

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RAPPORT DE RECHERCHE

Évaluation de l'implantation de l'approche éducative de la Halte-garderie du cœur au
Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe

Préparé par :

Julie Dion, professionnelle de recherche

Nathalie Bigras, Ph.D, professeure titulaire

Alexandra Paquette, assistante de recherche

Élizabeth Brunet, étudiante au doctorat en psychologie

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRÉSENTÉ AU

DÉPARTEMENT DES TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE

CÉGEP DE SAINT-HYACINTHE

Janvier 2021

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	4
RÉSUMÉ	5
SECTION I. MISE EN CONTEXTE	6
1.1 PRÉSENTATION SOMMAIRE DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME	6
SECTION II. ÉVALUATION D'IMPLANTATION	7
2.1 DÉFINITION.....	7
2.2 APPROCHE D'ÉVALUATION D'IMPLANTATION : MULTICAS ET APPROCHE QUALITATIVE	7
SECTION III. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉVALUATION D'IMPLANTATION.....	8
3.1 OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE	8
3.2 RECRUTEMENT	8
3.3 ÉCHANTILLON	8
3.4 PROCÉDURE GÉNÉRALE	9
3.5 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	9
3.5.1 <i>Observations en situation</i>	9
3.5.2 <i>Entretien</i>	10
3.6 ANALYSE DES DONNÉES	10
SECTION IV. RÉSULTATS.....	12
4.1 ACTIVITÉS	12
4.1.1 <i>Actions éducatives pour les enfants</i>	14
4.1.2 <i>Pratiques de soutien pour les parents</i>	15
4.2 ACTIONS ÉDUCATIVES POUR LES ENFANTS	16
<i>COMPOSANTE 1 : Milieu de vie centré sur la relation d'attachement et sur les forces de l'enfant et sa famille</i>	18
Visée A : Créer un milieu de vie accueillant qui stimule le goût d'être ensemble.....	18
Visée B : Créer un milieu de vie sensible, respectueux et sécurisant qui stimule le sentiment de confiance.....	21
Visée D : Créer un milieu de vie favorisant la relation parent – éducatrice – enfant.....	31
<i>COMPOSANTE 2 : Milieu de vie ouvert aux émotions et qui soutient l'expression et l'autorégulation de celles-ci</i>	33
Visée A : Accompagner les enfants lorsqu'ils vivent des émotions désagréables afin de les aider à retrouver un équilibre émotif.....	34
Visée B : Éduquer aux émotions dans le but d'en favoriser la compréhension et la gestion.....	39
Visée C : Favoriser l'autorégulation par des actions préventives	42
<i>COMPOSANTE 3 : Milieu de vie stable et cohérent centré sur la vie en collectivité et une autorité bienveillante</i>	43
Visée A : Créer un milieu de vie physique et humain stable et structuré.....	44
Visée B : Éduquer aux habiletés sociales et aux savoir-faire dans les routines	46

Visée C : Accompagner avec assurance et bienveillance l'enfant dans ses difficultés à s'organiser et dans ses comportements asociaux ou inadaptés	49
<i>COMPOSANTE 4 : Milieu de vie stimulant et enrichissant et actions ciblées en fonction des besoins de développement de l'enfant.....</i>	<i>53</i>
Visée A : Créer un environnement et des activités stimulants et enrichissants	53
Visée B : Accompagner l'enfant dans son exploration	55
Visée C : Mettre en place des actions éducatives spécifiques à chacun des domaines de développement.....	57
Visée D : Mettre en place des actions éducatives spécifiques aux besoins développementaux de chaque enfant.....	62
<i>COMPOSANTE 5 : Culture de pratique réflexive : réflexion continue en équipe et réflexion individuelle dans et sur l'action</i>	<i>62</i>
Visée A : S'engager dans un processus d'analyse de cas en équipe et individuellement	63
Visée B : S'engager dans un processus d'introspection.....	67
4.3 DISCUSSION AU SUJET DES ACTIONS ÉDUCATIVES POUR LES ENFANTS	68
4.4 PRATIQUES DE SOUTIEN AUX PARENTS	69
<i>COMPOSANTE 1 : Environnement social empathique et bienveillant</i>	<i>71</i>
Visée A : Créer un environnement social accueillant	72
Visée B : Créer un environnement social rassurant.....	74
Visée C : Créer un environnement social valorisant	81
<i>COMPOSANTE 2 : Soutien des habiletés parentales centré sur le respect du cheminement personnel du parent</i>	<i>82</i>
Visée A : Soutenir la compréhension de son enfant en lien avec son développement et ses contextes de vie	83
Visée B : Soutenir le développement de pratiques parentales positives et adaptées aux besoins des enfants	86
<i>COMPOSANTE 3 : Soutien à l'intégration axé sur le partage d'information et l'entraide</i>	<i>89</i>
Visée C : Soutenir l'autonomie du parent dans la mesure de ses capacités	91
4.5 DISCUSSION AU SUJET DES PRATIQUES DE SOUTIEN AUX PARENTS	92
CONCLUSION.....	95
RÉFÉRENCES	97
ANNEXE 1. RÉPERTOIRE DES CHANSONS DE LA HGC.....	102
ANNEXE 2. HORAIRE TYPE D'UNE JOURNÉE DES ENFANTS	104
ANNEXE 3. PLAN DE SOUTIEN	105
ANNEXE 4. LES PRINCIPES MORAUX FONDAMENTAUX	108
ANNEXE 5. GRILLE DE PLANIFICATION CHEZ LES GRILLONS.....	112
ANNEXE 6. GRILLE DE PLANIFICATION CHEZ LES CHENILLES	116
ANNEXE 7. QUESTIONNAIRE JOUR D'INSCRIPTION.....	118
ANNEXE 8. RAPPORT D'OBSERVATION.....	122
ANNEXE 9. RÉGIE INTERNE	124

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Étapes de l'évaluation de programme	6
Figure 2. Le parcours type des enfants de la Halte-Garderie du Cœur.....	13
Figure 3. Le parcours type des parents de la Halte-Garderie du Cœur.....	16
Figure 4. Inventaires des actions éducatives pour les enfants de la Halte-garderie du cœur.....	17
Figure 5. Diagramme de la composante 1 des actions éducatives pour les enfants	18
Figure 6. Diagramme de la composante 2 des actions éducatives pour les enfants	33
Figure 7. Diagramme de la composante 3 des actions éducatives pour les enfants	43
Figure 8. Diagramme de la composante 4 des actions éducatives pour les enfants	53
Figure 9. Diagramme de la composante 5 des actions éducatives pour les enfants	63
Figure 10. Inventaire des pratiques de soutien aux parents	70
Figure 11. Diagramme de la composante 1 des pratiques de soutien aux parents.....	71
Figure 12. Diagramme de la composante 2 des pratiques de soutien aux parents.....	83
Figure 13. Diagramme de la composante 3 des pratiques de soutien aux parents.....	89

RÉSUMÉ

Le présent rapport vise à mettre en lumière les informations qui se dégagent de l'analyse des données colligées pendant la session d'hiver 2019 au sujet de la description de l'approche éducative auprès des familles fréquentant la Halte-garderie du cœur. Le rapport se divise en cinq grandes sections. D'abord, un rappel du contexte dans lequel s'insère cette évaluation est présenté. S'en suit une définition du concept d'évaluation d'implantation. Cette section donne suite à l'élaboration de la démarche méthodologique qui porte sur les objectifs poursuivis et les questions de recherche ainsi qu'une description de l'échantillon, de la procédure de collecte de données et des outils de mesure. La quatrième section se concentre sur les résultats. L'ensemble des concepts analysés est présenté selon une approche qualitative. Parmi ces concepts on retrouve : les activités et les actions éducatives. Cette démarche a pour objectif d'offrir un portrait des processus tel qu'ils ont été mis en place lors de la session d'hiver 2019 et ainsi de bonifier la théorie dans l'explicitation des processus de ce programme. La section prend fin sur une conclusion générale offrant une synthèse de l'évaluation d'implantation et sur le potentiel de transfert de l'approche au sein du département ainsi qu'à d'autres institutions d'enseignement.

SECTION I. MISE EN CONTEXTE

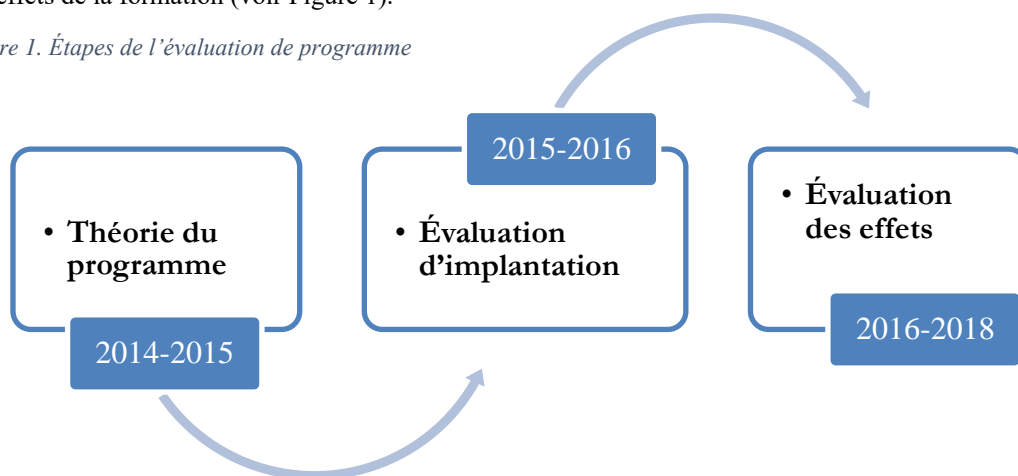
Cette première section fournit une mise en contexte sommaire des travaux issus de la deuxième année de l'évaluation de programme. Pour obtenir plus de détails concernant la description du projet global d'évaluation de programme à la Halte-garderie du cœur (HGC), consulter le *Plan d'évaluation : phase de modélisation de l'approche de formation de la halte-garderie du cœur* (Quiroz et al., 2014). Ce plan d'évaluation renseigne notamment sur sa place au sein du département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe, son fonctionnement et ses relations de partenariats, son approche participative de l'évaluation, les acteurs concernés par ce projet ainsi que la description détaillée des trois phases de l'évaluation.

1.1 Présentation sommaire de l'évaluation de programme

L'objectif de l'évaluation de la méthode de formation de la HGC est de soutenir les intervenants responsables du programme de stage de la HGC dans la mise en œuvre du programme et de promouvoir son implantation dans d'autres institutions d'enseignement (Quiroz et al., 2014). Ainsi, cette évaluation a pour but d'expliquer la méthode de formation du programme de stage de la HGC et de démontrer ses effets. Par la même occasion, elle vise à favoriser un processus continu de collecte de données, de réflexion et d'apprentissage permettant d'apporter des changements itératifs au projet au cours même de son évolution.

L'évaluation de programme de la HGC se divise en trois étapes : 1) la construction de la théorie de programme, 2) l'évaluation d'implantation de la formation dont fait état le présent rapport, et 3) l'évaluation des effets de la formation (voir Figure 1).

Figure 1. Étapes de l'évaluation de programme



Les trois étapes de l'évaluation du programme poursuivent les objectifs spécifiques suivants :

- Analyser et expliciter la théorie sous-jacente du projet en précisant la problématique à l'origine du programme, les processus mis en place afin de résorber la problématique ainsi que les effets attendus de la mise en place de ces processus, à court, moyen et long termes (étape 1);
- Décrire et évaluer la mise en œuvre du programme sur une période d'une année (étape 2);
- Évaluer les effets du programme de la HGC sur les étudiantes, les enfants ainsi que leurs parents (étape 3);
- Favoriser une solide appropriation du programme par ses promoteurs et leur relève (étapes 1, 2 et 3).

SECTION II. ÉVALUATION D'IMPLANTATION

2.1 Définition

L'implantation désigne l'étape de la mise en application du programme évalué dans le contexte visé (Contandriopoulos et *al.*, 2000). Effectuer une évaluation d'implantation est le processus de description de la réalité du terrain comparé à la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020). La confrontation du modèle avec la réalité du terrain a permis une révision du modèle afin de le rendre plus clair. Effectivement, selon Tard, Ouellet et Beaudoin (1997), l'évaluation d'implantation consiste à recourir à des méthodes scientifiques pour en arriver à « examiner si l'organisme est en train de réaliser ce qu'il avait prévu faire, de constater comment il le fait, et, s'il existe un écart entre ce qui avait été prévu et ce qui est en train de se réaliser, afin d'expliquer les raisons de cet écart » (p. 30).

À cet égard, bien que cette étape permette de documenter la nature des effets du programme, il arrive souvent que ce type d'évaluation (d'implantation) soit mis de côté dans les écrits scientifiques (Bilodeau, 2002). De fait, elle permet d'obtenir de l'information sur la réussite ou l'échec de l'implantation du programme (Contandriopoulos et *al.*, 2000). Or, pendant longtemps, les évaluateurs analysaient les effets d'un programme sans tenir compte si celui-ci était effectivement mis en application par les acteurs du projet et la manière dont il était transféré par ces derniers. Par conséquent, les conclusions quant à la qualité ou non d'un programme étaient basées sur la présence ou l'absence d'effet plutôt que sur la qualité d'application du programme (Joly et *al.*, 2009). Ainsi, en constatant l'absence d'effet, les chercheurs pouvaient conclure à tort à l'échec de la théorie du programme alors que celui-ci pouvait être attribuable à une mauvaise implantation de la théorie du programme.

Or, aujourd'hui, l'ensemble des étapes nécessaires à une évaluation de programme rigoureuse fait partie de la démarche scientifique de ce domaine (Alain et Dessureault, 2009). C'est le cas de notre projet d'évaluation, ou en plus d'évaluer les effets du programme de la HGC, nous avons d'abord effectué l'élaboration de la théorie du programme, ainsi que l'évaluation de son implantation.

L'inclusion de l'ensemble de ces éléments permet une évaluation de programme de qualité par une analyse complète de ses effets. Selon Tourigny et Dagenais (2005), l'étape d'évaluation des effets permet de recueillir les informations nécessaires pour favoriser le transfert du programme à d'autres organisations. De fait, elle permet d'établir des liens entre l'intervention, les déterminants et le contexte dans lequel le programme est implanté (Contandriopoulos et *al.*, 2000).

2.2 Approche d'évaluation d'implantation : multicas et approche qualitative

Chacune des membres de l'équipe éducative a été observée de façon individuelle dans l'exercice de ses fonctions composant ainsi un devis de cas imbriqués multicas. Cette méthode de recherche a permis d'évaluer l'implantation de l'approche éducative dans son intégralité auprès des enseignantes, des éducatrices-guides et des éducatrices stagiaires qui appliquent ce programme au quotidien.

Pour réaliser ce devis, une méthode qualitative intégrant à la fois des observations de terrain et des entretiens a été mise en place. La méthodologie de type qualitative permet d'étudier un phénomène à partir du point de vue des participants et de saisir la signification qu'ils y attribuent (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Considérant le but de l'évaluation, soit la documentation, la description et la compréhension de l'approche de la HGC, la méthodologie de type qualitative a été priorisée.

SECTION III. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉVALUATION D'IMPLANTATION

3.1 Objectifs et questions de recherche

Cette recherche vise à décrire l'approche d'intervention auprès des enfants et leurs parents qui participent à la HGC du Cégep de Saint-Hyacinthe. L'évaluation d'implantation permet d'observer les différents mécanismes mis en place dans le cadre de cette approche. Plus précisément, les chercheurs ont observé les activités, les actions éducatives, les pratiques de soutien ainsi que les attitudes présentes au sein de l'approche mise en place à la HGC auprès des enfants et des parents.

Dans ce cadre, plusieurs objectifs ont été identifiés en partenariat avec les membres de l'équipe éducative de la HGC et du comité d'évaluation (CE) pour réaliser l'évaluation d'implantation. 1) Décrire les processus implantés sur le terrain, 2) Décrire l'écart entre ce qui est réellement mis en place et la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), 3) Identifier si les stratégies pédagogiques de l'approche de la HGC sont appliquées, 4) Décrire l'adéquation entre les intentions et les interventions des membres de l'équipe éducative et la perception des parents quant à ces dernières.

Ces objectifs visent à réaliser une évaluation complète et fine de la mise en place de cette approche, mais aussi d'améliorer la qualité de cette dernière en maximisant les actions éducatives grâce à l'identification des processus, et d'améliorer l'implantation future de l'approche dans d'autres sites en actualisant la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020). Pour atteindre ces objectifs, une recherche qualitative descriptive et compréhensive a permis de décrire les mécanismes en action dans cette approche, mais aussi d'aborder en profondeur la compréhension des acteurs de ce dispositif. À court terme, les résultats ont permis de mieux comprendre comment les processus en action dans ce programme sont associés aux effets qui sont observés sur les parents et les enfants qui y participent (Bigras et *al.*, 2017). Ultimement, la description et la compréhension des processus inhérents à cette approche unique pourront alimenter les contenus des programmes de formation initiale et continue auprès des éducatrices à l'enfance.

3.2 Recrutement

Les quatre formatrices (enseignantes et éducatrices-guides) qui ont été observées ont participé à l'élaboration des questions et objectifs de la recherche dans le cadre de la phase d'identification de la théorie du programme du programme (2017-2018) (Dion et *al.*, 2020). Elles se sont portées volontaires dans le cadre de cette évaluation d'implantation. Nous leur avons présenté les outils d'observation et d'entretien finaux lors d'une rencontre de travail en janvier 2019. Lors de cette rencontre, les formulaires de consentements ont été présentés et signés par les 4 formatrices de la HGC. Ces formatrices ont remis une lettre aux étudiantes de la HGC pour présenter le projet de recherche une semaine avant notre visite. Les éducatrices stagiaires ont été rencontrées au Cégep de Saint-Hyacinthe lors d'un cours de préparation au stage à la fin janvier 2019. Lors de cette rencontre, nous leur avons présenté le projet de recherche ainsi que les implications de leur participation. Cette présentation a été réalisée en dehors de la présence des formatrices pour que les étudiantes se sentent libres d'y consentir. Les formulaires de consentements ont été expliqués aux étudiantes qui ont pris le temps de réfléchir à leur participation et ont ramené les formulaires lors du cours suivant.

Cette évaluation d'implantation impliquait aussi une participation directe et indirecte des familles fréquentant la HGC. Ainsi, le recrutement des parents a été réalisé par notre équipe de recherche avant la première semaine de l'intervention, lorsque les parents sont venus s'inscrire à la HGC en janvier 2019, soit avant le début de la fréquentation des enfants de février 2019. Une lettre d'invitation a été remise en main propre aux parents des enfants qui participent à la HGC par un membre de notre équipe de recherche lorsqu'ils sont venus inscrire leurs enfants. Ceux-ci ont ensuite été contactés par téléphone afin de consentir à participer à l'étude, qui requiert d'accepter que l'on observe les enseignantes, les éducatrices-guides et les éducatrices stagiaires en interactions avec leurs enfants et avec eux à la HGC. Le consentement impliquait aussi que les parents acceptaient de participer à un entretien narratif portant sur le récit d'un incident critique ayant eu lieu avec les formatrices.

3.3 Échantillon

L'échantillon de cette étude est composé de dix-sept participantes (n = 17) : quatre formatrices (enseignante n = 1, éducatrice-guide n = 2, coordinatrice n = 1), huit éducatrices stagiaires et cinq parents.

Dans l'ensemble, les formatrices qui incluent une éducatrice-guide, une enseignante, une coordonnatrice qui agit aussi comme enseignante et la technicienne à la logistique travaillent à la HGC depuis en moyenne cinq ans et demi. Ces formatrices enseignent en contexte de stage ainsi qu'au niveau collégial depuis en moyenne 20 ans. Elles détiennent toutes un diplôme de baccalauréat, l'une en psychologie, l'autre en sociologie et la dernière en adaptation scolaire. Quant à elle, la technicienne en nutrition détient un diplôme d'études collégiales en nutrition.

Les éducatrices stagiaires, au nombre de huit, sont réparties en deux groupes : cinq dans le groupe des Chenilles (groupe des petits : 0 à 35 mois) et trois dans le groupe des Grillons (groupe des grands; 36 mois à 4 ans). Elles entamaient leur troisième année de diplôme collégial en TÉE en août 2018. En décembre, elles ont été informées de la recherche et de son déroulement général en septembre. Toutes les huit éducatrices stagiaires du programme ont accepté de participer et ont signé le formulaire de consentement présentant les mesures de confidentialité et soulignant leur droit de se retirer de l'étude à tout moment.

3.4 Procédure générale

Deux mesures qualitatives ont été privilégiées dans le cadre de cette évaluation d'implantation : l'observation en situation et des entretiens narratifs issus d'incidents critiques. L'observation en situation (Laperrière, 2009) de la coordonnatrice et des formatrices et des étudiantes (qui y ont consenti) a porté sur divers contextes d'interventions d'une journée type à la HGC (voir contextes d'observation à la page suivante) avec les parents et les enfants. Pour réaliser l'observation, les deux observatrices (Nathalie Bigras et Julie Dion) ont été présentes sur les lieux de la HGC, à tour de rôle, l'une le mercredi (9 h à 16 h) et l'autre le jeudi (9 h à 16 h), chacune entre huit et douze journées entre le début et la fin du trimestre à la HGC.

Onze entretiens narratifs individuels basés sur des incidents critiques (Webster et Mertova, 2007) avec les formatrices incluant la coordonnatrice (6 entretiens) et les parents (5 entretiens), ont permis de documenter, les actions éducatives n'ayant pas pu être observées, mais pour lesquelles nous souhaitions obtenir le point de vue de la formatrice et du parent ayant vécu cet incident critique. Ces entretiens, de 20 à 30 minutes, ont été réalisés au Cégep par l'une des deux observatrices dans une salle fermée, selon les disponibilités des participants. Les entretiens ont porté sur des incidents critiques qui ont été choisis avec les formatrices comme pouvant illustrer des stratégies pédagogiques de l'approche d'intervention évaluée.

Les six sujets abordés lors de ces entretiens sont les suivants : 1) Accompagner une maman qui intègre un enfant à besoins particulier, 2) Soutenir un papa dont l'enfant refuse de manger, 3) Accompagner une maman qui vit une séparation, 4) Informer une maman des réactions d'opposition de son enfant en période d'intégration, 5) Accompagner une maman dont les enfants pleurent abondamment en période d'intégration, 6) Soutenir une maman qui demande un empêchement de contact entre ses enfants et un autre parent.

3.5 Outils de collecte de données

3.5.1 Observations en situation

L'observation en situation est « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6). Nous y avons adopté le rôle de l'« observateur participant, intégré au groupe et pouvant remplir, à l'occasion, certaines tâches au sein de la communauté observée sans toutefois être un collègue ou un membre à part entière du groupe » (Gold, 1958 cité par Martineau, 2005, p. 9). Notre entrée sur le terrain a débuté trois semaines avant l'arrivée des enfants et des parents à la HGC (soit à la fin janvier 2019) afin de permettre une acclimatation des participantes à notre présence et d'observer les activités de préparation à l'arrivée des enfants et parents (Laperrière, 2009).

Nos notes d'observations de terrain ont été consignées sous quatre formes. Dans la première, nous avons pris des notes pragmatiques décrivant le déroulement du terrain (codes des observés, date et heure des observations et le contexte des observations (ex; collation, accueil). En parallèle nous avons pris des notes descriptives qui rendaient compte des situations observées. Nous avons ainsi décrit ce que faisaient et disaient les participantes, la nature de leurs interactions, les événements qui se déroulaient et l'aspect physique des lieux. En troisième lieu, nous avons pris des notes de nature plus théorique afin d'esquisser une interprétation des phénomènes et d'amorcer l'analyse dès la cueillette des données pour que le processus d'interprétation

et de compréhension se fasse tout au long de la recherche (Laperrière, 2009; Martineau, 2005). Finalement, nous avons pris des notes d'ordre subjectives afin de prendre conscience de nos biais (Laperrière, 2009). Ces observations (pragmatiques, descriptives, théoriques et subjectives) ont été consignées dans les journaux de bord des chercheuses et ensuite retranscrites.

Contextes d'observation. Pour les observations des relations avec les enfants et les parents, nous avons noté les gestes, paroles et manifestations non verbales des formatrices et des éducatrices stagiaires qui témoignent des attitudes, comportements et actions éducatives privilégiés par l'approche évaluée dans certains contextes particuliers de la HGC. Pour l'approche auprès des enfants nous avons observé plusieurs contextes de la journée à la HGC, soit : l'accueil personnalisé de l'enfant, le bonjour du matin, les routines d'hygiène, la collation du matin, le rangement avec les enfants, le dîner, la préparation à la sieste, le réveil progressif ainsi que l'arrivée des parents incluant l'au revoir individuel des familles. Pour l'approche avec les parents, nous avons observé les contextes d'accueil du matin et de retrouvailles de fin de journée, les moments informels ponctuels, les observations avec le parent de son enfant, la rencontre d'information sur l'intégration des enfants, et la remise d'une carte d'au revoir à la fin de la session. Ces contextes avaient été identifiés comme les plus opportuns pour observer les actions éducatives de l'approche auprès des enfants et des parents. De plus, ils étaient clairement délimitables, récurrents, accessibles et aisément observables sans déranger leur déroulement (Laperrière, 2009). Enfin, nous avons observé certaines rencontres de tutorats et une rencontre entre une éducatrice stagiaire et une intervenante externe.

3.5.2 Entretien

Onze entretiens narratifs (20-30 minutes) ont été réalisés avec des formatrices et des parents au sujet d'un incident critique vécu à la Halte-garderie du cœur. Au total, six des parents participants ont accepté de faire cet entretien, mais un parent ne s'est finalement pas présenté à son entretien. La coordonnatrice a participé à cinq des entretiens et une enseignante à un seul. Ainsi, ces entretiens ont été menés avec 7 participants (5 parents, la coordonnatrice et une éducatrice-guide) au regard de six situations différentes. Ces entretiens narratifs ont, dans un premier temps, permis aux formatrices de relater leurs expériences au sujet d'un incident critique vécu avec les parents. Par incident critique, nous entendons une situation ayant provoqué un changement de compréhension chez le narrateur. Dans cette étude, l'incident a été identifié par une formatrice comme provoquant un changement chez le parent (se sentir accueilli et valorisé, se sentir soutenu dans ses habiletés parentales ou comprendre le fonctionnement d'un contexte éducatif). Par la suite, des entretiens avec les parents ont permis de comprendre leur expérience en relation avec les membres de l'équipe éducative au sujet du même incident critique préalablement relaté par celles-ci (Webster et Mertova, 2007). Cette méthodologie a donc permis de solliciter des récits des mêmes expériences, mais selon de points de vue multiples, soit celui des formatrices et des parents. Cette approche nous a permis de vérifier comment les parents perçoivent les actions éducatives employées par les membres de l'équipe éducative de la HGC.

Pour ces entretiens narratifs, la méthode *Free Association Narrative Interviewing* (Hollway et Jefferson, 2008) a été employée afin de faire émerger des récits sur les relations parent-intervenant établies à la HGC. Cette méthode est conçue pour recueillir des récits sur un phénomène particulier. Elle prône d'utiliser des questions ouvertes, d'éviter de demander aux participants d'intellectualiser les raisons de leurs actions, ainsi que de respecter l'ordre du récit et les mots des participants en posant des questions de suivi. Cette façon de procéder favorise, chez la participante, le partage de ses préoccupations, et non pas ce qu'il pense que le chercheur attend comme réponse de sa part. Les questions étaient, par exemple, formulées ainsi : « *Nous avons vu que... racontez-moi comment vous avez vécu cette expérience ou cette situation en relation avec le parent concerné ou avec les intervenantes de la HGC* ». Tous les entretiens ont été enregistrés sous format audio et ensuite transcrit par une assistante de recherche.

3.6 Analyse des données

Les données issues des observations en situation et celles issues des entretiens ont été retranscrites et une analyse par questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2012) a été réalisée afin de décrire les stratégies pédagogiques de l'approche, mais surtout de vérifier leur niveau d'adéquation avec la théorie du programme (Dion et al., 2020). Nous avons privilégié une analyse en continu mettant en relation les données avec les réflexions théoriques notées au journal de bord. Ainsi, ces notes étaient retranscrites dans la même semaine afin de débiter le questionnement analytique. Pour les entretiens narratifs avec les formatrices et les parents, le canevas investigatif découlant de la théorie du programme (Dion et al., 2020) permettait d'identifier les

éléments clés du récit au sujet de l'incident critique témoignant que le parent s'est senti accueilli, rassuré et valorisé (ou non), qu'il s'est senti soutenu (ou non) dans ses réponses aux besoins de son enfant (habiletés parentales) ou encore qu'il s'est senti soutenu (ou non) dans son intégration au milieu de garde (Dion et *al.*, 2020).

SECTION IV. RÉSULTATS

La collecte de données a permis de mettre en lumière deux types d'informations. Dans un premier temps, notre équipe a pu observer les activités offertes aux enfants et aux parents et les comparer avec la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020). Il est apparu que la grande majorité des activités observées avaient été nommées lors de la phase précédente (théorisation). Quelques nouveautés ont tout de même été observées et ce sont ces activités qui sont ici présentées. En deuxième lieu, les observatrices ont ciblé leur attention sur les actions éducatives envers les enfants et les pratiques de soutien envers les parents. Encore une fois, le constat est que la grande majorité de celles-ci avaient clairement été explicitées dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020). Cette collecte a permis surtout d'ajuster les modèles théoriques, de décrire chacune de ces actions ou pratiques avec des exemples concrets, d'apporter des précisions, mais aussi de mettre en lumière de nouvelles actions ou pratiques.

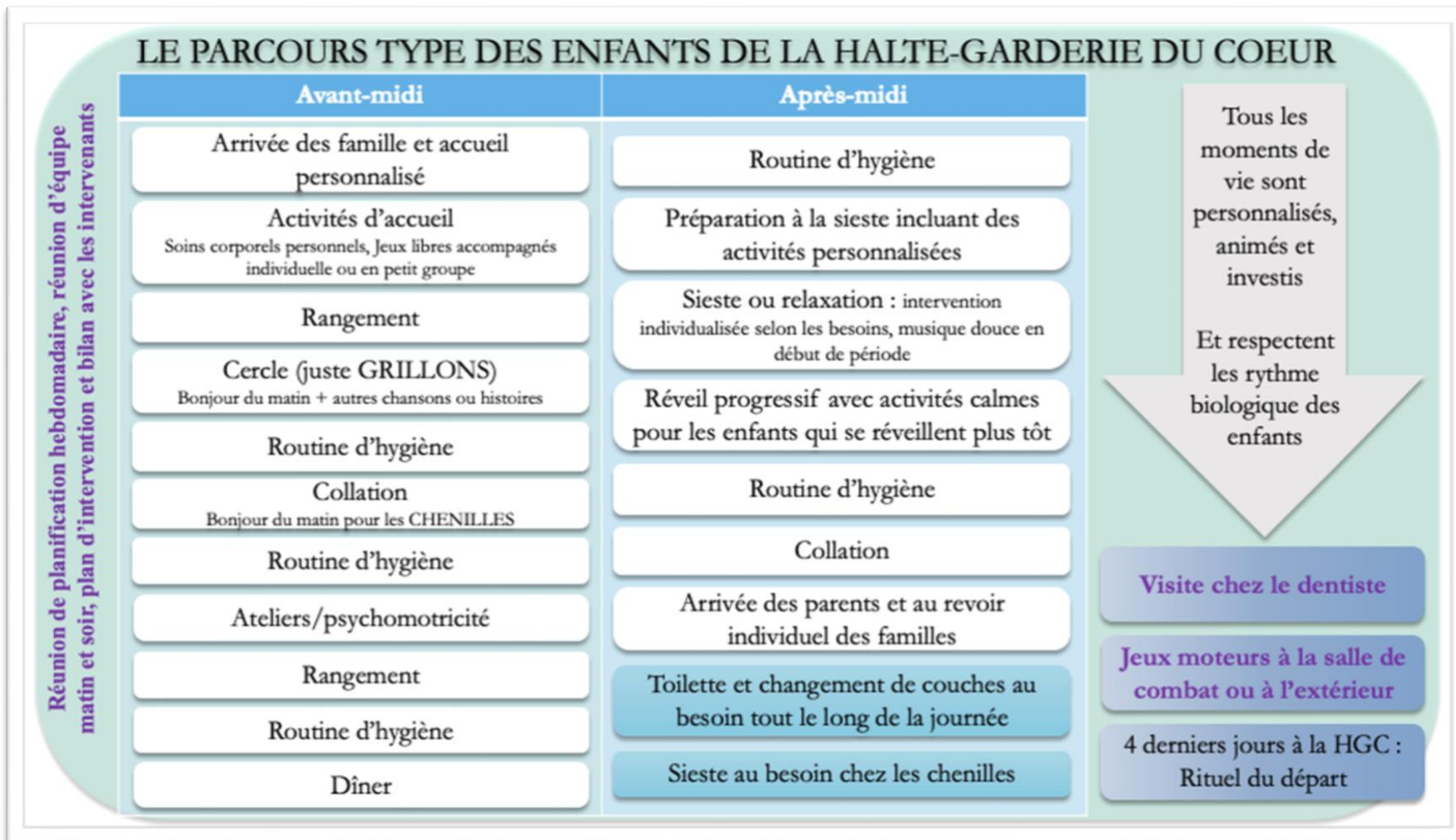
Il importe de rappeler que la Halte-garderie du cœur est un lieu de stage où interviennent différents intervenants auprès des enfants et des parents. En premier lieu, on y retrouve les éducatrices stagiaires qui réalisent leur stage et sont en apprentissage de l'approche pédagogique de la HGC. On y retrouve aussi les éducatrices-guides et les enseignantes sur le terrain avec les éducatrices stagiaires afin de les orienter et de les soutenir dans leurs apprentissages. On retrouve aussi la coordonnatrice, fréquemment sur le terrain au même titre qu'une enseignante et supervise également des étudiantes, mais qui s'occupe aussi des inscriptions des parents et du suivi avec le CJ. Dans les pages qui suivent, plusieurs exemples d'activités du terrain seront mis en relation avec les éléments de l'approche éducative. Par souci de clarté, dans ces extraits les rôles seront ainsi identifiés : stag. pour les éducatrices stagiaires; form. pour les éducatrices-guides et l'enseignante et finalement coordo. pour la coordonnatrice. Il est à noter que la coordonnatrice est aussi la conceptrice principale de ce programme. Les enfants et les parents seront ainsi identifiés : enf. et par. Dans le texte, nous décrivons les actions éducatives à la HGC et établissons fréquemment des relations entre ces actions sur le terrain et les intentions pédagogiques des membres de la HGC. Afin de ne pas nommer tous ces rôles à chaque fois, nous avons choisi de les identifier par membres de l'équipe éducative. Ainsi, à ces occasions, toutes les intervenantes présentes sur le terrain avec les familles soit la coordonnatrice, les éducatrices-guides et les enseignantes, ainsi que les éducatrices stagiaires, sont alors impliquées.

4.1 Activités

Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), deux diagrammes avaient été créés en collaboration avec les membres de l'équipe éducative de la HGC pour expliciter le parcours d'activités proposé aux enfants et aux parents du programme. Suite à cette recherche, ceux-ci ont été bonifiés¹. Puisque les descriptions d'activités présentées dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020) étaient suffisamment détaillées et correspondaient à la réalité, notre équipe a fait le choix de présenter uniquement les activités qui n'avaient pas été présentées précédemment pour cette section.

¹ Tous les ajouts sur les diagrammes sont en caractère gras de couleur mauve.

Figure 2. Le parcours type des enfants de la Halte-Garderie du Cœur



4.1.1 Actions éducatives pour les enfants

En plus de toutes les activités présentes dans le parcours type des enfants (Figure 2), les chercheuses ont observé, pour le groupe des grands (les Grillons) une visite au centre de dentisterie du Cégep de Saint-Hyacinthe et aussi des activités de psychomotricité à la salle de combat² ainsi qu'à l'extérieur. Puisque l'activité se trouvait déjà au diagramme de la théorie du programme (Dion et al., 2020), nous présenterons dans la prochaine section des extraits au sujet du rituel de départ, une activité qui nous est apparue comme une action éducative unique à la HGC. Ainsi, des extraits d'interactions dans ce contexte semblent aider à mieux saisir les actions éducatives particulières qui ont été observées. Enfin, bien que ces activités ne soient pas réalisées en présence des enfants, il est apparu essentiel d'ajouter au diagramme les activités de planification, de réflexion et de communication de l'équipe éducative qui sont au cœur de l'approche.

Ainsi, environ à la moitié de la session, il a été annoncé que les enfants iraient chez le dentiste. Le Cégep de Saint-Hyacinthe possède une clinique dentaire affiliée à son programme de technique d'hygiène dentaire. Tous les ans, les enfants du groupe des Grillons vont faire une visite dans ce centre. Les enfants sont alors pairés avec une étudiante-hygiéniste dont le mandat est alors de les initier à la chaise et aux outils de l'hygiéniste ainsi qu'aux gestes posés lors d'une telle visite (ex. ouvrir la bouche, mettre la bavette, cracher dans le bidet, etc.). Selon l'aisance de chaque enfant, nous avons observé que certains sont allés seuls avec une étudiante-hygiéniste alors que d'autres sont allés avec un autre enfant. Dans tous les cas, l'étudiante stagiaire est présente et prête à intervenir.

Groupe des grands, chez le dentiste³. Jacob⁴ (enf.) est avec Charlie (stag.) alors que Morgane (enf.) est seule avec son hygiéniste. Karolina (stag.) et Rosalie (stag.) accompagnent les deux enfants dont elles ont habituellement la responsabilité. Les hygiénistes présentent les outils, proposent aux enfants de les toucher, elles leur présentent aussi la grosse brosse à dents ainsi qu'une marionnette. Les éducatrices stagiaires reformulent, expliquent, reflètent les émotions, rassurent lorsqu'elles perçoivent de la peur chez les enfants dont elles ont la responsabilité. Un enfant à la fois s'assoit sur la chaise de l'hygiéniste, un second demeure collé sur l'éducatrice stagiaire. Les hygiénistes ont été averties qu'il s'agit d'une initiation et des particularités de la clientèle. (J10-S21)

À quelques reprises, nous avons été témoins d'activités de psychomotricité à l'extérieur de la HGC. Ainsi, le groupe des Grillons est allé à deux reprises à la salle de combat. Pour cette occasion, les éducatrices stagiaires avaient préparé des activités de courses avec des cônes et des combats avec des épées de mousse.

Bien que le rituel de départ, qui s'effectue sur les 4 derniers jours de fréquentation, ait été discuté et décrit dans la théorie du programme (Dion et al., 2020), il nous est apparu intéressant de tout de même de présenter certains exemples. En effet, ces activités, dans cette forme, sont propres à l'approche de la HGC et les exemples sont éclairants pour bien en saisir les composantes. Nous décrivons ci-dessous la période de chansons du premier jour du rituel de départ. Puis, la description d'une partie de l'activité du cercle (regroupement matinal) lors du dernier jour de fréquentation des enfants à la HGC.

Chez les grands, période de chansons dans le coin des livres. Les enfants sont réunis dans le coin doux (livres) tous assis en cercle avec les 3 éducatrices stagiaires et Lise (coordo.). Elles préparent l'activité de départ avec les enfants. Lise (coordo.) place le cœur plastifié sur la fenêtre d'observation et les enfants se préparent à chanter. Il y a 4 adultes et 10 enfants. Une éducatrice stagiaire dit : « On va commencer avec la *chanson du bonjour*⁵. » Elles chantent : *À la garderie je viens m'amuser* (la fin de la chanson se termine différemment qu'à l'habitude) « t'es dans mon cœur pour toujours! » On dit bonjour à chaque enfant à tour de rôle. « Bonjour Jacob » (enf.), il répond « Bonjour ». « Bonjour Morgane (enf.), Bonjour... » etc. Même les adultes sont salués et l'observatrice aussi. Une

² La salle de combat se trouve au Cégep de Saint-Hyacinthe, il s'agit d'une salle d'entraînement dont tous les murs sont recouverts de matelas.

³ Tous les 'extraits' sont tirés des notes d'observations du terrain réalisées par les deux observatrices ou des entretiens menés avec les formatrices ou les parents. Elles ont généralement été retranscrites tel quel. De façon exceptionnelle, de petites modifications d'édition y ont été apportées dans le seul but de les rendre plus compréhensibles.

⁴ Tous les prénoms sont fictifs à l'exception des formatrices de la HGC qui souhaitent que l'on conserve leur identité.

⁵ Voir Annexe 1 (p. 102) pour le répertoire des chansons de la HGC.

éducatrice stagiaire attire l'attention des enfants sur le cœur posé sur la fenêtre : « C'est quoi ça les amis? » C'est un cœur qui nous rappelle qu'il reste deux jours de garderie. Lise a un coussin rouge en forme de cœur sur elle, elle affirme « Moi à la garderie, ce que j'ai beaucoup aimé c'est chanter. » Elle leur offre de choisir des chansons à chanter à tour de rôle. Une éducatrice stagiaire étale les chansons écrites et illustrées sur des cartons plastifiés. Les enfants les connaissent bien. Ils reconnaissent les dessins. Ils sont désignés à tour de rôle pour choisir une chanson. Ils chantent d'abord la chanson choisie par Jacinthe (enf.). Puis c'est le tour de Yacine (enf.), il choisit la *chanson tous les légumes*, ils chantent. Une éducatrice stagiaire prend à son tour le coussin rouge, elle dit : « Moi à la garderie, j'aime faire de la pâte à modeler ». Annabelle (enf.) choisit la chanson : « *Savez-vous planter des choux?* » Les enfants font les gestes et participent beaucoup. Rosalie (stag.) dit qu'elle à la garderie elle aime faire des jeux de rôles. Elle se lève avec les enfants qui ont déjà choisi leur chanson pour aller faire avec eux le lavage de mains. Jacob (enf.) choisit tête-épaule-genoux-orteils. Ils la chantent. Charlie (stag.) dit, avec le coussin cœur rouge sur son cœur, « moi à la garderie je vais garder dans mon cœur lorsque nous allons jouer à la salle de combat et tous les beaux sourires des amis qui s'amusaient. Ça va rester dans mon cœur à moi pour toujours! » Dalia (enf.) choisit la chanson : « *Savez-vous planter des choux* » (c'est vraiment la chanson à laquelle les enfants participent le plus). C'est au tour de Jérémie (enf.), il cherche longtemps la chanson *Bateau sur l'eau*. Une éducatrice stagiaire demande : « y manque qui? » « Ariana (enf.), elle, c'est les poissons qu'elle aime ». Elle choisit la *chanson des poissons*. Lise et deux éducatrices stagiaires chantent la *chanson des poissons*. (J20-S1)

Chez les grands, activité cercle du dernier jour de fréquentation. Charlie (stag.) tient à la main un cœur numéroté du chiffre 4. Ce cœur fait partie du rituel de départ, le chiffre 4 signifie que c'est la dernière journée avant la fin officielle de la HGC pour cette session. Charlie (stag.) demande « Qu'est-ce que ça veut dire? » Puis, déclare « On avait le chiffre 1 qu'on a mis sur le cœur mercredi passé, le chiffre 2 jeudi passé, le chiffre 3 hier et le chiffre 4 aujourd'hui. Ça veut dire qu'aujourd'hui, c'est la dernière journée à la Halte garderie aujourd'hui. Ce cœur est rempli de beaux souvenirs qu'on va pouvoir garder dans nos cœurs. Toujours dans mon cœur, oui toujours dans mon cœur ». (J22-S5)

Ce rituel permet aux enfants de se préparer à la séparation qui arrive et de ne pas se sentir abandonnés lorsqu'ils ne fréquenteront plus la HGC.

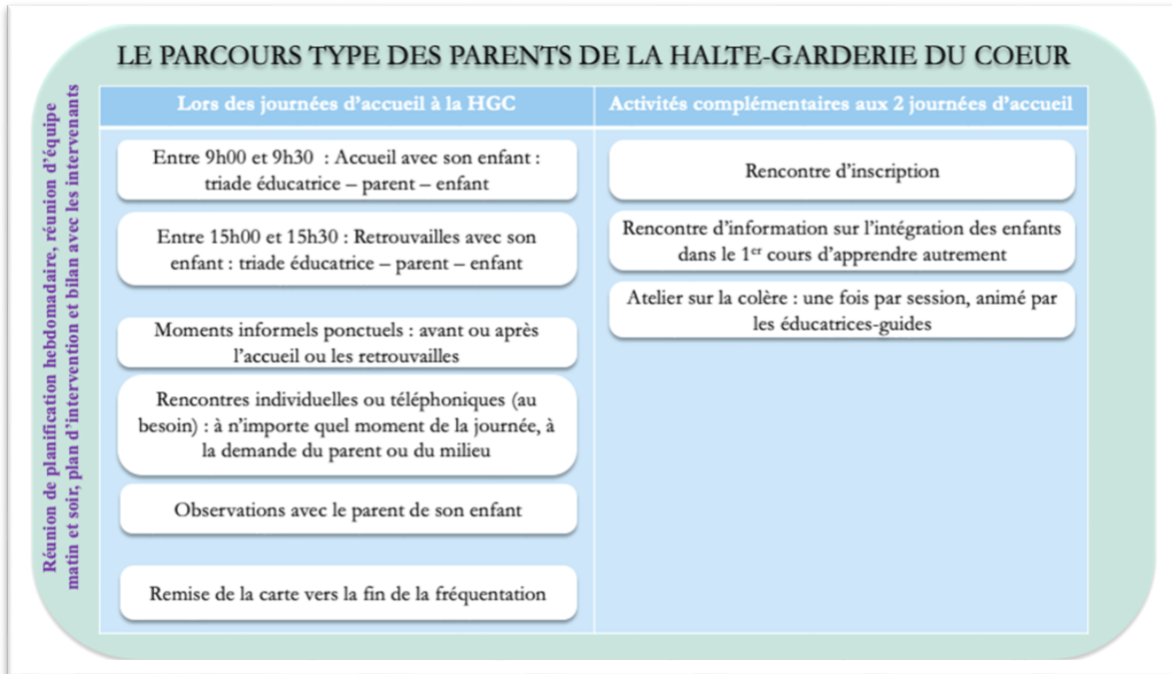
Une dernière série d'activités, bien que discutée longuement lors d'autres étapes de l'évaluation du programme de la HGC, n'avait pas été mise au diagramme des actions éducatives pour les enfants et des pratiques de soutien pour les parents. En effet, ces activités d'évaluation, de planification, de réflexion et de communication sont autant d'activités qui se font hors de la présence des familles, mais qui sont essentielles à une mise en action adaptée des activités et de toutes les composantes pédagogiques du programme de la HGC. Ainsi de façon biquotidienne, l'équipe éducative se rencontre pour planifier et évaluer leur journée auprès des familles. Puis, chaque semaine, elles font une rencontre de planification pour construire une planification basée sur leurs observations des enfants à partir de l'analyse des besoins des enfants qu'elles en font. De plus, les éducatrices stagiaires écrivent et mettent en action, pour chaque enfant, un plan de soutien basé sur leurs observations du développement de l'enfant. Finalement, au besoin, des communications ont lieu avec les spécialistes au dossier de l'enfant (ex.: intervenante de la DPJ, orthophoniste, ergothérapeute, etc.⁶). Enfin, à la toute fin de la session, si l'enfant est suivi par la DPJ, l'éducatrice stagiaire rencontre son intervenante afin de lui faire un bilan du développement de l'enfant.

4.1.2 Pratiques de soutien pour les parents

En ce qui concerne les parents, outre l'ajout des activités d'organisation et de suivi (présenté ci-dessus), nous n'avons observé aucune nouvelle activité. Voici donc le diagramme modifié uniquement en fonction de ce simple ajout (Figure 3).

⁶ Pour plus d'informations concernant la clientèle de la HGC, voir la théorie du programme (Dion et al., 2020).

Figure 3. Le parcours type des parents de la Halte-Garderie du Cœur

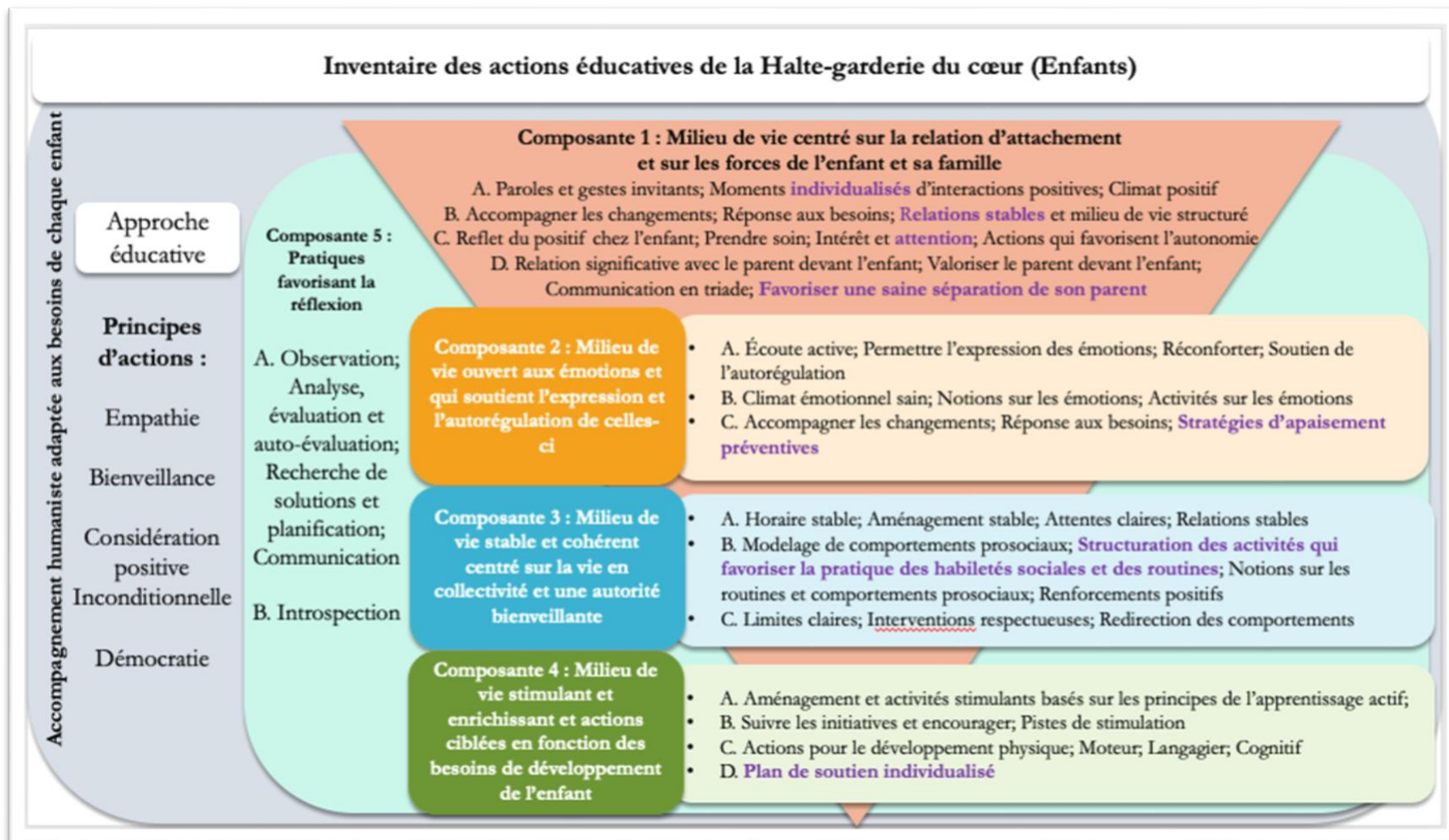


4.2 Actions éducatives pour les enfants

La théorie du programme (Dion et *al.*, 2020) avait fait émerger 5 grandes composantes du programme de la HGC pour les enfants. Tel que présenté ci-dessous dans le diagramme (Figure 4), un premier ensemble d'actions concerne des actions qui ont pour but de favoriser l'attachement et le développement de l'estime de soi (composante 1 : Milieu de vie centré sur la relation d'attachement et sur les forces de l'enfant et sa famille). Un second, des actions qui visent à favoriser une saine relation à ses émotions (composante 2 : Milieu de vie ouvert aux émotions et qui soutient l'expression et l'autorégulation de celles-ci). Un troisième, des actions qui soutiennent le développement d'une saine autonomie et d'habiletés à vivre ensemble (composante 3 : Milieu de vie stable et cohérent centré sur la vie en collectivité et une autorité bienveillante). Un quatrième qui vise le développement des autres domaines (physique, moteur, langagier, cognitif) (composante 4 : Milieu de vie stimulant et enrichissant et actions ciblées en fonction des besoins de développement de l'enfant). Finalement le cinquième ensemble d'actions a pour but de mettre en place des actions éducatives les plus adaptées aux besoins des enfants par des mécanismes d'analyse et de régulation de l'action (composante 5 : Culture de pratique réflexive)

Au même titre que pour les activités, la collecte et l'analyse de données ont permis de valider les composantes, de bonifier leur description, de les illustrer par des exemples concrets et aussi de mettre en valeur de nouvelles actions qui n'avaient pas été identifiées dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020). Tous les diagrammes présentés ci-dessous ont été ajustés en fonction des données collectées. Certains demeurent similaires alors que d'autres sont modifiés suite à nos observations. Toutes les modifications sont en caractère gras mauve dans les diagrammes.

Figure 4. Inventaires des actions éducatives pour les enfants de la Halte-garderie du cœur

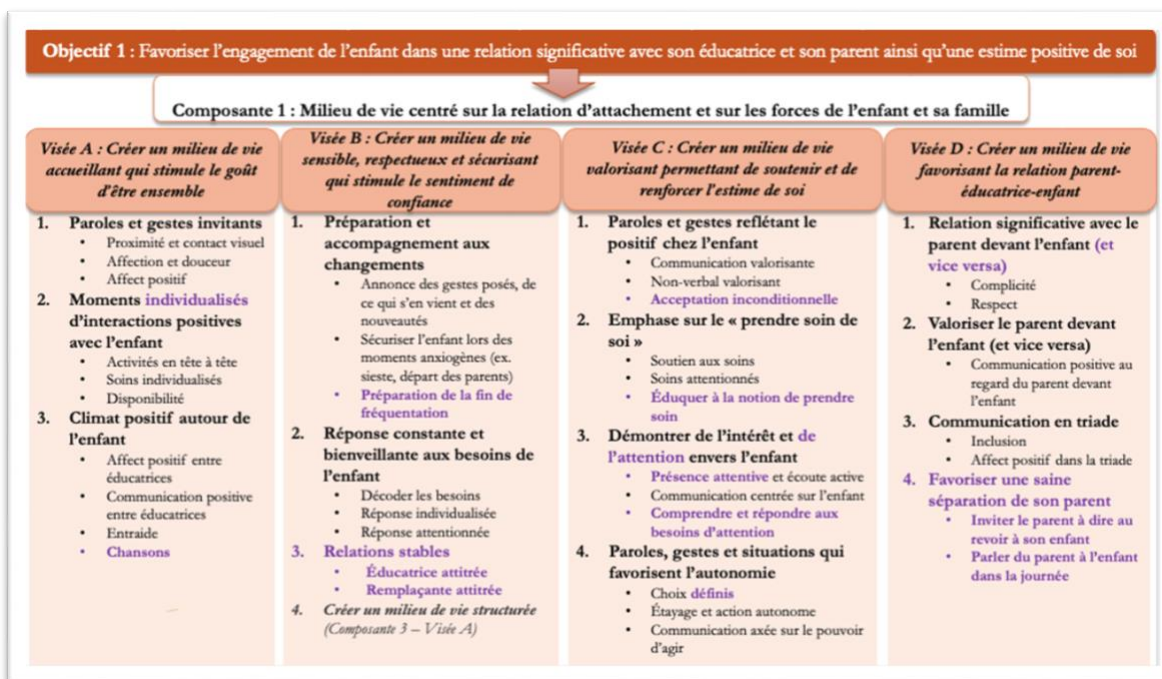


COMPOSANTE 1 : Milieu de vie centré sur la relation d'attachement et sur les forces de l'enfant et sa famille

Le lien d'attachement et l'estime de soi paraissent les priorités de l'approche de la HGC avec les enfants. En effet, une partie des enfants fréquentant la HGC provient de familles où le développement d'un lien d'attachement sécure et d'une estime de soi positive n'est pas toujours évident en raison, par exemple, d'un déficit d'interactions ou encore de réponses aux besoins insuffisantes ou incohérentes de la part des parents⁷. Ainsi de nombreux enfants fréquentant la HGC ont des enjeux d'attachement et en conséquence des comportements associés à cette difficulté (évitement ou à l'inverse manque d'inhibition envers les étrangers ou encore défiance et rejet face à l'approche de l'adulte, etc.). Le lien d'attachement se traduit par la perception de l'enfant de la disponibilité d'une base de sécurité avec un adulte particulier. L'enfant reproduit cette perception chez les autres adultes qu'il rencontre. Ainsi, lorsqu'il vit une peur de l'abandon d'un adulte, son réflexe est d'agir avec évitement ou en contraction afin d'établir une distance avec l'adulte et ainsi ne pas vivre cet abandon⁸.

Nos observations *in situ* associées aux observations des groupes de tutorat de fin de journée avec l'équipe éducative nous permettent d'affirmer que les éducatrices stagiaires mettent en place des actions intentionnelles pour engager rapidement les enfants dans une relation significative avec leur éducatrice stagiaire (Visées A et B) et pour renforcer positivement l'image qu'a l'enfant de lui-même (Visées C). Elles mettent aussi en place des actions permettant de renforcer l'attachement entre le parent et son enfant (Visée D). La liste de ces actions est décrite à la Figure 5.

Figure 5. Diagramme de la composante 1 des actions éducatives pour les enfants



Visée A : Créer un milieu de vie accueillant qui stimule le goût d'être ensemble

Selon les membres de l'équipe éducative de la HGC, les actions énumérées dans cette première visée du programme permettraient à l'enfant de se sentir bien avec les membres de l'équipe éducative, de se sentir accueilli, accepté et aimé. Ces sentiments de bien-être l'inciteraient à rechercher la présence et les interactions

⁷ Pour plus d'informations concernant la clientèle de la HGC, voir à théorie du programme (Dion et al., 2020).

⁸ Voir à ce sujet Barnett et al. (1999) ainsi que Egeland et Sroufe (1981), cités par Dion et al. (2020).

avec son éducatrice stagiaire. Ultiment ces actions servent à accompagner les enfants vers le développement d'un attachement secondaire sécuritaire qui se maintiendra tout au long de leur vie.

- **Usage de paroles et de gestes invitants**

La théorie du programme (Dion et al., 2020) a mis en évidence plusieurs actions pouvant inciter l'enfant à s'engager dans une relation significative avec son éducatrice stagiaire : regarder l'enfant dans les yeux, se positionner à proximité et se placer à son niveau, démontrer de l'affection physique et verbale, adopter des paroles et gestes doux, sourire à l'enfant, etc.

Nos observations nous apprennent que les enfants sont accueillis chaque matin de façon individuelle et chaleureuse avec le sourire, une salutation d'accueil ainsi qu'une marque d'affection, telle qu'illustrée dans l'exemple suivant :

Chez les grands, accueil du matin, dans le vestiaire. Karolina (stag.) dit : « Eh salut Ariana (enf.)! » en lui tendant les bras. Elle s'est mise à sa hauteur. Ariana (enf.) lui fait un gros câlin. La mère vient dans le local leur dire au revoir. (J6-S1)

De façon plus marquée lors des premières journées à la HGC, mais aussi à tous les jours lors de la transition entre la cellule familiale et le service de garde, les membres de l'équipe éducative sont particulièrement attentives à l'enfant et s'engagent avec l'enfant dans des interactions affectueuses, douces et/ou même ludiques (selon l'humeur de l'enfant) dans le but de s'approprier tout en douceur et de créer une atmosphère qui invite l'enfant dans son milieu de vie. Ces interactions ont pour but de mettre l'enfant à l'aise et donc de le préparer à entrer dans son local et à quitter sa maman ou son papa.

Grands et petits, accueil du matin, dans le vestiaire. Morgane (enf.) et Marise (enf.) arrivent dans le vestiaire. Charlie (stag.) dit à Marise qui porte un chandail à paillettes : « beau chandail! Tu t'en vas à une soirée? » Charlie (stag.) : « Passé une bonne nuit Morgane? » La mère répond « oui. » Charlie à Morgane : « Oh, des petits bas de chats, Miaow, Miaow, Miaow! » Élisabeth (stag.) et Charlie (stag.) sont accroupies près des 2 enfants (Morgane et Marise) qui sont assises par terre. Élisabeth (stag.) soutient Marise (enf.) pendant qu'elle met ses chaussures. Élisabeth (stag.) tend la main afin de faire un 'highfive' et Marise tape dedans en même temps qu'Élisabeth dit « bravo! » Élisabeth (stag.) se relève pour demander aux parents si le déjeuner et le dodo se sont bien déroulés. Marise (enf.) fait un bisou et un câlin à maman et à papa et saute dans les bras d'Élisabeth (stag.). Élisabeth (stag.) la dépose, lui installe son sac sur son dos puis l'enfant se déplace vers son local. (J8-S6)

Tout au long de la journée, tant lors d'activités de grand groupe que lors des routines, les membres de l'équipe éducative demeurent à proximité⁹ des enfants et sont souvent à leur niveau. On voit fréquemment, chez les petits, des bébés dans les bras des éducatrices stagiaires et chez les grands, l'éducatrice stagiaire assise à côté d'un enfant. Juste avant le dodo, les enfants sont généralement directement assis sur leur éducatrice stagiaire pour un moment de lecture ou de jeux à deux. On voit aussi les éducatrices stagiaires interpellier directement un enfant par son prénom afin de l'engager dans une interaction en dyade ou en petit groupe. De plus, les éducatrices stagiaires regardent les enfants dans les yeux lorsqu'elles leur parlent, démontrant ainsi un niveau élevé de présence attentive. Elles font aussi preuve d'affection et de douceur, comme dans l'exemple suivant :

Grands et petits, accueil du matin, dans le vestiaire. La maman de Yacine (enf.) et Yaacov (enf.) est assise au sol avec ses deux fils sur elle. Yacine (enf.) s'accroche à sa maman. Rosalie (stag.) est assise à côté de Yacine (enf.) et pose sa main sur son dos. Elle reste assise là sans inciter Yacine (enf.) à se décoller de sa maman. Sa qualité de présence paraît rassurante : elle parle doucement à Yacine (enf.) et maintient un contact physique. (J6-S2)

En lien avec l'affection, nous avons observé des câlins, une main dans le dos, le fait de caresser les cheveux d'un enfant, des enfants qui sont pris dans les bras ou encore bercés, des phrases affectueuses ont aussi

⁹ Les mots en gras soulignés dans le texte font références aux actions éducatives des diagrammes (les actions sont présentées par une puce sous chacune des visées). Il est à noter qu'il est possible que certains mots différents légèrement entre le texte et les diagrammes.

souvent été entendues : « T'es toute belle quand tu souris comme ça! » (J6-S13). « On passe des belles journées ensemble! » (J10-S30).

Finalement, les sourires et rires (**affect positif**) avec les enfants sont fréquents, engageant ainsi les enfants dans des interactions positives comme dans l'exemple suivant :

Chez les petits, Jeu de coucou avec les débarbouillettes à la table. Les trois petites aiment beaucoup le jeu et rient de bon cœur avec les éducatrices stagiaires. Ensuite, on fait un jeu de cachette des petits verres rouges sous les gros verres bleus. Toutes les trois filles le font à tour de rôle avec beaucoup de plaisir, rires et sourires. (J4-S14)

Par leur caractère enveloppant et ludique, toutes les actions illustrées ci-dessus semblent stimuler chez l'enfant le désir d'interagir avec leur éducatrice stagiaire.

- **Moments individualisés d'interactions positives avec l'enfant**

Outre le fait d'être accueillante envers les enfants de façon verbale et non verbale, les éducatrices stagiaires prévoient, à plusieurs reprises dans la journée, des **moments de tête-à-tête** avec chacun des enfants qu'elles accompagnent. Nous avons observé ces moments de tête-à-tête à des périodes précises. Ainsi chez les plus grands, ces moments ont lieu surtout lors des activités en jeux libres du matin et lors de la période de jeux calmes avant la sieste. Pendant les activités d'accueil du matin, une éducatrice stagiaire s'intéresse à un enfant en particulier, investit un temps de jeu ou de conversation avec celui-ci pour ensuite aller voir un autre enfant. Bien que les membres de l'équipe éducative aient organisé des coins de jeux stimulants impliquant des jouets appréciés des enfants afin d'éveiller leur intérêt, c'est l'enfant qui initie le jeu et en fait le choix. L'éducatrice stagiaire suit alors les initiatives de l'enfant et s'implique en suivant le rythme de l'enfant. Bien que d'autres objectifs pédagogiques soient aussi poursuivis lors de ces moments (ex. stimulation cognitive et langagière, habiletés sociales, etc.) l'objectif premier est d'entrer en relation avec l'enfant et que ce dernier éprouve du plaisir dans ces moments relationnels.

Chez les grands, activités d'accueil. Karolina (stag.) est avec Ariana (enf.)¹⁰. Elles sont en relation dyadique, à proximité et l'éducatrice stagiaire est assise à son niveau par terre. Karolina (stag.) demande à Ariana (enf.) : « Tu travailles fort, qu'est-ce que tu construis? » Quelque chose tombe, Karolina (stag.) dit : « Ah tombé. » L'enfant s'éloigne vers la caisse enregistreuse. Elle lui dit : « tu veux changer de jeu, regarde il y a des factures aussi ». L'enfant se met à papillonner (errer sans but apparent). Karolina (stag.) dit : « Qu'est-ce que tu fais Ariana, tu as l'air de chercher, est-ce que tu cherches quelque chose? » Ariana (enf.) dépose de l'argent en papier dans la main de Karolina (stag.). Karolina (stag.) dit : « Tu me donnes des sous, je vais les mettre dans ma poche. » (J4-S23)

Dans l'exemple ci-dessus, on voit que l'éducatrice stagiaire interagit avec l'enfant en s'impliquant dans son jeu et en le bonifiant. Ainsi, elle décrit les actions observées, pose des questions, amène une idée, etc. L'enfant, dans ce cas, ne répond pas verbalement aux mots de l'éducatrice stagiaire, mais pose des gestes subtils qui démontrent son intérêt pour la relation (ex. donner des sous), ce qui est souhaité par les membres de l'équipe éducative qui désirent entretenir et développer ce type de relation avec ces enfants qui, souvent, reçoivent très peu d'attention de la part d'un adulte. Ainsi, malgré ce qui pourrait sembler un manque d'intérêt (ne pas répondre, s'éloigner), les éducatrices stagiaires persévèrent afin d'établir un lien relationnel avec ces enfants.

Dans le groupe des grands et aussi dans le groupe des petits chez les plus âgés d'entre eux, juste avant la sieste de l'après-midi, on observe des tête-à-tête lors de jeux calmes choisis par l'enfant (boîtes de dodo¹¹) et par la suite, la lecture d'un livre. Les membres de l'équipe éducative respectent le niveau de confort de l'enfant à vivre un moment de proximité. Ainsi certaines dyades sont plus éloignées alors que d'autres sont collées. Chez les petits, pour les plus jeunes, on observe un endormissement dans les bras. Voici un exemple de chacun de ces cas de figure.

¹⁰ Cette enfant en était à sa première fréquentation d'un service de garde et, au départ, elle montrait peu d'intérêt à interagir avec les adultes. Elles répondaient peu aux initiatives de conversation ou de jeux des éducatrices-stagiaires.

¹¹ Dans le local des grillons, lors de la période juste avant la sieste, les enfants peuvent aller se choisir une boîte en plastique contenant des jeux calmes qui ont été préparé par les éducatrices-stagiaires au préalable.

Chez les grands, transition vers la sieste. Avant le dodo, les enfants font des jeux tranquilles accompagnés (sur leur matelas avec boîte de jeu). Karolina (stag.) est assise avec Jérémie (enf.) sur son matelas. Ils sont collés (l'éducatrice stagiaire a son bras autour de l'enfant et il est niché sous ses bras) et regardent un livre. Karolina (stag.) lit le livre, lui montre des images, en discute. Morgane (enf.) est assise sur les genoux de Charlie (stag.) et regarde un livre avec elle. (J4-S56)

Chez les petits, transition vers la sieste. Lyne (form.) berce Aoua (enf.) qui s'endort dans ses bras pendant qu'elle lui chante une chanson.

Ces moments de complicité se vivent quotidiennement à la HGC et chacun des enfants en bénéficie. Chez les plus petits, en plus des moments individualisés lors de jeux et avant la sieste, des tête-à-tête intimes se vivent de façon toute particulière lors des changements de couche (**soins individualisés**) puisqu'alors l'enfant et un membre de l'équipe éducative se retrouvent physiquement en interaction.

Chez les petits, changement de couche. Lyne (form.) est avec Laurent (enf.). Elle aide Laurent à monter les petites marches pour aller faire le changement de couche. Tout doucement, Lyne (form.) met un gant de latex tout en le montrant à Laurent (enf.) pour qu'il le touche. Lyne (form.) montre doucement à Laurent (enf.) son autre main afin qu'il puisse comparer sa main avec le gant et celle sans le gant. Laurent (enf.) pointe le gant sur le mobile au-dessus de lui constitué de plusieurs gants de laine accrochés à des pinces à linge. Elle lui demande : « Tu en veux un? Tu veux le gant? » Elle le décroche pour lui et le lui donne. Il met le gant dans sa main. Il a son toutou dans ses bras et semble calme et concentré. Pendant qu'elle lui change sa couche, Lyne (form.) demande doucement : « Il s'appelle comment ton toutou? » (J4-S18)

Par les actions et l'accompagnement de l'éducatrice, cette situation est empreinte d'une grande douceur et de délicatesse. En effet, la formatrice parle doucement, chuchotant presque, faisant de cette situation un moment intime de complicité qui met l'enfant en confiance. On constate aussi que la formatrice engage l'enfant dans des interactions positives en initiant des idées et en suivant ses intérêts. Nous avons observé que tous les moments individualisés sont vécus avec une grande **disponibilité** émotionnelle des membres de l'équipe éducative.

- **Climat positif autour de l'enfant**

Dans la théorie du programme (Dion *et al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative indiquent aussi entretenir des relations positives entre elles afin que le climat de travail soit agréable pour tous et aussi offrir aux enfants des exemples d'interactions heureuses, joyeuses et engagées. Nos observations permettent de conclure qu'effectivement les formatrices et la majorité des éducatrices stagiaires manifestent des **affects très positifs entre elles**. Elles sont de bonne humeur, souriantes, et emploient l'humour pour rire entre elles. Une **communication positive** ainsi que **l'entraide entre les membres de l'équipe éducative** permettent de renforcer ce climat positif.

Un autre élément d'abord identifié dans les actions soutenant le développement du langage, nous est aussi apparu comme contribuant significativement à ce climat positif de plaisir et de bien-être, particulièrement dans le groupe des petits, concerne l'initiation de **chansons** tous au long de la journée. Ainsi, les chansons sont fréquentes dans le groupe, une éducatrice stagiaire entame une chanson et les autres l'accompagnent.

Chez les petits, fin de journée. Les enfants qui n'ont pas encore quitté en fin de journée et leurs éducatrices stagiaires sont assis à table. Les éducatrices stagiaires amorcent la chanson préférée de Marianne (enf.). Tout le monde chante. Marianne (enf.) sourit, chante et fait les gestes avec beaucoup d'enthousiasme. Tout le monde sourit et éprouve du plaisir et chacun rit de bon cœur. (J4-S62)

Visée B : Créer un milieu de vie sensible, respectueux et sécurisant qui stimule le sentiment de confiance

Les actions de la visée B poursuivent aussi l'objectif de développer un lien d'attachement entre l'enfant et son éducatrice stagiaire. Outre le sentiment d'être aimé, les membres de l'équipe éducative conçoivent que l'enfant a aussi besoin de se sentir en sécurité avec son éducatrice stagiaire et de sentir que celle-ci répondra à ses besoins avec constance et bienveillance. Ainsi, l'enfant peut faire confiance à la disponibilité efficace

de son éducatrice stagiaire lorsqu'il en a besoin, l'incitant donc à rechercher la présence de celle-ci et à développer un attachement solide et sécurisant envers celle-ci.

- **Préparer l'enfant aux changements et l'accompagner dans ces changements**

La théorie du programme (Dion et *al.*, 2020) implique aussi que les éducatrices « préviennent les enfants de ce qui s'en vient (prochaines étapes de la journée), elles expliquent les gestes qu'elles posent à leur endroit et ce qui entourent l'enfant, elles sont à l'affût des moments anxiogènes et le réconfortent au besoin, elles aident les enfants à quitter leurs parents le matin et elles parlent de ces derniers aux enfants à plusieurs reprises dans la journée » (Dion et *al.*, 2020, p. 42).

Nos observations confirment ces actions. En effet, de façon quasi systématique nous avons entendu les membres de l'équipe éducative **annoncer les étapes à venir, prévenir lorsque l'éducatrice stagiaire doit s'éloigner, expliquer à l'enfant les gestes posés envers lui.** Le fait d'annoncer, de prévenir est une pratique constante à la HGC, comme en témoignent ces quelques exemples :

Chez les grands. Jeux libres à l'accueil. Charlie (stag.) s'en va, mais avertit d'abord Morgane (enf.). Elle la rassure en lui disant : « Je vais revenir. Après, on va chanter les chansons, je reviens. » (J3-S5)

Chez les grands, transition vers une activité. Rosalie (stag.) dit à Jacinthe (enf.) : « Quand tu vas être prête, on va pouvoir aller jouer dans le corridor, on va ranger nos jouets puis après on va pouvoir aller jouer dans le corridor avec le parachute. » (J6-S9)

Lors de situations pouvant générer de l'anxiété chez l'enfant en service de garde comme au départ des parents le matin, lorsqu'une personne étrangère entre dans le local ou lors de la sieste, nous avons observé que les membres de l'équipe éducative sont à l'affût de ces moments et qu'elles sont disponibles pour **sécuriser les enfants** au besoin. Ainsi, elles s'assurent d'une présence proximale lors de ces moments. À titre d'exemple, chaque enfant est soutenu afin de l'aider à quitter son parent le matin, chaque enfant a la chance d'être accompagné pour s'endormir s'il en a besoin. Lorsque son éducatrice stagiaire attitrée n'est pas disponible, une autre éducatrice stagiaire ou formatrice connue de l'enfant prendra le relais pour accompagner l'enfant dans ce moment parfois moins aisé.

Chez les petits, pendant le diner. Caroline (form.) remplace Sabrina (stag.) près des enfants pendant que cette dernière va changer la couche d'un enfant du groupe. Avant de s'asseoir à la table avec eux, elle s'introduit aux enfants et leur explique que Sabrina (stag.) doit aller changer la couche d'un enfant. (J1-S28)

Selon la personnalité et les expériences antérieures des enfants, le moment de la séparation du matin, spécifiquement, peut être aisé ou plus difficile sur le plan émotionnel. Lors de nos observations, trois enfants vivaient ces séparations avec beaucoup d'émotions (pleurs ou crises qui perdurent). Tout au long de ces moments, ces enfants ont été accueillis avec beaucoup d'empathie, leurs émotions ont été reconnues, sans jamais que l'on nie ou minimise leurs émotions ou qu'on les laisse seuls avec leur émotion et des alternatives pour les mettre dans l'action et retrouver un état de bien-être étaient offertes.

Chez les grands, accueil du matin. La maman de Yacine (enf.) vient de quitter et ce dernier pleure fort et avec colère. Rosalie (stag.) le tient, et le dépose sur ses genoux avec douceur. Il se débat. Josée (form.) dit : « Elle prend soin de toi, t'es fâché. Oui tu as le droit d'être fâché. Est-ce que tu voulais rester avec maman? Tu voulais décider? Maman elle va revenir, on va prendre soin de toi. Veux-tu jouer avec les poules? » Il continue de pleurer. Même s'il veut s'en aller, Rosalie (stag.) le maintient. Josée (form.) dit : « Rosalie (stag.) va prendre soin de toi, elle va faire des jeux avec toi, tantôt maman va revenir ». Rosalie (stag.) lui frotte le dos, lui parle doucement. Elle remarque qu'il regarde vers la fenêtre d'observation qui sépare les deux locaux et dit : « Tu veux voir Yaacov (son frère plus jeune) ». Elle relâche son étreinte et l'accompagne à la fenêtre. Josée dit : « Cathy (stag.) s'occupe de Yaacov et Rosalie (stag.) de toi. » Il se désintéresse de la fenêtre et pleurniche. Josée (form.) dit : « Veux-tu jouer avec la maison? » Il fait non de la tête et dit « ballon ». Rosalie (stag.) s'exclame « Il veut un ballon! » Josée va en chercher un, mais Yacine (enf.) le repousse. Josée (form.) dit : « Ce n'est pas lui que tu voulais, est-ce que c'est ça que tu me dis? ». Il est maintenant collé sur Rosalie (stag.), il est calmé, seuls quelques sanglots intermittents persistent. Elle lui frotte le ventre et la tête tout en le berçant. Elle lui parle (ou chante) doucement à l'oreille. Josée (form.) revient avec d'autres balles, il fait non de la tête. Rosalie (stag.) : « Elle va aller voir pour d'autres

ballons pour toi ». Rosalie (stag.) continue à le bercer et lui parler doucement à l'oreille. Il dit quelque chose en pointant vers dehors : « Banara ». Rosalie (stag.), demande très doucement : « Qu'est-ce que tu veux? » Josée (form.) : « Montre-le à Rosalie ce que tu veux. » Il fait non de la tête tout en continuant de pointer vers la fenêtre. Rosalie (stag.) dit : « Va me le pointer ce que tu veux. » Il pointe vers dehors, se dirige vers la fenêtre. Josée (form.) dit : « Ah, tu veux aller jouer dehors, à la salle de combat, on va y aller plus tard. » Rosalie (stag.) reste près de l'enfant et continue de le rassurer et Josée (form.) tente de trouver quelque chose qui l'intéresse. Elle dit « Il est où le bébé ours? Il a besoin de toi. » Il fait un petit sourire. Elle essaie avec d'autres animaux. Il commence à s'intéresser aux animaux. Il est complètement calmé. Il commence à jouer timidement avec un autre enfant qui s'est joint à eux.¹² (J6-S4)

Cet extrait illustre de nombreux éléments au regard de l'importance accordée par cette approche éducative à la reconnaissance du vécu émotif de l'enfant. Puisque la composante 2 s'y consacre, l'analyse des éléments à cet égard sera traitée un peu plus loin (voir page 33). Dans une perspective d'attachement, cet extrait met en lumière à quel point les membres de l'équipe éducative s'engagent à accompagner les moments d'émotions afin que l'enfant comprenne que peu importe ce qu'il vit, il pourra toujours compter sur la présence rassurante de son éducatrice stagiaire pour l'accompagner dans la détresse vécue, il pourra lui faire confiance et revenir à cette base de sécurité chaque fois que les émotions sont trop fortes pour être vécues seul.

Au-delà d'accompagner les enfants dans les moments plus difficiles du quotidien, le programme de la HGC prévoit de **préparer les enfants à la séparation** qui sera vécue lorsqu'ils quitteront la HGC (fin de fréquentation) à la fin du trimestre. Ainsi, deux semaines, avant la fin, les éducatrices stagiaires instaurent une routine pour préparer les enfants à cette séparation.

Chez les grands, avant le dodo. Charlie (stag.) montre l'affiche (il s'agit de l'affiche d'un ourson avec un cœur) à Morgane (enf.) en individuel. Elle lui explique la signification du 1, 2, 3, 4 qui apparaît sur l'affiche : « Il reste 4 jours et après ça va être fini ». Morgane dit : « Je veux pas, je veux pas fini. » Charlie (stag.) répond « Jeudi, mercredi, jeudi prochain et on va se dire bye bye. » Elle laisse l'enfant toucher le cœur qui apparaît sur l'affiche. Morgane (enf.) dit : « Je veux pas, j'aime pas ça. » Charlie (stag.) dit : « On va le mettre juste ici. »

L'éducatrice stagiaire réalise cette activité de préparation à la séparation en individuel avec deux enfants, parce qu'elles savent que ces enfants ont déjà vécu cette séparation de fin de fréquentation de la HGC et qu'ils y réagissent fortement avec émotion. (J19-S2).

Chez les grands, à la collation. Charlie (stag.) pose des questions à Morgane (enf.), elle la questionne sur ce qu'elle va garder dans son cœur comme souvenir de la garderie. Elle lui donne des pistes, lui rappelle ce qu'elles ont fait ensemble, leurs activités, leurs jeux, les événements vécus. Elle dit : « Tu serres fort le cœur (c'est un coussin en forme de cœur) sur toi pour les garder dans ton cœur? » Lise (coordo.) dépose les plateaux de collation sur la table. Elle entonne doucement la chanson bon appétit. Charlie (enf.) demande aussi à Jacob (enf.) ce qu'il va garder dans son cœur lorsqu'il quittera la halte. Il ne répond pas. Lise (coordo.) et Charlie (enf.) décident de mettre le coussin cœur de côté pendant le début du service de la collation. (J20-S2)

Ce rituel permet d'annoncer la fin de la fréquentation de la garderie et l'imminence de la séparation, de reconnaître les émotions des enfants liés à cette séparation ainsi que de mettre l'accent sur les souvenirs positifs à travers des gestes symboliques (ex. serrer le coussin en forme de cœur, se remémorer de beaux moments). Ainsi toutes ces actions permettent de préparer et d'accompagner l'enfant dans cet événement pouvant être difficile pour lui dans le but de réduire le sentiment d'abandon pouvant être associé à la séparation. Il permet aussi de faire comprendre à l'enfant qu'une séparation physique ne veut pas dire une séparation totale, car les souvenirs et le lien affectif restent malgré la distance. Les intervenantes ont d'ailleurs souvent souligné que la photo plastifiée de l'enfant est souvent la seule décoration de la chambre de l'enfant.

- **Décoder les besoins des enfants et y répondre avec constance et bienveillance**

Dans le même ordre d'idées, les membres de l'équipe éducative adoptent une pratique d'identification des comportements démontrant un besoin à combler et de recherche de sens de ceux-ci (**décoder les besoins**) afin de mettre en place des réponses les plus appropriées aux besoins. Ainsi, elles reconnaissent chez l'enfant

¹² Il est à noter que cet enfant parlait uniquement arabe en arrivant à la HGC quelques semaines plus tôt.

que les signes verbaux et non verbaux de malaise, d'inconfort, d'incompréhension, les comportements d'opposition passifs comme actifs sont symptomatiques de besoins à combler chez lui. Cette recherche de compréhension peut parfois s'avérer ardue, toutefois, nous avons observé qu'elles persistent à vouloir comprendre ce que vit l'enfant soit au niveau physique (faim, fatigue, besoin d'être changé, besoin de bouger, etc.) ou psychologique (manque d'estime de soi, sentiment d'injustice, besoin d'être vu et entendu, ennui, peur d'être abandonné, etc.). Pour y parvenir, elles posent des hypothèses (parfois explicites et à d'autres moments implicites) en fonction des besoins de l'enfant, interviennent et évaluent l'impact sur l'enfant et se réajustent jusqu'à l'apaisement de l'enfant. Par exemple :

Chez les petits, période du repas. Aurélie (enf.) commence à se tortiller dans son transat, Caroline (form.) dit « On va la faire bouger un peu, elle semble inconfortable ». (J1-S21)

Chez les grands, pendant le diner. Jérémie (enf.) prend d'énormes bouchées. Karolina (stag.) lui fait du modelage. Elle lui montre comment prendre de petites bouchées. Elle lui répète « Petites bouchées, petites bouchées, on va avoir le temps de bouger, de jouer. » Voyant qu'il continue à engouffrer de grandes quantités à la fois, elle lui dit un peu plus tard : « C'est correct pour le pain, il va y en avoir demain. Tous les jours, il va y en avoir du pain. » (J3-S17-22)¹³

Dans ce dernier exemple, il est intéressant de constater que l'éducatrice stagiaire se réajuste pour essayer de cibler le besoin derrière le comportement de l'enfant qu'elle associait au départ au besoin de bouger et qu'ensuite voyant qu'il continuait son comportement, essaie une deuxième tentative d'hypothèse concernant la peur de manquer de nourriture.

Lorsque l'enfant démontre un indice de tension interne (crises, pleurs, comportements 'dérangeants') exprimant une émotion associée à un besoin à combler, elles se mobilisent rapidement, parfois seules ou en équipe, afin d'accompagner l'enfant pour le ramener à un état d'équilibre et de bien-être. Afin de calmer les symptômes du malaise que vit l'enfant, surtout lors de pleurs et de crises, elles accueillent d'abord ce malaise et offrent du réconfort au besoin tout en tentant de cibler la cause et donc de proposer une solution qui répond au besoin. Afin de cibler cette cause, elles nomment à l'enfant différentes hypothèses et/ou tentent diverses interventions, dans le but d'identifier directement ce qui a créé le malaise chez l'enfant.

Chez les grands, au diner. Karolina (stag.) s'agenouille pour parler à Jérémie (enf.) qui s'est caché sous la table : « Tu veux décider, hein? Est-ce que tu as passé du temps avec maman ce matin? Qu'est-ce que tu as fait? Est-ce que tu veux mon attention? C'est pour ça que tu fais ça? » L'enfant répond « Oui. » Elle continue dans le même sens « Qu'est-ce que tu essaies de me dire? Tu ne veux pas manger, tu veux jouer, tu veux décider? » (J3-S39)

Chez les grands, au diner. Morgane (enf.) est assise une fesse à côté de la chaise. Charlie (stag.) lui demande de se replacer et l'aide physiquement à la faire. Morgane (enf.) résiste. Charlie dit : « Tu veux décider. » Morgane (enf.) fait oui de la tête, elle se repousse, se cambre. Charlie (stag.) dit « Attention, si tu fais ça, tu peux tomber en arrière. Est-ce que tu es mélangée? Tu veux décider? J'ai peur que tu tombes. C'est quoi que tu veux me dire là, dis-le-moi avec des mots. » Morgane continue à s'opposer passivement. Charlie (stag.) demande « Est-ce que tu pensais que je t'oubliais parce que je jouais avec Jacob (enf.)? Je ne t'oublie jamais. Assis toi svp. Après le repas, on va être juste toi et moi. » Elle continue à pousser par en arrière. « Pousse pas par en arrière, j'ai peur que tu tombes. Qu'est-ce que tu essaies de me dire? Je t'écoute. Est-ce que c'est parce que tout à l'heure je n'étais pas à côté de toi, tu pensais que Jacob (enf.) allait prendre ta place? Tu sais je peux m'occuper des 2 amis ensemble. Est-ce que tu es fâchée? » Elle fait oui de la tête. « Tu es fâchée pourquoi? Est-ce que tu as terminé de manger? » Elle dit « Non ». « Mais il faut que tu t'assoies pour manger. » « Est-ce que c'est parce que la semaine prochaine c'est fermé? Mais après tu vas revenir, je ne vais pas t'oublier, tu vas être dans ma tête avec Jacob. » Morgane (enf.) demande « Pourquoi? » Charlie (stag.) dit : « Pourquoi je prends soin de Jacob (enf.)? » Elle dit oui. « Parce que je suis aussi son éducatrice. » (J6-S19).

Ce processus d'émission d'hypothèses leur permet **de répondre de façon individualisée et attentionnée** et avec beaucoup de compassion et de bienveillance à chacune des situations de ce type.

¹³ Il est à noter que cet enfant avait manifesté ce comportement tout au long de la session et que l'équipe éducative cherchait ce qui causait ce comportement. Une hypothèse évoquée concernait un possible TDA combiné au manque affectif grave de la mère. Un signalement fut donc fait avec son intervenante à la fin du trimestre.

Voici différentes réponses au besoin que nous avons observé :

- Éliminer la cause du malaise, lorsque possible. Par exemple, un enfant pleure, l'éducatrice stagiaire vérifie sa couche et constate qu'elle est mouillée, elle change l'enfant et ce dernier retrouve un état de bien-être.
- Soutenir l'enfant à apprivoiser la cause du malaise au regard de l'environnement proximal de l'enfant (ex. une personne étrangère entre dans le local, un nouvel objet à explorer, etc.).

Chez les grands. Accueil du matin. J'entre dans le local pour commencer mes observations. Morgane (enf.) machouille un 'chewy' ¹⁴ en m'observant et se colle sur Charlie (stag.). Elle semble anxieuse et je ne m'approche pas tout de suite, car je sens qu'elle a besoin de temps. Charlie (stag.) lui parle doucement en me regardant, lui explique qui je suis et lui demande : « Veux-tu lui demander son nom? » (J3-S2)

- Soutenir l'enfant à apprivoiser la cause de son malaise au regard des consignes tout en reconnaissant ce que vit l'enfant dans ce processus (ex. apprivoiser le fait d'attendre son tour, de rester à table, de ranger, etc.).

Chez les petits. À la collation. Aoua (enf.) fait une crise à la table de collation. Caroline (form.) s'approche d'elle, l'entoure par derrière et la petite se colle sur elle. Elle dit : « Tu es fâchée ». Aoua lance son assiette. La petite tourne la tête, ne veut pas regarder Caroline qui lui parle. Caroline (form.) dit : « On chantait la chanson du bonjour et on ne t'a pas regardé, et tu es fâchée, on va continuer à manger ». Aoua (enf.) s'accroche à Caroline (form.). « Tu as le goût de jouer, tu sais qu'on comprend, on sait que tu es fâchée, tu es pas obligée de crier pour qu'on comprenne. » Tout cela est dit très doucement et avec beaucoup de respect pour Aoua (enf.). Elle lui remet sa bavette (la petite l'avait arraché). Aoua (enf.) se calme. Caroline (form.) dit : « Élisabeth (stag.) sait que tu as de la peine, elle le voit ». Elle s'est calmée. Elle boit de l'eau. Elle boit calmement dans son verre de lait. Élisabeth (stag.) repose les clémentines dans son assiette et les compte pour Aoua (enf.). (J12-S8)

Chez les grands, à la collation. Jacob demande des mangues en répétant, sans arrêt : « Je veux des mangues. » Il insiste pour avoir des mangues et trouve cela long avant qu'on ne lui réponde. Il pleure. Charlie (stag.) lui explique que les mangues vont finir par arriver, elle dit : « Tu vois, on a attendu et c'est maintenant ton tour. » Il mange toutes ses mangues et recommence. Charlie dit : « Ça ne sera pas long Jacob (enf.)¹⁵ ». Il se met à pleurer, se désorganise, il veut des mangues, il se met rapidement à insister lorsque la réponse à sa demande ne vient pas tout de suite. Il fait la même procédure pour les raisins « Encore raisins », il répète, Charlie (stag.) lui dit d'aller doucement, elle lui touche l'épaule, il se calme, il répète une seule fois et se calme. (J20-S3)

- Soutenir l'enfant à changer sa représentation/croyance de la cause de son malaise.

Chez les grands, au diner. Morgane (enf.) arrache des images sur la table. Charlie (stag.) lui demande : « Qu'est-ce que tu essaies de me dire, qu'est-ce que tu veux que je comprenne? Est-ce que c'est parce que je m'occupe de Jacob (enf.)? Tu sais je peux m'occuper de Jacob (enf.), mais je peux aussi m'occuper de toi. » (J3-S36)

- Ramener l'enfant à son bien-être.

Chez les grands. Morgane (enf.) crie : « Bébé, bébé » (il s'agit de sa poupée). Karolina (stag.) lui répond : « Josée (form.) est partie les chercher, tu peux continuer à être bien. » Karolina lui met ses mains sur ses épaules, ce qui l'apaise. (J22-S7)

¹⁴ Un chewy est un objet en caoutchouc destiné à être mordu par l'enfant. Il s'agit d'un objet de transition en plastique doux que l'enfant met dans sa bouche et mord ce qui lui permet de se calmer. Chaque enfant a un chewy accessible en tout temps à la HGC.

¹⁵ Il est à noter que cet enfant était diagnostiqué TSA.

Le décodage des besoins de l'enfant est parfois instantané ou aisé et à d'autres moments, il demande tout un processus d'observation très attentif et une analyse plus systématique de l'enfant pour arriver à comprendre ce que vit l'enfant et ce qui crée les tensions. Cette analyse se fait généralement lors des périodes de tutorat (voir composante 5, p. 62). Un des éléments qui complexifie la compréhension des besoins des enfants de la HGC est la nature de leurs comportements et émotions. En effet, certains enfants de la HGC peuvent manifester des comportements particulièrement difficiles à décoder en raison d'un handicap, de retard de développement (moteur, cognitif ou langagier) ou encore de difficultés d'attachement donnant lieu à des comportements d'hypervigilance et/ou d'incapacités à s'autoréguler (revoir note 13, page 24). Le tout pouvant résulter en des débordements d'émotions dont le niveau d'intensité est élevé et dont les manifestations peuvent être contradictoires et/ou en des absences de manifestations émotives (émotions internalisées ou état de figement).

Nous avons observé les membres de l'équipe éducative à maintes reprises user de diverses stratégies afin de décoder le besoin de l'enfant et de témoigner de l'écoute et de la compassion envers les enfants.

Lorsqu'un enfant est inconsolable malgré de nombreuses tentatives de l'aider à revenir à un état de bien-être, elles expriment à l'enfant que bien qu'elles ne le comprennent pas actuellement elles continuent d'essayer de le comprendre.

Chez les grands, au dîner. Jacob (enf.) se met à pleurer fort et dit « Bobo fesse ». Charlie (stag.) l'amène à la toilette. Cela ne semble pas avoir réglé le problème, car il se remet à pleurer fort et à pincer Charlie (stag.). Charlie (stag.) lui dit : « On fait des douceurs. » Ils reviennent à la table où a lieu le dîner. Jacob (enf.) veut alors prendre le couscous dans les autres assiettes. On lui donne une assiette à la place du bol et il se calme un peu et se remet à pleurer peu de temps après en disant : « Cacacacac. » Lise (coord.) dit : « On ne comprend pas, mais on essaie de comprendre. » Charlie (stag.) le ramène alors à la toilette¹⁶. (J8-S36)

- **Relations stables**

Un élément important que les membres de l'équipe éducative de la HGC mettent en œuvre est la constance dans les relations avec l'enfant. Ainsi chaque enfant a une **éducatrice stagiaire attitrée** à laquelle il se réfère. Les éducatrices stagiaires rappellent fréquemment à chacun des enfants qu'elle a en charge que c'est elle son éducatrice et qu'elle est là pour prendre soin de lui ou d'elle, offrant ainsi à l'enfant les conditions idéales pour développer une relation significative avec au moins un adulte.

Bien entendu, il arrive qu'une éducatrice stagiaire soit malade, dans un tel cas, il y a une deuxième éducatrice stagiaire désignée (**remplacante attitrée**) qui prendra soin des enfants. Systématiquement, si l'éducatrice stagiaire principale s'absente, ce sera cette seconde éducatrice stagiaire qui sera auprès de l'enfant.

- **Créer un milieu de vie physique et humain stable et structuré (composante 3, visée A)¹⁷**

Les membres de l'équipe éducative de la HGC conçoivent que la répétition quotidienne des mêmes séquences d'activités et de routines dans les mêmes lieux assure la prévisibilité des événements et permet ainsi à l'enfant d'anticiper les prochaines étapes et de ressentir un sentiment de confiance (plutôt que d'incertitude) à l'égard du déroulement de la journée. Ces routines prévisibles contribueraient donc à développer leur sentiment de sécurité intérieure. Cette visée sera détaillée dans le cadre de la composante 3 à la page 43.

Visée C : Créer un milieu de vie valorisant permettant de soutenir et de renforcer l'estime de soi

Les actions éducatives de cette visée permettent à l'enfant de se sentir important pour quelqu'un et au sein du groupe. Le fait de se sentir important contribue au sentiment d'attachement envers son éducatrice stagiaire puisque l'enfant sera ainsi amené à rechercher les interactions avec cette dernière, et contribuera à ce qu'il

¹⁶ Cet enfant diagnostiqué TSA vivait très difficilement de faire des selles.

¹⁷ Il est fréquent que des actions éducatives contribuent à plusieurs aspects du développement chez l'enfant. Ainsi, à certains moments, nous renvoyons le lecteur vers une autre composante. Lorsque c'est le cas, la composante associée, la visée et/ou le regroupement d'actions éducatives est mis entre parenthèse comme dans ce cas-ci.

se forge une image positive de lui-même. Un enfant qui parvient à se percevoir positivement, qui croit qu'il est un être bon et important et qui se reconnaît des forces et des qualités aura plus de chance de faire face aux difficultés de la vie avec résilience, lui permettant de croire en ses capacités et de se mobiliser davantage pour résoudre les obstacles qui se présenteront à lui.

- **Paroles et gestes qui reflètent à l'enfant qu'il est bon, qu'il a des forces, des qualités**

La théorie du programme (Dion et *al.*, 2020) indique que fréquemment les membres de l'équipe éducative complimentent, félicitent, sont admiratives devant une réussite de l'enfant. Selon elles, ces actions éducatives contribuent à la construction de l'image positive de l'enfant. Elles ont pu observer au fil des années que pour ces enfants, le besoin de valorisation est très grand. Nous avons observé les éducatrices stagiaires faire usage de nombreuses formes de **communication valorisante, verbalement ou non** :

Morgane (enf.) s'est levée avec sa marionnette. Elle semble fière. Charlie (stag.) dit : « Regardez l'animal de Morgane. » Morgane montre sa marionnette avec un grand sourire. (J3-S25)

Une des éducatrices stagiaires dit : « Ah, elles travaillent fort. » (J4-S25)

Charlie (stag.) dit : « La grenouille! C'est vrai tu es très bonne, vous êtes donc ben champion. » (J4-S32)

Une éducatrice stagiaire dit lors de l'atelier : « Dalia (enf.) est très bonne, bravo Dalia! », et ensuite « Jacinthe (enf.) est super bonne pour mettre les barrettes! » (J6-S13)

Charlie (stag.) dit : « Morgane (enf.), montre-moi! » Morgane souffle dans la paille. Charlie (stag.) dit : « Ouais!!! » avec visage de fierté très expressif. (J8-S18)

Lors du cercle du matin, tout le monde dit : « Bravo! » et applaudissement en cœur et cela après chaque chanson des enfants. (J8-S9)

Jérémie (enf.) s'est lavé les mains. Karolina (stag.) dit : « T'as fini, bravo! » (J10-S14)

Rosalie (stag.) dit « Wow, Annabelle (enf.)! » au sujet de sa construction. (J3-S2)

Au-delà de la valorisation de leurs efforts et réussites, les membres de l'équipe éducative témoignent d'une **acceptation inconditionnelle** de l'enfant. La majorité des enfants de la HGC ont des comportements dits 'dérangeants' dus à leur vécu. Il a été explicité plus haut tout le travail des membres de l'équipe éducative à comprendre les besoins sous-jacents de ces comportements. En plus de cela, afin de soutenir chez l'enfant une vision positive de lui-même, elles lui rappellent que malgré ses cris ou ses pincements ou d'autres comportements, elles l'aiment toujours et qu'il reste un enfant aimable. Ces enfants ont souvent internalisé qu'ils sont méchants, dérangeants ou vilains. Les membres de l'équipe éducative de la HGC souhaitent soutenir les enfants à transformer ces représentations. D'ailleurs, elles utilisent fréquemment cette phrase « Tu es un enfant aimable » associée au comportement « dérangeant » de l'enfant, par exemple « Même lorsque tu déchires les images, tu restes un enfant aimable ». Voici un exemple d'une intervention planifiée sur cet aspect.

Chez les grands, transition vers la sieste. Charlie (stag.) a choisi un livre sur la séparation et un autre qui s'appelle : « je t'aime de la tête aux pieds. » Morgane (enf.) se colle sur elle, elle mâche un 'chewy'. Charlie (stag.) a une marionnette dans la main droite. La marionnette parle à Morgane (enf.) et lui dit qu'elle est une fille très aimable, lui lit le livre et lui dit : « Je t'apprécie toujours, même lorsque tu cries, etc. ». (J8-S41)

- **Emphase sur le « prendre soin de soi »**

Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative ont affirmé mettre l'emphase sur les soins corporels (laver le visage, peigner les cheveux, les changer lorsque les vêtements sont sales ou peu adaptés) dans le but de refléter à l'enfant qu'il est important, qu'il est digne, qu'il vaut la peine qu'on prenne soin de lui. Elles ont aussi expliqué qu'elles accompagnent les enfants dans l'apprentissage à

prendre soin de soi et qu'elles utilisent fréquemment le miroir pour souligner positivement leurs traits lors de ces soins.

Nos observations confirment l'importance accordée aux soins tels que le lavage du visage, des mains et le brossage des dents. Dans les deux groupes, ces **routines sont toujours accompagnées d'un adulte** et réalisées avec l'intention d'inculquer de bonnes habitudes d'hygiène aux enfants, mais surtout de montrer à l'enfant que l'éducatrice fait attention à lui, qu'elle se préoccupe de son bien-être, afin de lui faire comprendre qu'il est important à ses yeux. Rappelons que plusieurs des enfants de la halte sont signalés et suivis par la DPJ pour négligence parentale. Chez les grands, le nettoyage du visage suite aux repas ou collations se fait avec le miroir. Bien que non systématique, le fait de peigner les cheveux et de changer les vêtements ont été observés à quelques reprises lorsque l'enfant en avait besoin. Chez les petits, on observe une grande délicatesse lorsqu'elles aident les enfants à se débarbouiller le visage. Elles leur parlent, les regardent dans les yeux, sont très douces (**soins attentionnés**) et si un enfant refuse de se faire nettoyer, l'éducatrice lui donne la débarbouillette pour qu'il le fasse lui-même. Voici un exemple qui illustre un de ces moments :

Chez les grands. Karolina (stag.) a invité Jérémie (enf.) à aller chercher ses brosses et ils se sont mis ensemble devant le miroir pour se brosser les cheveux. Elle lui dit : « Regarde comme tu es beau. » (J4-S28)

Outre le fait de prendre soin physiquement des enfants, chez les grands et les petits, l'idée de prendre soin de l'enfant au sens large et **d'apprendre à prendre soin de soi** est très présente tout au long du trimestre. Les membres de l'équipe éducative affirment et réaffirment fréquemment qu'elles sont là pour prendre soin de l'enfant. On entend fréquemment ce type de phrase :

J'entends Karolina (stag.) dire à Jérémie (enf.) : « À la garderie, c'est nous qui prenons soin de toi. » (J4-S36)

Dalia (enf.) regarde Ariana (enf.), Karolina (stag.) lui explique que sa sœur Ariana (enf.) est triste, mais que ce n'est pas grave, elle dit : « Tu n'as pas besoin de t'inquiéter pour elle. Je prends soin d'elle. C'est moi qui prends soin de toi et d'Ariana (enf.). Tu peux continuer à manger et à être bien, je m'occupe d'Ariana. » (J6-S17)

Charlie (stag.) dit aux amis qui regardent en direction de Yacine (enf.) qui pleure : « Il a de la peine. » Une autre éducatrice stagiaire dit « Vous pouvez aller jouer, on va en prendre soin. » Rosalie (stag.) essaie de le consoler et Josée (form.) lui dit « Elle prend soin de toi ». (J6-S4)

Un autre enfant pleure et Josée (form.) dit à Annabelle (enf.) avec qui elle regarde un livre « Il crie fort, mais il y a quelqu'un qui prend soin de lui comme la maman poule, comme toi, Rosalie (stag.), elle prend soin de toi. » Elle continue dans le livre. Josée dit : « Encore une maman vache qui prend soin de son bébé. » (J10-S3)

On entend un bébé pleurer. Jacob (enf.) dit : « Bébé ». Charlie (stag.) répond « Oui, il y a une éducatrice qui s'occupe de lui, qui en prend soin, comme toi. » (J8-S12)

Ce thème est même intégré à la planification des activités. Ainsi, lors d'une de nos journées d'observation, les éducatrices stagiaires avaient préparé une pièce de théâtre et un atelier sur ce thème :

Chez les grands, théâtre de marionnettes – sur le thème de prendre soin de soi (par l'éducatrice et par soi-même). Les amis sont invités à aller devant le rideau. Une éducatrice stagiaire rappelle la consigne : « On regarde avec les yeux, on reste assis ». À un moment, la marionnette demande aux enfants : « Comment tu fais pour prendre soin de toi? » la marionnette et les enfants donnent différentes réponses : on fait dodo, on mange, on se fait des câlins, on se fait bercer, on joue, on se lave les dents, le visage, on se peigne les cheveux, on se lave, on fait pipi. La marionnette conclue en disant : « À la garderie, l'éducatrice prend soin de toi ». La marionnette présente l'atelier où les enfants pourront prendre soin d'eux en se peignant les cheveux. Il y a des costumes et du matériel pour se coiffer. (J6-S11/12)

- **Paroles et gestes qui démontrent de l'intérêt et de l'attention envers l'enfant**

D'autres actions éducatives visent à démontrer à l'enfant qu'il a de la valeur et ainsi renforcer son estime personnelle. Dans ce sens, nous avons pu observer que les membres de l'équipe éducative démontrent un réel intérêt envers chacun des enfants. Ainsi, elles se positionnent pour pouvoir **regarder et écouter l'enfant**

avec attention (tout en gardant une vue d'ensemble). Ces actions éducatives promeuvent l'unicité de chaque enfant et le sentiment qu'ils sont reconnus comme importants, qu'ils sont vus dans toute leur personnalité et non seulement lorsqu'ils agissent correctement. Lorsqu'une membre de l'équipe éducative est engagée auprès d'un enfant, elle met de l'avant une **communication centrée sur l'enfant** en s'intéressant à ce qu'il aime, à ce qu'il est, ce qu'il fait, en l'imitant ou en suivant ses initiatives comme dans les exemples suivants :

Chez les petits, jeux moteurs avant la collation Caroline (form.) dit « On peut chanter! » Sabrina (stag.) commence à chanter *Michaud est tombé d'un grand pommier*. Elle nomme chacun des enfants et tout le monde tombe par terre au moment où Michaud tombe dans la chanson. Lyne (form.) dit : « Hey Yaacov (enf.), regarde, c'est le fun, ils tombent. » Laurent (enf.) dit « Bateau. » Sabrina (stag.) enchaine avec une autre chanson *Bateau sur l'eau*. (J4-S39)

Chez les grands, à la collation. Ariana (enf.) met beaucoup de mangues dans son assiette. L'éducatrice stagiaire dit « Tu aimes ça les mangues! » (J20-S3)

Lorsqu'une éducatrice stagiaire doit s'occuper d'un enfant qui demande une intervention la mobilisant entièrement, elle rappelle aux autres enfants à sa charge qu'elle les voit, qu'elle ne les a pas oubliés :

Chez les grands, au diner. Charlie (stag.) dit à Morgane (enf.) : « Je ne t'oublie pas hein, même si je m'occupe de Jacob (enf.), je te vois, j'ai vu que tu as pris plusieurs assiettes, c'est quand tu aimes ça que tu en prends plusieurs fois. » (J8-S37)

Dans le but de souligner l'unicité de l'enfant, de le faire se sentir spécial et digne d'intérêt, les membres de l'équipe éducative appellent chacun des enfants par leur prénom et l'utilise de façon individualisée dans plusieurs chansons. Chaque fois, l'enfant sourit lorsqu'on le nomme dans une chanson. Ainsi, cette action éducative met en valeur la place unique accordée à chaque enfant au sein du groupe.

Chez les petits, pendant la collation. Les éducatrices stagiaires réalisent qu'elles n'ont pas fait la chanson du bonjour. Elles la débute, cette chanson permet à chacun des enfants d'être salué par tous à tour de rôle pendant la chanson. On s'arrête et on dit : « Bonjour Marise (enf.)! » et tout le monde fait un salut. Cette chanson fait un effet immédiat. Chacun des enfants sourit lorsqu'il est nommé et il fait bonjour avec le geste de la main lorsqu'il le peut. Et lorsqu'il parle, il dit « Bonjour. » Marik (enf.), qui ne souriait pas, fait un beau sourire à son éducatrice stagiaire lorsqu'on lui dit bonjour lors de cette chanson. (J1-S27)

Au-delà de démontrer de l'intérêt, les membres de l'équipe éducative de la HGC ont le souci de **répondre à leur grand besoin d'attention**. En effet, les enfants négligés, par manque d'attention dans leur milieu familial, ont souvent de grands besoins à cet égard (revoir note 13 à la page 24). Ils développent toutes sortes de stratégies afin d'être vus et reconnus par les personnes qui prennent soin d'eux. Étant en recherche constante de l'attention dont ils ont tant besoin pour optimiser leur développement affectif et socioémotionnel, ils utilisent des stratégies adaptatives de recherche de proximité et d'attention souvent moins adaptées au contexte du service de garde, mais qui fonctionnent dans leur milieu familial, en attirant souvent l'attention de manière négative (pour plus de détails voir Dion et al., 2020, page 17). Certains enfants s'opposent, d'autres pleurnichent, d'autres boudent, etc. De cette façon, ils réussissent à attirer l'attention même si l'attention reçue est négative, par exemple se faire chicaner. D'autres s'effacent plutôt et refoulent leurs besoins, car ils perçoivent que leurs parents sont fiers d'eux lorsqu'ils sont sages, etc. Les membres de l'équipe éducative de la HGC se font un devoir d'offrir cette attention de façon très soutenue afin justement de répondre à ce besoin vital de proximité et de reconnaissance. Pour chacun des enfants, elles font une analyse de ses comportements de recherche d'attention dans le but de l'amener à se défaire des stratégies peu adaptées qu'il a développées et de le guider vers une saine affirmation de ses besoins. Lors de nos observations des rencontres de tutorat visant à faire un retour réflexif sur les situations de la journée, les éducatrices stagiaires ont expliqué que l'enfant, dont il est question dans le prochain verbatim, semble imiter les comportements des autres enfants qui leur permettent d'obtenir de l'attention individualisée de l'adulte.

Chez les grands, activités d'accueil. Jérémie (enf.) demande les bébés. Charlie (stag.) : « Est-ce que tu veux les bébés pour jouer ou pour faire comme Morgane (enf.)? » Il dit : « Comme Morgane! » Elle lui dit qu'il n'est pas obligé de faire comme Morgane (enf.) et lui demande : « Qu'est-ce que Jérémie (enf.) a vraiment envie de faire? » Il dit : « Manger! » Charlie (stag.) : « Ah oui t'as envie de prendre soin de toi en te remplissant le bedon. » (J22-S3)

À ce sujet, lors du tutorat du soir, Karolina (stag.) explique qu'elle trouve que l'enfant imite beaucoup les autres. Par exemple Jacinthe (enf.) voulait aller aux toilettes et lui aussi voulait y aller. Elle lui a dit : « Est-ce que tu veux faire pipi ou tu veux faire comme Jacinthe (enf.)? » « On va s'occuper de toi, on s'occupe de toi ». L'enseignante précise que c'est positif que cet enfant s'affirme même si c'est de façon détournée.

- **Paroles, gestes et situations qui favorisent l'autonomie**

Les prochains exemples illustrent l'offre quotidienne de **choix définis**¹⁸ aux enfants. Ainsi, tous les jours, les enfants ont l'occasion de choisir la couleur de leur verre, des ustensiles et du tablier utilisés lors des repas. Ils peuvent aussi choisir le matériel qu'ils manipulent lors des moments de jeux libres et des ateliers (parmi le matériel offert au regard du thème exploité ce jour-là).

Les membres de l'équipe éducative décident volontairement de ne pas offrir de choix pour d'autres aspects afin de privilégier d'autres apprentissages qu'elles trouvent prioritaires comme le lien d'attachement, le besoin d'organisation de l'enfant ou encore le respect d'un cadre propre à la vie en société. À titre d'exemple, les enfants ne peuvent pas choisir leur place à table, ils ont donc une place déterminée qu'ils utiliseront toute la session. Cette place est à côté de leur éducatrice stagiaire attirée favorisant la relation affective avec elle. De même, le fait d'avoir toujours la même place les aide à s'organiser dans l'espace et à se structurer. Les enfants négligés ont un grand besoin d'un cadre, d'une routine et de limites claires (cet aspect sera développé dans la composante 3, page 43).

Une autre action éducative que nous avons observée et qui favorise l'autonomie des enfants concerne **l'étayage**. L'étayage est une technique éducative qui offre un accompagnement, un début d'action qui permet à l'enfant d'accomplir une tâche qu'il ne pourrait réaliser seul. À plusieurs reprises, nous avons observé les membres de l'équipe éducative offrir le petit coup de pouce nécessaire pour soutenir les enfants. Ainsi, elles les laissent le plus souvent possible **agir par eux-mêmes** (déposer leur débarbouillette, choisir et prendre les aliments dans le plateau pour déposer dans leur assiette, chercher leur boîte à dodo, vider leur assiette dans le plat de compost), mais sont présentes pour donner un indice, questionner ou encore offrir la quantité nécessaire d'aide sans le faire à la place de l'enfant :

Chez les grands, activités d'accueil. La maison (jouet) est trop lourde pour Ariana (enf.), Karolina (stag.) lui offre juste le soutien nécessaire pour l'aider à la déposer à la table. (J4-S25)

Chez les petits, activité de pâte à modeler. Elisabeth (stag.) invite les enfants à ramasser leurs morceaux de pâte à modeler et à faire un gros gâteau et le mettre dans le four (il s'agit de mobilier pour jeux de rôles situé à côté de la table). Caroline (form.) les incite à ramasser. Elle leur pointe les endroits sous la table ou les chaises où elle voit des morceaux de pâte à modeler, leur donne des indices pour les aider à les trouver. (J5-S17)

Afin de les laisser agir par eux-mêmes, et ainsi soutenir l'autonomie, elles leur permettent de s'impliquer dans certaines tâches généralement assumées par l'adulte.

Chez les grands, activité dans le corridor. Karolina (stag.) invite les enfants à l'aider à sortir les tapis. Ils le font tous ensemble. « Oh hisse, oh hisse, ah vous êtes fortes! Avez-vous encore de l'énergie pour en sortir un autre? » (J8-S16)

Chez les grands, atelier de bricolage Charlie (stag.) veut mettre un 'drap contour' sur la table. Elle demande à Morgane (enf.) : « Est-ce que tu es capable de tirer dessus? » Morgane le fait. Charlie lui dit : « Merci Morgane! » (J3-S25)

Par contre, nous notons que les enfants n'ont pas de tâche assignée sur une base quotidienne comme il est coutume de voir dans certains milieux de garde. Nous remarquons aussi que les membres de l'équipe éducative favorisent l'action autonome de façon progressive. Ainsi au début de la session, les enfants ne peuvent pas se servir seuls au diner et vers la fin, elles les invitent à le faire. Ce choix pédagogique va de pair

¹⁸ Le choix défini fait référence à un choix généralement fermé (ça ou ça) et adapté au niveau d'âge de l'enfant.

avec la visée C dans laquelle les membres de l'équipe éducative centrent leurs actions sur le prendre soin des enfants. Ce choix se justifie par cette clientèle (revoir la note 13 à la page 24). En effet, plusieurs de ces enfants ont l'habitude de s'occuper seuls d'eux-mêmes ou même de s'occuper de leurs parents (rôles inversés). Les membres de l'équipe éducative s'assurent, dans un premier temps, de remettre les rôles en place (les adultes s'occupent des enfants) et commencent donc mettre en place des actions où l'enfant vit une saine dépendance à l'adulte pour ensuite les amener progressivement vers une saine action autonome.

Nous avons aussi observé à quelques reprises une **communication axée sur le pouvoir d'agir** de l'enfant et donc sur sa capacité à prendre des décisions pour lui (adapté à son niveau d'âge). En voici quelques exemples :

Chez les grands, à la collation. Charlie (stag.) invite les enfants à choisir chacun un bol à tour de rôle, et dit : « Tiens Ariana (enf.), vas-y, sers-toi. C'est toi qui décides¹⁹. » (J20-S3)

Chez les grands, sieste. Morgane (enf.) fait une crise lors de la sieste, Charlie (stag.) lui rappelle : « Tu as le pouvoir d'être bien²⁰. »

Chez les petits, activité de peinture. Yaacov (enf.) ne veut pas participer. Lyne (form.) est allée chercher une feuille et la dépose devant lui. Lyne (form.) lui montre le pinceau, lui dit « C'est toi qui décides, tu as le droit de regarder ou de le faire. » (J20-S7)

Visée D : Créer un milieu de vie favorisant la relation parent – éducatrice – enfant

Les enfants fréquentant la HGC vivent souvent des enjeux d'attachement avec leurs parents. Pour soutenir le développement d'une relation d'attachement sécurisante entre l'enfant et son parent, les membres de l'équipe éducative de la HGC mettent en place les actions éducatives suivantes :

- **Établir une relation significative avec le parent devant son enfant et avec l'enfant devant son parent**

Afin que l'enfant voie des interactions positives entre son parent et une tierce personne, les membres de l'équipe éducative de la HGC s'assurent de créer une relation basée sur la **complicité et le respect** et cela devant l'enfant. Les membres de l'équipe éducative accueillent donc chaleureusement le parent, usent des salutations d'usage, sourient, rient et conversent avec le parent afin de chercher et de trouver le meilleur moyen d'établir un lien avec le parent. Ce modelage se fait aussi dans l'autre sens. À de nombreuses reprises lorsque le parent est encore présent, nous avons observé les membres de l'équipe éducative interagir positivement avec l'enfant devant le parent proposant ainsi indirectement des modèles d'interactions positives et attentives aux parents avec leur enfant (pour plus d'information à ce sujet, voir la section sur les parents, p. 70).

- **Valoriser le parent devant l'enfant (et vice versa)**

Dans le même ordre d'idée, afin que le parent comme l'enfant perçoivent les aspects positifs chez l'autre, les membres de l'équipe éducative se font un devoir de souligner et de valoriser les bons côtés du parent à l'enfant et les bons côtés de l'enfant au parent. Cette **communication positive** a pour objectif de soutenir la dyade parent-enfant dans la reconnaissance des forces de chacun et ainsi les stimuler à se tourner l'un vers l'autre.

¹⁹ Cette phrase renforce le pouvoir de décider de l'enfant. » Lise tétreau.

²⁰ « Cette phrase permet à l'enfant de décider d'être bien car la frustration est le moteur de création. La situation ne changera pas, mais tu peux trouver une solution pour être bien » Lise tétreau.

- **Communication en triade**

La communication en triade implique **d'inclure l'enfant** dans la conversation avec le parent. Nos observations confirment que les membres de l'équipe éducative posent par moment des questions à l'enfant qui le concernent même s'il n'est pas en mesure d'y répondre ou encore commencent à parler au parent de ce qu'a fait l'enfant et se retournent ensuite vers l'enfant pour confirmer avec lui. Ainsi les membres de l'équipe éducative impliquent l'enfant et ce dernier se sent concerné. Tout au long de ce processus, les membres de l'équipe éducative **sourient à l'un et à l'autre** créant une forme de relais dans la dyade parent-enfant dans le but d'engager la conversation entre eux. Lors de ces moments, elles nomment ce que vit l'un et l'autre afin de favoriser leur compréhension respective.

Chez les petits, accueil du matin. La maman porte Marik (enf.) dans ses bras. Lyne (form.) la regarde et dit : « Des p'tits yeux » en regardant Marik (enf.). « Où chus rendu? » (Elle nomme ce que le bébé semble vivre). L'éducatrice stagiaire de l'enfant parle avec la mère, elle fait allo au bébé avec ses mains. Elle pose des questions à la mère en impliquant l'enfant : « Quand as-tu bu pour la dernière fois? » Marik (enf.) pleure un peu. Lyne (form.) à Marik (enf.) : « Tu le sens que maman va s'en aller, qu'elle va partir bientôt ». (J4-S1)

- **Favoriser une saine séparation de son parent**

Un aspect de l'approche qui se doit d'être souligné et qui n'avait pas été évoqué lors de l'élaboration de la théorie du programme (Dion et al., 2020) concerne le départ du parent le matin. À cette occasion, les membres de l'équipe éducative insistent pour que **le parent dise au revoir à son enfant**. Dans bien des cas, les parents préfèrent partir en douce lorsque l'enfant joue plutôt que de mettre l'accent sur leur départ en disant au revoir à celui-ci et ainsi éviter que l'enfant se mette à pleurer. Dans l'approche de la HGC, les membres de l'équipe éducative accompagnent chaque parent à dire au revoir à son enfant et accompagnent l'enfant dans cette transition (en accueillant ses émotions et en précisant que son parent va revenir). Le tout dans le but que l'enfant vive cette séparation sainement et évite un sentiment d'abandon lorsqu'il réalise que son parent a 'disparu'.

Chez les grands, accueil du matin, dans le local. La mère de Yacine (enf.) est prête à partir et se lève pour quitter le local. Yacine (enf.) pleure fort. Lise (coordo.) accompagne la mère vers la sortie du local en disant : « Dites-lui 'bye bye' et que vous allez revenir ». La mère fait un signe de la main vers l'enfant et lui dit quelque chose en arabe tout en tournant sa main. Charlie (stag.) dit aux autres amis : « Yacine a de la peine. » Une autre éducatrice stagiaire dit : « Vous pouvez aller jouer, on va en prendre soin. » (J6-S4)

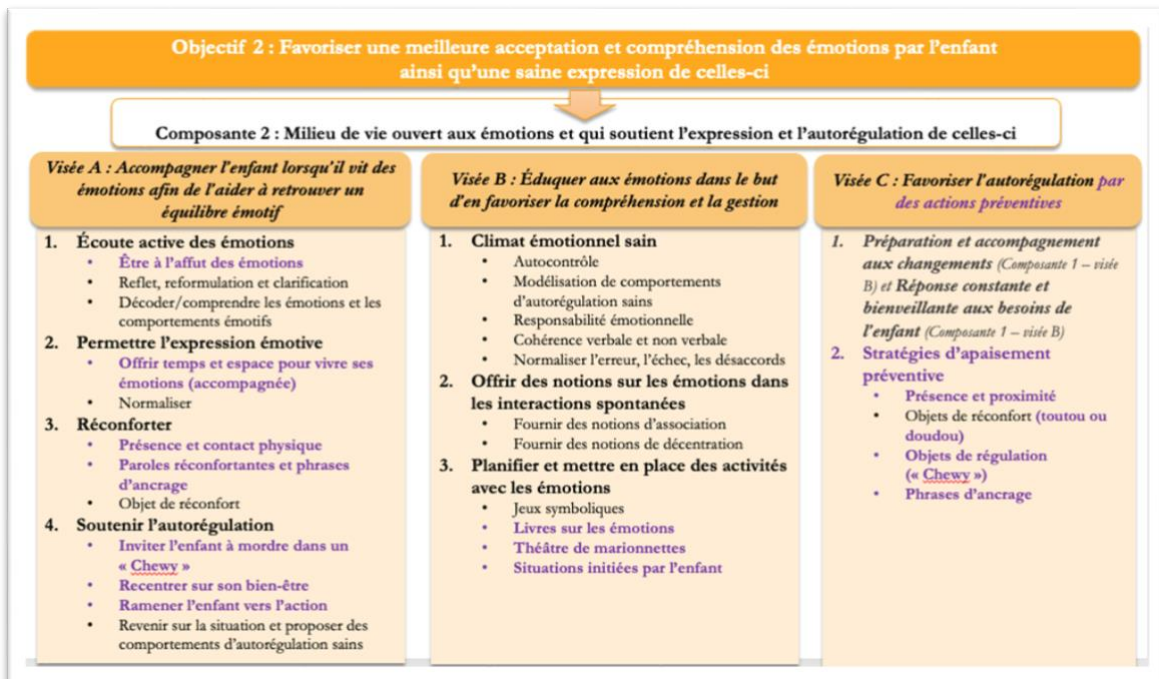
Aussi, à plusieurs reprises dans la journée, les éducatrices **parlent de leurs parents aux enfants** et leur rappellent le moment de retour de leur parent.

COMPOSANTE 2 : Milieu de vie ouvert aux émotions et qui soutient l'expression et l'autorégulation de celles-ci

Permettre aux enfants de développer un rapport sain à ses émotions est aussi un objectif prioritaire à la HGC. Lors de l'élaboration de la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), il nous a été expliqué que les enfants reçus à la HGC présentent d'immenses besoins de se sentir compris dans leur réalité particulière (vécu de négligence, de parcours migratoire complexe, etc.), d'être validé dans leurs émotions (émotions souvent niées ou ignorées dans leur milieu familial) et de développer des stratégies pour se libérer des tensions engendrées par les événements de leur vie. Les enfants de la HGC vivent donc ou ont vécu des situations particulièrement éprouvantes qui engendrent de la confusion, de l'incertitude, de la peur et de la colère. Ces émotions se manifestent de manière inadaptée et prennent souvent la forme de comportements extériorisés puisque l'enfant n'a pas appris à s'autoréguler sur une base régulière, car les situations étaient trop angoissantes ou par manque de soutien à l'autorégulation (sous-régulation) ou encore au contraire à se réguler de façon excessive afin d'anesthésier les émotions qui sont trop douloureuses, donnant lieu à des comportements intériorisés (ex. somatisation). Les membres de l'équipe éducative conçoivent que ces émotions lorsqu'ignorées ou minimisées créées des tensions qui freinent le développement de ces enfants puisque toute leur énergie est alors consacrée à tenter de retrouver un état d'équilibre émotif, ce qui les empêche alors d'être disponibles pour explorer, mais aussi se développer sur les plans langagier, cognitif et moteur. Ainsi, ces actions éducatives visent à favoriser chez l'enfant une meilleure compréhension et acceptation de ses émotions ainsi que leur saine expression, le tout permettant de libérer les tensions que ces émotions provoquent.

Les membres de l'équipe éducatives visent ainsi à soutenir l'enfant à vivre ses moments émotifs en l'accueillant dans ses émotions et en lui permettant de les vivre (Figure 6) : en l'aidant à percevoir, identifier et comprendre ses émotions au moment où il les vit ou plus tard si l'émotion est trop vive; en le réconfortant; et finalement en l'aidant à se recentrer sur son bien-être (Visée A). Elles mettent aussi en place des actions éducatives permettant à l'enfant de se familiariser avec les émotions dans le cadre de ses interactions quotidiennes et des activités proposées, l'amenant ainsi progressivement à transférer ses apprentissages à son vécu personnel (Visée B). Finalement, elles souhaitent aussi prévenir les émotions négatives en répondant aux besoins des enfants (Visée C).

Figure 6. Diagramme de la composante 2 des actions éducatives pour les enfants



Visée A : Accompagner les enfants lorsqu'ils vivent des émotions désagréables afin de les aider à retrouver un équilibre émotif

Cette première visée concerne les moments où l'enfant est submergé par une émotion et qu'il se trouve en déséquilibre émotif. Afin de permettre à l'enfant de retrouver cet équilibre, les membres de l'équipe éducative conçoivent que l'enfant doit se sentir accueilli et compris dans ce qu'il vit, et cela peu importe l'émotion vécue. Il doit aussi se sentir rassuré et accompagné avec empathie et bienveillance tout au long de ce déséquilibre. Afin d'arriver éventuellement à s'autoréguler dans des situations similaires, l'enfant doit comprendre son vécu émotionnel (identifier l'émotion vécue, en reconnaître les signes, comprendre ce qui cause et/ou déclenche son émotion, etc.) de même qu'identifier ce qui lui permet de revenir à un état de bien-être. Finalement, afin de diminuer les tensions physiques et psychologiques causées par le l'émotion, l'enfant a besoin de comprendre que ses émotions sont normales et même souhaitables (afin de se permettre de les vivre) et aussi avoir le temps et l'espace pour vivre son émotion jusqu'au bout.

- **Écoute active des émotions**

Dans la théorie du programme (Dion *et al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative disent faire de l'écoute active des émotions dans le double objectif d'accueillir l'enfant dans son vécu émotionnel et par la suite lui permettre de prendre conscience de ce qu'il vit. Nos observations confirment que les membres de l'équipe éducative font preuve d'écoute active. Ainsi, chaque membre de l'équipe éducative **est à l'affut des émotions** des enfants et lorsqu'un enfant démontre des signes de difficulté émotionnelle, elle se rend disponible pour cet enfant, elle le regarde et l'écoute avec attention, lui **reflète l'émotion perçue** et **pose des questions de clarification** lorsque ce n'est pas clair. Ceci permet à l'enfant de se sentir reconnu et accepté dans toutes ses émotions et de prendre conscience des émotions qu'il vit.

Nous avons observé trois cas de figure au niveau des émotions vécues par les enfants fréquentant la HGC et qui impliquent différentes réponses des membres de l'équipe éducative. Dans un premier cas, l'enfant vit une émotion adaptée à la situation. Par exemple, un enfant pleure au départ de son parent, mais se calme rapidement avec le réconfort de son éducatrice stagiaire. Dans un deuxième cas, l'enfant vit un débordement d'émotions qui perdure dans le temps et dont les niveaux d'intensité fluctuent de moyen à très élevé (ex. crise de colère avec grande désorganisation motrice). Dans un troisième cas, l'enfant a des comportements internalisés (ex. compulsions au niveau de la nourriture, absence ou très peu d'affect, anxiété généralisée, etc.) que les membres de l'équipe éducative soupçonnent d'être liés à des émotions refoulées (mécanismes de défense) et qui témoigneraient donc d'une détresse affective dont elles doivent prendre soin.

Dans le premier cas de figure, l'écoute active est spontanée, au sens où puisque l'émotion est clairement identifiable et souvent liée à un événement observé, il est aisé pour l'éducatrice stagiaire de la décoder et de la refléter à l'enfant de même que de lui proposer le réconfort nécessaire.

Chez les petits, jeux moteurs. Un enfant a un affect négatif, une éducatrice stagiaire lui dit : « T'es pas content, t'aurais aimé ça avoir le ballon. » (J4-S39)

Dans l'exemple ci-dessus, l'éducatrice stagiaire a vu que l'enfant était mécontent, car un autre ami a pris le ballon qu'il convoitait et elle nomme ce qu'elle perçoit chez lui de même que la cause de son émotion. L'enfant est alors reconnu dans son émotion et se sent possiblement compris ce qui ultimement l'aide à gérer l'émotion.

Chez les petits, transition vers la sieste. Lyne (form.) a pris Marik (enf.) et lui explique ce qui s'en vient. « On prépare ton biberon, je vais te tourner pour que tu voies ce qui se passe. » Marik (enf.) voit l'observatrice et se met à pleurer. Lyne (form.) lui dit : « Je ne te laisserai pas tomber, je te tiens, tu as un gros excès de tristesse. » (J4-S6)

Chez les grands, lavage des mains. Charlie (stag.) amène Jacob (enf.) se laver les mains. Jacob pousse un cri aigu. Charlie : « T'es fâché, t'aurais aimé ça pouvoir jouer avec le savon, c'est juste une fois, on va essayer tes mains. » Elle lui flatte le dos, lui répète très doucement : « Tu aurais aimé ça jouer avec le savon. » (J8-S37)

Ainsi, de façon générale, lorsqu'un enfant vit une émotion en concordance avec la situation, une membre de l'équipe éducative nomme l'émotion, ce qu'elle interprète en être la cause et offre une phrase ou un geste de réconfort et l'émotion s'atténue tout simplement.

Toutefois, nous avons observé que l'émotion n'est pas systématiquement nommée dans toutes les situations impliquant des émotions. Il demeure qu'une membre de l'équipe éducative nomme toujours ce qu'elle croit être la cause et/ou une phrase de réconfort et/ou une phrase qui démontre qu'elle a compris le besoin de l'enfant en lui offrant une alternative afin de combler son besoin :

Chez les grands, fin du diner, à la table. Yacine (enf.) pleure, il dit : « Les animaux ». Il veut aller jouer et essaie de se lever de table. Rosalie (stag.) le retient sans forcer. « Oui, tu aimerais ça avoir les animaux, mais ici ce n'est pas comme ça, on n'amène pas les animaux à la table, je vais aller te chercher les marionnettes, veux-tu les marionnettes ou les bonhommes? » Il choisit et se détend. (J3-S43)

Chez les grands, retour des parents. Yacine (enf.) est fâché lorsque sa maman arrive, Rosalie (stag.) lui dit : « Tu voulais rester, tu vas revenir la semaine prochaine. Regarde maman, elle est là, tu vas venir jouer avec les animaux la semaine prochaine. » (J4-S60)

Dans les deux autres cas de figure tels que le débordement émotif ou les signes de détresse internalisée, **le décodage de l'émotion** est souvent plus complexe, car il n'est pas nécessairement associé à un événement qui vient tout juste de se produire et qui pourrait être éclairant sur ce que l'enfant vit. Les membres de l'équipe éducative impliquent donc l'enfant dans un processus de clarification et soulèvent des hypothèses dans le but de comprendre l'émotion et les causes de l'émotion ou des comportements émotifs.

Chez les grands, pendant le diner. Ariana (enf.) commence à se désorganiser sur sa chaise. Karolina (stag.) dit à Ariana (enf.) : « Comment on fait pour manger? On s'assoit les deux jambes en avant. » L'enfant fait non de la tête et repousse sa chaise. Karolina (stag.) : « T'es pas d'accord, est-ce que tu veux aller jouer? » Ariana : « Non. » Karolina (stag.) : « Non. Je ne comprends pas ce que tu ne veux pas. Ouin tu veux décider, t'étais pas contente lorsque je t'ai dit qu'on ne pouvait pas ajouter de l'eau et que ça allait déborder? » Ariana (enf.) commence à pleurer. Karolina (stag.) : « Veux-tu venir dans mes bras? » Elle y va. Lise (coordo.) vient aider Karolina (stag.). Elle dit à Ariana (enf.) : « C'est mélangeant, t'es pas d'accord, à la maison c'est toi qui décides et ici il y a des règles à suivre. Maintenant, on va s'asseoir. » L'enfant dit « Non », Lise l'aide à se rasseoir. Elle continue de pleurer et pleure de plus en plus. Lise (coordo.) décide de la prendre et de la promener. Ariana (enf.) s'agrippe, elle est complètement en crise. Lise (coordo.) sort avec elle, va la bercer, lui montre son casier, lui parle doucement, lui propose une petite serviette humide, lui fait écouter le bâton de pluie. Elle essaie donc plusieurs stratégies pour la réconforter. Ariana (enf.) continue de pleurer et de se débattre. Lise (coordo.) la contient tout en douceur. Elle reste calme et détendue tout le long de l'intervention. Lyne (form.) vient aider Lise (coordo.). Lise (coordo.) demande à Ariana (enf.) si elle veut aller dans les bras de Lyne (form.) en précisant : « C'est quand tu es prête, c'est toi qui décides. » Elle décide d'y aller. Lyne (form.) la berce et Ariana (enf.) retrouve progressivement son calme. Lise (coordo.) lui dit : « D'habitude quand tu fais ça, on te laisse faire hein, t'es toute mêlée, quand tu seras prête tu peux arrêter de pleurer. » Lise (coordo.) lui apporte de l'eau et dit : « Ah, ça fait du bien de l'eau quand on a beaucoup pleuré. » Elle dit encore : « À la maison, c'est toi qui décides, t'es tout mélangé, tu veux décider. » Lise (coordo.) lui propose encore de l'eau et lui dit : « C'est toi qui décides si tu le veux, si tu le prends. » Ariana (enf.) dit « J'en veux pas. » Lise (coordo.) : « OK, c'est toi qui décides de ce qui va dans ton ventre. On peut prendre des grandes respirations. Ayeayeaye, y'a beaucoup d'émotions en toi, tantôt t'étais fâchée et là t'as de la peine. Toi, tu ne voulais pas, tu voulais décider, mais y'a des choses que tu peux décider comme ce que tu mets dans ton ventre. Maman elle nous l'a dit que c'était tout mêlé à la maison, elle savait plus quoi faire. Ce n'est pas de ta faute. » Lyne (form.) : « Il faut que tu le dises quand ça ne fait pas ton affaire. » Elle s'est ensuite endormie dans les bras de Lyne (form.). (J4-S53)

Dans cette situation, l'enfant a une réaction émotionnelle disproportionnée au regard de l'élément déclencheur (le fait de ne pas pouvoir ajouter de l'eau dans sa soupe) et le simple fait d'accueillir l'émotion, de réconforter et de nommer la cause n'a pas permis de désamorcer les tensions qui semblaient s'être accumulées chez l'enfant. Ainsi, selon les hypothèses des membres de l'équipe éducative, la cause réelle n'est pas la frustration de base (l'eau dans la soupe qui n'est, au final, qu'un déclencheur), mais plutôt le contraste entre un milieu familial désorganisé aux dires de la mère et les contraintes du milieu de garde avec ses routines et ses règles. Afin d'aider l'enfant à faire sens que ce qu'elle vit, les membres de l'équipe

éducative parlent à l'enfant de ce qu'elles perçoivent être son besoin non comblé : « Tu veux décider. », de ce qu'elles connaissent de son milieu familial : « À la maison c'est toi qui décides et ici il y a des règles à suivre. Maman elle nous l'a dit que c'était tout mêlé à la maison, elle savait plus quoi faire. » De même que ce qu'elles croient que l'enfant vit : « C'est mélangeant, t'es pas d'accord. » Elles mettent aussi des mots sur la complexité des émotions : « Ayeayeaye, y'a beaucoup d'émotions en toi, tantôt t'étais fâchée et là t'as de la peine. » et s'assurent de décharger l'enfant des problèmes des adultes : « C'est pas de ta faute », en référence au fait que c'est mêlé à la maison. Elles offrent aussi des stratégies d'autorégulation : « on peut prendre des grandes respirations », et lui redonnent du pouvoir là où c'est possible : « C'est toi qui décides de ce qui va dans ton ventre. »

Dans le cas suivant, l'enfant a plutôt des comportements internalisés qui témoignent d'un malaise de l'enfant, mais dont les interprétations sont diverses : de la colère, de la tristesse, de la peur, des émotions confuses et difficilement compréhensibles pour l'enfant, des émotions refoulées, une dynamique relationnelle apprises dans le milieu familial pour répondre à un besoin, etc. Chaque cas est unique et nécessite une analyse et une intervention adaptées, toutefois, dans un cas comme dans l'autre (comportements émotifs externalisés ou internalisés), les membres de l'équipe éducative conçoivent que ceux-ci forment un langage qui exprime des besoins non satisfaits et qu'elles ont le mandat de découvrir ce que l'enfant essaie de dire par ces émotions expansives ou ces comportements 'dérangeants'.

Chez les grands, période d'atelier. Toute la journée Morgane (enf.) a des comportements d'opposition passive : elle s'enfuit de la table, elle arrache les images collées de la table, elle change de sujet lorsque son éducatrice stagiaire lui parle. Au moment des ateliers, Morgane s'écrase sur la tente. Charlie lui dit : « Morgane, écoute-moi. » L'éducatrice stagiaire déplace la tente qui se défait. Morgane se place dans un coin formé du mur et de l'étagère et boude. Charlie (stag.) lui dit : « Morgane je ne te chicane pas, j'ai juste envie de savoir ce qui se passe. » Morgane (enf.) se raidit. Charlie (stag.) poursuit : « J'essaie de comprendre qu'est-ce qui se passe aujourd'hui. Est-ce que tu es triste? Est-ce que tu es fâchée? Comment tu te sens? » Morgane (enf.) lui dit qu'elle ne le sait pas. Charlie (stag.) lui demande alors : « Si tu savais, c'est comment que tu te sentirais? » (J3-S33)

Ainsi, l'éducatrice stagiaire tente de comprendre ce que ressent l'enfant en lui posant des questions de clarification. Dans le cas présent, l'enfant n'arrive pas à cerner l'émotion qui est derrière son comportement. Au tutorat du soir, les membres de l'équipe éducative discutent de ce cas en groupe et émettent l'hypothèse qu'elle réagit possiblement au fait que Charlie (stag.) a dû donner beaucoup d'attention à Jacob (un nouvel enfant) et qu'elle vit probablement une peur de l'abandon que Charlie (stag.) exprime ainsi : « J'ai l'impression qu'elle se fait oublier des fois, elle pense que je ne vais pas revenir. » (J3-ST3)

Dans ce regroupement d'actions éducatives (écoute active des émotions), les membres de l'équipe éducative avaient aussi nommé la reformulation. Or c'est une action éducation que nous avons peu observée, pour la simple raison que les enfants de la HGC, lorsque coincés dans l'émotion, expriment peu verbalement l'émotion qu'ils vivent ou ce qui pourrait causer l'émotion, et cela pour plusieurs raisons (ex. n'ont pas assez de vocabulaire ou ne maîtrise pas la langue française). Ainsi pour les émotions, les membres de l'équipe éducative utilisent principalement la technique du reflet d'émotion et pour les causes, elles émettent des hypothèses à partir de ce qu'elles observent de la situation immédiate et aussi de ce qu'elles connaissent de l'environnement de l'enfant. Il arrive quand même qu'un enfant, dans sa détresse, dise un ou quelques mots. Dans ce cas, elles réutilisent ces mots dans l'accompagnement offert à l'enfant.

Chez les grands, accueil du matin. La maman d'Annabelle (enf.) s'en va et Annabelle (enf.) commence à pleurnicher en disant « Maman, maman » avec un ton suppliant. Rosalie (stag.) : « Tu veux aller lui faire des bye bye dans la fenêtre. » Lise (coordo.) : « Tu nous dis que tu n'es pas contente, ça on le comprend. » Rosalie (stag.) est penchée à son niveau et dit : « T'aurais aimé ça passer la journée avec maman, maman va revenir tantôt. » (J10-S1)

- **Permettre l'expression émotive**

Tous les exemples présentés illustrent que les membres de l'équipe éducative prônent l'expression émotive, qu'elles soutiennent intentionnellement les enfants à explorer et à aller au bout de leurs émotions. Jamais nous n'avons vu une membre de l'équipe éducative nier ou minimiser l'émotion d'un enfant afin d'en finir

rapidement avec la situation. Les membres de l'équipe éducative **accompagnent donc les émotions sans essayer de les faire taire**. Bien entendu le contexte du faible ratio de la HGC permet cet accompagnement de l'émotion. Il y a, en effet, toujours une éducatrice disponible pour venir en soutien à une autre qui doit accompagner un enfant aux prises avec des émotions « intenses ». Afin d'inciter les enfants à vivre leurs émotions, elles leur rappellent qu'ils ont justement le droit de les vivre (**normaliser les émotions**) :

Chez les grands, avant la sieste. Yacine (enf.) pleure et Rosalie (stag.) lui dit : « Après la sieste, on va pouvoir aller le voir Yaacov (son petit frère). T'as le droit d'avoir de la peine, tu aurais aimé ça voir Yaacov et jouer avec Yaacov et voir maman aussi. » (J3-S45)

Les membres de l'équipe éducative nous ont aussi mentionné créer des situations où l'enfant peut extérioriser ses émotions au moment où il les vit. Dans le cadre de nos observations, nous avons constaté chez les petits plusieurs séances de jeux moteurs visant à faire diminuer les émotions. En outre, chez les petits, les enfants peuvent régulièrement utiliser la trampoline avant et après des activités proposées. Nous avons observé l'exploration des émotions dans le cadre de jeux symboliques dans le contexte des activités régulières et non au moment où l'émotion se manifeste.

- **Réconforter**

On peut aisément affirmer que les exemples présentés précédemment témoignent d'un grand souci à accueillir les émotions et à apporter le réconfort nécessaire pour ramener l'enfant vers un équilibre émotionnel.

Nos observations suggèrent que le réconfort se concrétise de plusieurs façons :

- Par la **présence de l'adulte** et sa disponibilité lors des événements faisant vivre des émotions.
- Par un **contact proximal** : prendre l'enfant, le bercer, se promener avec l'enfant.
- Par des **paroles réconfortantes** ou une chanson.
- Par des **phrases d'ancrage**²¹.
- Par un geste de réconfort : une main dans le dos, flatter les cheveux de l'enfant.
- Par les reflets et les partages des causes probables, car le fait de se sentir accueilli et compris dans ses émotions et son vécu est rassurant, et apaise l'enfant.
- Par la proposition d'un **objet de réconfort** ou une personne de réconfort (ex. la fratrie).

Chez les grands, fin du diner. Yacine (enf.) se met à pleurer. Rosalie (stag.) lui frotte le dos et lui dit : « Maman va revenir juste après la sieste. Est-ce que tu veux aller voir Yaacov (son petit frère)? » Il dit : « Non, maman. » Elle dit : « Inquiète-toi pas, elle va venir maman. » Elle lui parle doucement, lui frotte le dos, il se calme. (J6-S20)

- **Soutenir l'autorégulation de l'émotion**

Tel qu'expliqué, en raison de leur vécu, les enfants fréquentant la HGC (revoir la note 13 à la page 24) ont développé des réponses émotionnelles souvent inadaptées aux situations. Dans les premiers mois de sa vie, l'enfant exprime ses besoins par des pleurs et, dans une dyade efficace mère-enfant, la réponse attentive de la mère aux besoins de l'enfant lui permet de progressivement réguler ses comportements émotionnels adaptatifs. Les enfants de la HGC, n'ayant souvent pas reçu le soutien extérieur leur permettant de se réguler

²¹ « Une phrase d'ancrage est une phrase positive répétée à l'enfant afin de favoriser son autonomie affective. » (guide de l'étudiante, document préparé par les formatrices de la HGC). C'est une verbalisation rassurante qui répond à un besoin affectif de l'enfant et le soutien à s'apaiser.

ont développé toutes sortes de stratégies non adaptées pour attirer l'attention sur leurs besoins ou encore ont appris à se sur-réguler (inhibent leurs émotions, s'automutiler, retenir émotion, fuir dans le sommeil). Un des objectifs des membres de l'équipe éducative est de les soutenir à développer de saines stratégies d'autorégulation.

Ainsi, les enfants de la HGC manifestent souvent leurs émotions avec intensité et ont besoin d'apprendre à les réguler. Tout comme chez un bébé, les membres de l'équipe éducative de la HGC conçoivent que les enfants de la HGC ont d'abord besoin du soutien de l'adulte pour se réguler et que progressivement, ils vont développer des stratégies pour éviter que les émotions deviennent incontrôlables. Ainsi, dans le but de soutenir ce processus d'autorégulation, les membres de l'équipe éducative de la HGC préconisent l'apprentissage de stratégies que les enfants pourront adopter afin de prévenir l'accumulation des tensions émotives.

Nous avons observé quatre actions éducatives favorisant l'autorégulation. Ainsi, dans un premier temps, à la HGC tous les enfants disposent d'un 'chewy'²² qu'ils peuvent mâchouiller à tout moment de la journée. Dès lors que les membres de l'équipe éducative perçoivent chez un enfant un signe d'anxiété ou de tension qui pourrait découler en une explosion émotive, elles lui offrent son 'chewy', ce qui permet à l'enfant de se décharger des tensions qui l'envahissent. Le 'chewy' est ainsi offert de façon préventive avant que la charge émotionnelle devienne trop forte. Elles soutiennent l'enfant à l'utiliser en nommant ou en modelant comment faire.

Chez les grands, pendant le diner. Charlie (stag.) est avec les deux enfants dont elle est responsable. Elle modèle le 'croquage du chewy' devant Jacob (enf.). (J3-S36)

À plusieurs reprises, les membres de l'équipe éducative **recentrent un enfant qui vit une émotion difficile sur son bien-être** dans le but de l'amener progressivement à trouver des façons de revenir à ce bien-être et donc d'être dans un processus d'autorégulation :

Chez les grands, retour des parents. Jasmine (enf.) et Ariana (enf.) attendent leur maman qui est allée habiller leur sœur. Ariana (enf.) est assise sur les genoux de Karolina (stag.) et semble aller bien. Jasmine (enf.) est debout contre la vitre teintée et pleurniche en demandant sa maman. Josée (form.) lui flatte le dos et lui demande : « Est-ce que tu veux t'approcher de la porte pour voir si maman a bientôt fini? » Jasmine (enf.) continue de pleurnicher. Josée (form.) lui demande : « Qu'est-ce qui te ferait du bien? » (J4-S58)

Troisièmement, nous avons observé, dans certains cas, si on juge que cela pourrait aider l'enfant, les éducatrices **ramener les enfants vers l'action**. Ainsi après avoir accueilli un enfant et l'avoir réconforté, lorsque l'enfant reste dans son émotion, l'éducatrice tente de le décentrer de l'émotion pour revenir dans l'action en lui proposant une activité amusante, une responsabilité, etc.

Chez les petits, période du départ. Lyne (form.) félicite Alexia (stag.) par rapport à son intervention avec un enfant. « Tu as reflété et l'as remis dans l'action, c'est bon! » Lyne (form.) m'explique que cet enfant reste dans son émotion donc important de le ramener rapidement dans l'action. (J8-S7)

Chez les grands, pendant le diner. Ariana (enf.) pleure, et Lise (coordo.) s'est mise derrière elle afin de la soutenir. Elle essaie de lui faire goûter. Ariana (enf.) refuse. Lise (coordo.) lui donne un « chewy » et elle le prend. Lise (coordo.) lui dit : « On peut mordre. » Elle lui parle, lui reflète ses émotions. Lise (coordo.) commence à jouer dans la soupe d'Ariana (enf.) devant elle. « On fait un petit œil, un 2e œil. » Elle dessine un visage dans la soupe, elle anime la cuillère. Ariana (enf.) arrête de pleurer et observe Lise (coordo.) tout en mordant son 'chewy'. Lise (coordo.) réussit à lui faire goûter du couscous.

Finalement afin de soutenir les enfants à trouver des façons de s'autoréguler de façon positive, les membres de l'équipe éducative **reviennent sur les situations où l'enfant a eu de la difficulté à s'autoréguler** elles

²² Le chewy est aussi utilisé puisque l'on observe que des besoins oraux sont encore très présents chez les enfants de 3, 4, 5 ans. Les enfants sucent leur pouce, leur gilet, leur chemise, etc.

vont donc décrire avec l'enfant ce qui s'est passé et explorer, avec l'enfant, **des avenues différentes de comportements.**

Visée B : Éduquer aux émotions dans le but d'en favoriser la compréhension et la gestion

- **Climat émotionnel sain**

Dans la théorie du programme (Dion et al., 2020) les membres de l'équipe éducative nous ont exprimé faire preuve de maturité émotionnelle qui se concrétise principalement par un **autocontrôle** des émotions ainsi qu'une responsabilité émotionnelle. Ce climat émotionnel sain autour des enfants vise à leur donner l'exemple d'adultes qui arrivent à gérer leurs émotions de façon efficace. Ainsi, nous avons observé que lorsqu'une éducatrice stagiaire est envahie par une émotion, elle utilise diverses stratégies pour se recentrer et revenir à un état émotionnel plus stable (autocontrôle). **Afin d'être un modèle** en ce sens pour les enfants, il arrive qu'elle explicite alors verbalement sa stratégie devant les enfants comme dans cet exemple :

Chez les grands, activité du matin. Les éducatrices stagiaires ont sorti un ordinateur pour faire un 'cinéma' afin de regarder des photos et vidéos des bons souvenirs de la session avec les enfants. L'ordinateur se met à 'boguer'. Karolina (stag.) dit : « Je pense que je suis un petit peu fâché parce que mon ordinateur ne fonctionne pas bien, qu'est-ce que je pourrais faire pour m'aider dans ma colère? » Quelqu'un dit : « Respirer. » Josée (form.) : « Oui, c'est une bonne idée de respirer. » Et Karolina (stag.) respire profondément. (J22-S8)

Dans l'éventualité qu'elle n'arrive pas à se réguler devant les enfants (ex. larmes qui lui montent aux yeux), l'éducatrice stagiaire sort de la pièce pour se recentrer en demandant à une autre éducatrice stagiaire de prendre le relais. C'est alors cette seconde éducatrice stagiaire qui explique à l'enfant ce qui se passe et qui le rassure en lui disant que son éducatrice stagiaire va revenir dès qu'elle sera prête. Elle précise aussi à l'enfant qu'il n'est pas en cause dans ce qui arrive à l'éducatrice.

En plus de mettre en place des stratégies pour se recentrer, les membres de l'équipe éducative de la HGC s'assurent de toujours faire preuve de **responsabilité émotionnelle** en dégageant les enfants de leurs propres émotions. En effet, les enfants sont très sensibles aux émotions d'autrui et se sentent souvent responsables et peuvent donc vivre de la culpabilité et se déprécier au regard de cela (« *Elle est triste à cause de moi, je suis mauvais* ») ou encore devenir inquiets pour l'adulte et vouloir inverser les rôles, l'enfant refoulant alors ses propres besoins pour combler ceux de l'adulte en l'aidant et le rassurant. Ainsi, elles leur disent des phrases comme : « Ce sont mes émotions, ce n'est pas de ta faute, je m'en occupe. » Les membres de l'équipe éducative de la HGC conçoivent que les enfants parentifiés²³ ont tendance à reproduire cette dynamique de mise de côté de leurs besoins au profit de l'autre dans leurs relations avec leurs pairs et les autres adultes. Les membres de l'équipe éducative s'assurent donc de toujours ramener les enfants vers leur bien-être et vers les rôles respectifs lorsqu'un autre enfant est aux prises avec un excès d'émotion.

Chez les grands. Dalia (enf.) regarde Ariana (enf.) qui pleure, Karolina (stag.) lui explique qu'Ariana est triste, mais que ce n'est pas grave, elle dit : « Tu n'as pas besoin de t'inquiéter pour elle. Je prends soin d'elle. C'est moi qui prends soin de toi et d'Ariana. Tu peux continuer à manger et à être bien, je m'occupe d'Ariana ». (J6-S17)

Toujours dans le but de maintenir un climat émotionnel sain, les membres de l'équipe éducative s'assurent d'avoir une **cohérence verbale et non verbale** qu'elles exagèrent fréquemment pour bien démontrer l'émotion en jeu.

²³ « Lorsqu'il perçoit un mal être chez un de ses parents, il va donc tout mettre en œuvre pour lui venir en aide. Ce soutien mutuel est tout à fait normal et constitue un véritable point d'équilibre dans l'harmonie familiale. Il arrive pourtant que l'aide recherchée par le parent et inconsciemment formulée à l'égard de son enfant dépasse des limites raisonnables pour prendre des tournures beaucoup plus sérieuses. Le parent émet de façon tout à fait implicite des signaux de détresse envers son enfant afin qu'il lui vienne en aide et qu'il le rassure. L'enfant se voit contraint de se détourner de ses préoccupations infantiles, d'occulter ses souffrances, de refouler ses propres besoins pour répondre à ceux de son parent et les prendre en charge. Pour pouvoir faire face à cette situation et assumer des responsabilités qui ne lui incombent logiquement pas, l'enfant fait preuve de maturité précoce. Il devient ainsi un parent pour son parent. Cette relation complexe caractérisée par une inversion des rôles est plus précisément qualifiée de parentification. » (Haxhe, 2013, p. 2-3).

Finalement, elles démontrent **des réactions positives face à l'erreur, à l'échec ou aux désaccords**. Par cela, elles veulent que les enfants se donnent le droit de faire des erreurs, de vivre des échecs, de vivre un désaccord et qu'ils les voient comme normale, comme faisant partie de tout processus d'apprentissage. Ces actions éducatives sont mises en place dans le but de diminuer la pression à répondre à des exigences non réalistes et donc la culpabilité, la frustration et le sentiment d'incompétence qui sont généralement liés à ces enjeux.

Chez les grands, lors du cercle. Charlie (stag.) fait plusieurs erreurs dans les chansons et le dit aux enfants sur un ton amusant : « Ah, je n'arrête pas de me tromper ! » (J22-S4)

Chez les grands, au diner. Charlie (stag.) dit à un moment : « C'est pas grave, tu t'es trompé, tu me fais une blague. », « Est-ce qu'on a le droit de se tromper dans la vie, ben oui, et on se rattrape après. » (J3-S41)

- **Offrir des notions sur les émotions dans les interactions spontanées**

Afin que les enfants comprennent mieux leurs émotions, les membres de l'équipe éducative pensent que ceux-ci doivent développer un vocabulaire sur les émotions, la capacité d'identifier les émotions et les moyens pour bien les vivre ou pour se réguler lors d'émotions envahissantes. Ces apprentissages se réalisent aussi dans les interactions du quotidien et lors d'activités proposées qui traitent des émotions ou qui incluent des notions sur les émotions.

Ainsi, nos observations confirment que dans les interactions quotidiennes, tout comme au moment où les enfants vivent des émotions difficiles²⁴, les membres de l'équipe éducative nomment les émotions qu'elles perçoivent permettant aux enfants **d'associer leur vécu émotif à la notion de l'émotion**. Elles peuvent soit nommer directement l'émotion à l'enfant qui le vit ou encore nommer l'émotion d'un autre enfant, comme dans les exemples suivants :

Chez les petits, retour des parents. La maman de Marianne (enf.) observe par la fenêtre d'observation. La mère finit par entrer et l'enfant manifeste alors un affect vraiment joyeux de voir sa maman. Lyne (form.) dit en s'adressant à tous : « Sa maman est arrivée, elle est contente. » (J4-S62)

Chez les grands, au diner. Ariana (enf.) continue à pleurer tout en restant sur sa chaise. Karolina (stag.) explique à Morgane (enf.) : « Elle est fâchée et triste parce qu'elle sait qu'on ne va pas changer d'idée, c'est comme toi hier au dodo. » (J8-S33)

Ce dernier cas est intéressant, puisque l'éducatrice stagiaire en plus d'associer l'émotion manifestée par l'autre enfant à une cause, permet à Morgane (enf.) de faire le lien avec une situation similaire qu'elle a vécue la veille. Dans certains cas l'émotion n'est pas nommée, mais la cause probable de l'émotion l'est, permettant aux enfants de faire un lien entre ce qu'ils observent ou ressentent et ce qui a pu causer cela.

Chez les grands, pendant le repas. Une éducatrice stagiaire explique aux enfants : « Ariana (enf.) est toute mélangée, tu te souviens comment je t'ai dit que c'était une nouvelle amie, elle ne sait pas comment ça marche ici. » (J4-S53)

Chez les grands, à la collation. Karolina (stag.) demande : « Est-ce que tu as goûté à la poire ? » Dalia (enf.) fait non de la tête. Elle ne veut pas y goûter. Karolina (stag.) réussit à lui faire sentir et toucher. Idem pour le pamplemousse. En y touchant, Karolina (stag.) dit : « C'est doux, c'est doux. » Dalia (enf.) fait une grimace en y touchant. Karolina : « C'est bizarre, tu trouves que c'est bizarre. » (J10-S15)

En plus des notions d'association, les membres de l'équipe éducative offrent aux enfants des **notions de décentration** leur permettant graduellement d'arriver à considérer que les autres ont des émotions, des goûts, des intérêts et des pensées différentes des leurs. Il s'agit de la capacité à prendre de la distance par rapport à soi-même et à son propre point de vue, pour pouvoir se mettre à la place de quelqu'un d'autre et comprendre son point de vue, ainsi que son ressenti. Il s'agit aussi d'une stratégie d'apprentissage par laquelle l'enfant

²⁴ Déjà présenté dans la visée A de cette section.

passer d'une perception égocentrique des choses à une perception plus objective, voire empathique de son entourage (points de vue, représentations, émotions, attitudes).

Ainsi, chez les petits, nous avons observé que les membres de l'équipe éducative accompagnent les enfants afin qu'ils prennent conscience des autres qui les entourent. Par exemple, un nouvel enfant se déplace dans la pièce sans remarquer qu'il marche sur les bébés rampeurs. Caroline (form.) va le chercher et se déplace alors avec lui en lui montrant ce qu'il y a autour de lui. Elle tente de lui faire prendre conscience des effets de ses propres gestes sur les autres.

Chez les grands, c'est lors de jeu ou d'explication en lien avec des événements que les membres de l'équipe éducatives invitent les enfants à considérer le point de vue des autres, les invitant progressivement à se décentrer.

Chez les grands, au dîner. Un enfant tente de se lever après avoir terminé son repas. L'éducatrice stagiaire dit à l'enfant : « Tu es habitué de décider chez toi, ici c'est comme cela que ça fonctionne. » Elle lui dit que les autres enfants n'ont pas terminé de manger, elle lui pointe et nomme chacun des enfants de la table et lui dit : « Regarde, Dalia (enf.), elle mange encore, Jacob (enf.) aussi. » Il tente à nouveau de se lever. Elle dit : « Toi tu as terminé, mais les amis n'ont pas encore terminé encore. » Et elle le maintient à sa place en demeurant derrière lui tout en l'entourant de ses bras. (J12-S7,9)

Chez les grands, transition vers la sieste. Jacob (enf) vient fouiller dans la boîte de jeu qui se trouve devant Dalia (enf). Elle se met à pleurnicher. Karolina (stag.) dit : « Dis-lui, c'est à moi ». Karolina dit : « Je pense que Jacob (enf.) aussi veut des personnages. Est-ce qu'on lui en prête? » Dalia (enf.) fait oui de la tête. (J6-S3).

- **Planifier et mettre en place des activités avec les émotions**

Afin de soutenir les enfants à mieux comprendre leurs émotions et les événements de leur vie qui y sont associés, les membres de l'équipe éducative utilisent de nombreuses activités permettant d'explorer les émotions. Que ce soit le **jeu symbolique**, **les livres sur les émotions**, **le théâtre** de marionnettes, les éducatrices stagiaires planifient et mettent en œuvre de nombreuses activités dans lesquelles les émotions sont nommées, illustrées (par des images ou une démonstration), associées au vécu de l'enfant, imité, rejoué, etc. Les membres de l'équipe éducative profitent également des situations initiées par l'enfant. En voici des exemples :

Chez les grands, jeux tranquilles avant le dodo. Annabelle (enf.) prend un téléphone-jouet et dit : « Je suis à l'hôpital avec mon bébé. » Rosalie (stag.) s'intègre dans le jeu : « T'es à l'hôpital avec ton bébé, ah oui, il a quoi ton bébé? » Annabelle (enf.) : « Il s'est cassé la jambe. » Rosalie (stag.) : « Ah, non! » Annabelle (enf.) dit : « Je vais appeler l'ambulance. » Lise (coordo.) dit à Rosalie (stag.) : « Elle a déjà vécu ça. » Rosalie (stag.) : « À l'hôpital, ils vont prendre soin de toi, y'a une ambulance qui part dans 1 minute. » Un peu plus tard, Annabelle (enf.), semble inquiète en disant : « Le bébé! » Rosalie (stag.) : « Oui, il est là, je prends soin de lui. » (J10-S29)

Chez les grands, activité de transition avant la visite chez le dentiste. Une fois arrivées devant la clinique, les éducatrices stagiaires ont déshabillé les enfants et se sont installées dans un coin pour regarder un livre sur les émotions. Le livre montre un monstre qui est tout mélangé dans ses émotions et décide de les séparer dans des bocal différents. Karolina (stag.) raconte l'histoire en posant des questions (ex. On est comment quand on est heureux?) et elle fait des propositions : « Est-ce que tu souris avec moi, Marise (enf.) est-ce que tu me montres tes dents. » À chacune des émotions, Lise (coordo.) montre un pictogramme de l'émotion en question. Jérémie (enf.) dit : « La tristesse ». Karolina : « Ah bravo! » « Comment t'es fâché toi, est-ce que ça se peut des fois qu'on ait envie de crier. » Les enfants « Oui. » Karolina : « Est-ce qu'on a le droit d'être en colère? Oui on a le droit, on peut le dire : "fâché, je suis en colère, je veux décider." Qu'est-ce que c'est que ça? Ah c'est la peur. » Karolina (stag.) fait comme si elle avait peur. Lise (coordo.) commence une chanson de Passe-partout : *Des fois, j'ai peur un peu.* (J10-S19)

Dans le premier exemple, on voit l'éducatrice stagiaire qui entre dans le jeu de l'enfant pour aider l'enfant à rejouer une scène qu'elle a déjà vécue. Cela permet à l'enfant d'explorer son vécu émotif de façon symbolique. Dans le deuxième exemple, les membres de l'équipe éducative utilisent de nombreuses stratégies pour sensibiliser les enfants aux émotions : livre, chanson, pictogramme, etc.

Visée C : Favoriser l'autorégulation par des actions préventives

Cette dernière visée souhaite prévenir l'émergence d'émotions non adaptées aux situations, en réduisant au maximum les situations pouvant occasionner du stress, en détectant rapidement les signaux de stress afin de désamorcer, dès ces premiers signes, une réaction émotionnelle causée par une situation perçue comme stressante par l'enfant. Ainsi, les membres de l'équipe éducative, lorsqu'elles détectent ces signaux, avant que l'enfant soit submergé par une 'tempête' émotive, lui offrent la possibilité de canaliser son stress avec un objet ou une phrase d'apaisement.

- **Préparer l'enfant aux changements et l'accompagner dans ces changements (Composante 1, Visée B1) et décoder les besoins des enfants et y répondre avec constance et bienveillance (Composante 1, Visée B2)**

Ces deux actions éducatives ont été présentées dans la composante 1 dans une perspective d'attachement (voir, p. 18). Ici, elles ont pour but, dans le premier cas, de limiter les situations pouvant provoquer des émotions de peur et donc de stress chez l'enfant. Dans le deuxième cas, on souhaite que les besoins de l'enfant soient généralement comblés afin de minimiser les situations où il pourrait vivre de la faim, de l'inconfort, de la fatigue, etc., divers états pouvant activer, chez l'enfant vulnérable, des mécanismes de réponse émotive disproportionnée par rapport à la situation réelle. On comprend donc, dans une perspective d'autorégulation, que ces deux regroupements d'actions éducatives permettent à l'enfant d'éviter le plus possible les situations génératrices de stress.

- **Stratégies d'apaisement préventives**

Nous avons observé que lorsque les membres de l'équipe éducative décodent un signe de stress chez l'enfant grâce à ce qu'elles appellent des micro-observations²⁵, elles utilisent des stratégies présentées dans la Visée A de cette composante, mais de façon préventive. Ainsi, elles offrent **présence et proximité** à l'enfant afin de le rassurer et selon les circonstances, elles lui offrent un **objet de réconfort ou encore une phrase de réconfort** dans le but de soutenir l'enfant à se réguler. Dans le cas de l'objet, il peut s'agir d'un objet de la maison (doudou ou autre), un toutou prêté par le milieu ou encore le 'chewy' qui permet à l'enfant de canaliser ses tensions par un comportement socialement acceptable. Ces phrases qu'elles utilisent pour apaiser l'enfant sont identifiées comme des phrases d'ancrage. Ces phrases sont donc des verbalisations de l'adulte qui offrent un réconfort verbal. Elles ont la particularité de tenter de répondre à la peur de l'enfant et d'être répétées chaque fois que cette peur est décelée. Elles prennent la forme de phrases positives offrant à l'enfant un regard différent sur une situation. Dans l'exemple ci-dessous, un garçon du groupe des grands mange avec excès quotidiennement. Connaissant son dossier (négligence), les membres de l'équipe éducative émettent l'hypothèse qu'il a peut-être vécu des épisodes de faim et qu'il a peur de manquer de nourriture. Ainsi l'éducatrice lui répète à chaque repas qu'il y a assez de nourriture et qu'il va y en avoir assez tous les jours à la halte.

Chez les grands, pendant le diner. Un enfant met beaucoup de nourriture dans sa bouche. L'éducatrice dit : « C'est correct pour le pain, il va y en avoir demain. Tous les jours, il va y en avoir du pain. » (J3-S22)

²⁵ Cette technique d'observation sera discuté dans la compostante 5 : Culture de la pratique réflexive.

COMPOSANTE 3 : Milieu de vie stable et cohérent centré sur la vie en collectivité et une autorité bienveillante

Développer son autonomie ainsi que sa capacité à vivre en groupe sont des objectifs importants à la HGC. Dans la théorie du programme (Dion et al., 2020), on nous a expliqué que de nombreux enfants reçus à la HGC sont fréquemment laissés à eux-mêmes dans leur famille, sans règle et sans soutien à la socialisation et aux normes de vie en société. Ces enfants ont donc fréquemment des comportements inadaptés à la vie en groupe, car ils n'ont pas appris à interagir en contexte social. En outre, ils arrachent les objets des mains des autres enfants ou encore, ils ne savent pas comment utiliser les ustensiles pour manger, ils n'ont pas appris. Ainsi, les actions éducatives de cette composante fournissent des balises à l'enfant afin de favoriser chez lui le développement de la capacité à mieux s'organiser à l'intérieur du groupe (ex. suivre les routines, exécuter par soi-même certaines demandes) et à développer des comportements prosociaux (ex. partager, faire un compromis, attendre son tour, développer des amitiés) lui permettant de s'intégrer progressivement et positivement à la vie en société.

Par cette composante (Figure 7), les membres de l'équipe éducative de la HGC visent ainsi à fournir à l'enfant un horaire, un aménagement et des consignes structurés et stables lui permettant de prévoir les événements, de se repérer dans l'espace et de comprendre les attentes comportementales de la vie en groupe (ex.; dire merci, svp, s'asseoir à la table). Le tout permettant de s'adapter à la routine de la HGC, de développer un rapport au temps, à l'espace et à la vie en communauté ordonnée (Visée A). En deuxième lieu, les membres de l'équipe éducative mettent en place des actions éducatives permettant à l'enfant de se familiariser avec les comportements prosociaux et le fonctionnement des routines (Visée B). Finalement, lorsque les enfants ont des comportements asociaux envers leurs pairs ou les adultes ou encore se désorganisent lors des routines ou défient les consignes, les membres de l'équipe éducative les accompagnent avec assurance et bienveillance afin de soutenir chez l'enfant un retour à des comportements sociaux adéquats ou à une réintégration à la routine en cours (Visée C).

Figure 7. Diagramme de la composante 3 des actions éducatives pour les enfants



Visée A : Créer un milieu de vie physique et humain stable et structuré

Cette première visée regroupe des actions éducatives permettant de créer un milieu de vie clair, cohérent et stable dans le temps, l'espace et les règles de vie en groupe, permettant ainsi à l'enfant de se développer des repères au regard de ces trois éléments.

- **Horaire stable**

Nous avons observé que l'horaire²⁶ quotidien, autant chez les Chenilles que chez les Grillons est récurrent et ordonné (**routine fixe**) : accueil du matin, cercle, collation, ateliers, dîner, préparation à la sieste, sieste, réveil, arrivée des parents. Chez les petits, deux différences majeures sont à noter : une flexibilité pour l'heure de la sieste afin de mieux répondre à leurs besoins de sommeil et aussi l'absence du cercle le matin, car ce moment est peu adapté à leur âge. Dans les deux groupes, l'horaire implique plusieurs activités de routines qui reviennent systématiquement aux mêmes moments tous les jours. Par exemple, on retrouve la même chanson du bonjour avec les mêmes gestes ainsi que le rituel de dire bonjour à chacun des enfants à tour de rôle afin qu'ils se sentent inclus et accueillis individuellement. Chez les grands ce rituel se fait pendant le cercle alors que chez les petits, il est mis en place lors de la collation. Il est à noter que les routines sont toujours annoncées verbalement, ce qui prépare les enfants à ce qui s'en vient.

Chez les grands, l'utilisation de **repères visuels et auditifs** fait aussi partie de la routine quotidienne. En effet, à titre d'exemple, lors de nos observations, un sablier était utilisé comme repère temporel afin de préparer la transition entre l'accueil du matin et le cercle. Les éducatrices stagiaires montraient le sablier aux enfants pour leur indiquer qu'il reste trois minutes avant de ranger les jouets pour aller faire le cercle, ainsi les enfants peuvent voir le temps s'écouler et se préparer au changement d'activité. D'autres repères peuvent être choisis en fonction des besoins des enfants perçus et analysés par l'équipe éducative.

Chez les grands, préparation au rangement. Rosalie (stag.) arrive avec le sablier et dit à tous : « Je mets le sablier. Dans trois minutes, on va ramasser! » Quelques minutes plus tard, Rosalie dit : « Le sablier est terminé, c'est l'heure de ranger. » Les éducatrices stagiaires entament ensemble la *chanson du rangement*,²⁷ en nommant chacun des enfants. Les éducatrices stagiaires rangent avec les enfants. Une demande : « Ils vont où les camions? » (J3-S7 et S9)

Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative ont dit utiliser des pictogrammes ou un objet pour montrer aux enfants les étapes de la journée, mais bien que dans le groupe des grands, il y ait une séquence de routine imagée à l'entrée sur le mur, son utilisation n'a pas été répertoriée lors des observations. Il s'agit encore une fois du choix de l'équipe éducative selon l'analyse qu'elle fait des besoins des enfants.

Un autre repère temporel pour les enfants concerne l'utilisation de chansons associées à certains moments importants de la journée, par exemple celle du rangement et des repas chez les grands. Lorsque les enfants entendent la chanson, ils identifient immédiatement la routine et les comportements qui y sont associés. En outre, nous avons été impressionnés d'observer à quel point la chanson du rangement est efficace. Cette chanson est douce afin de favoriser une transition calme vers les prochaines activités, soit la collation, le dîner ou la sieste.

Chez les grands, chanson du rangement. Cette chanson nomme chacun des enfants par son prénom pour souligner (et les valoriser) lorsqu'ils rangent. Yacine (enf.), contrairement aux autres enfants du groupe, ne saisit pas ce qui se passe. Toutefois, Charlie (stag.) observe cela et fait un signe au groupe de nommer son prénom dans la chanson. Lorsqu'il entend son prénom, il sourit et se met à ranger en imitant les autres enfants du groupe. Lorsque les enfants entendent leur prénom, ils sourient et sont encore plus engagés dans l'activité du rangement. (J1-S20)

²⁶ Voir Annexe 2 (p. 104) pour l'horaire quotidien.

²⁷ Voir Annexe 1 (p. 102) pour le répertoire des chansons de la HGC.

Comme dans l'exemple ci-dessus, nous avons pu observer, à de maintes reprises, que cette chanson est très efficace pour favoriser l'engagement des enfants dans la routine du rangement.

- **Aménagement stable**

Les **lieux** sont structurés et **fixes** dans une optique de stabilité et de repères afin de favoriser le sentiment de sécurité et la capacité à s'organiser chez les enfants. Ainsi, chaque enfant possède son casier, sa place à la table, son espace de rangement personnel dans le local ainsi que son lieu de dodo. Aux dires des membres de l'équipe éducative, pour cette clientèle, il est important que ces enfants ne changent pas de place afin de favoriser leur fonctionnement dans les routines. Outre ces endroits individualisés, certaines activités ont aussi un emplacement déterminé. Par exemple le cercle de l'accueil du matin, les activités psychomotrices et les moments de repas sont réalisés systématiquement dans les mêmes lieux. En général, l'aménagement des lieux a peu changé au cours des trois mois de nos observations, sauf pour l'emplacement des jouets qui ont changé en fonction des activités proposées.

Toujours dans l'optique d'offrir des repères aux enfants et aussi de favoriser leur attention, les membres de l'équipe éducative utilisent des **séparations physiques** lorsque plusieurs activités sont offertes en même temps. Chez les grands, cela prend la forme d'un tapis de sol disposé à la verticale entre deux coins d'activités, alors que chez les petits cela prend la forme d'un rideau. Ainsi, chez les grands, le tapis de sol permet de délimiter la zone de l'accueil d'une autre zone réservée aux jeux de rôles par exemple. Chez les petits, on retrouve un tapis au sol pour la zone de psychomotricité. Les rideaux servent à séparer les zones des enfants lors des moments de sieste chez les grands afin que les éducatrices stagiaires qui sont responsables de les endormir puissent établir un climat d'intimité avec chacun, favorisant ainsi la confiance et l'endormissement des enfants.

Les idées d'**ordre** et de **respect des objets et des lieux** prend toute sont importante pour certains des enfants de la HGC qui vivent parfois dans des lieux physiques désordonnés (syndrome de Diogène chez certains parents). Ainsi, les membres de l'équipe éducative mettent l'accent sur le rangement et l'idée que chaque chose va à sa place. Dans la routine quotidienne, des périodes de rangement sont organisées après chaque activité. Ces périodes se font en partenariat avec les enfants et les éducatrices stagiaires. De plus, bien que la thématique du respect des objets et des lieux n'ait pas été abordée directement lors de nos observations, on observe tout de même que les membres de l'équipe éducative font preuve de respect en prenant les objets avec délicatesse et en disposant différents types de protections (ex. nappe pour faire de la peinture) lors des activités pour garder les lieux propres et en bon état.

- **Attentes positives, claires, cohérentes et constantes**

Avant chaque activité, les éducatrices stagiaires **présentent des consignes** de fonctionnement et/ou de comportements attendus aux enfants. Ces consignes ont été réfléchies au préalable, réfléchies en fonction des besoins de ces enfants en particulier et aussi en fonction de l'approche d'intervention démocratique²⁸. Les éducatrices stagiaires sont donc au clair avec les intentions de chacune de ces consignes et sont donc convaincues de leur pertinence pour le développement des enfants du groupe.

Celles-ci sont formulées positivement afin que le comportement souhaité soit bien compris de l'enfant. Voici un échantillon de consignes positives entendues lors de nos observations : « On reste assis. », « On dépose. », « On regarde avec les yeux. », « En marchant. », « Dis-le avec des mots. », « Avec ta petite voix. ». Elles peuvent aussi offrir des exemples de mots pour les enfants qui ne les connaissent pas. Dans le cas où un enfant ne respecte pas une consigne, l'éducatrice stagiaire **la répète** directement à cet enfant. L'exemple ci-dessous illustre à la fois une consigne formulée à la positive ainsi qu'une répétition lors du non-respect.

Chez les grands, préparation à la collation. Certains enfants sont à la table, d'autres se lavent les mains. Charlie (stag.) dit : « Avec les yeux. » à un ami qui touche les images collées sur la table. Elle s'apprête à laver la table et chante : *Haut les mains, haut les mains, haut les mains*, les enfants lèvent les mains. Elle répète doucement : « On

²⁸ Voir le programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (2019) pour la définition de l'intervention démocratique (page 24).

regarde avec les yeux, comme ça tout le monde peut regarder en même temps. » Yacine (enf.) fronce les sourcils et paraît fâché, car il veut toucher. Rosalie (stag.) dit à nouveau doucement : « Les images sont à tout le monde, c'est pour regarder avec les yeux. » (J4-S35)

Ainsi, l'éducatrice stagiaire dit : « Avec les yeux » plutôt que de dire « On ne touche pas », et elle le répète lorsque l'enfant ne respecte pas la demande et semble contrarié. Fréquemment, les membres de l'équipe éducative apportent une **justification** à leur consigne pour favoriser chez l'enfant la compréhension de la pertinence de la consigne pour lui. Dans l'exemple ci-dessus, l'éducatrice stagiaire explique à l'enfant : « comme ça tout le monde peut regarder en même temps » et ainsi justifier la consigne de regarder « Avec les yeux. ».

- **Relations stables** (composante 1 – Visée B)

Les relations stables (toujours la même éducatrice stagiaire, la même remplaçante), comme discuté dans la composante 1 (visée B) en plus d'offrir à l'enfant l'opportunité de développer un attachement sécurisant avec un adulte de confiance précis, lui offrent aussi des repères dans le temps. Ainsi, chaque matin, c'est généralement la même personne qui ouvre la porte, la même personne qui vient l'aider à se déshabiller dans le vestiaire, etc.

Visée B : Éduquer aux habiletés sociales et aux savoir-faire dans les routines

Les actions éducatives de cette visée ont comme objectif de sensibiliser l'enfant aux comportements socialement acceptables et au fonctionnement dans les routines. Certains de ces enseignements sont transmis de façon indirecte par un simple modelage ou alors par le jeu alors que d'autres le sont par un accompagnement verbal alors que l'éducatrice explique comment faire.

- **Modelage de comportements prosociaux**

Nous observons que les membres de l'équipe éducative utilisent de façon assez systématique **les formules de politesse et de courtoisie** comme « S'il vous plaît » et « Merci » (entre elles et avec les enfants). En plus, il arrive parfois qu'elles exagèrent leur tonalité et leur expression non verbale lorsqu'elles disent ces formules afin d'offrir aux enfants un modèle explicite de communication sociale respectueuse.

En plus de modeler des formules de politesse, les membres de l'équipe éducative **modèlent des séquences de routine ou des comportements propres à la vie en société** comme : manger avec des ustensiles, nommer ou encore pousser doucement son assiette lorsqu'on a terminé notre assiette, attendre son tour, rester assis lors du repas, marcher à l'intérieur. Voici deux exemples de ces modelages. Dans le premier exemple ci-dessous, Charlie (stag.) modèle le fait de pousser son bol une fois qu'elle a terminé. C'est une routine qui est enseignée aux enfants, on leur apprend à pousser leur bol vers le centre de la table pour montrer qu'ils n'ont plus faim. Dans le second exemple, Karolina (stag.) modèle la règle de vie de marcher plutôt que de courir.

Chez les grands, à la collation. Charlie (stag.) dit : « Moi, j'ai terminé! » et elle pousse son bol devant elle. Ariana (enf.) ramasse le bol de Charlie (stag.). Elle dit : « Merci beaucoup Ariana! » (J20-S4)

Chez les grands, période du cercle. Karolina (stag.) court (avance plus vite que d'habitude) en venant vers le cercle. Charlie (stag.) : « Ah, Karolina (stag.), tu t'es trompé, t'étais trop excité de venir, recommences. » Karolina (stag.) retourne et revient en marchant. (J22-S4)

À d'autres moments, le modelage se fait de façon indirecte en invitant un enfant à regarder les autres enfants agir, comme ici afin de soutenir Aoua (enf.) à comprendre le principe du tour de rôle.

Chez les petits, jeux moteurs. Aoua (enf.) est sur le trampoline et elle se met à crier, car elle doit descendre du trampoline puisque son tour est terminé, Mia (stag.) intervient. Elle la prend sur elle et lui explique que son tour est terminé. La petite crie et se débat. Caroline (form.) lui dit de la garder tout près pour qu'elle puisse revivre d'y retourner et qu'elle comprenne. Mia (stag.) lui explique et nomme ses émotions, « Tu es fâchée, tu voulais continuer à sauter. » Elles lui font faire un autre tour sur le trampoline (à son tour), elle commence à saisir le

principe, car elle est plus calme et manifeste du plaisir à observer les autres. Elle descend du trampoline sans crier. Elle attend son tour et recommence. (J5-S14)

Finalement, les membres de l'équipe éducative **modèles aussi les comportements relationnels positifs entre deux personnes : partager, coopérer, s'entraider, etc.** À ce sujet, nous avons même été témoin de petites mises en scène spontanées entre deux éducatrices-stagiaires qui mettent l'emphase sur des comportements d'écoute, de partage, d'affirmation positive, de compromis ou encore de réparation. Lors de ces moments spontanés, elles exagèrent leur tonalité, leur affect et leurs gestes afin d'attirer l'attention des enfants, comme dans l'exemple ci-dessous :

Chez les grands, au dîner. Josée (form.) dit à Karolina (stag.) (de façon exagérée) : « Est-ce que tu as terminé Karolina? Est-ce que je peux prendre ton assiette? (Modelage d'entraide). On va les donner à Lise (coordo.), elle va les ranger. » (J3-S23)

- **Structuration des activités qui favorise la pratique des habiletés sociales et des routines**

Afin de soutenir les habiletés sociales des enfants, les membres de l'équipe éducative conçoivent qu'elles doivent leur offrir une organisation qui favorise les contacts afin que ceux-ci puissent se pratiquer à interagir avec les autres et développer un sentiment d'amitié envers d'autres enfants, mais aussi d'appartenance au groupe favorisant le développement de gestes relationnels positifs. Ainsi, l'organisation des activités à la HGC favorise la plupart du temps la formation de **petits groupes** plutôt que du grand groupe. Ainsi, les enfants ont la chance de mettre en pratique des interactions sociales avec quelques enfants et de développer ces liens. Les enfants peuvent ainsi se pratiquer à prendre leur place plus facilement et avoir plus de temps pour interagir en dyade par exemple. Ainsi, nous avons généralement observé des regroupements de 2-3 enfants autour d'une éducatrice stagiaire lors des routines, et lors des activités du matin, le groupe est généralement divisé en deux sous-groupes dans le but d'offrir des occasions d'avoir des interactions plus engagées avec les enfants les entourant.

Nous avons aussi observé qu'au même titre que la triade expliquée plus haut, il arrive qu'une éducatrice stagiaire joue le rôle de « transmission » entre deux enfants. Ici les enfants sont près du module de cuisinette et ceux-ci n'interagissent pas ensemble.

Chez les grands, période de jeux. Karolina (stag.) demande à Morgane (enf.) : « Est-ce que tu veux goûter à notre ananas? » Elle s'adresse à Jérémie (enf.) et lui dit : « On fait goûter Morgane (enf.), c'est tu correct? » Puis, elle s'adresse à Morgane (enf.) : « T'aime pas ça! Tiens Morgane (enf.), tu peux goûter un œuf. » Et ensuite, en s'adressant à Jérémie : « Peut-être qu'elle va aimer ça! » (J3-S6)

Cet extrait illustre que l'éducatrice stagiaire tente de stimuler un échange entre ces deux enfants.

Plusieurs activités et routines font usage du **tour de rôle**, où il y a de courtes périodes d'attente pour les enfants avant d'effectuer l'activité. Ceux-ci permettent aux enfants de mettre en pratique cette habileté (attendre son tour) qui demande patience et autocontrôle. C'est le cas lors du cercle chez les grands, où les enfants attendent chacun leur tour pour choisir une chanson. Lors des routines d'hygiène, chaque petit groupe y va l'un après l'autre et au repas, les enfants se servent aussi chacun leur tour. Chez les petits, les membres de l'équipe éducative soutiennent cette habileté dans le jeu : jeu de ballons où l'on se roule la balle chacun son tour, ou lors de jeu qui demande de le faire un à la fois. Nous l'avons observé avec le jeu de trampoline présenté précédemment. Ainsi, les enfants sont guidés par l'éducatrice stagiaire qui se tient tout à côté du trampoline afin de leur rappeler d'attendre si ces derniers sont trop pressés de sauter sur le trampoline avant leur tour. Le fait d'attendre son tour permet de comprendre que dans le groupe, chacun a une chance égale de faire les choses en premier. Les éducatrices stagiaires s'assurent d'ailleurs que ces tours de rôle se fassent de manière équitable.

Afin de favoriser l'apprentissage et l'intégration des routines, les membres de l'équipe éducative s'assurent de **laisser le temps aux enfants pour exécuter les séquences de routines par eux-mêmes**. Il est à préciser qu'elles sont toujours présentes si les enfants ont besoin d'aide. Les enfants ont donc la chance d'apprendre à être autonomes et faire des essais à leur rythme avec de l'aide au besoin.

Pour stimuler l'intérêt des enfants à respecter les activités de routines ou les consignes, les éducatrices stagiaires les présentent de **manière ludique ou attrayante**. Par exemple, l'usage de la chanson *haut les mains* lorsqu'elles font le nettoyage de la table avant le repas, stimule les enfants à le faire avec joie. Dans l'extrait qui suit, l'éducatrice stagiaire imite un trajet en voiture lors d'un déplacement pour aller à la salle de bain alors que Dalia (enf.) est en train de jouer.

Chez les grands, déplacement toilette. Karolina (stag.) dit à Dalia (enf.) qu'elles vont aller à la toilette et après revenir jouer. Dalia (enf.) ne la suit pas. Karolina (stag.) prend doucement ses bras et elle la dirige vers la toilette en disant : « Attention, attention, nous on va à la toilette, bip bip, on revient jouer tout de suite, attendez-nous, on revient. » Dalia (enf.) sourit et suit le mouvement. (J10-S6)

L'exemple suivant illustre une action qui permet de rendre le lavage des mains très amusant et donc beaucoup plus engageant pour l'enfant.

Chez les grands, lavage des mains. Karolina (stag.) donne la pompe de savon à Jérémie (enf.) qui regarde le savon et paraît étonné. Karolina (stag.) dit alors : « Ouin, y'a des yeux dedans, y'a des yeux dans le savon. » Jérémie (enf.) se lave les mains. Karolina (stag.) dit alors : « T'as fini, bravo! » Puis elle s'adresse à Dalia (enf.) : « Est-ce que tu as mis du savon? Avec des petits yeux! » Karolina (stag.) chante la chanson du lavage de main en s'adressant à Dalia (enf.).

- **Offrir des notions sur le fonctionnement et sur les comportements prosociaux**

Les membres de l'équipe éducative accompagnent aussi les enfants en leur donnant des informations sur les moyens d'effectuer certains gestes afin de devenir plus autonome. Par exemple, nous avons observé Charlie (stag.) soutenir Morgane (enf.) à piquer ses aliments avec sa fourchette, en lui expliquant comment faire. Ainsi, elle modèle l'action tout en offrant des explications. Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), ce type d'actions éducatives est nommé modélisation qui est défini comme un modelage en simultané avec une explication. Un autre exemple observé est celui où les membres de l'équipe éducative enseignent à un enfant à faire une demande complète et respectueuse. Beaucoup de temps, lors des moments de routine, est consacré à ces apprentissages.

Chez les grands, lors de la collation. Charlie (stag.) se lave les mains avec Morgane (enf.) et Jacob (enf.) en chantant la chanson du lavage des mains. Puis, ils se déplacent vers la table. Une fois qu'elle a fait choisir les bols aux enfants, l'éducatrice stagiaire se pose une question à elle-même « Charlie (stag.), est-ce que tu veux le bol vert ou jaune? Charlie, est-ce que tu veux des mûres? » Jacob (enf.) touche les mangues, Charlie (stag.) lui dit : « Dis-moi, je veux mangue. » Jacob (enf.) répète « je veux mangue ». Charlie (stag.) lui dit alors : « C'est bien demandé ça! » Il dit encore « Mangue. » Josée (form.) répète « Je veux mangue. » Jacob (enf.) répète « Je veux mangue. » Josée (form.) dit alors : « Qu'est-ce qu'on dit? On dit merci! » Jacob (enf.) dit alors « Merci! » (J8-S10)

- **Renforcements positifs**

Les membres de l'équipe éducative font de nombreux renforcements positifs centrés sur les comportements prosociaux et le respect des règles et cela tout au long de la journée. L'objectif est bien sûr de souligner aux enfants qu'ils utilisent des paroles et gestes qui vont dans le même sens que les règles de vie prônées par le milieu et aussi de les encourager dans leurs efforts à respecter celles-ci.

Chez les grands, période du cercle. Une éducatrice stagiaire réoriente Ariana (enf.) qui a lancé le carton suite à sa chanson. Karolina (stag.) lui dit « On dépose. » Ariana (enf.) dépose alors le carton. L'éducatrice stagiaire dit alors « Bravo! » en applaudissant. (J8-S9)

Visée C : Accompagner avec assurance et bienveillance l'enfant dans ses difficultés à s'organiser et dans ses comportements asociaux ou inadaptés

Finalement, cette dernière visée de la composante 3 présente des actions éducatives que les membres de l'équipe éducative de la HGC utilisent lorsqu'elles doivent interagir avec un enfant qui s'oppose activement ou passivement aux règles, qui a des comportements asociaux (ex. agression) envers un autre enfant ou un adulte ou encore qui se désorganise lors d'une routine.

- **Limites claires lors de comportements asociaux, de non-respect d'une règle ou lors de désorganisation, tout en conservant une sensibilité empathique**

Dans une situation où l'enfant s'oppose à une règle, et ce malgré le rappel de la consigne, les membres de l'équipe éducative réaffirment la règle en adoptant une **attitude déterminée**, mais empreinte d'une sensibilité empathique envers le besoin de l'enfant. À la HGC, le cadre éducatif est maintenu ce qui se traduit généralement par le fait d'aller jusqu'au bout d'une situation d'écart de comportement, même si cela prend du temps. Il pourrait être facile de laisser passer des écarts aux consignes 'en achetant la paix' par exemple. Toutefois, l'importance du respect du cadre est primordiale à la HGC, ceci dans le but de donner une structure sécurisante à des enfants qui souvent n'en ont pas à la maison.

Ainsi, bien que l'attitude soit ferme dans le but de démontrer à l'enfant que « *c'est comme cela et que ça ne va pas changer* », les éducatrices demeurent respectueuses en tout temps. En effet, elles ne lèvent jamais le ton et ne punissent pas les enfants. Jamais nous n'avons vu un enfant aller en retrait seul afin de s'isoler. Si une éducatrice stagiaire constate que l'enfant a besoin de sortir du groupe pour retrouver son calme, elle y va avec lui et l'accompagne dans ce moment²⁹.

Les enfants qui fréquentent la HGC ont tendance à être hyperactifs lorsque les éducatrices stagiaires interviennent pour les 'ramener dans le cadre' ce qui se solde, par moment, en crise. Dans un cas où l'enfant fait une crise pendant une intervention avec son éducatrice stagiaire au regard du non-respect d'une consigne, une autre éducatrice stagiaire apporte son soutien en s'occupant des autres enfants sous la responsabilité de l'éducatrice stagiaire impliquée dans l'intervention. Ainsi, elle peut mener son intervention jusqu'au bout.

Au regard de cette attitude déterminée, on entend souvent dire les formatrices aux éducatrices stagiaires : « Sois convaincue pour être convaincante ». Cette petite phrase illustre bien l'idée d'une attitude déterminée afin de maintenir une discipline positive et humaine et incite l'éducatrice à se convaincre de ne pas changer d'idée tout en demeurant calme.

Dans le cadre d'une intervention, les membres de l'équipe éducative utilisent fréquemment **des paroles encadrantes** comme justement la phrase : « Je ne vais pas changer d'idée. » Cette stratégie est une suite logique de l'attitude déterminée et de l'intention d'aller au bout de l'intervention.

Chez les grands, période de rangement. Morgane (enf.) se sauve vers la porte. Elle essaie encore de fermer les lumières. Charlie (stag.) la retient : « Je vois que tu ne veux pas ranger. » Morgane (enf.) s'écrase au sol, se laisse molle. Charlie (stag.) : « Tu veux me montrer que tu veux pas ranger, c'est ce que j'entends, mais là c'est le rangement, je ne vais pas changer d'idée. Là, on va aller faire une méga grosse boule (avec la pâte à modeler). » Morgane la suit finalement. (J8-S28)

Les éducatrices stagiaires utilisent aussi leur corps ou un objet pour créer **une limite physique** afin de garder un enfant dans les limites permises. Ainsi souvent la barrière physique associée à une redirection de l'attention permet d'éviter d'user d'une interdiction formelle pouvant amener l'enfant à entrer dans une relation de pouvoir. Cette action éducative a été régulièrement observée lors de notre présence à la HGC. Par exemple, il a été observé à maintes reprises que les membres de l'équipe éducative se placent derrière l'enfant qui essaie de reculer avec sa chaise à la table ou bien que l'éducatrice stagiaire pose son pied pour bloquer le

²⁹ À noter que le but du retrait accompagné, est que l'enfant apprenne à réguler ses émotions dans la situation. Par exemple qu'il apprenne à réguler sa colère en la vivant en étant accompagné dans la situation qui déclenche sa colère. Ainsi, cela lui permet de gérer sa colère lorsqu'il la vit.

déplacement de la chaise. À d'autres moments, lorsque l'enfant tente de fuir, l'éducatrice stagiaire utilise ses bras ou son corps pour former une barrière afin d'empêcher l'enfant de passer. De plus, les membres de l'équipe éducative utilisent aussi des moyens physiques autres que son corps pour faire respecter le cadre, par exemple de mettre un coussin par terre et demander à un enfant qui papillonne³⁰ ou qui a la bougeotte de s'y asseoir.

Chez les grands, période de jeux. Ariana (enf.) quitte la zone de jeu et va rejoindre Lise (coordo.) qui est dans la cuisine, car la porte est restée ouverte. Ariana (enf.) essaie de se faufiler dans la cuisine. Lise (coordo.) s'accroupit et se met à sa hauteur tout en mettant une limite physique avec son bras (tout en douceur, sans dire non, sans hausser le ton, ou énoncer une interdiction) et lui dit : « Sais-tu ce qu'on est en train de faire? Tu veux savoir ce qu'on est en train de faire? » Lise (coordo.) montre alors à l'enfant la mangue et lui en parle. (J4-S24)

Chez les grands, période du cercle. Jacob (enf.) va s'asseoir pour le cercle avant tout le monde (démontre qu'il a intégré la séquence de cette routine). Se relève et va chercher un cheval. Charlie (stag.) lui dit de le remettre et il y va. Il suit les consignes de Charlie (stag.). Début du cercle. Morgane (enf.) est sur Charlie (stag.) et Jacob (enf.) à côté. Jacob (enf.) se retourne pour toucher les jouets. Charlie (stag.) dit : « On laisse la voiture. », en le replaçant doucement. Il se retourne encore. Elle le retourne encore doucement et garde sa main sur lui, le tenant près d'elle. (J8-S8)

Dans le cas où un enfant se désorganise grandement (qui se manifeste physiquement), il arrive qu'un membre de l'équipe éducative doive le contenir sur elle, le prendre et le garder serré dans les bras. Dans ce cas, l'intervention est toujours faite avec beaucoup de douceur et de respect. L'adulte inspire et expire lentement et dès qu'il sent l'enfant se calmer, il desserre son étreinte.

- **Interventions respectueuses**

L'intention des interventions de la HGC est d'amener les enfants à respecter les règles quotidiennes de la vie en collectivité, dans une approche qui respecte l'enfant. La métaphore « d'une main de fer dans un gant de velours » de Dolto (2011) reflète bien la philosophie de la halte concernant la **culture du respect** qui y est mise en place. L'autorité est présente dans le but d'enseigner aux enfants la vie en collectivité et d'assurer leur sécurité et leur plein développement. Chacune des règles a été réfléchiée en fonction du bien-être de l'enfant et des capacités du groupe. Les membres de l'équipe éducative conçoivent que les enfants apprennent par imitation et qu'apprendre aux enfants à devenir des citoyens respectueux des autres et capables de relations interpersonnelles harmonieuses implique qu'elles doivent elles aussi user de ce respect dans toutes les sphères de leur intervention. Ainsi, les membres de l'équipe éducative ne lèvent jamais le ton, ne crient pas, ne disputent pas ou ne punissent pas l'enfant, elles ne profèrent jamais de paroles désobligeantes ou condescendantes. La phrase « Je ne te chicane pas » est prédominante à la HGC, ce qui contribue à préserver la dignité de l'enfant.

Cette attitude de l'adulte exige un grand détachement et une excellente gestion des émotions et des comportements de la part des membres de l'équipe éducative, car il arrive qu'un enfant frappe ou insulte un membre de l'équipe éducative. Elles sont conscientes qu'il se peut qu'un enfant éveille en elles une colère pouvant mener à des paroles ou des gestes réactifs et moins respectueux envers l'enfant. Toutefois, elles ont élaboré un système afin de prévenir ce type de débordement. Ainsi si une éducatrice stagiaire sent qu'elle est moins en contrôle de ses émotions, elle demande à une collègue de prendre sa place dans l'intervention et elle sort du local pour s'autoréguler. De plus, les éducatrices stagiaires font tout un travail d'introspection pour prendre conscience et mieux comprendre leurs réactions émotionnelles (comment je réagis? À quel moment? Pourquoi?) dans le but de développer **une saine distance émotionnelle** lors de ces événements et de se recamper dans sa **posture professionnelle** d'accompagnement respectueux de l'enfant³¹.

Lorsque l'enfant pose des gestes qui sont dangereux pour les autres ou est trop désorganisé pour demeurer dans le groupe, une éducatrice stagiaire l'aide à revenir au calme en quittant le local avec lui (**retrait accompagné**). Elle accompagne alors l'enfant à travers sa difficulté. Malgré l'intensité des réactions de

³⁰ Errer sans but apparent.

³¹ Voir section suivante qui aborde l'habitus et la résonance interne.

l'enfant, nous avons observé que ces interventions se font toujours très calmement, en douceur. Toute cette douceur semble possible grâce au détachement émotif et à la conviction profonde que ça va aller, que ça va fonctionner, que l'enfant va finir par se calmer.

- **Stratégies de redirection des comportements**

Nous avons observé plusieurs stratégies de redirection des comportements, dont la **proposition de comportements de substitution**. Ainsi, les membres de l'équipe éducative tentent de comprendre le besoin derrière un comportement qui ne respecte pas une règle de vie et proposent un comportement de substitution qui répond au même besoin. Comme dans l'exemple ci-dessous, une éducatrice stagiaire nomme ce qu'elle pense être le besoin sous-jacent au comportement (lancer) et propose une façon acceptable d'y répondre (lancer les ballons).

Chez les grands, accueil du matin, au vestiaire. Karolina (stag.) s'accroupit pour se placer au niveau de Jérémie (enf.). Ce dernier veut lancer ses bottes dans le casier. Karolina (stag.) lui dit en tenant doucement sa main pour arrêter le mouvement : « À la garderie, on lance les ballons. Les bottes on va les mettre avec les mains. Aimerais-tu ça qu'on sorte un ballon? » Jérémie (enf.) fait signe que oui de la tête. » Jérémie (enf.) se dirige alors vers son local. Karolina (stag.) : « Attends, on va dire *bye bye* à maman » et elle se remet debout. (J4-S27)

Dans cet exemple, l'éducatrice stagiaire formule une interdiction sans dire explicitement non, mais plutôt en affirmant ce qu'on peut faire en proposant une alternative pour combler le besoin de lancer. D'ailleurs, lors de nos observations, nous n'avons pas entendu de « Non » prononcés par les adultes. Les interdictions sont claires et constantes. Les enfants les connaissent, par exemple ils ne peuvent frapper les adultes.

Une seconde stratégie observée est **le choix défini**. Ainsi, dans le cadre de cette stratégie, lorsqu'un enfant s'oppose à une règle, dans un premier temps, une membre de l'équipe éducative place cet enfant face à un choix acceptable dans le contexte (dans l'exemple ci-dessous : debout ou assis) et dans un deuxième temps, si l'enfant refuse de faire ce choix, elle lui offre un deuxième choix : celui d'agir seul ou plutôt avec l'adulte.

Chez les grands, activité de pâte à modeler. Morgane (enf.) est allée fermer la lumière (bien qu'elle n'ait pas le droit). Elle se met à plat ventre sur la table. L'éducatrice stagiaire lui dit : « On se met sur les pieds. » Elle ajoute : « Tu aimerais ça décider hein? Mais la consigne c'est deux possibilités de choix, tu peux être assise ou debout. » Morgane (enf.) demande un outil. Charlie (stag.) lui répond alors : « Je vais te le donner lorsque tu auras choisi, tu peux être assise ou debout. » Morgane dit « Debout » et se met alors debout. (J8-S27)

Ainsi, si l'enfant n'avait pas fait ce premier choix dans l'exemple ci-dessus, l'éducatrice stagiaire aurait alors offert à l'enfant de le faire seule ou avec elle. On voit aussi dans l'exemple que l'éducatrice stagiaire est sensible aux raisons qui peuvent pousser l'enfant à agir ainsi et verbalise ces raisons pour l'enfant : « Tu aimerais ça décider hein? »

Une troisième stratégie est **la modélisation d'un comportement approprié**. Ainsi, il arrive qu'une membre de l'équipe éducative accompagne un enfant à respecter une règle, en appliquant avec l'enfant la règle oubliée ou défiée ou en reprenant l'action appropriée avec l'enfant.

Chez les grands, transition au repas. Une fois s'être lavé les mains, Jérémie (enf.) est parti à sa place en courant. Charlie (stag.) : « Attends Jérémie, on va recommencer ça en marchant, reviens, on va le faire ensemble. » Il refait alors le trajet en marchant. (J10-S14)

Il arrive aussi qu'une membre de l'équipe éducative ramène un enfant qui s'oppose par une proposition de jeu ou en lui offrant de l'attention, car elle associe ce comportement à une recherche d'attention.

Un fait intéressant observé est que dans plusieurs cas de comportements inappropriés, les membres de l'équipe éducative parlent du comportement comme d'une 'erreur de parcours'. L'intention est de ne pas mettre l'accent sur le comportement dérangeant, mais plutôt sur ce qui doit être fait de même que sur le droit à l'erreur. Elles partent donc du principe que l'enfant veut bien faire. Cela permet d'éviter que le comportement dérangeant soit perçu comme mal intentionné.

Chez les grands. Jeu du parachute dans le vestiaire, c'est Karolina (stag.) qui anime. Jérémie (enf.) s'en va en dessous du parachute. Une éducatrice stagiaire dit : « Tu t'es trompé Jérémie (enf.), viens prendre ta ganse. » Il revient. Ensuite, il tire, il n'écoute pas vraiment, va vers le dessous du parachute. On lui dit : « C'est pas toi qu'il faut cacher, c'est tes yeux! Tu t'es trompé. » Il arrête. (J6-S10)

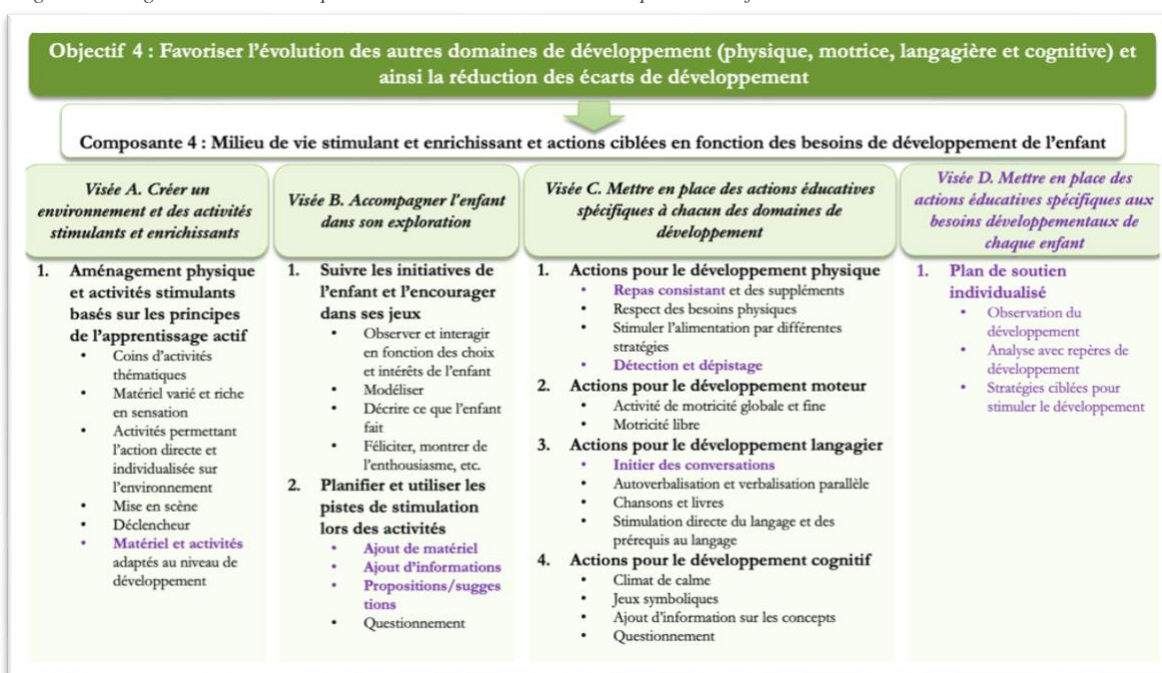
Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative relatent faire **des retours sur certaines situations** de comportements à modifier ou de désorganisation (crise). Elles disent prendre un moment quand l'enfant est calmé pour revenir sur les émotions/comportements et ses causes et exprimer à l'enfant qu'il n'a rien fait de mauvais en normalisant ses émotions/comportements et finalement planifier avec l'enfant comment faire différemment la prochaine fois. Toutefois, cette action n'a pas pu être observée lors de notre présence sur place, sans doute parce que ces moments se déroulaient dans le privé avec les enfants. De la même façon, nous n'avons pas été témoins de conflits importants entre deux enfants demandant un accompagnement plus soutenu, ainsi nous ne pouvons actuellement décrire le processus de **résolution de conflits.**

COMPOSANTE 4 : Milieu de vie stimulant et enrichissant et actions ciblées en fonction des besoins de développement de l'enfant

Cette composante met l'accent sur grandir et développer de bonnes habitudes de vie, de même que développer sa motricité, son langage et sa cognition (Figure 8). Ce sont des objectifs essentiels de la Halte-Garderie du cœur. Dans la théorie du programme (Dion *et al.*, 2020), il nous a été expliqué que les enfants reçus à la HGC présentent de fréquents retards de développement (physique, moteur, langagier et cognitif). Les membres de l'équipe éducative mettent donc en place des actions éducatives permettant de soutenir et de stimuler ces quatre domaines de développement dans le but de réduire les écarts de développement.

Les membres de l'équipe éducative visent ainsi à offrir à l'enfant un lieu, des activités et du matériel hautement stimulants et adaptés à son niveau de développement et à ses intérêts dans le but de stimuler sa curiosité et sa motivation à apprendre avec tous ses sens (Visée A). Elles visent ensuite à enrichir son expérience d'exploration en l'accompagnant dans celle-ci afin de l'aider à s'y engager (Visée B). Troisièmement, elles souhaitent stimuler spécifiquement les domaines de développement physique, moteur, langagier et cognitif en mettant en place des actions éducatives spécifiques pour chaque domaine (Visée C). Finalement, elles ciblent chez chacun des enfants les besoins spécifiques de développement et on élabore un plan de soutien individualisé (Visée D).

Figure 8. Diagramme de la composante 4 des actions éducatives pour les enfants



Visée A : Créer un environnement et des activités stimulants et enrichissants

Cette première visée de la composante 4 permet aux enfants de la HGC d'évoluer dans un milieu riche en stimulations adaptées à leurs niveaux de développement. Un tel milieu de vie leur permet d'être spontanément attirés vers les objets et les activités et de s'engager dans des actions directes avec ceux-ci. La théorie du programme (Dion *et al.*, 2020) implique plusieurs actions éducatives afin, justement, d'activer chez l'enfant le goût d'explorer et donc de s'engager dans des actions et des interactions qui stimulent toutes les domaines de son développement. Ce genre d'actions éducatives stimulent l'apprentissage actif chez l'enfant. L'enfant peut donc, grâce à la diversité de l'aménagement, explorer lui-même l'ensemble du matériel et être un agent actif dans son apprentissage.

- **Aménagement physique et activités stimulants basés sur les principes de l'apprentissage actif**

En cohérence avec la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), nous avons observé que les éducatrices stagiaires aménagent les locaux avec de nombreux défis et découvertes pour les enfants. Les locaux sont organisés en **coins fixes d'activités thématiques**. Ainsi, on observe dans le local des poupons la présence permanente d'un coin doux et d'un coin moteur, alors que dans le local des grands, il y a un coin de jeux symboliques (coin cuisine) et un coin jeu de table en permanence. Toutefois, lors des ateliers du matin, un coin peut être bonifié par l'ajout de matériel afin d'offrir une thématique particulière. Par exemple, pendant nos observations chez les grands, les éducatrices stagiaires ont ajouté, à plusieurs reprises, du matériel dans le coin des jeux symboliques afin de créer une épicerie, un salon de coiffure, un chantier de construction et un magasin de costume. Il en est de même du côté des petits, les coins de jeu sont enrichis, au gré des activités planifiées pour répondre aux besoins de stimulation des enfants.

Une grande variété de matériel est présente en tout temps dans les locaux : bloc moteur, casse-tête, jeux de table, jeux pour faire semblant, etc. De plus, il y a un espace de rangement rempli de matériel de rotation à la Halte-garderie du cœur ainsi qu'une ludothèque au collègue, permettant aux éducatrices stagiaires d'ajouter du matériel nouveau quotidiennement. Ainsi, les éducatrices stagiaires, en fonction de leur planification et des intérêts des enfants, ajoutent du matériel. On observe aussi des activités impliquant des **matériaux riches en sensations permettant d'explorer avec tous les sens**. Par exemple, chez les petits, on a observé des explorations avec des pâtes alimentaires, de la neige, de la peinture sur des figurines de dinosaures, etc. Chez les grands, on a observé des explorations avec des instruments de musique, des boîtes et de la peinture, des objets à souffler (plumes, ouates), etc. Ces matériaux sont colorés et offrent plusieurs formes, textures, densités ce qui enrichit l'expérience de l'enfant.

Chez les petits, atelier neige. Des éducatrices stagiaires ont préparé l'atelier de l'autre côté du rideau : 2 gros bacs et 2 petits bacs de neige avec du matériel (pelles, autos). Caroline (form.) regarde un enfant et dit : « C'est de la neige! De la neige! » (en amplifiant son expression et son ton de voix). Elle dit « Oui une auto! » à un enfant qui lui montre. Les enfants vont de l'autre côté du rideau pour participer à l'atelier. Au fur et à mesure, les éducatrices stagiaires ajoutent des pistes de stimulation : vaporisateur de couleur, tube/éprouvette pour faire des 'carottes', blocs de neige, longue-vue, sceau sur la tête, etc. Voici quelques exemples de paroles échangées : « Ah Karl (enf.), tu laves le rideau, bonne idée! » « Ah viens voir! Marianne (enf.), soulève, soulève! » (pour attirer l'attention et l'implication de Marianne sur les blocs de neige). (J4-S45)

Dans l'exemple ci-dessus, on voit donc que les éducatrices stagiaires ont planifié une variété de matériel pour soutenir et stimuler le jeu des enfants : neiges, pelles, autos, vaporisateur de couleur, éprouvette, sceaux, etc. On note aussi que l'offre du matériel est progressive permettant aux enfants de se concentrer sur quelques éléments à la fois.

Toutes les activités proposées aux enfants sont organisées pour **permettre aux enfants d'avoir une action directe et individualisée sur leur environnement** autant sur le matériel qu'au travers des interactions sociales. Les éducatrices planifient donc des explorations sans résultat précis attendu, dans lesquelles tous les enfants, en même temps, peuvent toucher et manipuler à leur guise le matériel et développer leurs idées (autant dans les explorations sensorielles, plastiques que dans les jeux symboliques).

Toutes les activités sont mises en place pour stimuler le développement des enfants. Les éducatrices stagiaires font de chaque moment de la journée une occasion d'apprentissage, autant lors des temps de jeux que des transitions et des routines.

Chez les petits, pendant le diner. Caroline (stag.) s'approche de Marise (enf.) et demande : « Elle est où ta moustache Marise? » L'enfant répond : « Dans la poubelle. » Caroline s'adresse aux enfants de la table : « Ils sont où les haricots? Miam - miam-miam, ha que c'est bon dans le bedon! » Élisabeth (stag.) donne un baiser sur le doigt de Marise (enf.) qui parle d'un bobo, Marise (enf.) fait un grand sourire (et c'est une petite qui sourit très peu). Marise (enf.) s'essuie le visage avec sa débarbouillette, Élisabeth (stag.) en profite pour nommer les parties du visage des enfants. Marise (enf.) se nettoie le visage avec attention. Les deux éducatrices stagiaires demandent aux enfants de pointer à tour de rôle les parties de leur visage : « Elles sont où tes joues? Tes dents, ton nez, tes oreilles? ... etc. » Les enfants pointent avec plaisir et entrain. (J4-S12)

À ce sujet, il y a noté qu'il y a systématiquement des jeux de transition offerts aux enfants lorsque les éducatrices stagiaires sont occupées à préparer le repas par exemple. Chez les grands, les éducatrices stagiaires offrent aux enfants, lorsqu'ils attendent le repas, ce qu'elles appellent des jeux de mains propres³².

Aussi, afin de stimuler l'intérêt des enfants et que ceux-ci s'engagent dans des situations de jeu, les éducatrices stagiaires planifient, à des moments ciblés, des **mises en scène**. Ainsi elles créent des situations attrayantes pour les enfants. Par exemple, avec du matériel et des personnages qui semblent engagés dans des actions, les éducatrices incitent les enfants à prendre part à la scène.

Chez les petits, Accueil du matin. Sur les tables des Chenilles, on retrouve la mise en scène suivante : 2 poupées assises à table avec de la nourriture dans des plateaux, une cuisinette, et 2 poupées sur une chaise haute. Sur une 2^e table, on retrouve une fermette avec des animaux, des images d'animaux et des casse-têtes d'animaux. Sur la 3^e table, on voit des blocs avec des voitures. (J3-S11)

Dans le même ordre d'idée lors des mises en scène, les éducatrices stagiaires prévoient un **déclencheur** pour chacune des activités/ateliers proposés. Les exemples suivants représentent bien ce type d'action éducative :

Chez les grands, après la collation. Karolina (stag.) lave la table et prépare les activités à venir (un atelier et un coin enrichi). Charlie (stag.) se déplace vers le vestiaire pour se préparer pour l'animation d'une activité transitoire. On entend alors une note de ukulélé et les éducatrices stagiaires invitent les enfants à se déplacer en direction du son. Charlie fait une animation autour du Ukulélé ainsi que d'autres instruments de musique et des chansons. (J3-S24)

Chez les petits, transition vers l'activité de pâte à modeler. Les enfants sont dans le coin doux en train de boire un peu d'eau avant l'activité du matin. Élisabeth (stag.) attire l'attention des enfants avec une boîte au-dessus de sa tête. Elle chante et leur montre de la pâte à modeler maison. Elle les invite à aller découvrir les tables qui ont été préparées par Sabrina (stag.). On y retrouve de la pâte à modeler à chacune des places. Les enfants se déplacent vers les tables. (J5-S16)

Ainsi, dans le premier exemple, l'éducatrice stagiaire stimule la curiosité des enfants par un indice sonore (note de ukulélé et chanson) alors que dans le deuxième exemple, une éducatrice stagiaire attire l'attention des enfants avec un indice visuel (bac sur la tête) et sonore (la chanson).

Finalement, les éducatrices stagiaires offrent **du matériel et des activités adaptés au niveau de développement des enfants**. Ainsi, chez les plus petits, elles mettent en place bon nombre d'activités liées au stade sensori-moteur (activité de motricité globale, de prérequis au langage, d'exploration sensorielle : toucher, écraser, mettre à la bouche, vider/transvider, etc.). Chez les grands, elles offrent des activités en lien avec le stade préopératoire (jeux symboliques, motricité fine, activités permettant de soutenir la verbalisation et la réflexion, jeux de société, etc.). De plus, elles observent individuellement les enfants pour évaluer à quel niveau de développement les enfants sont rendus afin de proposer des stimulations qui sont adaptées à chacun. Cette action éducative s'appelle l'étayage, tel que présenté précédemment. Les éducatrices stagiaires accompagnent donc les enfants à partir d'où ils sont rendus dans leur développement, en proposant le soutien nécessaire pour les faire progresser à leur rythme. À titre d'exemple, lors d'un tutorat du soir chez les grands, les éducatrices stagiaires expliquaient qu'un enfant était davantage impliqué dans le jeu de rôle, alors qu'un autre semblait plutôt dans l'étape de remplir et vider et finalement une troisième dans la sériation. En fonction de ces observations, elles offrent aux enfants du matériel et des défis permettant à chacun d'eux d'approfondir son exploration en fonction de son stade de développement.

Visée B : Accompagner l'enfant dans son exploration

À la HGC, tous les jeux sont accompagnés. Il est très rare que des enfants soient laissés seuls en jeux libres, lorsque c'est le cas, ils sont alors observés. Il y a généralement toujours au moins une éducatrice stagiaire qui est disponible pour accompagner et s'impliquer dans le jeu des enfants. Le ratio éducatrices-stagiaires/enfants permet cet accompagnement. Cette deuxième visée concerne donc les actions éducatives

³² Il s'agit d'une sélection de matériel à laquelle les enfants ont accès uniquement après le lavage des mains.

directes des membres de l'équipe éducative soit pour soutenir un enfant à s'engager dans une exploration ou encore, une fois que les enfants sont engagés dans une activité dans le but de les encourager à aller plus loin dans leurs explorations (pistes de stimulation).

- **Suivre les initiatives de l'enfant et l'encourager dans ses jeux**

De façon générale, les éducatrices **observent les enfants et suivent leurs initiatives**. Ainsi, elles initient des interactions, mais à partir des intérêts des enfants. Par exemple lors d'un jeu, un enfant prend un zèbre et l'éducatrice stagiaire demande : « Ça fait quoi un zèbre? » En jeux libres (soit suite à l'accueil et au réveil), les enfants ont accès à tout le matériel qui est à leur hauteur dans le local et les éducatrices stagiaires les laissent donc aller vers ce qui les intéresse et s'implique ensuite dans le jeu qu'ils ont initié. Lors des ateliers, c'est l'éducatrice stagiaire qui fournit une première orientation à l'activité (thème et matériel offert). Malgré cela, elle est toujours attentive à la façon dont chaque enfant joue et s'adapte à leurs actions (ce que l'enfant fait, ce qu'il regarde, ce qu'il choisit) et idées (ce qu'il exprime, ce qu'il suggère) pour faire suite à leurs jeux ou à leurs explorations. Nous avons d'ailleurs observé que l'implication des éducatrices stagiaires augmente grandement l'intérêt et l'engagement des enfants lors des activités.

Dans leur accompagnement, les éducatrices stagiaires prennent part au jeu et de façon naturelle servent d'exemple à l'enfant. Régulièrement, elles expliquent ce qu'elles font pour rendre explicite une action, une façon de jouer (**modélisation**). L'enfant apprend donc en observant et en imitant l'éducatrice stagiaire qui participe à son jeu³³.

Chez les petits, accueil du matin. Mia (stag.) retourne dans le corridor avec Hugo (enf.) afin qu'il voie que sa maman est bien partie. Elle sort ensuite des jeux moteurs pour jouer avec lui (tunnel et ballons). Caroline (form.) l'accompagne. Les deux adultes jouent avec le ballon dans le tunnel, Hugo (enf.) est assis sur Mia (stag.) qui est par terre. Il crie très fort, car il est fâché. Caroline (form.) nomme ses propres gestes, ce qui attire l'attention de l'enfant sur le ballon. Les deux adultes font quelques échanges de ballon, Hugo (enf.) commence à sourire, puis rit franchement. Il fait un grand sourire. Il tente d'aller chercher le ballon dans le tunnel. Caroline (form.) l'imite, elle va dans le tunnel sur le ventre pour prendre le ballon. Les deux adultes jouent avec Hugo (enf.), chacune d'un côté du tunnel. L'enfant paraît content et calmé. (J5-S9)

Chez les petits, période de jeu. Lors du jeu de trampoline, lorsque les enfants sont dessus, les formatrices sautent à côté pour montrer aux enfants comment sauter sur un trampoline. Les autres enfants en attente, dont Hugo (enf.), sautent aussi avec enthousiasme à côté du trampoline en imitant les adultes. (J5-S14)

De plus, lors des ateliers, il arrive fréquemment que les éducatrices **décrivent ce que les enfants font**. Cette verbalisation parallèle permet à l'enfant d'apprendre à "objectiviser" ses actions.

Chez les grands, transition suite à l'atelier. Rosalie (stag.) joue avec les deux enfants dont elle a la responsabilité. Elle compte les chats devant l'un d'eux et répète : « oh, oh! ». Elle demande : « T'en as combien de bébé? » Elle les compte. Jérémie (enf.) dit : « Y'a en beaucoup » Rosalie ajoute : « Tu mets ton bébé sur le lapin. » (J3-S19)

Afin de soutenir l'enfant à persévérer dans ses jeux et approfondir son exploration, les éducatrices stagiaires utilisent diverses modalités pour encourager l'enfant. Ainsi, elles **félicitent l'enfant et démontrent de l'enthousiasme face à ses jeux et explorations**. En valorisant l'enfant et ses efforts, en plus de soutenir la persévérance dans ses jeux, les éducatrices stagiaires soutiennent chez l'enfant un sentiment d'importance qui contribue à la construction d'une image positive de lui-même (voir p. 27 pour plus de détails).

Chez les grands, jeux à la table. Rosalie (stag.) montre le sablier. Charlie (stag.) est assise à table avec Morgane (enf.) et Jacob (enf.), des animaux en caoutchouc sont placés devant eux. Charlie répète aussi chaque mot de Jacob. « Vous êtes donc ben champion ». Elle dit : « Ça, c'est la libellule, le porc-épic. » Jacob regarde vers les peintures. Elle a suivi son regard et dit : « Tu veux voir ta peinture? Ça, c'est la peinture de Jacob. » (J4-S32)

- **Planifier et utiliser les pistes de stimulation lors des activités**

³³ À noter que plusieurs des enfants qui fréquentent la HGC ne savent pas jouer et n'initient donc pas le jeu sans l'aide de l'adulte. D'autres ne font que circuler sans se fixer (errance).

Systématiquement pour chacune des activités planifiées, les éducatrices stagiaires ont réfléchi à ce qu'elles appellent des pistes de stimulation. Une piste de stimulation est un enrichissement à l'activité qui permet de la bonifier, de l'enrichir. La piste a pour but d'offrir aux enfants une nouvelle façon d'explorer le matériel lui permettant donc d'aller plus loin, d'approfondir son expérience. Ainsi, nous avons pu observer à de maintes reprises les éducatrices stagiaires **ajouter de nouveaux objets**, une chanson en lien avec l'activité, **des informations sur la thématique**, des **propositions de nouvelles façons d'explorer le matériel**, ou encore, **poser une question** pour pousser l'enfant à aller plus loin dans sa façon d'envisager l'activité.

Visée C : Mettre en place des actions éducatives spécifiques à chacun des domaines de développement

Cette visée concerne des actions éducatives ciblées en fonction des domaines de développement physique, moteur, langagier et cognitif.

- **Actions pour le développement physique (croissance)**

La HGC propose toujours des **collations et des diners consistants et nourrissants**. Dans la collation du matin, des protéines (ex. fromage, houmous, yogourt, etc.) et des vitamines (fruits ou légumes) sont toujours présentes (en partie parce que les enfants n'ont pas déjeuné). Les diners respectent aussi les lignes directrices du guide alimentaire canadien (Santé Canada, 2019), offrant ainsi à l'enfant des aliments de tous les groupes alimentaires. Ces choix alimentaires permettent de répondre aux besoins de ces enfants qui n'ont généralement pas accès à une grande variété d'aliments à la maison. Elles ne limitent pas les enfants dans les quantités à moins qu'elles décèlent un enjeu émotif dans ce cas, elles soutiennent alors l'enfant à respecter sa satiété (ce qui est exceptionnel, voir ci-dessous). Chez les poupons, le lait qui leur est offert contient des **suppléments** dont la facture est en partie assumée par le CJ.

Chez les poupons, les éducatrices stagiaires observent les signes de sommeil afin de déterminer si l'enfant a besoin de dormir et **respectent ce besoin physique** avec peu de restriction sur l'horaire. Chez les grands, la sieste se fait généralement en pm, mais dans des cas d'exception, si un enfant s'endort, l'éducatrice stagiaire le laissera dormir.

En ce qui concerne l'alimentation, les membres de l'équipe éducative essaient d'inculquer aux enfants le respect de leur niveau de satiété. Elles ont même inventé une chanson *j'écoute mon bedon*, pour soutenir cet apprentissage.

Chez les grands, à la collation. Il s'agit d'une collation spéciale sur un drap au sol (car c'est la dernière semaine). Jacob (enf.) est resté à la table. La collation est mise sur les tables et les enfants se lèvent pour aller se servir par eux-mêmes. Un enfant dit qu'il a fini. Les éducatrices stagiaires chantent en cœur : « J'écoute mon bedon, il a surement raison, il a surement raison, ah oui. » (J22-S6)

Ainsi, la philosophie liée à la satiété est de ne jamais forcer ou inciter un enfant à terminer son repas si ce dernier démontre qu'il n'en veut plus. Il pourra néanmoins toujours terminer son repas par le dessert, car on peut ne plus avoir faim pour du salé mais encore pour du sucré (Bellisle, 2005). Dans le même ordre d'idée, lorsqu'un enfant mange au-delà de sa faim, soit peut-être parce qu'il a peur d'en manquer ou encore parce que ça le reconforte de manger, il arrive qu'elles limitent la quantité. Cette décision est prise suite à une analyse de la situation et s'accompagne d'une stratégie de soutien émotif, mais constitue une stratégie exceptionnelle établie de concert avec l'intervenante au dossier de l'enfant.

Chez les grands, au dîner. Karolina (stag.) dit à Jérémie (enf.) que la prochaine assiette est la dernière et utilise une phrase d'ancrage (verbalisation rassurante) qu'elle répète plusieurs fois pour le rassurer « De la nourriture il va toujours y en avoir ici. » (J10-S17)

En ce qui concerne les soins de base, chez les grands, les enfants peuvent aller à la toilette au besoin puisqu'il y a une toilette à même le local. Cela permet de favoriser la reconnaissance de leurs signaux corporels liés au besoin d'élimination et développe l'autonomie pour répondre rapidement à ce besoin.

Afin de **stimuler l'alimentation**, on utilise l'animation du repas pour stimuler les enfants à goûter, à participer. Des stratégies positives sont aussi utilisées pour faire goûter la nourriture sans pression, sans obligation (plaisir). On leur permet de jouer à table avec la nourriture pour se familiariser. Il s'agit là d'une action éducative spécifique de la HGC considérant cette clientèle ayant parfois accès une très petite variété d'aliments, ce qui peut entraîner un type de néo-phobie alimentaire. On leur permet alors de découvrir de nouveaux aliments dans le plaisir. De surcroît, puisque certains des enfants peuvent être sous-alimentés et avoir appris à gérer leur anxiété par une suralimentation, l'apprentissage à de saines habitudes alimentaires prend tout son sens. C'est pour répondre à ces divers besoins que tous les repas servis à la HGC se vivent dans le plaisir et que les membres de l'équipe éducative planifient des stratégies pour stimuler l'intérêt des enfants à goûter des aliments sains.

Chez les grands, à la collation. Lise (coordo.) anime la collation avec certains enfants nouveaux. Elle les invite à goûter et à lécher le fruit nouveau (mures) avec la langue afin de le découvrir. Le petit nouveau, Yacine (enf.), s'amuse avec des marionnettes de doigts avec Lise (coordo.). Lise (coordo.) lui parle, lui pose des questions. Yacine (enf.) chante en jouant avec les marionnettes. Le climat du groupe autour de la table est calme et chaleureux. (J1-S13)

Chez les grands, à la collation. Il y a beaucoup de rigolade pendant la collation : avec les *Cheerios* qui collent aux fruits, avec le mélange des pots de yogourt, avec les coquilles d'oreilles³⁴. (J6-S26)

Chez les grands, à la collation. Charlie (stag.) joue aux magiciens avec Morgane (enf.) (des *Cheerios* qui collent sur le bout de la langue). Morgane dit : « Collé! » Charlie dit : « Ah non, ta mangue est collée sur ton *Cheerios*! ». Charlie colle des *Cheerios* sur le bout de ses doigts et les fait parler ». (J8-S11)

Considérant la clientèle vulnérable souvent confrontée à de la négligence et/ou pouvant être victime d'abus, les membres de l'équipe éducative de la HGC redoublent de vigilance quant aux signes possibles de négligence ou d'abus. Une formatrice nous a expliqué qu'elles profitaient des changements de couche et de la routine d'hygiène pour vérifier les signes d'abus. Ainsi, **la détection et le dépistage** prennent tout leur sens dans ce milieu qui reçoit une majorité d'enfant venant de familles dont plusieurs sont suivies pour négligence parentale.

Chez les grands, activités d'accueil. Karolina (stag.) appelle Lise (coordo.) pour vérifier un bobo à la vulve d'une enfant (dans la toilette). Je me questionnais à savoir si c'était une forme de détection/dépistage, et Lise m'explique que ça fait partie de l'observation régulière de toute éducatrice. Mais puisque la clientèle est plus à risque, les éducatrices stagiaires sont plus accompagnées dans ces procédures lors de leur stage. (J22-S2).

- **Actions pour le développement moteur**

Tous les jours, autant les petits que les grands ont des **activités de motricité globale** prévues au programme. Chez les petits, il y a même un coin psychomoteur en permanence. Les grands font généralement leurs activités psychomotrices dans le vestiaire (équipé d'un matelas pouvant être installé rapidement) pour avoir plus d'espace. Ils sont aussi allés à trois reprises à la salle de combat du Cégep de Saint-Hyacinthe pendant nos semaines d'observation.

Chez les petits, l'approche de la **motricité libre**³⁵ est préconisée. En effet, on laisse l'enfant explorer l'environnement physique selon ses capacités motrices. Un environnement favorable à l'exploration de la motricité initié par l'enfant (blocs moteurs, barre au mur, etc.) est créé. Par contre, si les membres de l'équipe

³⁴ Lors de cette collation, plusieurs enfants ont mis des protecteurs d'oreilles (coquilles d'oreilles) car un enfant criait beaucoup et ils s'amusaient à faire des grimaces avec leurs coquilles sur les oreilles.

³⁵ « Le bébé sait se saisir activement des potentialités mises progressivement à sa disposition par la maturation de son système neuro-sensori-moteur, pour réaliser ses différentes acquisitions motrices, sans enseignement de la part de son entourage : s'il peut suivre son propre rythme de développement, être libre de ses mouvements, disposer du temps et de l'espace nécessaires à leur exercice et au déploiement de ses initiatives, dans un climat relationnel « suffisamment bon », le petit enfant va apprendre de lui-même à se déplacer, à se mettre debout, à s'asseoir, à saisir et à manipuler les objets. C'est ce qu'Emmi Pikler va nommer 'la motricité libre' » (Rasse, 2012, p. 203).

éducative décèlent, un retard au niveau de la motricité chez un enfant, elles mettent alors en place des stratégies spécifiques de stimulation de la motricité, soit certains défis d'exploration pour amener l'enfant à un certain niveau.

Chez les petits, transition, jeux libres et jeux moteurs. Hugo (enf.) se promène librement, il rit et ramasse des balles, il s'amuse bien, il fait des sourires, il se promène dans le coin moteur, il explore, s'exclame, manifeste sa joie et reproduit les sons de Mia (stag.). Hugo (enf.) fait tourner les ballons suspendus, il semble vraiment apprécier cette activité. Il rit avec spontanéité. (J5-S13)

La **motricité fine** est aussi fréquemment stimulée par des activités demandant la manipulation d'objets à prendre avec les mains.

- **Actions pour le développement langagier**

Le développement du langage est une priorité à la HGC. En effet, les deux principales clientèles reçues ont besoin de davantage de stimulation à ce niveau. Les premiers sont généralement sous exposés au langage et les autres sont en apprentissage du français. Afin de stimuler cet aspect du développement, les membres de l'équipe éducative de la HGC misent sur les actions éducatives suivantes :

De manière générale, les membres de l'équipe éducative **initient des conversations** avec les enfants, soit en leur posant des questions ouvertes, en s'intégrant dans leurs jeux symboliques. Ainsi le langage fait partie intégrante du quotidien de la HGC. Les éducatrices stagiaires utilisent un vocabulaire riche avec des phrases complètes incluant des concepts (ex. chaud vs froid) et des qualificatifs. Dans l'exemple suivant, l'enfant parle peu en raison d'un retard de langage, mais l'éducatrice stagiaire continue à le stimuler à s'engager dans une conversation.

Chez les grands, période de jeux. Karolina (stag.) est avec Jérémie (enf.). Elle joue avec lui et demande : « Qu'est-ce que je pourrais manger? » Jérémie (enf.) lui donne un aliment. « Je pense qu'il manque un peu de sel dans mon œuf, as-tu du sel? » Elle attend. Jérémie (enf.) lui donne un objet en guise de sel. Il lui donne aussi une pinte de lait « Oui, je veux du lait, dans un verre ça va mieux. Où sont les verres? » Elle laisse un silence. « Est-ce que c'est du lait chaud ou du lait froid? J'aime pas ça du lait froid! » (J3-S3)

Les éducatrices stagiaires font aussi régulièrement de **l'autoverbalisation et de la verbalisation parallèle**, c'est-à-dire qu'elles décrivent leurs actions et celles des enfants, comme dans les exemples suivants :

Chez les grands, activité de pâte à modeler. Charlie (stag.) à Morgane (enf.) : « Tu fais des belles lignes avec le bâton vert et le bâton bleu [verbalisation parallèle]. (J8-S25)

Chez les grands, période de jeux. Ariana (enf.) et Karolina (stag.) sont ensemble à une table. Karolina dit : « Tu essaies de cacher la boîte. Ah, il y a un trou. » « Est-ce que tu veux qu'on la cache encore la boîte? » « Ah, elle est plus cachée, qu'est-ce qu'on fait maintenant? » « Je vais aller chercher un doudou, je pense que ça va aller mieux, y'a pas de trou dedans » [autoverbalisation]. « Regarde dans le miroir, ta boîte est toute cachée, y'a pas de trou dedans. » « Y reste un petit bonhomme, OK là tout est caché. » « Qu'est-ce qu'il fait le petit bonhomme? Est-ce que tu essaies de le mettre debout sur la table? » [verbalisation parallèle] « Ah il tombe devant, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'il ne tombe pas, l'appuyer sur le bord. » Karolina (stag.) se cache avec Ariana (enf.) en dessous de la couverture. « On est caché! » « T'as l'air d'aimer ça! » « Je pense que je vais sortir les briques » [autoverbalisation]. (J4-S26)

Les **chansons et les livres** sont des actions de stimulation quotidiennes. Chez les petits, les chansons sont très présentes tout au long de la journée, elles le sont un peu moins chez les grands, bien que tous les jours, il y a une période de chansons lors du cercle du matin. Ce sont deux médiums riches pour initier de nouveaux mots et concepts. Les chansons et les livres utilisent le langage de façon amusante et attrayante soutenant ainsi la curiosité et la motivation naturelles des enfants.

Chez les petits, transition suite à la collation. Alexia (stag.) est au coin doux avec Marianne (enf.), Laurent (enf.) et Karl (enf.). Elle regarde les livres avec eux, leur fait pointer et identifier ce qui s'y trouve. (J4-S16)

Nous avons observé les membres de l'équipe éducative faire de la **stimulation du langage** avec ces diverses stratégies : répéter un mot ou une phrase, répéter un mot de la bonne façon (reformulation), reformuler dans une phrase plus complète (extension), ajouter une information à partir de l'idée de l'enfant (expansion), mettre des mots sur un objet, mettre des mots sur la pensée possible de l'enfant, poser une question fermée (quel? est-ce que?) et occasionnellement poser une question ouverte. En voici quelques exemples :

➤ **Répéter un mot ou une phrase**

Chez les grands, période de rangement. Jacob (enf.) dessine. Charlie (stag.) l'aide à mettre le crayon dans sa main. Il dit « Rouge » et Charlie (stag.) répète « Le rouge. ». (J8-S8)

➤ **Répéter un mot de la bonne façon (reformulation)**

Chez les petits, à la collation. Une enfant pointe le papillon derrière lui. Caroline (form.) entonne la chanson *Sur le dos d'un papillon* de Passe-partout. Il dit : « Un papillon » dans son jargon. Il pointe le papillon. Alexia (stag.) dit : « Papillon. » de la bonne façon. Il tente à nouveau de se lever. Elle dit « Toi tu as terminé, mais les amis n'ont pas encore terminé encore. » Il dit : « Papillon. » Elle répète : « pa-pi-lon » plusieurs fois pour l'aider à prononcer les p. Il dit encore « Papillon. », il pointe, elle le questionne sur les couleurs du papillon. Il dit « Papillon. », elle répète avec lui. (J12-S9)

➤ **Reformuler dans une phrase plus complète (extension)**

Chez les grands, période de rangement. Jacob (enf.) dit « Ranger ». Une éducatrice stagiaire dit « Oui, c'est le temps de ranger ». Elle l'aide à fermer le crayon et l'accompagne à mettre son dessin dans son casier. Charlie (stag.) dit : « On va ranger les animaux ». Il range tout. Il dit « Tortue », elle dit « Oui, la tortue ». (J8-S8)

➤ **Ajouter une information à partir de l'idée de l'enfant (expansion)**

Chez les grands, lavage des mains. Charlie (stag.) : « On peut se laver les mains ». Jacob (enf.) : « Mains. » Il dit ensuite : « Bouche ». Charlie (stag.) : « Oui la bouche, tu en as aussi sur le nez. » (J8-S14)

➤ **Mettre des mots sur des objets**

Chez les grands, jeux libres. Karolina (stag.) lui dit les noms des animaux au fur et à mesure que Dalia (enf.) les lui montre en ajoutant parfois une information (ex. c'est difficile à dire libellule). À l'abeille, elle dit le mot et fait le son « Bizz... ». (J6-S3)

➤ **Mettre des mots sur la pensée possible de l'enfant, ce que l'on croit que l'enfant tente de communiquer**

Chez les grands, activité de pâte à modeler. Jacob (enf.) met de la pâte à modeler dans sa bouche et dit : « Ark ». Charlie (stag.) demande : « C'est pas bon? » Il dit : « Piquant! ». Charlie (stag.) répète : « C'est piquant! » (J8-S26)

Chez les grands, accueil du matin, au vestiaire. Accueil de Jacob directement à la porte. Beau bonjour. Charlie (stag.) demande : « Ça va Jacob? » Il répond : « Ça va. » et dit : « Casse-tête. ». Charlie demande : « Tu veux déjà jouer au casse-tête? » (J8-S2)

➤ **Poser une question fermée**

Chez les grands, transition vers le repas. Une des éducatrices stagiaires regarde avec les enfants les images qui sont collées sur la table, elle demande : 'Est-ce que tu sais ce que c'est? En pointant une image. "Elle est quelle couleur? L'enfant répond : « Rouge. » L'éducatrice stagiaire ajoute : « rouge comme ta chaise. » (J3-S14)

➤ **Poser une question ouverte**

Chez les grands, atelier peinture. Charlie (stag.) dit à Morgane (enf.) en regardant sa maison : « Ah, c'est devenu vert! Comment ça s'est devenue vert? Comment t'as fait pour avoir du vert? » (J3-S29)

- **Actions pour le développement cognitif**

Afin de favoriser les fonctions cognitives, les membres de l'équipe éducative souhaitent conserver **un niveau de calme** lors d'activités qui exigent du raisonnement et de la réflexion. Ainsi, lors d'activités à la table ou de certains ateliers, elles appliquent un fonctionnement particulier avec un aménagement qui évite les allers-retours et qui privilégie les petits groupes. Ainsi, elles divisent l'espace en deux et encouragent les enfants à s'engager dans un coin d'activité un certain moment afin qu'ils développent leur capacité d'attention pendant un moment sur l'activité (plutôt que papillonner d'un espace à l'autre, en effet ces enfants ont souvent été laissés à eux-mêmes et ne savent pas jouer).

Le jeu symbolique est un mode de jeu privilégié à la halte, car les membres de l'équipe éducative conçoivent qu'il permet à l'enfant d'appréhender et de comprendre le monde à partir de ses intérêts. Les enfants s'investissent généralement naturellement dans ce type de jeu et c'est donc l'occasion pour l'éducatrice stagiaire de mettre à profit des situations d'imitation et de création de scénarios pour soutenir la curiosité et la réflexion chez l'enfant.

Chez les grands, atelier de costumes et de matériel pour se coiffer. Karolina (stag.) s'assoit et les enfants jouent à la coiffer. Elle dit : « Qu'est-ce qu'on peut mettre d'autres dans mes cheveux? Veux-tu prendre soin de moi? » Elle décrit, commente, pose des questions (ex. « on ne peut pas, pourquoi? » lorsqu'un enfant lui dit qu'elle ne peut pas lui couper les cheveux? Elle lui propose de faire semblant, nomme les objets (ex. les barrettes). Une éducatrice stagiaire dit : « Ah, vous êtes gentils, vous prenez soin de Karolina (stag.)! » Karolina (stag.) dit : « Merci de prendre soin de moi! » (J6-S12)

Tout au long des activités, de façon naturelle, les membres de l'équipe éducative **ajoutent des éléments conceptuels** liés à la quantité (ex. peu/beaucoup, les nombres), aux caractéristiques des objets (ex. chaud/froid, petit/gros, les couleurs), à l'espace (ex. en avant/en arrière, ici/là-bas) et au temps (avant/après) ou encore au regroupement (ex. similaire/différent).

De plus, lorsque les membres de l'équipe éducative apportent des informations en lien avec un concept, elles ajoutent souvent un **questionnement**. Le questionnement est soit fermé et incite alors l'enfant à réfléchir à des concepts en opposition (c'est froid ou c'est chaud?), ou encore il est ouvert et amène l'enfant à explorer le comment et le pourquoi des phénomènes.

- **Questionnement fermé sur les concepts**

Chez les petits, au diner. Alexia (stag.) demande aux enfants ce qu'ils ont fait dans la neige ce matin (activité) « Est-ce que c'était chaud ou froid? » Alexia (stag.): « Marise (enf.), est-ce que tu as mis de la neige dans ton assiette? » Marise : « Oui ». Alexia (stag.) demande : « Toi Marianne (enf.)? », elle ne répond pas. (J4-S11)

Chez les grands, activité de pâte à modeler. Charlie (stag.) demande à Morgane (enf.): « Est-ce qu'il y a plus de pâte à modeler dans la boule ou le serpent? C'est laquelle la plus grosse? » (J8-S20)

Chez les grands, à la collation. Lise (coordo.) est avec Annabelle (enf.) à la collation. Lise (coordo.) a un morceau de mangue dans la main et lui dit : 'J'aimerais ça que tu fasses juste ça (elle forte le morceau de mangue sur sa langue). Annabelle (enf.) l'imité. Durant l'échange, Lise (coordo.) pose des questions et formule des commentaires : « Est-ce que c'est dur ou mou? », « Est-ce que c'est salé ou sucré? », « À c'est un peu croquant sous la dent, ça fait juste un peu de jus, mais moins de jus que les raisins. » « T'aimes pas ça, tu peux le recracher, au moins, on a essayé. » (J4-S37)

- **Questionnement ouvert sur le pourquoi et le comment**

Chez les grands, à la collation. Lise (coordo.) interagit avec Yacine (enf.). Ils jouent à faire glisser la cuillère. Lise (coordo.): « Ah là elle n'a pas glissé, comment ça se fait? Qu'est-ce qui la fait glisser? Ah, elle tient encore! »

« Ah, je vais l'essayer avec une autre cuillère moi aussi. » Elle prend finalement un couteau. Lise (coordo.) et Yacine (enf.) rient beaucoup de toute la situation. Lise (coordo.) exagère son expression non verbale, fait comme si elle est surprise, étonnée. Elle place son couteau sur le bord du bol : « Intéressant, ça ne glisse pas pareil. » Yacine (enf.) lève les épaules et Lise (coordo.) l'imité en exagérant (grands yeux écarquillés), ce qui fait rire Yacine. Il dit : « Elle n'est pas tombée! » (J4-S38)

Chez les grands, jeux libres. Lise (coordo.) est avec Morgane (enf.). Elles jouent ensemble avec des bonhommes. Y'a un bonhomme qui ne tient pas debout. Durant l'échange, Lise (coordo.) pose plusieurs questions : « On n'a toujours pas compris pourquoi elle tombe? » « Comment ça se fait? » « Est-ce que sa jambe est différente de l'autre? » « Est-ce que c'est pareil ou c'est différent? » (Les compare). « Lequel est plus gros? » « Celle-là, est-ce qu'elle tient? » (J3-S21)

Visée D : Mettre en place des actions éducatives spécifiques aux besoins développementaux de chaque enfant

Cette visée concerne la mise en place d'un plan de soutien individualisé incluant des stimulations spécifiques pour chaque enfant.

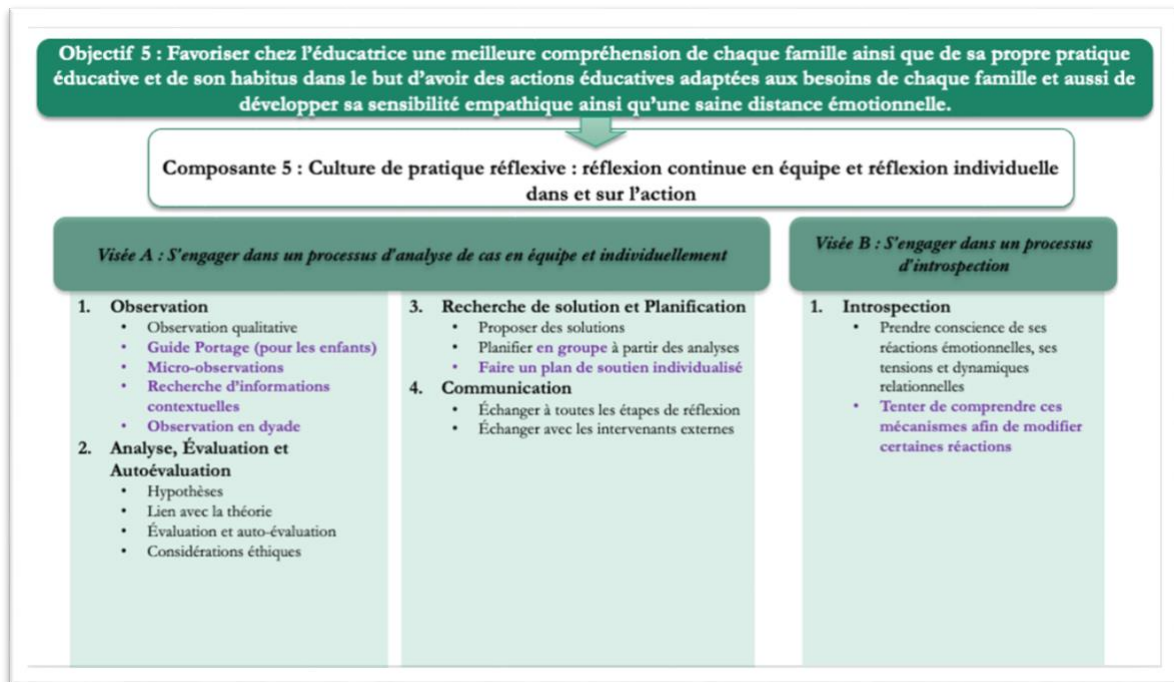
- **Plan de soutien individualisé**

La majorité des enfants de la HGC vivent avec des enjeux de développement. En effet, pour des raisons biologiques ou génétiques ou en raison de leur vécu, ceux-ci ont souvent des difficultés ou un retard dans une ou plusieurs des domaines de développement. Ainsi, dans le but de les soutenir individuellement là où ils sont rendus dans leur développement, les éducatrices les **observent, analysent** ces observations à la lumière des théories du développement de la petite enfance et **déterminent des actions éducatives propres à chacun d'eux**. Ainsi chaque enfant de la HGC, en plus de toutes les stimulations du milieu, est accompagné au regard de ces propres défis par des stimulations spécifiques.

COMPOSANTE 5 : Culture de pratique réflexive : réflexion continue en équipe et réflexion individuelle dans et sur l'action

Cette dernière composante qualifiée de métacomposante ne traite pas des actions éducatives orientées vers l'enfant, mais plutôt d'une série de mécanismes de réflexion au sujet des forces et défis de l'enfant et de sa famille, de même que leurs causes et leurs effets (Figure 9). Les membres de l'équipe éducative utilisent ces mêmes mécanismes de réflexion pour observer et analyser leur propre pratique éducative ainsi que leurs dynamiques relationnelles (attitudes, hésitations, évitements, réactions comportementales et émotionnelles) et leurs croyances (pensées, valeurs, préjugés). Ces actions éducatives impliquent deux visées éducatives soit de s'engager dans un processus de pratique réflexive en équipe et individuellement (visée A) et de s'engager dans un processus d'introspection (visée B). Il est à noter que cette composante est le même pour les enfants et les parents. Par souci d'éviter la redondance, nous avons fait le choix d'en traiter uniquement dans cette section sur les actions éducatives pour les enfants. Bien entendu l'objet d'observation et d'analyse est différent (soit les enfants ou les parents), mais les mécanismes sont similaires. Nous décrivons principalement les processus pour les enfants et ferons les distinctions pour les parents au moment opportun.

Figure 9. Diagramme de la composante 5 des actions éducatives pour les enfants



Visée A : S'engager dans un processus d'analyse de cas en équipe et individuellement

- **Observation**

Les membres de l'équipe éducative utilisent **l'observation qualitative** par la prise de note et l'utilisation du **Guide Portage** (Bluma et al., 1976). Elles récoltent les données sur les enfants par les **micro-observations**, la **recherche d'informations contextuelles** et **l'observation en dyade d'éducatrices stagiaires**. Elles dressent ainsi un portrait de l'enfant, et font un plan de soutien pour chacun des domaines du développement. Dans ce plan de soutien (voir Annexe 3 en page 105), elles réfléchissent en mettant en relation leurs connaissances théoriques afin de contextualiser le niveau de développement de l'enfant pour chacun des domaines de développement.

Rencontre avec les intervenants. Charlie (stag.) est avec l'intervenant de Morgane (enf.). L'intervenante lui explique qu'elle ne connaît pas beaucoup l'enfant. Charlie (stag.) lui montre l'outil utilisé pour suivre le développement de l'enfant [le Guide Portage (Bluma et al., 1976)]. Charlie (stag.) explique comment fonctionne le guide et lui dit qu'elle n'a pas beaucoup observé chez Morgane (enf.) les items concernant les capacités situées entre 4 et 5 ans. Les capacités de Morgane (enf.) se situent plutôt dans la tranche d'âge précédente. (J22-S25)

Les deux premiers éléments d'observation nommés ci-haut sont assez communs aux structures de la petite enfance (prise de notes et grilles d'observation du développement). Les membres de l'équipe éducative à la HGC se distinguent par les trois éléments qui suivent. Dans un premier temps, elles font ce qu'elles appellent des micro-observations. Ainsi, outre l'observation générale du développement en lien avec des repères développementaux, elles s'attardent à des petits détails (des microdétails) qui dénotent souvent une tension, un inconfort ou une problématique. Elles détectent ainsi des éléments qu'on ne décèle généralement pas si on ne prend pas le temps de les considérer et de se mettre vraiment en position d'écoute et d'observation actives.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : 'La micro-observation c'est regarder qu'est-ce qui se passe par rapport au parent et à l'enfant, pour saisir par exemple, comme se passe la respiration du parent (ample, rapide, courte?), qu'est-ce qu'elle regarde, comment elle regarde. Et être empathique, donc ressentir, essayer de

se sensibiliser à comment le parent se sent. Alors, juste penser à sa respiration, juste la voir respirer. Le parent ne respire pas... haha... simplement. Voir les épaules qui vont s'abaisser, donc être attentif aux signaux physiques, qu'est-ce que le parent regarde, comment elle regarde et comment elle regarde son enfant, comment elle regarde les autres, comment elle regarde les autres regarder son enfant. (S1-V14)

Ensuite, elles collectent des informations au regard du contexte de vie des familles. Ainsi lorsque c'est possible, les membres de l'équipe éducative de la HGC ont accès au dossier des enfants (revoir note 13 à la page 24) afin d'agir de façon adaptée à leur vécu. Si l'enfant est suivi au Centre Jeunesse, au CLSC, à la maison de la famille ou en pédiatrie sociale, elles contactent l'organisme et récupèrent les informations qu'elles mettent ensuite en relation avec les comportements de l'enfant ou du parent afin de les contextualiser. Aussi, lorsqu'elles rencontrent les parents, soit à l'inscription ou à un autre moment, elles posent des questions complémentaires permettant de bien comprendre la situation familiale (ex. aller chercher de l'information pertinente en lien avec la famille, la fratrie, leur vécu depuis leur naissance, le parcours migratoire, etc.) tout en respectant les limites de ce que le parent veut partager. Elles mettent l'accent sur ce qui est pertinent pour comprendre l'enfant et permet de faciliter l'intervention, et ce, sans poser des questions intrusives. On doit néanmoins comprendre que l'équipe éducative dispose déjà, lors de ces rencontres avec les familles, de toute l'information fournie par le CJ, le Centre de pédiatrie sociale ou encore de CLSC ou la maison de la famille, pour être prêt à intervenir AVANT l'arrivée des enfants.

Finalement, nous avons vu à plusieurs reprises les éducatrices stagiaires observer les enfants en dyade, se faire remarquer des éléments et ainsi s'offrir des pistes d'analyse. De plus, les informations collectées sur le terrain sont partagées en groupe le soir même (lors des rencontres de tutorat) afin de pouvoir analyser ces situations avec les étudiantes.

- **Analyse, évaluation et auto-évaluation**

Une des grandes forces du programme de la HGC est l'analyse des situations vécues avec les enfants ou les parents dans le but de bien comprendre les besoins de ceux-ci et de pouvoir ajuster les actions éducatives ou pratiques de soutien en conséquence. Ainsi, les membres de l'équipe éducative sont constamment en recherche de sens. Face à des comportements difficiles (ex. crises à répétitions, agressivité envers soi-même ou les pairs, refus de manger, refus de participer, etc.), elles cherchent à comprendre ce que l'enfant vit, ce que l'enfant tente de dire, ce dont il a besoin pour passer au travers de la difficulté. Ainsi, elles passent par un processus où elles **émettent des hypothèses, font des liens avec la théorie, évaluent et s'autoévaluent** afin d'apporter un éclairage nouveau sur la situation. Ce processus d'analyse s'opérationnalise principalement de deux façons : lors des tutorats où les éducatrices stagiaires font des études de cas ensemble et dans le plan de soutien dans lequel elles synthétisent leurs observations et les mettent en lien avec des repères de développement dans le but de mieux comprendre et soutenir l'enfant.

Lors des tutorats³⁶, les membres de l'équipe éducative tentent de comprendre les comportements de l'enfant ou du parent en émettant des hypothèses au regard de l'enfant (son développement, ses forces et défis, etc.), de son environnement (familial, expérience de garde passée, parcours migratoire, etc.) et soi-même (sa relation avec l'enfant, ses interventions, etc.). Ce processus d'hypothèses se fait fréquemment sous forme d'une tempête d'idées. Ainsi, le cas est soumis au groupe et chacune des éducatrices stagiaires peut apporter une hypothèse ou des hypothèses permettant d'expliquer le(s) comportement(s) de l'enfant ou du parent. Ensuite elles font le tri dans les hypothèses et sélectionnent celles qui semblent les plus pertinentes au regard de la situation. Voici deux exemples de situations discutées lors des tutorats et pour lesquelles les éducatrices stagiaires ont émis des hypothèses.

³⁶ Les rencontres de « tutorats de groupe se tiennent tous les matins (entre 7h45 et 9h00) et en fin de journée (entre 15h30 et 16h45) et permettent aux formatrices d'animer des rencontres d'équipe avec les étudiantes sous leur responsabilité (2 groupes de 6 étudiantes). Ces rencontres procurent aux étudiantes des occasions de réflexions de groupe, soit sur la journée à venir (matin) ou sur la journée passée (fin de journée). Ces discussions de groupe concernent tout autant les réussites obtenues qu'e les difficultés éprouvées par les étudiantes et une attention particulière est portée sur l'identification collective des moyens permettant de surmonter ces difficultés. Ces tutorats de groupe ont lieu quatre fois par semaine pendant les 12 semaines du terrain. » (Dion et al., 2016, p. 27-28).

Chez les grands, tutorat du soir. Une discussion a lieu au sujet de la fixation d'Ariana (enf.) sur un livre. Elle le traîne littéralement partout. Les éducatrices stagiaires émettent l'hypothèse que peut-être elle a besoin d'un objet rassurant. Il y a aussi l'idée que le livre pourrait être un élément de contrôle, d'opposition. Ariana (enf.) vérifie souvent de ce qui est permis. Est-ce qu'elle a besoin de contrôler? Elles discutent aussi du fait qu'elle s'endort après ses crises, est-ce qu'elle est épuisée ou c'est plutôt une fuite? (J6-ST7)

Les données recueillies par observation sont aussi contextualisées et analysées selon les théories dans le domaine de la petite enfance. Les comportements de l'enfant sont ainsi compris en lien avec les théories du développement de l'enfant et des connaissances sur l'action éducative de qualité, de même qu'en fonction de **principes éthiques** de la profession d'éducatrice. Bien que nous n'ayons pas assisté à tous les tutorats, voici quelques éléments théoriques qui ont permis aux éducatrices stagiaires de mieux cerner certains comportements des enfants ou des parents.

Types d'hypothèses formulées au regard des théories du développement des enfants :

- Étapes du développement de l'enfant (ex. développement du jeu : exploration, transvidage, sériation, jeu de rôle, etc.);
- Théorie face au stress : les 3 F : *fight, flight, frigh/freeze*³⁷;
- Mécanisme de défense (ex. somatisation, formation réactionnelle, se séparer avant que l'adulte ne se sépare, tester le lien, automutilation)
- Victime/bourreau/sauveur
- Affirmation positive
- Adaptation
- Besoins de l'enfant

Chez les grands, tutorat du soir. Lise (coordo.) explique qu'un enfant qui pleure/pleurniche le fait pour assurer sa survie. C'est le moyen qu'il a trouvé pour attirer l'attention. « Je ne dis pas que ce n'est pas bien, mais ce n'est pas un moyen affirmatif. » (J4-ST6)³⁸

Au regard des parents :

- Vécu d'immigration, parcours migratoire et valeurs des familles immigrantes au regard de la garde;
- Théorie de l'annonce d'un handicap (parent qui se met en action, qui est en déni ou en dépression);
- Négligence parentale
- Vécu d'immigrants et parcours migratoires

Chez les grands, Tutorats du soir. On discute de la situation de Yacine (enf.), de la perspective culturelle, du déchirement que vit la maman de laisser son enfant en pleurs alors qu'il ne comprend pas la langue de notre milieu. (J8-ST7).

Au regard de l'action éducative de qualité :

- Distance émotionnelle
- La place du théâtre pour toucher des aspects de la vie des enfants
- La réduction des préjugés
- L'accompagnement des émotions
- L'intervention démocratique
- L'accompagnement du jeu

Au regard des principes moraux fondamentaux :

- Principe de justice
- Principe de bienveillance
- Principe de précaution

³⁷ Pour en savoir plus sur ces mécanismes, consulter <https://www.anxietycanada.com/articles/fight-flight-freeze/>

³⁸ La question traitée ce soir-là était : comment l'amener à s'affirmer positivement ?

Chez les grands, Tutorat du soir. Charlie (stag.) parle de Jacob (enf.) et dit qu'il est plus autonome qu'elle le pensait. Elle remarque qu'en ayant plus de temps de qualité avec Morgane (enf.), cette dernière manifeste davantage de comportements appropriés. Charlie (stag.) exprime qu'elle veut donner autant de temps aux deux enfants dont elle a la responsabilité, qu'elle veut être juste. Lise (coordo.) amène le principe de « justice³⁹ » : il n'y a pas d'injustice à répondre au besoin de celui qui en a besoin et à être moins présent pour les autres qui en ont moins besoin. (J4-ST3)

L'approche de la HGC est ponctuée d'évaluations. Le mot évaluation dans le contexte de la HGC fait référence à des appréciations qualitatives ou des suivis et non à des évaluations quantitatives chiffrées. Comme mentionné plus haut, les éducatrices stagiaires font un suivi développemental de chaque enfant à l'aide du Guide Portage (Bluma et al., 1976) dans le but de les soutenir dans leur développement. En second lieu, les éducatrices réalisent divers types d'évaluation et d'auto-évaluation de leur pratique et de leurs choix éducatifs. Voici ce que nous avons observé :

- Lors de leurs analyses de cas d'une situation « problématique » avec un enfant ou un parent, elles émettent systématiquement des hypothèses au regard de leurs propres actions éducatives. Elles évaluent donc si leur propres paroles, gestes, attitudes contribuent à la problématique (réflexion sur l'action).
- Lors de ces mêmes analyses de cas, une fois qu'elles ont réfléchi ensemble aux différentes hypothèses, elles décident, au regard de la situation et des théories, quelles des hypothèses sont les plus plausibles. Elles évaluent donc la pertinence des différentes hypothèses (réflexion sur l'action).
- Pendant la journée avec les enfants ou les parents, elles observent les impacts de leurs actions sur l'enfant ou le parent et en évaluent la portée dans le but de se réajuster au moment même (réflexion dans l'action). Voici comment la coordonnatrice explique cette pratique lorsqu'elle intervient avec un parent :

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit « Bien, y'a toujours un questionnement de fond pendant que je le fais ... d'être attentive à qu'est-ce qui se passe. Qu'est-ce qu'elle veut me dire par le geste? Comment je vais réajuster mon intervention en fonction de ce que je suis en train de voir? Ce qui fait que je suis très à l'écoute de ce qui se passe ... je suis en questionnement, je me demande, ça marche-tu? [...] «Est-ce que je lui dis? Est-ce que je le dis pas? Je le dis? Je le dis pas? » Être vraiment branché et à l'écoute et ... c'est toute la différence! » (S1-V21)

- Lors des tutorats du soir, elles font une rétrospective de la journée et elles posent un regard critique sur certaines actions éducatives qu'elles évaluent au regard de leurs intentions pédagogiques. Ainsi, elles rétroagissent sur leurs choix et actions éducatives (réflexion sur l'action) dans le but de modifier leur prochaine action. En voici un exemple :

Chez les grands, tutorat du soir. Karolina (stag.) analyse pourquoi les éducatrices stagiaires du groupe des Grillons n'avaient pas choisi une seule grosse boîte pour faire la maison (afin que tous les enfants participent au bricolage sur le même objet). Elles expliquent que les éducatrices stagiaires ont remarqué que les enfants sont peu capables de tolérer la présence de l'autre, de partager l'espace. Le fait de le faire sur des boîtes individuelles a bien fonctionné selon elle. (J4-ST8)

• Recherche de solutions et planification

Ainsi, suite aux différentes évaluations, **des solutions sont proposées**. Ces solutions seront adaptées à l'analyse des situations et des besoins des enfants ou parents observés. Comme mentionnée précédemment,

³⁹ Il s'agit d'un terme utilisé en éthique, Blackburn (1996). Pour en savoir plus sur ce principe consulter le texte de Dostie et Coallier, 2009 (Annexe 4 p. 108).

elles sélectionnent l'hypothèse qui semble la plus plausible et planifient la mise en place des actions éducatives appropriées.

Chez les grands, tutorats du soir. Les éducatrices stagiaires analysent l'activité de pâte à modeler. Elles proposent d'organiser les tables différemment pour favoriser l'animation et changer de position (ni trop près ni trop loin). (J8-ST2)

Toutes les semaines, les éducatrices stagiaires du groupe des grands et des petits font une rencontre de **planification collective de toutes les activités** (voir Annexes 5 en page 112, et 6 en page 116) : les jeux libres, les ateliers et les routines. Cette planification se base sur l'observation des enfants (leur intérêt, leur zone proximale de développement, leurs besoins)

Finalement, elles font aussi **le plan de soutien** de chaque enfant, plan qui se base aussi sur la séquence observation, l'analyse et les stratégies à mettre en place (voir Annexe 3 en page 105 pour plus de détails sur le plan de soutien).

- **Communication**

La communication occupe une grande place à la HGC. Le travail d'équipe et la co-construction y sont valorisés. Ainsi, plusieurs mécanismes **d'échange entre les membres de l'équipe éducative** sont mis en place, et ce **à toutes les étapes du processus de réflexion**. Ceux-ci se font autant par des moyens formels qu'informels : les mécanismes formels concernent les tutorats qui se tiennent matin et soir et des rencontres pour discuter en dyade. Les mécanismes informels concernent les communications ponctuelles dans l'action.

La **communication avec les intervenants externes** se fait lors d'appels téléphoniques, de visites d'observation d'enfants à la HGC par des intervenantes (CJ-CLSC, maison de la famille, etc). Ils servent à échanger de l'information sur l'enfant ou la famille ou pour une demande particulière. À la fin de chaque session, un bilan est fait avec ces mêmes intervenantes.

Extrait des propos d'une étudiante stagiaire tenus lors d'une rencontre avec une intervenante⁴⁰. Charlie (stag.) est avec l'intervenante du Centre Jeunesse de Morgane (enf.) pour le bilan de fin de session. Elle lui explique qu'avant lorsque Morgane (enf.) était en colère, elle se mettait à bouder, à lyrer, à se plaindre, mais que maintenant elle est davantage capable d'affirmation positive. Avant, elle avait un affect neutre, mais que maintenant elle fait davantage de sourires. Avant, elle mettait beaucoup ses doigts dans sa bouche, mais que cela a aussi diminué. Elle lui explique que l'enfant a connu plusieurs changements qualitatifs. Aussi, au dîner elle s'est mise à parler avec les autres, avant elle mangeait sans interagir, ce qu'elle qualifie d'une belle évolution. Elle a commencé à se servir par elle-même. Au niveau moteur, elle a constaté qu'elle a des mouvements fluides qu'elle court bien et sait ramper. Au niveau de la motricité fine, elle explique qu'elle n'est pas concentrée sur la tâche, et qu'elle n'a donc pas pu observer la majorité des aspects de la motricité fine. Elle n'est pas capable de dessiner des formes, elle fait du gribouillage. Elle voit beaucoup d'amélioration au niveau de la socialisation. Elle dit « Bye bye! » aux enfants, ne fait plus de crises de larmes au départ, fait des câlins aux plus petits. L'intervenante demande si elle fait des casse-tête. Charlie (stag.) dit qu'elle n'avait pas d'intérêt, donc qu'elles n'en ont pas vraiment fait ensemble. Elle dit aussi que l'enfant comptait jusqu'à 10. (J22-S25).

Visée B : S'engager dans un processus d'introspection

- **Introspection**

Une des particularités du programme de la HGC est l'importance accordée à l'introspection professionnelle des éducatrices stagiaires. On y conçoit que chaque éducatrice stagiaire a besoin de comprendre ses dynamiques relationnelles moins optimales ainsi que ses réactions émotives récurrentes dans le but d'intervenir au mieux avec chaque enfant et chaque famille. Ce processus est identifié comme le questionnement de ses résonnances internes (Dethier, Fleury et Pasquier, 2011).

⁴⁰ Seuls les propos de l'éducatrice-stagiaire sont rapportés dans cet extrait puisque l'intervenante ne faisait pas partie des participantes de la recherche.

Les éducatrices de la HGC essaient d'être à l'écoute d'elles-mêmes dans le but de **prendre conscience de leurs réactions, tensions et dynamique relationnelle**. La coordonnatrice de la HGC fait fréquemment référence au terme « habitus »⁴¹ dans lequel sont incluses toutes ses réactions et dynamiques qui se sont construites depuis l'enfant et qui sont principalement un produit des interactions vécues dans la cellule familiale. L'idée est donc de prendre conscience de ceux-ci, de **tenter de mieux les comprendre afin d'arriver à les modifier** lorsqu'elles entravent la relation avec l'enfant, le parent ou même une collègue. Voici un exemple où une formatrice explique comment une éducatrice stagiaire a réussi à comprendre son émotion au regard d'une situation vécue avec un enfant, à prendre sa distance émotionnelle et arriver à accompagner l'enfant dans sa peine.

Entretien avec formatrice. Caroline (form.) nous dit : « Bien, j'étais fière de la réussite de Cathy (stag.). C'est surtout ça aussi parce que je me disais, bon bien, ça veut dire que si elle est rendue là, c'est qu'elle a compris. Elle a fait un cheminement personnel à travers ça et elle a réussi à se convaincre. Car elle n'était pas convaincue de son intervention, puis elle ne sentait pas qu'elle était capable d'être plus solide avec l'enfant. Tu sais, quand elle était plus dans l'émotion avant, pis qu'elle ne réussissait pas à faire une distance émotionnelle face à cette intervention-là, bien ça ne marchait pas. Alors que là, j'ai vu qu'elle a senti qu'elle était finalement capable de prendre conscience [de ce qui se vivait en elle] et de prendre sa distance émotionnelle, elle a réussi à intervenir avec l'enfant d'une façon professionnelle. Puis, bien moi, j'étais fière de voir comment l'impact de prendre conscience de ce qu'on ressent, ça fonctionne ». (S5-V17).

4.3 Discussion au sujet des actions éducatives pour les enfants

Au terme de cette section portant sur l'évaluation de l'implantation de l'approche de la HGC destinée aux enfants, les analyses réalisées au sujet des observations effectuées confirment les composantes de la théorie du programme de l'approche mise en place auprès des enfants. Ainsi, les processus actifs de cette approche qui avaient été identifiés ont tous pu être observés lors de notre présence sur le terrain à l'hiver 2019.

Outre la confirmation de la modélisation et de la schématisation de l'approche éducative pour les enfants de la HGC, les observations ont aussi permis d'en comprendre le fonctionnement ainsi que la logique interne. Ces analyses montrent une adéquation entre les objectifs du modèle logique et les actions éducatives mises en place pour les atteindre sur le terrain par les intervenantes.

Cette approche que nous avons pu observer mise avant tout sur *la qualité des interactions adulte-enfant pour soutenir leur développement*. En outre, on sait que la sensibilité de l'adulte aux besoins de l'enfant serait centrale pour l'établissement d'une interaction de qualité entre l'adulte et un ou des enfants vivant ou ayant vécu dans des conditions adverses (Ahnert, 2016; Verschueren et Koomen, 2012). Ainsi, des enfants réfugiés ou vivants avec des défis développementaux de même que ceux ayant vécu des expériences négatives d'attachement bénéficieraient le plus d'interactions dyadiques empreintes d'un haut niveau de sensibilité et pourraient ensuite développer des relations moins conflictuelles avec leurs futurs enseignants ou éducateurs (voir Beckh et Becker-Stoll, 2016).

C'est dans cette visée de faire vivre aux enfants de la HGC des expériences d'interactions sensibles de haute qualité que cette approche centrée sur les enfants (Sabol, Hong, Pianta, et Burchinal, 2013) a été mise en place. Ainsi, nous confirmons que les membres de la HGC mettent en place une approche bienveillante qui promeut des stratégies favorisant chez l'enfant **un attachement sécure, une estime de soi positive** ainsi qu'une **relation saine à ses émotions**.

Ainsi, nos observations confirment la mise en œuvre des stratégies favorisant les habiletés sociales et le savoir-faire en routine. Pour soutenir ces stratégies, plusieurs pratiques éducatives sont utilisées, en outre, afin de favoriser un **attachement sécure**, on s'assure que chacun des enfants puisse vivre des moments d'interactions individualisés avec son éducatrice dans un climat positif empreint de paroles et de gestes affectueux, en particulier lors de moments difficiles pour les enfants comme l'accueil du matin, la préparation à la sieste ainsi qu'au retour des parents en fin de journée (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997). On s'assure aussi de répondre rapidement aux besoins des enfants par des paroles et gestes réconfortants et bienveillants (Greenberg, Weissberg et O'Brien, 2003; Zins et al., 2004) et de les

⁴¹ Schèmes de pensées et d'action automatisés qui sont le produit de l'acculturation des individus (Bourdieu, 1980).

préparer aux changements en les annonçant, mais aussi en procurant un horaire quotidien ainsi qu'un environnement stable (Emmer et Stough, 2001). Pour **soutenir l'estime de soi**, on démontre une considération inconditionnelle envers l'enfant (Pianta, Belsky, Houts et Morrison, 2007) en le valorisant verbalement (Kostelnik, Stein et Whiren, 1988) tout en prenant soin de lui (ex. lui peigner les cheveux) et en lui démontrant de l'intérêt afin qu'il se sente digne d'attention et donc important. On y établit aussi une relation triadique (parent-éducatrice-enfant) significative et on s'assure de valoriser le parent devant l'enfant et l'enfant devant le parent dans le but de soutenir la relation d'attachement parent-enfant. Afin de favoriser une **saine gestion des émotions**, l'écoute active et l'accompagnement de l'enfant dans ses émotions sont privilégiés (Blair, 2003; Raver, 2004). La mise en place d'un cadre stable soutenant les habiletés sociales et le savoir-faire en routine, est aussi favorisée par un horaire impliquant des activités de routine (dîner, collation, sieste, hygiène), un environnement ainsi que du personnel stable et prévisible pour l'enfant (Emmer et Stough, 2001; Morrow *et al.*, 1999; Pintrich, 2000). S'ajoute à cela un climat prosocial impliquant des règles de vie claires, constantes, cohérentes (Leinhardt et Putman, 1987; Yates et Yates, 1990) et un enseignement des codes sociaux et des habiletés sociales (Emmer et Stough, 2001) à l'aide de rétroactions de qualité (Bredenkamp et Copple, 1997; Girolametto et Weitzman, 2002), en particulier lors de moments de rangement, de réveil et des routines d'hygiène. Enfin, une intervention chaleureuse et bienveillante offrant des propositions de comportements à valoriser et des opportunités de faire des choix, permettent de soutenir le développement d'habiletés de résolution de conflits (Grossman, 1997; Patillo et Vaughn, 1992).

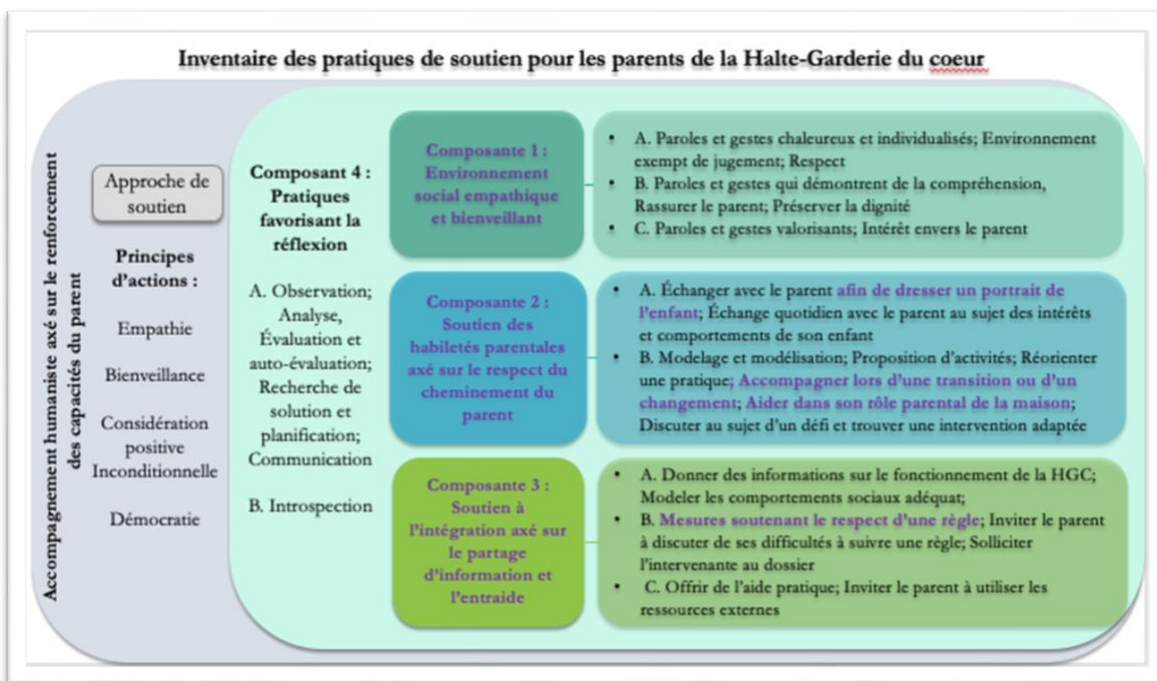
Au final, cette évaluation du niveau d'implantation de l'approche de la HGC auprès des enfants s'avère extrêmement satisfaisante. Les très nombreux exemples et observations que nous avons réalisés illustrent la mise en place de l'approche et permettront d'en favoriser la diffusion auprès d'autres milieux d'enseignements et de contextes éducatifs.

4.4 Pratiques de soutien aux parents

La théorie du programme (Dion *et al.*, 2020) avait fait émerger quatre grandes composantes du programme de la HGC pour les parents. Comme présenté dans le diagramme suivant (Figure 10), une première composante concerne des pratiques de soutien qui ont pour but de stimuler le sentiment de confiance chez les parents afin de favoriser l'échange d'informations et la collaboration (composante 1 : Environnement social empathique et bienveillant). Une seconde composante implique des pratiques qui visent à soutenir les parents dans l'amélioration ou le développement de leurs habiletés parentales (composante 2 : Soutien des habiletés parentales centré sur le respect du cheminement du parent). Une troisième composante implique des pratiques favorisant l'intégration du parent dans le milieu de garde (composante 3 : Soutien à l'intégration axé sur le partage d'information et l'entraide). Finalement la quatrième composante implique la mise en place de mécanismes d'analyse et de régulation de l'action (Composante 4 : culture de pratique réflexive). Pour cette dernière composante, il s'agit des mêmes actions éducatives que présentées dans la section sur les enfants, toutefois, la réflexion concerne plutôt les comportements du parent (ses dynamiques relationnelles avec son/ses enfants, ses émotions et ses mécanismes de régulation des émotions, ses façons de communiquer avec le personnel éducateur, etc.). Par souci de concision, nous invitons le lecteur à consulter la page 62 du présent rapport.

La description des actions éducatives pour chacune des composantes de la théorie du programme (Dion *et al.*, 2020) a été validée, mais aussi bonifiée suite à la collecte et l'analyse de données. Cela a aussi permis d'illustrer ces pratiques de soutien avec des exemples concrets et de mettre en valeur de nouvelles pratiques de soutien qui n'avaient pas été théorisées dans le programme. Tous les diagrammes présentés ci-dessous ont été ajustés en fonction des données collectées. Toutes les modifications réalisées apparaissent en gras et en mauve dans les figures. Des explications plus précises sont fournies dans chacune des sections propres aux composantes de ce rapport

Figure 10. Inventaire des pratiques de soutien aux parents



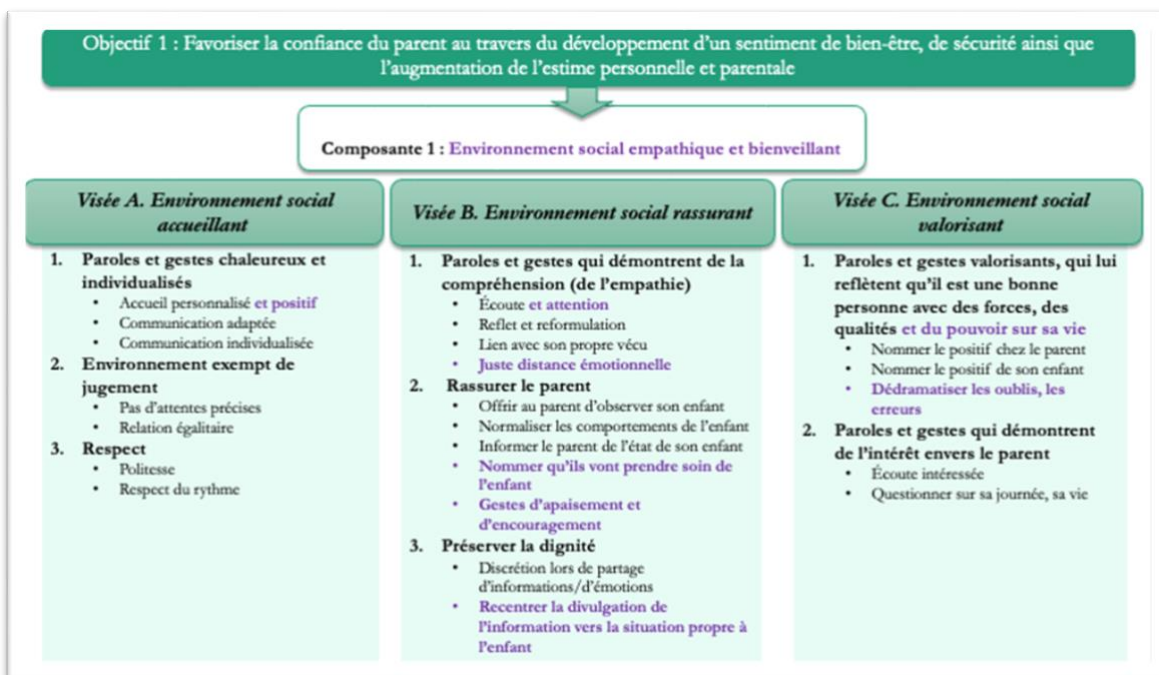
COMPOSANTE 1 : Environnement social empathique et bienveillant

Créer un climat de bien-être, de sécurité et de valorisation favorisant la collaboration entre les parents et les membres de l'équipe éducative est un pilier de l'approche de la HGC et rend son approche unique. Dans la théorie du programme (Dion et al., 2020), on nous a expliqué que les parents de la HGC sont souvent méfiants par rapport aux institutions qu'ils fréquentent, suite à de mauvaises expériences et un sentiment de se faire juger constamment. Ainsi, l'un des objectifs de ce programme est de faire tomber cette méfiance et donc de faire grandir chez le parent un sentiment de confiance envers la HGC afin de l'amener à partager des informations sur son enfant, à s'engager avec l'équipe dans un processus collaboratif pour soutenir le développement de son enfant. Notre équipe a ainsi observé que les membres de l'équipe éducative prennent soin des parents en les accueillant chaleureusement, en étant présentes et prévoyantes, en étant attentives à leurs inquiétudes et inconforts de même qu'en les valorisant. L'extrait suivant illustre bien cet aspect :

Entretien avec la coordonnatrice. Int. : « Toi, est-ce que dans des cas comme ça, quand tu sens que le parent est soulagé et se sent mieux, qu'est-ce que toi tu ressens? » Lise (coordo.) répond : « Un immense plaisir de collaborer avec le parent pis de voir que ça peut l'amener à se sentir mieux puis ça peut l'amener évidemment à juste ouvrir une porte de plus sur la collaboration avec nous. » (S1-V18)

Avec cette composante (Figure 11), les membres de l'équipe éducative de la HGC visent ainsi à soutenir le sentiment de bien-être chez le parent dans le but qu'il se sente à l'aise de venir à la HGC et de prendre le temps de discuter avec l'équipe et donc de partager librement des informations (Visée A). Elles mettent aussi en place des pratiques de soutien visant à le sécuriser de façon préventive ou encore lorsqu'il démontre des signes d'insécurité ou d'inconfort (Visée B). Ces pratiques de soutien lui permettent de laisser son enfant dans le milieu et de repartir l'esprit tranquille et aussi de se sentir compris et réconforté lorsqu'il vit des moments plus difficiles. Finalement, elles souhaitent aussi que le parent se sente important, compétent, et une bonne personne, afin de renforcer son estime personnelle et parentale. Les membres de l'équipe éducative de la HGC conçoivent que ces parents ont besoin de se percevoir plus positivement afin de se sentir compétents comme parents (Visée C).

Figure 11. Diagramme de la composante 1 des pratiques de soutien aux parents



Visée A : Créer un environnement social accueillant

Comme mentionné précédemment, cette première visée a pour intention de susciter chez les parents un sentiment de bien-être les incitant à prolonger leur temps dans le service de garde et à vouloir interagir avec le personnel éducateur. Dans ce sens, les membres de l'équipe éducative mettent en place différentes stratégies d'accueil.

• Paroles et gestes chaleureux et individualisés

Comme mentionné dans la section sur les enfants, chaque famille est accueillie individuellement dans le vestiaire, directement au casier de l'enfant. Les membres de l'équipe éducative s'assurent de saluer chaque parent, de l'accueillir avec le sourire et un ton de voix enjoué (**accueil personnalisé et positif**). Les membres de l'équipe éducative se positionnent à proximité des familles afin d'engager la conversation. C'est souvent la même personne qui va ouvrir la porte au parent assurant ainsi une continuité de l'accueil.

Entretien parent. Mère dit : « Dès la première minute, je me suis senti la bienvenue. C'était... d'ailleurs, elle [la coordonnatrice], elle ouvre toujours les bras! [...] Lorsqu'elle parle avec toi, elle sourit toujours! Ça donne énormément d'énergie! Ça donne... je ne sais pas... un sentiment de sécurité... elle est positive. Parce que la première fois, c'est sûr que tu auras un petit peu de doute, c'est naturel. Je vais laisser mon fils ici et puis il ne connaît personne. Il n'est pas habitué, mais juste le sourire de cette personne-là, elle te donne une lumière dans un tunnel, vous voyez! Je voulais juste parler... elle est gentille, elle est magnifique! Elle est vraiment positive, à 100 % positive. Je l'ai lu dans ses yeux, son regard et son sourire, il est vraiment beau! » (S1-V4)

Le premier jour de fréquentation, chaque famille du groupe des petits est accueillie à une table afin de remplir avec l'éducatrice stagiaire responsable de l'enfant, un court questionnaire sur les besoins de l'enfant. L'extrait suivant illustre cette observation :

Chez les petits, rencontre parent du premier jour de fréquentation. Chaque famille est accueillie à tour de rôle. Dans le groupe des petits, à chaque fois, on s'assoit avec les parents à une table, l'éducatrice stagiaire à la table et une formatrice n'est pas loin afin d'interagir avec l'enfant. Elles font le tour des besoins de l'enfant et remplissent un court questionnaire. (J1-S4)

Selon le niveau de confort du parent, il est fréquent de voir une membre de l'équipe éducative toucher le parent et le regarder directement dans les yeux comme dans l'exemple ci-dessous :

Chez les petits, accueil du matin. En quittant, la mère d'Aurélié (enf.) dit : « Merci pour tout ». Lise (coordo.) lui touche le visage et la regarde droit dans les yeux et serre son épaule en disant : « Bye. » (J22-S21)

Par contre, si une membre de l'équipe éducative sent que le parent n'est pas à l'aise avec un contact direct ou une position trop proximale, celle-ci respectera ce besoin et adaptera ses pratiques en trouvant d'autres façons de lui témoigner de l'ouverture et de la chaleur.

Certaines familles accueillies à la HGC ne parlent pas couramment le français, nous avons observé les membres de l'équipe éducative **adapter leur communication** à cette clientèle, en articulant plus lentement et en faisant des gestes pour tenter de se faire comprendre.

Chez les petits, accueil du matin, au vestiaire. Hugo (enf.) arrive avec ses parents. Son éducatrice stagiaire, Mia, les accueille. Toute la famille ne parle pas français, surtout la mère. Mia (stag.) explique la routine et tente de communiquer avec eux en faisant des gestes. Ces derniers semblent calmes et rassurés. (J1-S11)

L'utilisation de courtes vidéos s'est avérée fructueuse pour communiquer de l'information aux parents allophones comme le précise une des formatrices :

Entretien avec une formatrice. Caroline (form.) dit : « [L'utilisation de vidéo] avec des parents d'une autre langue, d'une langue différente, c'est puissant! Ça a vraiment aidé à créer le lien avec ces parents. » (S5-V13)

On observe aussi que toutes les communications avec les parents se font dans un vocabulaire accessible à tous, soit sans mot spécialisé sur le développement de l'enfant ou sur l'intervention. Les membres de l'équipe éducative s'assurent de garder le tout le plus simple possible afin que les parents comprennent ce qu'elles disent et aussi afin d'éviter le clivage expert versus non-expert, clivage qui crée des dynamiques de pouvoir entre les parents et les éducatrices (Dion et al., 2020). Si elles utilisent un mot plus spécialisé ou complexe, elle s'assure de bien le définir au parent, et ce sans que ce soit dévalorisant.

Finalement, les membres de l'équipe éducative s'assurent de **communiquer de façon individualisée** avec chaque parent. Par exemple, si un parent parle d'un sujet le concernant, elles ramènent ce sujet le lendemain, démontrant ainsi qu'elles sont à l'écoute et intéressées par le vécu du parent. Par exemple : « Alors, comment s'est passée votre entrevue hier? » ou encore « Est-ce que la réparation de la voiture est terminée? » Cela souligne l'intérêt d'accorder de l'attention au quotidien du parent, sans être intrusive et permet de démontrer qu'elles s'intéressent à lui. C'est dans ces petits gestes quotidiens que se construit la relation avec les parents qui permettra plus tard, si nécessaire, d'aborder des sujets plus délicats.

- **Environnement exempt de jugement**

L'ouverture à la différence est une valeur incontestable de la HGC. Les parents la fréquentant sont souvent la cible de jugements négatifs. Ils viennent de milieux hautement défavorisés et peuvent avoir un mode de vie qui n'est généralement pas perçu de manière positive par la moyenne de la population (Bigras et al., 2017). Une membre de l'équipe éducative de la HGC souhaite à tout prix leur faire vivre une expérience où ils se sentent acceptés tels qu'ils sont. Ainsi deux pratiques de soutien sont mises de l'avant par le personnel de la HGC afin de créer cet environnement exempt de jugement.

Dans un premier temps, il a été décidé de ne pas mettre de pression sur les parents quant à l'amélioration de leurs habiletés parentales. Bien que les membres de l'équipe éducative aient des objectifs généraux pour les parents au regard de leur rôle parental (Dion et al., 2020, p. 133) (ex. que le parent s'intéresse plus à son enfant), elles font le choix intentionnel de **ne pas avoir d'attentes précises** (l'espoir sans attente) et quantifiables au regard de ces objectifs. Elles souhaitent, bien entendu, que les parents se « tournent vers leur enfant », qu'ils aient de plus en plus de comportements adaptés aux besoins de celui-ci, mais elles les accueillent plutôt là où ils sont actuellement plutôt que de se projeter là où ils devraient être plus tard. Cette façon de penser se base sur une compréhension de la réalité de leur clientèle, clientèle vulnérable dont les mécanismes de changements sont ralentis par de nombreux mécanismes de défense (voir Dion et al., 2020). Ainsi, les pensées liées aux « Tu devrais faire, ça serait mieux de... » sont consciemment mises de côté afin d'être dans l'ici et le maintenant avec les parents, et que ces derniers se sentent acceptés tels qu'ils sont sans construction imaginaire/représentation projective de ce qu'ils devraient être. Nos observations confirment l'absence de cette attitude de pression et de conseils d'expertise.

Un des grands soucis de l'équipe de la HGC est de développer une relation qui se base sur les forces de chacun (**relation égalitaire**). Ainsi, les membres de l'équipe éducative souhaitent réellement que le parent se sente compétent et veulent à tout prix éviter un sentiment de compétition chez le parent qui pourrait se sentir moins compétent et donc inférieur à l'éducatrice. Elles ne veulent pas se positionner en expertes de l'enfant ce qui pourrait avoir comme conséquence d'enlever du pouvoir d'agir au parent. Dans leur discussion avec le parent, elles misent grandement sur la collaboration et la complémentarité des rôles, tel que l'illustrent ces deux exemples :

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : « Je voulais qu'elle sente bien que ce n'était pas : « nous avons la bonne méthode et je vais vous montrer comment ». C'était simplement : « Voici ce qui est arrivé et nous, de notre côté, ce qu'on a fait dans un but de collaboration avec vous, mais là ça s'est produit ici, alors voilà je vous en informe. » «Alors, il y avait chez moi cette conscience-là de préserver la dignité du parent. »(S4-V19)

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : « Je pense avoir abordé avec lui le fait de collaborer et encore une fois, on a la chance de ne pas être le parent et qu'on peut donner notre petit coup de main de notre côté et c'est plus facile, évidemment. Nous, notre rôle, c'est d'amener l'enfant à se nourrir, on n'est pas dans la même condition que le parent en fin de journée ou en début de journée, il faut se dépêcher de déjeuner parce qu'on s'en va au service de garde. Alors, désamorcer ça, pour défaire tout risque de compétition que le parent ne

se sente pas adéquat comme parent. Très important de préserver la dignité et préserver sa compétence comme parent. Donc, ça, c'est un élément important pour lequel il faut être conscient, puis bon, il faut faire prendre conscience aux étudiantes de ça aussi. Donc, il n'y a pas de compétition comme « regarde-moi je réussis quand toi tu réussis pas », c'est vraiment "je collabore avec toi, j'ai la chance d'être dans une autre position d'éducation", ça rend la chose facile à ce niveau-là. Ce n'est pas nécessairement ta position comme parent et ça ne veut pas dire que tu es incompetent. » (S6-V6)

La communication adaptée dont nous avons parlé plus haut permet aussi de bâtir une relation plus équitable. En effet, en utilisant un vocabulaire adapté aux parents, les membres de l'équipe éducative de la HGC s'assurent d'être comprises par ceux-ci et instaurent ainsi un climat sécurisant où les parents se sentent à l'aise de partager des informations.

Bien entendu, les membres de l'équipe éducative de la HGC ne se disent pas sans jugement. Elles sont conscientes que tout individu émet des jugements. Ceux-ci font partie de l'habitus. Les jugements sont des constructions de l'esprit qui se sont développées selon l'éducation, le vécu, les expériences de chacun. Reste que les membres de l'équipe éducative de la HGC font un travail d'introspection pour comprendre leurs jugements et font le choix conscient de ne pas les laisser interférer dans leurs interventions auprès des parents. À ce sujet, elles invitent les éducatrices stagiaires à nommer leurs préjugés pour qu'elles en prennent conscience et à les analyser afin qu'elles comprennent d'où ils viennent et, éventuellement devenir capable de volontairement s'en détacher.

- **Respect**

Toujours dans le but que le parent se sente accueilli, les membres de l'équipe éducative de la HGC se font un point d'honneur **d'être toujours polis** avec les parents. Ainsi, notre équipe a maintes et maintes fois entendu des formules de politesse : « Svp », « Merci », « Bienvenu », « ça me fait plaisir » et le vouvoiement est la norme de communication.

De plus, les membres de l'équipe éducative s'assurent **de respecter le rythme** de chacune des familles. Bien entendu, ce respect va de pair avec le fait de ne pas avoir d'attente précise. Les membres de l'équipe de la HGC souhaitent soutenir le parent à devenir un meilleur parent, un parent plus présent à son enfant, mais elles comprennent que chaque famille a son propre rythme d'évolution et d'apprentissage au regard de son rôle parental. Elles ont donc le souci de suivre ce rythme plutôt que d'imposer le leur. Dans l'exemple ci-dessous, une mère avait arrêté d'amener son enfant à la HGC parce qu'il faisait souvent de grosses crises à l'arrivée la HGC. La coordonnatrice a donc expliqué au parent qu'elle devra remplacer l'enfant, mais sentant que la mère avait seulement besoin de temps pour s'ajuster, elle lui a donc proposé de prendre un petit temps de réflexion.

Chez les grands, fin de journée. Lise (coordo.) revient avec la mère de Yacine (enf.) sur le départ de l'enfant. Elle la regarde dans les yeux et lui dit « C'est mieux pour votre cœur de mère! » La mère acquiesce. Elle la touche et lui dit « Je comprends. » Un peu plus tard, la mère explique à Lise (coordo.) que Yacine (enf.) dit qu'il n'a pas de place pour dormir ici à la garderie. Lise (coordo.) explique qu'il a bel et bien son coin et une boîte de jeu. Lise (coordo.) dit « vous ne voulez pas insister, on comprend ». La mère paraît surprise et dit : « c'est fini? » Lise (coordo.) explique qu'elle a besoin d'un enfant pour le stage de l'éducatrice stagiaire. La mère semble ambivalente. Lise (coordo.) demande : « Voulez-vous réessayer la semaine prochaine? » La mère dit « Ooui » et dit un gros merci. Lise (coordo.) et la mère se tiennent le bras. Caroline (form.) propose de faire un album pour Yacine (enf.) et le dit à la mère. Une fois la mère partie, Lise (coordo.) et Caroline (form.) discutent des stratégies possibles pour rassurer la mère : filmer l'enfant lors de moments positifs, lui permettre de regarder son fils par la fenêtre d'observation avec elle. (J8-S4)

Visée B : Créer un environnement social rassurant

Cette visée a pour objectif de favoriser le sentiment de sécurité chez les parents. La majorité des parents de la HGC en sont à leur première expérience de fréquentation d'un service de garde. Intégrer leur enfant en service de garde est souvent une étape difficile pour les parents. Ces derniers peuvent vivre de l'inquiétude à laisser leur enfant dans les mains de personnes étrangères (Bigras et al., 2017). Les membres de l'équipe éducative de la HGC souhaitent créer un climat où le parent se sent en sécurité de laisser son enfant.

Être parent implique aussi de prendre soin de quelqu'un qui ne va pas toujours bien. Le parent vit donc des « stress inhérents à la fonction parentale » (Dion et *al.*, 2020, p. 29) lorsque son enfant est malade, fait ses dents, vit des émotions désagréables, fait des crises, etc. Tous les parents de la HGC vivent une situation de vulnérabilité qui ajoute à ces défis ou amplifie ceux déjà existants. Ainsi, la difficulté à communiquer dans une nouvelle culture, des enjeux de santé mentale, des problématiques de violence conjugale ou encore la précarité financière impliquant des difficultés à s'alimenter, à se loger (logement insalubre, déménagements fréquents), à se déplacer ou encore à s'habiller font partie du quotidien de ces familles. Les membres de l'équipe éducative en sont très conscientes et se donnent le mandat d'offrir un soutien émotionnel à ces familles par une écoute active et des encouragements.

- **Paroles et gestes qui démontrent de la compréhension (de l'empathie)**

Les exemples abondent où l'on voit les membres de l'équipe éducative en position d'écoute face à un parent. Elles ont une **posture d'écoute attentive** : sont à proximité, un peu penché vers le parent, regardent dans les yeux, hochent la tête. Elles sont vigilantes au sujet des signaux de tensions ou d'inconfort chez les parents.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : « Regarder dans les yeux, évidemment. Avoir une attitude axée avec un peu la tête penchée, je le fais involontairement, mais je suis plus portée à faire ça quand j'écoute les gens dans des situations comme ça. » (S2-V15)

Entretien parent. Mère dit : « Ce qui s'est passé, c'est quand moi, je suis arrivée, je feelais pas tellement bien et je suis arrivée comme un peu pile à l'heure et puis là, bien en voyant que j'avais l'air anxieuse, puis... puis quand elle m'a posé la question, bien les émotions ont monté [...]. Bien, elle a très bien... ça été vraiment merveilleux, elle m'a appuyé là-dedans, tsé, elle m'a comme posé les bonnes questions au bon moment, je te dirais. » (S2-V1)

La version de la coordonnatrice de la même situation illustre bien le fait qu'elle était en mode observation du parent et que cette attention/sensibilité lui a permis de détecter l'anxiété dont le parent fait mention :

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : « Alors bien un, ça été de sentir quand elle est venue chercher l'enfant [...] comme il était tard, moi, je détectais, de mon côté, une certaine tension chez elle... bon... dont j'ignorais la source, mais je la sentais tendue d'une façon particulière. » (S2-V10)

Cette mise en commun des deux perspectives d'une même situation permet de comprendre la dynamique relationnelle où les membres de l'équipe éducative s'adaptent au besoin qu'elles perçoivent chez la personne qu'elles accompagnent par un processus d'observation – analyse – action. Dans cet exemple, le parent reconnaît que la coordonnatrice a perçu son anxiété et qu'elle a agi de la bonne façon pour la soutenir au travers de ce qu'elle vivait.

Lorsque le sujet est plus grave, les membres de l'équipe éducative mobilisent toute leur concentration vers le parent pour lui démontrer son attention et son soutien.

Entretien avec une formatrice. Caroline (form.) nous dit : « Aussitôt qu'elle m'a parlé, demande-moi pas ce qui s'est passé autour, j'étais vraiment concentrée sur ce qu'elle me disait. » (S3-V17)

Ce petit moment est tiré d'une situation où la mère de deux enfants de la HGC demande à Caroline (form.) s'il serait possible que ces enfants ne soient pas en contact avec le beau-père d'un autre enfant. Cette mère explique avoir déjà vécu un épisode d'agression physique violente (pour lequel il a été incarcéré) par cette personne et souhaite éviter tout contact entre ce dernier et ses enfants.

Dans un autre exemple, une mère vient d'apprendre que son conjoint veut se séparer et la coordonnatrice l'accueille dans son bureau pour qu'elle puisse vivre ses émotions loin du regard de son enfant. Voici ce que la mère en dit ensuite :

Entretien parent. Mère dit : « Ça c'est certain que son intervention était là au bon moment pis vraiment, à la bonne place, pis je pense que c'est ça qui fallait que je vive parce que je serais repartie avec ma peine. Pis quand je suis sortie du bureau, j'avais le sourire, même si je venais d'apprendre tout ça. Il [son conjoint] m'a appris ça »

une heure de l'après-midi pis je venais chercher la p'tite à trois heures. Fack que tsé là... pis je pense que oui, l'intervention était là au bon moment, pis je pense que si j'aurais pas vécu ça, je serais repartie comme ça, pis je pense que ça aurait été encore plus toff, ouais! Je pense qu'elle a vraiment été... Ma mère aurait pas pu agir mieux parce qu'a l'aurait été dans les émotions, que Lise (coordo.) avait pas. » Int. dit : « Elle était détachée [...] » La mère répond : « C'est ça! Tandis que ma mère aurait plus vécu en émotion avec moi que être plus... pas neutre, mais plus, mettons terre à terre, chose que Lise a faite que ma mère aurait pas pu faire. On comprend parce que c'est ma mère ... haha tsé, je la comprends, c'est ma mère pis je ferais pareil avec mes enfants [...] » (S2-V9)

Ainsi le soutien émotionnel, principalement basé sur l'écoute, qu'a offert la coordonnatrice a permis au parent de partager son vécu et donc de vivre ses émotions. Les membres de l'équipe éducative conçoivent que lorsqu'un parent exprime ses émotions désagréables, il libère une tension et il est ensuite plus disponible pour répondre aux besoins de son enfant.

L'écoute active s'accompagne généralement de **reformulation et de reflet**, dans le but de bien cerner ce que le parent dit et ressent et de lui montrer qu'on est attentif à ses propos et qu'on le comprend.

Entretien avec une formatrice. Caroline (form.) nous dit : « J'ai senti vraiment qu'elle aussi se sentait... tsé les émotions étaient vives. [...] Alors, quand elle m'a regardé vraiment là, puis elle m'a dit "Est-ce que je peux te parler d'une situation?" Là, j'ai dit bien oui! Puis là, elle me dit, bien lui cette personne-là vient ici, puis là, bien moi j'ai accueilli ce qu'elle m'a dit et puis là, j'ai dit à la mère "Écoutez, merci", je l'ai remercié de me l'avoir dit, mais c'est certain que je vais faire suite à ça, je vais en parler à l'équipe et on va vous revenir avec ça, ça c'est certain! On va trouver des moyens, mais merci de me le dire. Parce qu'en effet, là j'ai fait le reflet, que ce n'est pas agréable tsé de voir une personne qui arrive ici de qui on a peur. Je pense qu'elle a senti que je le prenais vraiment à cœur! Parce que je la regardais vraiment dans les yeux et que je ne la laissais pas tomber et tout ça. Fait que... par la suite... là c'est là que j'ai pu en parler rapidement à Lise (coordo.) ». (S3-V14)

Cet exemple provient de la même situation présentée un peu plus haut où une maman a vécu une agression physique par le beau-père d'un autre enfant fréquentant le milieu. On voit dans cet exemple qu'en plus de faire un reflet, elle la remercie de lui partager cette information, valorisant ainsi la confiance que le parent lui témoigne en partageant ces informations sensibles. Suite au partage, la formatrice a rapidement informé les membres de l'équipe éducative afin de trouver des solutions pour que cette famille se sente en sécurité dans le milieu. Elles ont ensemble élaboré un plan d'action afin d'éviter tout contact entre les enfants et cette personne. On voit ici que la situation a été considérée avec beaucoup de sérieux et de respect et a été réglée rapidement.

Dans la théorie du programme (Dion *et al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative ont nommé **partager, avec les parents, leur propre expérience** dans le but de leur démontrer concrètement leur compréhension et aussi qu'ils ne sont pas seuls à vivre ces situations et donc de briser le sentiment d'isolement souvent associé aux situations difficiles (voir Dion *et al.*, 2020, p. 56). Si jugés opportuns, ces partages d'expériences peuvent aussi donner lieu à des suggestions pouvant être utiles aux parents.

Entretien parent. Mère qui parle de son contexte familial depuis qu'elle a le cancer. Elle dit : « Tsé, elle a toujours été là [Lise (coordo.)], elle m'a toujours soutenu, je pense qu'elle a eu une amie qui a eu le cancer de la glande thyroïde aussi et elle m'a vraiment donné des bonnes idées et des bonnes affaires à faire puis tsé, elle a tout le temps été là, même si je suis super fatiguée, même s'il y a des soirs que j'arrive pile pour venir chercher Annabelle (enf.) parce que justement, je commence à avoir des examens à l'hôpital plus approfondis tout ça, fack c'est plus compliqué pis sont toujours consciencieux icitte pis sont tout le temps, tsé j'appelle pis j'dis dans quelques minutes je vais être là pis sont toujours oui pis tsé j'ai jamais jamais eu de misère à date, sont vraiment super. » (S2-V3)

Finalement, un aspect fort important pour les membres de l'équipe éducative de la HGC est de conserver une **juste distance émotionnelle**. En effet, lorsque le parent communique une situation difficile (souvent intense en émotions), les membres de l'équipe éducative font preuve d'empathie tout en conservant une distance émotionnelle/émotive adéquate. Cela implique de ne pas vivre les émotions avec le parent et donc de garder sa posture professionnelle dans le but de pouvoir l'accompagner dans ce moment difficile. Voici comment la coordonnatrice du programme explique cette distance émotive :

Entretien avec la coordonnatrice. Int. Demande : « Est-ce qu'il a quand même d'autres émotions qui viennent à toi, à ce moment-là? » Lise (coordo.) répond : « Oui, mais dans une situation comme ça, je me sens en complète distance émotionnelle, mais en grande empathie pour la personne, ça vient pas me chercher une larme, ça vient pas ... je suis centrée sur elle et facilement capable d'être... Ça n'a pas de résonnance interne en moi. » (S2-V18)

- **Rassurer le parent**

Lorsque le parent vit de l'inquiétude, les membres de l'équipe éducative utilisent diverses stratégies pour le rassurer. Nous avons observé que lors de la période d'intégration, les membres de l'équipe éducative redoublent de prévoyance et d'attention à l'égard des parents afin de prendre soin de leurs émotions dans ce moment inquiétant. Au-delà d'être attentive et d'accueillir les émotions, elles ont mis en place des pratiques de soutien spécifiques destinées à rassurer le parent.

En effet, dans un premier temps, elles **permettent au parent d'observer leur enfant** directement dans le local, par la fenêtre d'observation ou encore en lui montrant de courtes vidéos de la journée de l'enfant. Ainsi, la coordonnatrice qui sent de la réticence de la part d'une maman à laisser son enfant à la HGC pour la première fois l'invite à entrer avec lui.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : « Tout simplement pour s'assurer de mettre la mère à l'aise dans l'intégration de son enfant. Il s'agissait d'une intégration progressive. Alors, pour créer le plus de sécurité possible au niveau, par rapport à la mère, dans le sens de laisser son enfant dans un milieu qui est inconnu pour elle. Alors, on l'a invité à participer et c'est une façon de faire pour que le parent puisse prendre le temps de respirer et que son enfant puisse prendre le temps aussi de s'intégrer tranquillement aux petites activités et de développer une sécurité sur ce qui est en train de se faire. Alors, pour l'enfant, c'est d'entrer dans l'activité. Pour le parent, c'est d'en sortir tranquillement en voyant que son enfant est sécurisée. Donc, l'enfant et le parent, le but visé là-dedans, c'est que le parent se sente suffisamment en sécurité, qu'au moment où il va quitter et laisser son enfant, l'enfant puisse sentir que le parent part en sécurité, c'est ce qui se passe de toute façon. Dans les activités comme ça, c'est l'objectif qui est visé. En même temps, dans ce cas-ci, on savait que le parent avait été mis à la porte d'un autre service de garde, le but n'était pas clair de la mise à la porte, alors il y avait une plus grande insécurité, raison de plus de gérer cette insécurité-là qu'on connaissait et qu'on ressentait par rapport au parent, mais qui est normale, que tout parent peut ressentir par rapport à son enfant. Et donc, il faut tenir compte pour le bien-être du parent et de l'enfant de l'intégration et du parent et de l'enfant dans nos services de garde. » (S1-V13)

Voici maintenant comment la maman s'est sentie au regard de cette invitation à entrer dans le local en même temps que son enfant :

Entretien parent. Mère dit : « Oui, j'ai participé à cette activité-là et j'ai beaucoup apprécié, juste le fait de me donner la chance de s'asseoir avec les autres enfants et d'avoir une idée "Qu'est-ce qu'il va faire mon fils au début lorsqu'il rentre?" parce que c'est la première fois qu'il rentre dans cette garderie, il sait pas c'est qui, avec qui il va jouer, avec qui il va être en contact et puis, c'était tellement beau de faire ça. Alors, j'ai pas chanté, mais quand même, j'ai participé. Haha! C'est ça! » (S1-V1)

Un autre cas intéressant est celui de cette famille où le petit garçon pleure abondamment lors de son intégration, et systématiquement, lorsque la maman part, le fils pleure toujours et dès qu'elle revient, l'enfant se remet à pleurer. Les premiers jours, le garçon pleure plusieurs fois par jour, mais après un certain temps, il passe de longs moments sans pleurer. Bien que son éducatrice stagiaire lui explique qu'il cesse de pleurer dans la journée, la maman semble toujours bouleversée, car elle le voit pleurer à son départ et à son retour. Elle n'est donc pas témoin des bons moments de la journée et de plus, la barrière linguistique fait en sorte qu'il est difficile de faire comprendre à la maman l'évolution de la situation. Afin de rassurer le parent, les membres de l'équipe éducative décident de filmer l'enfant dans les bons moments de sa journée et de le montrer à la mère le soir. La maman s'est sentie rassurée de voir que son fils ne pleurerait pas toute la journée.

Entretien parent. Int. demande : « OK, mais quand elle vous a montré la vidéo, vous, comment vous vous êtes sentie? Est-ce que vous avez aimé ça? » Mère répond : « Oui, oui, oui! Bien sûr, j'aime ça! C'est très bien comme ça, il fait comme ça, oui. Parce que moi, j'ai... calme... » Int. dit : « Vous vous êtes calmée? » Mère dit : parce que je suis stressée, au début, j'ai stressé parce que mon fils, il pleurerait beaucoup, mais après, j'ai regardé la vidéo et

ça va bien. » Int. dit : « Donc, ça vous a rassuré? » Mère dit : « Oui. » Int. : « De voir la vidéo? » Mère répond : « Oui, bien sûr, oui! » (S5-V2)

Une autre stratégie mise en place est le fait de **nommer que certains comportements de l'enfant sont tout à fait normaux**, comme dans l'exemple suivant où un enfant fait une grosse crise en période d'intégration. Les membres de l'équipe éducative rappellent donc au parent qu'il est normal que leur enfant pleure dans cette situation.

Chez les grands, accueil du matin. La maman de Yacine (enf.) entre dans le local avec Yacine (enf.) accroché à elle. Il pleure à chaudes larmes. Elle s'assoit avec lui dans l'aire de jeu et deux membres de l'équipe éducative l'entourent. Tout le monde est au sol. Les membres de l'équipe éducative essaient de l'intéresser aux animaux (son jeu préféré à la HGC). Lise (coordo.) explique à la mère que lorsqu'elle est prête elle peut donner son fils à Rosalie (stag.). Yacine (enf.) dit : « cochon. » Rosalie (stag.) lui donne le cochon en disant : « Le petit cochon. » Yacine (enf.) s'est calmé momentanément et se remet à pleurer. Lise (coordo.) dit en direction de la mère : « C'est normal, tout à fait normal. » Lise (coordo.) encourage Rosalie (stag.) à tenter quelque chose. Rosalie (stag.) lui frotte le dos. Yacine (enf.) s'approche de Rosalie (stag.) et recule ensuite. La mère, prête, s'en va. (J6-S4)

Toujours dans le but de sécuriser les parents, elles utilisent différents mécanismes pour **les informer de l'état de leurs enfants** pendant la journée. Ainsi, la coordonnatrice va rencontrer une partie des parents au Cégep là où ils suivent des cours de soutien à la parentalité avec la DPJ⁴². Elle va ainsi informer les parents sur l'état de leur enfant lors de la toute première journée de fréquentation. De plus, elles invitent les parents à appeler et elles appellent aussi les parents pour leur expliquer comment ça se passe avec leur enfant (sans nécessairement que le parent ait appelé au préalable). À ce sujet, nous avons observé à quelques reprises la coordonnatrice invitant le parent à appeler ou encore nommer qu'elle va elle-même appeler pour donner des nouvelles de l'enfant, comme dans cet exemple :

Chez les grands, premier jour. Quatre enfants sont déjà arrivés. Une maman arrive avec son enfant et Lise (coordo.) l'accueille. À la fin, avant que la maman parte, Lise (coordo.) lui offre de l'appeler pendant la matinée pour lui dire comment se passe la matinée de sa fille. La maman sourit beaucoup, mais on voit qu'elle est timide et qu'elle trouve difficile de laisser sa fille pour la première fois. Lise (coordo.) a senti ce malaise et nomme le fait que cela est rassurant de recevoir des nouvelles pendant la matinée. (J1-S5)

Dans les deux cas d'incidents critiques qui suivent, la coordonnatrice et un parent ont témoigné d'un appel téléphonique de la coordonnatrice au parent. Dans le premier cas, l'objectif de la coordonnatrice était de rassurer le parent qui semblait vivre de l'inquiétude au regard de l'intégration de son enfant à la Halte-garderie du cœur. Alors que dans le deuxième cas, la coordonnatrice souhaitait plutôt rassurer le parent face à une difficulté vécue par l'enfant. Les deux extraits ci-dessous offrent les deux perspectives de la première situation (intégration de l'enfant).

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous explique : « Quand je fais un appel comme ça, de un c'est... on dit au parent qu'il peut appeler, mais l'intérêt de la faire est extrêmement positif pour le parent que ce soit nous qui prenions la peine de faire ça. Je lui ai tout simplement décrit "depuis que vous êtes partie, il est arrivé ça, ça, ça" donc j'ai juste fait une description des actions et des activités qui se sont faites et comment l'enfant a réagi aux différentes activités. Et, je l'entendais à l'autre bout, elle était contente, contente, contente, contente. Elle était très heureuse et c'était l'objectif visé. On enlève la pression sur le parent pis on lui met un petit peu de baume sur ce qu'il vit, que ce soit l'intégration d'un enfant ordinaire ou l'intégration d'un enfant qui a un besoin plus spécifique, ça demeure toujours "Je laisse mon enfant à quelqu'un que je ne connais pas". Le processus de rassurer est important. L'importance de prendre soin des parents dans l'intégration des enfants. Ce sont les personnes dont il faut le plus prendre soin dans l'intégration d'un enfant. » (S1-V17/20)

Entretien parent. Mère dit : « Après, environ deux heures, j'ai reçu un appel. Elle m'a dit que lui, il est en étape de la préparation pour la propreté, donc elle m'a dit qu'il a fait pipi, et puis, c'est pas vraiment grave, il fait tout le temps... pas tout le temps, mais ça peut arriver les accidents, c'est pas grave. Elle m'a dit qu'ils ont changé ses vêtements, et puis tout est bien. Il n'a pas piqué une crise. Il est bien. Il a mangé sa collation. Tout est bien! Je pense qu'elle a ressenti un petit peu que je suis inquiète. C'est naturel. Et elle a cherché un moyen pour me donner

⁴² Pour plus de détail sur cette aspect, consulter Dion et al., 2020 ou Bigras et al., 2017.

plus de confiance. [...] Juste le fait qu'elle pense à faire ça, c'est... gentil! Elle a pensé qu'il y a une maman qui est inquiète pour son enfant. Elle a partagé quelque chose. Que ce soit une maman ou pas, juste le fait que je laisse une partie de moi dans un lieu qui est nouveau, et puis, elle pense de m'appeler, elle pense de me rassurer. Ça c'est... ça a une grande valeur pour moi! C'est une personne à qui je peux faire confiance, tout simplement! » (S1-V6/8)

Il est intéressant de constater à quel point l'intention de la coordonnatrice et les pratiques de soutien qui en découlent au regard de cette composante (favoriser le sentiment de confiance) sont alignées avec le résultat pour la maman : « C'est une personne à qui je peux faire confiance ». En effet, son objectif de rassurance et sa stratégie (appel téléphonique) ont créé chez le parent un sentiment de sécurité qui crée un sentiment de confiance pour cette maman. Dans l'extrait ci-dessous, on comprend que la maman est inquiète, car son enfant, qui vit des événements difficiles à la maison (séparation) dort peu (ne fait pas de sieste, a un sommeil agité la nuit, se réveille et s'occupe des ses poupées). Suite à ce partage d'informations et une analyse des comportements de l'enfant au regard de son vécu familial et émotionnel, les membres de l'équipe éducative de la HGC modifient leurs pratiques de soutien pour accompagner l'enfant au moment de la sieste.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : « Comme la mère vivait... bon comme c'était difficile et qu'elle voulait tellement que sa fille dorme depuis le début, là nous, on a travaillé d'une façon particulière avec Annabelle (enf.) aussi. On lui a juste permis son toutou. Avant, elle prenait une autre poupée et prenait soin de la poupée pendant la sieste. Maintenant qu'on a eu cette information-là et qu'on a compris ça, on lui a dit non, il n'y aura pas de poupée aujourd'hui. Je prends soin de toi. Et elle a dormi. Alors là, j'ai dit aux éducatrices stagiaires, c'est un point positif qui pourrait faire plaisir à la mère, alors ça coûte rien d'aller faire un petit appel et lui donner cette information-là. Alors, j'ai appelé la mère et quand elle a eu l'information, elle m'a dit "Ça vient de faire ma journée!" Donc, juste appelé 3 secondes et dire, Annabelle (enf.) a dormi... Annabelle (enf.) dort. Voilà. Alors, un petit coup de remonte-moral qui prend soin du parent dans la mesure professionnelle que nous, on peut faire. » (S2-V21)

Encore une fois, on voit dans cet exemple, le pouvoir d'un petit coup de fil qui permet au parent de passer de l'inquiétude à la quiétude. Ce geste, si simple en soi, permet de dénouer la tension vécue par le parent et le soutien à vivre un détachement serein lors de moments de garde.

Toujours dans le but de contribuer au sentiment de sécurité chez les parents, elles **nomment au parent** qu'elles sont là pour l'enfant et **qu'elles vont en prendre grand soin**. Elles démontrent aussi une grande présence auprès des enfants.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) dit : « Alors, je lui ai dit "bon... on va prendre soin de ça et on va reprendre avec elle selon... on va être à l'écoute de comment Annabelle (enf.) va vivre les choses aujourd'hui." [...] Alors, la mère est partie comme ça, encore un peu apaisée. Puis, je lui ai dit qu'on s'en occuperait. » (S2-V14)

Finalement, nous avons observé que lorsque les parents vivent des émotions difficiles, en plus d'user de stratégies pour démontrer leur compréhension de leur vécu (Visée B1), les membres de l'équipe éducative utilisent aussi des **paroles et des gestes d'apaisement et d'encouragement**. Par ceux-ci elles souhaitent leur démontrer qu'elles sont là pour eux dans ces moments difficiles et aussi qu'elles croient en leur capacité à faire face à l'adversité. Ainsi, en posant une main sur l'épaule, en offrant un regard soutenu, elles démontrent une forme de compassion envers les parents. En effet, dans les limites de leur profession, en plus d'entendre et de comprendre, elles prennent soin en mettant en place des pratiques de soutien bienveillantes qui démontrent une volonté à soutenir les parents lorsque ceux-ci vivent des situations difficiles. Voici un exemple illustrant cette stratégie.

Entretien parent. Mère dit : « [elle me dit] de toujours, dans le fond, "Pas lâcher prise.", parce que j'ai deux enfants maintenant, avec le p'tit qui m'a été confié, c'est ça, tsé de toujours ... "De pas lâcher prise.", pis a toujours une main sur mon épaule pis "T'es capable", pis "Qui arrive quoi que ce soit, tes capable" tsé, des fois chu comme... tsé a le sait que je suis fatiguée parce que je suis cernée jusqu'en-dessous des orteils, avec le bébé aussi qui se réveille la nuit, pas toujours évident. Mais tsé, c'est ça, oui, y'a toujours une tape dans le dos, pis tsé, "Oui tes capable.", ou a va passer à côté de moi, a va me flatter une épaule, tsé en voulant dire "J'suis là si t'as quelque chose, tsé je suis toujours autour de toi." pis tsé chaque fois que j'arrive, c'est parce que c'est toujours elle qui m'ouvre la porte. [...] C'est merveilleux! J'espère que tout le monde vont vivre une situation comme ça parce

qu'elle est vraiment merveilleuse... vraiment. pis tu sens qu'elle est là, pis est chaleureuse ... pis vraiment... pis je pense que c'est ça que j'avais comme le plus de besoin, je pense qu'a fait toute notre maman! Haha! C'est un peu bizarre à dire, mais c'est pas mal ça! Elle nous maternise à son tour! » (S2-V4/8)

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous explique : « Bien, l'intention [de mettre une main sur l'épaule et de regarder dans les yeux] est tout simplement d'amener le non verbal qui est cohérent avec le verbal de compréhension, d'apaisement, qui se veut un peu d'apaisement, mais de compréhension et de caring, de... je ne saurai le dire autrement. Le mot anglais veut bien dire prendre soin, mais prendre soin professionnellement. [...] L'importance de sentir les choses et puis, je dirais, de les faire émerger. L'importance d'être à l'affût et de prendre soin dans ce que l'on peut faire, nous, à l'intérieur du service de garde. » (S2-V16/20)

De cette dernière phrase émerge une séquence d'accompagnement du parent à la HGC :

1. Sentir les choses, être à l'affût,
2. Faire émerger (l'émotion, la tension),
3. Prendre soin

Cette séquence comprend autant des éléments des pratiques de compréhension et de rassurance (Visée B1 et B2). L'objectif des membres de l'équipe éducative de la HGC est toujours de permettre au parent de se libérer de ses tensions dans le but d'être plus disponible à son enfant. Ainsi, jamais les membres de l'équipe éducative n'accompagnent le parent avec une perspective thérapeutique en invitant le parent à faire des liens avec des événements de son passé par exemple. L'idée est simplement de permettre aux parents de nommer ce qu'il vit afin de ventiler et conséquemment de se sentir suffisamment dégagé pour être le plus disponible possible pour son enfant.

- **Préserver la dignité**

Lorsque ça va moins bien pour un parent, il arrive que ses émotions débordent et que ce parent partage des informations propres aux difficultés qu'il vit actuellement. Il arrive aussi que le parent déborde avec son enfant et ait des comportements moins adaptés en réaction aux comportements de son enfant ou qu'il ne sache pas comment réagir (ex. l'enfant fait une crise et le parent est désarmé). Les membres de l'équipe éducative mettent alors des stratégies en œuvre pour préserver la réputation et l'estime personnelle des parents qui vivent ces situations délicates.

Dans le but d'assurer la confidentialité et de préserver la réputation du parent par rapport à ce qu'il vit, deux stratégies de **discretion** sont rapportées lors des entretiens, soit le fait de se pencher vers le parent pour que l'information reste entre eux et aussi d'inviter le parent à changer d'endroit afin de se mettre à l'abri des regards.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) dit : « Elle [la mère] a commencé à nommer certains éléments par rapport à l'enfant, bon... sur la situation qui était vécue, on est allés sur des généralités de la journée, mais elle a nommé rapidement, assez rapidement qu'il se produisait des changements, et que son conjoint venait de l'informer qu'ils se séparaient. Alors, les larmes ont monté et là, à ce moment-là, pour préserver, un, la situation, mais pour préserver aussi l'enfant, pour que ça puisse être aussi un peu plus facile à vivre pour la suite, alors j'ai fait signe aux éducatrices stagiaires, vous vous occupez de l'enfant et j'ai pris la mère par le bras, puis j'ai fait dégager le bureau et je me suis installée avec elle, dans le bureau. » (S2-V10)

Bien que les membres de l'équipe éducative ont accès aux vécus personnels de ces familles, la coordonnatrice précise qu'en aucun cas elles n'entrent ou ne creusent ce vécu personnel du parent. Elles **ramènent constamment la conversation vers l'enfant.**

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) nous dit : « Au moment où j'étais toute seule avec elle et qu'elle m'a donné quelques détails personnels, donc, là, elle avait besoin de faire, dégager le trop-plein, alors, je l'ai écouté et je l'ai recentré, OK maintenant qu'est-ce qu'on fait avec Annabelle (enf.) dans la situation que tu vis. Je l'ai ramené doucement là. Très doucement, elle se n'en ait pas rendu compte. Elle a juste tourné la tête et on est allés vers la situation. On va pas dans le "Ha bin! Quessé qui t'a faite?". Tsé, ça nous regarde pas. On n'a pas besoin de connaître ça. Ça n'apportera rien à la situation par rapport à l'enfant. Alors, laissez-faire pour la curiosité. » (S2-V23)

De plus, lorsqu'une membre de l'équipe éducative a accès à des informations d'ordre personnelles, elle partage uniquement avec les autres membres les informations pertinentes qui permettent d'aider à prendre soin de l'enfant.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) dit : « Pas besoin de savoir, de connaître ... tsé ... des fois les parents partent dans des détails croustillants de leur vie adulte, ça nous aide pas ça pour l'enfant, on n'a pas besoin de connaître ça. Des fois, si les parents s'échappent et nous disent ça, nous n'avons pas besoin de les répéter. C'est juste de centrer et d'orienter. » (S2-V22)

Visée C : Créer un environnement social valorisant

Cette visée a pour objectif de renforcer l'estime personnelle et parentale des parents. Les parents de la HGC, par leur vécu, n'ont pas toujours une estime très positive d'eux-mêmes et les membres de l'équipe éducative à la HGC souhaitent améliorer cette image (Bigras et al., 2017). Ainsi, elles mettent en place de nombreuses stratégies permettant aux parents de se voir de façon positive. Les membres de l'équipe éducative de la HGC conçoivent qu'une estime personnelle et parentale plus forte permet au parent de se faire confiance et d'agir plus positivement pour son bien-être et celui de son enfant.

- **Paroles et gestes valorisants, qui lui reflètent qu'il est une bonne personne⁴³ avec des forces, des qualités et du pouvoir sur sa vie.**

Les membres de l'équipe éducative nomment intentionnellement **les aspects positifs chez les parents**. Ainsi, par des paroles et des gestes, elles mettent l'accent sur divers aspects positifs de la vie du parent que ce soit dans sa vie professionnelle ou scolaire, dans ses habiletés parentales, dans sa conformité aux règles de la HGC, etc. L'intention est de soutenir l'accroissement de l'estime personnelle et parentale du parent. Les membres de l'équipe éducative de la HGC souhaitent créer de l'ouverture chez les parents de même que de construire sur leurs forces plutôt que sur leurs écueils. À ce sujet, notre équipe a observé des membres de l'équipe éducative s'exclamer de joie lorsqu'une maman a annoncé un retour à l'école, une autre membre remercier un parent qui partageait une information chargée d'émotion, une autre souligner verbalement la nouvelle coupe de cheveux d'une maman, une autre nommer son bonheur lorsque qu'une maman a annoncé que la voiture familiale était enfin réparée.

Dans le même ordre d'idées, les membres de l'équipe éducative **verbalisent les développements positifs chez l'enfant** afin de soutenir l'estime parentale du parent. L'intention est de rendre le parent fier de son enfant et par ricochet fier de lui-même. Le message sous-entendu est que si son enfant se comporte bien, c'est qu'il exerce efficacement son rôle parental. Bien entendu, les membres de l'équipe éducative de la HGC sont bien au fait que certains parents ont aussi des pratiques moins optimales avec les enfants, mais celles-ci pourront être abordées beaucoup plus facilement si le parent se sent valorisé plutôt que critiqué. Il sera beaucoup plus enclin à écouter si la relation proposée par les membres de l'équipe éducative se construit d'abord sur ses forces.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) dit : « C'était de lui dire que son enfant, on continue de voir une progression et que là, bien qu'Ariana (enf.) est restée assise à sa place, a pris tout le repas et de bonne humeur, et qu'elle a été capable de goûter à des choses, manger et puis je pense que cette fois-là, elle a pris une deuxième assiette de soupe, alors, c'est une situation qui était agréable. Alors, "Voilà, comment les choses évoluent et évoluent bien." Là, j'ai eu un sourire de la part de la mère » (S4-V16)

Afin d'éviter que le parent se sente incompetent ou inadéquat, les membres de l'équipe éducative **évitent de mettre l'accent sur les erreurs ou les oublis** des parents et leur font plutôt comprendre que ce n'est pas grave.

⁴³ Voir Keyser (2006).

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) dit : « Et puis, bon... elle est partie avec et puis là, je lui ai redemandé qu'elle apporte le toutou pour le lendemain parce qu'elle n'avait pas encore dormi. Alors, je lui ai demandé si... parce que, peut-être justement dans les circonstances son toutou pour dormir pourrait être important. Alors, elle a dit "OK, on va essayer d'y penser pour demain." Et je lui ai répondu "Si ça adonne et on comprend si vous l'oubliez encore, c'est pas grave, on essaie juste de voir si c'est possible." Alors, ç'a été comme ça que s'est terminé le mercredi. » (S2-V13)

• Paroles et gestes qui démontrent de l'intérêt envers le parent

Au même titre que l'écoute active lorsque le parent vit des choses plus difficiles, nous observons qu'à tout moment lorsqu'une membre de l'équipe éducative communique avec un parent, elle le fait avec une **oreille attentive** et un non verbal qui démontre de l'intérêt. Ainsi, elles discutent de façon authentique avec tous les parents de sujets divers initiés par ces derniers. Dans le cours de ces discussions, toujours dans le but de démontrer leur intérêt, et en respectant l'ouverture du parent, elles **posent des questions** en lien avec le sujet abordé. On les voit réellement s'intéresser au vécu des parents ce qui peut contribuer à leur sentiment d'estime, car le message envoyé par les membres de l'équipe éducative est « Je suis intéressée par ce que tu me dis, j'aime prendre du temps à discuter avec toi, tu as de l'importance pour moi. »

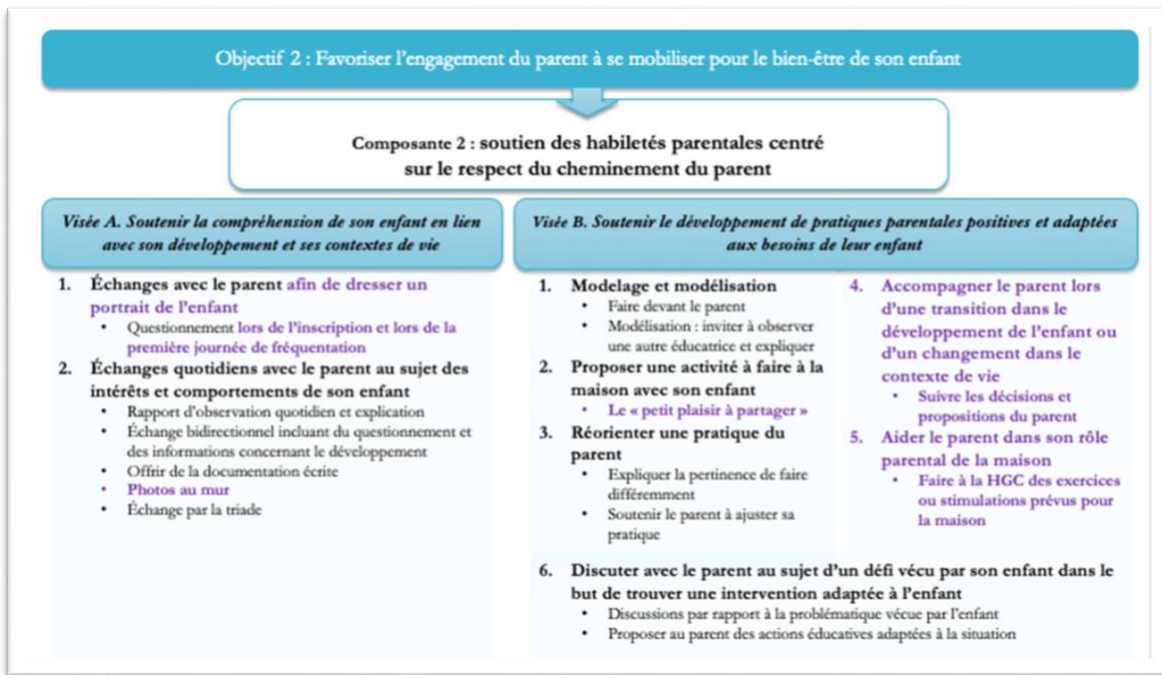
COMPOSANTE 2 : Soutien des habiletés parentales centré sur le respect du cheminement personnel du parent

Par la nature de la Halte-garderie du cœur (un service de garde où des éducatrices stagiaires interagissent avec les enfants) et des échanges ayant lieu entre les membres de l'équipe éducative et les parents, le soutien des habiletés parentales, bien que non transmis/enseigné de façon formelle, fait partie intégrante des pratiques de ce milieu. Dans la théorie du programme (Dion et al., 2020), les parents fréquentant la HGC ont été décrits comme ayant des difficultés à exercer, de façon chronique ou transitoire, leur rôle parental et cela pour des raisons diverses liées à leurs propres caractéristiques (problème de santé mentale, toxicomanie, etc.) ou encore à leur environnement social (parcours migratoire, précarité financière, vécu de violence, etc.). Ainsi un second objectif du programme de la HGC pour les parents est de les outiller, de diverses façons, à mieux comprendre son enfant et à développer des pratiques parentales positives centrées sur les besoins de ce dernier. Notre équipe a ainsi observé que ce soutien des habiletés parentales s'opérationnalise principalement par des conversations où les membres de l'équipe éducative parlent aux parents de leurs enfants en faisant des liens avec le développement et les besoins des enfants et aussi en offrant des modèles d'interactions et d'interventions positifs et respectueux. Certaines pratiques de soutien qui avaient été annoncées lors de la théorie du programme (Dion et al., 2020) n'ont pas été observées. Notre hypothèse est que puisque nous n'avions pas accès aux rencontres individuelles avec les parents, mais uniquement à des récits de pratiques de parents volontaires, certaines pratiques de soutien n'ont pu être observées. Ainsi, ces pratiques font partie du modèle, mais en raison des limites de l'étude nous n'y avons pas eu accès. Ces aspects pourraient donc faire partie d'une prochaine étude. Elles sont néanmoins présentées dans la théorie du programme (Dion et al., 2020).

Ainsi, cette deuxième composante (Figure 12) vise, dans un premier temps, à soutenir le parent dans la compréhension de son enfant en particulier et du développement des enfants en général (Visée A). Dans un deuxième temps, les membres de l'équipe éducative mettent aussi en place des pratiques de soutien visant à soutenir le développement de pratiques parentales positives et adaptées aux besoins de leur enfant (Visée B). Il est à noter que la composante 1 du programme de la HGC envers les parents sert de pilier à cette deuxième composante. En effet, le fait de travailler la relation et l'estime de soi ayant pour but de mener à une collaboration autour de l'éducation de leurs enfants n'est pas anodin. Une fois que les parents font confiance aux membres de l'équipe éducative et se font suffisamment confiance aussi, il y a beaucoup plus de chance qu'ils se montrent ouverts à prendre conscience de leur défi et à accepter de se faire aider dans l'amélioration de leurs habiletés parentales. Certaines pratiques de soutien de la composante 1 ont des impacts plus directs sur la composante 2. En voici deux exemples : le fait d'accueillir les émotions (composante 1, visée B) permettrait au parent de s'en dégager et donc d'être beaucoup plus disponible émotionnellement et mentalement pour leur enfant. Le fait aussi de se percevoir plus positivement (composante 1, visée C) aurait le potentiel de soutenir les changements de pratiques parentales, car bien que ceux-ci prennent conscience de

comportements à changer, ils peuvent se rappeler qu'ils ont aussi des forces et ainsi ne pas voir que le négatif, ce qui permettrait de soutenir leur motivation à mettre en place ces changements.

Figure 12. Diagramme de la composante 2 des pratiques de soutien aux parents



Visée A : Soutenir la compréhension de son enfant en lien avec son développement et ses contextes de vie

Les membres de l'équipe éducative de la HGC conçoivent qu'un changement de pratiques pour ces parents s'appuie d'abord sur une meilleure compréhension des spécificités de leur enfant et aussi du développement des enfants en général. Elles partent donc de la prémisse que plus les parents connaissent leur enfant, mieux ils pourront intervenir. De plus, en explicitant les liens entre les comportements de leur enfant et certaines notions du développement des enfants, elles soutiennent chez les parents la compréhension développementale de leur enfant. Cela permet de déconstruire des croyances traditionnelles au sujet de pratiques éducatives qui ne sont pas toujours adaptées aux besoins des enfants (ex. les enfants font des caprices, c'est OK de laisser pleurer un enfant, il va finir par arrêter, etc.). Notons que ces échanges se déroulent de manière informelle et qu'elles font rarement référence aux recherches afin de ne pas adopter une posture d'expert. Elles le font uniquement lorsqu'elles pensent que cette information est importante pour un parent, comme, par exemple, dans le cas d'un parent qui fréquenterait l'université et pour qui l'appui scientifique paraît pertinent. Ainsi, les membres de l'équipe éducative adaptent leurs communications aux parents avec qui elles discutent.

• **Échanges avec le parent afin de dresser un portrait de l'enfant**

À deux moments les membres de l'équipe éducative prennent le temps de soutenir le parent à **explicitier un portrait de son enfant : lors de l'inscription** et, dans le groupe des petits, **lors de la première journée de fréquentation**, tel que démontré dans cet exemple :

Chez les grands et les petits, accueil du matin. Arrivée de la première famille. La maman attend dans le vestiaire que quelqu'un vienne l'accueillir. Elle discute avec une éducatrice stagiaire du groupe des petits, elle a son bébé dans les bras. L'éducatrice stagiaire prend des notes et questionne sur l'horaire de l'enfant : biberons, dodos, etc. (J1-S1)

Lors de l'inscription, le parent est accueilli par la coordonnatrice qui lui fait d'abord visiter le local qui sera fréquenté par l'enfant. Ensuite, la coordonnatrice s'assoit avec le parent dans le local afin de lui poser des questions sur son enfant : ses intérêts, ses réactions lors de changements, ces habitudes alimentaires, etc. Ces informations sont colligées, par la formatrice, dans un questionnaire conçu à cet effet (Annexe 7). Lors du premier jour et cela uniquement dans le groupe des petits, l'éducatrice stagiaire se rassoit avec le parent pour refaire le tour des habitudes de sommeil et d'alimentation de l'enfant et elle en prend note. Ces partages d'information ont, bien sûr, pour premier objectif d'offrir aux membres de l'équipe éducative des informations pertinentes qui leur permettront de poser des actions éducatives qui seront adaptées aux besoins de l'enfant. Ces moments permettent aussi au parent de participer à la construction d'une synthèse des caractéristiques de son enfant. Ainsi, des connaissances, par moment, implicites pour le parent sont ainsi mises en lumière par les questions de la formatrice et de l'éducatrice stagiaire permettant au parent de mieux ancrer ses connaissances de son enfant. De plus, et en référence à la composante 1, lors de ces moments, le parent est l'expert de son enfant, c'est lui qui offre des informations sur son enfant. Les membres de l'équipe éducative sont en position d'écoute et le laissent parler de son enfant, tout en le relançant pour approfondir certains éléments.

- **Échanges quotidiens avec le parent au sujet des intérêts et comportements de son enfant**

Au quotidien, les éducatrices stagiaires de la HGC rédigent des observations (**rapport d'observation**⁴⁴) pour les parents au sujet de leur enfant décrivant les actions de l'enfant et ce qu'il a aimé. Systématiquement, lorsque le parent vient chercher son enfant, l'éducatrice stagiaire présente ce document au parent en lui faisant un **résumé verbal** des points qu'elle souhaite mettre en lumière, comme en témoigne cette maman :

Entretien parent. Mère dit : « Puis, à chaque fois, bin le soir quand je viens chercher les enfants, genre elle vient me dire un bilan de comment ça s'est passé, qu'est-ce qu'ils ont pratiqué [...] » (S3-V11)

Ce rapport apporte donc des informations qui permettent au parent de mieux connaître et comprendre son enfant. Il met en lumière des aspects positifs de l'enfant (ce qui l'a intéressé, ce qu'il fait dans la journée, comment se sont déroulés ses routines) soulignant donc les intérêts et capacités propres à chacun des enfants.

Au-delà du rapport quotidien, les membres de l'équipe éducative s'assurent de mettre en place un **échange bidirectionnel**, matin et soir, avec chacun des parents de la HGC. Ainsi, ce n'est pas uniquement une membre de l'équipe éducative qui donne de l'information aux parents. Elles cherchent aussi à recevoir les observations et points de vue du parent sur certains aspects de leur enfant. Par moment, l'échange est fluide et le fait de relater une anecdote de la journée invite le parent à ajouter de l'information comme dans cet exemple :

Chez les grands, au diner. La maman de Jacob (enf.) arrive pour le chercher. Lise (coordo.) lui dit que ça va bien, elle lui explique qu'au diner, il disait « Bobo fesse ». La maman dit qu'il a des problèmes de constipation des fois. (J8-S39)

Lorsque l'implication du parent dans la conversion est moins fluide ou lorsque les membres de l'équipe éducative souhaitent avoir accès à une information spécifique, celles-ci **posent alors des questions** aux parents afin de les inciter à s'engager dans ce dialogue autour de leur enfant. À cet égard, nous avons observé une combinaison de questions ouvertes et fermées pour inviter le parent à parler de son enfant. Si l'enfant a vécu quelque chose de plus difficile dans la journée à la HGC, les membres de l'équipe éducative décrivent d'abord ce qui s'est passé et posent ensuite des questions :

Entretien parent. Mère dit : « Donc, la première fois qu'elle est venue m'en parler, on était dans le hall d'entrée de la garderie, dans le fond, elle est juste venue vers moi pour me dire que cette journée-là, ça avait été plus difficile avec Ariana (enf.), qu'Ariana (enf.) avait refusé de manger, aussi qu'avec la fatigue, elle avait fini par s'endormir à la table et tout. Elle m'a demandé comment ça allait à la maison, si elle était comme ça pis toute, c'est là que j'ai dit que non, c'est totalement le contraire. Cet enfant-là ne fait que manger dans la vie. » (S4-V5/V8)

⁴⁴ Voir Annexe 8 (p. 122).

Afin d'amener le parent à mieux comprendre son enfant, elles vont, par moment, **partager des notions sur le développement des enfants** en général, permettant au parent de mettre en contexte un comportement de leur enfant. Par moment, l'information est plus simple comme dire : « C'est normal que votre enfant pleure, il est en intégration, tout est nouveau pour lui. » Alors qu'à d'autres moments, elles expliquent des concepts un peu plus complexes sur le développement des enfants d'âge préscolaire comme dans l'exemple ci-dessous :

Entretien avec a coordonnateur. Lise (coordo.) dit : « Parce que l'objectif qu'on vise, le rapport à la nourriture est tellement important et l'enfant à cet âge-là développe... j'avais expliqué aux parents que l'enfant est dans une période de néophobie, c'est-à-dire que toute nouvelle nourriture est automatiquement refusée. Et si le parent et l'entourage, le travail d'équipe ne se fait pas pour encourager l'enfant à passer au travers de cette période-là, bien elle va manger juste deux choses toute sa vie. C'est de passer au travers. Je lui ai expliqué que ça, ce n'est pas moi qui l'a inventé, c'est une recherche du département de nutrition de l'Université de Montréal. » (S6-V5)

Dans ces échanges bidirectionnels, nous avons aussi observé qu'afin d'offrir des informations complémentaires sur un sujet d'intérêt, il arrive qu'elle **donne au parent de la documentation écrite**. Toujours au regard de l'enjeu entourant l'alimentation d'un enfant, voici ce que l'éducatrice stagiaire a fait :

Chez les grands, retour des parents. Avec maman de Dalia (enf.), Karolina (stag.) revient sur les repas de Dalia (enf.). Elle explique qu'elle est très expressive autant lorsqu'elle aime que lorsqu'elle n'aime pas. Karolina (enf.) invite la mère à rendre cela ludique comme ouvrir les haricots, dire que le yogourt est de la couleur du soleil. Elle propose : « Peut-être à la maison lorsque vous manger en famille, l'inciter à goûter. On vous a préparé ça. » Elle lui remet un article sur le sujet (refus de manger) de *Naître et Grandir*. (J10-S34)

Une autre façon de documenter le vécu de l'enfant et de le partager au parent est **l'usage de photos** des enfants que les éducatrices stagiaires affichent sur le mur ou sur la porte du local des enfants. Les parents voient donc leur enfant en action dans une activité, ce qui attire leur attention sur les capacités et les forces de leur enfant.

Entretien parent. Mère dit : « Ha, mais, tout est bien! J'ai beaucoup aimé les photos! Il y avait des photos qui sont collées à l'entrée et puis c'était beau. Il a comme des petites scènes qui se passent. D'ailleurs, je regarde à chaque fois que je rentre, où mon fils sur ces photos. » (S1-V10)

Lorsque l'enfant est présent au moment de l'échange, de façon générale, bien que pas systématique, les membres de l'équipe éducative transmettent alors l'information aux parents en incluant l'enfant dans la conversation (**échange par la triade**). Comme cela a été expliqué dans la section sur l'approche de la HGC pour les enfants (voir p. 32 du présent rapport), la triade a pour objectif premier de renforcer le lien d'attachement parents-enfants en modulant la conversation entre les deux tout en soulignant le positif chez chacun d'eux. En plus de cela, elle permet aussi, pour le parent, une meilleure compréhension de son enfant, car les membres de l'équipe éducative mettent en lumière les réactions et les émotions de l'enfant au regard d'événements vécus dans la journée en l'impliquant dans la conversation ou encore l'éducatrice stagiaire se met dans la peau de l'enfant en nommant ce que pourrait être sa pensée associée à sa réaction du moment. En voici quelques exemples :

Chez les grands, retour des parents. Avec la maman de Jérémie (enf.), Karolina (stag.) s'adresse à Jérémie (enf.) : « Tu as reçu un diplôme, tu es fier! » À la maman : « Ils ont dit qu'il a de très belles dents! » La maman dit : « On va le plastifier » (en parlant du diplôme). (J10-S33)

Chez les petits, retour des parents. Élisabeth (stag.) fait un gros câlin à Marise (enf.). Le papa quitte la pièce et Marise (enf.) pleurniche, elle semble vouloir que son papa la prenne (elle tend les bras vers lui en chignant). Caroline (form.) dit en s'adressant à la fois au papa et à l'enfant « C'est une journée spéciale qu'elle voulait, aujourd'hui c'est dans les bras. » (J22-S18)

Visée B : Soutenir le développement de pratiques parentales positives et adaptées aux besoins des enfants

Alors que la première visée de la cette compostante se concentrait sur les savoirs, cette seconde visée fait appel aux savoir-faire liés à la parentalité. Ainsi, l'objectif est de soutenir le parent à ajuster ses interventions avec son enfant afin qu'elles soient le plus adaptées possible aux besoins affectifs et développementaux de ce dernier. Pour y arriver, les éducatrices de la HGC utilisent différentes stratégies, certaines plus indirectes comme par exemple le modelage, et d'autres plus directes comme par exemple la proposition d'activités à partager avec son enfant.

- **Modelage et modélisation**

La façon prédominante des membres de l'équipe éducative de la HGC d'accompagner les parents dans le développement de leurs habiletés parentales est de jouer un rôle de modèle pour ceux-ci. Cette stratégie bien qu'indirecte a le potentiel d'amener les parents à des prises de conscience. Ainsi les éducatrices s'assurent d'avoir, en tout temps et **devant le parent**, des actions éducatives positives et adaptées aux enfants. Comme présenté dans la section sur les enfants, elles mettent en place des interactions chaleureuses, respectueuses et empathiques envers les enfants. Elles utilisent aussi systématiquement des stratégies positives de gestion des comportements. Comme discuter plus haut, elles s'assurent aussi d'inclure, avec les parents, les enfants dans les discussions modelant ainsi une pratique permettant de soutenir le rôle actif des enfants dans une conversation. Dans le groupe des petits, il y a une fenêtre d'observation permettant aux parents d'observer son enfant et du même coup les interactions entre les éducatrices et les enfants.

Aussi, une autre forme de modelage que les membres de l'équipe éducative de la HGC utilisent est ce qu'elles appellent **la modélisation**. Celle-ci consiste à **observer conjointement, avec le parent, une éducatrice effectuer une intervention en particulier et décrire les paroles et gestes** du membre de l'équipe éducative de même que les réactions de l'enfant permettant ainsi d'accompagner la compréhension du parent de la situation et de démontrer que les actions des membres de l'équipe éducative sont efficaces. En voici un exemple à partir d'une vidéo.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo) dit : « Il [le père de Dalia] se pose beaucoup de questions par rapport à la nourriture de son enfant et on a filmé les interactions, tout simplement, qui se sont faites entre l'enfant et l'éducatrice stagiaire en l'occurrence, à l'heure du dîner, pour montrer au parent comment on peut aborder la nourriture avec l'enfant et comment on amène tranquillement la nourriture à la bouche de l'enfant et comment ça peut se faire dans le plaisir, c'est surtout cet aspect-là qui est important. On est arrivé en lui disant : "Écoutez, on a quelque chose à vous montrer! On a filmé Dalia (enf.) à l'heure du dîner, alors venez voir ça", tout simplement. Alors, on lui a fait visionner la chose et après ça, j'ai donné quelques explications sur les détails. Il y avait quand même une certaine distance et ce que je faisais avec Dalia (enf.), c'était une louche si je me souviens bien, en tout cas, c'était quelque chose dans une cuillère et on allait goûter, on allait faire bouger notre langue d'une différente façon par rapport à la nouille, c'était tu du macaroni, là j'ai un petit blanc sur qu'est-ce qu'on goûtait, mais ce qui était dans la cuillère alors. Donc, on y allait avec vient on va lui donner un baiser, on y allait avec le bout de la langue, puis on faisait juste bouger la langue de différentes façons sur la chose, et Dalia (enf.) trouvait ça drôle et puis, imitait les gestes que je faisais et les reproduisait tout simplement. Et, finalement, tranquillement, en faisant ça, c'est comme si ça avait désamorcé la situation, puis l'enfant a demandé ... Elle a goûté certaines choses, tout simplement. Voilà! Et ça montrait au parent comment l'enfant pouvait aborder la nourriture en riant et en dédramatisant la nourriture comme telle. Alors, on est allé un petit peu là-dedans, alors là, c'était pour lui montrer que, bon, il y a moyen de contourner ça d'une façon agréable et amusante et de jouer. Alors, moi, j'ai eu beaucoup de plaisir à lui montrer qu'en faisant bien simplement. Moi, ça m'amusait de lui montrer ça, regarde comment tu vas avoir du fun à manger. » (S6-V1/2-5)

- **Proposer une activité à faire à la maison**

Dans le rapport journalier, il y a une section qui s'appelle « **le petit plaisir à partager** ». Ainsi quotidiennement, les éducatrices proposent au parent, une activité à faire avec leur enfant à la maison. Les éducatrices se basent sur ce qu'elles ont observé de l'enfant cette journée-là (les intérêts de l'enfant, une activité qu'il a aimée) et adaptent leur proposition à la réalité de la famille. Ainsi, si par exemple une

éducatrice a observé chez l'enfant un intérêt marqué pour remplir et vider avec des jouets de la HGC, elle pourrait proposer au parent un jeu de remplir et vider avec des contenants recyclés et de l'eau.

Les éducatrices mettent aussi, à l'occasion, sur le babillard, une copie d'une recette santé (ex. brownies aux haricots) à essayer à la maison ou encore la recette de pâte à modeler maison suggérant ainsi aux parents des pratiques parentales positives. Lorsque les parents disent que l'enfant a apprécié un plat, l'équipe éducative en profite pour leur donner une copie de la recette.

- **Réorienter une pratique du parent**

Nous avons aussi observé que lorsqu'une pratique est moins optimale pour l'enfant, les membres de l'équipe éducative **expliquent au parent l'importance de faire différemment et l'accompagnent à faire ce changement au moment même de la situation**, comme le démontre cet exemple :

Chez les petits, accueil du matin. La maman à Marik (enf.) : « Je vais aller te déposer. » Elle entre dans le local, la dépose debout par terre devant une table sur laquelle se trouvent des jouets. Cathy (stag.) lui offre un objet. La mère s'en va quand la petite ne regarde pas. Lyne (form.) dit : « Elle doit faire bye bye ». La mère ne voulait pas que sa fille la voie partir. La petite se retourne et émet un petit pleur bref. La mère dit : « Pas une bonne idée. » Mais Lyne (form.) sort lui expliquer que c'est important qu'elle la voie partir. Elle lui dit pourquoi. La mère revient et la petite cesse tout de suite de pleurer. La mère fait un bisou à sa fille en lui disant bye bye et qu'elle revient bientôt. La petite recommence à pleurer. Lyne (form.) dit : « Ça va durer juste quelques secondes » et c'est le cas. (J4-S1)

Dans une telle situation, l'équipe éducative peut aussi demander au parent d'attendre hors du local pour voir ou entendre que son enfant cesse de pleurer, et ainsi pouvoir partir rassuré. Les parents sont alors étonnés de la courte durée des pleurs.

- **Accompagner le parent lors d'une transition dans le développement de l'enfant ou lors de changements dans le contexte de vie de l'enfant**

Une autre façon d'accompagner le parent dans ses habiletés parentales est aussi de le soutenir lorsqu'il est prêt à amorcer un changement pour son enfant ou lorsqu'il y doit accompagner son enfant à faire face à une situation nouvelle dans sa vie. On peut penser à l'apprentissage de la propreté ou à la décision d'enlever la suce par exemple. Les membres de l'équipe éducative de la HGC **suivent la décision du parent par rapport à son enfant**. Ainsi, elles écoutent les parents et essaient d'intégrer les demandes, comme dans l'exemple suivant :

Entretien parent. Mère dit : « Ils ont accepté et ils ont respecté... de rappeler Jacob d'aller aux toilettes chaque trente ou quarante-cinq minutes. » Int. demande : « Oui... ça va bien, maintenant? Mère répond : « Oui! Et puis, ce n'est pas tout le monde qui l'accepte. Des fois, non... ils sont pas obligés de suivre cette étape. Parce que normalement, c'est juste qu'on vient de commencer, il n'est pas vraiment propre, mais ils ont respecté ça et j'ai beaucoup apprécié aussi. » (S1-V11)

Dans un autre cas de figure (une séparation), la maman demande aux membres de l'équipe éducative si elles peuvent soutenir ses deux filles dans ce changement et celles-ci se sont mobilisées pour répondre à la demande du parent en mettant en actions les propositions du parent.

Entretien parent. Int. demande : « Toi, tu leur as demandé aussi que ça s'explique à la garderie? Qu'ils en parlent? Qu'ils lisent des histoires? » Mère répond : « Ouais, c'est ça. Pis qu'ils m'aident avec ce cheminement-là. C'est comme la première séparation que je reste en contact avec le papa. Parce que c'est pas le papa de Morgane (enf.), mais tsé, je veux vraiment que ça se passe bien pis que... parce que là, il vit encore chez moi fack mettons qu'ils voient pas encore que papa est pas là, mais tsé en juillet ou peut-être dans deux semaines, il s'en va, mais tsé je veux pas genre qu'ils soient toute déboussolés rendu au moment... je sais pas si tu suis. » Int. répond : « Oui, tu veux les préparer. » Mère dit : « C'est ça! Fack toutes les demandes que j'ai eues, ça été super bien entendu. » (S3-V10)

Voici ce que nous avons observé sur le terrain :

Chez les grands, retour des parents. Lise (coordo.) montre à la mère le livre qu'ils ont lu à Morgane (enf.) sur le thème de la séparation. Elle dit que Marise (enf.) aussi avait un livre. Explique que certaines informations ont été partagées avec l'équipe. Demande si elle déménage. Elle dit que non, c'est le conjoint qui s'en va. Lise lui dit que c'est important pour eux de savoir pour comprendre le niveau de désorganisation de l'enfant. (J8-S46)

· Aider le parent dans son rôle parental de la maison

Les parents ayant des enfants à besoins particuliers ont souvent un horaire chargé lié aux besoins particuliers de leur enfant. En effet, ils doivent aller à de nombreux rendez-vous chez des spécialistes et aussi, ils doivent souvent réaliser des stimulations ou exercices avec l'enfant à la maison. Les éducatrices de la HGC sont sensibles à cette réalité et **soutiennent les parents au regard des certaines tâches liées à cette réalité**. L'exemple suivant illustre cet aide offert :

Entretien parent. Mère : « J'essaie de lui pousser un petit peu côté langage et même eux, ils vont m'aider pour ça. Il y a une chose aussi, elle m'a proposé, puisque lui, il est suivi en orthophonie, parce qu'il a des activités, je peux ramener les mêmes activités pour les faire ici. [...] Ça aussi, c'est très très très positif pour moi. Bin, ce n'est pas tout le monde qui va faire ça. » (S1-V12)

• Discuter avec le parent au sujet d'un défi vécu par son enfant dans le but de trouver une intervention adaptée à l'enfant

Lorsqu'une problématique plus précise se présente pour un enfant ou dans la vie d'un enfant, les membres de l'équipe éducative accompagnent le parent dans la compréhension et la recherche de solution. Selon la disponibilité du parent à s'engager dans ce processus, des **discussions** plus ou moins longues ont lieu autour du sujet qui préoccupe le parent et les membres de l'équipe éducative. Dans ces échanges, de nombreuses pratiques d'accompagnement se dégagent pour soutenir la compréhension de l'enfant et les interventions à préconiser. Certaines de ces pratiques de soutien ont déjà été nommées dans la composante 1 ou plus haut dans la composante 2, telles que : partager de l'information sur l'enfant et sur la situation autour de l'enfant; reconnaître et valider les émotions que le parent peut vivre au regard du défi avec son enfant et aussi faire ressortir les forces du parent. Dans l'extrait qui suit, on voit un échange d'information autour du fait que l'enfant a des difficultés à dormir.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) dit : « J'ai discuté de tout ça avec elle en lui demandant comment s'était passée la soirée et la nuit pour elle la maman et comment s'étaient passées la soirée et la nuit pour Annabelle (enf.). Alors là, elle m'a dit que Annabelle (enf.), pour elle, bon... c'était difficile et que là, ça se complexifiait un petit peu. Et que Annabelle avait pleuré de 1 h à 2 h 30 du matin. Alors, bon là, je lui ai indiqué qu'elle n'avait pas de toutou, elle m'a dit qu'elle va apporter un toutou. La mère avait donné aussi quelques informations sur le fait que Annabelle (enf.) avait plusieurs poupées dans son lit et que c'est là que ça avait donné l'altercation avec le père, plusieurs poupées et qu'elle prenait soin de toutes les poupées au lieu de dormir. Elle prenait toujours soin de toutes les poupées. » (S2-V14)

Au regard des stratégies pour soutenir la mise en place d'interventions à préconiser, nous avons trop peu de cas pour faire ressortir tous les éléments de la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020). Dans les entretiens d'incidents critiques ce qui ressort principalement, ce sont **des propositions ou des suggestions d'intervention**, comme dans l'exemple ci-dessous où la mère souhaite savoir comment aborder sa fille par rapport au fait qu'elle vient d'apprendre qu'elle (la mère) est malade. Nous voyons aussi que la coordonnatrice nomme aussi les impacts sur l'enfant.

Entretien avec la coordonnatrice. Lise (coordo.) dit : "Puis, elle se demandait comment lui dire ça, parce que là, elle ne voulait pas que sa fille le sente [...] alors, là je lui ai ramené quelques éléments [...] d'informations générales sur comment [...] lui nommer les choses pour que l'enfant puisse le vivre [...] alors je lui ai donné quelques petits éléments de réponse sur lesquels réfléchir, c'est-à-dire que l'enfant ressent les choses et qu'à ce moment-là, elle peut lui dire qu'elle vit des choses difficiles, mais que ces émotions-là lui appartiennent à elle, donc à elle comme mère et que ce n'est pas de la faute à Annabelle (enf.) et qu'elle va prendre soin de ses émotions et qu'Annabelle (enf.) n'a pas à prendre soin d'elle. Et là, elle recommencé à me nommer quelques éléments et je suis revenue sur l'essentiel et je suis revenue sur ces éléments-là que je venais de nommer, c'est-à-dire de ne pas s'inquiéter outre

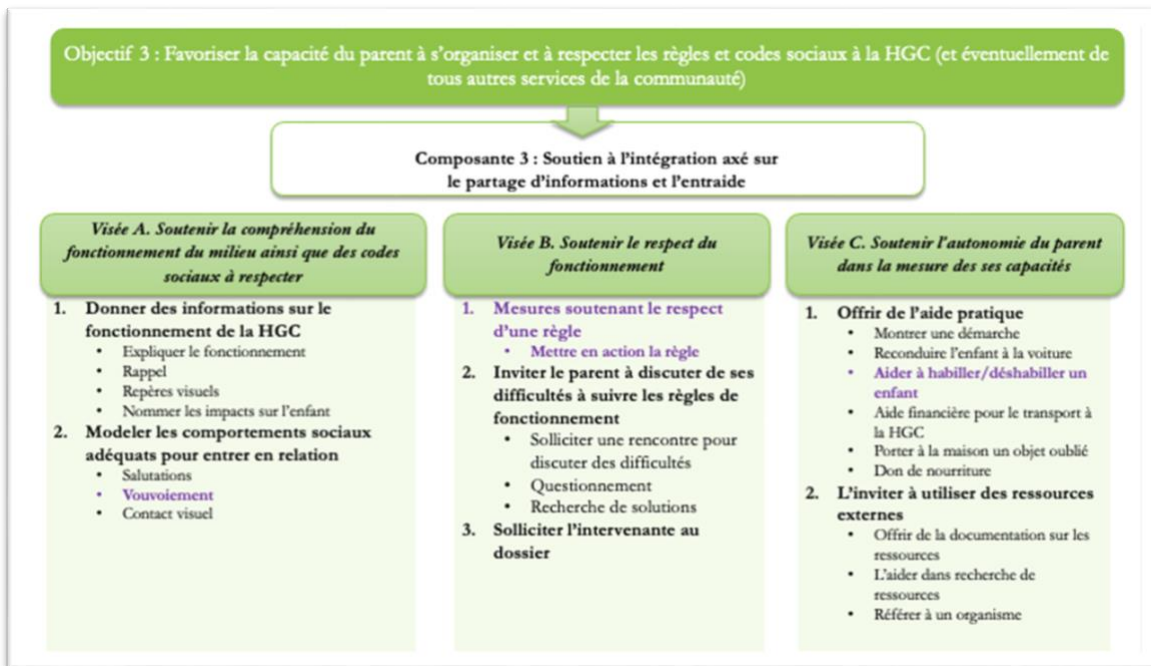
mesure, mais que ça va être aidant pour son enfant et va être clair. Donc, il n’y aura pas de faux-fuyant et il n’y aura pas de double message. Alors, avec ça, ça l’a apaisé un peu et à ce moment-là, bin elle est retournée chercher son enfant.” (S2-V12)

Il nous aurait fallu plus de situations à observer afin de décrire les autres stratégies annoncées dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020) comme questionner des pratiques moins adaptées aux besoins de l’enfant ou demander une suggestion au parent, etc.

COMPOSANTE 3 : Soutien à l’intégration axé sur le partage d’information et l’entraide

Afin de développer ou de renforcer chez les parents leurs capacités à s’organiser et à respecter les règles et les codes sociaux de la HGC, les membres de l’équipe éducative offrent du soutien axé sur le partage d’information et l’entraide (Figure 13). Pour y parvenir, elles utilisent des stratégies qui soutiennent les parents dans la compréhension du fonctionnement du milieu (et des services de garde) ainsi que des codes sociaux à respecter (visée A), dans le respect du fonctionnement de la HGC (visée B) et dans l’accroissement de leur autonomie tout en respectant leurs capacités (visée C).

Figure 13. Diagramme de la composante 3 des pratiques de soutien aux parents



Visée A : Soutenir la compréhension du fonctionnement du milieu ainsi que des codes sociaux à respecter

Pour de nombreux parents, leur arrivée à la HGC constitue leur première expérience de fréquentation d’un service de garde (voir Bigras et *al.*, 2017). Comme dans toute institution ou organisation, certaines règles de fonctionnement ont été établies afin d’assurer la bonne marche des opérations et ainsi que la santé, la sécurité et le bien-être des enfants. Ainsi, à titre d’exemple, il est demandé aux parents d’arriver entre 9 h et 9 h 30 et de venir chercher leurs enfants entre 15 h et 15 h 30. Le respect de ses heures permettent aux membres de l’équipe éducative d’offrir des services de qualité aux enfants et aussi aux familles de se sentir bien accueillies, car les celles-ci sont disponibles à ces moments-là pour des accueils individualisés. D’autres règles existent et afin de les faire respecter, les membres de l’équipe éducative concentrent d’abord leurs efforts à soutenir la compréhension de ces règles par les parents.

- **Donner des informations sur le fonctionnement de la HGC**

Afin d'accroître la compréhension des parents au regard du fonctionnement du milieu, les membres de l'équipe éducative de la HGC leur partagent de l'information à ce sujet.

Lors de la rencontre d'inscription, la coordonnatrice fait le tour de la halte avec le parent tout en lui **expliquant les grandes lignes du « comment ça marche »** à la HGC. Elle lui remet ensuite un document de régie interne⁴⁵ (pour certains parents moins à l'aise avec la langue ou l'écrit, le document est lu avec eux), dans lequel est détaillé l'horaire de la journée, ce que le parent doit apporter pour son enfant de même que certaines règles au regard des médicaments et de la confidentialité. Lors de la première journée de fréquentation, l'éducatrice stagiaire accueille le parent en réexpliquant certaines règles et routines pour lui **rappeler** les éléments importants du fonctionnement et répond à toutes ses questions au regard de celui-ci. Un horaire imprimé est affiché près des locaux rappelant aux parents l'heure d'arrivée et de départ des familles (**repère visuel**).

Lorsqu'une règle n'est pas respectée, une membre de l'équipe éducative fait un rappel verbal de celle-ci. Afin de soutenir la compréhension de la pertinence d'une règle, il arrive que l'éducatrice explique le pourquoi de la règle en mettant **l'accent sur l'impact négatif sur l'enfant** lorsque la règle n'est pas respectée. Lors d'une de nos journées d'observation, les parents suivant les cours de soutien à la parentalité avec la DPJ sont tous arrivés pour chercher leur enfant lors de la sieste, environ une heure avant l'heure prévue du départ. Ils avaient eu une activité sociale qui s'était terminée plus tôt et bien que l'intervenante du Centre Jeunesse leur ait dit d'attendre à 15 h, ils sont tous venus trop tôt. Lise (coordo.) leur a dit que les enfants dormaient toujours et les parents ont dû attendre dans le vestiaire jusqu'au réveil des enfants. En fin de journée, lors du tutorat, cette situation a été analysée et les éducatrices stagiaires ont réfléchi aux impacts sur les enfants de se faire réveiller trop tôt. Il a alors été décidé que c'est l'enseignante du cours de soutien à la parentalité qui ferait un retour avec le groupe des parents sur l'importance de laisser leurs enfants terminer leur sieste et donc sur l'importance de la règle de l'heure de départ de l'après-midi.

- **Modeler les comportements sociaux adéquats pour entrer en relation**

Le moyen privilégié à la HGC pour soutenir la mise en place des codes sociaux chez les parents est le modelage. Pour certains parents de la HGC le simple fait de regarder dans les yeux ou de saluer n'est pas chose facile pour eux (voir Bigras et *al.*, 2017). Ainsi, les membres de l'équipe éducative de la HGC sont des modèles exemplaires à ce sujet. Elles s'assurent de toujours établir **un contact visuel**⁴⁶ avec le parent, **de le vouvoyer** et de lui offrir **des salutations** à l'arrivée et au départ. Elles souhaitent ainsi démontrer du respect et aussi contribuer à installer cette habitude chez le parent.

Visée B : Soutenir le respect du fonctionnement

Lorsque les parents ne respectent pas les règles malgré les informations données et les nombreux rappels, les membres de l'équipe éducative de la HGC prennent des mesures pour s'assurer du respect des règles par tous afin d'assurer le bon fonctionnement du service de garde.

- **Mesures soutenant le respect d'une règle**

Lorsqu'un parent ne respecte pas une règle, la première étape est bien sûr le rappel. Lorsque cela se répète quelques fois, les membres de l'équipe éducative mettent en place une mesure dans le but de faire respecter la règle. Ici une maman arrivait le matin avant l'heure d'ouverture et le soir avant l'heure de départ. À quelques reprises, au début, les membres de l'équipe éducative ont fait preuve de flexibilité et ont pris les enfants un peu plus tôt et les ont aussi préparés plus tôt en fin de journée, mais après deux ou trois rappels, elles ont décidé de faire respecter la règle **en mettant en action la règle**, pour le bien-être de tous, comme en témoigne cet extrait :

⁴⁵ Voir Annexe 9 (p. 124).

⁴⁶ En respectant la limite de l'origine culturelle du parent.

Tutorat du soir. Lise (coordo.) parle de la maman qui arrive trop tôt le matin et le soir malgré les avertissements. Elle dit : « On va mettre le cadre, les parents restent dans le corridor jusqu'à 15 h et le matin jusqu'à 8 h 50. » (J8-ST1)

- **Inviter le parent à discuter de ses difficultés à suivre les règles de fonctionnement**

Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative ont mentionné rencontrer individuellement les parents qui auraient des difficultés persistantes à suivre les règles malgré les rappels. Cette situation ne s'est pas présentée lors de nos observations. Nous ne pouvons donc pas en témoigner dans ce rapport. La thèse de doctorat de Quiroz-Saavedra (2017) en témoigne toutefois longuement autour d'un épisode de pédiculose.

- **Solliciter l'intervenante au dossier**

L'intervenante au dossier pourrait être appelé dans un cas de non-respect persistant de la part d'un parent. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, puisque la situation ne s'est pas présentée, les membres de l'équipe éducative n'ont pas eu besoin de faire appel au soutien d'une intervenante pour un parent particulier. Par contre, nous l'avons observé dans le cas collectif présenté plus haut. Lorsque les parents sont tous arrivés en même temps, Lise (coordo.) a appelé la responsable du cours de soutien à la parentalité pour comprendre la situation et pour avoir son appui afin de revenir sur la situation avec les parents lors de leur prochaine rencontre. Voir à nouveau la thèse de Quiroz-Saavedra (2017) au sujet de l'analyse du cas de pédiculose.

Visée C : Soutenir l'autonomie du parent dans la mesure de ses capacités

Le but ultime des membres de l'équipe éducative de la HGC est que le parent devienne autonome dans les démarches à faire en lien avec son rôle de parent (inscrire l'enfant à un service de garde ou à l'école, se trouver un logement, payer ses factures, inscrire l'enfant à une activité parascolaire, etc.). L'autonomie, pour elles, ne signifie pas faire complètement seul, cela signifie aussi d'être capable d'aller chercher le soutien et les ressources lorsque nécessaire. Dû à leur vécu (immigration, peu d'éducation, enjeu de santé mentale, etc.) elles savent que ces parents n'ont pas nécessairement développé tous les mécanismes pour être autonome (voir Dion et *al.*, 2020). Ainsi, elles souhaitent les soutenir à développer cette autonomie en les accompagnant là où ils sont dans la mise en place de démarches à faire pour leur enfant.

- **Offrir de l'aide pratique**

Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative nous ont dit accompagner certains parents à faire des tâches plus administratives comme remplir un formulaire ou même du quotidien comme apprendre à monter à bord d'un autobus (aller à l'arrêt, consulter l'horaire, parler au chauffeur, tirer sur la corde). Les membres de l'équipe éducative aideraient les parents étape par étape pour **expliquer ces démarches, parfois en les accompagnant afin de leur démontrer concrètement comment faire**. Nous n'avons pas eu accès à ces moments lors de nos observations.

Nous avons, par contre, observé à maintes reprises une membre de l'équipe éducative **aider un parent à aller à sa voiture** avec les enfants et l'aider à faire monter ceux-ci et à les attacher, de même que nous avons souvent observé les membres de l'équipe éducative **aider les parents avec le déshabillage le matin et l'habillage** le soir, comme dans cet exemple :

Chez les petits, retour des parents. Lise (coordo.) va aider la maman qui a trois enfants à transporter le bébé dans le siège d'auto à sa voiture, car les deux plus grandes pleurent dans ses bras puisqu'elles se sont fait réveillée trop tôt. Caroline (form.) aide la maman à habiller Aoua (enf.), car elle voit que les parents ont de la difficulté à lui maintenir un cadre et la petite le sait. (J4-S20)

Une aide est offerte aux parents pour se rendre à la HGC ou pour le retour chez soi. Cette aide prend la forme de **billets d'autobus ou d'un transport en taxi**. Considérant la clientèle, cette aide, financé par le Centre Jeunesse est un incontournable pour s'assurer de la fréquentation des enfants. En effet, pour plusieurs, le budget étant serré, le prix du transport pourrait être un frein à cette fréquentation.

Chez les petits. La maman d'Aurélié (enf.) arrive. Mia (stag.) lui raconte sa journée et l'aide à habiller le bébé. La maman attend son taxi. Caroline lui donne son billet de taxi et apporte une chaise pour qu'elle puisse s'asseoir en attendant le taxi. (J4-S21)

Pendant notre semestre d'observation, il est arrivé que Caroline (form.) se déplace pour aller porter le doudou d'un enfant directement chez lui le soir. Il avait été oublié à la HGC et puisque cet objet de réconfort était important pour l'enfant, elle a décidé de faire ce détour. Bien entendu, il n'est pas si courant que des familles oublient des objets à la HGC, mais lorsque cela arrive et que l'objet est important (doudou, salopettes, etc.), les membres de l'équipe éducative sont prêts à **aller porter l'objet en question à la maison.**

De façon systématique, les **surplus de nourriture sont offerts** à certaines familles ciblées par le CJ. Dans le but de respecter la dignité du parent, le tout est toujours présenté de façon très naturelle en leur demandant s'ils sont intéressés par tel repas, sans pression ou sans mettre l'accent sur le fait qu'ils en ont besoin. Nous avons entendu, par exemple, la phrase : « On a un reste de macaroni, tu en veux? »

- **L'inviter à utiliser des ressources externes**

Dans la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020), les membres de l'équipe éducative ont nommé orienter les familles vers des ressources externes en **offrant de la documentation** (ex. dépliant), en **aidant un parent à chercher une ressource** (ex. sur internet) ou encore en faisant une **référence directe à une ressource** (en appelant elles-mêmes la ressource pour expliquer le cas du parent). Nous n'avons pas eu accès à ces discussions lors de notre semestre d'observation, mais avons entendu les membres de l'équipe éducative s'en parler en elles.

Néanmoins, la coordonnatrice nous a raconté avoir appelé son club automobile (CAA-Québec) pour venir débarrer la porte de la voiture restée barrée avec la voiture qui fonctionne lors d'une session précédente. Elle nous a dit avoir aidé à plusieurs reprises plusieurs mamans pour s'inscrire sur des sites internet de soutien à l'emploi ou encore pour s'inscrire sur la liste d'attente des CPE. Elle a même déjà fait le voyage en bus avec une mère nouvellement arrivée en ville pour l'aider à identifier le bon arrêt d'autobus.

Soulignons que la composante 4 de l'approche de soutien aux parents qui concerne la culture de pratique réflexive n'est pas présentée à nouveau puisqu'elle a déjà été présentée à la page 63 de la section ACTIONS ÉDUCATIVES POUR LES ENFANTS (composante 5).

4.5 Discussion au sujet des pratiques de soutien aux parents

Au terme de cette section portant sur l'évaluation de l'implantation de l'approche de la HGC destinée aux parents, les analyses réalisées au sujet des observations effectuées confirment les composantes de la théorie du programme de l'approche mise en place auprès des parents. Ainsi, les processus actifs de cette approche qui avaient été identifiés ont presque tous pu être observés lors de notre présence sur le terrain à l'hiver 2019.

Outre la confirmation de la modélisation et de la schématisation de l'approche éducative pour les parents de la HGC, les observations ont aussi permis d'en comprendre le fonctionnement ainsi que la logique interne. Ces analyses montrent une adéquation entre les objectifs du modèle logique et les pratiques de soutien aux parents mises en place pour les atteindre sur le terrain par les intervenantes.

En somme, cette approche mise en place à la HGC que nous avons pu observer mise sur l'importance de l'établissement de relations de qualité avec les parents. En effet, un nombre grandissant de recherches avance que 1) les relations parent-éducatrice de qualité ont des impacts positifs sur les enfants, les familles et les éducatrices (Blue-Banning et *al.*, 2004; Dunst, 2002; Forry, Moodie, Simkin et Rothenberg, 2011), et que 2) l'engagement des familles dans une relation de partenariat avec les professionnelles en petite enfance (éducatrices, directeurs et autres acteurs de la petite enfance) est un élément essentiel de la qualité des services de garde à la petite enfance (Barbarin et *al.*, 2006; Barnes et *al.*, 2006; Porter et *al.*, 2012).

C'est dans cette visée de soutenir une relation de qualité avec les familles qu'une approche sensible aux besoins des familles a été mise en place par les formatrices de la HGC. Cette approche mise avant tout sur l'établissement d'un climat de respect mutuel avec les parents grâce à une sensibilité accrue à leurs besoins (Bigras et al., 2017). En cohérence avec cette approche, trois stratégies principales associées à des pratiques éducatives, des comportements et des attitudes sont effectivement mises en place à la HGC. Il s'agit : 1) d'un environnement social accueillant et valorisant, 2) d'un soutien aux habiletés parentales, et, 3) d'un soutien à la compréhension du fonctionnement et à l'intégration d'un contexte éducatif.

La création d'un environnement social accueillant pour les parents, et qui stimule le goût de discuter et de partager, utilise avant tout des paroles et des gestes chaleureux et individualisés, qui dénotent du respect pour le parent (Drugli et Undheim, 2012). Ainsi, appeler le parent par son nom, lui sourire, maintenir un contact visuel, parler de sujets autres que l'éducation des enfants et qui intéressent le parent, constituent des pratiques que nous avons observées à la HGC afin que le parent se sente bien dans le milieu et qu'il soit enclin à discuter avec le personnel. Nous avons aussi pu observer à maintes reprises que l'on s'assure aussi de miser sur les forces et les habiletés parentales du parent, par des paroles et des gestes qui soulignent le positif chez le parent ou qui démontrent de l'intérêt envers le parent lui reflétant ainsi qu'il est une bonne personne (voir Keyser, 2006). Par exemple, on souligne ses qualités, ses efforts ou ses accomplissements par des félicitations et des remerciements. On a aussi pu observer que l'on s'assure de parler positivement au parent de son enfant ou encore de valider des interventions réussies. L'équipe éducative démontre un réel intérêt pour ce que le parent raconte, en l'écoutant attentivement et en le regardant. Enfin, les membres de l'équipe éducative posent des questions au parent sur sa journée, sur des événements confiés et sur sa vie en général, sans toutefois être intrusifs. Ces pratiques, maintes fois observées au cours de notre séjour sur le terrain sont privilégiées par l'approche centrée sur la famille (Keyser, 2006) et celle sensible aux besoins des familles (Bromer et al., 2011).

Afin de soutenir les habiletés parentales, la communication bidirectionnelle est priorisée par l'équipe de la HGC qui met en place plusieurs moyens concrets au quotidien afin que les parents développent un pouvoir d'agir et construisent leur sentiment de compétence avec leurs enfants (Forry, Moodie, Rothenberg et Simkins, 2011; Hedges et Lee, 2010; Keyser, 2006). Pour y parvenir, nous les avons vus chercher à aider le parent à mieux comprendre les agissements de son enfant. Ainsi, elles s'assurent de créer des moments d'échanges avec le parent afin qu'ils puissent discuter des observations et des informations sur des sujets variés entourant le vécu de l'enfant (intérêt, développement, activités, comportement, stratégies employées, etc.). À d'autres moments, la communication prend la forme de transmission d'informations, afin d'offrir une information ciblée. Par exemple, au moment de remettre le compte-rendu de fin de journée, elles expliquent au parent les observations de la journée sur leurs enfants et leur propose le *petit plaisir à partager* avec l'enfant à la maison (ex : proposer une activité appréciée par l'enfant à réaliser à la maison). Nous avons aussi pu constater que le personnel de la HGC donne de l'information vulgarisée sur le développement, la santé ou la sécurité des enfants. Cela peut aussi prendre la forme de documentation sur un sujet précis qui concerne le parent (ex. texte sur le sommeil) ou des idées de jeux ou de recettes santé. Finalement, toujours dans un objectif de prise de conscience et de compréhension, nous avons pu constater que les formatrices amènent le parent à réfléchir à ses propres pratiques et à son enfant, en posant des questions principalement de type ouvert (quelle est son opinion sur..., quelles suggestions il a par rapport à...) et cela sur divers sujets touchant son enfant et ses pratiques parentales : le comportement de son enfant, son propre vécu en tant qu'enfant, ses façons de faire avec son enfant, etc.

D'autres pratiques de soutien aux habiletés parentales visent plutôt des changements comportementaux chez les parents (Letarte, Normandeau et Allard, 2010). Pour y parvenir, les formatrices de la HGC utilisent le modelage ou la modélisation, des rétroactions, des propositions d'actions ainsi que de l'aide ponctuelle lors de difficultés d'intervention des parents. Le modelage est conçu comme la démonstration de l'action concrète (sans explications) alors que la modélisation est la démonstration de l'action accompagnée d'une explication. Les explications associées à la modélisation peuvent concerner les causes (pourquoi), les processus (comment), les effets attendus de l'action (dans quel but) ou encore la mise en relation de ce qui est observé avec des notions de développement (vulgarisé). Par exemple, nous les avons parfois vus intervenir avec l'enfant devant le parent sans plus, alors qu'à d'autres moments, elles ajoutaient des informations ou elles impliquaient le parent dans la démarche. Ou encore, nous les avons vus parfois inviter le parent à observer une éducatrice intervenir avec leur enfant en décrivant ce qui se passe et les réactions de l'enfant par exemple.

Ainsi, les parents sont mis en contact avec de nouvelles stratégies de communication avec leurs enfants, ce qui est associé à une amélioration de la qualité de leurs interactions avec ces derniers, dont un langage plus adapté à l'enfant (Letarte et al., 2010; Sanders et al., 2008).

Les formatrices émettent aussi des rétroactions sous forme de commentaires sur les forces et/ou les défis des actions des parents. Celles-ci prennent différentes formes : validation des actions du parent, retour sur une action ou une intervention moins optimale, échange sur une difficulté rencontrée ou encore un questionnement sur les pratiques du parent pour l'amener à une prise de conscience. Généralement, les rétroactions positives que nous avons pu observer se réalisaient immédiatement après une action devant tous. Ces rétroactions positives peuvent aussi se réaliser en différé (ex. lors d'une discussion ou d'une rencontre planifiée). Les rétroactions de réorientation se faisant plutôt en différé, dans le but d'éviter que le parent ne se sente jugé, n'ont pu être observées lors de notre présence sur le terrain. En effet, il nous aurait fallu plus de situations à observer afin d'explorer les autres stratégies annoncées dans la théorie du programme (Dion et al., 2020) comme questionner des pratiques moins adaptées aux besoins de l'enfant et proposer une alternative ou demander une suggestion au parent. Néanmoins, d'autres rencontres réalisées avec les parents au cours d'études réalisées lors des années précédentes relatent ce type de rétroaction (Voir Dion et al., 2020). Notons que ce type de rétroaction est au préalable discuté en équipe avec les éducatrices-es-stagiaires et les formatrices afin de trouver les meilleures stratégies pour aider le parent à prendre conscience de ses défis et d'identifier comment présenter une suggestion ou une redirection tout en préservant la dignité du parent. Ainsi, associées aux rétroactions des propositions d'action aux parents sont formulées et s'inspirent de ce qui se passe bien à la maison ou à la HGC. À noter que les propositions sont réalistes et tiennent compte des forces et des limites des parents. Enfin, nous avons aussi pu observer l'aide ponctuelle au parent lors de difficultés d'intervention sous la forme d'aide directe à un parent qui n'arrive pas à maîtriser une situation avec son enfant (crise au vestiaire, habillage difficile). Ainsi, avec l'accord du parent, les éducatrices stagiaires ou les formatrices accompagnent alors le parent dans son intervention ou encore interviennent à sa place lorsque ce dernier ne se sent plus capable de continuer.

En dernier lieu, afin de *soutenir la compréhension du fonctionnement et l'intégration du contexte éducatif*, l'approche de la HGC mise sur la transmission d'informations sur le fonctionnement du milieu et sur le modelage des comportements valorisés socialement (Bromer et al., 2011). Pour y parvenir, nous avons observé que les formatrices offrent de l'information écrite et verbale sur le fonctionnement de la HGC. Par exemple, elles remettent en main propre, à tous les parents, la régie interne, un aide-mémoire ainsi qu'un calendrier du semestre et en profitent pour expliquer le tout, s'assurant aussi que l'information soit bien comprise. Elles affichent aussi les heures d'ouverture afin de rappeler aux parents les attentes concernant les arrivées et les départs des familles. Nous avons aussi pu observer qu'elles offrent de l'aide logistique ponctuelle, par exemple se rendre avec le parent à l'arrêt d'autobus, l'aider à remplir un formulaire, etc. Au besoin, elles font des rappels en renommant les informations qui semblent ne pas avoir été bien assimilées. En ce qui concerne les codes sociaux, nous avons pu observer à de maintes reprises que les formatrices modèlent (démontrent) les comportements sociaux favorisant l'entrée en relation dans l'espoir que les parents s'en inspirent. En outre, elles mettent volontairement l'accent sur les salutations « bonjour », « comment allez-vous? », au moment de l'accueil, en s'assurant de sourire et d'un contact visuel (tout en respectant les différences culturelles) dans le but de les aider à se préparer à la fréquentation d'un CPE.

Au final, l'évaluation du niveau de mise en place de l'approche de la HGC auprès des parents s'avère très satisfaisante. Les nombreux exemples et observations que nous avons réalisés illustrent la mise en place de l'approche et en faciliteront la diffusion au sein du département et auprès d'autres milieux d'enseignements et de contextes éducatifs.

CONCLUSION

Cette recherche visait à décrire l'approche d'intervention auprès des enfants et leurs parents qui participent à la HGC du Cégep de Saint-Hyacinthe. Cette évaluation d'implantation a permis d'observer les différents mécanismes mis en place dans le cadre de cette approche. Plus précisément, les chercheurs ont observé les activités, les actions éducatives, les pratiques de soutien ainsi que les attitudes présentes au sein de l'approche mise en place à la HGC auprès des enfants et des parents.

Au terme de cette étude d'évaluation de l'implantation de l'approche d'intervention mise en place à la HGC destinée aux enfants et aux parents, les processus du programme implantés, dont les stratégies pédagogiques inhérentes à l'approche observée sur le terrain auprès des enfants et des parents ont pu être décrites. En parallèle, l'écart entre ce qui est réellement mis en place et la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020) a été quantifié. Enfin, nous avons pu décrire en partie l'adéquation entre les intentions et les interventions des membres de l'équipe éducative et la perception des parents.

Pour y parvenir, deux chercheuses ont été présentes sur le terrain pendant 20 journées au cours de l'hiver 2019. Elles ont ainsi pu observer le déroulement quotidien des échanges, interactions, relations de l'équipe éducative avec les enfants et les parents et on noté les aspects prégnants de ces échanges qui illustraient les éléments du modèle logique de l'approche mise en place. De surcroît, onze entretiens menés avec 5 parents et deux formatrices ainsi qu'une observation d'une rencontre bilan d'une éducatrice stagiaire avec une intervenante ont permis de compléter le portrait. Notons que les deux observatrices se sont intégrées à l'équipe éducative faisant en sorte que les étudiantes et les parents les percevaient comme des membres de l'équipe à part entière, facilitant ainsi le naturel des échanges.

En ce qui concerne le modèle de l'approche auprès des enfants, aucun écart entre la théorie du programme et les actions mises en place n'a été relevé. Cependant, de très nombreuses précisions sur les gestes et attitudes ont pu être décrites concrètement grâce aux riches observations des actions éducatives réalisées sur le terrain. Ces précisions ont permis de raffiner la modélisation et de mieux saisir l'approche éducative pour les enfants de la HGC, d'en comprendre le fonctionnement, et également d'en observer les effets sur les enfants. Ces analyses montrent une très forte adéquation entre les objectifs et les moyens mis en place pour les atteindre.

Pour le modèle de l'approche implantée auprès des parents, bien que la très forte majorité des attitudes et des pratiques de soutien inscrites au sein de la théorie du programme aient pu être observées, certaines pratiques impliquant des rencontres individuelles et confidentielles avec les parents n'ont pu être directement observées ou discutées avec les parents ayant participé aux entretiens. En outre, les pratiques de soutien aux habiletés parentales qui exigent une certaine forme de confrontation avec les parents n'ont pas été abordées par les parents lors des entretiens et n'ont pas non plus été observées par notre équipe. Ces pratiques nécessitent en effet des rencontres individuelles des membres de l'équipe éducative avec les parents et il aurait été intrusif de notre part d'y assister, surtout en tenant compte du caractère intime et personnel de ce qui est discuté. Néanmoins, les témoignages des formatrices relatent de nombreuses occasions et illustrations de ces pratiques de soutien aux habiletés parentales. Une prochaine recherche devra trouver des moyens afin de recueillir ces témoignages des parents ou des formatrices à ce sujet.

Le corpus d'informations, issue de cette phase d'évaluation de l'implantation du programme, a non seulement facilité la compréhension commune de la conceptualisation de l'approche du programme chez les différents acteurs impliqués dans le projet de la HGC, mais sera également utile à la diffusion et à l'expansion du modèle de la HGC dans d'autres institutions. En effet, pour promouvoir ce modèle inédit de service de garde, il faut en connaître le détail et être en mesure d'explicitier son fonctionnement et ses effets et de faire valoir sa pertinence. Telle sera l'utilité de cette description des processus développée dans la présente étude.

Précisons que les heures allouées aux chercheurs dans le cadre de cette recherche ont été indispensables à la réalisation de ces observations, rencontres et entretiens ainsi qu'aux travaux préparatoires et complémentaires, mais qu'ils n'ont pas été suffisants. Ainsi, plusieurs heures supplémentaires non financées par la recherche ont été ajoutées afin de compléter et terminer ce rapport de recherche. D'autres sources de financement seront nécessaires pour préparer des publications complémentaires.

En conclusion, cette étude visait à réaliser une évaluation complète et fine de la mise en œuvre de cette approche unique mise en place auprès d'enfants et de parents qui fréquentaient la HGC à l'hiver 2019. Elle visait aussi à améliorer la qualité de cette dernière en maximisant les actions éducatives grâce à l'identification des processus, et d'améliorer l'implantation future de l'approche dans d'autres sites en actualisant la théorie du programme (Dion et *al.*, 2020). Pour ce faire, cette recherche qualitative descriptive et compréhensive a permis de décrire avec précision les mécanismes en action dans cette approche, mais aussi de valider la compréhension de ce dispositif. À court terme, les résultats ont aussi permis de mieux comprendre comment les processus en action dans ce programme sont associés aux effets qui sont observés sur les parents et les enfants qui y participent (Bigras et *al.*, 2017). Ultiment, la description et la compréhension des processus inhérents à cette approche unique pourront alimenter les contenus des programmes de formation initiale et continue auprès d'éducatrices à l'enfance du département des techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe, mais aussi d'autres institutions d'enseignement collégiales et universitaires.

RÉFÉRENCES

- Alain, M. et Dessureault, D. (dir.). (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Presse de l'Université du Québec.
- Ahnert, L. (2016). Sensitivity in Teachers' Interaction Processes Is Central to the Improvement of Teacher-Child Relationships. Commentary on: "Formations of Attachment Relationships towards Teachers Lead to Conclusions for Public Child Care". *International Journal of Developmental Science*, 10, 111-113. <https://doi.org/10.3233/DEV-16198>
- Anxiety Canada. (sans date). *Fight-Flight-Freeze*. Anxiety Canada. <https://www.anxietycanada.com/articles/fight-flight-freeze/>
- Barbarin, O. A., McCandies, T., Early, D., Clifford, R. M., Bryant, D., Buchinal, M., Howes, C. et Pianta, R. (2006). Quality of prekindergarten: What families are looking for in public sponsored programs. *Early Education and Development*, 17(4), 619-642. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed17046>
- Barnes, J., Leach, P., Sylva, K., Stein, A., Malmberg, L. E. et Families, Children and Child Care team 1. (2006). Infant care in England: Mothers' aspirations, experiences, satisfaction and caregiver relationships. *Early Child Development and Care*, 176(5), 553-573. <https://doi.org/10.1080/03004430500317408>
- Barnett, D., Ganiban, J. et Cicchetti, D. (1999). Chapter V. Maltreatment, negative expressivity, and the development of type D attachments from 12 to 24 months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 97-118. <https://www.jstor.org/stable/3181560>
- Beckh, K. et Becker-Stoll, F. (2016). Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science*, 10(3-4), 103-110. <https://doi.org/10.3233/DEV-16197>
- Bellisle, F. (2005). Faim et satiété, contrôle de la prise alimentaire. *EMC - Endocrinologie*, 2(4), 179-197. <https://doi.org/10.1016/j.emcend.2005.08.003>
- Bigras, N., Lehrer, J., Quiroz-Saavedra, R., Gagnon, C., April, J. et Dion, J. (2017). Préparer les familles vulnérables à fréquenter un service de garde éducatif. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 42 (2), 63-88. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2017-2-p-63.htm>
- Bilodeau, A. (2002). *Monitoring d'implantation d'un programme de soutien aux familles dans la région Chaudière-Appalaches*. [Thèse de doctorat, Université Laval].
- Blair, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology*, 42(3), 301-311. <https://doi.org/10.1002/dev.10103>
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. et Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. et Hilliard, J. (1976). *Portage Guide to Early Education*. Portage Project.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs. (Revised Edition)*. National Association for the Education of Young Children.

- Bromer, J., Paulsell, D., Porter, T., Henly, J., Ramsburg, D. et with Families and Quality Workgroup members. (2011). Family-sensitive caregiving: A Key component of quality in early care and education arrangements. Dans M. Zaslow, K. Tout, T. Halle et I. MartinezBeck (dir.), *Quality measurement in early childhood settings* (161-190). Brookes Publishing.
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Denis, J.-L. et Avargues, M.-C. (2000). L'évaluation dans le domaine de la santé : concepts et méthodes. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 48 (6), 517-539.
- Dethier, A., Fleury, C. et Pasquier, N. L. D. (2011). 4. Compétences et pratiques pour un accueil de qualité. Dans S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury & N. Loutre Du Pasquier (dir.), *Accueillir le jeune enfant: Un cadre de référence pour les professionnels* (p. 139-197). Toulouse, France: Érès.
- Dion, J., Bigras, N., Gagnon, C. et Paquette, A. (2020, janvier). *Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de théorisation de l'approche auprès des enfants et des parents de la Halte-garderie du cœur* [Document inédit]. Rapport présenté au Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Dion, J., Bigras, N., Doudou, K., Gagnon, C. et Fournier, R. (2016, février). *Rapport de recherche sur la première année du mandat d'évaluation de programme. Phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur* Département des Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Saint-Hyacinthe. Avenir d'enfants.
- Dolto, F. (2011). *La cause des enfants*. Robert Laffont.
- Dostie, M. et Coallier, C. (2009). *Les principes moraux fondamentaux*. [notes de cours imprimées Éthique et Politique]. Cégep de Drummondville.
- Drugli, M. B. et Undheim, A. M. (2012). Partnership between parents and caregivers of young children in full-time daycare. *Child care in practice*, 18(1), 51-65.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621887>
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030401>
- Egeland, B. et Sroufe, L. A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child development*, 52(1), 44-52.
<https://doi.org/10.2307/1129213>
- Emmer, E.T. et Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Forry, N., Moodie, S., Simkin, S. et Rothenberg, L. (2011). *Family-provider relationships: A multidisciplinary review of high quality practices and associations with family, child, and provider outcomes. Issue Brief OPRE 2011-2012a*. Washington, D C: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Child and Families, U. S. Department of Health and Human Services.
- Forry, N. D., Moodie, S., Rothenberg, L. et Simkin, S. (2011). *Family engagement and family-sensitive caregiving: Identifying Common Core elements and issues related to measurement, Issue Brief OPRE 2011-26b*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services.
<https://www.acf.hhs.gov/opre/resource/family-engagement-and-family-sensitive-caregiving-identifying-common>

- Girolametto, L. et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P. et O'Brien, M.U. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Grossman, S. (1997). Offering children choices: Encouraging autonomy and learning while minimizing conflicts. *Early Childhood News*, 9(6), 22-24, 26-29.
- Haxhe, S. (2013). *L'enfant parentifié et sa famille*. Erès. <https://docplayer.fr/82156938-La-parentification-quand-les-roles-s-inversent.html>
- Hollway, W. et Jefferson, T. (2008). The free association narrative interview method. Dans L. M. Given (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 296-315). Sage Publication.
- Joly, J., Touchette, L. et Pauzé, R. (2009). Les dimensions formative et sommative de l'évaluation d'implantation d'un programme : une combinaison des perspectives objective et subjective en lien avec les modèles d'évaluation basés sur la théorie des programmes. Dans M. Alain et D. Dessureault (dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (p. 117-145). Presse de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches*. ERPI - Le Renouveau Pédagogique Editions.
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*. Red Leaf.
- Kontos, S. et Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Kostelnik, M. J., Stein, L. C. et Whirren, A. P. (1988). Children's self-esteem: The verbal environment. *Childhood Education*, 65(1), 29-32.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 311-336).
- Leinhardt, G. et Putman, R. T. (1987). The skill of learning from classroom lessons. *American Educational Research Journal*, 24, 557-587.
- Letarte, M. J., Normandeau, S. et Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 253-261. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.06.003>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-série 2*, 5-17.
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance – Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Les Publications du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. G. et Presley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *Reading teacher*, 52(5), 4262-476.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.) Armand Colin.
- Patillo, J. et Vaughn, E. (1992). *Learning centers for child-centered classrooms*. Washington, DC: National Education Association.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R. et Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315(5820), 1795-1796. <https://doi.org/10.1126/science.1139719>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Porter, T., Guzman, L., Kuhfeld, M., Caal, S., Rodrigues, K., Moodie, S., Chrisler, A. et Ramos, M. (2012). *Family-provider relationship quality: Review of existing measures of family-provider relationships* (Vol. 47). OPRE report. <https://www.acf.hhs.gov/opre/resource/family-provider-relationship-quality-review-of-existing-measures-of>
- Quiroz-Saavedra, R. A. (2017). L'égalité et l'inégalité dans les processus de partenariat en action communautaire du point de vue des professionnels impliqués : Une étude de cas dans le domaine de la petite enfance [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel, <https://archipel.uqam.ca/10130/>
- Quiroz, R., Bigras, N., Dion, J. et Doudou, K. (2014). *Plan d'évaluation : phase de modélisation de l'approche de formation de la Halte-garderie du cœur*. Document inédit.
- Rasse, M. (2012). L'observation pikléienne. *Contraste*, 36(1), 201-209. <https://www.caim.info/revue-contraste-2012-1-page-201.htm>
- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, 75(2), 346-353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x>
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning. *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Sanders, M. R., Ralph, A., Sofronoff, K., Gardiner, P., Thompson, R., Dwyer, S. et Bidwell, K. (2008). Every family: A population approach to reducing behavioral and emotional problems in children making the transition to school. *The Journal of Primary Prevention*, 29(3), 197-222. <https://doi.org/10.1007/s10935-008-0139-7>
- Santé Canada (2019). *Lignes directrices canadiennes en matière d'alimentation : à l'intention des professionnels de la santé et des responsables des politiques*. Gouvernement du Canada. <https://guide-alimentaire.canada.ca/static/assets/pdf/CDG-FR-2018.pdf>
- Tard, C., Ouellet, H. et Beaudoin, A. (1997). *L'évaluation de l'action des organismes dans le cadre du programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) : Manuel d'introduction*. Université Laval.
- Tourigny, M. et Dagenais, C. (2005). Introduction à la recherche évaluative. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (p. 435-481). Presse de l'Université du Québec.
- Verschueren, K. et Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

- Webster, L. et Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Routledge.
- Yates, G. C. et Yates, S. M. (1990). Teacher effectiveness research: Towards describing user-friendly classroom instruction. *Educational Psychology*, 10(3), 225-238.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. et Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Dans J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang et H. J. Walberg (dir.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 3-22). Teachers College Press.

ANNEXE 1. RÉPERTOIRE DES CHANSONS DE LA HGC

Chanson pour le diner (sur l'air de « Saute, saute, saute petite grenouille »)
<p>Mange, mange, mange, avec ta bouche Goûte, goûte, goûte Tu verras comme c'est bon-a bon-a, petit!</p>
Chanson pour accueillir les enfants (sur l'air de : « À la garderie, comme à la maison... »)
<p>À la garderie, je viens m'amuser Je joue, je ris, j'ai plein d'amis Y'a de grandes personnes qui s'occupent de moi Je suis important et on m'apprécie À la garderie, je viens m'amuser Je joue, je ris, bonjour les amis</p>
Mes émotions, mes émotions (sur l'air de frère Jacques)
<p>Mes émotions, mes émotions Tu les vois, tu les vois Des fois je suis content Oui oui très très content Ça se voit, et j'ai le droit Mes émotions, mes émotions Tu les vois, tu les vois Des fois je suis fâché Oui oui très très fâché Ça se voit, et j'ai le droit Mes émotions, mes émotions Tu les vois, tu les vois Des fois je suis triste Oui oui très très triste et ça se voit, et j'ai le droit</p>
Tous les légumes (sur l'air de : Au clair de la lune)
<p>Tous les légumes, au clair de la lune Étaient en train de s'amuser- er Ils s'amusaient - aient Tant qu'ils pouvaient - aient Et les passants les regardaient Les cornichons tournaient en rond Les artichauts sautaient à petits sauts - auts Les céleris valsaient sans bruit Et les choux-fleurs se dandinaient avec ardeur-eur!</p>
J'ai du bon fromage au lait
<p>J'ai du bon fromage au lait Qui vient du pays de celui qui l'a fait Celui qui la fait est de mon village Oui madame, j'ai du bon fromage J'ai du bon fromage au lait Qui vient du pays de celui qui l'a fait (bis)</p>
J'entends dans mon ventre un petit glouglou!
<p>J'entends dans mon ventre un petit glou glou Il me dit : « Qu'est-ce qu'on mange? » J'ai une faim de loup. Je m'assois en silence avec mes amis. Ça sent bon « Qu'est-ce qu'on mange? » J'ai une faim de loup! Ahouuuuuuu!</p>

Chanson du repas chez les petits
Babedibedon, j'ai faim dans ma bedaine. Babedibedon, j'ai faim dans mon bedon. Miam, miam, miam ah que c'est bon! Ah que c'est bon dans mon bedon.
Lavage après le repas chez les petits
Agadou dou dou! Lave tes mains mon petit boutchou! Agadou dou dou! Lave tes joues en caoutchouc! Lave ton menton, lave ton nez, lave ton front et frotte partout!
Cancan le volcan
Wwrrraaa, Wwrrraaa!, je suis Cancan le volcan Wwrrraaa, Wwrrraaa, je ne suis pas content! Mon ventre devient brûlant! Il y a de la lave dedans! Je serre très fort mes dents Mes yeux, y'a de l'eau dedans! Ref: Je donne des coups devant! Mais je ne suis pas méchant. (plus lent) Et puis en m'assoiant, et puis en respirant, et puis en parlant, La lave redescend. Je redeviens content. Je suis comme les enfants, et aussi comme les grands.
Je suis près de toi (sur l'air de « frère Jacques »)
Je suis près de toi, je suis près de toi Ne t'inquiète pas, ne t'inquiète pas Je reste ici, je reste ici Tu fermes tes yeux, tu fermes tes yeux tu te reposeras X2 plus tard tu te réveilleras X2 Et je serai là pour toi X 2
Petit escargot
Petit escargot Porte sur son dos Sa maison Aussitôt qu'il pleut Il est tout heureux Il sort de sa maison
Tape tape les mains
Tape, tape les petites mains Tourne, tourne petit moulin Nage, nage petit poisson Vole, vole joli papillon

ANNEXE 2. HORAIRE TYPE D'UNE JOURNÉE DES ENFANTS

Les heures sont inscrites à titre indicatif, elles peuvent varier en fonction des particularités du groupe ou du moment.

Groupe des Chenilles (4 mois à 3 ans)	
9 h	Accueil dans le corridor. Vérifier le sac apporté par les parents. Changer la couche au besoin. Animation individuelle auprès de son ou ses enfants .Planifier des idées pour créer la relation et stimuler selon les besoins observés.
9 h 30	Rangement (toujours la même chanson) Lavage des mains au lavabo pour les plus vieux et à la table pour les petits.
9 h 45	Collation : les enfants sont assis à la même place. Bonjour du matin (chanson d'accueil)
10 h 15	Atelier poupon et atelier trottineur
11 h	Activité de psychomotricité
11 h 20	Lavage de mains au lavabo pour les plus vieux et à la table pour les petits.
11 h 30	Dîner
12 h 30	Changements de couche, rituel de préparation à la sieste (Chansons, histoire, yoga, massages). Biberon et endormissement selon les besoins.
13 h	Endormissement ou relaxation des enfants, rédaction des communications aux parents, jeux calmes pour ceux qui ne dorment pas.
14 h 30	Préparation des sacs des enfants. S'assurer qu'il soit complet (biberon, doudou, suce, lait maternisé, vêtements...)
14 h 45	Lavage de mains, collation au besoin, changement de couches
15 h	Réveil progressif et jeux libres adaptés à chaque enfant
15 h 30	Arrivée des parents

Groupe des Grillons (3 -5 ans)	
9 h	Accueil dans le vestiaire. Routine du matin (peigner les cheveux, vérifier le sac apporté par les parents, etc.) Animation individuelle auprès de son ou ses enfants. Planifier des idées pour créer la relation et stimuler selon les besoins observés.
9 h 45	Rangement (toujours la même chanson) Bonjour du matin (chanson d'accueil)
10 h	Collation : les enfants sont assis à la même place
10 h 15	Ateliers
11 h 20	Activité de groupe, psychomotricité ou autre.
11 h 45	Lavage de mains
12 h	Dîner
12 h 30-12 h 45	Changements de couche, rituel de préparation à la sieste Chansons, histoire, yoga, massages
13 h	Sieste ou relaxation des enfants, rédaction des communications aux parents, jeux calmes pour ceux qui ne dorment pas
14 h 30	Réveil progressif
14 h 45	Lavage de mains, collation au besoin, changement de couches
15 h	Activité de départ
15 h 30	Arrivée des parents

ANNEXE 3. PLAN DE SOUTIEN

ÉTAPE 1 : OBSERVER

Observations générales

- a) Identification de l'enfant :

- b) Contexte de vie de l'enfant :
Nouvelles informations :

- c) Rapport d'observation 1

Les observations de l'enfant faites en milieu de garde concernant son état en général et ses comportements sont :

Physique : *hygiène, vêtements, santé générale, sommeil, repas, etc.*

Rapport d'observation

Motricité : *globale, fine, schéma corporel, organisation perceptive, organisation spatiale, organisation temporelle & sens du rythme, latéralité.*

Rapport d'observation 1

Âge développemental :

Cognitif : *concentration, habiletés logiques, créativité, acquisition de connaissances, compréhension du monde.*

Rapport d'observation 1

Stade de développement :

Langage : *vocabulaire, compréhension du langage, expression orale, langage non verbal, intérêt pour la lecture et l'écriture.*

Rapport d'observation 1

Âge développemental⁴⁷ :

Affectif : *autonomie, attachement, expression des émotions et des besoins, confiance et estime de soi.*

Rapport d'observation 1

Stade de développement :

Social et moral : *conscience des autres et empathie, relation avec les pairs, avec les adultes, sens des responsabilités, conception du bien et du mal, intégration des règles, acceptation des différences.*

Rapport d'observation 1

Stade de développement :

Les comportements du parent face à son enfant ainsi qu'auprès de l'éducatrice : *attitudes à son arrivée, au départ, langage utilisé, façon de quitter son enfant, ouverture aux conseils donnés...*

Rapport d'observation 1

⁴⁷ Caroline Fiset. « Troubles du langage et de la parole chez l'enfant : Parlons-en ». *Forum en médecine familiale*. Novembre 2014. <https://fmf.cfpc.ca/wp-content/uploads/2014/03/V55319-Troubles-du-langage-et-de-la-parole-chez-l-enfant-parlons-en.pdf> (consulté le 1^{er} mars 2018), p. 19.

Commentaires :

Rapport d'observation

d) Relations de l'enfant :

Observations spécifiques du symptôme

Situation #1 :

Situation #2 :

Situation #3 :

ÉTAPE 2 : L'ANALYSE

Bourgeon de compétence à travailler

À quel stade ou niveau de développement peut-on identifier le bourgeon?

Recherche des causes du comportement de l'enfant

- Causes reliées à l'enfant :
- Causes reliées à l'environnement familial et social :
- Causes reliées à l'environnement physique et organisationnel :
- Causes reliées à l'éducatrice :

Identification du besoin sous-jacent de l'enfant :

Identification de l'hypothèse retenue :

ÉTAPE 3 : PLANIFIER ET ORGANISER

L'objectif :

Les moyens d'intervention :

- En lien avec l'enfant et l'éducatrice :
- En lien avec le groupe d'enfants :
- En lien avec l'éducatrice :
- En lien avec l'organisation de l'environnement et du matériel :
- En lien avec les parents :

La fréquence et la durée des interventions :

L'outil pour les observations :

Le moment et les modalités de communication avec l'éducatrice-guide :

Le moment et la façon adoptée en lien avec la communication avec le parent :

ÉTAPE 4 : ÉVALUATION DES RÉSULTATS OBTENUS

Est-ce que l'objectif a été atteint?

Rappel de l'objectif :

Évaluation du degré d'atteinte de l'objectif :

Est-ce que je confirme ou infirme mon ou mes hypothèse(s)?

Rappel de l'hypothèse retenue :

Évaluation de l'exactitude de mon hypothèse

Puisque je suis sur la bonne voie...

Moyens d'interventions à poursuivre par l'éducatrice :

Modifications envisageables :

Communication avec les divers intervenants sur la façon d'intervenir :

ANNEXE 4. LES PRINCIPES MORAUX FONDAMENTAUX

Pour citer ce document :

Dostie, M. et Coallier, C. (2009). *Les principes moraux fondamentaux*. Notes de cours, Hiver 2009 : Éthique et Politique, Cégep de Drummondville.

LES PRINCIPES

- ce sont des notions fondamentales, des convictions de base qui servent en éthique ou en politique à justifier rationnellement l'action;
- ce sont des « valeurs phares » qui éclairent, motivent et inspirent;
- des points de repère pour résoudre des problèmes et des dilemmes moraux;
- ils indiquent un chemin à suivre, une attitude, une orientation sur le plan moral;
- ils apparaissent comme des valeurs plus importantes entre autres parce qu'ils ont, au cours du temps, façonné notre conscience morale et contribué à la cohésion sociale;

1. LE PRINCIPE D'AUTONOMIE

- reconnaît la compétence des individus à décider de ce qui est bien et souhaitable pour eux;
- pose le droit du citoyen à choisir ses habitudes de vie sans pressions indues de l'extérieur;
- le principe d'autonomie exige que tout acte entraînant des conséquences pour autrui soit subordonné au consentement d'autrui (exigence de franchise). Sans cet accord, l'action n'est pas légitime et l'usage de la force pour y résister peut être légitime et moralement défendable (Hanson, cité dans Hottois 2001);
- le principe d'autonomie fonde le droit à l'autodétermination; (principe applicable au plan politique)

- Une action sera autonome si elle est faite :
 1. volontairement
 2. en connaissance de cause
 3. sans manipulation d'autrui

« Respecter un individu autonome, c'est, au minimum, reconnaître le droit de cette personne à avoir des opinions, à faire des choix et à agir en fonction de ses valeurs et de ses croyances. » (Beauchamp et Childress, 2008)

- Principes dérivés :
 1. devoir de confidentialité
 2. respect de la vie privée
 3. droit au consentement éclairé

Valeurs associées : la liberté, l'autodétermination, le contrôle de soi, l'indépendance

2. LE PRINCIPE DE BIENFAISANCE

Ce principe éthique considère que l'action doit tendre vers la réalisation du bien d'autrui en tenant compte de la conception du bien d'autrui. (Hottois, 2001)

Cela implique au plan moral :

1. d'aider son prochain qui est dans le besoin;
 2. d'aider autrui à poursuivre son intérêt quand il n'est pas en mesure de le faire par lui-même;
 3. de faire en sorte que notre action contribue au bien commun : selon l'idée du bien commun, le bien est d'abord celui du groupe, des communautés, des collectivités avant d'être prioritairement celui de l'individu.
- Inclut le principe d'utilité.
 - Peut s'accorder avec un paternalisme faible ou fort, selon les circonstances.

- Selon plusieurs, ce principe doit respecter une « adéquation des moyens » : il n'est pas légitime de recourir à un moyen qui contredit le but, la fin.

****Valeurs associées : l'empathie, la compassion, la solidarité, le souci de l'autre****

3. LE PRINCIPE DE NON-MALVEILLANCE

Principe négatif d'interdiction de l'action qui commande de ne pas nuire volontairement et consciemment aux intérêts légitimes d'une personne, d'éviter de lui faire mal et de porter atteinte à son bien-être, qu'il soit physique, psychologique ou autre.

Son pendant, le « principe du moindre mal » ou de proportionnalité : peser le bien et le mal produits par une action et choisir l'action la plus bénéfique dans les circonstances. Les bénéfices d'une action doivent l'emporter sur les maux. S'il y a conflit entre les principes de bienfaisance et de non-malveillance, ce dernier a généralement priorité : *primum non nocere*.

4. LE PRINCIPE DE JUSTICE

- idéalement, chacun devrait avoir une juste opportunité de réaliser son plein potentiel et aucun ne devrait être désavantagé quant à la réalisation de ce potentiel;
- une société juste est une société qui donne à tous les moyens d'exercer pleinement leur autonomie comme citoyens libres de toutes contraintes;
- est une lutte à la discrimination fondée entre autres sur l'âge, le sexe, la religion ou l'origine ethnique;
- préconise le fait de distribuer également (justice sociale ou distributive) les coûts et les bénéfices dans la société (taxes, ressources, privilèges, etc.);
 - + valorise le traitement équitable et impartial des personnes (l'égalité), chacun devant obtenir ce qu'il mérite, ce qui lui est dû, ce à quoi il a droit.
 - + Principe de cohérence (Aristote) : traiter les cas semblables de façon semblable et les cas différents de façon différente.
 - + Principe de Sidgwick : « la justice sociale ne signifie pas nécessairement l'égalité, mais plutôt l'absence d'inégalité arbitraire » (Blackburn, 1996). Quels sont les critères qui pourraient légitimer moralement des inégalités? Les réponses réfèrent souvent à des idéologies politiques.

****Valeurs associées : l'équité, l'impartialité, l'objectivité****

5. LE PRINCIPE DE RESPONSABILITÉ

- principe qui exige que l'individu réponde totalement de ses actes et les assume; l'on doit donc agir en tenant compte des conséquences de ses actions;
- selon les conceptions traditionnelles de la responsabilité, l'individu est imputable parce qu'il est libre et autonome
- nouvelles représentations de la responsabilité :
 - + responsabilité solidaire : ex : assurances sans égard à la faute
 - + responsabilité prospective : nous sommes responsables non seulement de ce que l'on a fait (sens classique), mais aussi de ce que l'on fera ou ne fera pas, surtout à l'égard de la survie de l'humanité. (cf. éthique de la responsabilité de Hans Jonas et le modèle parental de responsabilité)

6. LES PRINCIPES DE RESPECT ET DE SACRALITÉ DE LA VIE

Interprétation vitaliste (emphasis sur la vie biologique) : le principe de sacralité de la vie se fonde sur l'égalité de la valeur de la vie de tout être humain et sur son inviolabilité c'est-à-dire sur l'interdiction de l'abréger intentionnellement.

- Ce principe est encore aujourd'hui un des fondements de la vie humaine en société. Il a son origine dans la religion judéo-chrétienne pour laquelle toute vie humaine, don de Dieu, a une valeur sacrée, infinie et absolue; (Durand, 2005)

Interprétation humaniste (emphasis sur la vie personnelle) : selon une éthique humaniste du bien-être, le principe de sacralité de la vie doit être relativisé en fonction de considérations médicales, psychologiques, sociales, familiales, économiques, etc. (Massé 2003) L'on doit valoriser le respect de la vie en santé et donc tenir compte de la qualité de vie, et de ce qu'elle permet en termes de capacité de conscience, de réalisations, de relations humaines, de jouissances, etc.

7. LE PRINCIPE DE VULNÉRABILITÉ

Ce principe prescrit au fondement de l'éthique, le respect, le souci et la protection d'autrui et du vivant en général, sur la base du constat universel de la fragilité, de la finitude et de la mortalité des êtres. (...)

Nous avons une responsabilité particulière vis-à-vis les individus ou groupes fragiles et vulnérables. Lorsque ceux-ci se retrouvent dans des situations précaires où, par exemple, leur autonomie n'est pas assurée, notre devoir de respect et d'assistance à leur égard s'accroît, et ce, afin qu'ils préservent leur dignité et leur intégrité.

8. LE PRINCIPE DE DIGNITÉ

Au cours des siècles « le terme "dignité" en est venu à désigner la grandeur, et donc le droit au respect de tout homme et de toute femme, en raison même de son appartenance à l'humanité, c'est-à-dire de son "humanité" ». (Durand, 2005)

« La dignité est le propre d'une fin en soi, c'est-à-dire d'un être qui ne peut être sacrifié sur l'autel d'aucune finalité supérieure : la science, la société, etc. » (Mouillie, 2007). Ce principe exige donc que l'être raisonnable ne soit jamais traité seulement comme un moyen. L'affirmation de ce droit intrinsèque et inaliénable de toute personne est à la base des textes internationaux protégeant les droits de l'homme. (ex : Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948).

« Ce qui a un prix, écrit Kant, peut être aussi bien remplacé par quelque chose d'autre, à titre d'équivalent; au contraire, ce qui est supérieur à tout prix, ce qui par suite, n'admet pas d'équivalent, c'est ce qui a une dignité. » (Durand, 2005)

9. LE PRINCIPE DE PRÉCAUTION

Le principe de précaution est un nouveau principe de régulation de l'action issu de l'emprise croissante des technosciences sur le monde. Notre pouvoir est souvent plus grand que notre savoir et il arrive que nous ignorions les répercussions de nos actions parce qu'elles sont éloignées dans le temps, invisibles ou imprévisibles (Mouillie, 2007).

- Il s'agit du principe selon lequel l'absence de certitudes, compte tenu des connaissances scientifiques et techniques du moment, ne doit pas retarder l'adoption de mesures effectives visant à prévenir un risque de dommages graves et irréversibles à l'environnement ou à la santé publique. (Hottois 2001)

Cette approche, qui oblige à la plus grande prudence, fait de l'incertitude l'argument qui justifie la protection de tous les citoyens. Nous avons la responsabilité de notre ignorance, qui ne peut plus servir d'excuse.

10. LE PRINCIPE DE SCIENTIFICITÉ

- Le principe de scientificité est relatif à l'éthique de l'expérimentation sur l'être humain. En vertu de ce principe, la recherche sur l'être humain doit être menée par des scientifiques compétents qui respectent non seulement les principes moraux, mais aussi les règles de la méthodologie scientifique.
- Le principe de scientificité postule donc qu'on ne peut pas expérimenter sur l'être humain dans n'importe quelle condition. Il convient de suivre les règles de la méthode expérimentale (expérience comparative, plan expérimental, randomisation, emploi de placebos, méthode du double insu, calcul statistique, etc.)

Cette « éthique de la connaissance » repose sur une obligation de compétence et comme le dit l'adage, *ce qui n'est pas scientifique n'est pas éthique*. (Durand, 2005)

Commentaires critiques généraux :

- Tous les principes ont leurs limites et présentent des « zones grises ».
- Certains principes peuvent prêter à des interprétations différentes d'où l'importance d'une compréhension commune, aux fins de discussion.
- Il est des circonstances où des principes peuvent entrer en conflit et il peut être ardu de les hiérarchiser.
- S'ils sont appliqués de façon trop dogmatique ou trop mécaniste, certains principes peuvent donner lieu à des dérives ou dérapages moralement inacceptables.

Michel Dostie, Christine Coallier
Éthique et Politique,
Notes de cours, Hiver 2009
Cégep de Drummondville.

RÉFÉRENCES

- Beauchamp, Tom L. et Childress James F., Les principes de l'éthique biomédicale, Paris, Les Belles Lettres, 2008, 645 p.
- Blackburn, Pierre, L'éthique, fondements et problématiques contemporaines. Erpi philosophie, 1996, 490 p.
- Durand, Guy, Introduction générale à la bioéthique, Fides, Québec, 2005, 565 p.
- Canto-Sperber, Monique, Dictionnaire d'Éthique et de Philosophie Morale, PUF, Paris, 1997, 1719 p.
- Hottois, Gilbert, Nouvelle Encyclopédie de Bioéthique, Éd. De Boeck Université, Belgique, 2001, 922 p.
- Massé, Raymond, Éthique et Santé Publique, Presse de l'Université Laval, Québec, 2003, 413 p.
- Mouillie, Jean-Marc et al., Médecine et sciences humaines. Manuel pour les études médicales, Les Belle Lettres, Paris, 2007, 667 p.

ANNEXE 5. GRILLE DE PLANIFICATION CHEZ LES GRILLONS

Planification date :

Besoins des enfants du groupe :		
Intérêts :		
Intention pédagogique :		
<i>Heure</i>	<i>Moment de la journée</i>	<i>Description activités ou matériel et endroit (mercredi et jeudi)</i>
9h à 9h30	Aménagement du local et coins de jeux	Coin jeux symboliques : Coin construction : Coin moteur : Coin expression plastique : Coin prendre soin de soi Aménagement :
9h30		Rangement : Bonjour : Animation :
9h45 à 10h	Lavage des mains	Chanson : Fonctionnement :
10h à 10h20	Collation	Chanson :
10h20 à 10h40 (Lorsque la personne responsable	Animation vestiaire	Nom de l'activité : Mise en situation : Rôle de l'éducatrice :

a terminé de placer le matériel)		Pistes de stimulation : But : Matériel : Consignes de fonctionnements :	
10h40 à 11h30	Activité	(préciser si déplacement et animation des transitions)	Activité
	Coin enrichi		
11h45 à 11h55	Lavage de mains	Chanson : Animation : Consignes :	
11h55 à 12h55	Dîner	Chanson : Pendant diner : Chansons : Bacs mains propres :	
12h55 à 13h10	Jeux individuels sur les tapis		
	Routine hygiène (matelas, brossage dents, toilette)		
13h10-14h45	Histoire du dodo		
	Sieste		
14h45	Réveil progressif		
14h50	Collation		

Résumé d'activité

** Il y a deux activités (en même temps) à planifier par jour. Elles seront les mêmes pour le mercredi et le jeudi.

** Merci d'utiliser une autre couleur pour ajouter des éléments différents pour fin d'amélioration au besoin de l'activité.

Titre et animatrice de l'activité :

Consignes :

+ Première partie de l'activité

+ Deuxième partie de l'activité

Mise en situation et description de l'activité :

Pistes de stimulation :

But/ce qu'on veut travailler (pour les deux activités) :

Matériel :

Rôle de l'éducatrice :

Aménagement :

Fin de l'activité rangement et retour :

Résumé coin enrichi

Titre et animatrice du coin enrichi :

Mise en situation :

Consignes de fonctionnement :

Déroulement de l'activité et rôle de l'éducatrice :

Pistes de stimulations :

But/ce qu'on veut travailler :

Fin de l'activité rangement et retour :

Aménagement :

Matériel :

Tableau des tâches

Moment de la journée	Mercredi	Jeudi

Tâches quotidiennes

Tâches	Mercredi	Jeudi
Désinfecter tables :		
Avant collation		
Après la collation		
Avant diner		
Après le diner		
Passer le balai après diner		
Préparer les matelas		
Écrire les activités du jour pour les parents		
Préparation des repas (cabaret, vaisselles et soupe)		
Préparation des muffins		
Préparation des Gobelets/Débarbouillettes		
Fermer le local		
Vérifier le local rangement		

ANNEXE 6. GRILLE DE PLANIFICATION CHEZ LES CHENILLES

Date :

Planification des routines : *Les chenilles*

Besoins (identifier les enfants) : <ul style="list-style-type: none"> - Posséder: - Besoin de sécurité: - Apprendre à bien s'affirmer: - Apprendre à bien vivre ses émotions: - Besoin d'un cadre: - Besoin de bouger et grimper: - Développer son langage: - Besoin qu'on l'aide à verbaliser: - Besoin qu'on l'aide à considérer les besoins des autres: - Besoin de découvrir: - Besoin d'apprendre à contrôler ses émotions: - Besoin de stabilité: - Besoin d'être stimulé: - Besoin d'un lien: - Besoin de communiquer: - Besoin de grimper en s'agrippant: 			
Intérêts des enfants du groupe : <ul style="list-style-type: none"> - - - - - 			
Intention pédagogique :			
Heure	Moment de la journée	Mercredi : Description activités ou matériel et endroit	Jeudi : Description activités ou matériel et endroit
9h à 9h20	Aménagement du local et coins de jeux	Coin moteur : Coin de blocs :	Coin moteur : Coin de blocs :
	Changement de couche		
9h20	Rangement		
9h30 à 9h45	Lavage des mains		
9h45 à 10h15	Collation	Chanson de la collation Lavage :	Chanson de la collation Lavage :
10h15 à 10h30	Psychomoteur		
	Psychomoteur (poupon)		

10h30 à 11h15	Atelier 1 (poupon)		
	Atelier 2 (grands)	Des coins enrichis : Coin pâte à modeler Coin bricolage	Des coins enrichis : Coin pâte à modeler Coin bricolage
11h15 à 11h30	Lavage des mains	Chanter	Chanter
11h30 à 12h15	Dîner	Chanson Lavage : Aller chercher les matelas qui sont dans le corridor près des cases	Chanson Lavage : Aller chercher les matelas qui sont dans le corridor près des cases
12h15 à 12h45	Jeux calmes		
	Changement de couche		
12h45-14h30	Chansons du dodo	Chanson :	Chanson :
	Sieste		
14h30-15h30	Réveil progressif		

ANNEXE 7. QUESTIONNAIRE JOUR D'INSCRIPTION

Halte-garderie du cœur



Fiche d'inscription

Document à compléter avec le parent

Nom de l'enfant : _____

Âge : _____ Date de naissance : _____

Numéro d'assurance maladie : _____

Date d'expiration : _____

Nombre d'enfants dans la famille : _____ Rang dans la famille : _____

Langue parlée à la maison : _____

L'enfant a-t-il déjà fréquenté un service de garde sur une base régulière : _____

Comment l'enfant a vécu l'intégration : _____

Mère (nom) : _____

Adresse : _____

N° de téléphone (rés.) : _____

N° de cellulaire : _____

N° de téléphone (travail) : _____

Père (nom) : _____

Adresse : _____

N° de téléphone (rés.) : _____

N° de cellulaire : _____

N° de téléphone (travail) : _____

Dossier médical (allergies alimentaires, médicaments)

Allergies connues (alimentaires ou autre) : OUI NON

Si oui précisez :

Description des réactions :

Médicament prescrit à administrer :

Intolérances connues : OUI NON

Descriptions des réactions :

Soins à apporter :

Informations supplémentaires sur la santé de l'enfant :

Particularités de l'enfant

Jeux préférés :

Habitudes de sieste :

À quelle heure votre enfant se lève-t-il le matin? _____

Le nombre de siestes dans la journée : _____

Les heures et la durée : _____

Quels sont ses objets préférés? **Il est important d'apporter le doudou, le toutou, la suce ou tout autre objet auquel**

Habitudes alimentaires : préférence, appétit, rythme, habitudes à la table

Quel est son appétit :

Déjeune-t-il en se levant le matin :

Quel est son rythme d'alimentation :

Quelles sont ses préférences alimentaires :

Biberon : Quel type de lait boit-il?

Quelles sont ses habitudes à la table : -

Habitudes hygiène : couche? entraînement à la culotte sèche, autonomie à la toilette

Autres particularités qui nous aideraient à accompagner votre enfant :

Est-ce que l'enfant utilise la suce? Non Oui

Est-ce que l'enfant suce son pouce? Non Oui

Est-ce qu'il utilise un objet réconfortant (doudou, toutou, etc.)? Non Oui

Si oui, précisez le type et le nom de l'objet : _____

Indiquez à quel (s) moment (s) cet objet est important :

Autres informations :

Personnes à joindre en cas d'urgence :

1. **Nom :** _____
Lien avec l'enfant : _____
N° de téléphone (rés.) : _____
N° de cellulaire : _____
N° de téléphone (travail) : _____

2. **Nom :** _____
Lien avec l'enfant : _____
N° de téléphone (rés.) : _____
N° de cellulaire : _____
N° de téléphone (travail) : _____

Personnes autorisées à venir chercher l'enfant

1. **Nom :** _____
Lien avec l'enfant : _____
N° de téléphone (rés.) : _____
N° de cellulaire : _____
N° de téléphone (travail) : _____

2. **Nom :** _____
Lien avec l'enfant : _____
N° de téléphone (rés.) : _____
N° de cellulaire : _____
N° de téléphone (travail) : _____

Autorisations

Nom de l'enfant : _____

Administration de médicaments

Je consens à ce que les éducatrices de la Halte-garderie administrent à mon enfant, au besoin et sans me consulter au préalable :

- Acétaminophène (Tempra)
- Gel lubrifiant en format à usage unique pour la prise de température
- Crème pour érythème fessier
- Lotion solaire
- Médicament prescrit apporté par le parent
- EpiPen® ou EpiPen® Jr (en cas d'urgence)
- Crème hydratante
- Baume à lèvres
- Solutions nasales salines
- Lotion calamine
- Solutions orales d'hydratation

Commentaires : _____

****Faire signer le protocole pour l'administration d'acétaminophène en cas de fièvre****

Signature du parent : _____ Date : _____

Échange d'informations entre les partenaires (Maison de la famille, CLSC, Pédiatrie sociale)

Je consens à ce que les éducatrices de la Halte-garderie échangent les informations concernant l'enfant avec les partenaires.

Signature du parent : _____ Date : _____

Films ou photographies

Je consens à ce que mon enfant soit filmé ou photographié lors des activités quotidiennes de la halte-garderie. L'utilisation de ces images est strictement réservée aux activités de la halte-garderie et vous seront remises à la fin du projet ou seront détruites.

Signature du parent : _____ Date : _____

Signature du répondant (CLSC-PDS-MF) : _____ Date : _____

ANNEXE 8. RAPPORT D'OBSERVATION

Communication aux parents (poupons)

Je suis : _____ et je te raconte ma journée à la Halte-garderie du



Mon humeur a été :
Je m'explique :



Je me suis intéressé :

Mon appétit a été et j'ai goûté :



J'ai dormi de _____ à _____



J'ai bu _____



Suggestions de petits plaisirs à partager cette semaine avec votre enfant :

Mes fonctions urinaires et intestinales :

Nombre de pipis : _____ nombre de selles : _____ texture : _____

Autre commentaire :

Signature de l'éducatrice : _____ Date : _____

Communication aux parents (3 ans et plus)

Je suis _____ et je te raconte ma journée à la Halte-garderie du



Mon humeur a été :

Je m'explique :

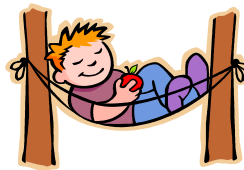


Je me suis intéressé :

Mon appétit a été et j'ai goûté :



J'ai dormi ou relaxé de _____ à _____



Suggestions de petits plaisirs à partager cette semaine avec votre enfant :

Mes fonctions urinaires et intestinales :

Nombre de pipis : _____ nombre de selles : _____ texture : _____

Autre commentaire :

Signature de l'éducatrice : _____ Date : _____

ANNEXE 9. RÉGIE INTERNE

Halte-garderie du cœur



Nous sommes heureuses de vous accueillir à la halte-garderie et c'est avec un grand plaisir que les éducatrices prendront soin de vos petits amours.

Afin que vous puissiez être rassurés de ce que votre enfant vivra, nous vous donnons quelques informations sur le fonctionnement de la garderie

Les enfants sont répartis dans 2 groupes selon le nombre d'enfants accueillis.



- ♥ Les chenilles rigolotes : 0-2 ½ ans
- ♥ Les grillons tapageurs 3-5 ans

Chaque éducatrice est responsable de 2 enfants ce qui la rend vraiment attentive aux besoins de votre enfant. Cette intimité permettra de bien connaître les intérêts et les goûts de chacun et ainsi offrir des activités qui conviennent et stimulent leur développement.

Voici l'horaire du déroulement de la journée :



Ouverture de la halte-garderie : 9 h

- 9h Accueil et jeux de stimulation
- 9h30 Hygiène (toilette, changement de couche, lavage de mains)
- 9h45 Collation
- 10h Activité en ateliers
- 11h30 Dîner. Nous fournissons le lait à 3.25 % pour les biberons.
- 12h15 Préparation à la sieste (hygiène) et histoire
- 14h Réveil progressif (hygiène)
- 14h45 Collation
- 15h00 Activité de départ



Petit plaisir à partager : afin d'être informé de ce que vit votre enfant à la garderie, l'éducatrice vous remettra, chaque jour, un compte-rendu de la journée de l'enfant. Elle vous suggérera une activité à faire avec votre enfant, nommée « petit plaisir à partager ». L'activité qu'elle vous propose découle de l'observation de ce qui a capté l'attention de votre enfant durant la journée. Ceci se veut un moment agréable à passer avec votre enfant alors amusez-vous! Pour des journées des plus agréables à la garderie, on demande pour chacun de vos enfants :

Un habillement confortable

- ☺ Des vêtements qui peuvent être salis, car on colle, on peinture, on joue dans l'eau, on s'amuse!!!
- ☺ Des souliers (ça facilite la marche, les jeux moteurs, évite des accidents comme glisser sur le plancher)
- ☺ Des vêtements pour jouer dehors (en fonction de la température).

Un sac de rechange

Comme des petits accidents arrivent si vite : verre de lait renversé, peinture qui dégouline ou encore une petite échappée, chaque enfant a besoin de vêtements de rechange. Certains enfants n'aiment pas mettre des vêtements qui ne leur appartiennent pas.



Ainsi le sac devrait contenir : 1 paire de bas 1 pantalon et 1 chandail
Sans oublier les couches si c'est le cas et le lait maternisé si c'est le cas.



Ses biberons - suce - toutou - doudou

Vous apportez ce que l'enfant utilise à la maison, c'est important pour respecter ses habitudes (cela le sécurise) et pour se rappeler maman et/ou papa (cela sécurise aussi ☺)

Et nous, nous avons besoin de votre collaboration

Lorsque arrive l'hiver, on vous demande d'enlever vos bottes ou encore de mettre les couvre bottes. Ceci est une mesure de sécurité et de confort pour les enfants qui marchent à quatre pattes ou encore celui qui n'a pas de soulier, car les enfants se retrouvent mouillés lorsqu'il y a de l'eau sur le sol.



Médicaments : nous respectons la politique du Ministère, donc aucun médicament sans une prescription du médecin ne sera administré.

Confidentialité : soyez assurés que nous appliquons la politique de confidentialité prescrite dans les services de garde : aucune information concernant les enfants et les parents ne sortent des murs du service de garde.

L'équipe : Denise Bricault, Lyne Fontaine, Lise Tétreau, professeures,
Sandrine Cusson, Caroline Plante, Émilie Malboeuf, éducatrices.

