



ACTIVITÉS EXTÉRIEURES

DANS LES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE ET LES GARDERIES

1.GUIDE



À L'INTENTION DES ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS DES
CENTRES DE LA PETITE ENFANCE ET DES GARDERIES
DU QUÉBEC

Québec 

Chargé de projet: Daniel Fines

Recherche et rédaction:

Marie Alexandre, enseignante
en techniques d'éducation à l'enfance
Chantal Roussel, enseignante
en techniques d'éducation à l'enfance

Comité de lecture:

Suzanne Alain
Lorraine Belisle
Lucie Côté
Chantal Cournoyer
Bernard Desjardins
Sylvie Desjardins
Nicole Dion
Diane Labelle
Brigitte Lépine
Lise Perron
Sophie Veilleux

Révision linguistique et production:

Direction des communications,
ministère de la Famille et de l'Enfance

Conception graphique:

Communications Bleu Blanc Rouge

Infographie: Claude Guérin

Photo: Josiane Farand

Ministère de la Famille et de l'Enfance

600, rue Fullum, Montréal (Québec) H2K 4S7
1122, chemin Saint-Louis, Sillery (Québec) G1S 4Z5

Téléphone:

- Région de Montréal: (514) 873-2323
- Région de Québec: (418) 643-2323
- Ailleurs au Québec: 1 800 363-0310

Courriel: famille@mfe.gouv.qc.ca

Internet: www.mfe.gouv.qc.ca

ISBN 2-550-38793-7

Dépôt légal-2002-03

Bibliothèque nationale du Québec

© Gouvernement du Québec, 2002



Table des matières

Présentation	5
Introduction	7
1 À la découverte du monde extérieur	9
1.1 L'environnement extérieur: un besoin	10
1.2 Potentiel et richesse des lieux extérieurs	11
1.3 Encadrement et surveillance des activités extérieures	14
2 Le développement de l'enfant de cinq ans ou moins dans un environnement extérieur	17
2.1 Caractéristiques des enfants d'âge préscolaire	18
2.2 Dimension motrice	18
2.3 Dimension socio-affective	21
2.4 Dimension intellectuelle	23
2.5 Droits qu'ont les enfants présentant des limitations fonctionnelles de jouer à l'extérieur	24
2.6 Besoins et intérêts des enfants d'âge préscolaire	24
3 Le rôle professionnel du personnel éducateur	27
3.1 Développement de la pensée experte	28
3.2 Travail du personnel éducateur: processus de résolution de problèmes	28
3.3 Concept du rôle professionnel du personnel éducateur	29
3.4 Application du rôle professionnel	30

Table des matières [SUITE]

Conclusion	37
Bibliographie	38
Ressources en ligne	39

Liste des tableaux

1.1 Répertoire d'activités	11
1.2 Critères d'un site extérieur idéal	13
1.3 Pratiques à valoriser et pratiques à éviter	14
2.1 Caractéristiques des enfants d'âge préscolaire et conséquences associées	19
2.2 Comportements moteurs fondamentaux	20
2.3 Caractéristiques de chacun des stades d'acquisition des comportements moteurs	20
2.4 Application des expériences clés de la dimension motrice dans les activités extérieures	21
2.5 Application des expériences clés de la dimension socio-affective dans les activités extérieures	22
2.6 Application des expériences clés de la dimension intellectuelle dans les activités extérieures	24
3.1 Comparaison dans le traitement de l'information entre les experts et les novices	28

Figure

3.1 Schéma de l'organisation dynamique des processus cognitifs du rôle professionnel	29
--	----

Liste des fiches

3.1 Diagnostic	33
3.2 Conception	34
3.3 Planification	35
3.4 Intervention	36



PRÉSENTATION

Jouer dehors fait partie du quotidien des enfants dans les centres de la petite enfance et les garderies. Nous possédons là un merveilleux moyen de permettre aux enfants de se développer globalement, et c'est l'approche privilégiée par le programme éducatif des centres de la petite enfance.

Source et amorce de nouvelles explorations ou de créations artistiques, chaque instant passé à l'extérieur peut devenir une occasion pour l'enfant de grandir sur les plans psychomoteur, intellectuel, socio-affectif et langagier.

Ce guide inédit sur les activités extérieures, rédigé avec passion par deux enseignantes en techniques d'éducation à l'enfance du cégep de Rivière-du-Loup, s'adresse aux éducatrices et éducateurs des centres de la petite enfance et des garderies. Il leur sera d'une aide précieuse dans l'organisation et la réalisation d'activités enrichissantes pour les enfants, tout en leur suggérant des pistes de réflexion pour adapter ces activités aux besoins des tout-petits et pour innover.

Nous sommes convaincus que les activités et les sorties structurées que l'on présente dans ces pages profiteront aux enfants. Grâce à la démarche qu'il propose et aux fiches d'activités qui l'accompagnent, ce guide vient combler un besoin bien réel et, à ce titre, il trouvera assurément une place de choix dans le coffre à outils de tous ceux et celles qui veillent au développement des enfants, les parents bien sûr, mais tout particulièrement les éducatrices et les éducateurs.

Pierre Roy
Sous-ministre



INTRODUCTION

La nature contribue au plein épanouissement de l'être humain. Avidé de découvrir et de comprendre l'univers, l'enfant gardera toute sa vie l'empreinte de son contact quotidien avec le monde naturel. À cet égard, le présent guide, conçu spécifiquement pour le personnel éducateur des centres de la petite enfance et des garderies, constitue un outil permettant d'exploiter de manière optimale l'environnement extérieur (cour attenante à l'installation et autres lieux à proximité et plus éloignés) au profit des enfants de cinq ans ou moins.

Les éléments qui le composent sont regroupés en trois chapitres. Le premier présente les bases théoriques concernant les avantages et les possibilités du jeu à l'extérieur pour le développement de l'enfant. Les orientations privilégiées sont les suivantes : reconnaître le potentiel et la richesse des lieux extérieurs, donner une place importante à l'activité extérieure dans l'horaire de la journée, considérer l'environnement extérieur comme le prolongement des aires de jeu intérieures et valoriser l'engagement professionnel du personnel éducateur pour l'apprentissage, l'encadrement et la sécurité des enfants.

Le deuxième chapitre touche plus spécifiquement l'apport de l'espace de jeu extérieur aux dimensions motrice, socio-affective et intellectuelle du développement de l'enfant et donne des exemples d'application de différents types d'apprentissage dans lesquels les jeux extérieurs engagent l'enfant.

Le troisième chapitre présente le rôle professionnel du personnel éducateur dans le développement de la pensée experte et se termine par un exemple d'application de ce rôle durant la période d'activités à l'extérieur auprès d'un groupe d'enfants de deux à cinq ans.

Le personnel éducateur peut adapter et combiner les éléments du guide en fonction des objectifs de développement de l'enfant. Les activités suggérées offrent des possibilités infinies et font appel à l'imagination créatrice aussi bien du personnel que de l'enfant.

Un recueil de 65 fiches d'activités pour tous les groupes d'âge et pour toutes les saisons complète ce guide.

Les auteures remercient tout spécialement Karyne Fortin et Nathalie Landry ainsi que tous les enfants du Centre de la petite enfance de Rivière-du-Loup pour leur collaboration à la conception des activités.



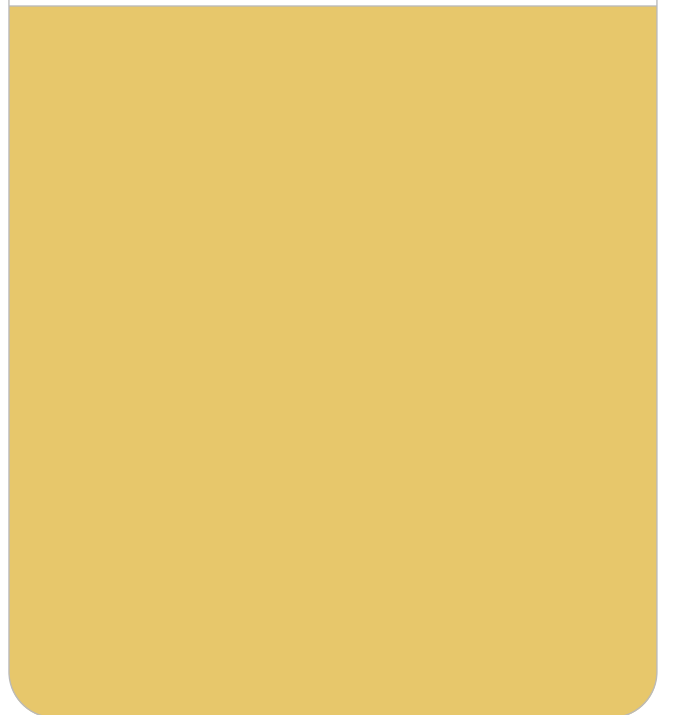
CHAPITRE

1

2

3

À la découverte du monde extérieur



La plus grande classe au monde est à l'extérieur... l'avons-nous oublié ?

De nos jours, on semble privilégier l'intérieur comme lieu d'apprentissage pour les enfants, les moments passés dehors étant considérés souvent comme des périodes de récréation où l'enfant est laissé à lui-même en « jeux libres ». Cependant, la contribution de la nature au développement de l'enfant dépasse le simple besoin de défoulement. Il offre un système de soutien des expérimentations et des expressions de l'enfant. Le monde du dehors, ce vaste réservoir d'expériences imprévisibles, est un lieu d'apprentissage précieux et irremplaçable. Que l'on songe aux jeux extérieurs d'il y a vingt ou trente ans ou à ceux que l'on observe aujourd'hui, les habiletés développées sont les mêmes et l'attrait exercé par la nature demeure.

Riches d'apprentissage, les activités extérieures sont autant d'occasions de négocier, de pratiquer la coopération, d'attendre son tour, de résoudre des problèmes et de jouer différents rôles au sein d'un groupe. En fait, sauter à la corde, se rouler dans les feuilles, jouer au ballon, courir, collectionner papillons, insectes et roches contribuent largement au développement de l'enfant dans toutes les dimensions de sa personnalité.



1.1 L'ENVIRONNEMENT EXTÉRIEUR : UN BESOIN

Les sensations que fait naître l'environnement naturel ne pourront jamais être reproduites à l'intérieur. Que l'on pense au sifflement du vent dans les oreilles, à son chatouillement sur la peau, aux odeurs des peupliers qui bourgeonnent, à la terre mouillée, au son de la pluie ainsi qu'au concert des insectes. Ces impressions visuelles, tactiles, olfactives, sonores et kinesthésiques restent uniques et cruciales pour le développement de l'enfant.

L'enfant, dans un lieu extérieur, crée un contact réel et une expérience directe avec l'environnement biologique et social. La variété des êtres qui vivent dans la nature l'aide à apprendre la tolérance, à mieux comprendre et interpréter la réalité. Les activités auxquelles il s'adonne en plein air et en pleine lumière lui procurent également un immense bénéfice pour sa santé.

1.1.1 Activité extérieure : avantages et possibilités pour le développement global de l'enfant

En jouant, l'enfant acquiert des habiletés motrices, intellectuelles, affectives et sociales. Il s'exprime véritablement par le jeu. En l'observant, on peut avoir des indices sur ce qui se passe dans son esprit, il nous dévoile une part de ses émotions, de ses difficultés et de ses préoccupations. Le jeu devrait être considéré, par l'adulte, comme l'activité la plus sérieuse de l'enfant.

Le jeu à l'extérieur offre un apprentissage différent de celui que procurent les activités intérieures. Souvent, les enfants calmes et timides à l'intérieur deviennent plus volubiles et aventureux dehors. Il y a échange de compagnons de jeux à l'extérieur par rapport à ce qui se vit à l'intérieur. Le contact avec la faune et la flore est privilégié. C'est également une occasion de mieux connaître les intérêts particuliers et les habiletés des enfants.

1.1.2 Activité extérieure : bienfaits pour la santé

L'expérience de vie ou l'écologie des enfants d'aujourd'hui oblige le personnel éducateur à porter une attention spéciale aux jeux extérieurs comme partie intégrante de l'activité physique à laquelle se livrent quotidiennement ces derniers. En effet, l'ordinateur, la télévision, l'espace réduit dans les maisons et le voisinage non sécuritaire contribuent à les rendre passifs. Les enfants sont 40 pour cent moins actifs qu'il y a trente ans. L'obésité juvénile a augmenté de 50 pour cent. Selon l'Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie, « trois enfants sur cinq ne font pas suffisamment d'activité physique pour croître et se développer de manière optimale ». Leur niveau d'activité et leur condition physique laissent grandement à désirer.

Les bienfaits de l'activité physique pour l'enfant

Les bienfaits de l'activité physique pour les enfants sont indéniables. L'activité physique quotidienne améliore l'état de leurs os, les rendant plus solides. Elle améliore leur santé mentale et contribue à la croissance. Elle améliore également le rendement en accroissant la capacité d'attention et de concentration. L'habitude de l'activité physique en bas âge a bien des chances de se poursuivre à l'âge adulte. Cela constitue un avantage important pour le maintien de l'état de santé tout en ayant un effet positif sur le comportement et le style de vie [effet apaisant].

Types d'activité physique à offrir aux enfants

Plusieurs études indiquent qu'une activité physique quotidienne vigoureuse est nécessaire à la santé. On recommande de placer dans l'horaire de la journée, entre 20 minutes et une heure d'activité intense pour les enfants de plus de 18 mois. La notion d'intensité fait référence au coût énergétique d'un travail ou d'une activité physique donnée. Il y a généralement trois principaux niveaux d'intensité : faible, modérée et élevée. Une activité dans laquelle l'enfant va jusqu'au bout de ses capacités, c'est-à-dire jusqu'à l'essoufflement, est considérée de niveau élevé. Les bienfaits de ce type d'activité sont nombreux : réduction de la pression sanguine, réduction de la masse grasseuse et du rythme cardiaque, diminution de l'incidence des maladies cardiaques et de certaines formes de cancer, augmentation de la santé des os et des muscles, augmentation de la force et de l'endurance physique.

Atteindre ce niveau d'activité n'est pas aussi simple qu'on pourrait le croire. Une étude démontre que lorsqu'on laisse les enfants jouer librement à l'extérieur, seulement 11 pour cent d'entre eux s'adonnent à une activité physique vigoureuse, alors que 60 pour cent participent à des activités plutôt sédentaires, comme marcher, parler avec d'autres ou jouer sur place.

La mise en place du programme de jeux extérieurs inclut obligatoirement des activités de mouvement invitant les enfants à une grande dépense d'énergie. (VOIR TABLEAU 1.1)



1.2 POTENTIEL ET RICHESSE DES LIEUX EXTÉRIEURS

Lorsqu'on s'y attarde, on constate que l'environnement immédiat des centres de la petite enfance et des garderies s'avère extrêmement riche : un parc situé à proximité, une cour d'école où il y a un immense terrain de balle, un sentier pédestre, une piste cyclable ou les rues du quartier. D'autres sites, peut-être plus éloignés, tels que le bord de la mer, les parcs provinciaux ou nationaux, les boisés, un centre d'interprétation, tous les lieux à vocation spécifique (jardin botanique, ferme, élevage piscicole, érablière, verger) sont autant d'attraits qui peuvent fournir des occasions d'expériences nouvelles à l'extérieur.

1.2.1 Caractéristiques d'un site extérieur idéal

Un site extérieur, qu'il soit à proximité ou éloigné du service de garde, devrait procurer à l'enfant un environnement pourvu d'un ensemble d'éléments qui favorisent son développement global. À n'en pas douter, le type d'espace disponible influence les activités auxquelles se livrent les enfants. Ainsi, un lieu extérieur vaste ou restreint va permettre ou limiter les activités à grand déploiement. De même, l'aménagement extérieur peut être propice ou non à la création artistique ou à des jeux symboliques.

Un site extérieur idéal doit aussi présenter des défis. Il devrait comprendre une variété de texture et de matériel, un jardin, un petit point d'eau ou un ruisseau, des zones plus sauvages, un

TABLEAU 1.1 RÉPERTOIRE D'ACTIVITÉS ¹

Activités de grande mobilité	Activités de mobilité moyenne	Activités de faible mobilité
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Courir, sauter, glisser, sautiller, rouler, lancer, frapper, grimper, transporter, se tenir en équilibre, construire avec de gros blocs ou d'autres matériaux <input type="checkbox"/> Productions artistiques : danse, pièce de théâtre, orchestre 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Creuser avec sable et eau <input type="checkbox"/> Faire pousser des plantes <input type="checkbox"/> Prendre soin d'animaux <input type="checkbox"/> Théâtre de marionnettes <input type="checkbox"/> Jeu symbolique avec personnages, animaux et véhicules miniatures 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Peindre, lire <input type="checkbox"/> Manipuler des objets, faire des casse-tête <input type="checkbox"/> Modeler avec de la glaise et d'autres matériaux.

1. MAUFFETTE, A. G. *Revisiter les environnements extérieurs pour enfants : un regard sur l'aménagement, le jeu et la sécurité*, 1999.



endroit où l'enfant peut s'isoler des autres et un coin de création. On devrait y trouver des structures pour grimper, un carré de sable, une aire gazonnée, et il doit offrir la possibilité de tirer, de conduire ou de pousser des jouets roulants. Le personnel éducateur peut mieux évaluer la richesse d'un site en appliquant ou en reconnaissant certains critères.

Les aires de jeu extérieures, tout en étant le prolongement de l'intérieur, offrent des possibilités différentes. Les activités et les jeux induits par l'environnement extérieur comprennent, plus particulièrement, l'utilisation du sable et de l'eau, la peinture de clôtures et de trottoirs, l'utilisation de craie pour dessiner sur les murs ainsi qu'une aire de construction. L'espace extérieur permet des activités telles que barboter, grimper, se rouler dans le gazon ou dans la neige, faire de la bicyclette ou du tricycle, circuler en voiturette ou courir dans des zones de jeu plus vastes.

Lors de l'aménagement de la cour, il faut planifier celle-ci de façon que les enfants aient la possibilité d'explorer et d'être en contact avec divers éléments paysagers, tels que les endroits ensoleillés et ombragés (sous des arbres), du gazon, des roches, de l'eau. L'intérêt des enfants pour la flore est stimulé par les arbres fruitiers, les arbustes, la vigne et les fleurs.

(VOIR TABLEAU 1.2)

1.2.2 Contraintes du jeu à l'extérieur

L'environnement extérieur représente une source inestimable d'apprentissages. Toutefois, des contraintes inhérentes au climat et à l'environnement peuvent limiter ou même contrecarrer les efforts faits pour amener l'enfant au jeu extérieur. Voici certaines contraintes imposées par les éléments extérieurs et les précautions à prendre à l'égard de chacune d'elles.

Le climat

Le soleil

Les enfants qui passent plus de temps à l'extérieur sont susceptibles d'être exposés aux rayons nocifs du soleil. Les zones ombragées deviennent donc primordiales. Les arbres peuvent procurer la protection voulue ; sinon, il faut prévoir des abris adaptés aux besoins des enfants. La protection solaire appropriée est également de mise.

Le froid

En hiver, les enfants qui sont exposés au froid durant de longues périodes peuvent avoir des engelures. Il est indiqué d'habiller les enfants chaudement avec plusieurs couches de

vêtements, un chapeau et un cache-col. Il est important de surveiller les mains et les pieds (enlever de temps à autre une mitaine afin de vérifier la température des mains), car les extrémités gèlent en premier.

L'environnement

Les plantes

Les enfants en bas âge sont naturellement enclins à porter les choses à leur bouche, cela fait partie de leur développement. La vigilance est de mise lorsque les enfants sont à l'extérieur, particulièrement en ce qui a trait aux plantes et à leurs fruits. Certaines plantes et certains fruits sont plus ou moins dangereux pour la santé, voire mortels s'ils sont ingérés. Si un enfant absorbe une plante ou ses fruits, il est recommandé d'en apporter un échantillon complet (branches, feuilles, fleurs ou fruits) pour l'identifier. On doit absolument éviter de manger une plante si on n'est pas absolument certain qu'elle soit comestible.

Les insectes

Les piqûres d'insectes sont sans gravité, pour la plupart des enfants ; toutefois, pour certains, elles peuvent causer des allergies (apparition de rougeurs localisées jusqu'au choc anaphylactique pouvant entraîner la mort).

Pour prévenir les piqûres d'insectes, il faut éviter de marcher pieds nus dans l'herbe et d'utiliser les parfums, les savons et les shampooings parfumés, car ils attirent les insectes. Les activités extérieures se tiennent en dehors des périodes plus critiques, tels le lever et le coucher du soleil. L'utilisation des insectifuges ou insecticides est permise avec des enfants de plus de deux ans, à condition d'avoir une ordonnance médicale et l'autorisation des parents. Le port de vêtements de couleur claire à manches longues et recouvrant les jambes réduit les surfaces exposées aux piqûres.

Les animaux

Les enfants qui demeurent dans la cour du service de garde sont peu ou pas exposés aux animaux ainsi qu'aux risques de maladies associés à leur contact. Lors de promenades dans un parc ou un boisé, il est important de prévenir les enfants de ne pas toucher à des animaux morts, s'ils en trouvent, et à s'éloigner des animaux sauvages qui viennent trop près ou qui semblent familiers (par exemple, les écureuils). De même, il vaut mieux apprendre aux enfants à ne pas aller spontanément vers un animal domestique, quel qu'il soit, car on ne peut jamais prévoir la réaction de celui-ci.

Les cours d'eau et les piscines

Les cours d'eau et les piscines présentent un attrait particulier pour les enfants. Il ne faut jamais laisser des enfants seuls près des cours d'eau. La surveillance d'un adulte en tout temps est obligatoire. Il est également nécessaire d'installer une barrière adéquate autour des points d'eau situés dans la cour du service de garde. De plus, il faut veiller à respecter les règlements municipaux ainsi que ceux du ministère de l'Environnement.

1.2.3 Importance de l'activité extérieure dans l'horaire de la journée

Il est essentiel pour la croissance et le développement des enfants de jouer dehors tous les jours, en toutes saisons, dans un environnement sécuritaire et confortable. L'organisation physique et matérielle de l'environnement extérieur immédiat doit être pensée de manière à favoriser des périodes de jeux

TABEAU 1.2 CRITÈRES D'UN SITE EXTÉRIEUR IDÉAL

Critères	Questions pour le choix, l'amélioration ou l'enrichissement d'un site
<input type="checkbox"/> Variété des expériences	<ul style="list-style-type: none">• L'enfant a-t-il la possibilité de construire, de rouler, de collectionner, de creuser ou de verser?
<input type="checkbox"/> Possibilité pour l'enfant de s'approprier l'expérience qu'il est en train de vivre	<ul style="list-style-type: none">• Est-ce que les pièces de jeu ou d'équipement ont plus d'un usage ?• Peuvent-elles être adaptées et utilisées de multiples façons par les enfants ?
<input type="checkbox"/> Niveaux de défis variés et adaptés	<ul style="list-style-type: none">• L'environnement permet-il un éventail d'expériences connues ou non, de pratiquer des jeux ou de relever de nouveaux défis ? Par exemple, un jardin est un moyen fantastique pour les enfants d'apprendre les bases scientifiques concernant les saisons, la croissance, le soleil, l'eau et l'origine des légumes.
<input type="checkbox"/> Possibilité de faire des choix	<ul style="list-style-type: none">• L'enfant peut-il maîtriser son environnement et choisir le niveau de risque qu'il se sent prêt à affronter ?• Peut-il choisir le type d'activité qui répond à ses goûts du moment ?• Le matériel est-il nouveau pour l'enfant ?
<input type="checkbox"/> Expression de l'imagination	<ul style="list-style-type: none">• L'imagination de l'enfant est-elle encouragée par la présence de structures telles que maisons, forts, tunnels, ou d'un coin aménagé pour l'expression artistique ?• Le matériel offert est-il nouveau pour l'enfant ?
<input type="checkbox"/> Possibilité d'acquérir de l'autonomie	<ul style="list-style-type: none">• L'environnement est-il suffisamment sécuritaire pour minimiser le nombre d'interventions de l'adulte au cours des périodes de jeux plus libres passées à l'extérieur ?
<input type="checkbox"/> Réponse à toutes sortes d'intérêts	<ul style="list-style-type: none">• L'aire extérieure répond-elle aux intérêts spontanés des enfants et en suscite-t-elle d'autres ?
<input type="checkbox"/> Aménagement adaptable	<ul style="list-style-type: none">• Peut-on transformer l'aménagement, placer le matériel et l'équipement de diverses façons afin de l'adapter aux besoins changeants des enfants ?
<input type="checkbox"/> Durabilité	<ul style="list-style-type: none">• Le matériel et l'équipement choisis sont-ils durables (solides et sécuritaires) et résistants aux conditions climatiques ?
<input type="checkbox"/> Présence des dimensions du développement global	<ul style="list-style-type: none">• Est-ce que l'aire extérieure encourage le jeu multidimensionnel ?• Encourage-t-elle le développement du langage, l'intégration de l'enfant à un groupe, l'utilisation de la pensée de l'enfant et l'acquisition des connaissances de base ?



extérieurs les plus longues possible. Lorsque le temps passé à l'extérieur s'échelonne sur de courtes périodes, les jeux sont répétitifs alors que des périodes plus longues (au moins 45 minutes) donnent lieu à une grande diversité de comportements ludiques, à des projets plus élaborés.

1.3 ENCADREMENT ET SURVEILLANCE DES ACTIVITÉS EXTÉRIEURES

Le personnel éducateur doit exercer une surveillance et un encadrement adéquats auprès des enfants, le nombre de blessures subies par ces derniers étant directement lié au manque de surveillance. Cette supervision active de l'adulte est un facteur clé qui permet à l'enfant de faire ses apprentissages en toute confiance et en toute sécurité.

Rappelons qu'il faut, en tout temps, faire preuve de vigilance.

Le personnel éducateur est en mesure de reconnaître les risques associés aux lieux extérieurs. Il établit les règles à respecter pour les adultes et les enfants, et s'assure que tout le monde les connaît et les applique.

En plus de superviser l'activité des enfants, le personnel éducateur participe activement à leurs jeux. À cet égard, certaines pratiques sont à valoriser. **(VOIR TABLEAU 1.3)**

Afin de réduire les risques de blessure et de mortalité des enfants qui jouent à l'extérieur, il est primordial de prendre conscience de quatre facteurs importants.

1.3.1 Premier facteur de risque : supervision inadéquate de la part des adultes

Souvent, à l'extérieur, les enfants sont laissés à eux-mêmes en jeux libres sans supervision active de l'adulte. Ce dernier agit comme si la qualité de l'équipement et l'organisation de l'environnement suffisaient à en assurer la sécurité et rendaient la surveillance inutile. Une aire de jeu sans supervision active de l'adulte est une aire de jeu dangereuse.

L'enfant n'est pas à l'abri des blessures. Cependant, la vue d'ensemble du terrain et l'anticipation de certains comportements peuvent en réduire l'incidence (érafures aux genoux, œil au beurre noir ou fractures), et lorsqu'un accident survient, l'enfant reçoit les premiers soins plus rapidement si la surveillance est adéquate.

L'adulte est également là pour aider les enfants à faire les bons choix, en donnant des instructions sur les façons de jouer ou d'utiliser le matériel, sur les règles de vie et de sécurité à respecter.

TABLEAU 1.3 PRATIQUES À VALORISER ET PRATIQUES À ÉVITER

À valoriser	À éviter
<input type="checkbox"/> Le personnel éducateur prend part aux jeux des enfants et les soutient.	<ul style="list-style-type: none"> • Les périodes de jeux à l'extérieur sont des temps de relaxation pour le personnel éducateur et des périodes pour parler avec les autres adultes.
<input type="checkbox"/> Le personnel éducateur manifeste son intérêt pour les jeux extérieurs en continuant à travailler et à dialoguer avec les enfants.	<ul style="list-style-type: none"> • Le personnel éducateur adopte une position de retrait par rapport aux enfants.
<input type="checkbox"/> Le personnel éducateur interagit avec les enfants afin de mieux connaître leurs champs d'intérêt.	<ul style="list-style-type: none"> • Le personnel éducateur s'assoit pendant que les enfants jouent librement entre eux.
<input type="checkbox"/> Le personnel éducateur favorise une approche teintée d'un enthousiasme naturel.	<ul style="list-style-type: none"> • Le personnel éducateur n'intervient qu'en cas de conflit.
<input type="checkbox"/> Le personnel éducateur s'habille de façon à pouvoir grimper, rouler, creuser, participer aux activités des enfants.	<ul style="list-style-type: none"> • Le personnel éducateur porte des vêtements qui empêchent l'aisance de ses mouvements ou qui sont peu appropriés à la saison ou à l'activité.

L'enfant est naturellement poussé vers l'action : frapper, courir, lancer, sauter; tout cela contribue à augmenter le risque de blessures. L'interaction entre les enfants peut également entraîner des collisions ou des conflits. Encore une fois, la supervision active de l'adulte permet d'éviter certains accidents. Le personnel éducateur se poste à proximité des enfants pour être prêt à intervenir dans les situations présentant les plus grands risques.

La clé de la supervision active repose sur la capacité de voir ce qui se passe, d'anticiper et de se déplacer constamment à travers les aires de jeu.

Comment exercer une surveillance efficace ?

- Avant que les enfants ne sortent dans l'aire de jeu, vérifier s'il y a du verre brisé, des clous, de grands bâtons ou des branches d'arbres, des objets transportés par le vent. Il est aussi nécessaire de vérifier si l'équipement a pu être vandalisé;
- Porter sur soi une trousse « minimale » de premiers soins, comprenant pansements, mouchoirs, gants de caoutchouc ou de latex pour se protéger du sang;
- Si possible, porter sur soi un téléavertisseur, un téléphone cellulaire ou sans fil ou un walkie-talkie en état de fonctionnement;
- Circuler dans les aires de jeu afin de prévenir d'éventuels accidents. Éviter de demeurer stationnaire. Circuler au hasard à travers la cour;
- Vérifier dans les aires de jeu les « zones aveugles » (les aires en dehors du champ de vision) et circuler autour de ces zones plus souvent;
- Communiquer respectueusement avec les enfants.

1.3.2 Deuxième facteur de risque: aire de jeu et équipements non adaptés à l'âge des enfants

Les enfants ont des comportements différents selon leurs niveaux de développement, autant sur les plans intellectuel et socio-affectif que moteur. Ils ont besoin de défis mais ceux-ci doivent être adaptés à leur âge ainsi qu'à leur niveau de développement. On s'entend pour dire que les aires et les équipements de jeux doivent répondre à certaines caractéristiques spécifiques. Ils doivent être adaptés aux enfants de deux ans ou moins, de deux à cinq ans et de cinq à douze ans, selon le cas.

1.3.3 Troisième facteur de risque: surfaces dures

Au Canada, plus de 140 000 enfants se blessent chaque année à cause de la présence de surfaces d'amortissement trop dures sous les équipements de jeux. Vérifiez que les matériaux répondent aux normes de sécurité: la terre et le gazon ne conviennent pas pour absorber des chutes. Même lorsque le matériel absorbant répond aux normes, il convient d'en vérifier la capacité d'amortissement quotidiennement et, dans le cas du sable, de le travailler ou d'en rajouter au besoin.

1.3.4 Quatrième facteur de risque: manque d'entretien ou entretien inadéquat des équipements

Comme pour une voiture, l'équipement des aires de jeu extérieures a besoin d'un entretien adéquat et régulier. Tout bris doit être immédiatement réparé. Plusieurs accidents peuvent survenir à cause de négligence dans l'entretien de l'équipement.

1.3.5 Autres éléments à considérer pour assurer la sécurité des enfants à l'extérieur

Vêtements

Il faut veiller à ce que rien, dans la tenue vestimentaire des enfants, ne puisse rester accroché: éviter le plus possible les foulards, les cordons de vêtements, les capuchons. Le personnel et le service de garde doivent également sensibiliser les parents, par une lettre circulaire ou un autre moyen, à l'importance de munir les enfants de vêtements « sécuritaires ».

Comportements

Le personnel éducateur encourage les comportements positifs chez les enfants, contribuant ainsi à réduire les comportements perturbateurs ou dangereux.

Il s'assure également de bien observer les façons de jouer des enfants, tout en enrichissant leurs jeux. Il aide les enfants à résoudre les conflits qui surgissent: cela constitue une excellente façon de prévenir les coups, en évitant que certaines situations ne dégénèrent. Il doit également se rappeler d'appliquer (avec beaucoup de constance) les quelques règles bien définies, qui sont connues des enfants et qui, parfois même (idéalement), ont été déterminées avec eux.

Risques calculés

Dans la cour, mais aussi dans la programmation des activités, il est nécessaire de prévoir des lieux et des activités où les enfants peuvent prendre certains risques (par exemple : une aire de saut, une « corde à Tarzan » ou une activité suggérant un défi particulier). Ces mesures éviteront que les enfants plus hardis ne cherchent d'autres défis trop dangereux pour eux, mettant en péril leur propre sécurité. À se rappeler constamment : tous les équipements et structures de jeux extérieurs doivent être adaptés à l'âge des enfants et répondre à la norme du CSA (Association canadienne de normalisation) sur les aires et les équipements de jeu.

1.3.6 Les sorties : des règles strictes

Les sorties offrent des occasions enrichissantes d'explorer d'autres facettes de l'environnement extérieur. Elles sont de beaux prétextes et de belles invitations, tant pour les enfants que pour les adultes qui les accompagnent, à découvrir de nouveaux lieux qu'ils n'auraient pas l'occasion de connaître autrement. Bien conçues et planifiées, ces sorties à l'extérieur du cadre quotidien servent à favoriser de nouveaux apprentissages pour le développement global de l'enfant.

Il faut évaluer de façon rigoureuse les risques inhérents à de telles activités. Obtenir l'autorisation écrite des parents est l'une des premières étapes à franchir lorsqu'on désire faire une sortie avec les enfants. On doit préciser par qui et comment le transport sera effectué. On doit prévoir la présence d'un autre adulte pour la sortie. Il est nécessaire de planifier la sortie en fonction de l'âge, des capacités et de l'endurance des enfants. De plus, il est utile de demander aux parents de prévoir des vêtements adéquats ainsi que des chaussures appropriées. Le personnel éducateur prévoit une trousse de premiers soins ainsi que tout autre élément essentiel (eau, collation), apporte une liste à jour des numéros de téléphone des personnes à appeler en cas d'urgence et effectue une visite préalable des lieux afin de mieux planifier l'activité et de vérifier que ces lieux répondent aux besoins et aux capacités des enfants. Même dans les parcs publics, il faut s'assurer que les équipements de jeu sont sécuritaires. De plus, avant la sortie, il faut bien expliquer aux enfants le déroulement prévu ainsi que les consignes de sécurité.

Il est primordial d'informer les parents accompagnateurs des risques inhérents à la sortie, des mesures à prendre ainsi que des règlements à suivre afin d'assurer la sécurité des enfants. Pour apprendre, l'enfant a besoin d'un cadre de vie sain, confortable et sécuritaire.

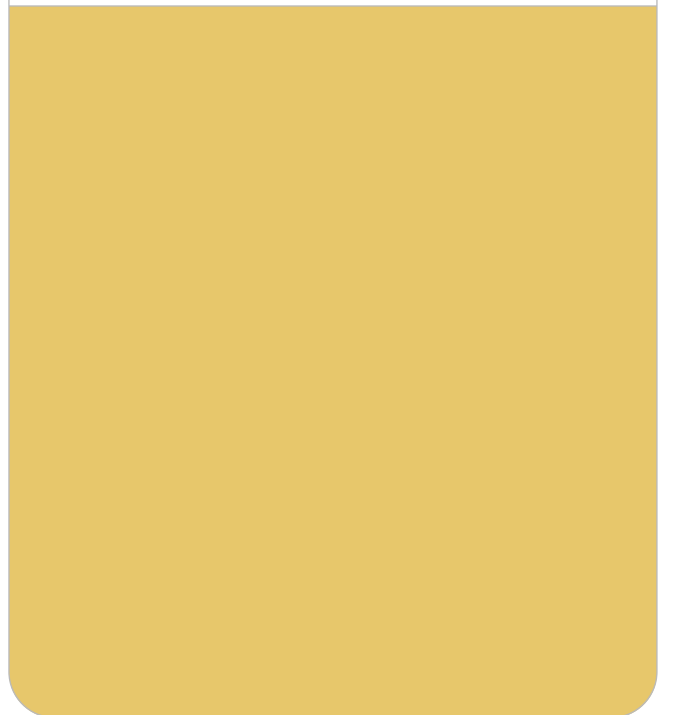
Privilégier le jeu extérieur et reconnaître toute la richesse des différents sites à exploiter avec les enfants est au cœur du propos de ce chapitre. La connaissance des contraintes liées à l'environnement extérieur, l'encadrement et la prévention sont des outils indispensables pour mener à bien cette tâche. Il s'avère également primordial que le personnel éducateur fasse preuve de créativité et d'imagination pour aplanir les difficultés dans l'attribution d'une place de choix aux activités extérieures dans l'horaire de la journée. Sa présence enthousiaste et son engagement dans un processus de supervision active permettent d'assurer la sécurité des enfants et de les soutenir dans leur démarche d'apprentissage.



CHAPITRE

- 1
- 2
- 3

**Le développement de l'enfant
de cinq ans ou moins dans un
environnement extérieur**



« Venez les enfants, allons dehors ! ». En lançant cette phrase, le personnel éducateur engage chaque enfant, souvent inconsciemment, dans un processus d'apprentissage multidimensionnel relié à son développement global.

L'activité à l'extérieur familiarise l'enfant avec la nature et le monde autour de lui. En agissant seul ou avec les autres, et en s'engageant véritablement dans l'action, il éveille ses sens et son intelligence. Par conséquent, la valeur pédagogique de l'activité extérieure est inestimable. L'enfant s'approprie les notions de base de ce qui l'entoure. La complexité et la diversité des éléments qu'il trouve dans les lieux extérieurs stimulent chacune des dimensions de son développement.

2.1 CARACTÉRISTIQUES DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Observons un instant un enfant de deux ou trois ans qui marche sur le trottoir en tenant la main d'un adulte. Que peut-on remarquer? Vers quoi se porte son attention? Qu'arriverait-il à cet enfant s'il se retrouvait seul? Eh bien! l'enfant de cet âge cueille une fleur sur le bord du trottoir, ramasse un morceau de papier, suit un papillon qui passe... son attention est facilement détournée.

Les gens qui sont appelés à côtoyer quotidiennement les enfants savent que ces derniers ont besoin d'une surveillance et d'un encadrement constants. Les caractéristiques des enfants, et les conséquences qui en découlent, ont des effets directs sur le travail du personnel éducateur. **[VOIR TABLEAU 2.1]**

Dès sa naissance, l'enfant, en s'engageant dans une activité extérieure, sollicite toutes les facettes de son être.

La connaissance de l'évolution des dimensions motrice, socio-affective et intellectuelle du développement global de l'enfant par le personnel éducateur est un gage de réussite dans l'utilisation des lieux extérieurs pour des activités significatives. À cet égard, le monde extérieur regorge de richesses permettant l'apprentissage d'expériences clés en relation avec le développement global de l'enfant du préscolaire.

De plus, la volonté d'offrir des expériences de jeux aux enfants présentant des limitations fonctionnelles facilite grandement l'intégration de ceux-ci et renforce les comportements pro-sociaux de l'ensemble du groupe.

2.2 DIMENSION MOTRICE¹

Parmi les caractéristiques du développement moteur, il faut retenir la loi de la progression céphalocaudale et le principe proximodistal dans l'évolution du contrôle moteur des parties du corps. Dans le premier cas, le contrôle musculaire de l'axe corporel vient de la tête et s'étend vers les jambes. Dans le second cas, le contrôle moteur évolue parallèlement du centre vers la périphérie (du tronc vers les membres) : par exemple, le contrôle des membres supérieurs s'exerce d'abord sur l'épaule et le bras, ensuite le poignet et la paume et enfin les doigts de la main.

2.2.1 Progrès moteurs du poupon et du trottineur

Au cours de sa première année, le poupon contrôle, par ordre d'apparition, le cou en tant que soutien antigravitaire² de la tête et le mouvement de rotation afin de suivre du regard. Par la suite, le contrôle du haut du dos et du bassin permet le redressement du tronc par une poussée des bras. Il parvient ensuite à la position assise. Finalement, la position verticale et la maîtrise de la marche apparaissent avec le contrôle des membres inférieurs.

La maturation³ seule ne suffit pas à l'apparition et au perfectionnement des comportements moteurs. Il faut que le poupon ou le trottineur soit amené à les exercer et à les reproduire le plus souvent possible. Ses principales sources de motivation à l'action lui viennent de l'attrait sensoriel des éléments de l'environnement. De toutes les modalités sensorielles, la vision est celle qui joue le rôle le plus déterminant dans son développement moteur. Le bébé redresse la tête et change la position de son corps afin de découvrir son environnement proche et lointain. Il saisit et manipule des objets repérés par le regard et convoités. Il se déplace pour se rapprocher des êtres ou des objets reconnus. La richesse du monde extérieur stimule l'activité motrice du bébé par la présence d'objets ou de réalités immobiles (bois, roches, sable, arbre, trottoir, rue) ou d'objets et d'êtres vivants en mouvement (feuilles au vent, balançoires, insectes). Les couleurs et les textures de la nature le pousseront vers les explorations motrices : attraper, tourner, ramper, prendre, s'étirer, ramasser.

Au cours de la deuxième année, l'observation du bébé le conduit à imiter les comportements des plus grands de son entourage, comme grimper sur un plan fortement incliné ou monter un

1. PAOLETTI, R. *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*, Gaétan Morin Éditeur, Montréal, 1999.
2. Antigravitaire : dans toutes nos activités, nous devons neutraliser la force d'attraction terrestre qui nous attire vers le bas, en déployant une activité musculaire antigravitaire, c'est-à-dire dirigée vers le haut et de force équivalente.
3. La maturation se définit comme le processus, génétiquement déterminé, par lequel un organe, ou un ensemble d'organes, atteint un état de développement optimal qui le rend apte à assurer avec aisance et efficacité la fonction pour laquelle il est conçu.



TABLEAU 2.1 CARACTÉRISTIQUES DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE ET CONSÉQUENCES ASSOCIÉES ⁴

Caractéristiques	Conséquences
<input type="checkbox"/> Les jeunes enfants ne peuvent prévoir la vitesse et la direction d'objets en mouvement.	<ul style="list-style-type: none">• Ils sont vulnérables aux collisions.
<input type="checkbox"/> Les jeunes enfants ont un angle de vision de moins de 70%.	<ul style="list-style-type: none">• Ils ne voient pas toujours les choses venir.
<input type="checkbox"/> Les jeunes enfants ne voient pas les dangers (rue, profondeur) et sont faciles à distraire.	<ul style="list-style-type: none">• Il faut les protéger.
<input type="checkbox"/> Les jeunes enfants sont en voie d'apprendre à maîtriser leur corps.	<ul style="list-style-type: none">• Ils ont de la difficulté à s'arrêter, à tourner et à changer de direction rapidement.
<input type="checkbox"/> Les jeunes enfants développent progressivement leur coordination mais n'ont pas encore maîtrisé toutes les formes de mouvement.	<ul style="list-style-type: none">• Ils trébuchent, glissent, tombent en courant, en sautillant ou lorsqu'ils grimpent.
<input type="checkbox"/> La paroi du crâne des enfants est plus mince et leur tête est proportionnellement plus volumineuse.	<ul style="list-style-type: none">• Ils sont plus vulnérables aux traumatismes à la tête.
<input type="checkbox"/> Les jeunes enfants n'ont pas beaucoup de force dans la partie supérieure ou abdominale du corps.	<ul style="list-style-type: none">• Ils vont facilement perdre prise et tomber.
<input type="checkbox"/> La taille des jeunes enfants varie de 0,5 à 1,20 m.	<ul style="list-style-type: none">• Ils sautent sans tenir compte de la hauteur, ni de la surface de réception.
<input type="checkbox"/> En raison de leur petite taille, les enfants détectent plus facilement les objets sur le sol.	<ul style="list-style-type: none">• Ils vont remarquer ce qu'il y a par terre et l'utiliser.
<input type="checkbox"/> Les enfants ont de moins en moins d'occasions d'exercer leur motricité globale, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur.	<ul style="list-style-type: none">• Ils sont exposés à des troubles respiratoires et cardiaques, à une diminution de la densité osseuse et aux blessures. Ils ont des difficultés de discrimination perceptive. Le développement de leurs qualités physiques (équilibre, endurance et coordination) risque d'être compromis.
<input type="checkbox"/> Les enfants sont curieux et imprévisibles.	<ul style="list-style-type: none">• Ils utilisent le matériel de façon inédite et parfois dangereuse. Ils ignorent les interdits.
<input type="checkbox"/> Les enfants de moins de trois ans sont insensibles à la sécurité des autres. Certains enfants sont extrêmement impulsifs et manquent de jugement ou aiment prendre de grands risques.	<ul style="list-style-type: none">• Ils sont une source importante de danger pour eux-mêmes et autrui.
<input type="checkbox"/> Les enfants sont excités quand ils jouent.	<ul style="list-style-type: none">• Ils oublient les recommandations.

4. MAUFFETTE, A. G. *Revisiter les environnements extérieurs pour enfants : un regard sur l'aménagement, le jeu et la sécurité*, 1999.

escalier ou une échelle verticale. Par exemple, marcher dehors avec un habit de neige représente en soi un exploit.

2.2.2 Progrès moteurs de l'enfant de deux à sept ans

Entre deux ans et sept ans, l'enfant amorce une période de sa vie qui va déterminer son devenir moteur par la constitution des comportements moteurs fondamentaux. Ces comportements servent d'assise à toutes les autres formes de mouvements hautement spécialisés et sont au centre des disciplines athlétiques, sportives et artistiques. C'est, en fait, le patrimoine

moteur de l'enfant. Ces comportements sont généralement regroupés en trois catégories : la locomotion, la manipulation et la stabilisation. **[VOIR TABLEAU 2.2]**

L'acquisition des comportements moteurs par l'enfant est jalonnée de stades précis. L'accès à un nouveau stade pour un comportement moteur donné dépend de la qualité et de la quantité des expériences motrices vécues par l'enfant. Un stade fait référence aux séquences caractéristiques de l'évolution d'un comportement moteur. Au nombre de trois, ils sont communément appelés initial, intermédiaire et final. **[VOIR TABLEAU 2.3]**

TABLEAU 2.2 COMPORTEMENTS MOTEURS FONDAMENTAUX⁵

Locomotion	Manipulation	Stabilisation
<input type="checkbox"/> Mouvement de base <ul style="list-style-type: none"> • Marcher • Courir • Enjamber • Sauter • Se déplacer à cloche-pied 	<input type="checkbox"/> Dans un but de propulsion <ul style="list-style-type: none"> • Lancer • Donner un coup de pied • Frapper (bâton) • Frapper (main) • Dribbler • Rouler 	<input type="checkbox"/> Stabilisation axiale <ul style="list-style-type: none"> • Courber • Étirer • Pivoter • Tourner • Balancer • Chuter • Élever
<input type="checkbox"/> Formes combinées <ul style="list-style-type: none"> • Galoper • Se déplacer en pas chassés • Se déplacer à cloche-pied en alternance⁶ • Grimper 	<input type="checkbox"/> Dans un but de capture <ul style="list-style-type: none"> • Attraper • Bloquer du pied 	<input type="checkbox"/> Postures stationnaires et dynamiques <ul style="list-style-type: none"> • Garder l'équilibre • Se mettre en équilibre, tête en bas • Rouler • S'élancer • Arrêter • Feindre de partir d'un côté et s'élancer de l'autre

5. PAOLETTI, R. *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Gaétan Morin Éditeur, Montréal, 1999.

6. Pas et saut à cloche-pied: pas avec jambe droite et saut à cloche-pied sur pied droit, reprendre de la jambe gauche.

TABLEAU 2.3 CARACTÉRISTIQUES DE CHACUN DES STADES D'ACQUISITION DES COMPORTEMENTS MOTEURS

Stade initial	Stade intermédiaire	Stade final
<input type="checkbox"/> L'action se limite aux mouvements des membres qui contribuent à l'effet final souhaité. <input type="checkbox"/> Les autres parties du corps suivent tant bien que mal. <input type="checkbox"/> L'enchaînement des mouvements du début à la fin est approximatif et incomplet. <input type="checkbox"/> L'amplitude des déplacements est extrêmement limitée.	<input type="checkbox"/> La coordination des séquences de l'action s'améliore. <input type="checkbox"/> Le contrôle moteur est en net progrès. <input type="checkbox"/> Les synergies musculaires s'affirment davantage. <input type="checkbox"/> Les déplacements gagnent en amplitude. <input type="checkbox"/> Les mouvements sont étriqués et maladroits. <input type="checkbox"/> L'enchaînement manque de fluidité.	<input type="checkbox"/> Les mouvements s'enchaînent de manière coordonnée et fluide. <input type="checkbox"/> Les synergies musculaires agissent efficacement. <input type="checkbox"/> L'action se fait en continuité et avec une bonne amplitude. <input type="checkbox"/> Le modèle des mouvements constitutifs du comportement moteur est solidement établi.

Le stade initial de la plupart des comportements moteurs fondamentaux se situe entre deux et trois ans, le stade intermédiaire entre quatre et cinq ans alors que le stade final se situe entre six et sept ans.

Chaque enfant qui ne présente aucun déficit congénital ou acquis possède le potentiel nécessaire pour acquérir les comportements moteurs fondamentaux selon les séquences observées. Il existe des moments dans la vie de l'enfant qui sont particulièrement favorables à l'apprentissage de ces comportements. Les jeux moteurs spontanés et les activités organisées favorisent l'émergence et l'affinement des comportements fondamentaux.

2.2.3 Expériences clés de la dimension motrice dans les activités extérieures

Les habiletés motrices sont découpées en habiletés à développer selon l'âge des enfants. Voici un exemple d'application de certains types d'apprentissage pouvant se faire grâce aux jeux extérieurs de l'enfant. **[VOIR TABLEAU 2.4]**

Le personnel éducateur assure l'éducation posturale ainsi que le développement de la motricité globale, manuelle et graphique de l'enfant en proposant des façons différentes de sauter, de faire des ponts, de construire des parcours sur gazon, de se déplacer comme un insecte qui vole ou rampe, de transporter du sable ou de l'eau, de participer à des jeux de mouvements coopératifs. Il rejoint alors les enfants qui ne s'engagent pas naturellement dans les activités motrices.



2.3 DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE

L'enfant, en explorant et en connaissant les espaces extérieurs, développe la conscience de soi. Afin qu'il acquière une image positive de lui, il a besoin d'identifier clairement ses réalisations, de vivre l'expérience de la réussite et d'être convaincu de sa capacité de continuer à grandir. Le regard des autres est le témoin de ce qu'il accomplit: courir vite, sauter loin, se sentir courageux. Dès sa première année de vie, le bébé montre des comportements dits « semi-sociaux », comme par exemple sourire, offrir un jouet. Dans sa deuxième année de vie, il montre un certain intérêt pour les pairs du même âge. Une organisation sociale s'amorce. L'interaction continue avec son environnement fait en sorte que les réactions des autres à ses comportements et à ses attitudes lui donnent l'occasion de développer ses habiletés sociales.

Le développement social de l'enfant est marqué par son désir d'aider l'adulte. En imitant ses gestes, l'enfant fait l'apprentissage des rôles. Mais au fur et à mesure qu'il atteint divers niveaux de maturité, la distance physique entre lui et l'adulte s'accroît. Les relations entre pairs se multiplient et deviennent plus complexes avec l'affinement du potentiel moteur, cognitif et linguistique. La fréquence des interactions sociales positives et négatives continue d'augmenter, facilitant l'acquisition de comportements sociaux. La coopération et les jeux sociaux augmentent alors qu'il y a une diminution progressive des jeux parallèles.

TABLEAU 2.4 APPLICATION DES EXPÉRIENCES CLÉS DE LA DIMENSION MOTRICE DANS LES ACTIVITÉS EXTÉRIEURES ⁷

Expériences clés	Activités extérieures
<input type="checkbox"/> Bouger sans se déplacer	<ul style="list-style-type: none"> • S'accroupir dans le carré de sable, se tourner pour saisir un objet, lancer un ballon ou une balle
<input type="checkbox"/> Bouger en se déplaçant	<ul style="list-style-type: none"> • Courir dans un vaste espace, se rouler dans une pente gazonnée, sauter dans le sable, grimper dans l'échelle de la glissoire
<input type="checkbox"/> Bouger avec des objets	<ul style="list-style-type: none"> • Se déplacer sur un tricycle, une voiture à pédales ou mue par les pieds, botter un ballon, frapper une balle ou un volant avec une raquette, lancer un ballon dans un panier suspendu ou par terre
<input type="checkbox"/> Suivre des séquences de mouvements en respectant un rythme commun	<ul style="list-style-type: none"> • Se déplacer à la vitesse d'un oiseau, d'un insecte ou d'un écureuil, se balancer au bruit du vent
<input type="checkbox"/> Ressentir et reproduire un rythme régulier	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des mouvements en écoutant le bruit d'un camion qui recule

7. HOHMANN, M., et autres. *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire*, Montréal, Gaétan Morin Éditeur, 1993.

Par son contact quotidien avec l'extérieur, l'enfant vit au rythme plus lent de la nature. En jouant un rôle, en démolissant une construction, en se nichant dans un coin douillet ou en se promenant dans la nature, l'enfant utilise des moyens de diminuer les tensions. Le seul fait d'avoir un espace vital est relaxant et abaisse de façon significative le taux d'agressivité. Selon Anne Gillain Mauffette, le manque de contact régulier avec la nature pourrait être une des raisons majeures du degré élevé de stress tant chez les adultes que chez les enfants en milieu urbain.

L'espace de jeu extérieur est aussi lieu de rencontre et de communication. Il est occasion de développement et d'application des habiletés sociales. Les enfants y vivent l'acceptation ou le rejet, la naissance et la fin des premières amitiés ainsi que l'apprentissage de la coopération. C'est dehors que les réputations et l'estime de soi se construisent. Les relations entre

les pairs sont marquées par des variations imprévisibles et brusques. L'enfant joue avec les autres, mais il aime aussi le jeu parallèle. Il observe les autres. Il peut attendre son tour.

2.3.1 Expériences clés de la dimension socio-affective dans les activités extérieures

Les aspects du développement socio-affectif sont découpés en habiletés à développer selon l'âge des enfants. Certaines expériences clés ont des applications concrètes et peuvent se faire grâce aux jeux extérieurs de l'enfant. **[VOIR TABLEAU 2.5]**

En pensant judicieusement au matériel, en proposant des activités de niveaux de difficulté variés et en prévoyant des procédures d'accès, de sortie et de retour dans les jeux, le personnel éducateur encourage les interactions positives entre les enfants. Ainsi, l'enfant peut s'arrêter et réintégrer l'activité sans un sentiment d'échec.

TABLEAU 2.5 APPLICATION DES EXPÉRIENCES CLÉS DE LA DIMENSION SOCIO-AFFECTIVE DANS LES ACTIVITÉS EXTÉRIEURES⁹

Expériences clés	Activités extérieures
<input type="checkbox"/> Faire des choix et les exprimer, élaborer des projets et prendre des décisions	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant choisit sa réalisation à partir de l'eau et du sable. Il : <ol style="list-style-type: none"> 1) élabore son projet : fabriquer des gâteaux, construire des maisons ou des routes, creuser des lacs, faire flotter des bateaux ou d'autres objets; 2) choisit la façon de le réaliser : mélanger, brasser, amonceler, verser, creuser, remplir, tapoter, sasser, modeler, éclabousser; 3) dit avec qui il compte le réaliser : seul, à côté des autres enfants, avec un ami ou en groupe.
<input type="checkbox"/> Résoudre les problèmes qui surgissent durant la période de jeu	<ul style="list-style-type: none"> • Il explique son point de vue à un ami s'il est en désaccord à propos de la construction d'un chemin ; il partage des petites voitures et l'espace pour circuler.
<input type="checkbox"/> Développer son autonomie en répondant à ses besoins personnels	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant choisit un coin de la cour pour s'isoler car il ressent le besoin d'être seul un certain temps.
<input type="checkbox"/> Exprimer ses sentiments à l'aide des mots	<ul style="list-style-type: none"> • Il exprime ses sentiments lorsqu'un autre enfant ne respecte pas le tour des autres dans la glissoire, ou lors de bousculades ou de disputes pour obtenir la voiturette.
<input type="checkbox"/> Participer aux activités de groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Il participe à des activités auxquelles tous les enfants du groupe ou plusieurs enfants de groupes variés participent, par exemple lorsqu'on joue au parachute à l'extérieur.
<input type="checkbox"/> Être sensible aux sentiments, aux intérêts et aux besoins des autres	<ul style="list-style-type: none"> • Il invite un ami à jouer avec lui dans le carré de sable, lui offre un camion pour l'aider à réaliser le chemin qu'il est en train de construire.
<input type="checkbox"/> Créer des liens avec les enfants et les adultes	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants plus jeunes sont invités à jouer à proximité des enfants d'autres groupes plus âgés. • Les enfants plus âgés fournissent de l'aide pour s'asseoir sur une table ou pour remonter une glissoire.

9. HOHMANN, M., et autres, *op. cit.*

2.4 DIMENSION INTELLECTUELLE

Explorer le monde, pour l'enfant, c'est comprendre et s'approprier la réalité. Au cours du processus de formation de la pensée, l'enfant construit des relations entre des objets semblables et traite de façon identique des situations et du matériel présentant les mêmes caractéristiques. Dans les activités extérieures, l'enfant exerce ses habiletés cognitives fondamentales telles que : observer, comprendre, choisir, associer, appairer, mesurer et collectionner.

2.4.1 Période sensorimotrice

Au cours de la période sensorimotrice, durant les deux premières années de la vie, le monde extérieur comble l'intérêt intellectuel du poupon et du trottineur. Parce qu'il est curieux, le moindre stimulus attire son attention. Il observe, écoute les bruits et explore. Il utilise plusieurs formes de déplacements afin de savoir jusqu'où il peut se rendre. Il n'est pas rare que la balade d'exploration débute à quatre pattes, se poursuive pour un court instant sur deux pieds et se termine sur les fesses en utilisant les pieds et les bras pour avancer. Il essaie d'atteindre un objet qu'il voit. Il se laisse caresser par le vent, chatouiller par la pluie. La découverte d'une surface gazonnée est en soi une expérience scientifique hautement organisée. Le bébé est couché ou assis dans l'herbe. Il observe, écoute les bruits des insectes et la brise, il touche les brins d'herbe et les porte à sa bouche. Grâce à ce protocole, il associe la texture, l'odeur et le goût de l'objet «herbe». L'interaction entre les impressions sensorielles et les activités motrices sont les moteurs de son apprentissage.

Le monde du dehors procure plusieurs variations de stimuli grâce, entre autres, aux surfaces de terrain différentes, aux pentes et aux dénivellations, aux textures lisses de la pierre, granuleuses des trottoirs, soyeuses du gazon et froides de la neige.

Dans son espace extérieur, il bouge librement. Il roule, pousse, tire et déplace des roches, du sable, des bouts de bois. Il compare et associe les stimuli sensoriels enregistrés lors de l'exploration et classe alors l'objet examiné selon ses caractéristiques.

2.4.2 Période préopératoire

Dans sa période préopératoire, qui s'étend de deux à sept ans, l'enfant a un besoin immense d'apprendre, combiné à une inconscience totale du danger. Particulièrement entre quatre et cinq ans, l'enfant est prêt à créer et à comprendre des règles. Déjà, il fait la différence entre les règles d'une activité et les règles de conduite relatives à la dimension morale du développement et il est capable d'incorporer les deux types de règles dans un jeu coopératif de mouvement.

L'espace extérieur permet l'exercice d'une habileté cognitive fondamentale : la capacité de faire des choix. En choisissant son activité et la façon de l'accomplir, il entrevoit une variété de moyens pour un but : par exemple, se suspendre, éviter ou attraper un objet. L'environnement extérieur est rempli de défis, sinon à réussir, du moins à relever. L'enfant grimpe sur le plus haut banc de neige, attrape la couleuvre, court derrière le papillon, regarde le monde à l'envers les pieds suspendus à la branche ou à une barre d'équipement de jeux moteurs dans un parc.

2.4.3 Expériences clés de la dimension intellectuelle dans les activités extérieures

Les collections de pierres, les coquillages aux couleurs variées, les fleurs aux caractéristiques bien particulières, les jeux dans un espace rempli de sable contribuent à développer les habiletés à classer les objets, à faire des séries, à compter et à s'approprier les notions d'espace et de temps. L'enfant prend conscience de l'espace en expérimentant les notions de dessus/dessous, avant/arrière. Par les montagnes et les vallées, il s'initie à la géographie et aux concepts de la géométrie (ouvert/fermé, près/loin). **(VOIR TABLEAU 2.6)**

Le personnel éducateur propose aux enfants de faire des constructions, d'observer et de différencier, par exemple, certaines caractéristiques des fleurs, d'organiser leurs propres circuits et de déplacer le matériel. Ils font ainsi l'apprentissage de la direction, de la distance et de la profondeur, et ils évaluent leurs propres habiletés.



2.5 DROITS QU'ONT LES ENFANTS PRÉSENTANT DES LIMITATIONS FONCTIONNELLES DE JOUER À L'EXTÉRIEUR

Les enfants présentant des limitations fonctionnelles ont les mêmes besoins de jeux que les enfants au développement typique. Ces enfants ont besoin d'expériences similaires en utilisant des moyens adaptés à leurs conditions. Le personnel éducateur, dans sa volonté d'intégration de tous les enfants, reconnaît les besoins et les forces particulières de chacun, de manière à aménager un environnement propice à l'apprentissage, et il tente de créer des liens sociaux basés sur l'acceptation réciproque et l'entraide.

Pour ce qui est de la dimension motrice, le principal défi réside dans l'acquisition de la maîtrise du corps et des mouvements moteurs fondamentaux. Le personnel éducateur apprend à l'enfant à monter un escalier en utilisant les structures de jeux de l'environnement extérieur. Il adapte et modifie le matériel en utilisant, par exemple, des balles sonores ou des tricyles adaptés.

Pour ce qui est de la dimension sociale, les enfants présentant des limitations fonctionnelles ont tendance à moins se mêler aux autres enfants à l'extérieur qu'à l'intérieur. Ils participent aussi à moins d'activités et ne sont en relation avec les enfants au développement typique que lorsque le personnel éducateur est présent. Il semble que les interventions du personnel éducateur à l'extérieur influencent le niveau d'intégration des enfants. Les enfants ayant des difficultés plus grandes ont besoin de l'aide du personnel éducateur pour profiter pleinement de l'environnement extérieur. En organisant des activités orientées ou dirigées, le personnel éducateur augmente les échanges entre les enfants. De plus, il propose des jouets et de l'équipement mobile tels que hamac, balançoire à deux. Ainsi, des enfants de niveaux d'habiletés différents peuvent jouer côte à côte et établir des liens d'amitié.

2.6 BESOINS ET INTÉRÊTS DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Les enfants pensent différemment des adultes, ils répondent à leur manière aux stimuli sensoriels de leur environnement. Ils réagissent à ce qui les entoure en fonction de leur compréhension du monde, de leur personnalité, de leurs goûts et des besoins qu'ils ont à satisfaire.



TABLEAU 2.6 APPLICATION DES EXPÉRIENCES CLÉS DE LA DIMENSION INTELLECTUELLE DANS LES ACTIVITÉS EXTÉRIEURES⁹

Expériences clés	Activités extérieures
<input type="checkbox"/> Reconnaître et décrire les formes	<ul style="list-style-type: none"> L'enfant observe des fleurs, il peut y voir des formes rondes ou ovales dans les pétales, des formes plus allongées (tiges). Il peut, entre autres, reconnaître les caractéristiques propres à la fleur du pissenlit.
<input type="checkbox"/> Utiliser les concepts de <i>quelques</i> et de <i>tous</i>	<ul style="list-style-type: none"> Avec des cailloux, on peut faire un dessin en utilisant quelques cailloux ou tous les cailloux que l'on a devant soi. On peut dire qu'il y a quelques cailloux qui sont ronds alors que tous sont gris par exemple.
<input type="checkbox"/> Ordonner plusieurs objets selon une série	<ul style="list-style-type: none"> L'enfant ramasse des brindilles ou de petites branches et en compare la longueur.
<input type="checkbox"/> Comparer le nombre d'objets	<ul style="list-style-type: none"> Il cueille des fleurs, rassemble la cueillette avec d'autres enfants.
<input type="checkbox"/> Compter des objets	<ul style="list-style-type: none"> Il observe et compte les oiseaux dans un arbre.
<input type="checkbox"/> Expérimenter et décrire des intervalles de temps	<ul style="list-style-type: none"> Verser du sable à l'aide d'un entonnoir et sans entonnoir permet de voir si le temps nécessaire pour ces deux opérations est identique.

9. HOHMANN, M. et autres, *op. cit.*

Le besoin de mouvement

Les enfants ont besoin de bouger, de faire du bruit, de sauter, de courir, de galoper, de sautiller, de crier. La vie à l'intérieur leur impose certaines limites et exige d'eux qu'ils réfrènt constamment leurs pulsions de mouvement. Les activités extérieures leur permettent, au contraire, de se laisser aller à un peu de fantaisie, de se libérer et de satisfaire ces besoins.

Le besoin d'interaction sociale

Les enfants recherchent le contact des autres enfants et des adultes, ils veulent parler, rire, jouer. Il est nécessaire de fournir à l'enfant en bas âge le plus d'occasions possibles d'être en contact avec d'autres enfants. Les activités extérieures permettent de répondre à ce besoin puisque plusieurs groupes peuvent s'y retrouver en même temps, ce qui favorise les relations sociales avec des enfants d'âges variés. Les compagnons de jeux peuvent également changer car les enfants ne sont plus limités à leur groupe.

Le besoin de solitude

Parfois, les enfants sentent le besoin d'être seuls ou avec un ami dans un lieu plus intime. Ils ont besoin de se retirer pour réfléchir, se calmer, observer ce qui se passe, en retrait. Le personnel éducateur a tendance à vouloir favoriser les échanges et le jeu en grand groupe, mais on oublie parfois le besoin d'intimité qui peut se manifester en tout temps au cours de la journée. Les enfants aiment les recoins, les cachettes, les petites cabanes, les grandes herbes, les arbres. De tels lieux les incitent au « faire semblant », à jouer aux « bons » et aux « méchants ». Peut-être que ces lieux procurent un sentiment de sécurité et une certaine forme de liberté. Toutefois, on devra s'assurer que la surveillance demeure adéquate.

Le besoin d'expression

Les enfants éprouvent le besoin de s'exprimer. Ils veulent agir, transformer, faire, défaire. Ils ont besoin d'avoir un certain pouvoir sur leur environnement. En aménageant ou en modifiant l'environnement, les enfants en font ainsi un lieu d'appartenance auquel ils s'identifient en y laissant leurs traces. Ce besoin d'expression se traduit également par le besoin d'imiter les adultes, de se sentir grands, de réaliser des choses.

Le besoin de se sentir compétent

En aménageant leur environnement, les enfants ont la possibilité d'exercer un certain pouvoir sur les choses. Ils se sentent alors valorisés et compétents. Les défis font également partie de leur vie : ils ont besoin de sentir qu'ils progressent, qu'ils évoluent, mais en ayant constamment le sentiment d'être en sécurité et bien guidés par l'adulte responsable.

Les enfants sentent également le besoin de faire des choix à leur mesure. Il faut leur en fournir l'occasion, car elle développe la confiance en soi et la capacité de répondre soi-même à ses besoins.

Le besoin de contact quotidien avec la nature

Les enfants doivent avoir la possibilité de jouer et de travailler avec les éléments de la nature : semer des graines dans un potager et arroser celui-ci, jardiner, reconnaître les plantes et les fruits, jouer avec de l'eau et du sable. Les végétaux et les animaux doivent faire partie de leur vie.

Le besoin de collectionner

Les jeunes enfants sont de petits collectionneurs nés. Leurs poches sont pleines de trésors lorsqu'ils entrent, car tout est prétexte à collection : roches, plumes, petits bâtons, etc.

Le besoin de sécurité

Les enfants ont besoin de la présence et du contact d'un adulte qui veille sur eux dans une aire de jeu plus vaste (cour ou autre lieu). Les éléments de l'environnement adaptés à leurs capacités et à leurs besoins ainsi que le contact avec d'autres enfants, qui s'établit dans les règles d'une microsociété (respect des autres), contribuent à fournir le sentiment de sécurité essentiel à l'apprentissage. Les lieux extérieurs devraient également être accueillants et confortables. Des couleurs vives, des formes arrondies, des plantes et des fleurs peuvent contribuer à les rendre agréables.

Le besoin de beauté et de stimulation sensorielle

Les enfants sont fascinés par une fleur, un oiseau coloré, une coccinelle, un papillon, avec lesquels ils apprécient être en contact. Ainsi, les enfants sont invités à observer, à sentir, à goûter, à toucher et à entendre (faune, flore). Leurs sens sont stimulés par cette vie qui fourmille autour d'eux.



CHAPITRE

1

2

3

**Le rôle professionnel
du personnel éducateur**

La réalisation du mandat éducatif des centres de la petite enfance et des garderies élargit et enrichit les fonctions du personnel éducateur. Du programme éducatif du ministère de la Famille et de l'Enfance émerge un profil professionnel répondant aux réalités familiales et sociales des années 2000.

La qualité du personnel éducateur est déterminante dans la mise en œuvre d'un programme efficace auprès des enfants. Ce personnel est l'un des pivots essentiels de la qualité des services de garde des centres de la petite enfance et des garderies. C'est pourquoi un chapitre est entièrement consacré à l'exercice du rôle professionnel de ces travailleuses et travailleurs de première ligne.

Être éducatrice et éducateur, c'est faire face à des situations complexes dans l'exploitation de l'environnement extérieur avec son groupe d'enfants. C'est gérer simultanément la structuration des lieux et des activités tout en appliquant un mode d'intervention démocratique adapté aux besoins individuels de chacun des enfants. Comment répondre à la fois aux besoins de développement global des enfants, tenir compte des caractéristiques de ceux-ci et utiliser différents lieux extérieurs souvent non apprivoisés et peu aménagés? L'organisation de l'ensemble de ces éléments est un défi auquel tout personnel éducateur fait face quotidiennement.



3.1 DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE EXPERTE

Sol dans les monologues, Céline Dion en chanson ou Alain Dubuc en journalisme : on peut dire que chacune de ces personnalités est un expert dans son domaine d'activité. Mais comment pense un expert? Peut-on dégager une constante de l'expertise?

La psychologie cognitive a comparé les processus de pensée des experts et des novices dans des champs d'activités professionnelles variés. Il en ressort que l'expertise se caractérise principalement par l'organisation des connaissances dans le traitement de l'information. (VOIR TABLEAU 3.1)



3.2 TRAVAIL DU PERSONNEL ÉDUCATEUR : PROCESSUS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

L'action quotidienne du personnel éducateur est le résultat d'une multitude d'informations qui prennent leur source dans l'environnement extérieur. Il a des décisions à prendre à l'égard de l'évolution des dimensions du développement physique et moteur, langagier, socio-affectif et intellectuel des enfants de son groupe. Lorsqu'il emmène les enfants à l'extérieur, il a en mémoire les principes du programme éducatif du ministère de la Famille et de l'Enfance ainsi que les objectifs d'apprentissage du développement global de chaque enfant de son groupe. Il a déjà probablement orienté sa programmation à partir de cette connaissance. Il utilise la séquence logique du déroulement de l'activité, les stratégies adaptées aux diverses étapes de l'activité et les modalités d'encadrement du groupe. Avec tous ces éléments en mémoire, il reçoit simultanément des enfants plusieurs informations : des indices verbaux et non verbaux sur la qualité de leur participation, sur leurs intérêts, sur le déroulement de leur processus d'apprentissage, sur la différence du rythme d'apprentissage de chacun.

En plus de cela, il doit activement gérer tout ce qui se passe sur le terrain. Il donne une signification à certaines de ces informations ou certains de ces indices, alors qu'il en ignore d'autres. La mémoire du personnel éducateur exerce un rôle primordial dans son action quotidienne.



TABLEAU 3.1 COMPARAISON DANS LE TRAITEMENT DE L'INFORMATION ENTRE LES EXPERTS ET LES NOVICES

Experts	Novices
<input type="checkbox"/> Organisation des connaissances en schémas ¹	<input type="checkbox"/> Nombre restreint de connaissances
<input type="checkbox"/> Rappel aisé et rapide des configurations les plus fréquentes	<input type="checkbox"/> Connaissances non reliées entre elles
<input type="checkbox"/> Référence à ses schémas devant une situation donnée	<input type="checkbox"/> Construction du rappel pièce par pièce dans une situation donnée

1. Le schéma est une architecture de connaissances, un réseau où les connaissances sont reliées entre elles selon un mode hiérarchique appartenant à un même domaine de connaissances [Tardif, 1992].

Les experts parviennent à sélectionner les informations significatives et à coordonner des éléments que les novices relient difficilement entre eux. Le concept de rôle professionnel dont il est question ici est en fait une organisation du « savoir éducateur », qui a pour effet de rendre celui-ci facilement récupérable et accessible. C'est ce qui caractérise, entre autres, l'expertise.

3.3 CONCEPT DU RÔLE PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ÉDUCATEUR

Le rôle professionnel du personnel éducateur repose sur un processus de prise de décision au sujet des enfants, de l'organisation de l'environnement et du jeu, y compris le matériel et les activités. Ce processus s'articule selon un système dynamique lui-même formé de quatre processus interreliés : le diagnostic, la conception, la planification et l'intervention. Chacun des processus remplit une fonction spécifique et complète les autres. **[VOIR FIGURE 3.1]**

3.3.1 Diagnostic

Le personnel éducateur tient compte des forces et des besoins de l'enfant afin de faire vivre à celui-ci des expériences d'apprentissage positives et adaptées à son développement global. Le diagnostic porte plus spécifiquement sur la collecte d'information et sur les habiletés à développer chez l'enfant.

Le diagnostic comprend les actions suivantes :

1. Évaluation du programme éducatif et des ressources physiques, humaines et matérielles
2. Observation et consignation des comportements des enfants
3. Information concernant l'écologie de chacun des enfants
4. Évaluation du stade de développement global des enfants
5. Évaluation du degré d'acquisition des apprentissages antérieurs
6. Formulation d'hypothèses d'intervention en collaboration avec les partenaires

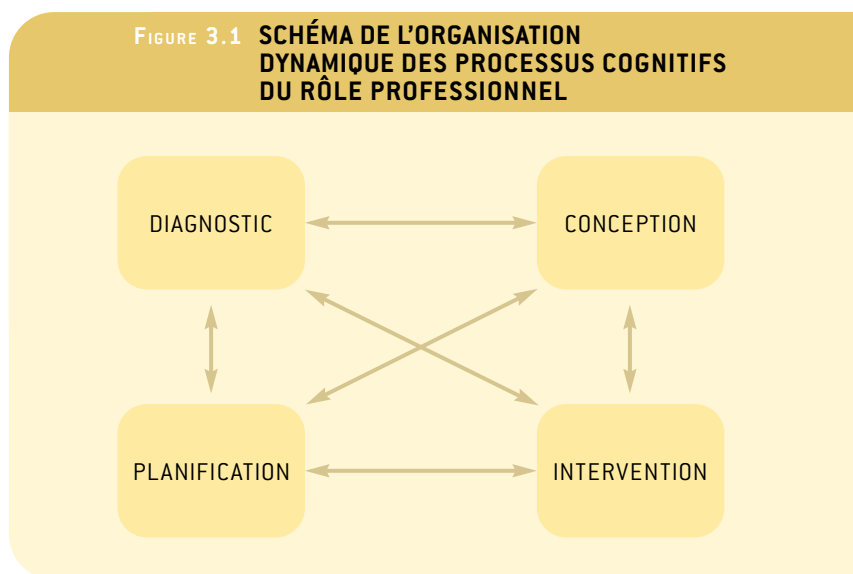
3.3.2 Conception

Le personnel éducateur élabore un programme basé sur les capacités de l'enfant et utilise les théories et les pratiques de l'éducation à l'enfance. Il conçoit le programme d'activités, sélectionne le matériel et l'équipement et harmonise le matériel et les méthodes destinés aux enfants.

La conception comprend les actions suivantes :

1. Inventaire des ressources humaines, physiques et matérielles
2. Sélection et recommandation du matériel et de l'équipement
3. Harmonisation des objectifs visés, des stratégies et des expériences d'apprentissage
4. Conception des expériences d'apprentissage appropriées au développement global de l'enfant en tenant compte des besoins et des intérêts de celui-ci
5. Élaboration des objectifs à court, à moyen et à long terme
6. Répartition équilibrée des moments de la journée (moments calmes et moments actifs)
7. Élaboration de la démarche d'apprentissage à utiliser par l'enfant

FIGURE 3.1 SCHÉMA DE L'ORGANISATION DYNAMIQUE DES PROCESSUS COGNITIFS DU RÔLE PROFESSIONNEL



3.3.3 Planification

Le personnel éducateur planifie à court et à long terme dans la poursuite des buts éducatifs. Il s'informe des ressources appropriées et disponibles et les utilise au mieux. Il crée un environnement et des expériences adaptés et intéressants pour l'enfant. Il structure l'environnement et les activités, fournit les outils éducatifs, conçoit du matériel, établit les règles et les consignes de fonctionnement.

La planification porte sur les actions suivantes:

1. Intégration de l'information de façon significative
2. Aménagement de l'environnement
3. Collaboration avec d'autres adultes
4. Préparation d'expériences d'apprentissage variées
5. Conception du matériel éducatif
6. Établissement des procédures, des règles et des consignes
7. Diversification du matériel éducatif
8. Vérification du fonctionnement de l'équipement

3.3.4 Intervention

Le personnel éducateur guide et soutient les enfants, utilise le jeu comme outil d'apprentissage et répond aux besoins individuels de chacun des enfants.

L'intervention comprend les points suivants:

1. Actions en fonction des règles de régie interne
2. Réponse aux besoins d'hygiène et de sécurité
3. Adaptation de l'environnement
4. Maintien de relations significatives avec chacun des enfants
5. Utilisation des pratiques pédagogiques appropriées
6. Soutien des enfants dans leur processus de résolution de problèmes
7. Valorisation des projets et des jeux des enfants
8. Disponibilité constante auprès des enfants



3.4 APPLICATION DU RÔLE PROFESSIONNEL

Karyne est éducatrice auprès d'un groupe multi-âge dans un centre de la petite enfance de Rivière-du-Loup. L'exemple suivant présente l'application de chacun des processus du rôle professionnel utilisé par celle-ci dans la situation suivante: jeux à l'extérieur.

L'observation se déroule au printemps dans la cour non aménagée. Le groupe se compose de huit garçons et filles de deux à cinq ans: Louis, Charles, Arthur, Laurie, Xavier, Alexandre, Constance, Mélissa. Tout au long de la période, on remarque que de petits groupes se forment et se dispersent spontanément. Voici une description détaillée de certains moments.

3.4.1 Diagnostic

Karyne considère que la période de jeux à l'extérieur en matinée et en fin d'après-midi est primordiale pour les enfants. Elle se dit que la cour offre une occasion de contact social différent. En effet, les enfants ayant des affinités vont se retrouver. De plus, Louis et Charles, les deux frères du groupe, aiment bien jouer ensemble. Elle sait aussi que l'environnement naturel de la cour, avec sa pente gazonnée, représente un matériel de jeu propice à plusieurs types d'apprentissage. Les enfants de son groupe sont à des niveaux d'autonomie différents. D'abord, en ce qui a trait à l'habillement, quelques enfants ne sont pas intéressés à essayer et attendent alors que les plus vieux s'habillent seuls. Lorsque chaque enfant a terminé, ils se rendent près de la porte. Tous les enfants du groupe sortent en même temps.

3.4.2 Conception

Karyne compte bien profiter du moment de l'habillement pour faire en sorte que les enfants exercent leur motricité fine et développent l'estime de soi par une réussite. En songeant au matériel qu'elle veut sortir, Karyne pense aux intérêts des enfants de son groupe. Elle pense à des engins que les enfants pourront utiliser dans la pente. Elle prévoit la voiturette à pédales et le tricycle, car elle a aussi en mémoire la dimension motrice du développement global de l'enfant.

3.4.3 Planification

Karyne sait que la structure de la journée « fournit un plan complet et compréhensible des événements de la journée auquel ils (les enfants) peuvent se référer² ». Elle a donc installé un tableau de l'horaire type de la journée imagé et accessible que les enfants peuvent consulter. Karyne sait que les enfants seront contents en reconnaissant l'activité extérieure. Elle prévoit donc donner le signal visuel rapidement pour aller au vestiaire car elle veut éviter de les faire attendre. Karyne sait que Xavier, Mélissa et Laurie sont capables de prendre seuls leur manteau et leurs bottes. Elle sait qu'elle ira vers Louis et Charles et attendra que ceux-ci signalent qu'ils ont besoin d'aide.

Karyne a déjà rassemblé son matériel la journée précédente lors de la visite des lieux. Elle a aussi reçu toutes les bottes de pluie demandées aux parents la semaine dernière. Elle a débarrassé la cour des débris, des sacs de plastique et des papiers transportés par le vent et pouvant nuire aux enfants. Elle s'est assurée que chaque équipement est en état de marche et convient à l'endroit. Elle prévoit le matériel suivant : le tricycle, trois ballons, deux balles, des seaux, de petites et de grandes pelles, une voiture mue par les pieds, une pompe à essence, une longue corde à sauter et trois bâtons de hockey.

3.4.4 Intervention

Karyne annonce aux enfants la fin de la période du jeu libre. Elle entonne la chanson du rangement et commence à placer des livres sur le présentoir. Elle propose aux enfants de vérifier sur les pictogrammes de l'horaire type la prochaine activité.

Un peu plus tard au vestiaire, Constance ne bouge pas. Karyne la laisse réfléchir et aide Alexandre qui lui tend son manteau. Laurie s'approche de Constance et lui apporte ses bottes. Constance commence à enlever ses souliers. Karyne demande aux enfants qui ont fini de s'habiller de se rendre vers la porte. Karyne fredonne la comptine qui rappelle les consignes de déplacement en ouvrant la porte et tout le monde se dirige vers la cour.

2. HOHMANN, M., WEIKART, P., et autres. *Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire*, 2000.

Arrivés à l'extérieur, les enfants suivent Karyne vers la remise, elle distribue le matériel aux enfants regroupés devant l'entrée. Elle apporte aussi la pompe à essence pour compléter le jeu de rôle. Pour elle, la longue corde à sauter représente une occasion de collaboration, elle touchera ainsi la dimension socio-affective du développement.

Alexandre dribble. Karyne note cet intérêt car c'est la première fois que ce comportement apparaît chez lui. Elle consigne le tout. Elle garde en mémoire qu'elle devra organiser une activité d'apprentissage permettant à tous les enfants d'exercer cette habileté car elle sait que le dribble fait partie des comportements moteurs fondamentaux aux stades initial et intermédiaire. Louis et Charles s'approchent de la remise et prennent chacun un bâton de hockey. Sans se parler, ils se renvoient la balle avec la lame du bâton, ils courent tous les deux en direction de celle-ci. Le jeu se déplace sur tout le terrain. Karyne remarque d'abord que les deux petits frères sont heureux d'être ensemble. De plus, les garçons utilisent des stratégies de jeu et de coopération peu habituelles à cet âge. Louis attend la passe de Charles. Charles vise vraiment la lame du bâton de Louis. Aussitôt la balle lancée, plutôt que de s'en rapprocher, il se déplace loin de Louis afin de recevoir la passe et de faire avancer la balle vers un but fictif et changeant. Karyne se rend une fois de plus compte que l'écologie de l'enfant joue un rôle important dans le développement d'habiletés. Elle sait qu'à la maison les cousins plus vieux de Louis et Charles organisent des parties de hockey dans la rue.

Karyne remarque que Constance enfourche le tricycle et circule. Mélissa et Alexandre attrapent la longue corde et tirent chacun à son bout. Simultanément, Laurie monte dans la voiturette et suit le tricycle. Xavier et Arthur poussent la voiturette qui entre en collision avec l'arrière du tricycle. Louis se joint au groupe en apportant avec lui la pompe à essence. Il s'empresse de faire le plein du tricycle, puis de la voiturette. Les véhicules repartent et le groupe se disperse.

Alexandre, Laurie et Charles jouent avec leur ballon respectif. Ils bottent et courent derrière le ballon partout sur le terrain. Laurie, dans la pente gazonnée, frappe le ballon avec le pied en le dirigeant vers le haut; elle attend que le ballon redescende et elle recommence. L'activité s'arrête après un court instant. Karyne s'approche et fait rouler de petites balles vers le haut de la pente en invitant ceux qui sont près d'elle à essayer. Laurie prend une balle et imite Karyne. La balle ne redescend pas, elle passe sous la clôture et s'immobilise. Laurie appelle les amis. Karyne se dit qu'elle va profiter de cet événement pour soutenir les enfants dans le processus de résolution de problème. Elle demande aux enfants: « Que pouvons-nous faire ? » Alexandre se couche par terre, allonge le bras sous la clôture et essaie de saisir la balle. Karyne le laisse essayer. Alexandre se relève et dit: « On n'est pas capables. » Arthur regarde la scène de loin. Il va chercher un bâton de hockey. Il se couche par terre et, à l'aide du bâton, il atteint la balle et l'attire vers la pente. La balle redescend. Les enfants crient de joie et courent derrière la balle. Alexandre trébuche et se retrouve sur le bas de la pente en roulant. Karyne s'approche de lui et examine son visage, ses genoux et ses mains. Elle lui dit qu'elle va l'épousseter car il a plein d'herbe et de brindilles sur lui. Il sourit, se laisse faire et repart. Karyne retourne auprès d'Arthur et demande: « Quelle belle idée! Pourquoi as-tu pris un bâton ? » Arthur est content et lui dit que « c'est pour rallonger les bras ». Karyne utilise ici le processus d'intervention.

Arthur ramasse une balle abandonnée. Il a déjà une pelle à sable dans sa main. Il lance la balle dans les airs et la frappe avec le bout large de la pelle. Il court derrière la balle, la ramasse et recommence à plusieurs reprises. Karyne n'intervient pas mais note ce fait dans le petit carnet qu'elle emporte avec elle dans sa poche. Elle utilise son processus de diagnostic.

Alexandre et Louis s'étendent sur la petite glissoire et regardent jouer les autres enfants. Charles, Laurie, Xavier et Constance creusent la terre et remplissent ensemble un seul seau. La voiturette arrive, conduite par Mélissa, et s'arrête devant le groupe. Laurie prend une pelletée de terre et la vide dans la voiturette, ensuite elle retourne remplir le seau. Karyne s'approche et regarde les enfants. Elle s'informe du travail accompli, les enfants la rassurent et lui expliquent que les gâteaux seront bientôt prêts. Karyne leur dit qu'elle est très fière de l'efficacité des cuisiniers.

Karyne accepte l'invitation de Constance qui lui tend le bout de la corde à sauter. Constance tourne la corde à un bout et Karyne est à l'autre bout. Karyne se place de façon à voir l'ensemble de la cour. Elle chante la comptine permettant d'harmoniser le rythme de la corde avec le mouvement de Mélissa, qui accroche la corde à chacun des essais. Karyne sait que Mélissa ne réussit pas parce que ses talons ne quittent pas le sol. Karyne laisse la corde. Elle se place devant Mélissa et saute sur place lentement en expliquant à Mélissa que, dans un saut, les talons quittent le sol. Mélissa et Karyne sautent ensemble sans la corde. Karyne ajuste son saut à la même vitesse que celui de Mélissa. Constance se joint à elles. Mélissa sourit car c'est agréable de faire le même geste en même temps que les deux autres. Après un instant, Mélissa veut tourner la corde avec Constance. Karyne se place au centre et saute d'un côté à l'autre de la corde. Pendant qu'elle saute, Karyne se donne comme objectif de regarder les sauts de tous les enfants. Elle se demande si un parcours moteur construit avec les enfants, à partir d'éléments choisis dans l'environnement naturel et comportant du dribble et des sauts, ne serait pas indiqué. Karyne en parlera avec Nathalie, l'éducatrice de l'autre groupe lors de la période de programmation.

Afin d'avoir un portrait global des actions de Karyne dans l'exercice de son rôle professionnel dans la période de jeux extérieurs, voir les fiches diagnostic, conception, planification et intervention. Dans chacune d'elles, on trouve, à gauche, les actions reliées à chacun des processus du rôle professionnel et, à droite, celles réalisées par Karyne dans ce moment de vie à l'extérieur.

FICHE 3.1 DIAGNOSTIC



<p>1 Évaluation du programme éducatif et des ressources physiques, humaines et matérielles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle considère que la période de jeux à l'extérieur en matinée et en fin d'après-midi est primordiale pour les enfants. • Elle se dit que la cour représente une occasion de contact social différent.
<p>2 Observation et consignation des comportements des enfants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle note l'intérêt d'Alexandre pour le dribble. • Elle remarque que Constance enfourche le tricycle et circule.
<p>3 Information concernant l'écologie de chacun des enfants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle sait que les deux frères du groupe aiment bien jouer ensemble et que les cousins plus vieux de Louis et Charles organisent des parties de hockey dans la rue. Formulation d'hypothèses d'intervention en collaboration avec les partenaires.
<p>4 Évaluation du stade de développement global des enfants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle remarque qu'au moment de s'habiller, quelques enfants ne sont pas intéressés à essayer de le faire eux-mêmes et attendent, tandis que les plus vieux s'habillent seuls. • Elle veut regarder la façon de sauter de tous les enfants.
<p>5 Évaluation du degré d'acquisition des apprentissages antérieurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle remarque le stade initial du dribble d'Alexandre. • Elle sait que Xavier, Mélissa et Laurie sont capables de prendre seuls leur manteau et leurs bottes. • Elle sait que Mélissa ne réussit pas à sauter car ses talons ne quittent pas le sol.
<p>6 Formulation d'hypothèses d'intervention en collaboration avec les partenaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle parlera de son idée (la sortie avec construction de parcours psychomoteur) avec Nathalie lors de la période de programmation.



FICHE 3.2 CONCEPTION

<p>1 Inventaire des ressources humaines, physiques et matérielles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle sait que l'environnement naturel de la cour avec sa pente gazonnée représente un matériel de jeu propice à plusieurs types d'apprentissage. • Elle pense à des engins que les enfants pourront utiliser dans la pente. • Elle s'est assurée que chaque matériel est en état de marche et convient à l'endroit.
<p>2 Sélection et recommandation du matériel et de l'équipement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle prévoit les éléments suivants : le tricycle, trois ballons, deux balles, des seaux, de petites et de grandes pelles, une voiture mue par les pieds, une pompe à essence, une longue corde à sauter et trois petits bâtons de hockey en plastique.
<p>3 Harmonisation des objectifs visés, des stratégies et des expériences d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle profite du moment de l'habillage pour favoriser le développement de la motricité fine et de l'estime de soi par une réussite. • Elle sait qu'elle ira vers Louis et Charles et attendra que ceux-ci signalent qu'ils ont besoin d'aide. • Elle pense à un parcours moteur monté par les enfants avec des éléments choisis dans l'environnement naturel et comportant du dribble et des sauts.
<p>4 Conception des expériences d'apprentissage appropriées au développement global de l'enfant en tenant compte des besoins et des intérêts de celui-ci</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle pense aux intérêts des enfants de son groupe pour les déplacements en voiturette. • Elle se sert de la longue corde à sauter pour susciter une occasion de collaboration et de développement de la dimension socio-affective. • Elle sait que les enfants sont contents en reconnaissant l'activité extérieure.
<p>5 Élaboration des objectifs à court, à moyen et à long terme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle apporte aussi la pompe à essence afin de compléter le jeu de rôle.
<p>6 Répartition équilibrée des moments de la journée (moments calmes et actifs, modes d'encadrement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle sait que la structure de la journée fournit un plan complet des événements de la journée auquel les enfants peuvent se référer.
<p>7 Élaboration de la démarche d'apprentissage à utiliser par l'enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elle sait que Mélissa ne réussit pas à sauter parce que ses talons ne quittent pas le sol. Elle se place devant Mélissa et saute sur place lentement en lui expliquant que dans un saut les talons quittent le sol. Par la suite, elle saute lentement et adapte la vitesse de ses sauts à celle de l'enfant.

FICHE 3.3 PLANIFICATION



1 Intégration de l'information de façon significative	<ul style="list-style-type: none"> • Elle intègre les dimensions motrice, socio-affective et intellectuelle du développement global de l'enfant.
2 Aménagement de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Elle met à la disposition des enfants le tableau des activités de la journée. • Elle se préoccupe des différents jeux dans l'aire extérieure.
3 Collaboration avec d'autres adultes	<ul style="list-style-type: none"> • Elle demande aux parents les bottes de pluie.
4 Préparation d'expériences d'apprentissage variées	<ul style="list-style-type: none"> • Elle apporte et prévoit du matériel dont les caractéristiques et les utilisations sont différentes : les seaux, les bâtons, la corde, le sable.
5 Conception de matériel éducatif	<ul style="list-style-type: none"> • Elle fabrique un tableau imagé et accessible de l'horaire type de la journée. • Elle visite les lieux et vérifie le matériel la veille.
6 Établissement des procédures, des règles et des consignes	<ul style="list-style-type: none"> • Elle donne le signal visuel pour aller au vestiaire. • Elle entonne la comptine des règles à suivre à l'extérieur.
7 Diversification du matériel éducatif	<ul style="list-style-type: none"> • Elle propose du matériel varié permettant différents types d'apprentissage et de projets.
8 Vérification du fonctionnement de l'équipement	<ul style="list-style-type: none"> • Elle débarrasse la cour des débris, des sacs de pastique et des papiers transportés par le vent qui pourraient nuire aux enfants. • Elle s'assure que le tricycle est en état de marche.



FICHE 3.4 INTERVENTION

1 Actions en fonction des règles de régie interne	<ul style="list-style-type: none"> • Elle utilise les moments prévus pour l'activité extérieure et essaie même de les prolonger.
2 Réponse aux besoins d'hygiène et de sécurité	<ul style="list-style-type: none"> • Elle s'approche de l'enfant qui a fait une chute et examine son visage, ses genoux et ses mains. • Elle se place de façon à voir l'ensemble de la cour. • Elle se déplace vers les enfants.
3 Adaptation de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Elle se sert de la pente gazonnée pour un jeu de balle.
4 Maintien de relations significatives avec chacun des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Elle dit à l'enfant qu'elle va le débarrasser de l'herbe et des brindilles qu'il a sur lui. • Elle s'approche et regarde les enfants et commente le travail accompli. • Elle accepte l'invitation de Constance qui lui tend le bout de la corde à sauter. • Elle saute à la même vitesse que Mélissa.
5 Utilisation des pratiques pédagogiques appropriées	<ul style="list-style-type: none"> • Elle annonce aux enfants la fin de la période du jeu libre. • Elle entonne la chanson du rangement et commence à placer des livres sur le présentoir. • Elle fredonne la comptine qui rappelle les consignes de déplacement en ouvrant la porte et tout le monde se dirige vers la cour. • Elle chante la comptine permettant d'harmoniser le rythme de la corde avec le mouvement de Mélissa. • Elle se place devant Mélissa et saute sur place lentement en expliquant comment sauter.
6 Soutien des enfants dans leur processus de résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • Elle propose aux enfants de vérifier sur le tableau de l'horaire type quelle est la prochaine activité. • Elle fait rouler de petites balles vers le haut de la pente en invitant ceux qui sont près de la pente à se joindre à elle. • Elle profite d'un événement pour soutenir les enfants dans le processus de résolution de problèmes.
7 Valorisation des projets et des jeux des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Elle retourne auprès d'Arthur et valorise son action. • Elle commente l'efficacité des cuisiniers.
8 Disponibilité constante auprès des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Elle laisse certains enfants faire des essais et elle aide ceux qui lui en font la demande. • Elle est constamment dans le champ de vision des enfants.



CONCLUSION

Le personnel éducateur des centres de la petite enfance et des garderies a la responsabilité de pourvoir aux besoins de développement des enfants qui lui sont confiés. Parmi ces besoins essentiels, celui de se retrouver régulièrement dans un environnement extérieur pour actualiser son potentiel moteur, intellectuel, langagier et socio-affectif est prioritaire.

Même si de nombreuses contraintes viennent entraver la bonne volonté des éducateurs et éducatrices de privilégier des situations d'apprentissage dans des lieux extérieurs, les aspects positifs et les bienfaits pour la santé des enfants d'exercer leurs habiletés en plein air et en pleine lumière compensent largement l'investissement de temps et d'efforts.

La connaissance des dimensions du développement, des besoins, des intérêts et des caractéristiques propres aux enfants est le préalable essentiel à l'organisation d'activités extérieures adaptées à la réalité d'un groupe donné. Les fiches d'activités qui accompagnent ce guide s'inspirent de la synthèse qu'il présente.

En toute saison, que ce soit lors d'une visite à la ferme, d'une excursion, d'une baignade à la plage ou de sorties quotidiennes dans la cour attenante, l'engagement professionnel du personnel éducateur demeure un élément clé. Assurer aux enfants la sécurité et un apprentissage significatif est le défi constant que doivent relever les travailleuses et travailleurs professionnels de la petite enfance.

En proposant une organisation systémique du savoir éducateur, ce guide renforce l'importance des décisions prises par le personnel éducateur et en confirme la complexité. La maîtrise des quatre processus du rôle professionnel du personnel éducateur, soit le diagnostic, la conception, la planification et l'intervention, est la pierre angulaire du développement de la pensée experte.



BIBLIOGRAPHIE

ALEXANDRE, M. *Étude des représentations du rôle professionnel d'éducatrice, d'étudiantes en techniques d'éducation en services de garde en éducation psychomotrice*, Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 1996.

ESENBEIS, M., et autres. *48 Fiches jeux*, Paris, Éditions Revue EPS, 1990, 48 p.

GUÉNETTE, R. *Des enfants gardés en sécurité*, Québec, Les Publications du Québec, 1992.

HENDRICK, J., et autres. *L'enfant, une approche globale pour son développement*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1993, 704 p.

HOHMANN, M., et autres. *Partager le plaisir d'apprendre, guide d'intervention éducative au préscolaire*, Montréal, Gaétan Morin Éditeur, 2000.

KINO-QUÉBEC. *Les jeunes et l'activité physique : Situation préoccupante ou alarmante ?*, Québec, ministère des Affaires municipales, 1998, 32 p.

KINO-QUÉBEC. *Quantité d'activité physique requise pour en retirer des bénéfices pour la santé : Avis du comité scientifique de Kino-Québec*, ministère de l'Éducation, 1999, 27 p.

MAUFFETTE, G. *Revisiter les environnements extérieurs pour enfants : un regard sur l'aménagement, le jeu et la sécurité*. Hull, Presses de l'imprimerie Gauvin, 1999.

MARTIN, J., et autres. *Le bébé en garderie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1992, 419 p.

MICHELET, A. *Le jeu de l'enfant, progrès et problèmes*, Québec, OMEP, ministère de l'Éducation, 1999, 166 p.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE. *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, Québec, Les Publications du Québec, 1997.

OBERHUEMER, P. « Conceptualizing the Professional Role in Early Childhood Centers: Emerging Profiles in Four European Countries », *Early Childhood Research & Practice*, vol. 2, no. 2, Fall 2000.

PAOLETTI, R. *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*, Gaétan Morin Éditeur, Montréal, 1999, 215 p.

PELLETIER, D. *L'activité-projet, le développement global en action*, Montréal, Globulo Éditeur, 1998, 232 p.

ROUSSEL, Chantal. *Analyse d'interventions verbales d'éducatrices impliquées dans un programme de développement d'habiletés prosociales auprès d'enfants de 3-4 ans*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, 1997.

ROY, M. *Je danse mon enfance, Guide d'activités d'expression corporelle et de jeux en mouvement*, Éditions de la Chenelière / McGraw-Hill, 1998, 130 p.

SYLVAIN, H. *Soins infirmiers, Apprendre à mieux diagnostiquer*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1994.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques inc., 1992.

THOMAS, M., et autres. *Théories du développement de l'enfant, études comparatives*, Belgique, Éditions de Boeck Université, 1994, 572 p.

WALLON, D., et autres. *Votre enfant de 0 à 6 ans*, Paris, Éditions universitaires Jean-Pierre Delarge, 1978, 287 p.



RESSOURCES EN LIGNE

BELFRY, J. *Le niveau d'activité physique et la condition physique des enfants canadiens laissent à désirer*, 1996.

http://www.cfc-efc.ca/docs/cccf/00010_fr.htm

BINDER, M. *Les différentes étapes du développement sportif et psychomoteur de l'enfant ou quel sport choisir en fonction de l'âge*. http://www.imageriedusport.com/avis_specialiste/index_as_enfant-sport2.htm

HUDSON et autres. *SAFE Playgrounds: Recognizing Risk Factors*. <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=128>

INSTITUT CANADIEN DE LA RECHERCHE SUR LA CONDITION PHYSIQUE ET LE MODE DE VIE. *Sondage indicateur de l'activité physique en 1998*. http://www.cflri.ca/icrcp/ap/sondages/sondage_98/sondage_98.html

JOHANSEN, K. *Explore the Great Outdoors*.

<http://preschoolerstoday.com/resources/articles/great-outdoors.htm>

Les fiches santé avec Léa Léo.

<http://www.lealeo.com/securite/se005.asp>

PORTMAN, P. *Activity Fosters Physical Wellness*.

<http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=58>

RASMINSKY, J. S. et autres. *Comment planifier et réussir votre excursion ?* <http://www.cfc-efc.ca/docs/cccf/00000165.htm>

SALETTE, H. *Ordre des infirmières et infirmiers du Québec*, 2000. http://207.96.248.67/place/archives/2000/juillet/archive_1.htm

SANDERS, Gary E. *Fitness Begins in Early Childhood*. <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=190>

THOMPSON, D. *Matching Children and Play Equipment: A Developmental Approach*. <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=250>

TOMLIN, C.R. *Indoor and Outdoor Safety Checklist*.

<http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=274>

WARDLE, F. *Outdoor Play: Designing, Building, and Remodeling Playgrounds for Young Children*.

<http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=65>

WOYKE, P. *New Canaan Nature Center*

http://www.newcanaannature.org/creating_memories.htm

Site SANTÉ CANADA. *Sports d'hiver en toute sécurité*. http://www.servicevie.com/02sante/Sante_enfants/Enfants061299/enfants061299.html

Site SAUVEGARDE EN FORÊT.

<http://www.safeguard.ca/francais/publications/woods-fr.html#enfants>

Site PETITMONDE, *Allergies alimentaires: conseils pour aller au camp en sécurité*.

www.petitmonde.com/idoc/article.osp?id=18458

<http://membres.lycos.fr/mverdon/ptoxiques.html>

