



CADRE PÉDAGOGIQUE POUR L'APPRENTISSAGE DES JEUNES ENFANTS

Relations, environnements et expériences

Programme d'enseignement de
l'Initiative préscolaire d'excellence



Éducation et Développement
de la petite enfance

Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.

Relations, environnements et expériences

Programme d'enseignement de
l'Initiative préscolaire d'excellence

Auteure : Kathleen Flanagan

Préparé pour :

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
de l'Île-du-Prince-Édouard

2011

TABLE DES MATIÈRES

	REMERCIEMENTS	1
Section 1 :	INTRODUCTION	3
	Vision pour les enfants de l'Île-du-Prince-Édouard	6
	Fondements théoriques	7
	Le centre de la petite enfance : système écologique d'apprentissage	9
	Un cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants	10
	Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.	12
Section 2 :	APPRENDRE PAR LE JEU	15
	Le jeu chez l'enfant	17
	Définitions et types de jeu	18
	La complexité du jeu – Pour la réussite de l'apprentissage à long terme	19
Section 3 :	RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DE LA PETITE ENFANCE	23
	Directeurs	25
	Éducateurs de la petite enfance	26
	Code de déontologie	28
Section 4 :	INCLUSION	31
Section 5 :	PRINCIPES D'APPRENTISSAGE	41
	Aperçu	43
	Relations	46
	Environnements	50
	Expériences	56
Section 6 :	BUTS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	65
	Aperçu	68
	Bien-être	69
	Exploration et découverte	71
	Expression et communication	74
	Responsabilité sociale et personnelle	77

TABLE DES MATIÈRES

Section 7 :	STRATÉGIES ET RÉFLEXIONS	81
	Stratégies	83
	Pratique réflexive	84
	Réflexions	85
	Buts, objectifs et stratégies	86
	Bien-être	87
	Santé physique et sécurité personnelle	88
	Sentiment d'identité et concept de soi	93
	Santé émotionnelle et sentiment d'appartenance	98
	Réflexions	103
	Exploration et découverte	105
	Investigation curieuse	106
	Résolution de problèmes et numératie	111
	Raisonnement, logique et recherche scientifique	116
	Réflexions	121
	Expression et communication	123
	Langage et littératie	124
	Créativité et arts	129
	Symboles et représentation	134
	Réflexions	139
	Responsabilité sociale et personnelle	141
	Autocontrôle et autodiscipline	142
	Culture et patrimoine	147
	Conscience écologique et protection de la terre	151
	Réflexions	155
Section 8 :	DOCUMENTATION ET ÉVALUATION	157
	Apprentissage et développement des enfants	159
	Observation	160
	Portfolios	162
	Histoires d'apprentissage et descriptions narratives	162
	Échelle d'apprentissage des jeunes enfants	164

TABLE DES MATIÈRES

Section 9 :	ACRONYMES ET GLOSSAIRE	169
Section 10 :	BIBLIOGRAPHIE	185
ANNEXES		191
	1. Centres de la petite enfance de l'Î.-P.-É. ayant participé aux consultations	193
	2. Membres du Comité consultatif sur le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants	195
	3. Résumé des buts, objectifs et stratégies d'apprentissage	197

TABLE DES FIGURES

Figure 1	Aperçu du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.	12
Figure 2	Cycle vertueux qui favorise l'intégration efficace	36
Figure 3	L'environnement de la petite enfance	51

REMERCIEMENTS

Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. s'inspire et s'enrichit des travaux menés dans d'autres provinces canadiennes et ailleurs dans le monde :

- Australie : *Being, Belonging, Becoming*
- Colombie-Britannique : *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants*
- Irlande : *Creatchuraclam na Luath-Óige – The Early Childhood Curriculum Framework*
- Nouveau-Brunswick : *Curriculum éducatif pour la petite enfance francophone du Nouveau-Brunswick*
- Nouvelle-Zélande : *Te Whariki – The Curriculum for Early Childhood Education*
- Ontario : *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*
- Québec : *Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec*
- Saskatchewan : *Jouer et explorer : Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance*

Les directeurs des centres de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard ont aussi largement contribué à l'élaboration de ce document en participant à des consultations menées à l'échelle de la province et en nous faisant part de leurs commentaires, idées et espoirs à l'égard du nouveau Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. (voir l'annexe 1). Leur apport a été d'une valeur inestimable pour la préparation de ce document.

Enfin, les membres du Comité consultatif sur le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. ont fourni des avis et apporté leur soutien et leur contribution durant les travaux d'élaboration de ce document (voir l'annexe 2). Ils continueront de conseiller le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance tout au long de la mise en œuvre du présent Cadre pédagogique.



INTRODUCTION

Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard

Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard est un programme d'enseignement conçu à l'intention des enfants d'âge préscolaire, qui sera mis en œuvre dans tous les centres de la petite enfance de l'Île.

L'expression « apprentissage des jeunes enfants » englobe toutes les activités, expériences et interactions qui favorisent le développement des jeunes enfants sur tous les plans : physique, créatif, affectif, social, linguistique et intellectuel. Durant



les premières années de leur vie, l'extraordinaire capacité d'apprentissage des enfants est plus grande encore lorsqu'ils vivent dans un milieu stimulant et qu'ils peuvent explorer activement leur monde par le jeu. Chaque expérience, chaque interaction et chaque observation donnent à l'enfant une occasion d'apprendre. Dans les centres de la petite enfance, l'environnement d'apprentissage est soigneusement conçu pour stimuler l'investigation et l'exploration créatrices. On y encourage les enfants à faire de nouvelles découvertes, à poursuivre activement leurs intérêts, à poser des questions, à résoudre des problèmes et à développer une passion et un enthousiasme à l'égard de l'apprentissage qui les suivront toute leur vie durant.

Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard est spécialement conçu pour assurer la cohérence des approches méthodologiques utilisées dans les centres de la petite enfance et structurer les activités d'apprentissage. Il a également pour objet d'encourager les éducateurs de la petite enfance à concevoir des environnements d'apprentissage respectueux des différentes cultures et communautés linguistiques qui pourront répondre aux besoins de leur communauté et qui conviendront à des enfants dont les habilités peuvent varier considérablement. Pour assurer le succès de la mise en œuvre du programme d'enseignement, il faudra obtenir – en plus des ressources suffisantes et des environnements physiques adéquats – la participation d'éducateurs de la petite enfance ayant des bases solides en éducation et développement de la petite enfance, ainsi qu'un fort leadership pédagogique de la part des directeurs des centres de la petite enfance.

Vision pour les enfants de l'Île-du-Prince-Édouard

La vision des enfants ou la façon dont on les perçoit influence fortement les rapports des familles, des éducateurs et des communautés avec les enfants, ainsi que les valeurs qui sous-tendent leurs relations et leurs environnements.

À l'Île-du-Prince-Édouard, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a adopté une vision pour les enfants dans le cadre de l'Initiative préscolaire d'excellence de la province. Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants a été élaboré à la lumière de cette vision – énoncée ci-après – conçue pour guider les éducateurs de la petite enfance dans leurs relations avec les enfants.

Les enfants de l'Î.-P.-É. sont en bonne santé et heureux, curieux et créatifs, enjoués et pleins d'entrain. Ils sont aimés et respectés, en plus d'être rassurés et en sécurité dans leur famille, leur foyer et leur communauté. Les enfants sont notre responsabilité collective. Ils sont appréciés pour ce qu'ils sont aujourd'hui, mais aussi en tant que parents et leaders de demain.



Fondements théoriques

Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Œ.-P.-É. constitue une approche sociopédagogique, c'est-à-dire une approche fondée sur la notion que l'apprentissage chez les jeunes enfants dépend de la qualité des interactions et des relations qu'ils ont avec les adultes et avec d'autres enfants et des expériences vécues lorsqu'ils jouent – plutôt que de l'enseignement direct de compétences données. Cette approche repose sur la notion que les enfants sont des co-constructeurs de leur propre apprentissage et qu'ils apprennent en donnant un sens aux expériences qu'ils vivent au jour le jour.

Les approches sociopédagogiques de l'éducation de la petite enfance sont fondées sur les théories constructivistes de l'apprentissage qui ont été fortement influencées et façonnées par les théories du développement de Jean Piaget et Lev Vygotsky. Selon Odom et Wolery (2003), cette perspective comprend une compréhension du contenu

du développement de l'enfant et une appréciation de l'importance des actions et des interactions initiées par l'enfant dans son environnement ainsi que la reconnaissance du rôle essentiel joué par les adultes comme médiateurs de l'apprentissage des enfants (p. 164).



Une approche constructiviste de l'éducation de la petite enfance repose sur les principes suivants :

- Chaque enfant est unique et utilise dans son apprentissage des talents et des compétences qui lui sont propres.
- Les enfants sont façonnés par leur famille, leur communauté et leur culture.
- Les enfants doivent participer activement à leur propre apprentissage.
- L'apprentissage est un processus social actif.
- Les adultes/éducateurs doivent jouer le rôle d'animateur plutôt que d'adopter une approche didactique de l'enseignement.

L'approche théorique adoptée dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Œ.-P.-É. a été influencée en particulier par les théories de

Lev Vygotsky, Maria Montessori et Loris Malaguzzi, fondateur de l'approche pédagogique mise en œuvre dans les écoles de la ville de Reggio Emilia en Italie. Ces théoriciens mettent l'accent sur les points suivants : importance du jeu sociodramatique complexe dans l'apprentissage, nature sociale et collaborative de l'apprentissage des jeunes enfants, importance de la méthode d'appui pédagogique pour favoriser un développement optimal, rôle clé des relations et des environnements et importance de reconnaître que l'enfant joue un rôle actif dans son propre apprentissage.

La portée et l'approche du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. ont été déterminées à la lumière des théories sur le développement de l'enfant et sur les conditions optimales d'apprentissage énoncées par les théoriciens susmentionnés, ainsi que de leur point de vue sur le rôle des adultes et des éducateurs. Notons, entre autres, le concept de « zone proximale de développement » et la méthode d'appui pédagogique pour soutenir l'apprentissage des enfants¹ (Vygotsky); l'importance d'observer et de documenter les activités initiées par l'enfant et d'y donner suite (Montessori); l'importance de l'influence de la communauté et de la famille sur le développement général et l'apprentissage des enfants (Malaguzzi). Ces éléments servent à orienter les observations et réflexions des éducateurs de la petite enfance sur l'apprentissage des enfants.



¹ On entend par « zone proximale de développement » la période allant du moment où un enfant est incapable de comprendre un concept ou d'exécuter une tâche jusqu'au moment où il y parvient sans aide. Lorsqu'il se trouve dans cette zone, l'enfant est capable d'exécuter la tâche si on l'aide – et le rôle de l'éducateur est d'étayer les habiletés de l'enfant en prenant appui sur ses acquis pour l'aider à réussir.

Le centre de la petite enfance : système écologique d'apprentissage

À la lumière des théories socio-écologiques d'Urie Bronfenbrenner, il est établi, dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É., que chaque centre de la petite enfance constitue un « système écologique d'apprentissage » en soi. La théorie écologique de Bronfenbrenner décrit comment les éléments de systèmes connexes interagissent entre eux ou influent les uns sur les autres.

Les événements environnementaux ayant l'effet le plus puissant et le plus immédiat sur le développement d'une personne sont les activités qu'elle réalise en collaboration avec d'autres personnes ou que d'autres personnes réalisent en sa présence. [TRADUCTION]

Urie Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development* (1979), page 6

Par ailleurs, des chercheurs du Centre de recherche sur l'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard ont élaboré le cadre RDPE (Recherche en matière de développement de la petite enfance). Ce cadre est fondé sur le modèle bioécologique du développement humain créé par Urie Bronfenbrenner, selon lequel les êtres humains ne se développent pas dans l'isolement, mais plutôt en relation avec leur famille et leur foyer, leur communauté, leur société et le monde. Le modèle créé par l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard reflète une vision reconnaissant que l'enfant est influencé par sa famille, sa communauté et sa société, mais admettant aussi que son développement optimal influe en retour sur sa famille, sa communauté et sa société, qui en dépendent.

Selon le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants, chaque centre de la petite enfance est un système en soi – où les enfants, les adultes et les parents interagissent tous les jours au sein de relations significatives et enrichissantes. Par conséquent, il faut considérer les principes et les buts d'apprentissage en tenant compte de ce qu'ils signifient pour chacun des intervenants clés dans un centre de la petite enfance. Dans le présent cadre pédagogique, chaque but d'apprentissage est présenté et examiné à la lumière de son incidence sur les enfants, les éducateurs et les familles.

Par ailleurs, les liens établis avec la communauté, la politique publique concernant l'Initiative préscolaire d'excellence, les cadres législatif et réglementaire régissant les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance, les lois provinciales du travail, les employeurs locaux et la politique familiale de la province auront tous une incidence sur la nature et la qualité des interactions et des relations au sein du système d'apprentissage écologique du centre de la petite enfance.

Un cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants

John Bennett (2005) souligne qu'un programme d'enseignement peut comprendre un énoncé des principes et des valeurs qui devraient orienter les centres de la petite enfance; un exposé sommaire des normes en matière de programmes dans les centres de la petite enfance auxquelles les parents peuvent s'attendre; un aperçu des objectifs généraux des centres; une description des attitudes, des dispositions, des compétences et des connaissances que les enfants d'âge différent devraient acquérir dans divers aspects de leur développement; et des lignes directrices pédagogiques décrivant les processus par lesquels les enfants parviennent aux résultats proposés. Selon lui, si un programme d'enseignement général doit être rigoureux quant aux exigences structurelles et aux principes directeurs, il doit être assez souple pour permettre aux éducateurs d'essayer différentes approches méthodologiques et pédagogiques et d'adapter les objectifs généraux pour les enfants ayant des besoins particuliers et en fonction des besoins de la communauté et de la situation. (Bennett, J., 2005, p. 19)

Au cours des dernières années, les gouvernements fédéral et provinciaux ont élaboré des cadres d'apprentissage et des programmes d'enseignement à la lumière d'un vaste éventail d'études sur l'apprentissage des jeunes enfants. La position du gouvernement de l'Ontario quant à l'application de son cadre d'apprentissage des jeunes enfants, intitulé *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, est définie comme suit :

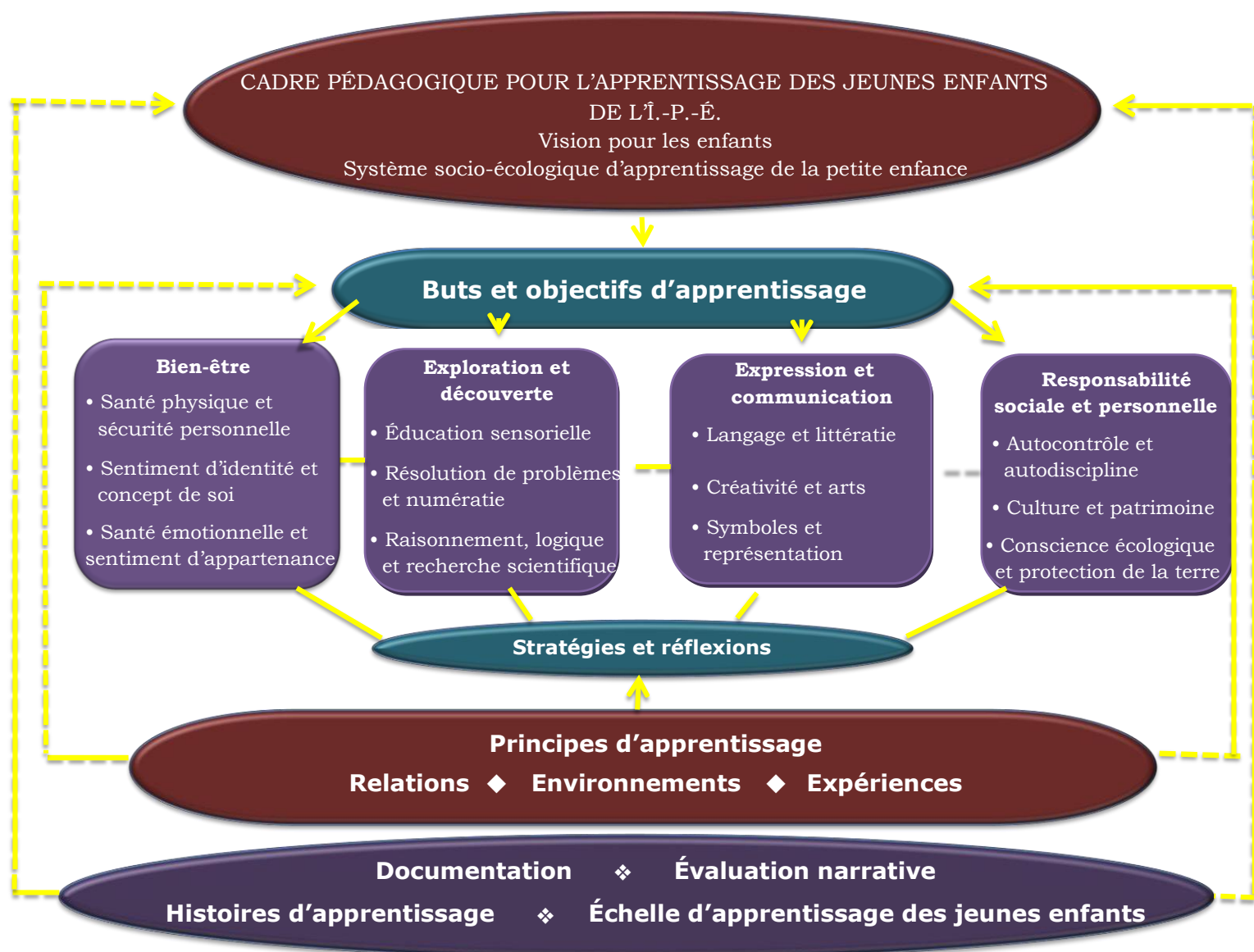
« *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* complète, plutôt qu'il ne remplace, les approches didactiques et pédagogiques, les protocoles de dépistage précoce et les exigences réglementaires actuellement en usage dans les milieux de la petite enfance de l'Ontario. Il sert aussi d'encadrement aux programmes qui n'ont pas de curriculum explicite ni d'approche pédagogique uniforme. On y définit un ensemble de compétences à acquérir sur le plan du développement ainsi qu'un langage commun dont pourront s'inspirer les praticiennes et praticiens et les personnes responsables des enfants dans le travail qu'ils effectueront de façon coopérative au sein des divers milieux de la petite enfance. » (*L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, 2006, p. 5)

Dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É., on reconnaît les diverses façons d'apprendre des enfants et on fournit aux éducateurs un système qui leur permet d'examiner leurs approches philosophiques de l'éducation de la petite enfance et d'y réfléchir. On encourage les éducateurs à adapter l'environnement d'apprentissage et les expériences offertes aux enfants en fonction de leur communauté et des cultures et traditions des familles des enfants inscrits au

programme afin d'assurer l'inclusion de tous les enfants. Ce Cadre pédagogique comprend une vision pour les enfants, des principes et des buts d'apprentissage pour les enfants de la naissance à l'entrée à l'école. Il fournit une approche cohérente pour tous les centres de la petite enfance, ainsi qu'un langage commun pour communiquer avec les parents et les autres éducateurs. Chaque centre de la petite enfance sera toutefois unique quant à la façon dont les objectifs et les stratégies seront mis en œuvre en fonction de la communauté, des talents et des compétences des éducateurs et des caractéristiques particulières de la population d'enfants et de parents.

Si le présent Cadre pédagogique a été préparé à l'intention des directeurs et des éducateurs des centres de la petite enfance, les principes et les objectifs qu'il propose peuvent aussi intéresser les éducateurs de d'autres programmes destinés aux jeunes enfants ainsi que les parents. La figure 1 à la page suivante montre les liens entre les divers éléments du Cadre pédagogique et comment celui-ci soutient la vision pour les enfants de l'Î.-P.-É.

Figure 1 : Aperçu du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.



Kathleen Flanagan, 2011

Le présent document comprend, en plus de la section d'introduction (section 1), les sections suivantes :

- *Section 2 : Apprendre par le jeu* – examen de la complexité et de l'importance du jeu et de la façon dont il soutient tous les aspects de l'apprentissage chez les jeunes enfants.
- *Section 3 : Rôle de l'éducateur de la petite enfance* – aperçu des compétences, des attitudes et des connaissances que les éducateurs doivent intégrer dans l'exercice de leur profession; examen des rôles des directeurs et des éducateurs; description du code de déontologie des éducateurs élaboré par l'Association pour le développement de la petite enfance.
- *Section 4 : Inclusion* – description de la portée et de l'importance des pratiques inclusives dans l'éducation des jeunes enfants
- *Section 5 : Principes d'apprentissage* – description des principes d'apprentissage clés pour le Cadre pédagogique, ainsi que des résultats et données de recherche à l'appui de ces orientations fondamentales.
- *Section 6 : Buts et objectifs d'apprentissage* – présentation des buts d'apprentissage pour les enfants de la naissance à l'entrée à l'école et des objectifs spécifiques associés à chacun des buts.
- *Section 7 : Stratégies et réflexions* – examen approfondi de chaque objectif d'apprentissage, comportant un aperçu des stratégies d'apprentissage des enfants et des méthodes que les éducateurs peuvent employer; exemples précis pour les nourrissons, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire; questions réflexives permettant aux éducateurs d'examiner leurs méthodes d'enseignement.
- *Section 8 : Documentation et évaluation* – histoires d'apprentissage et autres méthodes d'évaluation.
- *Section 9 : Acronymes et glossaire*
- *Section 10 : Bibliographie*
- *Annexes*





APPRENDRE PAR LE JEU

Le jeu chez l'enfant

On a souvent mal compris le rôle du jeu dans l'apprentissage des jeunes enfants, et on a même minimisé son importance dans leur développement. Dans le passé, des théoriciens ont déclaré que le jeu est inutile et qu'il sert uniquement à amuser celui qui joue. Le jeu, qui était défini par opposition au « travail », était souvent considéré comme une activité à laquelle on pouvait se consacrer une fois le « vrai travail » terminé. Des remarques comme « Ils sont seulement en train de jouer », couramment entendues dans la vie de tous les jours, discréditent le jeu et minimisent sa valeur – même si d'autres expressions comme « trop de travail abrutit » donnent à penser que le jeu est important pour le développement de l'enfant.

« On peut en savoir plus sur quelqu'un en une heure de jeu qu'en une année de conversation. »

Platon



Des recherches approfondies sur la nature du jeu ont cependant révélé sa valeur intrinsèque dans le développement de l'enfant. Selon l'Association for Childhood Education International (ACEI) :

« Les théoriciens, peu importe leur orientation, s'entendent pour dire que le jeu tient un rôle central dans la vie des enfants. Ils avancent également que l'absence de jeu constitue un obstacle au

développement d'individus sains et créatifs. Les psychanalystes estiment que le jeu est nécessaire pour surmonter des traumatismes ou des troubles émotionnels; selon les psychosociologues, le jeu est nécessaire à la maîtrise de l'ego et à l'apprentissage de la vie quotidienne; pour les constructivistes, il est essentiel au développement cognitif; chez les maturationnistes, il est nécessaire à l'acquisition de compétences et de fonctions sociales dans toutes les cultures du monde; enfin, les neuroscientifiques croient qu'il est nécessaire à la santé physique et émotionnelle, à la motivation et à l'amour de l'apprentissage. »

[TRADUCTION]

De plus en plus de chercheurs, de neuroscientifiques et d'éducateurs reconnaissent le rôle essentiel du jeu dans l'apprentissage des enfants. Le jeu est considéré non plus comme une activité en concurrence avec l'enseignement, mais plutôt comme la base du développement d'aptitudes cognitives (langage, raisonnement, résolution de problèmes, etc.) et de comportements d'adaptation sociale (résolution de conflits, médiation, négociation, jeu de rôles, etc.).

Définitions et types de jeu

Alors qu'il y a consensus sur l'importance du jeu, il y a une diversité d'avis sur les divers types de jeu ainsi que sur leurs objectifs. Selon Stuart Brown (2010), malgré les différentes définitions et descriptions du jeu, il est impossible de comprendre ce qu'il est réellement tant que l'on n'en a pas fait l'expérience – « faire abstraction de l'aspect émotif du jeu c'est comme inviter des gens à souper et leur servir des photos d'aliments » [TRADUCTION] (Brown, 2010, p. 21).

Smith et Pelligrini (2008) offrent une définition du jeu, traitent de différents types de jeu et font une distinction entre le jeu et l'exploration, le travail et les jeux organisés. Alors qu'ils reconnaissent les nombreux types de jeu décrits dans la littérature (notamment le jeu désorganisé, le jeu actif, le jeu de simulation, le jeu imaginaire, le jeu de superhéros, le jeu social, le jeu axé sur la narration, le jeu d'improvisation, le jeu locomoteur), d'autres chercheurs ont décrit des critères communs qui caractérisent tous les types de jeu : le jeu est agréable et satisfaisant; on y participe pour le plaisir du jeu en soi, sans intentions particulières; il est habituellement spontané; il implique une participation active; il peut comprendre un élément de simulation; et il est généralement absorbant (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk et Singer, 2009; Smith et Pelligrini, 2008).



Bodrova et Leong (2010) constatent que « le jeu n'est pas une construction singulière mais plutôt une suite de comportements ludiques que l'enfant adopte ... une activité distincte faisant appel à l'initiative de l'enfant qui apporte sa propre contribution au développement de l'enfant ... associée au développement de compétences plus vastes telles la théorie de l'esprit, la représentation symbolique et l'autocontrôle » [TRADUCTION] (p. 1-2).

La complexité du jeu – Pour la réussite de l'apprentissage à long terme

Le jeu chez l'enfant est riche de complexité. Lorsque les enfants participent à des jeux sociodramatiques, particulièrement lorsqu'ils jouent à « faire semblant », ils se créent un monde imaginaire. Durant ce type de jeu, ils sont capables de reconstruire et de vérifier des théories ou des concepts dans un environnement sûr et sécuritaire où ils maîtrisent la situation. En assumant divers rôles et responsabilités, ils peuvent intégrer l'apprentissage que leur permet d'acquérir l'expérience revécue et repensée.

« Les recherches sur le cerveau démontrent que le jeu est un tremplin pour le développement, un véhicule pour accroître les structures neurales et un moyen par lequel tous les enfants mettent en pratique des compétences dont ils auront besoin plus tard. »

[TRADUCTION]

Déclaration de l'Association for
Childhood Education International (ACEI)

Le jeu sociodramatique complexe donne aux enfants l'occasion d'acquérir des compétences langagières et des habiletés sociales, de résoudre des conflits, d'apprendre à négocier, de solutionner des problèmes, d'apprendre en faisant des recherches, de faire appel à la logique et au raisonnement, et d'explorer des émotions face à des expériences. L'aptitude à converser, à expliquer et à penser en termes d'histoires aide les enfants à construire les fondements nécessaires à la compréhension de l'écrit et les prépare indirectement aux sciences humaines, à l'histoire et à la littérature.

Par le jeu, les enfants sont capables de transformer leur univers : ce qui était un bateau peut devenir subitement un vaisseau spatial, un train ou un autobus; dans un jeu de simulation, l'enfant qui jouait la « maman » peut devenir subitement le « bébé » et le « chauffeur de camion », le « docteur ». Les enfants qui sont absorbés par leur scénario de simulation peuvent démontrer une fluidité de pensée qui met en relief la complexité de leurs pensées et de leurs décisions.

Tout comme ils sont capables de transformer la réalité de leurs accessoires de jeu dans leur imagination, les enfants sont aussi capables de modifier physiquement leur univers en déplaçant des chaises, en empilant des blocs, en faisant rouler des balles – de sorte que l'activité qui consiste à modifier l'environnement de jeu devient une occasion d'apprentissage de notions liées à la physique – Combien les chaises pèsent-elles? Combien d'enfants faudra-t-il pour déplacer cette table? Comment pouvons-nous empêcher ces balles de rouler? Pourquoi ce balai tombe-t-il sans cesse? La même activité ludique peut englober des habiletés sociales et la coopération – Et si nous demandions à Jonathan de nous aider? Crois-tu que ça fonctionnerait si tu tenais l'autre extrémité?

Le jeu est représentatif, et il permet aux enfants de développer des compétences préscolaires qui serviront de fondement à la littératie et à la numératie. Lorsque l'enfant fait semblant de voler comme un aigle ou qu'il construit une caserne de pompiers avec des blocs, il apprend à remplacer un objet par un autre, ce qui constitue une habileté qui l'aidera à comprendre que les nombres représentent des quantités et que les lettres représentent des sons et des mots.

En jouant avec des blocs, de l'eau, de la glaise, du sable ou d'autres matériaux évolutifs malléables, l'enfant développe la pensée logique. Il fait l'apprentissage de concepts prémathématiques comme la classification, la quantité, l'ordre, l'ensemble et la comparaison. Pendant qu'il joue, il élabore des stratégies pour résoudre des problèmes et apprend comment collaborer avec les autres dans une équipe. Ces occasions d'observer, d'expérimenter et de communiquer leur compréhension du monde constituent le fondement de la résolution de problèmes mathématiques et scientifiques.



Lorsque l'enfant participe activement à la création de ses propres jeux, il adopte une attitude positive envers l'apprentissage. L'enfant capable d'inventer son jeu sent qu'il maîtrise son environnement et peut continuer à jouer avec une plus grande concentration. Les éducateurs de la petite enfance ont pour rôle d'observer continuellement les enfants durant le jeu, de les guider au besoin, d'appuyer leur apprentissage et d'adapter l'environnement d'apprentissage afin de leur offrir une riche source d'inspiration pour leur quête du savoir et leur exploration.

Enfin, lorsque l'enfant joue et interagit avec d'autres, qu'il apprend à tenir compte de leur opinion et à faire valoir son point de vue et ses idées, il commence à développer l'autocontrôle. Selon Stuart Shanker (2010), l'autocontrôle est « la capacité de rester calmement concentré et alerte ... Plus l'enfant reste calmement concentré et alerte, mieux il intègre et assimile l'information diversifiée provenant de ses différents sens, et mieux il ordonne ses pensées et ses actions » [TRADUCTION] (p. 4-5). Selon d'autres, l'autocontrôle est « un mécanisme interne profond qui permet à l'enfant comme à l'adulte d'adopter des comportements conscients, intentionnels et réfléchis » [TRADUCTION] (Bodrova et Leong, 2008, p. 1).



Lev Vygotsky estime que le jeu sociodramatique est un mécanisme important dans le développement de l'autocontrôle chez les jeunes enfants (Elias et Berk, 2001), dans la mesure où les différents scénarios imaginaires inventés sont régis par des règles sociales externes (p. ex. lorsqu'il tient le rôle du professeur, l'enfant doit penser et agir comme tel; s'il joue le rôle du « bébé », il n'interagira pas avec les autres comme le ferait un « papa »). En outre, le jeu dramatique encourage l'enfant à intérioriser les règles du scénario de simulation, ce qui l'aide à « réguler » son propre comportement et encourage ses compagnons de jeu à faire de même (Barnett et al., 2008). L'autocontrôle est aussi favorisé lorsque les parents, les

fournisseurs de soins et les éducateurs de la petite enfance tiennent dûment compte du tempérament et de la réalité de chaque enfant, ce qui aide celui-ci à rester « calme et concentré ».

Si l'explication de l'autocontrôle donnée précédemment est fort simple, le concept proprement dit est complexe. L'autocontrôle peut être défini sous divers angles, notamment en fonction du tempérament, du développement émotif, du développement cognitif, du développement social et de la théorie de l'éducation (Baumeister et Vohs, 2004, cités dans Shanker, 2010). L'autocontrôle est un aspect important de la « fonction exécutive » de l'esprit, et il est lié à la qualité des résultats sur les plans de l'instruction et de la santé.

La discussion sur le jeu et l'autocontrôle se poursuit à la *section 5 : Principes d'apprentissage*.



RÔLE DE L'ÉDUCATEUR DE LA PETITE ENFANCE

Rôle de l'éducateur de la petite enfance

En vertu de la loi en vigueur à l'Île-du-Prince-Édouard, les directeurs et les éducateurs de la petite enfance (ÉPE) travaillant dans les centres de la petite enfance (CPE) doivent être titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires en éducation de la petite enfance. Par conséquent, pour les besoins de la présente discussion, nous considérons le « rôle de l'éducateur de la petite enfance » sous l'angle des éducateurs qui occupent un poste les amenant à travailler directement avec des enfants (ÉPE) et sous l'angle des éducateurs qui occupent un poste de directeur dans un CPE.

Il convient de noter que tous les directeurs de CPE, de par la fonction qu'ils occupent, sont amenés à travailler directement ou indirectement avec des enfants. L'éducateur de la petite enfance et le directeur contribuent tous deux largement au développement de relations positives avec les enfants, leurs familles et la communauté. Ils jouent un rôle déterminant dans l'établissement du niveau de qualité du programme et l'instauration des valeurs fondamentales du centre.

Directeurs

Des recherches menées au Canada et aux États-Unis indiquent que le directeur d'un centre de services d'éducation et de garde de la petite enfance sert de guide à tous les éducateurs du centre, et que son expérience, son leadership pédagogique et sa compétence en gestion contribuent considérablement à la qualité globale du programme.

Au Canada, des normes professionnelles ont été élaborées pour décrire les connaissances, les compétences et les aptitudes que doivent détenir les directeurs des programmes de services d'éducation et de garde de la petite enfance (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, 2009). Ces normes, qui ont été définies en consultation avec des directeurs de programmes de services d'éducation et de garde de la petite enfance un peu partout au Canada, définissent le rôle du directeur comme suit :

- participe à l'établissement ou à la définition de normes et d'objectifs en matière d'éducation et de garde de la petite enfance et à l'élaboration de politiques, de procédures et de pratiques exemplaires pour assurer l'éducation et la garde des jeunes enfants;

- peut superviser des éducateurs de la petite enfance, des assistants de la petite enfance, des gardiens, des cuisiniers et d'autres employés de soutien;
- élabore des programmes d'éducation et de garde de la petite enfance, surveille les progrès des enfants et en rend compte; agit à titre de conseiller, de mentor, de coach, de formateur et de motivateur auprès des éducateurs de la petite enfance et des autres membres du personnel; veille à la tenue des dossiers et prépare le budget; établit et maintient des relations avec les parents; veille au bon fonctionnement des installations; développe des relations avec la communauté;
- peut embaucher des éducateurs de la petite enfance, les évaluer et les aider à améliorer leurs compétences en instaurant une culture de perfectionnement continu;
- observe le déroulement des programmes; contribue à la création d'activités liées aux enfants; aide à la rédaction d'énoncés de mission; définit des buts et des objectifs de rendement pour le personnel;
- rencontre individuellement les parents et/ou les membres de la famille pour leur faire part des progrès de leur enfant; offre des conseils aux parents et les renseigne sur les autres ressources à la disposition des familles;
- interagit avec la communauté pour promouvoir les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance; participe à des discussions et à des forums sur les services d'éducation et de garde de la petite enfance.

À l'Île-du-Prince-Édouard, les directeurs de centres de la petite enfance assument des responsabilités précises découlant de la nature même de la désignation « centre de la petite enfance ». Ces responsabilités consistent notamment à mettre sur pied des comités consultatifs de parents et à travailler conjointement avec ceux-ci, à fournir de l'information et à contribuer à des initiatives d'évaluation, à participer à l'évaluation de la qualité et à collaborer avec des conseillers en matière de programmes.

Éducateurs de la petite enfance

La qualité des expériences des enfants qui participent aux programmes de services d'éducation et de garde de la petite enfance est tributaire de la qualité de leur



relation avec leur éducateur (Shonkoff et Phillips, 2000). Selon de nombreux résultats de recherche, « le niveau d'études et la formation spécialisée récente en développement de l'enfant sont systématiquement associés à des interactions de grande qualité et au développement de l'enfant » dans les milieux de l'éducation de la petite enfance [TRADUCTION] (Shonkoff et Phillips, 2000, p. 316).

Cela étant dit, le niveau de scolarité des éducateurs de la petite enfance doit être considéré comme un « élément d'un ensemble de facteurs qui contribuent à la qualité de l'enseignant, laquelle est liée à son tour à la qualité de l'enseignement et aux gains des enfants » [TRADUCTION] (Early, Maxwell et Burchinal, 2007, p. 577). Selon le rapport Pascal publié en 2009 en Ontario, qui relate de nombreuses recherches, des « études menées aux États-Unis, au Canada, en Australie et en Nouvelle-Zélande rapportent invariablement que les compétences des éducateurs, les rapports entre adultes et enfants et la taille des groupes ont une incidence sur les interactions des éducateurs avec les enfants et sur la qualité des contextes d'apprentissage publics et privés » (Sommaire de la preuve mis à jour et annoté – Un résumé de : *Nous prenons notre avenir à cœur*, 2009).

Le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance a mené récemment des consultations à l'échelle nationale au Canada au sujet des normes professionnelles pour les éducateurs de la petite enfance. Tout comme les normes pour les directeurs, les normes pour les éducateurs de la petite enfance énoncent les connaissances, les compétences et les aptitudes requises pour assumer efficacement le rôle et les responsabilités d'éducateur au sein de programmes de services d'éducation et de garde de la petite enfance de qualité comme ceux des CPE de l'Île-du-Prince-Édouard.

Au Canada, les normes professionnelles définissent le rôle de l'éducateur de la petite enfance comme suit :

- assurer la planification et la prestation de programmes d'apprentissage et de garde inclusifs et fondés sur le jeu afin de promouvoir le bien-être et le développement holistique des enfants;
- évaluer les programmes ainsi que les progrès des enfants participant aux programmes; communiquer avec leurs parents ou tuteurs dans le but de favoriser le bon développement de l'enfant;
- encourager les expériences quotidiennes qui appuient et favorisent le développement et le comportement de chaque enfant sur les plans physique, langagier, affectif, cognitif et créatif tout en respectant les principes d'inclusion et la diversité de la population;
- exécuter quotidiennement diverses procédures liées à la santé et à la sécurité; se conformer aux normes de qualité, aux lois et aux règlements en vigueur ayant trait à un environnement sain et sécuritaire; prendre les mesures

d'usage pour créer et maintenir un environnement sain et sécuritaire pour les enfants, notamment inspecter régulièrement le matériel et les installations;

- établir un partenariat de collaboration avec la famille des enfants dans le cadre duquel il reconnaît le rôle de la famille en tant que principal fournisseur de soins et respecte la composition, la langue et la culture de chaque famille; établir des relations avec les ressources de la communauté de l'enfant et faire appel à celles-ci pour favoriser l'atteinte des objectifs du programme;
- travailler à titre de membre d'une équipe, dans un esprit de soutien, de collaboration et d'aide mutuels, pour créer des environnements d'apprentissage favorables à un travail productif et répondant aux besoins des professionnels; reconnaître les points forts de ses coéquipiers et en tirer parti;
- faire preuve de professionnalisme, notamment participer à des programmes de formation et de perfectionnement continu, observer le code de déontologie, conserver les certifications et attestations requises et respecter les droits des enfants et de leur famille en préservant la confidentialité des renseignements les concernant tout en assurant la tenue des dossiers et documents pertinents.

Code de déontologie

Les directeurs et les éducateurs de la petite enfance qui sont membres de l'Association pour le développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard ont convenu d'observer un code de déontologie pour orienter leur pratique et leurs relations professionnelles. Ce code de déontologie énonce les obligations des directeurs et des éducateurs envers les enfants et leur famille ainsi que leurs obligations dans le cadre de leurs relations personnelles et professionnelles avec leurs collègues.

Obligations envers les enfants

Ce code de déontologie expose les principes auxquels souscrivent les membres de l'Association pour le développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard qui œuvrent auprès des enfants.

- La première obligation de l'éducateur de la petite enfance est envers l'enfant dont il a la charge.
- L'éducateur de la petite enfance respecte et accepte chaque enfant tel qu'il est, peu importe sa race, ses croyances, son comportement affectif ou son apparence physique.
- L'éducateur de la petite enfance tient compte des intérêts, des besoins et des aptitudes de l'enfant et les met à profit pour amener celui-ci à se réaliser pleinement.

- L'éducateur de la petite enfance crée un environnement qui aide les enfants à acquérir une meilleure confiance en eux-mêmes et à l'égard des autres.
- L'éducateur de la petite enfance favorise le développement de l'enfant dans sa globalité.
- L'éducateur de la petite enfance a la responsabilité morale et légale de signaler tous les cas présumés de mauvais traitement envers un enfant.

Obligations envers les familles

La famille est primordiale dans le développement de l'enfant. Le terme *famille* peut désigner toute autre personne que les parents qui est responsable de l'enfant. Les éducateurs de la petite enfance reconnaissent qu'ils ont la responsabilité de collaborer autant avec la famille qu'avec l'école.

- L'éducateur de la petite enfance reconnaît que les parents constituent les principaux fournisseurs de soins de l'enfant et qu'en tant qu'éducateur il joue un rôle de soutien auprès de la famille et de l'enfant.
- L'éducateur de la petite enfance part du principe que les parents connaissent mieux que quiconque leur propre enfant.
- L'éducateur de la petite enfance préserve la confidentialité de l'information qu'il recueille dans le cadre de ses contacts quotidiens avec l'enfant.
- L'éducateur de la petite enfance maintient une communication ouverte avec la famille de l'enfant.
- L'éducateur de la petite enfance respecte les valeurs et les croyances de la famille.

Obligations envers soi-même et ses collègues

Les éducateurs de la petite enfance comptent souvent sur le travail en équipe. Les bonnes relations entre collègues sont donc essentielles pour offrir un service de qualité. Il est important d'établir et de maintenir un milieu et des relations qui améliorent la productivité au travail et répondent aux besoins des professionnels.

- L'éducateur de la petite enfance déploie des efforts continus pour s'améliorer sur le plan professionnel en se tenant informé sur les nouvelles percées dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.
- L'éducateur de la petite enfance respecte ses collègues en tant que professionnels.
- L'éducateur de la petite enfance partage ses connaissances avec ses collègues.
- L'éducateur de la petite enfance ne divulgue pas l'opinion émise par ses collègues.
- L'éducateur de la petite enfance travaille dans un climat de confiance qui le rend apte à parler et à agir dans le meilleur intérêt des enfants.





INCLUSION

INCLUSION

Les milieux de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard accueillent un nombre grandissant de nourrissons, de tout-petits et d'enfants d'âge préscolaire provenant de différents milieux socio-culturels – et manifestant un éventail d'aptitudes – qui apprennent et jouent ensemble.

Les éducateurs de la petite enfance souscrivent depuis longtemps au principe selon lequel tous les enfants ont le droit d'apprendre et de jouer, et celui-ci est énoncé dans le code de déontologie des éducateurs de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard (voir la section 3).

Le concept d'inclusion fait partie intégrante de chaque principe d'apprentissage, de chaque but d'apprentissage et de chaque objectif et stratégie.

chaque principe d'apprentissage, de chaque but d'apprentissage et de chaque objectif et stratégie. Il constitue, par sa nature, un aspect essentiel de la qualité de l'éducation de la petite enfance à l'Île-du-Prince-Édouard. La pratique inclusive est intégrée au Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard.

Dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard, l'inclusion renvoie au respect et à la promotion de la diversité personnelle, sociale, économique, culturelle, religieuse, raciale et linguistique.

Le concept d'inclusion, de par sa nature même, ne constitue pas un aspect distinct et unique du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard; le concept d'inclusion personnelle et sociale est plutôt imbriqué dans tous les aspects du cadre pédagogique. Le concept d'inclusion fait partie intégrante de

Selon le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Île-du-Prince-Édouard :

Dans les centres de la petite enfance, l'inclusion incarne les valeurs, les politiques et les pratiques qui soutiennent le droit de chaque enfant et de sa famille de participer à un vaste éventail d'activités et de contextes en tant que membres à part entière des familles, des communautés et de la société, et ce, quelles que soient les capacités de développement², la race, la culture, la langue, la religion, la structure familiale et les conditions sociales ou économiques. Les résultats souhaités des expériences inclusives pour tous les enfants et leur famille sont notamment un sentiment d'appartenance, des amitiés et des relations sociales positives ainsi qu'un développement et un apprentissage leur permettant de se réaliser pleinement³.

L'inclusion présuppose un profond respect non seulement envers tous les enfants et leur famille, mais aussi envers les éducateurs de la petite enfance et les communautés dans lesquelles sont instaurés les programmes de la petite enfance. Le succès de l'approche inclusive ne dépend pas uniquement d'une attitude positive, mais il repose également sur la contribution essentielle des directeurs et des éducateurs de la petite enfance à la création de programmes d'apprentissage inclusifs pour les jeunes enfants.

Comme il est mentionné dans la section 3 (*Rôle de l'éducateur de la petite enfance*), les normes professionnelles pour les administrateurs de services de garde à l'enfance au Canada (Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, 2006) précisent que les directeurs de programmes d'éducation et de garde de la petite enfance doivent être en mesure de remplir les tâches suivantes :

- élaborer des pratiques ouvertes aux différences culturelles;
- créer un programme éducatif inclusif favorisant le développement;
- observer et évaluer les programmes pour s'assurer de l'inclusion de tous les enfants;
- embaucher du personnel pour créer un environnement inclusif de qualité pour tous les enfants.

² Les capacités de développement sont définies selon différents niveaux et différents types; elles peuvent représenter des enfants ayant un retard de développement, des enfants qui se développent normalement ou des enfants exceptionnellement doués.

³ Adapté de la déclaration conjointe de 2009 de la Division for Early Childhood (DEC) et la National Association for the Education of Young Children (NAEYC)

Par ailleurs, les normes professionnelles de 2010 pour les éducateurs de la petite enfance (voir la section 3) précisent que les éducateurs de la petite enfance doivent « *encourager les expériences quotidiennes qui appuient et favorisent le développement et le comportement de chaque enfant sur les plans physique, langagier, affectif, cognitif et créatif à l'aide d'outils d'observation pertinents tout en respectant les principes d'inclusion et la diversité de la population* » [TRADUCTION]. Les normes précisent également que les éducateurs de la petite enfance doivent être en mesure d'élaborer des pratiques inclusives pour la prestation du programme, de mettre en œuvre des pratiques inclusives et promouvoir l'inclusion dans le cadre du programme et de créer un environnement inclusif pour les enfants.

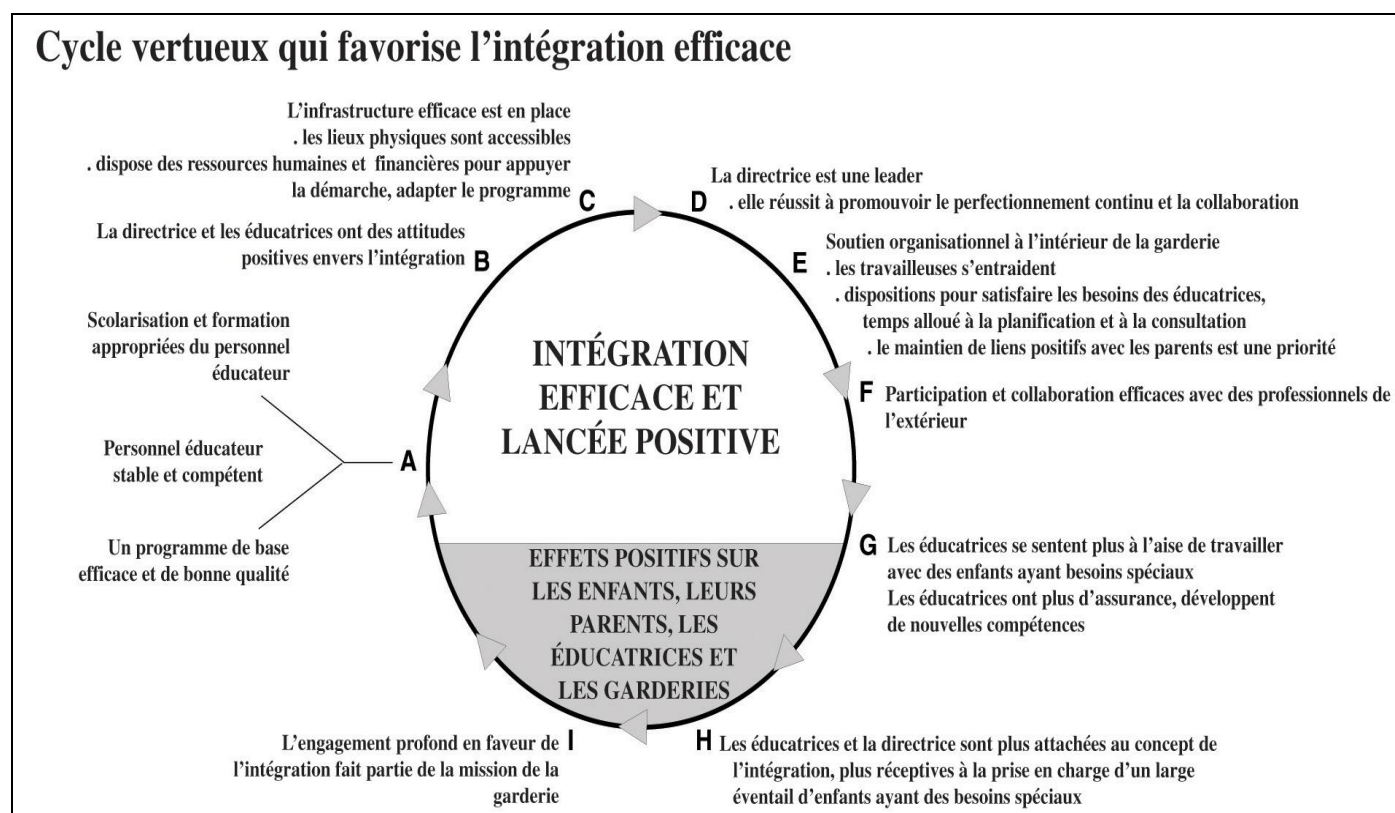
En vertu des normes professionnelles, les éducateurs de la petite enfance doivent également connaître : les politiques et les procédures d'inclusion; les principes de la conception universelle et la façon dont ils favorisent l'inclusion de tous les enfants; les différents aspects de l'inclusion (p. ex. valeurs culturelles, éléments généraux, orientation sexuelle, besoins spéciaux); et diverses structures familiales.

Les chercheurs canadiens Irwin, Lero et Brophy (2000) ont défini un « cycle vertueux qui favorise l'intégration efficace » (voir la figure 2) résultant d'expériences positives à l'égard de l'inclusion. Ils remarquent que les expériences positives permettent aux éducateurs de la petite enfance de s'investir davantage dans le processus d'inclusion, car elles leur permettent de comprendre, d'apprendre, de se perfectionner et d'accroître leur confiance en eux-mêmes.



Le cycle proprement dit, qui s'inspire des recherches concernant les expériences positives à l'égard de l'inclusion, identifie certains des appuis importants nécessaires, notamment le leadership du directeur et le soutien organisationnel dans le centre. Des recherches ultérieures ont confirmé que des éléments comme les connaissances et la formation des éducateurs et des directeurs sur l'inclusion ainsi que leur attitude et l'accessibilité d'une gamme de ressources et d'appuis ont eu une incidence sur la qualité de l'inclusion dans un centre de la petite enfance. Parmi les appuis nécessaires mentionnons l'accès à du personnel additionnel dûment qualifié, le temps requis pour la planification et la consultation, le soutien de conseillers en ressources et de spécialistes dans la communauté et la participation des parents (Irwin, Lero et Brophy, 2004).

Figure 2 :



Source : *Intégration : La prochaine génération de services de garde à l'enfance au Canada – Les faits saillants*, Irwin, Lero et Brophy, 2004.

Le Children's Services Office de la Ville de Toronto a établi des lignes directrices détaillées relativement à l'inclusion dans les programmes de services aux jeunes enfants. Ces lignes directrices semblent indiquer que l'inclusion peut avoir un effet positif à long terme pour les enfants, les familles et le personnel et que, plutôt que de concentrer ses efforts sur les obstacles et les difficultés, le personnel doit s'investir d'une nouvelle façon envers tous les enfants et faire en sorte :

1. d'apprécier les occasions d'acquérir des compétences particulières pour travailler auprès d'enfants ayant des incapacités;
2. de partager avec les autres éducateurs de la petite enfance les mêmes valeurs et la même vision du programme;
3. de suivre des formations pour comprendre et maîtriser des stratégies et des techniques;
4. de faire de l'observation régulièrement et de bien connaître le programme et les enfants;
5. d'acquérir des compétences pour positionner, manipuler et nourrir un enfant ayant des besoins spéciaux de même que pour utiliser les appareils ou les dispositifs dont il a besoin;
6. de chercher conseil auprès de collègues d'expérience et de ressources professionnelles et de conseiller les autres;
7. de reconnaître que les parents connaissent leur enfant mieux que personne;
8. d'intégrer les objectifs individuels de l'enfant aux activités et aux routines de la classe;
9. de déterminer, de mettre en œuvre et d'évaluer des occasions et des stratégies permettant aux enfants d'interagir sans l'aide d'un adulte;
10. de favoriser l'établissement de liens entre les enfants ayant des incapacités et les autres enfants et d'encourager les relations d'amitié.

Le Children's Services Office de la Ville de Toronto (2007) décrit également les avantages que procure aux enfants, au personnel, aux parents et aux centres la prestation de programmes inclusifs pour tous les enfants.

Avantages pour les centres de la petite enfance

- Tous les enfants et les adultes apprécient l'acceptation et la diversité
- Tous les enfants profitent de consultations sur les programmes qui sont offertes par des organismes de soutien
- Tous les membres du personnel profitent de meilleures occasions de formation et d'expériences plus vastes

Avantages pour les familles

- Meilleur accès aux services de soutien à la famille dans leur communauté
- Meilleures occasions de développer des liens d'amitié avec d'autres parents
- Meilleure sensibilisation et meilleure appréciation à l'égard de la diversité et des différences individuelles
- Meilleures occasions d'être témoin d'interventions en matière de justice sociale
- Offre la possibilité aux enfants ayant des besoins spéciaux de développer des liens d'amitié au sein de leur communauté
- Favorise l'empathie et l'acceptation des différences individuelles

Avantages pour tous les enfants

- Accès à des services d'intervention précoce
- Permet aux enfants de participer à des programmes et de fréquenter des écoles dans leur quartier

Modèle/Exemple de politique d'inclusion pour un centre

- Nous accueillons tous les enfants.
- Nous aidons tous les enfants à se réaliser pleinement.
- Nous avons l'intention d'inclure tous les enfants dans nos programmes et services.
- Nous croyons que chaque enfant est unique, et nous nous engageons à répondre aux besoins en matière de développement et d'éducation de tous les enfants, et ce, en partenariat avec les familles.
- Les termes *intégration* et *inclusion* servent à exprimer le fait que toutes les personnes, y compris les enfants ayant des besoins spéciaux, ont des droits et des responsabilités en tant que membres égaux et essentiels de notre communauté.
- Nous nous engageons à fournir des services à tous les enfants, quelles que soient leurs capacités.
- Nous nous engageons à collaborer avec des partenaires de la communauté pour mieux soutenir les enfants ayant des besoins spéciaux par l'entremise de formations et de consultations.
- Nous veillons à ce que toutes les modifications possibles soient apportées pour favoriser la participation entière de tous les enfants.

Source : *Inclusion: Policy Development Guidelines for Early Learning and Child Care Programs*. Children's Services, Ville de Toronto, 2007.

Tous les centres de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard peuvent accueillir des enfants ayant des besoins spéciaux variés. Cependant, il ne suffit pas d'avoir une entente concernant l'inscription d'enfants ayant des besoins spéciaux variés, qu'ils soient liés au développement ou à des aspects d'ordre social, culturel, économique ou linguistique. Pour être en mesure d'offrir des expériences inclusives à tous les enfants, les centres de la petite enfance créent leur environnement, planifient des expériences pour les enfants et facilitent les relations pour s'assurer que tous les enfants et leur famille puissent participer à l'ensemble des aspects du programme.

Compte tenu de nos connaissances au sujet de l'apprentissage chez les jeunes enfants, il est fort probable que des programmes d'éducation et de garde de la petite enfance inclusifs et universels jouent un rôle déterminant dans « l'établissement d'un fondement pour le respect de la diversité en tirant profit de l'ouverture des enfants face à cette réalité, et ce, dès la petite enfance » [TRADUCTION] (Friendly et Prabhu, 2010). Les éducateurs de la petite enfance reconnaissent généralement que les programmes très diversifiés culturellement aident les enfants à acquérir de meilleures compétences langagières, les sensibilisent davantage aux différences culturelles et leur inculquent un sentiment de fierté pour leur culture. Les programmes diversifiés culturellement célèbrent autant la ressemblance que la différence et, par le fait même, ils contribuent à créer un sentiment d'attachement à la communauté de l'enfant.





PRINCIPES D'APPRENTISSAGE

Principes d'apprentissage

Aperçu

Les principes d'apprentissage sont des énoncés qui définissent nos perceptions et nos connaissances collectives sur la façon dont les enfants apprennent. Ils s'appuient sur la science du développement de la petite enfance et reflètent notre point de vue culturel et philosophique de l'enfance elle-même. Les principes d'apprentissage influencent la manière dont nous comprenons, apprécions et assumons nos multiples rôles au sein de notre famille, en tant qu'éducateurs de la petite enfance et comme membres de la communauté, du gouvernement et de la société pour soutenir l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.

Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. précise les principes d'apprentissage interreliés dans le contexte des relations, des environnements et des expériences. Il ne s'agit pas de principes isolés puisqu'ils sont représentatifs d'une combinaison dynamique et intégrée de facteurs ayant une incidence sur l'apprentissage et le développement des enfants. Le cadre en lui-même repose sur une fondation constituée de principes d'apprentissage étayés par des résultats de recherches sur l'apprentissage et le développement des enfants. Les principes d'apprentissage visent à servir de base théorique à l'exercice de la profession d'éducateur de la petite enfance.

Les « principes d'apprentissage » incluent les relations, les environnements et les expériences. En intégrant ces principes dans la pratique, on élabore une méthode pédagogique solide. Les principes font partie d'un tout et ne peuvent être abordés de façon sélective. Ensemble, ils constituent le fondement de la pratique et servent à définir les buts et objectifs d'apprentissage.

Dans la présente section, la description des principes d'apprentissage fondamentaux renvoie aux recherches qui viennent étayer l'intégration de ces trois principes dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.



PRINCIPES D'APPRENTISSAGE



RELATIONS

Des relations interpersonnelles solides, enrichissantes, sécurisantes et positives favorisent l'apprentissage des enfants.

Pour les enfants, dès leur naissance, « les parents et d'autres fournisseurs de soins habituels constituent des *ingrédients actifs* de l'influence environnementale... Les enfants grandissent et s'épanouissent dans le contexte de relations de confiance étroites où ils puisent amour et soutien affectif, ainsi que la sécurité, l'interaction réactive et les encouragements qui les poussent à explorer le monde. » [TRADUCTION] (Shonkoff et Phillips, 2000, p. 389) La solidité et la stabilité des premières relations vécues par l'enfant lui donnent l'assurance nécessaire pour établir des relations avec d'autres enfants et avec les adultes tout au long de sa croissance.

Fort de cette assurance, l'enfant commence à affirmer son autonomie afin d'assouvir sa curiosité et d'explorer avec enthousiasme ses relations avec son environnement.



Dans la foulée de la vision pour les enfants de l'Île-du-Prince-Édouard, le Cadre pédagogique met l'accent sur les relations des enfants et démontre non seulement que le développement des enfants est de nature écologique, mais que les environnements d'apprentissage de la petite enfance le sont aussi. Les enfants nouent des liens indissolubles avec leur famille, leur communauté et la société. Selon l'approche écologique des environnements d'apprentissage, les enfants, les familles, les éducateurs de la petite enfance et les décideurs du gouvernement sont également liés entre eux dans un cadre écologique de soutien à l'apprentissage des jeunes enfants.

Une perspective écologique de l'apprentissage de jeunes enfants suppose un certain nombre de relations réciproques.

Les relations avec les autres enfants donnent à l'enfant l'occasion de s'exprimer et de communiquer soit par des gestes ou des expressions faciales, soit en utilisant ses compétences langagières naissantes. Le nourrisson ou le tout-petit acquiert une perception de lui-même; il essaie des stratégies d'approche à l'égard des autres enfants et commence à acquérir des compétences sociales. Dans ses relations avec ses pairs et avec ses amis, l'enfant d'âge préscolaire met en pratique ses compétences sociales et langagières, et apprend à partager, à collaborer et à résoudre des problèmes. Il a également l'occasion de voir comment naissent les conflits et comment on peut les régler. Avec ses amis, il vit l'expérience de l'attachement, de la loyauté et de l'engagement. Grâce aux activités de



groupe, l'enfant peut acquérir un sens des responsabilités et prendre conscience de son rôle au sein du groupe. Dans des groupes formés d'enfants d'âge différent, les plus jeunes apprennent en observant les plus vieux, tandis que ces derniers renforcent leur compréhension des concepts et des règles sociales lorsqu'ils les reformulent de façon que les plus jeunes comprennent. Des activités de cette nature donnent aux enfants l'occasion d'apprendre l'empathie, la compassion, l'amitié ainsi que la notion d'équité.

Les relations entre l'enfant et les membres de sa famille sont renforcées puisque les éducateurs de la petite enfance interagissent avec les parents, les renseignent au sujet du développement de leur enfant et soulignent auprès d'eux ses forces et ses aptitudes.

Les relations entre l'enfant et l'éducateur de la petite enfance représentent un facteur déterminant de la structure des environnements et des expériences d'apprentissage. En observant les enfants inscrits dans le programme, les éducateurs de la petite enfance (ÉPE) comprennent mieux leurs intérêts et leurs habiletés, ce qui leur permet de bâtir des relations plus enrichissantes avec eux et de créer des environnements d'apprentissage qui répondent à leurs besoins propres. De plus, en réfléchissant sur les relations qu'ils entretiennent avec ces enfants, les ÉPE enrichissent et approfondissent leurs propres connaissances sur le développement des jeunes enfants.

Les relations entre la famille et les éducateurs de la petite enfance permettent non seulement de renforcer la relation entre l'enfant et sa famille, mais aussi de s'assurer que le type de programme d'apprentissage répond aux besoins de la famille. Les communications réciproques continues entre les parents et les ÉPE – y compris le directeur du centre de la petite enfance – permettent de s'assurer que les parents comprennent – et peuvent influencer – la philosophie et les buts qui orientent les expériences vécues par leur enfant; ils peuvent ainsi améliorer la qualité de leurs interactions et de leurs relations avec leur enfant. Des relations fondées sur le respect mutuel entre les parents et les éducateurs contribuent à accroître la compréhension des priorités culturelles et renforcent l'identité personnelle de l'enfant.



Les relations entre les éducateurs des centres de la petite enfance sont des relations professionnelles fondées sur la collaboration qui enrichissent les expériences pédagogiques des éducateurs et renforcent leur engagement professionnel et personnel à l'égard de l'étude de l'éducation et des soins de la petite enfance. Le directeur du centre de la petite enfance assure le leadership pédagogique et favorise le perfectionnement professionnel. Grâce à ses contacts avec les ÉPE et à ses observations des interactions entre ces derniers d'une part et les enfants et les familles d'autre part, il est mieux en mesure de planifier les orientations futures des programmes qu'il dirige.

Les relations entre les éducateurs de la petite enfance et les ressources communautaires, notamment les enseignants de maternelle, les responsables des programmes des centres de ressources familiales et d'autres professionnels qui s'occupent d'enfants à divers titres, relie le centre de la petite enfance et la communauté et permettent aux ÉPE d'établir des liens entre les foyers, le CPE et la communauté. Des relations professionnelles de cette nature favorisent une meilleure intégration des services offerts aux familles et donnent aux professionnels l'occasion de travailler ensemble pour offrir aux enfants qui en ont besoin une vaste gamme d'interventions et de services. Les liens établis avec les classes de maternelle et les écoles facilitent le passage des enfants du centre de la petite enfance à l'école. Grâce à ces rapports de collaboration, on contribue à assurer que les services communautaires répondent aux besoins des enfants et des parents de la communauté.

Les relations entre les familles, les éducateurs de la petite enfance, les ressources communautaires et les décideurs et chercheurs contribuent à l'élaboration continue de politiques et de programmes utiles qui répondent aux besoins des enfants, des familles, des éducateurs, des communautés et de la province. Les recherches en cours et l'évaluation continue aident à cerner des politiques et des pratiques qui peuvent changer les choses pour les enfants et les familles, renforcent l'obligation de rendre compte de l'utilisation des fonds publics et incitent les décideurs et les dirigeants gouvernementaux à appuyer les initiatives qui donnent de bons résultats.

La curiosité naturelle des enfants les pousse, pratiquement dès la naissance, à interagir avec d'autres personnes ainsi qu'avec les objets et leur environnement. C'est par l'interaction continuelle des enfants avec leurs pairs et les adultes que les langues et les cultures sont modelées et passées de génération en génération. Dans cette sorte de danse, les enfants deviennent parfois les leaders tandis que les adultes suivent, et vice versa. La façon dont les adultes réagissent aux activités des enfants – le fait qu'ils réagissent ou pas ainsi que l'opportunité et la créativité de leurs réactions – influence la capacité d'apprentissage des jeunes enfants et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que membres de leur communauté. Ces interactions offrent également aux adultes la possibilité d'apprendre, de grandir, d'évoluer et d'adopter une attitude accueillante à l'égard de la contribution des enfants.

Colombie-Britannique – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants

ENVIRONNEMENTS

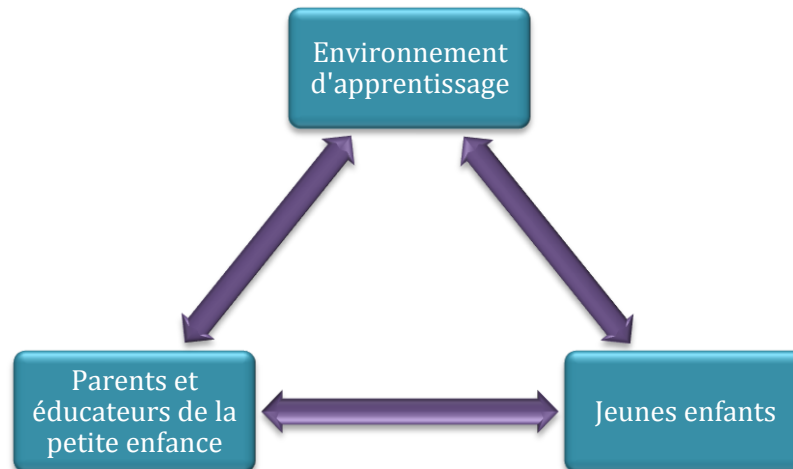
L'apprentissage des enfants est favorisé dans un environnement sûr, sécuritaire et adapté à leurs intérêts qui suscite la curiosité et la créativité et invite à l'exploration, à la manipulation et à la découverte.

Dans les salles de classe de la ville Reggio Emilia, on utilise souvent l'expression « troisième enseignant » pour désigner l'environnement d'apprentissage des jeunes enfants. Par ailleurs, dans les programmes d'enseignement fondés sur la méthode Montessori, on emploie le terme « environnement préparé » pour désigner la même réalité. Comme dans les programmes de ce type, l'environnement dans un centre de la petite enfance fait partie intégrante d'un processus dynamique qui favorise la communication entre les éducateurs de la petite enfance (ÉPE), les parents et les enfants et donne un sens aux observations des enfants. L'environnement « enseigne » non seulement aux enfants, mais aussi aux ÉPE et aux parents.

La figure 3, intitulée *L'environnement de la petite enfance*, intègre les visions de l'environnement des approches Reggio Emilia et Montessori, et montre les voies de communication entre le milieu d'apprentissage, les ÉPE et les parents, et les jeunes enfants. Quand l'enfant a la possibilité d'expérimenter et de faire des choix dans son environnement, l'ÉPE a l'occasion de l'observer, de prendre note de ses intérêts et de ses choix d'activités et d'analyser les expériences qu'il vit. Grâce à ces observations, l'ÉPE peut évaluer et interpréter les forces, les attitudes et les habiletés de l'enfant.

Les parents jouent également un rôle dans ce processus puisqu'ils peuvent renseigner l'éducateur au sujet de leur enfant et être informé en retour sur ses activités dans le centre de la petite enfance. À la lumière des renseignements qui lui sont communiqués, l'ÉPE peut aménager, adapter et modifier l'environnement d'apprentissage de façon qu'il soit invitant et fascinant pour les enfants et qu'il permette d'appuyer leur apprentissage.

Figure 3 : L'environnement de la petite enfance



Dans un environnement d'apprentissage soigneusement aménagé, où il se sent en sécurité et entouré de chaleur et d'amour, l'enfant acquiert l'assurance nécessaire pour explorer, expérimenter et se faire des amis. Le rôle de l'ÉPE consiste à s'assurer que le milieu d'apprentissage reflète les connaissances les plus récentes sur la façon dont les enfants apprennent.

Le jeune enfant apprend de manière holistique – il découvre le monde à l'aide des sens de l'odorat, du goût, de l'ouïe, du toucher et de la vue – mais il

« Les enfants découvrent le monde avec leurs sens pour le comprendre. »

[TRADUCTION] (Greenman, 2007, p. 21)

apprend aussi en utilisant des approches socio-affective et cognitive. L'environnement ne se résume pas à l'aménagement matériel des espaces intérieur et extérieur et aux matériel et objets choisis pour les activités des enfants, mais il englobe aussi les notions de temps et d'espace, notamment les horaires, les routines, l'éclairage, la température ainsi que les attentes quant aux divers comportements.

Les enfants et les parents interprètent l'environnement à travers le filtre de leur identité culturelle. La culture des gens influence la façon dont ils perçoivent l'espace, le temps et l'ordre. Dans certaines cultures, on accorde beaucoup d'importance à l'emplacement des objets et à l'aménagement des locaux. Pour certains enfants et parents, les concepts de temps, d'horaire et de transition sont tout à fait évidents alors que d'autres ont du mal à comprendre ce que signifient des concepts comme « en avance » et « en retard ». L'éducateur de la petite enfance ne sera peut-être pas en mesure de tenir compte de toutes les différences individuelles lorsqu'il aménage l'environnement, mais il doit se montrer sensible à ces considérations d'ordre culturel.

Les environnements sont « évocateurs » pour les enfants et ils interpellent chacun d'eux différemment. De grands espaces dégagés sont invitants pour certains, alors qu'ils peuvent en intimider d'autres. Des petites salles douillettes peuvent inspirer confiance aux uns, mais susciter de l'anxiété chez d'autres. Les ÉPE doivent constamment observer, réexaminer et adapter l'environnement pour s'assurer qu'il reste « évocateur ». Ils peuvent le modifier à intervalles réguliers, en se fondant sur leurs réflexions, ou de façon impromptue, par exemple au milieu de la journée, s'ils constatent que l'environnement d'apprentissage laisse à désirer.



Les environnements reflètent nos valeurs à propos des enfants et nos perceptions à l'égard des services d'éducation et de garde de la petite enfance. Des environnements soigneusement aménagés doivent s'aligner sur ces valeurs. Par exemple, si l'on juge important que les enfants développent une autonomie de pensée et de comportement, il faut aménager un environnement qui la favorise – plutôt qu'un environnement qui perpétue la dépendance des enfants envers les adultes.

L'environnement dans un système d'apprentissage socio-écologique

Pour que l'enfant puisse développer un sentiment d'autonomie et se sentir maître de son environnement, les tables et les chaises doivent être adaptées à sa taille, et les étagères et le matériel, à sa portée. Dans le cas des nourrissons et des tout-petits, il importe de se rappeler que leur champ de vision se trouve non seulement au ras du sol, mais aussi beaucoup plus haut puisqu'il arrive souvent que les adultes les portent dans leurs bras ou les tiennent sur leurs genoux pour leur lire des histoires, leur chanter des chansons ou parler avec eux.

Dans un centre de la petite enfance, il faut aménager l'environnement en tenant compte du système dynamique d'apprentissage inhérent au programme. Sur le plan du confort, il faut prendre en considération les besoins des adultes autant que ceux des enfants. Un environnement qui permet aux éducateurs de travailler en équipe, d'observer les enfants et de participer avec eux à des jeux individuels et en groupe contribue à améliorer la qualité générale des expériences des éducateurs et des enfants. Par ailleurs, si l'environnement est invitant pour les parents, notamment s'il comprend des locaux adéquats où ils peuvent rencontrer les éducateurs et les autres parents et observer la mise en œuvre des programmes, les expériences des enfants, des parents et des éducateurs s'en trouveront enrichies.

Environnements naturels

Les milieux et les objets naturels fournissent d'excellentes occasions aux éducateurs d'enrichir l'environnement d'apprentissage. Les environnements naturels font appel à la capacité d'apprentissage sensoriel innée des enfants. Un terrain de jeux naturel offre une abondance d'objets de taille et de forme différentes, ainsi que des couleurs, des odeurs, des textures et des sons de tous genres. Les milieux naturels extérieurs offrent d'innombrables possibilités d'exploration à l'enfant : il peut toucher à tout, retourner les feuilles mortes, déplacer des brindilles, suivre un insecte, etc.

De nombreux résultats de recherche montrent que le souci de l'environnement est fondé sur un amour de la nature qu'on ne peut acquérir que par un contact direct et autonome avec celle-ci. Il importe de favoriser la tendance développementale des jeunes enfants à ressentir de l'empathie envers le monde de la nature... Ce n'est qu'en apprenant à connaître intimement la complexité de la nature dans un endroit particulier que les enfants apprendront à apprécier pleinement l'immense beauté de la planète dans son ensemble. [TRADUCTION]

Randy White et Vicki Stoecklin, 1998

Dans la nature, l'enfant peut trier, comparer et classer des éléments naturels comme des plantes, des insectes ou des oiseaux et apprendre de nouveaux mots. Il a d'innombrables occasions de compter, de mesurer et d'estimer. Il peut observer de visu des phénomènes scientifiques, et voir comment l'eau gèle, puis comment la glace fond et comment les flaques d'eau s'évaporent. Il peut estimer, puis mesurer le temps nécessaire pour que fonde la neige mise dans un seau à l'intérieur.

Dans un environnement extérieur naturel, il est possible d'observer la progression des changements de saison. Ainsi, les enfants de l'Île-du-Prince-Édouard peuvent constater le changement de couleurs des feuilles, voir quand et à quelle vitesse elles tombent, observer l'effet du vent sur les arbres et les plantes ainsi que la pluie et la neige qui tombent. Ils apprennent à comprendre les concepts météorologiques en ressentant le froid du vent et la chaleur du soleil sur leur peau. Dans les milieux extérieurs naturels, ils ont la place pour courir, ils peuvent grimper aux arbres, monter sur les buttes et se laisser rouler en bas, autant d'activités favorisant le développement de leurs habiletés motrices et de la coordination.



Les matériaux naturels sont évolutifs de sorte que l'enfant peut s'en servir pour trouver de nouvelles façons de représenter ses connaissances. En apportant des roches, des coquillages et des plantes dans la salle de classe, on donne à l'enfant l'occasion de mieux connaître et d'apprécier le monde qui l'entoure. Pour les



éducateurs, les matériaux naturels représentent une source intarissable de nouvelles idées et de nouveaux concepts à inclure dans l'aménagement de l'environnement d'apprentissage.

Il ne faut pas oublier qu'il ne suffit pas de prévoir des locaux propres et sécuritaires offrant un accès à un terrain de jeux

extérieur pour aménager un environnement d'apprentissage efficace. Un centre de la petite enfance est un milieu d'apprentissage actif offrant des programmes complexes et détaillés tenant compte de tous les aspects du développement de l'enfant dans une ambiance stimulante, chaleureuse et attentionnée. Il accueille des enfants d'âge divers, de cultures différentes, ayant des aptitudes et des tempéraments distincts.

Un milieu d'apprentissage bien conçu :

- est évocateur pour les enfants et tient compte de leurs personnalités, tempéraments et styles d'apprentissage divers;
- reflète les cultures et les langues des enfants et des familles participant au programme;
- représente les communautés dans lesquelles vivent les enfants et les familles;
- favorise le développement physique;
- offre de nombreuses possibilités d'utiliser le langage;
- comprend des espaces pour les activités calmes et des espaces pour les jeux actifs;
- est aménagé en fonction de l'âge et des capacités des enfants de façon qu'ils puissent interagir de manière autonome avec l'environnement et apprendre à le maîtriser.

Un environnement est un système vivant évolutif. Plus qu'un simple espace physique, il comprend la façon de structurer le temps et les rôles que les personnes doivent y jouer. Il conditionne nos sentiments, nos pensées et nos comportements et influe considérablement sur la qualité de notre vie. Tout au long de notre vie, l'environnement peut tour à tour nous nuire ou nous avantager. [TRADUCTION]

Jim Greenman, *Caring Spaces, Learning Places*, p. 1

EXPÉRIENCES

« La recherche sur le développement du cerveau et de l'enfant en bas âge démontre sans équivoque que les environnements contextuels et les expériences ont une puissante incidence sur le développement humain. Les expériences qu'un enfant vit au jour le jour influent sur le développement structurel et fonctionnel de son cerveau, et notamment sur son intelligence et sa personnalité. Les expériences, qu'elles soient positives ou négatives, ont des effets sur le développement et l'apprentissage de chaque enfant et entraînent des conséquences à long terme pour l'enfant, la famille et la société. » [TRADUCTION]

Énoncé de politique de l'American Academy of Pediatrics (2005) : **Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten.**

Les nouvelles percées dans la science du développement de la petite enfance mettent en lumière un corpus de résultats de recherche qui ont remis en question d'anciennes notions selon lesquelles les gènes humains sont immuables et le bagage génétique d'une personne est le seul facteur déterminant de son développement. Les scientifiques ont maintenant découvert que les premières expériences d'un enfant – ainsi que les environnements dans lesquels il les a vécues – peuvent déterminer comment les gènes sont activés et désactivés, et faire en sorte que certains gènes ne s'expriment jamais.

Selon les explications scientifiques, un enfant hérite d'un ensemble de gènes de ses parents – la structure génomique, qui peut être assimilée au disque dur d'un ordinateur. Tout comme un disque dur, cette structure détermine toutes les possibilités et a besoin d'un système d'exploitation pour s'exprimer. Chez les êtres humains, le système d'exploitation est l'épigénome, qui détermine le fonctionnement du génome. Ce système d'exploitation génétique se construit avec le temps et dépend du type d'expériences vécues dans l'enfance⁴. Ces expériences – bonnes ou mauvaises – apposent une « signature » chimique sur les gènes.

Selon des recherches effectuées sur des animaux et des humains, certaines modifications épigénétiques qui se produisent chez le fœtus pendant la grossesse peuvent être transmises aux générations futures et influencer sur la santé des enfants, des petits-enfants et de leurs descendants. [TRADUCTION]

Anway et al., 2005; Champagne, 2010; Newhold et al., 2006.



⁴ D'autres facteurs comme l'alimentation et l'exposition à des produits chimiques (toxines ou drogues), peuvent aussi avoir des répercussions sur la structure épigénomique.

Compte tenu de l'incidence considérable des premières expériences sur le développement de l'enfant, trois principes d'apprentissage sont énoncés à cet égard.

Des expériences chaleureuses, enrichissantes, bienveillantes et cohérentes favorisent le développement de l'enfant.

Pour favoriser ce genre d'expériences, les directeurs et les ÉPE des centres de la petite enfance doivent :

- maintenir un personnel stable dans les divers groupes d'enfants;
- encourager le personnel à établir des relations chaleureuses et attentionnées avec les enfants et des partenariats constructifs avec les parents;
- avoir chaque jour des contacts physiques doux et affectueux avec les enfants;
- guider les comportements des enfants pour les aider à développer leurs capacités d'autocontrôle et d'autodiscipline ainsi que leur conscience;
- donner aux enfants ce dont ils ont besoin chaque jour pour se développer en santé;
- veiller à ce que toutes les interactions avec les enfants – notamment les échanges verbaux et non verbaux – soient positives, attentionnées, cohérentes et constructives.

Chaque enfant est unique. Son apprentissage et son développement dépendent d'expériences qui tiennent compte de ses propres talents et aptitudes, ainsi que de sa personnalité et sa culture.

Pour permettre aux enfants de vivre des expériences de cette nature, les directeurs et les ÉPE dans les centres de la petite enfance doivent :

- offrir des expériences inclusives qui conviennent à tous les enfants quelles que soient leur capacité de développement, leur culture et leur langue;
- offrir des expériences visant à célébrer les différences culturelles entre les enfants;
- offrir des expériences pertinentes qui sont représentatives des communautés dans lesquelles vivent les enfants;
- élaborer des méthodes pédagogiques conçues spécialement *pour* les enfants plutôt que de faire en sorte qu'ils s'adaptent à un programme préétabli;
- interagir avec chaque enfant en tenant compte de son style d'apprentissage, de sa personnalité et de son tempérament, et en se montrant sensible à son bien-être émotionnel et à ses circonstances familiales uniques;
- s'engager dans un processus de réflexion continue sur les éléments du programme d'études pour la petite enfance.

L'apprentissage de l'enfant est amélioré quand il participe activement à la planification et à la conception de ses propres expériences axées sur le jeu.

L'enfant développe son attitude à l'égard de l'apprentissage, des compétences et des connaissances grâce aux expériences directes qui lui permettent d'explorer ses idées, d'approfondir ses intérêts, de découvrir son environnement et d'entretenir des relations chaleureuses et sécurisantes avec les autres enfants et avec les adultes dans son milieu quotidien. C'est par le jeu que les enfants vivent ces expériences.

Selon la science du développement des jeunes enfants, l'apprentissage est favorisé quand les enfants peuvent participer à des activités qui leur permettent de créer leurs propres scénarios, d'inventer leurs rôles et de résoudre leurs différends entre eux. À la lumière des résultats de leurs recherches, les scientifiques vont encore plus loin et s'entendent pour affirmer que ces activités sont essentielles au sain développement de l'enfant.

Les scientifiques qui étudient le jeu, tant chez les animaux que chez les êtres humains, s'entendent sur le fait que le jeu est beaucoup plus qu'un moyen de se libérer d'un surplus d'énergie pour les enfants agités ou de brûler des calories pour les enfants potelés; plus qu'un luxe frivole. Ils sont d'avis que le jeu joue un rôle central dans la croissance et le développement neurologiques — il s'agit d'un moyen important pour l'enfant de se construire un cerveau complexe, compétent et réactif, adapté aux conditions sociales et doté de souplesse cognitive. [TRADUCTION]

Marantz Henig, 2008

C'est par le jeu que le jeune enfant interagit avec le monde qui l'entoure. Grâce au jeu, il crée et explore des mondes imaginaires où il est aux commandes – où il peut jouer des rôles d'adulte, s'extérioriser, vaincre ses peurs et explorer de nouvelles idées dans un environnement sûr et sécuritaire. Des expériences de jeu de cette nature permettent à l'enfant d'acquérir de nouvelles compétences, de l'assurance et de la résilience, et de mieux comprendre son univers.

Les expériences de jeu ne sont pas toutes semblables. Le jeu peut être organisé par un adulte, qui fixe le thème, les règles et la structure du jeu et remet aux enfants le matériel dont ils auront besoin. D'autre part, le jeu peut être libre, c'est-à-dire que les enfants déterminent eux-mêmes le thème, utilisent du matériel évolutif pour créer les accessoires dont ils ont besoin et élaborent les « règles du jeu » en négociant et en collaborant avec les autres participants.

Le jeu libre permet aux enfants d'apprendre à partager, à régler leurs différends, à négocier et à faire valoir leur propre point de vue. Ils apprennent aussi comment écouter et prendre en considération le point de vue des autres, à faire des compromis et à s'exercer à jouer un rôle de leader. De ce fait, ils développent leurs compétences sociales et langagières et leurs aptitudes en lecture et écriture ainsi que leur imagination et leur pensée créative.

Les nouvelles percées dans le domaine de la neuroscience donnent à penser que ce type de jeu libre, imagitatif (faire semblant), contribue à l'acquisition de l'autocontrôle – aspect important de la fonction exécutive. On considère qu'un autocontrôle sain est un élément fondamental du développement émotionnel sain et qu'il est lié à la capacité de tolérer le sentiment de détresse associé à la non-satisfaction d'un besoin. L'autocontrôle est faible chez le nourrisson, mais si les adultes réagissent de façon appropriée, il apprendra que sa mère, son père ou la personne qui en prend soin sont là pour soulager son malaise. À mesure que les nourrissons et les tout-petits apprennent à réagir de façon appropriée à ces signaux internes, ils tolèrent de mieux en mieux les premiers signes de détresse associés à la faim, à la fatigue ou à une autre cause de frustration.

À mesure que l'enfant apprend à tolérer son sentiment d'anxiété, il a des réactions moins impulsives et « s'autocontrôle » mieux. Ainsi, l'enfant d'âge préscolaire est moins porté à pleurer ou à agir impulsivement lorsqu'il a faim; il peut comprendre plus facilement que la collation ou le repas sera servi sous peu, et est capable d'attendre. À cet âge, un enfant est davantage capable d'écouter une histoire en groupe, même s'il est fatigué, contrairement à un nourrisson ou à un tout-petit qui se mettrait à pleurer ou à exprimer sa frustration.



Le faux-semblant suppose une représentation mentale. La capacité de l'enfant de planifier conjointement avec les autres et d'assigner des rôles durant le jeu d'imagination est liée à ce que les psychologues appellent la théorie de l'esprit ou la capacité de comprendre que les autres ont des croyances, des désirs et des intentions qui diffèrent des siens. La compréhension du fait que ses propres croyances peuvent différer de celles des autres constitue un élément crucial du développement de la théorie de l'esprit, et elle est acquise vers l'âge de quatre ans (Astington, 1993).

Ontario *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*

On compare parfois l'autocontrôle à la capacité de maintenir une vitesse donnée lorsqu'on conduit : il faut accélérer et freiner, à tour de rôle. Pour les conducteurs d'expérience, ces manœuvres sont faciles (converger sur une autoroute, descendre une côte abrupte, etc.), mais pour les débutants, elles demandent concentration et effort, et peuvent engendrer du stress. Cette analogie décrit bien l'effort que les enfants doivent faire pour s'autocontrôler – plus cette capacité sera développée, moins ils auront besoin d'énergie pour « accélérer » ou « ralentir ».

Nombre d'études donnent à penser que les enfants capables de s'autocontrôler réussissent davantage pendant leurs années d'études ainsi que dans leur vie adulte. Même si l'on croit généralement que l'intelligence joue un rôle essentiel dans la réussite scolaire du jeune enfant, divers aspects de l'autocontrôle – notamment l'aptitude à déplacer et à concentrer son attention et à inhiber ses réactions impulsives – sont associés à la réussite scolaire et sont à l'origine de plus grands écarts dans le progrès des enfants que les mesures de l'intelligence. (Society for Research in Early Childhood Development, 2007)

Selon la neuroscience, la partie du cerveau qui est associée à l'autocontrôle est la même qui est stimulée par le jeu imaginaire – par le biais du développement des habiletés connexes acquises durant ce type de jeu, décrites précédemment.

Pour aider les enfants à participer activement à leurs propres expériences d'apprentissage, les directeurs et les ÉPE des centres de la petite enfance doivent :

- structurer l'environnement de façon que les enfants puissent choisir leurs propres activités plutôt que de mettre l'accent sur les leçons et les activités en groupe dirigées par les adultes;
- veiller à ce que l'environnement contienne du matériel évolutif pouvant se prêter à de multiples interprétations et être utilisé de nombreuses façons;

- réfléchir constamment à leurs observations sur le jeu des enfants, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur, et appuyer les intérêts, les forces et les aptitudes des enfants;
- savoir juger quand il est nécessaire d'intervenir dans le jeu des enfants et quand les laisser jouer librement; il peut être opportun d'intervenir lorsque les enfants ne parviennent pas à arbitrer les conflits ou pour poser des questions réfléchies afin de les amener à approfondir leur réflexion, ou encore pour leur donner le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leur jeu. Il importe que l'éducateur décide judicieusement s'il y a lieu d'intervenir et, le cas échéant, quand et comment intervenir, puisqu'il arrive souvent que les enfants interrompent leur jeu à la suite de l'intervention non souhaitée d'un adulte;
- entamer des conversations avec les enfants pour mieux comprendre leurs théories sur le fonctionnement de choses et utiliser des stratégies et des méthodes interrogatives pour amener les enfants à préciser leur pensée puisqu'il est plus utile de laisser les enfants trouver leur propre solution que de leur en offrir une toute faite;
- documenter et analyser les interactions des enfants avec l'environnement d'apprentissage;
- entretenir des communications étroites avec les parents de façon à intégrer le contexte familial, culturel et communautaire de l'enfant dans l'environnement d'apprentissage;
- permettre aux enfants de documenter leur propre travail afin qu'ils puissent en faire part à leurs parents et poursuivre chez eux les activités et l'apprentissage des concepts acquis au centre.

Le jeu d'imitation et d'exploration des poupons et des bambins (et le développement et l'organisation du cerveau qu'il sous-tend) évolue en une pensée symbolique et en la capacité de jouer à des jeux d'imagination. Le jeu d'imagination est une forme de communication qui exige des acteurs qu'ils communiquent les uns avec les autres à l'aide de la langue, de gestes et d'objets symboliques leur permettant de raconter toujours et encore des histoires.

Berk et Winsler, 1995



Les concepts généraux de relations, d'environnements et d'expériences sous-tendent les principes d'apprentissage du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.

- *Des relations interpersonnelles solides, enrichissantes, sécurisantes et positives favorisent l'apprentissage des enfants.*
- *L'apprentissage des enfants est favorisé dans un environnement sûr, sécuritaire et adapté à leurs intérêts qui suscite la curiosité et la créativité et invite à l'exploration, à la manipulation et à la découverte.*
- *Des expériences chaleureuses, enrichissantes, bienveillantes et cohérentes favorisent le développement de l'enfant.*
- *Chaque enfant est unique. Son apprentissage et son développement dépendent d'expériences qui tiennent compte de ses propres talents et aptitudes, ainsi que de sa personnalité et sa culture.*
- *L'apprentissage de l'enfant est amélioré quand il participe activement à la planification et à la conception de ses propres expériences axées sur le jeu.*

Ces principes servent d'assise aux buts, objectifs et stratégies du Cadre pédagogique. Il s'agit d'un ensemble dynamique de principes du fait que chacun d'eux appuie l'objet des autres. Les données probantes à l'appui des principes servent de fondement scientifique aux buts, objectifs et stratégies du Cadre pédagogique.

Les données scientifiques démontrent irréfutablement que les premières expériences, relations de prestation de soins et menaces environnementales ont une incidence considérable sur le développement. Presque tous les aspects du développement humain, depuis l'évolution des circuits cérébraux jusqu'à la capacité d'empathie de l'enfant, sont influencés par l'environnement et les expériences cumulatives vécues depuis le début de la période prénatale et tout au long des premières années de vie. La science du développement de la petite enfance démontre aussi sans équivoque l'importance du rôle des parents en particulier et des relations de prestation de soins en général. De nos jours, il ne s'agit plus de déterminer si les premières expériences sont importantes mais plutôt d'établir comment elles influent sur le développement individuel et contribuent au cheminement positif des enfants tout au long de leur croissance. [TRADUCTION]

From Neurons to Neighborhoods (2005)



BUTS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

BUTS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE



BUTS ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

« L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres. » [TRADUCTION]

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Aperçu

Les buts d'apprentissage pour les enfants depuis la naissance jusqu'à l'âge de quatre ans constituent le fondement sur lequel s'appuient la planification et l'évaluation des programmes dans les centres de la petite enfance de l'Î.-P.-É. Ils se fondent sur la vision pour les enfants de l'Î.-P.-É., qui oriente le système de la petite enfance de la province. Ces buts représentent nos convictions à l'égard des attitudes et des compétences qui jettent les bases de l'apprentissage et du développement des enfants. La mise en œuvre des buts et des objectifs est guidée et appuyée par les principes d'apprentissage : les relations, les environnements et les expériences.

Comme il est mentionné à la section 1, cette vision représente un point de vue écologique des enfants – en tant que membres d'une famille, d'une communauté et de la société. Notre point de vue philosophique d'une relation écologique entre les enfants et leur famille, leur communauté et leurs environnements nous amène à considérer le centre de la petite enfance comme un système d'apprentissage socio-écologique – caractérisé par des relations solides et saines entre les enfants, les parents et les professionnels de la petite enfance participant au programme.

Pour cette raison, les buts d'apprentissage énoncés dans le présent cadre pédagogique concernent les enfants, les parents et les éducateurs. Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. a été élaboré avec la conviction que, pour réellement faciliter le développement des enfants dans ces domaines, le système d'apprentissage socio-écologique doit viser les mêmes buts pour les parents et les éducateurs.

Chaque domaine de développement aborde la question de cette pertinence. Les objectifs d'apprentissage énoncés concernent le programme d'apprentissage pour les jeunes enfants dans les centres de la petite enfance. Dans la prochaine section (section 7 : *Stratégies et réflexions*), nous considérons l'aspect pratique des buts et des objectifs, abordés ici d'un point de vue théorique.

BIEN-ÊTRE

Il est important que tous les êtres humains éprouvent un sentiment de bien-être dans tous les aspects de leur vie. Ce sentiment résulte de la satisfaction des besoins fondamentaux non seulement d'ordre physique, comme se protéger du froid, manger à sa faim et être en sécurité, mais aussi d'ordre affectif, comme recevoir de la tendresse, de l'affection et la reconnaissance d'autrui.

Les enfants éprouvent un sentiment de bien-être lorsqu'ils se sentent confiants et compétents; qu'ils sont heureux et satisfaits; et qu'ils font montre d'optimisme, d'ouverture, de curiosité et de résilience. Le sentiment de bien-être contribue à la capacité d'apprentissage de l'enfant : il lui permet d'aller vers les autres et de les amener à utiliser le langage expressif; il lui donne la confiance nécessaire pour explorer son environnement; et il favorise la santé émotionnelle qui renforce l'autocontrôle.

Un système d'apprentissage écologique

Dans un modèle écologique de centre de la petite enfance, il n'est pas possible de considérer le bien-être de l'enfant sans tenir compte également du bien-être de ses parents et des professionnels de la petite enfance qui, dans le cadre d'un travail d'équipe, veillent quotidiennement à assurer le bien-être de l'enfant. Par conséquent, dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants, on reconnaît que les centres de la petite enfance procurent un sentiment de bien-être aux parents et aux familles lorsqu'il est admis que ce cadre pédagogique est renforcé par un partenariat solide avec les parents qui, les premiers, exercent la plus forte influence sur l'apprentissage et le développement de leur enfant.

C'est ce que démontrent les centres de la petite enfance lorsqu'ils valorisent l'opinion et les commentaires des parents, par l'entremise notamment de comités consultatifs de parents et de rencontres individuelles ou d'échanges réguliers entre les parents et le personnel, qu'ils encouragent la communication ouverte avec les parents et qu'ils élaborent des programmes reflétant les besoins, la culture et la langue des familles des enfants qui fréquentent les centres.



Chaque éducateur de la petite enfance éprouve un sentiment de bien-être lorsque ses opinions et ses idées sont valorisées et respectées et qu'il a l'occasion d'exercer une influence sur le milieu d'apprentissage des jeunes enfants. On le constate lorsqu'ils travaillent dans un milieu favorable appuyé par une direction et un leadership pédagogique appropriés; que leur rémunération correspond à leur scolarité, leur expérience et leur niveau de responsabilité; et qu'ils sont en mesure de poursuivre leur perfectionnement professionnel.

Objectifs d'apprentissage

Aux fins de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants, trois objectifs ont été établis à l'égard du bien-être :

- Santé physique et sécurité personnelle
- Sentiment d'identité et concept de soi
- Santé émotionnelle et sentiment d'appartenance

Ces objectifs, ainsi que les stratégies et réflexions connexes, sont abordés à la section 7.



EXPLORATION ET DÉCOUVERTE

« Nous avons découvert que l'éducation ne résulte pas de l'intervention d'un professeur, mais qu'il s'agit plutôt d'un processus naturel qui se développe spontanément chez l'être humain. » [TRADUCTION]

Maria Montessori

Dès la petite enfance, les enfants manifestent une curiosité naturelle pour le monde qui les entoure. Ils se servent de tous leurs sens pour explorer les sons, les couleurs, les formes et les motifs. Ils prêtent attention au langage et touchent à tout ce qu'ils voient – ils explorent pour découvrir des sensations, des goûts et des mouvements. Les stimulations sensorielles – notamment le toucher, la vue, les sons, la douleur, le goût, les odeurs, la température et le mouvement (système proprioceptif) – influent sur la structure et la fonction du cerveau pendant la petite enfance (Mustard et McCain, 1999).

La science du développement de la petite enfance nous révèle que de la naissance jusqu'à l'âge de trois ans, le cerveau des enfants est jusqu'à trois fois plus actif que celui des adultes. Il y a plus de 100 ans, Montessori a soumis l'hypothèse selon laquelle l'enfant « absorbe » naturellement son milieu durant les trois premières années de sa vie. Aujourd'hui, la neuroscience nous indique que durant la première année de notre vie, 700 synapses se forment dans le cerveau à *chaque seconde*.

Certaines synapses formées durant les premières années disparaissent, à mesure que les enfants vieillissent et qu'ils s'adaptent à leur milieu et leur environnement. Toutefois, durant les six premières années de la vie, le cerveau des enfants continue de créer de nouvelles voies neurales que les expériences sensorielles et les interactions sociales répétées viennent renforcer.

C'est par leurs interactions sociales que les enfants se développent. En participant à des activités physiques avec d'autres enfants et avec des adultes, ils arrivent à mieux comprendre leurs limites et à acquérir la capacité de maîtriser leur force grandissante. Les enfants élaborent des stratégies de résolution de problèmes lorsqu'ils manipulent des objets qui les entourent et qu'ils échangent des points de vue avec leurs pairs et les adultes. Ils découvrent les outils de leur culture, y compris la littérature et la numératie, par leurs interactions avec l'environnement et avec les autres. [TRADUCTION]

Early Years Study 2: Putting Science Into Action (2007)

Un sens de l'exploration et de la découverte favorise l'apprentissage de l'enfant. Plutôt que de chercher à lui fournir « des éléments d'information et des faits », il faut lui donner l'envie d'explorer et de découvrir pour lui permettre d'acquérir les outils, les dispositions et l'attitude dont il a besoin pour apprendre durant les premières années de sa vie et pour poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie.

Un système d'apprentissage écologique

Dans le système d'apprentissage écologique d'un centre de la petite enfance, il faut également appuyer les parents pour qu'ils acquièrent leur propre sens de l'exploration et de la découverte. À mesure que les enfants grandissent et se développent, les professionnels de la petite enfance rendent cet apprentissage tangible pour les parents afin de les aider à découvrir les points forts, les intérêts et les capacités de leurs enfants et leur permettre d'explorer comment ces connaissances améliorent leur approche parentale. Les centres de la petite enfance appuient les parents dans leurs démarches auprès des ressources communautaires qui peuvent les aider à encourager leur enfant dans leur quête d'apprentissage.

Les centres de la petite enfance aident également les parents à explorer et à découvrir les systèmes provinciaux (santé, éducation, services communautaires) qui offrent des services à leur famille. Dans le cadre des comités consultatifs de parents mis sur pied dans les centres de la petite enfance, les parents peuvent en collaboration explorer et découvrir les programmes d'apprentissage et de développement auxquels leurs enfants participent quotidiennement et obtenir des renseignements pour les aider dans leur rôle de parents.



En tant qu'éléments essentiels du système d'apprentissage écologique, les professionnels de la petite enfance approfondissent leurs connaissances et leur compréhension du développement des jeunes enfants en cultivant un sens de l'exploration et de la découverte dans le cadre de leur propre perfectionnement professionnel. Les directeurs, les ÉPE et les autres intervenants dans le domaine de la petite enfance doivent avoir l'occasion de réfléchir sur leurs observations à l'égard des enfants et être en mesure d'approfondir et d'élargir leurs connaissances théoriques. Une grande valeur accordée à la recherche et à l'exploration de nouvelles connaissances vient appuyer les éducateurs dans leur pratique.

Les professionnels de la petite enfance ont besoin de travailler au sein d'un système d'apprentissage pour les jeunes enfants qui les encourage et les aide à tirer profit de leurs connaissances et de leurs titres de compétences professionnels. Les centres de la petite enfance encouragent les éducateurs à continuer d'explorer et de découvrir de nouvelles leçons dans le domaine de la science du développement de la petite enfance et à mettre en pratique les leçons apprises dans le cadre de l'exercice de leur profession.

Objectifs d'apprentissage

Aux fins de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants, trois objectifs ont été établis à l'égard de l'exploration et de la découverte :

- Investigation curieuse
- Résolution de problèmes et numératie
- Raisonnement, logique et recherche scientifique

Ces objectifs, ainsi que les stratégies et réflexions connexes, sont abordés à la section 7.



LES CENT LANGAGES DES ENFANTS

L'enfant
est fait de cent.
L'enfant a
cent langues,
cent mains,
cent pensées,
cent façons de penser,
de jouer et de parler.
Cent toujours,
cent façons d'écouter,
d'étonner, d'aimer.
Cent gaietés
pour chanter et comprendre,
cent mondes
à découvrir.
Cent mondes
à inventer,
cent mondes
à rêver.
L'enfant a
cent langages
(et des centaines et des centaines d'autres),
mais on lui en vole quatre-vingt-dix-neuf.
L'école et la culture séparent la tête du corps.

On lui dit :
de penser sans les mains,
de faire sans la tête,
d'écouter sans parler,
de comprendre sans joie,
d'aimer et de s'émerveiller
seulement à Pâques et à Noël.
On lui dit :
de découvrir le monde qui existe déjà
et de cent,
on lui en vole quatre-vingt-dix-neuf.
On lui dit :
que le jeu et le travail,
la réalité et la fantaisie,
la science et l'imagination,
le ciel et la terre,
la raison et le rêve
sont des choses
qui ne vont pas ensemble.
On lui dit donc
que le cent n'existe pas.
L'enfant dit :
« Pourtant, cent, ça existe ».

Loris Malaguzzi
Fondateur de Reggio Emili

Tout indique que nous devons rappeler l'importance du langage – sous toutes ses formes – car il constitue le fondement sur lequel s'appuient le développement et l'apprentissage de l'être humain sous tous ses aspects. Dès la naissance, les enfants utilisent un vaste éventail de moyens pour exprimer aux autres leurs besoins, leurs frustrations, leur joie, leurs idées et leurs pensées. Lorsque les parents ou les fournisseurs de soins réagissent à ses pleurs, le nourrisson découvre que la communication comprend une interaction et un échange d'information. Chez les très jeunes enfants, l'expression et la communication sont intimement liées au développement affectif et social.

Les enfants s'expriment par divers comportements : ils sourient, pleurent, se replient sur eux-mêmes, font des gestes, montrent de l'excitation, chantent, font des signes, dansent, dessinent et construisent. Durant la petite enfance, l'enfant commence à développer des attitudes et des habilités en langage parlé – mots, phrases et histoires narratives – et en communication écrite. Ces attitudes et habilités constituent la base du succès de son apprentissage tout au long de sa vie.

Dans les centres de la petite enfance, où l'on encourage les enfants à utiliser leur « cent langages », les éducateurs de la petite enfance sont sensibles aux efforts des enfants, et ils reconnaissent et respectent leurs façons de s'exprimer et valorisent les expériences qu'ils font avec les symboles, les représentations et le langage pour s'exprimer.

Les enfants « communiquent » lorsqu'ils font des constructions avec des blocs, qu'ils sculptent avec de la glaise, qu'ils dessinent et peignent, qu'ils utilisent des symboles pour créer une image ou écrire des mots. Quand ils jouent à « faire semblant », les enfants communiquent avec leurs pairs pour négocier l'attribution des rôles et le choix des accessoires de jeu ou des histoires à recréer. Les enfants utilisent le souvenir et le discours narratif pour raconter de nouveau une histoire ou un événement. C'est en les écoutant s'exprimer et communiquer que les parents et les éducateurs découvrent la pensée et les idées des enfants et apprennent qui ils sont. ans un environnement conçu de façon minutieuse et réfléchi, et en utilisant leurs propres mots et expressions, les éducateurs de la petite enfance offrent aux enfants des occasions de pouvoir communiquer leurs sentiments, leurs pensées et leurs idées.



Les ÉPE excellent dans le maintien d'un équilibre particulier dans leurs échanges avec les enfants – afin de répondre à leur expression de manière à les encourager à continuer d'utiliser leurs propres mots pour communiquer plutôt que de les remplacer par ceux qu'ils utilisent eux-mêmes.

Un système d'apprentissage écologique

Les parents et les familles sentent qu'ils sont des partenaires actifs du centre de la petite enfance quand on leur donne l'occasion de s'exprimer et de communiquer leur point de vue. Les parents ont la possibilité de poser des questions et d'exprimer leurs points de vue et leurs opinions dans le cadre du comité consultatif de parents ou de rencontres individuelles avec le directeur et/ou les éducateurs de la petite enfance rattachés au programme que suit leur enfant. Les parents peuvent utiliser plusieurs voies d'expression et de communication, et ils peuvent transmettre leurs opinions par l'entremise de différents comportements et échanges. Il est important que les directeurs de centres de la petite enfance prennent les dispositions nécessaires pour permettre aux parents de culture et de langue maternelle diverses d'exprimer et de communiquer leurs idées au sujet du programme et d'y apporter leur contribution.

Les professionnels de la petite enfance doivent savoir qu'ils peuvent régulièrement et systématiquement s'exprimer et communiquer – avec d'autres éducateurs de la petite enfance, le directeur et/ou les membres de la direction du centre de la petite enfance, les parents et d'autres professionnels. Grâce à une pratique réflexive, les éducateurs sont capables de partager leurs idées avec leurs pairs, de poser des questions, de collaborer à la résolution de problèmes et de participer à l'élaboration de nouvelles stratégies pour des enfants ou des groupes particuliers ou pour le centre dans son ensemble. Dans le cadre du système provincial de la petite enfance, les communications des professionnels de la petite enfance font partie intégrante du processus continu d'élaboration des politiques.

Objectifs d'apprentissage

Aux fins de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants, trois objectifs ont été établis à l'égard de l'expression et de la communication :

- Langage et littératie
- Créativité et arts
- Symboles et représentation

Ces objectifs, ainsi que les stratégies et réflexions connexes, sont abordés à la section 7.

RESPONSABILITÉ SOCIALE ET PERSONNELLE

« L'appartenance à la communauté implique l'interdépendance. C'est aussi simple et compliqué que cela : nous devons veiller les uns sur les autres et nous devons veiller sur le monde naturel et construit qui nous entoure. Lorsque l'enfant tisse des relations respectueuses, affectueuses et réciproques guidées par des adultes sensibles et compétents, il approfondit sa compréhension de la notion d'interdépendance. » [TRADUCTION]

New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care

Les nourrissons commencent à développer leur identité propre par leurs interactions avec leurs parents et les personnes qui prennent soin d'eux. À mesure qu'ils vieillissent, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire prennent conscience de leur famille – de leurs relations avec d'autres, notamment leurs frères, leurs sœurs et leurs grands-parents. Par la suite, ils incluront dans leur sphère de conscience leur communauté, leurs voisins et toutes les autres personnes avec lesquelles ils interagissent – amis, médecin, commis d'épicerie, etc.

Pour l'enfant, le centre de la petite enfance représente sa communauté à l'extérieur de son foyer – laquelle englobe les autres enfants (et particulièrement ses amis), les adultes au centre et, dans une certaine mesure, les parents de ses pairs. Dans les centres de la petite enfance, bon nombre d'enfants savent ce que signifie « la maman d'Anna est arrivée » ou « le papa de David est là ».

Lorsqu'ils sont guidés par des éducateurs de la petite enfance qui possèdent des connaissances et des compétences pertinentes, les enfants qui participent à des programmes dans les centres de la petite enfance développent un sens de la justice et de l'équité en tant que membre du groupe. Ils apprennent à comprendre et à aimer la diversité, à reconnaître le rythme des différentes langues et à connaître leurs propres talents et limites ainsi que ceux des autres. Les enfants prennent part aux célébrations de diverses coutumes familiales et communautaires et, au sein de cet environnement, ils commencent à valoriser leurs propres culture et traditions familiales. Grâce à ces expériences, les enfants développent un sentiment d'identité particulier, affermissent leur santé émotionnelle et acquièrent des compétences essentielles liées aux fonctions exécutives tel l'autocontrôle.

La responsabilité sociale et personnelle s'étend au-delà du centre de la petite enfance, et les éducateurs peuvent aborder avec les enfants leurs responsabilités envers l'environnement et la nature. Lorsque les enfants participent à des activités qui les amènent à prendre conscience de leurs responsabilités envers la terre et la vie sous toutes ses formes, ils adoptent une attitude à l'égard de la protection de l'environnement qui persistera tout au long de leur vie.

Histoire culturelle

L'histoire de l'Île-du-Prince-Édouard est marquée par une riche tradition micmaque. La période d'occupation par les Mi'kmaq d'Epekwitk, connue aujourd'hui sous le nom de province de l'Île-du-Prince-Édouard, remonte à plusieurs milliers d'années.

Les principales caractéristiques de l'apprentissage dans les cultures autochtones reflètent les riches principes et valeurs de la culture micmaque même.

- L'apprentissage est holistique.
- L'apprentissage se poursuit tout au long de la vie.
- L'apprentissage est fondé sur l'expérience.
- L'apprentissage est ancré dans les langues et les cultures autochtones.
- L'apprentissage a une dimension spirituelle.
- L'apprentissage est une activité collective mobilisant la famille, la communauté et les aînés.
- L'apprentissage intègre les savoirs autochtone et occidental.

(Source : Le Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA, 2007, p. 5])

Une vieille légende micmaque raconte comment Glooscap, un personnage mythique micmac, a soigneusement posé le territoire d'Epekwitk sur les vagues clapoteuses du golfe Saint-Laurent avant de s'endormir sur une plage sablonneuse. À son réveil, plusieurs années plus tard, Glooscap a la conviction profonde qu'il doit protéger l'intégrité de cette île sereine. Il a donc consacré le reste de sa vie à cette tâche.



Un système d'apprentissage écologique

Par l'entremise de leur participation aux activités du centre de la petite enfance, les parents peuvent prendre part non seulement au programme concernant leur enfant, mais aussi à d'autres activités communautaires. Lorsque les enfants sont capables de prolonger dans leur propre foyer les expériences qu'ils ont vécues dans le cadre du programme de la petite enfance, ils ont le sentiment que leurs efforts sont reconnus et que leur apprentissage est validé.

Les occasions de créer des liens et d'acquérir un sens des responsabilités sociales au sein d'une communauté sont particulièrement importantes pour les familles qui viennent de s'établir à l'Île-du-Prince-Édouard et dont les coutumes et traditions ne sont pas bien connues de tous. En créant des liens avec la communauté par l'entremise du centre de la petite enfance, les parents et les familles qui viennent d'arriver à l'Î.-P.-É. peuvent nouer des amitiés, faire connaître leur culture et leurs traditions, et mieux comprendre les coutumes de la communauté dans laquelle ils ont choisi de vivre. Les occasions de ce type aident les familles à se constituer un capital social, lequel est un facteur déterminant important de la santé.

La responsabilité sociale et personnelle des professionnels de la petite enfance se répercute non seulement dans leur travail au sein du centre de la petite enfance, mais aussi dans le système de la petite enfance à l'échelle provinciale. En tant que professionnels, les éducateurs de la petite enfance sont responsables de la prise de décisions éthiques dans le cadre de leur travail auprès des enfants et des familles et avec leurs collègues. Il leur incombe de respecter la confidentialité des enfants et des familles qui participent au programme de leur centre de la petite enfance, et ils comprennent les conséquences liées à la transmission de renseignements personnels dans divers médias sociaux.



Les éducateurs de la petite enfance ont la responsabilité sociale et personnelle de veiller aux meilleurs intérêts des enfants et de connaître leurs responsabilités légales à cet égard. Ils ont une responsabilité sociale, personnelle et professionnelle à l'égard du système de la petite enfance et de leur profession et envers un perfectionnement professionnel et une quête du savoir continu.

Objectifs d'apprentissage

Aux fins de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants, trois objectifs ont été établis à l'égard de la responsabilité sociale et personnelle :

- Autocontrôle et autodiscipline
- Culture et patrimoine
- Conscience écologique et protection de la terre

Ces objectifs, ainsi que les stratégies et réflexions connexes, sont examinés à la section 7.



STRATÉGIES ET RÉFLEXIONS

STRATÉGIES

Le choix des stratégies pour appuyer l'apprentissage et le développement des enfants dans les domaines de développement énoncés dans la section portant sur les buts et objectifs du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. repose sur le jugement professionnel des éducateurs de la petite enfance et le leadership du directeur du centre de la petite enfance.

Les enfants qui participent à des programmes de la petite enfance représentent un éventail de capacités de développement, d'antécédents familiaux, de cultures, de langues, de personnalités et de tempéraments, et l'interprétation et la réalisation des buts énoncés dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants seront guidés par toutes ces considérations. Les buts et objectifs énoncés dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. visent à uniformiser et à rendre plus cohérent le programme éducatif dans les centres de la petite enfance, mais les stratégies et activités en place dans chaque centre pourront – et devraient – sembler différentes.

Les stratégies décrites dans le présent chapitre apparaissent en fonction de chaque but d'apprentissage et des objectifs correspondants. Les exemples donnés sous les rubriques « Cela peut être évident lorsque, par exemple... » et « Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils... » sont présentés pour les nourrissons et les tout-petits (jusqu'à deux ans), et pour les enfants d'âge préscolaire (trois et quatre ans).

Ces stratégies sont destinées à illustrer l'éventail des approches qui peuvent être utilisées dans un centre de la petite enfance. Il ne s'agit pas d'une liste d'activités devant être effectuées. Seuls une pratique réflexive individuelle et un travail minutieux de planification en équipe de la part des éducateurs du centre permettront d'établir les activités qui seront proposées aux enfants.

Les centres de la petite enfance sont sensibles aux besoins des enfants et de leur famille et reflètent le contexte culturel des communautés. Les éducateurs apportent leur savoir-faire et leurs talents particuliers à la mise en œuvre de chaque programme. Chaque centre de la petite enfance devrait donc s'employer à atteindre les buts et



objectifs énoncés dans le présent cadre pédagogique en proposant un ensemble d'activités qui lui est propre.

PRATIQUE RÉFLEXIVE

L'un des principaux rôles de l'éducateur de la petite enfance est de maîtriser la pratique réflexive. Pour ce faire, il doit commencer par observer attentivement les enfants en interaction avec leurs pairs, leur environnement et les adultes. À partir de ces observations, l'éducateur doit :

- réfléchir au sujet des expériences vécues par les enfants;
- analyser l'approche des enfants vis-à-vis les relations, l'environnement d'apprentissage et leurs expériences quotidiennes;
- se fonder sur ses connaissances, ses principes et ses expériences sur le plan professionnel pour interpréter le comportement des enfants;
- consigner ses impressions afin de les transmettre aux parents, de monter le portfolio des enfants et/ou de poursuivre ses propres réflexions professionnelles.

La réflexion critique est l'art de scruter nos croyances fondamentales dans le but de comprendre les diverses forces culturelles et sociales ainsi que les autres facteurs qui façonnent notre identité profonde.

Comprendre le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique : De la théorie à la pratique



Réflexions

Dans une pratique réflexive, l'éducateur étudie ses observations sur les enfants et s'en sert pour remettre en question ses connaissances sur les enfants, ses croyances à l'égard des enfants ainsi que ses connaissances professionnelles dans le domaine afin de découvrir une cohérence dans cette analyse.

La pratique réflexive permet aux éducateurs de la petite enfance d'examiner et de critiquer leurs propres croyances à l'égard de la culture et de la diversité ainsi que la façon dont leurs croyances et leurs valeurs influent sur leur façon de percevoir le comportement des enfants. Les éducateurs ont la responsabilité de se renseigner sur les différences culturelles et sociétales qui prévalent au sein des groupes d'enfants avec lesquels ils interagissent, et ils doivent en tenir compte. Ils doivent également être conscients de leur propre système de valeurs et de croyances et le reconnaître.

Le questionnement réflexif est un processus de remise en question qui exige une réflexion approfondie. Il consiste à se poser des questions plus complexes que celles qui concernent simplement le déroulement de la journée; il amène l'éducateur à sonder ses valeurs, ses suppositions et ses connaissances professionnelles. La réflexion critique favorise l'exploration à l'aide de questions comme les suivantes :

- Quel est le rapport entre mes observations et ma compréhension de l'enfant? Pourquoi ai-je cette opinion au sujet de cet enfant?
- Ai-je pris en considération les antécédents familiaux ou culturels particuliers de cet enfant? Comment intégrer mes connaissances au sujet de cette réalité à mes réflexions sur son comportement?
- Comment ai-je intégré la vision pour les enfants de l'Î.-P.-É. à ma pratique et à mon analyse de mes observations sur cet enfant?
- Comment puis-je encourager et maintenir la participation des parents au programme et à l'apprentissage de leur enfant?



Buts, objectifs et stratégies

Les prochaines sections portent sur les buts énoncés dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants, sur les objectifs associés à chacun d'eux ainsi que sur les stratégies permettant d'atteindre les objectifs. Pour chaque stratégie, on donne des exemples illustrant différentes observations qui pourraient être formulées pour indiquer que les enfants font l'acquisition des connaissances et des capacités correspondantes, ainsi que des exemples d'interventions pédagogiques favorisant cet apprentissage. Enfin, pour chaque but, on présente des exemples de questions réflexives à l'intention des éducateurs.

Les exemples proposés sont destinés à stimuler la discussion et la planification; ils ne doivent pas être considérés comme un ensemble exhaustif d'indicateurs de développement, d'indices d'apprentissage, d'éléments

d'enseignement ou de pratiques réflexives, conformément au format et au but d'un

cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants – lequel est censé offrir un langage et un objectif communs pour la pratique pédagogique dans le cadre des programmes de la petite enfance.

Les éducateurs et les directeurs ont la responsabilité de peaufiner les exemples proposés à mesure qu'ils élaborent leurs méthodes en fonction de la combinaison unique de talents et d'expériences des éducateurs; de l'âge, des intérêts et des capacités des enfants; du contexte culturel et linguistique des enfants et des familles; et de la communauté concernée. Le succès de la mise en œuvre du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. repose sur le leadership du directeur du centre de la petite enfance, sur le travail d'une équipe d'éducateurs de la petite enfance titulaires d'une attestation d'études postsecondaires dans un domaine d'apprentissage lié aux services d'éducation et de garde des jeunes enfants et sur un engagement envers un apprentissage et un perfectionnement professionnel continu.

Plus les possibilités offertes aux enfants sont grandes, plus leurs motivations sont intenses et plus leurs expériences sont riches. Nous devons élargir l'éventail que nous leur proposons en ce qui concerne les matières et les buts, les types de situations et leur degré structural, les types et les combinaisons de ressources et de documents ainsi que les interactions possibles avec les choses, leurs pairs et les adultes. [TRADUCTION]

Loris Malaguzzi (1920-1994), spécialiste italien en éducation de la petite enfance et fondateur des écoles Reggio Emilia.

BIEN-ÊTRE



SANTÉ PHYSIQUE ET SÉCURITÉ PERSONNELLE

Afin que les enfants puissent grandir en bonne santé physique et comprendre ce qu'est la sécurité personnelle, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Développer leur autonomie en ce qui concerne les soins courants personnels;
- Adopter une attitude saine à l'égard de l'alimentation;
- Développer leur force musculaire, leur coordination et leur agilité;
- Acquérir un sentiment de sécurité personnelle et une confiance en leur capacité de reconnaître une situation indésirable, et comprendre l'importance de demander de l'aide lorsqu'ils sont confrontés à de la violence ou à un danger.



Les enfants développent leur autonomie en ce qui concerne les soins courants personnels.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Sont changés de couche et lavés, avec des gestes rassurants et attentionnés, par des adultes qui leur parlent et interagissent avec eux en maintenant un contact visuel, en leur parlant doucement et en les manipulant avec délicatesse.
- Sont soutenus dans leurs tentatives de développer leur autonomie pour aller aux toilettes.
- Apprennent à utiliser une débarbouillette pour se laver le visage et les mains.
- Sont capables de reconnaître leur manteau, leurs chaussures, leurs bottes et d'autres articles personnels.
- Essaient de manipuler des boutons, des attaches à pression et des fermetures velcro ou à glissière.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont autonomes pour aller aux toilettes et comprennent les principes d'hygiène.
- Respectent l'espace vital et l'intimité des autres enfants.
- Comprennent l'importance de l'ordre et de la propreté dans leur environnement.
- Sont capables d'utiliser une brosse à dents et de se rappeler de se brosser les dents après les repas.
- Sont capables de manipuler des boutons, des attaches à pression et des fermetures à glissière.
- Continuent d'apprendre à maîtriser les techniques de l'habillement (p. ex. : lacer et attacher ses chaussures).
- Développent leur autonomie pour s'habiller seuls avant d'aller jouer à l'extérieur.
- Sont capables d'organiser et de maintenir en bon état leurs effets personnels.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Abordent les tâches courantes liées au changement de couches et à l'utilisation des toilettes d'une façon positive et enthousiaste, qu'ils parlent doucement aux enfants et leur accordent suffisamment de temps pour qu'ils s'exercent à faire leur toilette seuls.
- Fournissent à chaque enfant sa propre débarbouillette et sa propre brosse à dents et qu'ils l'encouragent à ranger ses effets personnels à l'endroit prévu à cet effet.
- Donnent aux enfants le temps nécessaire pour enfiler leurs vêtements d'extérieur sans l'aide d'un adulte.
- Organisent l'espace de manière que les enfants puissent repérer plus facilement leurs effets personnels (chaussures, mitaines, tuques, etc.).
- Proposent des activités pour soutenir et renforcer la motricité fine requise pour manipuler des boutons, des fermetures à glissière, etc.

Les enfants adoptent une attitude saine à l'égard de l'alimentation.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à montrer leurs goûts alimentaires en souriant ou en se détournant.
- S'intéressent à l'odeur, à la texture, à la couleur, à la forme et au son des aliments qu'on leur sert.
- Sont prêts à goûter à de nouveaux aliments.
- Montrent qu'ils apprécient le moment du repas et commencent à comprendre les us et coutumes entourant les repas.
- Sont capables de boire dans une tasse.
- Commencent à reconnaître et à nommer différents types d'aliments (p. ex. : banane, pomme de terre, fromage, pain, lait).
- Apprennent des expressions courantes pour manifester leur satisfaction quand ils mangent certains aliments (p. ex. : miam miam).
- Mangent par plaisir et parce qu'ils ont faim.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Découvrent différents aliments, notamment des aliments qui représentent l'héritage culturel de leur famille ou de leurs amis.
- Abordent l'heure des collations et des repas avec une attitude positive.
- Sont capables d'identifier une grande diversité d'aliments et de nommer leurs préférences et leurs priorités.
- Apprennent d'où viennent les aliments, comment ils sont produits et comment ils aboutissent dans les commerces.
- Comprennent qu'il est important de ne pas gaspiller bêtement la nourriture et qu'il est important de cesser de manger lorsque l'on est rassasié.
- Sont capables de distinguer les aliments qui sont bons pour la santé de ceux qui ne le sont pas.
- Sont capables d'expliquer de quelle façon les aliments sont nutritifs pour eux et préservent leur bonne santé.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Veillent à ce que les enfants puissent faire un choix parmi une grande variété d'aliments nutritifs.
- Laissent aux enfants une certaine liberté de choix quant à leur alimentation.
- Tiennent les nourrissons dans leurs bras pendant l'allaitement au biberon et procurent un environnement apaisant et chaleureux pour les repas.
- S'assurent que les repas sont pris à des heures régulières et toujours selon les mêmes dispositions.
- Introduisent les nouveaux aliments un par un.
- Établissent des liens avec la communauté en ce qui concerne les lieux de production des aliments et prennent des dispositions pour que les enfants puissent visiter des exploitations agricoles, laitières, etc.
- Retiennent les suggestions des parents pour introduire de nouveaux aliments, particulièrement des aliments qui représentent la culture particulière des familles des enfants.

Les enfants développent leur force musculaire, leur coordination et leur agilité.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Progressent de façon normative dans l'accomplissement de mouvements comme lever la tête, se retourner sur le dos ou sur le ventre, s'asseoir et ramper.
- Sont capables de suivre des yeux un objet ou une personne.
- Sont capables de tendre la main pour prendre de petits objets.
- Tentent de se mettre debout en s'agrippant aux meubles.
- Prennent de l'assurance en marchant et démontrent un bon sens de l'équilibre.
- Sont capables de courir sur de courtes distances.
- Démontrent une coordination oculo-manuelle (p. ex. : manger avec une cuillère, enfiler une bobine sur un fil).
- Peuvent être capables de se tenir sur une jambe ou de sauter sur place.
- Commencent à monter et à descendre les escaliers.
- Sont capables de se déplacer sur des jouets à enfourcher en s'aidant avec leurs pieds.
- Commencent à manipuler un pinceau ou un marqueur.
- Peuvent tourner les pages d'un livre.
- Peuvent ramasser de petites billes.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont plus habiles pour courir, sautiller, sauter à la corde et faire des bonds.
- Peuvent être capables de grimper dans une échelle.
- Peuvent coordonner leurs mouvements au rythme d'une musique ou de commandes verbales répétitives.
- Peuvent coordonner leurs mains et leurs pieds (p. ex. : taper des mains en marchant, courir et donner un coup de pied dans un ballon comme un joueur de soccer).
- Peuvent lancer un ballon sur une cible.
- Peuvent attraper un ballon.
- Peuvent coordonner leurs mouvements pour utiliser un bâton ou une raquette pour pousser ou frapper un ballon.
- Sont de plus en plus habiles pour se servir d'un crayon.
- Font des mouvements d'interprétation (p. ex. : bouger le corps pour imiter le vent ou un poisson).
- Sont de plus en plus habiles à saisir de petits objets avec le pouce et l'index.
- Sont capables de manipuler de petits objets (p. ex. : ouvrir une serrure avec une clé, ouvrir des bouchons de bouteille, utiliser des pinces à linge).
- Démontrent qu'ils peuvent comprendre leurs propres limites physiques et qu'ils sont assez confiants pour les mettre à l'épreuve dans une mesure raisonnable.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Aménagent l'environnement matériel de manière que les enfants se sentent en sécurité lorsqu'ils font de l'exploration par le mouvement.
- Offrent aux enfants des occasions de mettre à profit leur motricité globale et leur motricité fine.
- Encouragent les enfants plutôt timides et aident les enfants plus aventureux à évaluer des risques.
- Proposent des approches saines de l'activité physique.
- Intègrent le mouvement physique aux activités d'apprentissage puisque le mouvement cinétique aide les enfants à apprendre en utilisant les différentes parties de leur cerveau.
- Encouragent les enfants et les autres membres du personnel à demeurer actifs tout au long de la journée.

Les enfants acquièrent un sentiment de sécurité personnelle et une confiance en leur capacité de reconnaître une situation indésirable, et ils comprennent l'importance de demander de l'aide lorsqu'ils sont confrontés à de la violence ou à un danger.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :	Les enfants d'âge préscolaire :
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Commencent à comprendre qu'ils doivent porter attention à certains éléments concernant leur sécurité (p. ex. : contourner du verre brisé sur le trottoir, tenir la rampe de l'escalier). ▪ Comprennent que les adultes dans leur entourage sont une source de sécurité et d'apaisement, car ils redeviennent calmes après avoir été réconfortés. ▪ Commencent à développer le sens de l'espace vital et à respecter l'espace vital des autres. ▪ Découvrent des moyens acceptables d'interagir de façon amicale et gentille avec les autres enfants afin que leurs approches soient bien accueillies. ▪ Apprennent que les autres enfants ne souhaitent pas toujours avoir de la compagnie. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peuvent expliquer ce qu'il faut faire en cas d'urgence (p. ex. : exercice d'incendie). ▪ Sont capables d'expliquer le rôle du pompier, du policier, de l'ambulancier, du médecin, etc. ▪ Peuvent nommer des sources de danger possibles (p. ex. : plaque de cuisson chaude, eau bouillante, feu ouvert, balade loin de la maison, aller en voiture avec un étranger). ▪ Comprennent qu'ils peuvent compter sur des adultes de confiance qui peuvent les protéger ou les aider lorsqu'ils sont confrontés à un problème ou à un danger. ▪ Démontrent qu'ils comprennent dans quelles situations il est approprié de demander de l'aide (p. ex. : un autre enfant est blessé; est triste, malade). ▪ Sont capables d'exprimer clairement leurs besoins d'espace vital et de les signifier aux autres enfants et aux adultes.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Interprètent le langage facial et corporel des enfants, leurs expressions et leurs comportements en respectant leurs sentiments.
- Créent une atmosphère de confiance et de sécurité pour faire comprendre aux enfants qu'ils peuvent faire appel aux adultes du centre s'ils ont besoin d'aide.
- S'assurent que chaque enfant se sent protégé et en sécurité dans une situation conflictuelle.
- Réagissent positivement lorsque des enfants signalent un problème ou expriment leurs préoccupations à l'égard d'une situation particulière.
- Encouragent les enfants qui semblent bouleversés à explorer leurs émotions et à exprimer ce qui les préoccupe.

SENTIMENT D'IDENTITÉ ET CONCEPT DE SOI

Afin que les enfants développent un *sentiment d'identité* et le *concept de soi*, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Arriver à comprendre le « soi » en relation avec la famille, la culture, la communauté et les amis;
- Développer leur propre sentiment d'identité, leurs goûts et leurs préférences;
- Conserver leur propre identité tout en appréciant le point de vue des autres;
- Prendre conscience de leurs forces et capacités, de leurs goûts et préférences et de leurs talents particuliers.



Les enfants arrivent à comprendre le « soi » en relation avec la famille, la culture, la communauté et les amis.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Amorcent et maintiennent un contact visuel avec d'autres enfants et avec des adultes.
- Réagissent à des invitations non verbales à jouer de la part d'autres enfants.
- Participent à des jeux simples (p. ex. : jouer à faire coucou).
- Commencent à reconnaître leur propre espace (p. ex. : leur lit/tapis, le crochet pour leur manteau, leurs chaussures).
- Établissent des contacts avec les autres avec les yeux ou par des sons.
- Reconnassent les autres enfants ou les adultes et réagissent de façon appropriée.
- Peuvent pointer du doigt des membres de la famille sur une photo quand on leur demande (p. ex. : « Où est Maman? », « Où est Grand-Papa? »).
- Commencent à sentir qu'ils ont droit à leur intimité et leur espace.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de reconnaître leur propre espace et leurs effets personnels et de respecter l'espace et les effets personnels des autres enfants.
- Reconnassent et peuvent nommer les membres de leur famille immédiate ou élargie.
- Commencent à bien connaître le nom des autres enfants et des adultes.
- Ont l'occasion de visiter divers endroits dans leur communauté (p. ex. : fermes, bibliothèque, parc).
- Sont capables de parler à d'autres d'endroits bien connus dans la communauté et d'expliquer pourquoi on va à la bibliothèque, à la boulangerie, chez le médecin, à l'église, etc.
- Sont capables de représenter par le jeu ce qu'ils comprennent à propos d'eux-mêmes, de leur famille, de leurs amis et de leur communauté.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Offrent un environnement stable aux enfants afin de leur permettre d'établir des relations avec des enfants et des adultes qui leur sont familiers.
- Parlent directement aux enfants en se plaçant à leur niveau physique (p. ex. : en se penchant ou en s'accroupissant) afin de maintenir un contact visuel avec eux; déplacent délicatement les enfants pour maintenir le contact visuel avec eux.
- Offrent aux enfants des environnements de jeu pour leur permettre de représenter ce qu'ils savent d'eux-mêmes, de leur famille et de leur communauté.
- Invitent les parents et les autres membres de la communauté à venir au centre.
- Se servent des ressources communautaires pour planifier des promenades et des excursions.

Les enfants développent leur propre sentiment d'identité, leurs goûts et leurs préférences.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à indiquer leurs préférences pour différents types d'aliments, de jouets, d'activités, etc. par des gestes, des sourires ou un autre moyen de communication non verbale.
- Sont capables de répondre à des questions telles que « Veux-tu du jus? ».
- Sont capables de faire un choix parmi plusieurs possibilités (p. ex. : « Veux-tu aller à trottinette ou faire une glissade? »).
- Sont de plus en plus capables d'exprimer leur sentiment d'identité au sein d'un groupe (p. ex. : l'enfant qui a un petit animal domestique, l'enfant qui dort dans un lit, l'enfant qui aime les pommes).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de se présenter à d'autres enfants ou à des adultes en leur mentionnant leur nom.
- Sont de plus en plus capables de se décrire dans le contexte de leur famille immédiate (p. ex. : « J'ai une petite sœur »), de leur famille élargie, du milieu dans lequel ils vivent, etc.
- Sont de plus en plus capables de dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas (aliments, activités, couleurs, livres, vacances, etc.).
- Commencent à justifier leurs choix et leurs préférences (en expliquant pourquoi ils préfèrent les pommes aux oranges, l'hiver à l'été, etc.).
- Commencent à découvrir et à apprécier l'identité et la personnalité propres des autres.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Offrent l'occasion aux enfants de faire des choix et d'indiquer leurs préférences.
- Respectent les choix que font les enfants en leur permettant d'agir selon leurs préférences ou en les écoutant quand ils expliquent pourquoi ils ont changé d'avis.
- Encouragent les enfants à réfléchir sur les raisons qu'ils donnent pour justifier leurs comportements.
- Conçoivent un environnement d'apprentissage qui permet aux enfants de choisir leurs activités.
- Amènent les enfants à réfléchir sur les processus qu'ils utilisent pour faire des choix (en leur disant par exemple : « À partir d'une boîte de crayons, chacun a dû se demander quelle couleur conviendrait le mieux pour son dessin... »).
- Montrent ce qu'est un sentiment d'identité personnelle en mentionnant souvent ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas (p. ex. : « Ma couleur préférée est le violet », « J'aime jouer dans la neige ») pour encourager ainsi les enfants à réfléchir à ce qu'ils aiment et à ce qu'ils n'aiment pas.

Les enfants conservent leur propre identité tout en appréciant le point de vue des autres.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à comprendre le concept de partager et d'attendre son tour.
- Connaissent bien leurs effets personnels et peuvent identifier ce qui leur appartient, y compris leurs parents, leurs frères et sœurs; comprennent que les autres enfants ont leurs propres possessions et leur propre famille.
- Sont moins souvent frustrés lorsqu'ils sont contrariés.
- Démontrent un début d'empathie dans leurs relations avec d'autres enfants.
- Démontrent de l'empathie dans des situations de jeu (p. ex. : dorloter ses poupées, faire semblant d'être un chiot).
- Sont capables de reconnaître et de prédire ce que peuvent ressentir des personnages dans une histoire (p. ex. : « Crois-tu qu'elle sera heureuse? »; « Pourquoi ne sera-elle pas heureuse? »).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de prédire et d'expliquer le comportement des personnages dans des histoires (p. ex. : « Pourquoi a-t-il peur? », « Toi, aurais-tu peur? »).
- Sont capables de négocier avec d'autres enfants au sujet des rôles et des règles dans le cadre de jeux dramatiques complexes.
- Commencent à montrer des signes de développement de la « théorie de l'esprit », selon laquelle ils sont capables de prédire ce que les autres pensent dans une situation donnée (p. ex. : « Où crois-tu qu'il commencera à chercher? »; « Pourquoi ferait-il ça? »; « À quoi peut-il bien penser? »).
- Sont capables de dire et d'expliquer ce qu'ils pensent d'un sujet ou d'une situation; sont capables de dire en quoi leur façon de voir est différente de celle d'un autre (p. ex. : « Je veux mettre les bateaux dans le bassin d'eau, mais elle veut y mettre les poissons parce qu'elle pense que les bateaux avancent trop vite »).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Transmettent des messages cohérents aux enfants en ce qui concerne leurs droits individuels et ceux des autres.
- Amènent les enfants à discuter de leurs propres réactions dans une situation particulière et les encouragent à prédire la façon dont d'autres personnes pourraient réagir dans la même situation.
- Encadrent les enfants lorsqu'ils expriment leurs divergences sur un sujet.
- Conçoivent un environnement d'apprentissage permettant d'offrir aux enfants des occasions de développer la « théorie de l'esprit ».
- Font des commentaires positifs aux enfants lorsqu'ils sont capables d'expliquer le point de vue d'un autre.

Les enfants prennent conscience de leurs forces et capacités, de leurs goûts et préférences et de leurs talents particuliers.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Découvrent leurs capacités physiques croissantes (p. ex. : capacité de monter les escaliers, de se déplacer sur une trotteuse, de sauter, d'atteindre des livres) et expriment un sentiment de satisfaction à l'égard de leurs réalisations.
- Se montrent confiants pour essayer de maîtriser de nouvelles compétences.
- Persistent à essayer de nouvelles choses (une nouvelle trottinette, un nouveau jeu de ballon, etc.).
- Commencent à reconnaître et à apprécier leurs limites (p. ex. : incapacité de transporter trois balles en même temps, d'ouvrir la porte).
- Démontrent qu'ils commencent à comprendre leurs forces et leurs talents en manifestant leur préférence pour des activités particulières (p. ex. : courir, chanter, danser, faire des culbutes, parler).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Commencent à reconnaître qu'il existe de nombreux types de talents et de capacités.
- Commencent à reconnaître que chaque enfant possède des talents particuliers et à comprendre qu'ils ne sont pas toujours capables de faire les mêmes choses que d'autres enfants.
- Apprécient leurs propres talents et en font la démonstration lorsque c'est possible.
- Reconnassent les forces et les talents des autres enfants durant les jeux et passent des commentaires à cet égard ou en font l'éloge.
- Se servent de leurs capacités pour aider d'autres enfants qui ne sont pas capables de faire aussi bien qu'eux.
- S'abstiennent de ridiculiser ou de se moquer d'autres enfants qui ne sont pas aussi habiles qu'eux.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Utilisent des techniques d'appui pédagogique pour encourager les enfants à maîtriser de nouvelles compétences et habiletés.
- Préparent l'environnement d'apprentissage de manière que tous les enfants puissent ressentir la satisfaction liée à la réussite, et ce, quelles que soient leurs capacités.
- Offrent aux enfants une combinaison équilibrée d'occasions d'interagir en groupe tant avec des enfants ayant des compétences et habiletés similaires aux leurs qu'avec des enfants ayant des compétences et habiletés différentes des leurs afin de favoriser un sentiment de coopération parmi les enfants.
- Sont conscients qu'ils doivent reconnaître verbalement les réalisations et les talents particuliers des enfants dans divers domaines.
- Reconnassent les talents dans tous les domaines (mouvement, arts visuels, gentillesse, personnalité attentionnée, chant, mémoire, créativité, danse, course, escalade, etc.).

SANTÉ ÉMOTIONNELLE ET SENTIMENT D'APPARTENANCE

Afin que les enfants développent une santé émotionnelle et un sentiment d'appartenance, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Développer des relations de confiance avec les éducateurs et les autres enfants;
- Se sentir en sécurité dans l'environnement du centre de la petite enfance;
- Apprendre à exprimer facilement et de manière positive leurs émotions et leurs sentiments;
- Respecter les différences individuelles chez les autres.



Les enfants développent des relations de confiance avec les éducateurs et les autres enfants.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Manifestent des émotions (plaisir, malaise, excitation, joie, peur, tristesse, contrariété, contentement, etc.).
- Démonstrent de l'affection par des câlins, des sourires et des baisers.
- Sont capables d'être apaisés par les éducateurs lorsqu'ils se sentent perturbés.
- Démonstrent un sentiment d'attachement aux éducateurs de leur groupe et peuvent commencer à manifester une préférence pour certains adultes.
- Commencent à montrer qu'ils sont capables de maîtriser leurs émotions et de se reconforter eux-mêmes lorsqu'ils se sentent perturbés.
- Sont de plus en plus capables de se séparer de leur famille lorsqu'ils arrivent au centre.
- Expriment de la joie et de l'excitation lorsqu'ils voient les éducateurs et les autres enfants.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Se sentent à l'aise pour exprimer leurs émotions et/ou leurs frustrations aux éducateurs.
- Sont capables de réagir positivement aux tentatives que font les éducateurs pour explorer les raisons de leur malaise ou de leurs frustrations.
- Démonstrent une capacité croissante d'établir des liens d'amitié avec d'autres enfants.
- Montrent clairement qu'ils apprécient les relations de confiance dans le cadre de leurs jeux dramatiques complexes.
- Peuvent commencer à manifester une préférence pour un éducateur en particulier à mesure que les liens se renforcent.
- Sont capables de reconforter d'autres enfants.
- Observent facilement les directives données par les éducateurs.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Réconfortent systématiquement chaque enfant qui exprime un sentiment de détresse.
- Établissent avec tous les enfants des relations empreintes de respect, d'équité et de cordialité.
- Reconnaittent les sentiments exprimés par les enfants en les verbalisant afin de leur démontrer que le langage peut servir à décrire des sentiments et de faire en sorte qu'ils sachent que leurs sentiments sont compris tout en ayant l'assurance qu'ils seront reconfortés.
- Collaborent avec les parents et les familles afin de déterminer des réactions appropriées aux signes et comportements des enfants afin que ces derniers apprennent un modèle de réactions qui soient communes à la maison et au centre.
- Observent les enfants pour comprendre leurs indices comportementaux et répondre de façon appropriée à leurs besoins.

Les enfants se sentent en sécurité dans l'environnement du centre de la petite enfance.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Sont capables d'explorer et de bouger librement dans des environnements propices aux mouvements et à l'apprentissage sans que l'on ait constamment besoin de leur rappeler d'être prudents.
- Réagissent lorsque les éducateurs les réconfortent et sont capables d'être apaisés.
- Sont capables de se servir de tous leurs sens pour explorer et jouer en toute sécurité avec des matériaux propres, non toxiques et choisis dans un but précis.
- Comprennent que des adultes sensibles et responsables sont toujours disponibles pour eux dans les moments difficiles.
- Aiment les liens évidents qui sont faits entre leur maison et le centre (leur couverture et leur jouet préféré déposés sur leur matelas au centre, photographies de membres de la famille, etc.).
- Sont capables d'observer une communication amicale et collaborative entre leurs parents et les éducateurs.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables d'explorer et de bouger librement dans des environnements propices aux mouvements et à l'apprentissage et conçus pour assurer la sécurité des enfants tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.
- Reconnaittent qu'ils sont capables de demander de l'aide ou des conseils aux éducateurs de la petite enfance au besoin.
- Représentent des attitudes et un sentiment de sécurité dans leurs jeux dramatiques et sont capables de montrer de l'attention et de la bienveillance envers les autres dans leurs jeux.
- Sont capables de calculer et de prendre en compte les risques dans leurs jeux et leurs mouvements (p. ex. : déterminer s'ils sont prêts à faire une glissade ou à grimper dans un arbre ou s'ils sont capables de verser du jus ou de l'eau).
- Communiquent leur confiance en eux et leur sentiment de sécurité en rassurant les autres, y compris les enfants plus jeunes, lorsqu'ils explorent ou essaient de nouvelles choses.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- S'assurent que l'environnement d'apprentissage a été planifié attentivement pour encourager les enfants à explorer en toute sécurité avec des matériaux propres, non toxiques et convenant à leur groupe d'âge.
- Encouragent constamment les enfants en réagissant de façon positive, verbalement ou autrement.
- Répondent aux besoins immédiats des enfants d'être réconfortés et rassurés.
- Collaborent avec les parents pour déterminer des réactions appropriées à l'égard des enfants afin d'assurer la cohérence des messages à la maison et au CPE.

Les enfants apprennent à exprimer facilement et de manière positive leurs émotions et leurs sentiments.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Manifestent des réactions émotives (joie, détresse, surprise, etc.).
- Commencent à élaborer des stratégies personnelles pour se reconforter eux-mêmes lorsqu'ils se sentent perturbés.
- Commencent à montrer une plus grande habileté à maîtriser leurs émotions; développent d'autres moyens socialement acceptables d'exprimer leurs émotions.
- Cherchent réconfort auprès d'une personne fiable lorsqu'ils sont perturbés.
- Commencent à associer des signes non verbaux à des émotions (p. ex. : sont capables de montrer « un visage heureux » ou « un visage triste »); sont capables de reconnaître des signes non verbaux d'émotions chez d'autres enfants; sont capables d'associer des expressions faciales à diverses émotions (p. ex. : heureux, triste, surpris, inquiet, effrayé).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de verbaliser leurs émotions et leurs sentiments et de les expliquer aux éducateurs ou aux autres enfants.
- Sont de plus en plus capables de maîtriser leurs émotions; développent d'autres moyens d'exprimer leurs émotions qui sont acceptables socialement pour le groupe et peuvent utiliser comme stratégie de s'exclure eux-mêmes d'une activité.
- Sont capables d'explorer leurs sentiments et leurs réactions émotives par leurs jeux dramatiques.
- Expérimentent l'expression de leurs émotions et de leurs sentiments avec d'autres enfants et des adultes.
- Sont capables de discuter de la possibilité d'utiliser d'autres approches pour maîtriser leurs réactions émotives face à certaines situations.
- Sont capables de négocier ou de résoudre des conflits avec d'autres enfants.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Reconnassent la légitimité et l'importance des sentiments exprimés par les enfants en verbalisant leurs émotions afin de leur démontrer que le langage peut servir à décrire des sentiments et de leur permettre d'être assurés que leurs sentiments sont compris et qu'ils seront reconfortés.
- Favorisent la discussion avec les enfants dans le but d'explorer d'autres façons d'exprimer ses émotions dans diverses situations.
- Maintiennent un contact régulier avec les parents afin de déterminer comment la famille et le centre pourraient contribuer à aider les enfants à développer leurs propres stratégies pour maîtriser leurs émotions.
- Renforcent les façons appropriées d'exprimer ses émotions et les utilisent eux-mêmes pour donner l'exemple aux enfants.

Les enfants respectent les différences individuelles chez les autres.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à s'intéresser aux autres enfants du groupe.
- Commencent à prendre conscience que leurs pairs peuvent voir les choses différemment et à montrer qu'ils comprennent cette différence.
- Commencent à manifester une conscience de leurs propres caractéristiques et de celles des autres.
- Commencent à manifester de la patience et de la tolérance durant les activités avec des enfants ayant des habiletés, des intérêts, des idées ou des goûts différents des leurs.
- Commencent à montrer de la souplesse dans leurs comportements envers d'autres enfants; sont capables d'accepter que chacun a le droit de participer même s'il le fait d'une façon différente de celle des autres dans le groupe.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Commencent à comprendre qu'il existe des différences et des similitudes entre les enfants ou au sein d'un groupe; commencent à être capables d'expliquer en quoi chaque enfant est différent ou semblable.
- Commencent à apprécier les différences entre les enfants et sont capables de manifester leur appréciation dans les jeux sociodramatiques (p. ex. : « Demandons à David de nous aider à porter la plus grosse bûche, car il est très fort. »; « Demande à Shelley de t'aider à fermer ton manteau, car elle est très habile avec les fermetures à glissières »).
- Sont de plus en plus compréhensifs et empathiques envers les enfants qui ont des problèmes de développement et cherchent des moyens de les aider.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Verbalisent les observations que font les enfants au sujet des différences chez leurs pairs (p. ex. : « Je vois que Mathieu s'est fait couper les cheveux! »; « Je crois que le rouge est la couleur préférée de Stéphane et que le rose est celle de Nathalie. »).
- Célèbrent la différence chez les enfants et les adultes en donnant l'exemple par leur propre comportement.
- Font connaître des histoires, des mets et de la musique provenant de diverses cultures.
- Font valoir que les enfants sont tous humains et qu'ils ont de nombreux points communs malgré leurs différences.
- Encouragent et aident les enfants à exprimer leur point de vue tout en respectant celui des autres lorsqu'ils se trouvent en situation de négociation.
- Montrent qu'ils respectent la différence chez les autres par leur comportement envers les enfants, leurs collègues, les représentants de la communauté et les parents.

RÉFLEXIONS

Lorsque les éducateurs examinent leur pratique du point de vue du bien-être, il pourrait être utile pour eux de s'inspirer de certaines des questions de réflexion suivantes. Les exemples fournis ne constituent pas une « liste de vérification » pour déterminer l'ampleur de la pratique réflexive de quelqu'un – il ne s'agit que de suggestions destinées à susciter une réflexion plus poussée :

- De quelle façon ma pratique témoigne-t-elle de la vision du Cadre pédagogique en ce qui concerne les enfants et les principes d'apprentissage? Ai-je tenu compte de l'interaction entre les relations, l'environnement et les expériences dans la planification et la mise en œuvre de mon programme?
- Ai-je fait preuve d'inclusivité dans ma façon de présenter le matériel et les activités aux enfants? Ai-je tenu compte des capacités sur le plan du développement et de l'héritage culturel de chaque enfant?
- Mon approche quant à l'appui pédagogique des compétences et des capacités des enfants était-elle efficace? Qu'aurais-je dû faire différemment?
- Y a-t-il des enfants auxquels j'aimerais donner un soutien supplémentaire? Y a-t-il des enfants pour lesquels j'aimerais avoir une rencontre individuelle avec les parents afin de discuter de leur développement moteur?
- Mes valeurs entrent-elles en conflit avec la façon dont je dois intervenir auprès des enfants pour des questions de sécurité personnelle? Comment puis-je concilier les différences?
- Y a-t-il des aspects du développement physique à propos desquels j'aimerais lire davantage ou que j'aimerais fouiller plus à fond? S'agit-il de quelque chose dont je devrais parler au directeur, ou que je devrais aborder lors d'une réunion d'équipe ou du personnel?
- Qu'ai-je appris des enfants en ce qui concerne des aspects de leur bien-être? Comment vais-je intégrer les choses que j'ai apprises à ma pratique?
- Qu'ai-je appris des autres éducateurs et collègues qui pourrait m'aider à améliorer le bien-être des enfants? Ai-je fait part à d'autres de mes nouvelles observations ou des nouveaux points de vue que j'ai acquis?
- Des préoccupations d'ordre éthique ont-elles été soulevées dans le cadre de mon travail avec ce groupe d'enfants? Dans l'affirmative, quelles options ai-je pour y répondre?

- Ai-je besoin d'un soutien supplémentaire quelconque de la part du directeur pour renforcer ma pratique?
- Comment ai-je amené les parents et les familles à contribuer à mes efforts à l'égard du bien-être des enfants? Y a-t-il quelque chose que je ferais différemment?



EXPLORATION ET DÉCOUVERTE



INVESTIGATION CURIEUSE

Afin que les enfants développent un esprit d'investigation curieuse pour apprendre, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Utiliser leurs sens et leur corps pour investiguer, explorer et mieux comprendre leur environnement;
- Intégrer l'investigation et l'exploration à leurs jeux;
- Acquérir la capacité de se concentrer et de persévérer au cours de leurs investigations et de leurs explorations;
- Développer de l'enthousiasme à propos du monde qui les entoure et des possibilités de découverte infinies qu'il leur offre.



Les enfants utilisent leurs sens et leur corps pour investiguer, explorer et mieux comprendre leur environnement.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à tendre la main pour saisir des objets qui se trouvent à proximité afin de les toucher, les sentir, les goûter, etc.
- Prennent plaisir à manger divers types d'aliments aux odeurs, aux goûts et aux textures variés.
- Se servent de leur corps pour rentrer dans des endroits très petits, rouler sur des tapis, ramper sous les tables, etc.
- Explorent différentes façons de produire des sons (p. ex. : utilisent leur voix, marchent sur des feuilles séchées, tapent des mains).
- Font des expériences avec des objets qui se trouvent dans l'environnement d'apprentissage (animaux en peluche, balles et matériel de manipulation qui produisent des sons).
- Sont capables de manipuler des objets pour produire des sons (cause et effet).
- Sont impatients d'explorer de nouvelles choses dans l'environnement d'apprentissage.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Utilisent leurs corps pour gambader, ramper, faire des bonds, sautiller et glisser.
- Utilisent des mouvements corporels pour représenter leurs jeux (p. ex. : rampent comme un bébé, ondulent comme un serpent, marchent comme un soldat).
- Commencent à prendre conscience de ce qu'ils peuvent faire et de ce qu'ils ne peuvent pas faire avec leur corps.
- Améliorent leur force et leur coordination par des jeux de tous genres.
- Font de nouvelles observations au sujet de l'environnement naturel (p. ex. : comportement des insectes, des oiseaux et des animaux; arbres et fleurs; nuages; conditions météorologiques).
- Commencent à percevoir la relation entre les objets dans leur environnement, tant au centre (à l'intérieur et à l'extérieur), qu'à la maison et dans la communauté.
- Prennent l'initiative pour découvrir de nouvelles choses; cherchent à s'informer en posant des questions réfléchies.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Conçoivent un environnement d'apprentissage qui offre régulièrement aux enfants des occasions de découvrir des matériaux évolutifs qui présentent de nombreuses fonctions et qui favorisent l'investigation.
- Conçoivent un environnement d'apprentissage qui offre aux enfants des occasions de découvrir des textures, des stimuli visuels, des sons et des hauteurs variés afin de solliciter tous leurs sens et leur permettre de découvrir différentes façons de réagir par des mouvements physiques.
- Prennent appui sur les activités d'apprentissage des enfants pour les amener à utiliser leur corps de différentes façons (danse, mouvements créatifs, yoga, mouvements interprétatifs, etc.).
- Invitent les parents et les membres de la communauté à faire partie du monde que les enfants explorent.

Les enfants intègrent l'investigation et l'exploration à leurs jeux.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Font des expériences avec leur sens de l'ouïe, de la vue, du toucher et du goût au cours de leurs jeux.
- Font des expériences avec leurs aliments (enfoncent les doigts dans un morceau de fromage, étendent leur pudding sur l'assiette, etc.).
- Montrent des signes illustrant le concept de permanence de l'objet en cherchant des choses qu'on a cachées (p. ex. : quand on cache une balle sous une couverture et qu'on demande à l'enfant de dire où elle se trouve).
- Cherchent les objets et les jouets qu'ils connaissent bien et essaient de nouvelles façons de les utiliser.
- Sont observateurs et remarquent les nouveaux jouets, objets, etc. dans le centre.
- Aiment les jeux qui les poussent à trouver comment les choses fonctionnent (p. ex. : ouvrir une porte ou un verrou).
- Aiment les histoires et les jeux aux résultats prévisibles.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Reprennent les mêmes activités avec une nouvelle approche.
- Sont capables de transférer les connaissances acquises au cours d'une expérience dans une investigation au cours d'une autre activité.
- Sont capables de verbaliser et de reconstruire un apprentissage antérieur pour réfléchir à une autre façon d'aborder une activité.
- Sont sensibles aux changements dans l'environnement extérieur, particulièrement aux variations saisonnières, ainsi qu'à l'influence du climat et de la température sur les éléments, les sons et les textures.
- Participent à des jeux dramatiques faisant appel à l'investigation de nouvelles idées, de nouveaux matériaux et de nouveaux concepts.
- Intègrent l'élaboration de tableaux, de graphiques et d'éléments de mesure similaires pour explorer des opinions, des observations, etc.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Donnent aux enfants l'exemple d'un esprit curieux en posant des questions comme « Je me demande ce que c'est? ».
- Verbalisent le processus de prise de décision (p. ex. : « Je me demande quel bloc je dois poser en premier pour empêcher ma tour de tomber. Laissez-moi réfléchir; voilà, je vais assembler les deux plus gros blocs pour qu'elle soit plus solide. »).
- Conçoivent un environnement d'apprentissage qui offre régulièrement aux enfants des occasions de découvrir des matériaux évolutifs qui présentent de nombreuses fonctions et qui favorisent l'investigation.
- Prennent appui sur les intérêts des enfants à l'égard de l'environnement d'apprentissage pour alimenter leur curiosité.
- Répondent d'une façon respectueuse aux questions des enfants et encouragent ceux-ci à poser des questions réfléchies pour recueillir l'information dont ils ont besoin.
- Prévoient suffisamment de temps pour les activités – en particulier pour les excursions à l'extérieur – afin de permettre aux enfants de s'arrêter, d'investiguer, d'explorer et de poursuivre leur exploration sans être pressés.

Les enfants acquièrent la capacité de se concentrer et de persévérer au cours de leurs investigations et de leurs explorations.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Démontrent une capacité croissante de se concentrer sur une tâche, qu'il s'agisse d'écouter une histoire ou d'entreprendre une activité par eux-mêmes.
- Sont de plus en plus capables de poursuivre une tâche même si celle-ci leur semble difficile.
- Répètent une activité jusqu'à ce qu'ils arrivent à la maîtriser; répètent ensuite constamment l'activité maîtrisée de manière à intégrer le nouvel apprentissage et à ressentir la satisfaction de réussir quelque chose.
- Manifestent du plaisir et de la satisfaction lorsqu'ils accomplissent quelque chose.
- Commencent à montrer qu'ils sont capables d'essayer d'autres façons de faire si la façon employée ne fonctionne pas (p. ex. : essayer différentes façons d'envoyer une balle par-dessus une clôture ou d'empiler des blocs).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont de plus en plus capables de planifier et d'évaluer le temps et les ressources nécessaires pour faire une investigation ou réaliser un projet.
- Commencent à travailler en collaboration avec leurs pairs lorsqu'ils explorent leur environnement et/ou leurs idées; partagent leurs idées verbalement et négocient un plan d'action.
- Sont capables de faire face aux déceptions lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévu; sont capables de réfléchir à une autre façon d'aborder positivement la situation.
- Sont capables de résumer verbalement leurs idées et leurs approches et de décider – souvent à l'aide de conseils – de ce qu'il faut faire par la suite.
- Sont de plus en plus capables de poursuivre une tâche même si celle-ci leur semble difficile.
- Manifestent du plaisir et de la satisfaction lorsqu'ils accomplissent quelque chose.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Permettent aux enfants de reprendre sans cesse les mêmes activités au lieu d'intervenir et de terminer les tâches pour eux.
- Utilisent des techniques d'appui pédagogique et des méthodes interrogatives pour amener les enfants à emprunter de nouvelles pistes d'investigation.
- Aménagent un lieu pour permettre aux enfants de travailler sur un projet durant une période prolongée sans avoir à tout ranger à la fin de chaque journée.
- Facilitent les efforts du groupe pour réaliser des projets à long terme.

Les enfants développent de l'enthousiasme à propos du monde qui les entoure et des possibilités de découverte infinies qu'il leur offre.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Manifestent de l'enthousiasme lorsqu'ils explorent l'environnement d'apprentissage tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.
- Sont impatients d'essayer de nouvelles choses.
- Sont observateurs et réagissent positivement lorsqu'on leur présente de nouvelles activités, de nouveaux jouets ou de nouveaux éléments de leur environnement.
- Montrent de plus en plus d'intérêt pour ce que font les autres enfants et pour leurs propres explorations.
- Commencent à participer à des jeux plus coopératifs.
- Participent de plus en plus aux activités du centre sans qu'un adulte ait besoin de les encourager à le faire.
- Commencent à entreprendre leurs propres activités fondées sur le jeu, par intérêt ou par curiosité.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Utilisent leurs jeux pour imaginer, approfondir et explorer leurs idées.
- Participent avec d'autres enfants à des jeux dramatiques/de simulation complexes, et utilisent la négociation et le compromis pour élaborer conjointement leurs activités.
- Font preuve de leadership et d'initiative en créant de nouvelles avenues pour les activités et les découvertes.
- Abordent les jeux avec joie, enthousiasme, et hilarité.
- Collaborent d'une façon constructive avec les éducateurs pour concevoir et proposer de nouvelles activités.
- Participent à des jeux idiots, inventent des mots, des sons et des mouvements.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Montrent le plaisir de la découverte et de l'apprentissage dans tout ce qu'ils font, et expriment et partagent avec les enfants et les autres éducateurs l'enthousiasme qu'ils éprouvent à faire de nouvelles découvertes et à relever de nouveaux défis.
- Créent dans l'environnement d'apprentissage une atmosphère favorable aux nouvelles idées et aux moyens novateurs d'aborder les routines.
- Apprécient l'inventivité et la spontanéité des enfants dans leurs jeux, et offrent à ceux-ci un environnement suffisamment souple pour qu'elles se manifestent.
- Comprennent à quel moment et dans quel contexte permettre aux enfants de participer à des jeux idiots où ils peuvent devenir bruyants et tumultueux.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES ET NUMÉRATIE

Afin que les enfants développent des compétences et des habiletés en résolution de problèmes et en numératie, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Comprendre le concept de quantité;
- Reconnaître les symboles numériques;
- Faire preuve d'une compréhension de l'association et de la relation entre le concept de quantité et les symboles;
- Utiliser les concepts mathématiques pour régler les questions et les problèmes rencontrés au cours du jeu.



Les enfants comprennent le concept de quantité.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- En redemandent.
- Jouent avec le sable ou l'eau et sont capables d'assimiler indirectement les concepts de plus et de moins, de plein et de vide.
- Expérimentent le langage des adultes relatif au concept de quantité, afin d'exprimer les impressions sensorielles qui leur proviennent de l'environnement (p. ex. : « il y a beaucoup de neige près de l'arbre dans la cour; il y a beaucoup d'enfants ici aujourd'hui; voici une tranche de pomme et en voici une autre... tu as maintenant deux tranches de pomme »).
- Participent à des chansons et à des jeux de doigts qui présentent les concepts de quantité (p. ex. : J'ai deux yeux, tant mieux. Deux oreilles, c'est pareil.)
- Commencent à faire preuve d'une compréhension des notions de connaissance temporelle et de séquençage (p. ex. : « nous prendrons une collation lorsque nous serons revenus de notre promenade »).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Commencent à faire preuve d'une compréhension plus poussée de la connaissance temporelle (p. ex. : aujourd'hui, hier, demain, plus tard, après l'hiver, quand tu étais bébé).
- Sont capables de distinguer les dimensions (représentant des unités de mesure et/ou de degré) telles que plus/moins, long/court, lourd/léger, fort/faible, lisse/rugueux.
- Sont capables de dénombrer les objets, mais ne reconnaissent peut-être pas encore les symboles numériques¹ (p. ex. : ils sont capables de mettre deux craquelins dans chaque assiette, mais ne reconnaissent pas le chiffre « 2 »).
- Compréhendent que lorsque des objets sont alignés de façon discontinue, ils représentent la même quantité (conservation du nombre).
- Font preuve de compétence en ce qui concerne la correspondance biunivoque (p. ex. : une serviette pour chaque enfant; pointer chaque objet une fois en calculant le total).
- Sont de plus en plus capables de compter jusqu'à des nombres plus élevés; peuvent exagérer souvent les quantités (p. ex. : « Je veux 14 boules de crème glacée. »).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Fournissent de nombreuses occasions aux enfants d'assimiler indirectement le concept de quantité, y compris la grandeur numérique; les grandeurs désignant la dimension, la taille et la forme; la relation spatiale.
- Insistent pour que les enfants développent une compréhension concrète des concepts de quantité avant de mettre l'accent sur les symboles numériques qui représentent ces quantités.

¹ Dans le présent document, le syntagme « symbole numérique » est utilisé pour désigner le chiffre (1, 2, 3 et ainsi de suite).

Les enfants reconnaissent les symboles numériques.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Au stade de nourrisson ou de tout-petit, la reconnaissance de symboles numériques ou alphabétiques ne constitue pas une caractéristique développementale. Les enfants bénéficient de la possibilité de voir ces symboles dans leur environnement, mais à ces âges, il est plus approprié que les enfants aient de multiples occasions d'intégrer les concepts de quantité comme il a été discuté précédemment.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Font connaissance avec les chiffres/symboles qui représentent les nombres (p. ex. : 1, 2, 3, etc.).
- Sont capables de nommer les symboles numériques de 1 à 9.
- Sont capables de nommer et de reconnaître le symbole 0, et comprennent que 0 veut dire « rien ».
- Reconnaittent comment les symboles numériques sont utilisés au centre, à la maison et dans la communauté, et sont capables de décrire ces utilisations (p. ex. : dans la voiture, sur l'autoroute, sur la cuisinière, sur une horloge, sur le téléviseur, dans les livres, etc.).
- Commencent à être capables de reproduire les nombres par écrit.
- Peuvent être capables de reconnaître les symboles numériques de 10 à 15.²

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Utilisent un éventail de méthodes pour présenter les symboles numériques, en tenant compte du fait qu'un symbole numérique est une forme semblable à la forme d'une lettre et que l'apprentissage du nom des symboles numériques est un processus qui prend du temps.
- Attirent régulièrement l'attention des enfants sur l'utilisation des symboles numériques dans l'environnement d'apprentissage, à la maison et dans la communauté.
- Utilisent un éventail de méthodes kinesthésiques pour inciter les enfants à reproduire les symboles numériques par écrit (p. ex. : tracer des chiffres dans le sable, peinture aux doigts, coller des confettis sur la forme d'un chiffre, mosaïques, peinture).
- Collaborent avec les parents au cours du processus d'apprentissage de manière à ce que le concept de reconnaissance des nombres et l'approche pour apprendre à reconnaître les nombres fassent aussi l'objet d'un renforcement à la maison.

² En règle générale, cette compétence est davantage pertinente pour les enfants qui arrivent à la fin de leur année de prématernelle. Certaines études indiquent que les enfants pourraient ne pas parvenir à maîtriser cette compétence avant d'avoir 5 ans. L'Évaluation de la petite enfance recommande la reconnaissance des symboles numériques jusqu'à 15 pour les enfants qui amorcent leur année de maternelle.

Les enfants font preuve d'une compréhension de l'association et de la relation entre le concept de quantité et les symboles.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Au stade de nourrisson ou de tout-petit, il n'est pas approprié sur le plan développemental de s'attendre à ce que les enfants comprennent la relation entre les symboles numériques et les quantités associées. À ces âges, les enfants continuent de bénéficier de la possibilité de voir les symboles numériques dans leur environnement, mais il est plus approprié que les enfants aient de multiples occasions d'intégrer les concepts de quantité comme il a été discuté précédemment.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables d'associer des quantités d'objets à des symboles numériques écrits (p. ex. : deux objets (billes, cailloux, bâtonnets) au chiffre 2, etc.).
- Commencent à être capables d'associer des symboles numériques à des représentations plus abstraites (p. ex. : tapent des mains quatre fois lorsque le chiffre 4 est montré).
- Commencent à comprendre qu'il existe une hiérarchie des symboles numériques et que chaque nombre représente une quantité précise; commencent à comprendre que certains nombres représentent des quantités plus grandes (ou plus petites).
- Sont capables de mettre en évidence l'association entre les quantités et les symboles numériques dans une foule de situations de jeu à l'intérieur et à l'extérieur (p. ex. : faire semblant de suivre une recette).
- Utilisent ces compétences dans le cadre d'activités de jeu de rôle et de théâtre.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Fournissent de nombreuses occasions aux enfants d'associer les symboles numériques aux quantités d'objets et aux actions dans tous les secteurs de l'environnement d'apprentissage.
- Procurent aux enfants des expériences concrètes leur permettant de compter, de créer des ensembles et d'associer des nombres et des quantités, au lieu de leur fournir des feuilles de travail imprimées qui ne favorisent pas la manipulation et la représentation visuelle de quantités d'objets.
- Fournissent aux enfants des occasions de commencer progressivement à aborder de façon plus abstraite les nombres et les quantités.

Les enfants utilisent des concepts mathématiques pour régler les questions et les problèmes rencontrés au cours du jeu.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

À ce stade du développement, les enfants vont continuer à mettre l'accent sur les différents aspects du concept de quantité. Toutefois, ils seront capables de faire preuve d'une compréhension indirecte de certains concepts mathématiques tels que la correspondance biunivoque, divers aspects du concept de quantité et le dénombrement, au cours d'activités ludiques :

- Sont capables de réagir à la demande : « Peux-tu m'apporter un autre bloc? »
- Sont capables de réagir à la demande : « Va en chercher un autre. »
- Sont capables de réagir à la demande : « Donne un coussin à Daniel et un coussin à Rachel. »
- Sont capables de comprendre des concepts comme « encore », « un autre » et « encore une fois » au cours d'activités ludiques.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de suivre des consignes mathématiques sans l'intervention d'un adulte dans des environnements d'apprentissage intérieurs et extérieurs (p. ex. : quatre enfants à la table des collations; trois enfants dans la zone de lecture; chaque enfant doit porter un casque pour utiliser un jouet à enfourcher).
- Participent à des activités de cuisine et, avec un encadrement, suivent les mesures indiquées dans une recette (p. ex. : « De combien d'œufs avons-nous besoin? Peux-tu les compter? »).
- Utilisent la mesure et le dénombrement dans le cadre d'activités de construction.
- Sont capables d'expliquer leurs calculs lorsqu'ils construisent des forts, des châteaux de sable.
- Sont capables de réviser leurs calculs et de résoudre les problèmes en proposant des solutions de rechange.
- Commencent à faire preuve d'une compréhension des calculs mathématiques dans le jeu (p. ex. : « nous avons besoin de deux autres chaises parce qu'il y a quatre enfants »).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Encouragent les enfants à utiliser le raisonnement et la logique mathématiques pour la résolution de problèmes.
- Fournissent de nombreuses occasions de faire des expériences ludiques où les enfants sont mis au défi d'utiliser les concepts mathématiques dans le cadre de leurs explorations.
- Communiquent avec les parents pour leur faire part de l'apprentissage qui a lieu au cours de diverses activités ludiques et les encouragent à faire le même genre d'activités à la maison (p. ex. : mettre la table pour le souper, aider à l'exécution de recettes, utiliser un ruban à mesurer, compter l'argent au magasin).

RAISONNEMENT, LOGIQUE ET RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Afin que les enfants développent des compétences sur le plan du raisonnement, de la logique et de la recherche scientifique, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Comprendre le processus de cause à effet;
- Faire des prédictions pendant le jeu;
- Planifier et exécuter une série d'actions;
- Participer activement à des projets faisant appel à une méthode de recherche scientifique.



Les enfants comprennent le processus de cause à effet.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Comprennent que pleurer entraînera une réaction de la part d'un adulte et que boire à une bouteille apaisera la faim.
- Commencent à apprendre des façons appropriées de se calmer eux-mêmes (p. ex. : un bébé apprend que le bord de sa couverture est doux lorsqu'il frôle sa joue).
- Réagissent à des jeux comme « faire coucou ».
- Utilisent leur motricité fine de plus en plus développée pour manipuler des jouets qui impliquent un principe de cause à effet (p. ex. : taper sur un xylophone ou appuyer sur un bouton pour produire un son).
- Passent des actions faites au hasard qui engendrent un effet aux actions volontaires faites en jouant avec des objets dans le but de provoquer un effet.
- Commencent à comprendre qu'ils participent activement à leurs propres environnements et qu'ils peuvent, par leurs intentions, exercer un certain contrôle.
- Posent des gestes plus complexes pour provoquer un effet (p. ex. : tirer sur la couverture pour rapprocher la balle).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Utilisent leur motricité fine et globale pendant le jeu pour expérimenter différentes approches permettant de produire un effet (p. ex. : faire rouler une balle dans le but de faire tomber un long bloc; déplacer un aimant permet de faire bouger des trombones en métal).
- Utilisent le principe de cause à effet comme fondement pour créer et découvrir de nouvelles choses dans l'environnement d'apprentissage (p. ex. : mélanger de la peinture bleue et de la peinture rouge pour obtenir la couleur violette; planter des graines pour faire pousser des fleurs).
- Sont capables de verbaliser leur compréhension du principe de cause à effet et de l'appliquer dans des situations abstraites (p. ex. : si tu n'utilises pas de protection solaire, tu peux attraper un coup de soleil; la pluie qui tombe aidera les fleurs à pousser).
- Expliquent le processus de cause à effet lorsqu'ils résolvent des problèmes (p. ex. : « Lorsque tu as placé les petits blocs dans le bas, le mur s'est effondré, et je vois maintenant que tu t'apprêtes à placer les plus gros blocs dans le bas et les petits, dans le haut – voyons ce qui va arriver. »).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Verbalisent les expériences des enfants avec le processus de cause à effet (p. ex. : « Lorsque tu pousses la balle, elle s'éloigne en roulant! »).
- Fournissent aux enfants de multiples occasions d'expérimenter le processus de cause à effet dans les environnements d'apprentissage intérieurs et extérieurs, puisque celui-ci sous-tend l'apprentissage fondé sur le questionnement.
- Encouragent les enfants à résoudre les problèmes en fonction du principe de cause à effet (p. ex. : « Alors, qu'as-tu fait en premier? Que s'est-il passé ensuite? Qu'arriverait-il si tu faisais les choses autrement? »).

Les enfants font des prédictions pendant le jeu.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Ont un sentiment de constance sur le plan des soins courants tels que le changement de couche, l'alimentation, la sieste (p. ex. : on fait jouer de la musique douce dans la salle de sieste).
- Acquièrent le sentiment que leur journée suit un rythme et est prévisible, en raison de la régularité des activités.
- Comprennent qu'à la fin de la journée, leurs parents viendront les chercher.
- Commencent à être capables de répondre à des questions simples en se servant de leurs expériences antérieures pour faire des prédictions (p. ex. : « Johanne a apporté des petits gâteaux et des chandelles aujourd'hui – est-ce que ça veut dire quelque chose de spécial? »).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Utilisent leur compréhension du processus de cause à effet pour faire des prédictions à propos d'événements connexes. Par exemple, une expérience antérieure avec le jeu « ça flotte, ça coule » est utilisée pour prédire si de nouveaux objets vont couler ou flotter.
- Appliquent la théorie de l'esprit lorsqu'ils prédisent la façon dont une autre personne va réagir à une situation particulière (p. ex. : « Penses-tu qu'elle sera surprise? »).
- Sont capables d'expliquer les processus mentaux utilisés pour faire leurs prédictions (p. ex. : « Nous voulons aligner tous les camions en une rangée pour empêcher les balles de s'éloigner en roulant. »).
- Expérimentent leurs prédictions pendant le jeu (p. ex. : « Que se passera-t-il si nous plaçons la voiture dans le haut de la glissoire? »; « Que se passera-t-il si nous mélangeons de la peinture jaune avec de la peinture bleue? »).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Maintiennent des horaires d'activités constants et prévisibles durant la journée.
- Verbalisent les observations et les prédictions des enfants (p. ex. : « Je vois que tu as tes bottes – tu savais que nous allions sortir dehors! »).
- Utilisent des livres et des histoires pour demander aux enfants leurs prédictions (p. ex. : « Et que croyez-vous qu'il va arriver ensuite? »).
- Fournissent de multiples occasions aux enfants de s'exercer à faire des prédictions à leur sujet et à propos d'autres enfants, de leurs familles, de la météo, de la trame des livres, d'un spectacle de marionnettes, etc.
- Communiquent ce genre d'apprentissage aux parents, afin que ceux-ci continuent le travail à la maison.

Les enfants planifient et exécutent une série d'actions.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent par apprendre à suivre une série d'actions, soit dans le cadre des activités quotidiennes ou d'activités ludiques. Les expériences de ce genre leur permettent de se familiariser avec le séquençage et d'apprendre à suivre plusieurs idées à la fois.
- Ont quelques expériences d'activités qui nécessitent plus d'une action (p. ex. : « Mets la voiture à l'intérieur et sonne la cloche. »).
- Sont capables de suivre des ordres en plus d'un temps (p. ex. : « Va prendre ton livre sur l'étagère et dépose-le sur la table. »).
- Commencent à faire preuve d'intentionnalité dans leurs actions et leurs comportements (observée normalement lorsque les enfants manipulent des matériaux et des jouets évolutifs dans l'environnement d'apprentissage).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de suivre des séries de consignes de plus en plus complexes.
- Conçoivent des activités ludiques qui impliquent un certain nombre d'aspects ou d'éléments (p. ex. : concevoir une route et ensuite les bâtiments d'une ville, puis conduire une voiture pour aller en voyage).
- Sont capables d'expliquer le processus utilisé pour planifier et exécuter un scénario de jeu complexe.
- Sont capables de collaborer avec d'autres enfants à la planification d'activités ludiques complexes, et à la négociation des rôles et de la séquence du jeu.
- Montrent du progrès en ce qui concerne l'exécution d'une longue série d'étapes dans le cadre d'une activité, du début à la fin.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Conçoivent l'environnement d'apprentissage de façon à ce que les enfants aient la possibilité de planifier et de faire des activités ludiques qui impliquent de multiples séries d'actions.
- Font en sorte que les enfants soient capables de « préserver » leurs activités ludiques et leurs bricolages, afin qu'ils puissent poursuivre leurs travaux d'une journée à l'autre.
- Favorisent la préparation d'une séquence écrite pour accompagner les images illustrant les activités planifiées, avec des illustrations et une description expliquant comment elles se sont déroulées. Il s'agit d'une préparation en prévision d'autres projets d'apprentissage fondé sur le questionnement.
- Encouragent les enfants à fournir des sommaires de leurs plans et de la façon dont ils ont été exécutés. Ces histoires peuvent être partagées avec d'autres enfants, présentées au cours d'un événement en présence de la famille ou des parents, ou partagées avec les parents.
- Renseignent régulièrement les parents à propos des projets de plus grande envergure des enfants parce que cela rend l'apprentissage concret.

Les enfants participent activement à des projets faisant appel à une méthode de recherche scientifique.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

Les enfants d'âge préscolaire :

Une méthode scientifique de questionnement implique les processus élémentaires d'observation et de recherche, l'élaboration d'une hypothèse, l'expérimentation et la conclusion. Dans les classes de la petite enfance, le processus qui sous-tend la méthode est applicable à une foule de sujets d'intérêt et peut être utilisé dans le cadre d'approches très simples aussi bien que plus complexes. On met l'accent sur le développement d'une approche organisée et logique pour l'apprentissage fondé sur le questionnement qui incite les enfants à s'interroger, à expérimenter et à découvrir.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Écoutent et observent les adultes qui s'interrogent à propos d'un événement ou d'un phénomène particulier. Par exemple : « Ce tambour peut produire une foule de sons. Je vais taper dessus et écouter – as-tu entendu? Je me demande ce qui va se produire si je frappe dessus avec la baguette – qu'en penses-tu? Le son sera-t-il faible comme lorsque je tape avec ma main? Crois-tu qu'il sera fort? Essayons... Eh bien, que s'est-il passé? Le son était-il faible? Était-il fort? Maintenant je sais que lorsque je tape dessus avec mes doigts, le tambour produit un son faible et que lorsque je frappe avec une baguette, il produit un son fort. » | <ul style="list-style-type: none">▪ Participent à des projets de groupe qui visent à apprendre de nouvelles choses à propos de divers phénomènes. Les sujets peuvent englober des observations dans la nature (p. ex. : « Quand la neige disparaîtra-t-elle? », « Quand les fleurs vont-elles éclore? », « La plante va-t-elle pousser si on ne l'arrose pas? ») ou des processus chez les enfants, dans les familles ou dans les communautés.▪ Proposent leurs propres aperçus de projet; peuvent proposer d'autres hypothèses à vérifier.▪ Comprennent et utilisent le langage de l'observation, de l'hypothèse, de l'expérimentation et de la conclusion.▪ Sont capables d'associer, de classer, de faire la sériation, de comparer et d'opposer.▪ Participent à la rédaction du processus et des conclusions. |
|---|---|

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Utilisent une approche cohérente face à l'apprentissage par projets des enfants.
- Communiquent avec les parents afin de s'assurer qu'ils connaissent le processus utilisé pour l'enquête ou le projet et qu'ils peuvent appuyer la réflexion des enfants sur le sujet.
- Font appel aux ressources de la communauté pour favoriser des enquêtes riches et diversifiées.

RÉFLEXIONS

Lorsque les éducateurs examinent leur pratique du point de vue de l'exploration et de la découverte, il pourrait être utile pour eux de s'inspirer de certaines des questions de réflexion suivantes. Les exemples fournis ne constituent pas une « liste de vérification » pour déterminer l'ampleur de la pratique réflexive de quelqu'un – il ne s'agit que de suggestions destinées à susciter une réflexion plus poussée :

- De quelle façon ma pratique témoigne-t-elle de la vision du Cadre pédagogique en ce qui concerne les enfants et les principes d'apprentissage? Ai-je tenu compte de l'interaction entre les relations, l'environnement et les expériences dans la planification et la mise en œuvre de mon programme?
- Ai-je fait preuve d'inclusivité dans ma façon de présenter le matériel et les activités aux enfants? Ai-je tenu compte des capacités sur le plan du développement et de l'héritage culturel de chaque enfant?
- Y a-t-il des idées novatrices dont je pourrais m'inspirer?
- L'environnement d'apprentissage physique dispose-t-il les enfants et les éducateurs à l'exploration et à la découverte?
- Mon approche quant à l'appui pédagogique des compétences et des capacités des enfants était-elle efficace? Qu'aurais-je dû faire différemment?
- Y a-t-il des enfants auxquels j'aimerais donner un soutien supplémentaire? Y a-t-il des enfants pour lesquels j'aimerais avoir une rencontre individuelle avec les parents afin de discuter de leur développement moteur?
- Y a-t-il des domaines d'apprentissage à propos desquels j'aimerais lire davantage ou que j'aimerais fouiller plus à fond? S'agit-il de quelque chose dont je devrais parler au directeur, ou que je devrais aborder lors d'une réunion d'équipe ou du personnel?
- Qu'ai-je appris des enfants en ce qui concerne leurs approches en matière d'exploration et de découverte? Qu'ai-je appris de leurs familles ou de la communauté? Est-ce que j'ai un plan pour intégrer les choses que j'ai apprises à ma pratique? Dans la négative, de quel soutien ai-je besoin pour le faire?
- Qu'ai-je appris des autres éducateurs et collègues qui pourrait m'aider à mieux soutenir les enfants dans leur exploration et leur découverte de nouvelles idées et de nouveaux savoirs? Ai-je fait part à d'autres de mes nouvelles observations ou des nouveaux points de vue que j'ai acquis?



- Des préoccupations d'ordre éthique ont-elles été soulevées dans le cadre de mon travail avec ce groupe d'enfants? Dans l'affirmative, quelles options ai-je pour y répondre?
- Ai-je besoin d'un soutien supplémentaire quelconque de la part du directeur pour renforcer ma pratique?

EXPRESSION ET COMMUNICATION



LANGAGE ET LITTÉRATIE

Afin que les enfants développent des compétences et des connaissances en matière de langage et littératie, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Utiliser divers moyens pour communiquer leurs idées, leurs pensées et leurs besoins;
- Utiliser des structures langagières de plus en plus complexes dans le cadre de conversations et pendant le jeu;
- Offrir une écoute compréhensive et entretenir des échanges verbaux de plus en plus longs avec d'autres enfants et des adultes;
- Développer un amour pour les histoires et pour les livres.



Les enfants utilisent divers moyens pour communiquer leurs idées, leurs pensées et leurs besoins.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Établissent un contact visuel avec les adultes et les autres enfants pendant qu'ils écoutent, et vocalisent pour des adultes ou des enfants.
- Amorcent la communication avec les autres au moyen de vocalises et de gestes.
- Sont capables d'exprimer leurs besoins et leurs désirs au moyen de signes et de gestes (au stade préverbal).
- Commencent à utiliser des mots simples ou des sons pour exprimer leurs idées.
- Expriment de la frustration lorsque leurs idées ne sont pas comprises par les autres.
- Utilisent des intonations et des expressions faciales appropriées lorsqu'ils posent des questions.
- Commencent à utiliser la narration pour raconter des histoires.
- Engagent des conversations avec d'autres enfants et acceptent de participer aux conversations amorcées par d'autres.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Font preuve d'une maîtrise grandissante du vocabulaire et sont capables de cerner clairement leurs besoins.
- Peuvent faire semblant d'écrire pour transmettre des messages (p. ex. : « rédiger » une commande de restaurant sur un bloc-notes lors d'une activité de jeu).
- Peuvent utiliser l'art pour relater une histoire.
- Peuvent inventer des chansons pour raconter une histoire ou exprimer leurs sentiments.
- Utilisent un éventail d'expressions faciales et d'intonations lorsqu'ils parlent.
- Font semblant de lire une histoire ou une note.
- Sont normalement capables de répéter une séquence d'événements.
- Sont capables de penser en termes d'histoires, et de raconter une histoire à partir d'une compréhension littérale et d'un début de compréhension inférentielle.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Fournissent un environnement d'apprentissage offrant de nombreuses possibilités d'utiliser le langage.
- Favorisent l'expression des enfants selon des approches multimodales, reconnaissant la valeur des autres formes d'expression.
- Donnent des occasions aux enfants de partager leurs idées, leurs pensées et leurs sentiments avec d'autres, en faisant appel à plusieurs formes d'expression.
- Communiquent avec les parents au sujet des approches adoptées afin que l'apprentissage à la maison soit cohérent.
- Sont sensibles aux besoins des enfants qui pourraient éprouver des difficultés sur le plan de la communication orale et s'assurent que les activités sont inclusives et donnent à tous les enfants une chance raisonnable de réussir à communiquer.

Les enfants utilisent des structures langagières de plus en plus complexes dans le cadre de conversations et pendant le jeu.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Passent du babillage aux mots, puis aux syntagmes.
- Commencent à utiliser les bons pronoms (p. ex. : utilisent « je » au lieu de « moi » comme dans « moi veut ça »).
- Peuvent faire preuve d'une compréhension des concepts grammaticaux, mais ne pas posséder encore le vocabulaire approprié. Par exemple : (« Ils sont malades » au lieu de « Ils étaient malades »; l'enfant est conscient qu'il doit utiliser un temps de verbe au passé, mais ne connaît pas encore les mots appropriés pour y arriver.)
- Commencent à réunir des syntagmes pour former des phrases simples.
- Commencent à poser des questions.
- Reconnaissent que les enfants plus jeunes utilisent un « langage enfantin » et peuvent utiliser le babillage dans le cadre d'activités ludiques.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Commencent à utiliser des mots descriptifs, y compris des adjectifs et des adverbes, de façon appropriée.
- Font preuve d'une capacité grandissante à utiliser des expressions grammaticalement correctes, y compris les bons temps du verbe, des pronoms et des verbes, et des structures complexes (p. ex. : « je mangeais, je suis fatigué, il parle, nous avons terminé, etc. »). Il est possible que les enfants utilisent encore les mauvais pronoms dans les phrases (p. ex. : « Moi faim. » ou « Moi fatigué. »).
- Peuvent utiliser le « langage enfantin » lorsqu'ils jouent le rôle d'un bébé dans le cadre d'un jeu dramatique.
- Sont capables d'utiliser le langage pour poser des questions, exprimer des émotions et argumenter.
- Sont capables d'utiliser le langage pour négocier et résoudre les conflits.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Donnent l'exemple d'utilisations appropriées du langage pour les enfants en s'exprimant à l'aide de phrases complètes grammaticalement correctes et en répétant les commentaires ou les questions des enfants sous forme de phrases complètes (p. ex. : « Oh! Je vois que le camion est coincé dans la barrière. Aimerais-tu avoir de l'aide pour le déplacer? »).
- Donnent de nombreuses occasions aux enfants d'expérimenter un langage riche de la part d'autres enfants, dans le cadre d'histoires et de chansons, et de la part d'autres adultes.
- Collaborent avec les parents et les orthophonistes afin d'adopter des approches cohérentes en matière de développement du langage pour les enfants qui ont des difficultés ou des retards.
- Proposent diverses approches de communication de rechange pour les enfants qui n'utilisent pas le langage verbal.

Les enfants offrent une écoute compréhensive et entretiennent des échanges verbaux de plus en plus longs avec d'autres enfants et des adultes.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :	Les enfants d'âge préscolaire :
<ul style="list-style-type: none">▪ Aiment les jeux interactifs comme les jeux de mains.▪ Font des efforts pour communiquer avec des adultes et d'autres enfants par le babillage et les gestes.▪ Communiquent avec une intention (p. ex. : faire au revoir de la main).▪ Répondent par des actions à des questions simples (p. ex. : « Où est Susie? », « Touche ta tête. », « Asseyons-nous. »).▪ Répondent aux questions nécessitant un échange verbal (p. ex. : « Qu'est-ce que c'est? », « Veux-tu du jus ou de l'eau aujourd'hui? »).▪ Entretiennent des conversations individuelles avec les éducateurs et/ou d'autres enfants en échangeant des idées, des commentaires et des questions.▪ Participent à des conversations de groupe animées par l'éducateur.▪ Participent à des activités de chant et à des jeux de doigts.	<ul style="list-style-type: none">▪ Sont de plus en plus capables d'exécuter des ordres en plusieurs temps.▪ Sont capables d'écouter, de comprendre et de répéter des histoires; utilisent beaucoup la narration dans leurs activités de jeu dramatique.▪ Sont capables de faire la narration de la séquence des événements à d'autres après une sortie de classe, un événement spécial ou des vacances en famille.▪ Utilisent de nombreux accessoires langagiers dans le cadre de jeux dramatiques (p. ex. : noter les commandes dans un restaurant, envoyer des notes à l'école à propos de leurs enfants, rédiger une ordonnance, donner à quelqu'un une facture pour des chaussures neuves).▪ Sont de plus en plus à l'aise lorsqu'ils parlent à un groupe, questionnent un invité et/ou font valoir leurs opinions au cours d'une discussion.▪ Comprennent et utilisent un langage adapté au sexe, à la culture et au groupe d'âge.▪ Utilisent les bonnes inflexions et expressions faciales lorsqu'ils racontent une histoire.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

<ul style="list-style-type: none">▪ Encouragent l'usage du langage par les enfants en les engageant dans des conversations et en utilisant des techniques de questionnement qui les empêchent de répondre simplement par oui ou par non, de façon à permettre aux enfants de faire preuve de créativité dans leurs réponses.▪ Planifient des activités qui regrouperont des enfants ayant des compétences langagières de divers niveaux, de façon à ce qu'ils apprennent les uns des autres.▪ Donnent l'exemple en faisant preuve d'une bonne écoute envers les enfants, les parents et les autres éducateurs.▪ Planifient en fonction d'une pratique inclusive pour les enfants qui peuvent être intimidés de parler dans un groupe ou éprouver des difficultés sur le plan du développement langagier.

Les enfants développent un amour pour les histoires et pour les livres.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Restent concentrés sur le visage de l'éducateur tout au long de l'histoire.
- Montrent une préférence pour certaines histoires ou certains livres.
- Sont capables de pointer des objets dans un livre d'images lorsqu'on leur demande (p. ex. : « Où est le chiot? »).
- Montrent, par leurs expressions faciales et leur excitation, qu'ils comprennent les émotions du conteur (p. ex. : visage triste lorsque les choses vont mal pour le personnage de l'histoire).
- Ont hâte à l'heure de l'histoire parce qu'ils considèrent qu'il s'agit d'un moment agréable de leur journée; peuvent demander que des histoires soient lues à d'autres moments de la journée.
- Aiment voir des images d'eux-mêmes et de membres de leurs familles dans des livres d'histoire faits à la main.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Comprennent que, outre les histoires imprimées, il existe une riche tradition d'histoires orales.
- Écoutent attentivement les histoires aussi bien racontées oralement que lues à haute voix.
- Comprennent qu'il existe une foule d'ouvrages imprimés, dont les livres, les magazines, les affiches, les enseignes et les lettres.
- Sont capables de faire des rapprochements entre les événements d'une histoire et ceux de leurs propres vies; peuvent s'identifier à un personnage d'une histoire.
- Utilisent la narration d'histoires et les livres dans leurs jeux dramatiques, et peuvent faire semblant de lire une histoire à une classe.
- Lisent des histoires par eux-mêmes et peuvent lire à haute voix pour eux-mêmes, répétant l'histoire de mémoire.
- Confectionnent leurs propres livres avec des illustrations et une histoire de leur cru.
- Commencent à comprendre les rôles d'auteur, d'illustrateur et d'éditeur ainsi que les distinctions entre ceux-ci.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Sélectionnent de façon réfléchie la littérature enfantine pour l'environnement d'apprentissage des jeunes enfants, en tenant compte de l'âge, des capacités et de la culture des enfants.
- Invitent les parents et/ou d'autres membres de la communauté à visiter le centre, à raconter des histoires ou à lire des livres de contes aux enfants.
- Recommandent des livres aux parents qui conviennent au groupe d'âge et peuvent avoir un rapport avec des projets récents réalisés en classe.
- Encouragent les enfants à produire leurs propres livres de contes.

CRÉATIVITÉ ET ARTS

Afin que les enfants développent des connaissances et une appréciation en matière de créativité et d'art, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Manifester leur propre expression artistique à l'aide de divers moyens visuels;
- S'engager dans divers modes d'expression artistique, y compris les arts visuels, la musique, le théâtre et la danse;
- Avoir des occasions de faire connaissance avec des formes de création artistique de différentes cultures;
- Les enfants ont des occasions de faire connaissance avec une multitude de modes d'expression artistique dans leur communauté et leur province.



Les enfants manifestent leur propre expression artistique à l'aide de divers moyens visuels.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Vivent une expérience sensorielle en utilisant la pâte à modeler.
- Commencent à utiliser la pâte à modeler avec une certaine intention (p. ex. : ils comprennent qu'on peut lui donner différentes formes, même s'ils ne sont pas capables de le faire eux-mêmes).
- Utilisent des crayons de cire ou des marqueurs sur du papier et comprennent que ceux-ci peuvent être utilisés pour tracer des lignes et des formes, et qu'il en existe différentes couleurs.
- Sont capables d'observer les créations artistiques visuelles d'enfants plus vieux (p. ex. : peintures, collages).
- Montrent des préférences en ce qui concerne les couleurs, les motifs et les illustrations.
- Commencent à comprendre que les dessins qu'ils font leur appartiennent et à manifester de la fierté à l'égard de leurs créations.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Expérimentent différentes techniques à l'aide de médias artistiques, y compris la peinture, le dessin, la couleur, la colle, le modelage, le calquage, le pochoir, l'estampage, l'impression.
- Utilisent différentes techniques pour produire divers types de créations artistiques visuelles, y compris des dessins, des portraits, des collages, des murales.
- Produisent des créations artistiques à deux et trois dimensions à l'aide de différents types de médias (p. ex. : argile, pâte à modeler, colle pour collages, bois).
- Collaborent avec d'autres enfants à des projets collectifs (p. ex. : murales).
- Illustrent des histoires à l'aide de créations artistiques originales; incorporent la photographie à leur éventail d'arts visuels.
- Incorporent des matières naturelles à des projets artistiques, y compris des pommes de pin, des feuilles, des brindilles, des pétales de fleur.
- Exposent leurs œuvres et sont capables d'expliquer les idées représentées dans leurs créations.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Fournissent aux enfants un éventail de matières et de matériel pour faire leurs créations.
- Font preuve de souplesse dans leur approche et d'ouverture par rapport aux suggestions des enfants en ce qui concerne de nouvelles façons d'utiliser les médias artistiques.
- Permettent aux enfants de créer leurs propres œuvres, au lieu d'utiliser des livres à colorier ou des feuilles photocopiées.
- S'assurent que les matières et le matériel utilisés par les enfants ne sont pas toxiques.
- Intègrent la production de créations artistiques visuelles dans tous les volets du programme d'enseignement.

Les enfants s'engagent dans divers modes d'expression artistique, y compris les arts visuels, la musique, le théâtre et la danse.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Ont des occasions d'expérimenter différents types de techniques et de médias pour la création artistique visuelle (voir la section précédente).
- Écoulent de la musique et sont incités à chanter avec les éducateurs et les autres enfants.
- Aiment jouer à des jeux de doigts.
- Réagissent à la musique et au chant par des mouvements physiques (danse).
- Participent à la musique en tapant des mains.
- Apprécient les spectacles de marionnettes et réagissent aux marionnettes.
- Ont des occasions d'utiliser des instruments rythmiques simples.
- Reconnassent les chansons saisonnières (p. ex. : chansons de Noël).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Ont des occasions de se familiariser avec les notes de musique, y compris en associant les sons, en comparant et en opposant des notes et des tonalités différentes.
- Sont capables de reconnaître différents types d'instruments de musique (guitare, piano, tambour, etc.).
- Sont capables de classer les types d'instruments de musique (p. ex. : à cordes, à percussion).
- Sont capables de maintenir le rythme en tapant des mains, en utilisant des instruments rythmiques, en faisant de la danse figurative; sont capables de reconnaître les régularités musicales et les pas de danse.
- Participent à des spectacles de marionnettes, à des jeux dramatiques et à des spectacles de variétés collectifs.
- Participent à la confection de déguisements pour différents types de pièces, des événements musicaux, le concert de Noël, etc.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Engagent les familles et les communautés dans les activités du centre afin d'enrichir l'environnement d'apprentissage d'instruments de musique et de spectacles en direct.
- Fournissent les paroles des chansons aux familles afin que les parents et les autres membres de la famille puissent chanter avec les enfants.
- Intègrent d'autres volets du programme d'enseignement aux arts (p. ex. : faire une chanson à propos des nombres; utiliser des cloches pour associer, opposer et comparer, établir des régularités).
- Planifient des événements inclusifs afin que tous les enfants puissent participer à des activités artistiques.
- Valorisent les efforts des enfants en exposant leurs œuvres, en invitant les autres à assister à leurs spectacles de marionnettes, en les faisant chanter pour les parents ou en utilisant divers autres moyens de mettre en valeur les réalisations des enfants.

Les enfants ont des occasions de faire connaissance avec des formes de création artistique de différentes cultures.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Sont capables d'expérimenter des environnements d'apprentissage riches en couleurs, en sons et en textures.
- Sont capables de voir un lien entre ce qu'ils connaissent à la maison et ce qu'ils expérimentent dans le centre de la petite enfance.
- Ont accès à des jouets mous qui sont représentatifs des cultures des enfants du centre et des cultures du monde entier.
- Écoulent de la musique de différentes cultures.
- Participent à des célébrations dans le cadre de différents événements culturels organisés au centre.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de distinguer différentes formes d'expression artistique en fonction de caractéristiques culturelles.
- Apprennent des choses à propos des fêtes et des célébrations d'autres pays, et sont capables d'expérimenter la façon dont d'autres cultures expriment la fête par leur art en participant à des célébrations organisées au centre.
- Se familiarisent avec diverses formes d'expression et techniques artistiques de différentes époques de l'histoire.
- Montrent une préférence pour différents types d'arts visuels, de musique, de danse, de théâtre et de déguisements représentant divers pays et cultures.
- Comprennent leur propre patrimoine culturel et la façon dont l'art s'exprime dans leurs traditions familiales.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Planifient des activités de façon à ce que les cultures des enfants du centre soient reflétées dans toutes les formes d'expression artistique.
- S'assurent que les cultures de l'Île-du-Prince-Édouard sont reflétées dans le matériel, les livres et les chansons utilisés au centre de la petite enfance.
- Collaborent avec les parents en vue de trouver des moyens de montrer et de représenter différents aspects des formes d'expression artistique culturelles.
- Collaborent avec des partenaires communautaires en vue d'offrir aux enfants des occasions plus riches d'expérimenter différentes formes d'expression artistique culturelles.
- Célèbrent des événements culturels avec les enfants au moyen de la musique, de la danse et de l'art culinaire des pays en question.

Les enfants ont des occasions de faire connaissance avec une multitude de modes d'expression artistique dans leur communauté et leur province.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

Les enfants d'âge préscolaire :

Pour tous les enfants :

- Sont capables d'expérimenter la musique et les chansons de l'Île-du-Prince-Édouard, des Maritimes et du Canada.
- Sont capables d'expérimenter la musique et les chansons de cultures représentées à l'Île-du-Prince-Édouard (irlandaise, écossaise, acadienne, autochtone, musulmane, juive, libanaise, asiatique, etc.).¹
- Sont entourés de créations artistiques visuelles faites à partir de matières indigènes de l'Île-du-Prince-Édouard telles que l'argile rouge, le sable, les coquillages.
- Sont capables d'expérimenter visuellement l'art, les histoires, les jouets et les vêtements typiques de la culture micmaque de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Se familiarisent de plus en plus avec l'art et l'architecture dans leurs communautés, et ont conscience des vitraux dans les églises, des détails et des motifs architecturaux des immeubles, de la beauté des littoraux, des aménagements paysagers et des jardins, etc.

- Utilisent des matières naturelles ou indigènes de l'Île-du-Prince-Édouard pour la production de leurs créations artistiques visuelles, y compris l'argile rouge, le sable, les feuilles, les coquillages.
- Comprennent que l'Île-du-Prince-Édouard possède une riche culture artistique de tradition micmaque et peuvent identifier l'art autochtone.
- Sont capables de se rappeler et de décrire des productions artistiques qu'ils ont vues ou expérimentées dans leurs communautés, et utilisent ces images dans leurs propres créations artistiques.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Valorisent, respectent et présentent la culture insulaire dans l'environnement d'apprentissage.

¹En mars 2011, le gouvernement de l'Î.-P.-É. a annoncé que les Insulaires représentent 78 cultures différentes. L'Association pour nouveaux arrivants au Canada de l'Île-du-Prince-Édouard fournit de l'information et des ressources au sujet des différentes cultures présentes à l'Île-du-Prince-Édouard. www.peianc.com

SYMBOLES ET REPRÉSENTATION

Afin que les enfants développent des connaissances en matière de symboles et de représentation, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Commencer à développer une conscience des symboles et des sons de leur langue;
- Commencer à comprendre que les mots écrits et les symboles sont utilisés pour indiquer le nom des objets, et pour exprimer les idées et les pensées;
- Faire des tentatives de plus en plus complexes et fréquentes de représenter les pensées, les idées et les objets pendant le jeu;
- Être capables de recueillir et d'organiser l'information.



Les enfants commencent à développer une conscience des symboles et des sons de leur langue.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Participent à des jeux de doigts au cours desquels un doigt, une main ou un geste est utilisé pour représenter une pensée ou un personnage d'une chanson (p. ex. : L'araignée Tiki, Ram Sam Sam, etc.).
- Commencent à comprendre qu'un doigt signifie « un », que deux doigts signifient « deux » et que ces symboles représentent leur âge (ou prochain anniversaire).
- Commencent à comprendre que les gestes symboliques ont une signification (p. ex. : faire au revoir de la main, souffler un baiser).
- Commencent à utiliser des gestes symboliques avec une intention.
- Comprennent qu'il existe un signe représentant leur nom (p. ex. : au-dessus d'un crochet à vêtement, dans les bottes, etc.).
- Commencent à comprendre que certains mots sont prononcés de la même façon lorsqu'ils écoutent des chansons et jouent à des jeux de doigts.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Comprennent que les chiffres sont des symboles qui représentent des quantités et que les lettres sont des symboles qui représentent des sons.
- Comprennent qu'il y a des symboles qui représentent des messages importants (p. ex. : symbole de poison ou de danger).
- Comprennent que les symboles sont utilisés partout dans la communauté et commencent à identifier les symboles d'arrêt (panneau d'arrêt, feu rouge), d'autorisation d'avancer (feu vert), de passage pour piétons, etc.
- Deviennent capables d'identifier le nom et la prononciation phonétique des lettres de l'alphabet.
- Deviennent capables de reproduire des chiffres et des lettres; sont capables de reconnaître et de reproduire les lettres en majuscules et en minuscules.
- Sont capables d'identifier et de trouver des mots qui riment.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Intègrent les signes et les symboles partout dans l'environnement d'apprentissage.
- Utilisent une séquence d'activités soigneusement conçues pour présenter les noms des chiffres ainsi que les noms et la prononciation des lettres.
- Montrent aux enfants que le nom et la prononciation de la lettre sont différents.
- Donnent aux enfants de nombreuses occasions aussi bien pour faire semblant d'écrire que pour reproduire les symboles des lettres et des chiffres.

Les enfants commencent à comprendre que les mots écrits et les symboles sont utilisés pour indiquer le nom des objets, et pour exprimer les idées et les pensées.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent indirectement à comprendre que les mots ont une signification par l'observation des éducateurs qui lisent et écrivent des notes à leurs parents, lisent des histoires, posent des affiches dans la classe et des enseignes au-dessus des crochets à vêtement, étiquettent les bottes et les chaussures, etc.
- Observent/écoutent les éducateurs qui indiquent le nom d'un enfant sur son crochet à vêtement, son lit, etc.
- Dictent des messages à l'intention de leurs parents, de leurs frères et sœurs et d'autres membres de la famille, et les éducateurs les écrivent sur du papier (p. ex. : « Pour qui est cette image? La fête à maman? Que voudrais-tu lui dire... Bonne fête? OK, écrivons-le sur l'image. Je t'aime? OK, écrivons ça aussi. »).
- Peuvent comprendre qu'il y a un son associé au début de leurs noms.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont de plus en plus conscients de l'importance des mots, des symboles et de leur valeur pour la communication des idées et de l'information.
- Sont capables de reconnaître leur nom et les mots utilisés pour désigner les objets courants dans l'environnement d'apprentissage.
- Sont capables de reconnaître les mots utilisés couramment dans la communauté (p. ex. : arrêt, entrée, sortie).
- Commencent à être capables de « prononcer » certains mots en utilisant la phonétique.
- Sont capables d'écrire leurs noms et d'autres mots courants (p. ex. : je t'aime, maman, papa, etc.).
- Font semblant d'écrire dans le cadre de leurs activités ludiques, montrant ainsi qu'ils comprennent que les mots sont utilisés pour véhiculer du sens.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Enrichissent l'environnement d'exemples de mots imprimés pour transmettre de l'information aux parents, indiquer les noms des objets, décrire/raconter l'histoire que représente une image et autres usages du langage.
- Donnent des occasions aux enfants d'utiliser leur connaissance de la prononciation des lettres pour s'exercer à « lire » des mots simples sur le plan phonétique.
- Fournissent beaucoup de matériel pour que les enfants puissent faire semblant d'écrire.
- Encouragent les enfants soit à dicter ou à écrire les mots de leurs messages destinés aux parents et aux membres de la famille.

Les enfants font des tentatives de plus en plus complexes et fréquentes de représenter les pensées, les idées et les objets pendant le jeu.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à avoir des activités de jeu symbolique (p. ex. : font semblant de déguster du thé dans une tasse; font semblant de manger quelque chose dans une assiette lors d'une dégustation de thé).
- Sont capables d'identifier les membres de la famille dans des photos.
- Sont capables d'identifier des objets dans des livres (p. ex. : montre-moi la girafe).
- Commencent à être capables de se rappeler les représentations trouvées dans des livres (p. ex. : « Où se trouve la petite fille avec des fleurs dans les cheveux? »).
- Sont capables d'exécuter des actions décrites dans une chanson (p. ex. : « Voici comment on se lave le visage, etc. »).
- Peuvent faire semblant de personnifier des animaux pendant le jeu (p. ex. : ramper comme un chiot).
- Peuvent faire semblant d'assumer un autre rôle pendant le jeu (p. ex. : « Je suis la maman. »).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Font souvent semblant d'être quelqu'un d'autre (p. ex. : « Je suis Amy aujourd'hui. »).
- Élaborent des activités de jeu dramatique avec une intrigue et des rôles pour un certain nombre d'enfants.
- Intègrent des personnages et des histoires dans leurs dessins, et créent des œuvres d'art à deux et trois dimensions à l'aide d'argile, de bois et d'autres matières.
- Ramassent des accessoires et d'autre matériel pour appuyer l'histoire dans leurs activités de jeu dramatique.
- Sont capables d'interpréter la musique par la danse; sont capables de représenter des émotions par la danse et des mouvements créatifs.
- Sont capables de représenter des animaux (voler comme un aigle, nager comme un poisson) ou d'autres enfants (se recroqueviller comme un bébé) et s'amuse souvent à répéter ces représentations.
- Sont capables de représenter des expériences passées au moyen d'œuvres (p. ex. : faire un dessin pour décrire une visite au cirque).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Participent aux jeux d'imagination avec les enfants et exploitent la capacité de représentation des enfants.
- Encouragent les enfants à montrer leur savoir au moyen de l'art, de la musique et des jeux dramatiques.
- Fournissent le matériel et les accessoires dont les enfants ont besoin pour montrer leur savoir et leurs idées.

Les enfants sont capables de recueillir et d'organiser l'information.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à répondre aux questions telles que « montre-moi ton nez; montre-moi tes yeux; montre-moi ta bouche ».
- Sont capables de pointer des photos dans un album et d'identifier les personnes (p. ex. : « Où est maman? Où est papa? Où est ta sœur Chloé? Où est ton frère Michel? »).
- Observent les éducateurs qui dressent des listes de noms d'enfants, de choses à apporter au parc, etc.
- Sont capables de trier les jouets (p. ex. : « Pourrais-tu mettre ça avec les livres? », « Pourrais-tu mettre ce bloc dans le wagon des blocs? »).
- Peuvent organiser les objets ayant des caractéristiques semblables (p. ex. : aligner toutes les poupées).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de trier, d'associer, de comparer et d'opposer, de classer et de mettre en série une foule d'objets.
- Sont capables de ramasser des pommes de pin, des coquillages sur la plage, des feuilles, etc. à l'extérieur.
- Sont capables de créer des classifications simples (p. ex. : dresser la liste de tous les enfants qui ont les yeux bleus ou de tous les enfants qui aiment la crème glacée au chocolat).
- Sont capables de recueillir de l'information à propos de multiples ensembles de données tels que le nombre de votes pour la meilleure saveur de crème glacée – chocolat, vanille ou fraise; avec un encadrement, sont alors capables d'organiser cette information dans des graphiques et autres diagrammes.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Encouragent les enfants à explorer les problèmes et à enquêter en recueillant des données puisque cette étape de la recherche fait partie de la méthode scientifique de questionnement.
- Fournissent aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour recueillir et organiser les données (p. ex. : des paniers pour la collecte et l'organisation des coquillages, des pommes de pin et d'autres éléments provenant de l'extérieur; des planchettes à pince et du papier pour les sondages auprès des enfants).
- Collaborent avec les familles et les partenaires communautaires en vue d'aider à la collecte et à l'organisation de l'information (p. ex. : origine des enfants du centre - irlandaise, allemande, française, etc.; lieux dans la communauté qui sont accessibles en fauteuil roulant).
- Verbalisent les efforts déployés par les enfants pour recueillir et organiser l'information ou les objets, surtout les plus jeunes enfants, afin de les encourager à poursuivre leurs enquêtes.

RÉFLEXIONS

Lorsque les éducateurs examinent leur pratique du point de vue de l'expression et de la communication, il pourrait être utile pour eux de s'inspirer de certaines des questions de réflexion suivantes. Les exemples fournis ne constituent pas une « liste de vérification » pour déterminer l'ampleur de la pratique réflexive de quelqu'un – il ne s'agit que de suggestions destinées à susciter une réflexion plus poussée :

- De quelle façon ma pratique témoigne-t-elle de la vision du Cadre pédagogique en ce qui concerne les enfants et les principes d'apprentissage? Ai-je tenu compte de l'interaction entre les relations, l'environnement et les expériences dans la planification et la mise en œuvre de mon programme?
- Ai-je fait preuve d'inclusivité dans ma façon de présenter le matériel et les activités aux enfants? Ai-je tenu compte des capacités sur le plan du développement et de l'héritage culturel de chaque enfant?
- Y a-t-il des idées novatrices dont je pourrais m'inspirer?
- Notre calendrier quotidien des activités et l'environnement d'apprentissage physique favorisent-ils la communication et un développement langagier riche?
- Mon approche quant à l'appui pédagogique des compétences et des capacités des enfants était-elle efficace? Qu'aurais-je dû faire différemment?
- Y a-t-il des enfants auxquels j'aimerais donner un soutien supplémentaire? Y a-t-il des enfants pour lesquels j'aurais peut-être besoin de faire une évaluation orthophonique plus formelle? Y a-t-il des enfants qui auraient peut-être besoin de subir un examen auditif?
- Y a-t-il des enfants à notre centre qui apprennent à parler en anglais ou en français pour la première fois? Que dois-je faire pour soutenir cet apprentissage?
- Y a-t-il des domaines d'apprentissage à propos desquels j'aimerais lire davantage ou que j'aimerais fouiller plus à fond? S'agit-il de quelque chose dont je devrais parler au directeur, ou que je devrais aborder lors d'une réunion d'équipe ou du personnel?
- Qu'ai-je appris des enfants en ce qui concerne leurs approches en matière de création artistique? Ai-je acquis des renseignements que j'ignorais à propos de certains enfants? Comment puis-je utiliser cette information pour améliorer ma pratique?



- Qu'ai-je appris de leurs familles ou de la communauté? Est-ce que j'ai un plan pour intégrer les choses que j'ai apprises à ma pratique? Dans la négative, de quel soutien ai-je besoin pour le faire?
- Qu'ai-je appris des autres éducateurs et collègues qui pourrait m'aider à améliorer ma pratique? Ai-je fait part à d'autres de mes nouvelles observations ou des nouveaux points de vue que j'ai acquis?
- Des préoccupations d'ordre éthique ont-elles été soulevées dans le cadre de mon travail avec ce groupe d'enfants? Dans l'affirmative, quelles options ai-je pour y répondre?
- Avons-nous besoin à notre centre d'une formation sur place portant sur le langage gestuel ou sur des systèmes/appareils de communication de rechange?
- Ai-je besoin d'aide de la part du directeur en ce qui concerne la communication avec les parents? Y a-t-il des parents qui ne parlent pas l'anglais/le français? Quelles ressources puis-je utiliser pour faire participer ces parents et communiquer avec eux plus efficacement?
- Suis-je satisfait du choix de livres pour enfants à notre bibliothèque locale? Dans la négative, quelles seraient mes suggestions, et que pourrais-je faire pour corriger la situation?
- Ai-je changé mon point de vue quant à la façon dont les enfants acquièrent et utilisent le langage pour la communication? Dans l'affirmative, quelle compréhension ai-je acquise?



RESPONSABILITÉ SOCIALE ET PERSONNELLE



AUTOCONTRÔLE ET AUTODISCIPLINE

Afin que les enfants développent des compétences en matière d'autocontrôle et d'autodiscipline, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Développer une compréhension et un sens des responsabilités par rapport à leurs actions;
- Développer la capacité de comprendre le monde du point de vue des autres (théorie de l'esprit);
- Être capables de déterminer, de reconnaître et de maîtriser leurs émotions;
- Être capables de faire preuve d'un sens de l'autodiscipline.



Les enfants développent une compréhension et un sens des responsabilités par rapport à leurs actions.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Sont de plus en plus conscients qu'ils peuvent provoquer des choses (p. ex. : lorsqu'elle pleure, les adultes réagissent; lorsqu'il tire les cheveux d'un autre enfant, celui-ci pleure), mais ont encore une conscience des conséquences et un sens des responsabilités limités par rapport à leurs actions.
- Commencent à remarquer que leur comportement peut influencer sur le degré de confort des autres; les éducateurs peuvent fournir des explications : « Suzie est triste lorsque tu lui enlèves sa poupée. »
- Peuvent commencer à exprimer des émotions qui révèlent la conscience de soi (p. ex. : gêne, fierté, culpabilité).
- Peuvent commencer à exprimer leurs sentiments et leurs réactions par rapport à des situations dans le cadre de jeux d'imagination.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables, avec l'aide de personnes adultes de confiance, d'analyser une situation et de comprendre comment leurs comportements ont provoqué des réactions particulières chez les autres, auraient pu les mettre en danger ou ne respectaient pas les ententes prises (p. ex. : « Penses-tu que c'était une bonne idée de passer par-dessus la clôture pour t'échapper de la cour? »).
- Sont capables d'incorporer un sens des responsabilités personnelles et sociales dans leurs jeux dramatiques ou d'imagination; souvent, une situation de jeu recréera un événement qui s'est produit dans la vie de l'enfant.
- Sont capables de voir comment ils ont blessé ou importuné une autre personne et peuvent trouver un moyen d'aider cette personne à se sentir mieux.
- Ont un sentiment de fierté lorsqu'ils font quelque chose qui fait plaisir à quelqu'un (p. ex. : préparer une carte pour l'enseignante; offrir une peinture à leurs parents).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Verbalisent les conséquences des comportements des enfants (p. ex. : « Lorsque tu lances ta tasse, ça fait du dégât sur le plancher. »).
- Prennent le temps de discuter des conséquences des actions et des comportements, et se servent de l'expérience comme d'une occasion pour apprendre plutôt que de punir.
- Soulignent les comportements positifs, et font ressortir comment les gestes de bonté et de compassion sont appréciés des autres enfants ou des adultes.
- Tiennent compte des émotions des enfants dans toutes les situations, afin qu'ils se sentent appuyés et compris (p. ex. : « Je sais que tu n'étais pas content lorsque ta maman est partie ce matin, mais ce n'était pas la faute de Jason, n'est-ce pas? »).

Les enfants développent la capacité de comprendre le monde du point de vue des autres (théorie de l'esprit).

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à remarquer le stress chez les autres enfants et peuvent essayer de réconforter les autres en faisant des câlins, en donnant un jouet favori ou une couverture, etc. (développement de l'empathie).
- Commencent à remarquer que leur comportement peut influencer sur le degré de confort des autres.
- Dans certaines situations simples, peuvent être capables d'adopter le point de vue des autres; les éducateurs peuvent fournir des explications : « Ça fait de la peine à Steven quand tu le mords. »
- Peuvent commencer à utiliser un peu le langage dans la régulation des émotions et l'émergence de la capacité à changer de point de vue.
- Peuvent commencer à exprimer leurs sentiments et leurs réactions par rapport à des situations dans le cadre de jeux d'imagination.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Commencent à reconnaître les droits des autres.
- Font preuve d'une conscience de leurs sentiments personnels et des sentiments des autres.
- Commencent à prendre conscience du « soi » en rapport avec les autres.
- Sont capables de décrire leurs idées et leurs émotions, et de reconnaître que d'autres personnes/enfants ont aussi des idées et des émotions, et que celles-ci peuvent être différentes.
- Commencent à adapter leur comportement afin de tenir compte d'autres points de vue (p. ex. : « Nous ne devrions pas jouer sur la glissoire parce que Nancy n'aime pas grimper si haut – allons plutôt aux balançoires. »).
- Prennent des mesures pour corriger une injustice à leur égard ou à l'égard d'autres enfants; peuvent jouer le rôle de négociateur dans le cas d'un conflit entre d'autres enfants.
- Sont capables de prédire la réaction d'un autre enfant (p. ex. : « Il sera tellement surpris parce qu'il ne sait pas que nous allons au parc. »).

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Réagissent aux efforts déployés par les enfants pour communiquer leurs sentiments et leurs émotions, car cela renforce l'idée que le comportement d'un enfant peut avoir un effet sur les autres.
- Verbalisent les conséquences du comportement d'un enfant sur les autres.
- Demandent aux enfants de donner leur interprétation d'événements antérieurs, car cela fournit aux autres enfants une occasion d'entendre différents points de vue ou différentes descriptions d'une même activité.

Les enfants sont capables de déterminer, de reconnaître et de maîtriser leurs émotions.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :¹

- Peuvent se calmer lorsqu'ils sont réconfortés par des éducateurs familiaux.
- Apprennent à se réconforter eux-mêmes à l'aide d'une couverture ou d'un jouet mou familial ou favori, en suçant leurs doigts ou leur pouce.
- Sont capables de se remettre plus rapidement d'une stimulation excessive ou d'événements stressants.
- Préfèrent être dans les bras de gens familiers lorsqu'ils sont troublés.
- Commencent à distinguer les personnes qu'ils connaissent des inconnus.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont de plus en plus capables d'être attentifs pendant des périodes plus longues.
- Sont capables de déterminer qu'ils ont besoin d'un temps de repos ou de « solitude » et de négocier cela avec les éducateurs.
- Commencent à verbaliser ce qu'ils ressentent et à résoudre les problèmes en parlant à des adultes de confiance à propos de la bonne façon de composer avec une situation.
- Se perçoivent comme des êtres compétents et capables de s'autocontrôler.
- Sont de plus en plus capables de composer avec les petites frustrations et peuvent rationaliser d'autres approches qui tiennent compte du point de vue des autres.
- Reconnassent leurs sentiments et commencent à élaborer un éventail de stratégies pour composer avec les émotions.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Sont sensibles au développement affectif des très jeunes enfants.
- Encouragent les enfants à prendre des décisions à propos de leurs activités.
- Verbalisent les réactions émotionnelles des enfants afin qu'ils parviennent à décrire leurs sentiments.
- Animent des discussions avec les enfants au sujet de leurs réactions émotionnelles.
- Tiennent compte des sentiments des enfants, ce qui leur donne un sentiment de sécurité parce qu'ils sentent qu'ils sont compris et acceptés par les personnes en qui ils ont confiance.

¹ Adaptation de *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* – Ontario

Les enfants sont capables de faire preuve d'un sens de l'autodiscipline.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à remarquer que leur comportement peut influencer sur le degré de confort des autres.
- Apprennent à se réconforter eux-mêmes à l'aide d'une couverture ou d'un jouet mou familier ou favori, en suçant leurs doigts ou leur pouce; peuvent utiliser le langage pour demander ce dont ils ont besoin (p. ex. : « Je veux ma couverture. »).
- Commencent à assimiler les limites acceptables et à se comporter conformément à celles-ci; peuvent être capables de verbaliser la « règle » tout en la transgressant (p. ex. : dérouler le rouleau de papier hygiénique en disant « Non, non, ne déroule pas le papier. »).
- Comprennent la signification et la force du mot « non »; peuvent l'utiliser pour affirmer leur maîtrise d'une situation ou pour commenter leur comportement (p. ex. : dire « non » tout en renversant un verre de jus).

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont de plus en plus capables de gérer leur propre comportement dans diverses situations.
- Sont de plus en plus capables d'utiliser le langage pour décrire leurs réflexions lors de la régulation de leurs comportements.
- Sont souvent capables de conseiller d'autres enfants (p. ex. : « Nous ne devrions pas mélanger toutes ces peintures parce que nous obtiendrons seulement du brun. »).
- Amorcent leurs propres activités avec un encadrement minimum de la part des adultes.
- S'assurent de respecter les routines et de répondre aux attentes (p. ex. : mettre son manteau, ses mitaines, etc. avant d'aller jouer dehors).
- Se perçoivent comme des êtres compétents et capables de s'autocontrôler.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Offrent aux enfants une dose équilibrée de contrôle et d'autonomie afin qu'ils puissent acquérir une capacité d'agir dans leur comportement et reconnaître leurs réussites.
- Perçoivent les enfants comme des êtres compétents, des participants actifs dans leurs situations d'apprentissage.
- Évitent d'appliquer des règles strictes au lieu d'écouter le point de vue des enfants à propos de situations.
- Collaborent avec les parents en ce qui concerne les approches en matière d'autodiscipline, afin d'assurer la continuité entre la maison et le centre.

CULTURE ET PATRIMOINE

Afin que les enfants développent une conscience et une appréciation de leur culture et de leur patrimoine ainsi que de la culture et du patrimoine des autres, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Développer un sentiment de respect à leur propre égard et à l'égard des autres;
- Développer un sentiment d'appartenance à la culture et au patrimoine de leur famille, de leur communauté et de l'Île-du-Prince-Édouard;
- Développer une conscience et une appréciation d'autres cultures et d'autres langues du monde.



Les enfants développent un sentiment de respect à leur propre égard et à l'égard des autres.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à manifester de l'intérêt envers les autres enfants et les adultes, et expriment du plaisir dans leurs interactions.
- Font preuve d'empathie envers les autres enfants.
- Peuvent essayer de soulager un autre enfant en lui faisant des câlins, ou en lui donnant une couverture ou un jouet mou.
- Acquièrent une compréhension de la notion de possession et du droit des autres enfants de posséder leurs propres couvertures, leurs jouets, leur espace personnel ainsi que du droit de l'enfant d'avoir son propre espace.
- Manifestent du plaisir lorsqu'ils ont fait quelque chose qui a rendu heureux d'autres enfants ou des adultes.
- Sont embarrassés lorsqu'ils ont fait quelque chose qui a perturbé un autre enfant.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de verbaliser et d'expliquer leurs sentiments et leurs points de vue.
- Appliquent le principe du respect de soi et des autres dans leurs jeux dramatiques ou d'imagination.
- Peuvent intervenir s'ils ont le sentiment qu'un autre enfant est traité de façon injuste.
- Sont capables de « discuter » avec d'autres enfants lorsqu'il y a un désaccord.
- Sont capables de comprendre que les autres enfants peuvent avoir des points de vue différents.
- Sont capables d'expliquer leurs points de vue et leurs opinions, même si d'autres ne sont pas d'accord avec eux.
- Sont capables de réfléchir à leurs comportements et à leurs actions, puis de décrire comment les choses ont pu être perçues par les autres; peuvent avoir besoin de l'encadrement d'adultes.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Manifestent du respect envers eux-mêmes et les enfants, les familles et les autres éducateurs.
- Verbalisent les actions et les comportements des enfants, et fournissent un encadrement aux enfants qui essaient de décrire leurs sentiments.
- Insistent sur le fait que chaque enfant a droit à ses opinions, mais que tout le monde n'a pas la même opinion.
- Aident les enfants à résoudre les problèmes et à atteindre un consensus.
- Collaborent avec les parents afin d'assurer la cohérence des approches et des messages entre la maison et le centre.

Les enfants développent un sentiment d'appartenance à la culture et au patrimoine de leur famille, de leur communauté et de l'Île-du-Prince-Édouard.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Sont capables de faire connaissance avec leurs communautés dans le cadre de promenades, de jeux extérieurs et de visites faites au centre par des représentants de celles-ci.
- Jouent avec des jouets qui cadrent avec leur communauté (p. ex. : bateaux de pêche, machinerie agricole).
- Écoutent de la musique qui reflète la culture de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Connaissent l'hymne « Ô Canada ».

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de faire connaissance avec leurs communautés dans le cadre de promenades, de jeux extérieurs et de visites faites au centre par des représentants de celles-ci.
- Comprennent que l'Île-du-Prince-Édouard a une fleur, un oiseau, un drapeau et une chanson (L'hymne de l'Île).
- Reconnassent le drapeau de l'Île-du-Prince-Édouard, le drapeau acadien et le drapeau du Canada.
- Incorporent des aspects de la culture locale dans leurs jeux d'imagination (p. ex. : aller à la pêche au homard).
- Connaissent les paysages et les sons des provinces maritimes.
- Apprennent des histoires au sujet de l'Île-du-Prince-Édouard et sont capables de les raconter.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Font participer les familles à la planification d'événements et de célébrations, y compris les anniversaires de naissance et d'autres congés familiaux inspirés par la culture et le patrimoine.
- Invitent des membres de la communauté à venir au centre pour parler aux enfants (p. ex. : inviter un agent de la GRC en tenue réglementaire; inviter un représentant de la communauté micmaque ou d'une réserve autochtone à présenter des aspects de sa culture).
- Utilisent des images de l'Île-du-Prince-Édouard dans des œuvres d'art, des drapeaux, des livres de contes, des casse-têtes.
- Fournissent des casse-têtes et des jouets qui reflètent la vie à l'Île-du-Prince-Édouard (p. ex. : animaux de la ferme et machinerie agricole, bateaux de pêche, traversiers).
- Utilisent des produits locaux et expliquent aux enfants que les aliments proviennent d'une ferme locale, que les fleurs ont été cultivées dans la communauté, etc.
- S'assurent que tous les enfants ont des occasions de mettre en valeur leur patrimoine unique.

Les enfants développent une conscience et une appréciation d'autres cultures et d'autres langues du monde.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Ont des occasions d'entendre des chansons dans différentes langues.
- Entendent des syntagmes familiers dans d'autres langues, surtout si la première langue de l'enfant est différente de la langue prédominante au centre de la petite enfance.
- Peuvent participer à des événements qui célèbrent d'autres cultures.
- Écotent des histoires d'enfants qui vivent dans d'autres régions du Canada (p. ex. : le Nord) ou dans d'autres pays.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Sont capables de repérer le Canada sur une carte ou un globe terrestre, et manifestent un intérêt et une capacité à apprendre les noms d'autres pays du monde; peuvent reconnaître et nommer les drapeaux d'autres pays.
- Sont capables d'identifier leur patrimoine familial.
- Apprennent des mots simples et des syntagmes dans d'autres langues.
- Sont capables d'identifier les habitats naturels d'animaux sauvages.
- Écotent et racontent des histoires d'enfants qui vivent dans d'autres régions du Canada (p. ex. : le Nord) ou dans d'autres pays; sont capables de préciser le contenu d'images dans des livres qui décrivent la vie d'enfants ailleurs dans le monde.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Intègrent la culture et le patrimoine dans tous les volets du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants (p. ex. : utiliser des homards-jouets pour les jeux de calcul; fabriquer des drapeaux d'autres pays au cours d'activités artistiques; suivre une recette pour préparer un plat d'un autre pays; apprendre des chansons et des jeux de doigts dans d'autres langues; utiliser des costumes autochtones dans l'aire de déguisement).
- Invitent des représentants d'autres pays à venir au centre pour parler aux enfants de la vie dans d'autres coins du monde.
- Enrichissent l'environnement d'apprentissage avec du matériel provenant du monde entier.

CONSCIENCE ÉCOLOGIQUE ET PROTECTION DE LA TERRE

Afin que les enfants développent une conscience écologique et une inclination à protéger la terre, ils doivent disposer de l'espace, du temps et de l'encadrement nécessaires pour :

- Commencer à développer un sens des responsabilités en ce qui concerne la protection de l'environnement à la maison, au centre de la petite enfance et dans la communauté;
- Commencer à développer une conscience de la terre en tant que planète, et de sa relation avec les autres planètes, le soleil, la lune et les étoiles;
- Développer une conscience des merveilles de la nature et une appréciation de leur rôle en ce qui concerne la protection de la terre.



Les enfants commencent à développer un sens des responsabilités en ce qui concerne la protection de l'environnement à la maison, au centre de la petite enfance et dans la communauté.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Commencent à apprendre à ramasser les choses qui traînent sur le plancher, à utiliser la poubelle.
- Commencent à développer une certaine conscience des concepts de gaspillage d'aliments, d'eau.
- Apprécient la beauté des fleurs et des plantes à l'extérieur.
- Sont capables d'identifier des plantes courantes (arbre, buisson, fleur), la météo (pluie, vent, neige) et les animaux.
- Comprennent les concepts de propreté et d'ordre, et le rôle qu'ils jouent pour maintenir le centre propre et à l'ordre.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Suivent un plan de recyclage au centre lors des activités intérieures et extérieures, en se servant du système de l'Î.-P.-É. pour les déchets, le compost et les sacs bleus.
- Remarquent les déchets qui traînent dans la rue, le parc, etc. et émettent des commentaires.
- Deviennent sensibles à la production excessive de déchets et s'efforcent d'éviter le gaspillage (p. ex. : utilisation de produits jetables au centre, gaspillage de la nourriture, de l'eau, de l'essence).
- Sont capables d'identifier les bonnes pratiques environnementales dans les histoires, les images ou leurs propres observations et sont capables d'en parler.
- Intègrent la conscience écologique dans leurs jeux d'imagination.
- Comprennent l'interdépendance des éléments de la nature (p. ex. : les arbres/plantes produisent de l'oxygène, la pluie produit de l'eau saine).
- Comprennent la provenance des aliments.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Donnent l'exemple de bonnes pratiques environnementales avec les autres éducateurs et adultes.
- Donnent des occasions aux enfants de prendre soin de l'environnement, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.
- Utilisent des matières naturelles dans l'environnement d'apprentissage.
- Utilisent des livres et des histoires qui illustrent les bonnes pratiques environnementales; parlent des événements communautaires tels que le nettoyage des bordures de route.
- Conçoivent des aires de jardinage extérieures où les enfants peuvent planter des fleurs, des herbes, des légumes; conservent des plantes d'intérieur, et aident les enfants à faire tigrer des plantes et pousser des semences.

Les enfants commencent à développer une conscience de la terre en tant que planète, et de sa relation avec les autres planètes, le soleil, la lune et les étoiles.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Écoutent des chansons et des jeux de doigts qui font référence au soleil, à la lune, aux étoiles.
- Commencent à développer une conscience du soleil, des nuages, du vent – et de la sensation qu'ils produisent sur leur peau lorsqu'ils sont dehors.
- Écoutent des histoires qui font référence à la terre, au soleil, à la lune et aux étoiles.
- Reconnaittent des images représentant le soleil ou des étoiles dans des livres de contes, et sont capables de pointer des images du soleil, des étoiles ou de la lune lorsqu'on leur demande.
- Peuvent commencer à inclure le soleil dans leurs dessins.
- Commencent à utiliser du vocabulaire lié à la terre, au soleil, etc.
- Peuvent se rappeler des occasions où ils ont ressenti la sensation produite par la neige, la pluie, etc. et sont capables de raconter l'histoire.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Comprennent qu'ils doivent porter un écran solaire et un chapeau lorsqu'ils s'exposent au soleil.
- Comprennent que nous vivons sur la terre et que celle-ci est une planète du système solaire.
- Connaissent le système solaire et la Voie lactée; sont capables de nommer les planètes du système solaire.
- Incorporent des références à l'espace dans leurs jeux d'imagination (p. ex. : construire une fusée à l'aide de blocs qui les emmènera sur la lune).
- Font connaissance avec des livres et des histoires qui parlent de l'exploration spatiale et du système solaire.
- Comprennent que le soleil réchauffe la terre; comprennent que le soleil peut réchauffer leur corps, faire fondre la glace, etc.
- Sont capables de décrire des expériences où ils ont observé la lune et les étoiles durant la nuit.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Fournissent des matériaux et proposent des activités permettant de donner vie au concept de terre en tant que planète, y compris du matériel d'artiste pour créer des représentations tridimensionnelles du système solaire.
- Intègrent des livres et des chansons qui font référence à la terre en tant que planète.
- Fournissent des accessoires pour les jeux d'imagination qui permettent aux enfants d'élaborer des activités où l'on représente la terre, le soleil, les étoiles.
- Collaborent avec les parents, afin que ceux-ci puissent permettre aux enfants de faire des expériences d'observation du ciel nocturne.

Les enfants développent une conscience des merveilles de la nature et une appréciation de leur rôle en ce qui concerne la protection de la terre.

Cela peut être évident lorsque, par exemple :

Les nourrissons/tout-petits :

- Aiment être dehors, et découvrir les paysages et les sons de la nature, y compris le froissement des feuilles, la froideur de la neige, etc.
- Peuvent participer à des projets en petits groupes tels que planter des semences, ramasser les feuilles à l'automne.
- Sont capables d'entendre et de ressentir la pluie, d'attraper des flocons de neige qui tombent, de sentir le vent dans leurs cheveux, etc.
- Sont capables d'observer des papillons, des insectes, des oiseaux.
- Commencent à apprendre les noms des animaux.
- Utilisent leurs sens pour explorer l'environnement extérieur.
- Commencent à comprendre que la neige est froide, que les pierres sont dures, que les fleurs sont douces et souples, etc.

Les enfants d'âge préscolaire :

- Aiment être dehors, et découvrir les paysages et les sons de la nature, y compris le froissement des feuilles, la froideur de la neige, etc.
- Sont capables d'entendre et de ressentir la pluie, d'attraper des flocons de neige qui tombent, de sentir le vent dans leurs cheveux, etc.
- Participent à des projets de groupe tels que faire un jardin, faire des boules de neige, ramasser des feuilles et des pommes de pin.
- Sont au courant que des membres de la communauté travaillent dans le domaine de la foresterie, de l'agriculture, du jardinage.
- Sont capables d'identifier différents types d'insectes (p. ex. : fourmis, mouche, papillon de nuit); aiment faire de l'exploration avec une loupe dans le but de trouver des insectes.
- Intègrent une conscience de la nature et de l'environnement dans leurs jeux d'imagination.
- Sont capables de raconter des histoires vécues à propos du tonnerre, des éclairs, de tempêtes de neige.

Les éducateurs favorisent cet apprentissage, par exemple, lorsqu'ils :

- Insistent sur le rôle de la nature dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants.
- Montrent la nature aux enfants en faisant un jardin, en accrochant des mangeoires à oiseaux près des fenêtres, en collectionnant des pierres et des coquillages, en visitant des parcs ou des lacs, etc.
- Invitent les parents/membres de la communauté à venir visiter les enfants pour expliquer leur travail en rapport avec la protection de l'environnement.

RÉFLEXIONS

Lorsque les éducateurs examinent leur pratique du point de vue de la responsabilité sociale et personnelle, il pourrait être utile pour eux de s'inspirer de certaines des questions de réflexion suivantes. Les exemples fournis ne constituent pas une « liste de vérification » pour déterminer l'ampleur de la pratique réflexive de quelqu'un – il ne s'agit que de suggestions destinées à susciter une réflexion plus poussée :

- De quelle façon ma pratique témoigne-t-elle de la vision du Cadre pédagogique en ce qui concerne les enfants et les principes d'apprentissage? Ai-je tenu compte de l'interaction entre les relations, l'environnement et les expériences dans la planification et la mise en œuvre de mon programme?
- Ai-je fait preuve d'inclusivité dans ma façon de présenter le matériel et les activités aux enfants? Ai-je tenu compte des capacités sur le plan du développement et de l'héritage culturel de chaque enfant?
- Y a-t-il des idées novatrices dont j'ai pris connaissance récemment dans mes lectures et dont je pourrais m'inspirer?
- Notre calendrier quotidien des activités et l'environnement d'apprentissage physique favorisent-ils le développement d'un sens des responsabilités sociales et personnelles chez les enfants et les éducateurs? Quelles sont les choses les plus efficaces que nous faisons?
- Y a-t-il des enfants auxquels j'aimerais donner un soutien supplémentaire?
- Y a-t-il des domaines d'apprentissage à propos desquels j'aimerais lire davantage ou que j'aimerais fouiller plus à fond? S'agit-il de quelque chose dont je devrais parler au directeur, ou que je devrais aborder lors d'une réunion d'équipe ou du personnel?
- Qu'ai-je appris à propos de l'impact des valeurs culturelles sur la façon dont les enfants apprennent? Ai-je acquis des renseignements que j'ignorais à propos de certains enfants? Comment puis-je utiliser cette information pour améliorer ma pratique?
- Qu'ai-je appris de leurs familles ou de la communauté? Est-ce que j'ai un plan pour intégrer les choses que j'ai apprises à ma pratique? Dans la négative, de quel soutien ai-je besoin pour le faire?



- Qu'ai-je appris des autres éducateurs et collègues qui pourraient m'aider à améliorer ma pratique? Ai-je fait part à d'autres de mes nouvelles observations ou des nouveaux points de vue que j'ai acquis?
- Des préoccupations d'ordre éthique ont-elles été soulevées dans le cadre de mon travail avec ce groupe d'enfants? Y a-t-il eu des conflits avec les familles au sujet de nos pratiques? Dans l'affirmative, quelles options ai-je pour y répondre?
- Parvenons-nous à communiquer efficacement avec les parents et les familles qui viennent de s'établir à l'Île-du-Prince-Édouard? Nos efforts ont-ils été fructueux? Y a-t-il des approches que nous n'emploierons plus jamais? Pourquoi? Qu'avons-nous appris?
- Ai-je besoin d'aide de la part du directeur en ce qui concerne la communication avec les parents? Y a-t-il des parents qui ne parlent pas l'anglais/le français? Quelles ressources puis-je utiliser pour faire participer ces parents et communiquer avec eux plus efficacement?
- Suis-je satisfait du choix de livres pour enfants à notre bibliothèque locale? Dans la négative, quelles seraient mes suggestions, et que pourrais-je faire pour corriger la situation?





DOCUMENTATION ET ÉVALUATION

DOCUMENTATION ET ÉVALUATION

L'évaluation est le facteur déterminant du programme d'études. Si nous voulons réaliser une véritable réforme du programme d'études, nous devons en même temps effectuer une réforme des méthodes d'évaluation. [TRADUCTION]

Bredekamp et Rosegrant, 1992, p. 29

Le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. est un cadre pédagogique social conçu pour s'adapter au caractère unique des enfants qui font partie du programme – en respectant leurs cultures, leurs capacités et leurs intérêts. L'apprentissage doit être co-construit avec les enfants, les parents et les communautés. Les centres de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard utiliseront le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants pour façonner leurs activités et leurs expériences en fonction d'un ensemble de principes, de buts, de stratégies et d'objectifs d'apprentissage communs.

L'évaluation est une activité clé dans les centres de la petite enfance, car elle aide les éducateurs à planifier des activités qui tiennent compte des enfants faisant partie du programme. L'évaluation éclaire aussi la réflexion des éducateurs par rapport à leur pratique et peut servir à cerner les possibilités de perfectionnement professionnel.

Dans le contexte du Cadre d'apprentissage de la petite enfance, la question des méthodes d'évaluation a deux volets :

- Comment les éducateurs vont-ils évaluer l'apprentissage et le développement des enfants?
- Comment le centre de la petite enfance et le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance vont-ils évaluer la qualité de la mise en œuvre du Cadre d'apprentissage de la petite enfance?

Apprentissage et développement des enfants

Les buts d'apprentissage pour les enfants jusqu'à l'âge de quatre ans fournissent la base de la planification et de l'évaluation du programme dans les centres de la petite enfance de l'Î.-P.-É. Ils s'inspirent de la Vision pour les enfants de l'Î.-P.-É. qui guide le système de la petite enfance de la province. Ces buts représentent nos croyances par rapport aux attitudes et aux compétences sur lesquelles repose l'apprentissage et le développement des enfants. La mise en œuvre des buts et des objectifs est guidée et appuyée par les principes d'apprentissage en matière de relations, d'environnements et d'expériences.

L'évaluation durant la petite enfance peut présenter des difficultés. Le développement des jeunes enfants est rapide, peut être épisodique et peut être fortement influencé

par les expériences de l'enfant, le type d'environnement et la façon dont se sent l'enfant cette journée-là. Les données semblent indiquer qu'il est particulièrement difficile d'évaluer au moyen des outils normalisés les habiletés cognitives des enfants avant l'âge de six ans. Les jeunes enfants ne comprennent souvent pas les attentes à leur endroit et les résultats aux tests peuvent être grandement influencés par l'état émotif de l'enfant au moment du test.

C'est pourquoi les éducateurs de la petite enfance utilisent d'ordinaire des stratégies d'évaluation authentique ou axée sur le rendement pour acquérir une image complète de l'apprentissage et du développement de l'enfant. L'évaluation authentique est moins formelle que l'évaluation normalisée et risque d'être plus respectueuse des cultures et plus pertinente. L'évaluation authentique peut engager les enfants ou les évaluer « dans des tâches qui sont significatives sur le plan personnel, sont accomplies dans la vie courante et sont inspirées d'activités pédagogiques naturelles. Elle offre de multiples façons d'évaluer l'apprentissage des élèves ainsi que leur degré de motivation, leurs réalisations et leurs attitudes ». [TRADUCTION] (NIEER, 2004)

Exemples de stratégies d'évaluation authentiques

Observation d'enfants individuels ou de groupes d'enfants

Entrevues avec les enfants ou les parents

Schématisation conceptuelle d'enfants individuels ou de groupes d'enfants

Journaux tenus par les élèves ou les enseignants

Tâches d'évaluation du rendement

Questions ou problèmes ouverts

Dessins

Photos

Oeuvres d'art

Portfolios

Descriptions narratives/Histoires d'apprentissage

Bandes audio/vidéo

Échantillons de travaux sur n'importe quel élément de contenu qui témoignent de progrès au fil du temps

Échantillons de travaux avec rubrique d'analyse

Les méthodes d'évaluation authentique doivent reposer sur les principes, les buts et les objectifs d'apprentissage énoncés dans le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. En d'autres termes, les stratégies utilisées pour faire l'évaluation authentique doivent être pensées dans le contexte du bien-être, de l'exploration et de la découverte, de l'expression et de la communication ainsi que de la responsabilité sociale et personnelle. La réflexion critique de la part des éducateurs des centres de la petite enfance doit tenir compte du Cadre d'apprentissage de la petite enfance et être pertinente par rapport à celui-ci, assurant ainsi l'uniformité dans tous les centres de la petite enfance.

Observation

Le Programme d'études intégré des maternelles de l'Île-du-Prince-Édouard définit l'observation comme étant « [...] la collecte et l'enregistrement de renseignements selon ce qui est vu, entendu et dit. Les éducateurs feront des observations systématiques et continues leur permettant de

faire un portrait complet du développement de chaque enfant. » (p. 179)

L'observation réfléchie est continue – elle débute lorsqu'un enfant arrive le matin et se poursuit tout au long de la journée. Les éducateurs observent sa journée, y compris la façon dont l'enfant dit au revoir à sa mère; la façon dont il salue les autres enfants et commence à jouer avec eux; avec qui il joue et qui il évite; ce qu'il aime manger; quels genres d'expériences suscitent de la joie, et ce qui le rend triste; ce qu'il dit aux autres enfants ou aux adultes; ce qui se produit lorsqu'il est dans un groupe et lorsqu'il est seul; si son niveau d'énergie est élevé durant toute la journée ou s'il fluctue; et ce qu'il veut raconter à son père ou à sa mère à la fin de la journée?

L'objectivité est la clé des bonnes techniques d'observation. L'éducateur va réfléchir à ses observations plus tard et analyser celles-ci en fonction de ce qu'il sait de l'enfant et de l'interprétation professionnelle qu'il fait de ce qu'il voit. Toutefois, lorsqu'il consigne ses observations, ses notes refléteront ce que l'enfant fait et dit, ce que l'éducateur voit – en d'autres termes, les notes d'observation doivent « faire état » de l'événement qui se produit, sans interprétation ni commentaire subjectif.

Les éducateurs développeront leurs propres techniques pour consigner les observations – et celles-ci peuvent comprendre des notes relatant des anecdotes au sujet d'événements et d'échanges

survenus au cours de la journée, la collecte d'échantillons de travaux des enfants pour un portfolio et l'utilisation d'appareils numériques pour prendre des photos et faire des enregistrements vidéo. Il est important que les éducateurs développent des techniques qui leur conviennent, en fonction de leur façon d'organiser et de consigner les choses, et en tenant compte de leurs tâches au cours de la journée.

L'observation et l'interprétation des actions et des motivations des enfants sont le pont qui relie la réflexion au questionnement; elles montrent ou font ressortir comment les enfants tirent un sens de leurs apprentissages ou de leur interaction avec le monde.

Comprendre le Cadre pédagogique pour
l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-
Britannique :
De la théorie à la pratique

En tant que technique d'évaluation, l'observation permet à l'éducateur de surveiller les activités des enfants sans interrompre le déroulement naturel du jeu. L'observation prend du temps, et les éducateurs doivent être soutenus par les centres pour faire ce genre d'évaluation. La valeur de l'observation des enfants réside dans le fait que les éducateurs ont la possibilité de voir un exemple intégré de différents aspects du développement, c'est-à-dire qu'une séance d'observation peut renseigner simultanément sur le développement social, intellectuel et physique de l'enfant.

Portfolios

Un des outils les plus efficaces pour témoigner de l'apprentissage et du développement des enfants au fil du temps est l'élaboration de portfolios. Selon le Programme d'études intégré des maternelles de l'Î.-P.-É. : « *Le portfolio est un dossier d'évaluation réel qui représente le progrès de l'enfant sur le plan de la croissance et de l'apprentissage. Il est une méthode d'organisation et d'entreposage des données pour chaque enfant. Le portfolio est également une collecte intentionnelle de données qui offre un dossier soutenu affichant le progrès de l'enfant, constitué au cours d'une période de temps prolongée. L'enfant doit participer activement dans le choix de ce qui représentera sa croissance et ses capacités.* » (p. 181)

Faire participer les enfants à la sélection des éléments qui seront inclus dans le portfolio constitue une bonne stratégie qui renseigne sur la réflexion que fait l'enfant par rapport à son propre apprentissage. Le National Institute for Early Education Research (NIEER) souligne que « les conversations avec les enfants à propos de leurs portfolios les engagent dans le processus d'évaluation et stimulent leur désir de mettre en valeur leurs connaissances et compétences grandissantes. Montrer les portfolios aux parents peut aider les enseignants à faire des liens entre les activités à l'école et à la maison, et à faire participer les parents à l'éducation de leurs jeunes enfants ». [TRADUCTION] (NIEER, 2004, p. 7)

Les portfolios peuvent comprendre des bricolages, des échantillons d'écritures, des photos, des histoires d'apprentissage, des listes de livres lus, des notes de rencontre, des notes anecdotiques et d'autres renseignements pertinents qui témoignent de la croissance et du développement de l'enfant. Le portfolio offre une image complète des progrès réalisés par l'enfant dans le temps. Par son contenu, il constitue une façon non menaçante de communiquer avec les parents au sujet de l'apprentissage de leur enfant. Le portfolio permet aux éducateurs et aux parents de se concentrer sur ce que l'enfant peut faire, sur ses forces, ses intérêts, ses réalisations et ses habiletés.

Histoires d'apprentissage et descriptions narratives

« *Les histoires d'apprentissage captent le contexte de l'environnement d'apprentissage qui semble faciliter ou freiner l'apprentissage. Elles ne sont pas des études de cas ni des fiches d'observation individualisées relatives aux enfants – il s'agit de narrations ou d'histoires, et la trame doit être bonne.* » [TRADUCTION]

Susan Hill, 2009

Le concept d'histoires d'apprentissage en tant que forme d'évaluation dans le cadre de la petite enfance est né des efforts déployés en Nouvelle-Zélande pour établir un nouveau genre de méthode d'évaluation qui respecte les valeurs et les principes qui

sous-tendent le nouveau programme d'études pour la petite enfance « Te Whariki » de ce pays. Le nouveau programme d'études reposait sur quatre principes clés :

- Le programme d'études pour la petite enfance donne à l'enfant la capacité d'apprendre et de se croître.
- Le programme d'études pour la petite enfance tient compte de la manière holistique dont les enfants apprennent et se développent.
- L'univers familial et communautaire fait partie intégrante du programme d'études pour la petite enfance.
- Les enfants apprennent lorsqu'ils ont des relations bienveillantes et réciproques avec les gens, les lieux et les choses.

Étant donné qu'on estime qu'un programme d'études différent nécessite une méthode d'évaluation différente, le cadre d'évaluation repose sur ces quatre mêmes principes. On souligne « qu'il ne s'agit pas d'un programme d'études fondé sur la connaissance de la matière et les compétences scolaires. Il s'agit d'un programme d'études pour la petite enfance fondé sur l'appartenance, le bien-être, l'exploration, la communication et la contribution ». [TRADUCTION] (Podmore et Carr, AARE – NZARE Conference on Research in Education, Melbourne, 1^{er} décembre 1999)

Le cadre d'évaluation fondé sur les « histoires d'apprentissage » a été établi en fonction de cinq grands comportements qui se développent normalement de façon séquentielle au cours d'un type particulier d'activité. Les praticiens du domaine de la petite enfance ont défini un certain nombre de critères observables pour chacun de ces comportements. Selon Podmore et Carr (1999), le « cadre d'évaluation fondé sur les histoires d'apprentissage » qui en résulte décrit la contribution des expériences de la petite enfance à l'acquisition continue du savoir – ou en d'autres termes, aux dispositions pour l'apprentissage. Les chercheurs soulignent ce qui suit :

« [...] les enfants acquièrent de solides dispositions pour l'apprentissage – trouver un intérêt, participer et être attentifs, aller de l'avant et persévérer en cas de difficulté et d'incertitude, exprimer leurs idées, et assumer une certaine responsabilité dans des entreprises conjointes ou collectives. Le projet fait ressortir ces cinq dispositions à l'apprentissage clés qui sous-tendent les histoires d'apprentissage et présente le processus en vertu duquel les enfants construisent leurs propres environnements d'apprentissage afin de renforcer et de confirmer leurs dispositions. Ces dispositions à l'apprentissage se manifestent dans un contexte et sont associées aux compétences et aux connaissances... Une des principales conclusions du projet est que si les praticiens du domaine de la petite enfance et les enseignants reconnaissent et documentent cet apprentissage, ils pourront l'orienter plus efficacement. » [TRADUCTION] (Podmore et Carr, AARE – NZARE Conference on Research in Education, Melbourne, 1^{er} décembre 1999)

Les recherches des chercheurs néo-zélandais (Carr, et al., 2002) les ont conduits à convenir d'un processus d'évaluation en quatre temps :

- Décrire : mettre en évidence l'apprentissage à évaluer;
- Documenter : recueillir des éléments probants pour divers auditoires;
- Discuter : avec l'enfant, la famille ou un autre éducateur;
- Décider : en fonction des éléments probants, planifier ce qu'il faut faire ensuite.



La méthode des histoires d'apprentissage est utilisée dans de nombreux pays et ici au Canada, dans plusieurs provinces. Le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Zélande inscrivent les « histoires d'apprentissage » dans le processus d'évaluation et de documentation. La Colombie-Britannique parle de « narration pédagogique »; la Saskatchewan, Reggio Emilia et la Suède parlent de « documentation pédagogique »; l'Australie appelle le processus : « recherche-action ».

Méthode systématique et organisée

Comme l'indique le processus utilisé pour élaborer et documenter la méthode d'évaluation fondée sur les histoires d'apprentissage en Nouvelle-Zélande, les stratégies employées pour l'évaluation authentique doivent être fiables et valides. Les commentaires anecdotiques écrits sur des feuillets autoadhésifs ne suffisent pas à documenter et à attester l'évaluation de l'apprentissage et du développement des enfants. Comme le souligne le NIEER (2004), les notes de ce genre « n'offrent pas de critères de comparaison pour juger de la valeur sur le plan du développement des activités des enfants, ou attester la fiabilité ou la validité » [TRADUCTION]. Toutefois, ces notes peuvent faire partie d'une méthode d'évaluation planifiée et servir à la documentation dans le cadre d'une stratégie d'évaluation globale.

Échelle d'apprentissage des jeunes enfants – Documentation et évaluation des progrès réalisés par les enfants sur le plan du développement

Comme il a été mentionné précédemment, l'évaluation « authentique » ou « axée sur le rendement » constitue la méthode la plus appropriée pour mesurer les progrès réalisés par les enfants sur le plan du développement. Ce genre d'évaluation a plus de

chance d'attester les capacités et les compétences des enfants dans des situations courantes du quotidien. La méthode permet aussi aux éducateurs de mesurer les progrès des enfants en comparant par rapport à eux-mêmes les comportements et les habiletés, au lieu de faire la comparaison par rapport à une liste de vérification normalisée.

Le National Institute for Early Education Research (NIEER) a élaboré récemment l'« échelle d'apprentissage des jeunes enfants » (ÉAJE), soit un outil d'évaluation authentique/axée sur le rendement reposant sur l'observation qui procure aux éducateurs un système d'évaluation complet fondé sur des normes. Selon le NIEER :

Les évaluations axées sur le rendement sont nécessaires parce que les enfants changent d'une situation à l'autre et d'une journée à l'autre. Les évaluations axées sur le rendement permettent de cerner les compétences et les connaissances des enfants dans la vie réelle au fil du temps. Les systèmes d'évaluation de ce genre permettent aussi de comparer les enfants à eux-mêmes; ils sont complets et mettent l'accent sur les forces et les intérêts, ce qui est fort différent des tests normalisés. Enfin, et peut-être plus important encore, cette méthode d'évaluation nourrit l'enseignement et peut facilement être utilisée pour communiquer d'une manière significative avec les parents ou les fournisseurs de soins à propos de la croissance et du développement de leur enfant durant les années préscolaires. [TRADUCTION] (Ayers, Frede et Young, 2010, p. 3)

Les éducateurs qui utilisent l'échelle d'apprentissage des jeunes enfants recueillent leurs données par l'observation et au moyen d'échantillons de travaux des enfants comme les éléments qui seraient conservés dans le portfolio d'un élève. Les données sont ensuite analysées en fonction de données de référence fondées sur la recherche et reçoivent un pointage sur une échelle de 1 à 5¹. Les éducateurs peuvent ensuite communiquer avec les parents pour parler des progrès de leur enfant, et également utiliser les données et les constatations pour planifier et préparer les activités d'apprentissage et l'environnement d'apprentissage en mettant précisément l'accent sur les enfants qui fréquentent leur centre.

L'échelle d'apprentissage des jeunes enfants comprend des éléments mesurables dans les domaines suivants : mathématiques/sciences, développement socio-affectif/sciences humaines et arts du langage/littérature. Les éléments qui sont inclus sont mesurables (c.-à-d. qu'ils peuvent être observés et mesurés objectivement); les compétences sont celles qui se développent dans un continuum et qui sont « essentielles à l'apprentissage actuel et futur ». [TRADUCTION] (Riley-Ayers, Stevenson-Garcia, Frede et Brenneman, sous presse)

Pour chacun des trois domaines mentionnés ci-devant, l'échelle d'apprentissage des jeunes enfants précise une série d'éléments à mesurer :

¹ Aussi appelée échelle de Likert – il s'agit du même genre d'échelle que ce qui est utilisé dans d'autres outils d'évaluation tels que l'ÉÉEP – R (Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – Révisée).

Domaine : Mathématiques/ Sciences

Élément 1 : Nombre et opérations numériques

Élément 2 : Géométrie et mesure

Élément 3 : Observation et classification

Élément 4 : Recherche scientifique

Domaine : Développement socio-affectif/ Sciences humaines

Élément 5 : Autocontrôle

Élément 6 : Jeu

Domaine : Arts du langage/ Littérature

Élément 7 : Langue parlée

Élément 8 : Conscience phonologique

Élément 9 : Conscience de l'écrit

Élément 10 : Écriture

Source : Riley-Ayers, Stevenson-Garcia, Frede et Breneman (sous presse)

La méthode d'évaluation adoptée avec l'échelle d'apprentissage des jeunes enfants est cohérente avec la philosophie du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. Toutefois, l'échelle d'apprentissage des jeunes enfants met l'accent sur seulement trois domaines principaux et n'assure pas un continuum d'évaluation dans toutes les sphères d'apprentissage et de développement visées par les buts d'apprentissage. Cependant, les éducateurs doivent se demander s'il est approprié – au niveau préscolaire – d'évaluer toutes les sphères de développement dans un continuum. D'expliquer Ayers, Frede et Jung (2010) :

L'échelle d'apprentissage des jeunes enfants n'assure pas un continuum d'évaluation du développement sur le plan physique ni dans le domaine des arts. Au niveau préscolaire, les normes précisent que les enfants devraient commencer à explorer les arts et à développer une appréciation pour ceux-ci. Toutefois, l'appréciation de quelque chose de la part d'un enfant est difficile à observer et il ne convient pas de l'inscrire dans un continuum. De plus, le développement physique s'évalue normalement mieux à l'aide d'une liste de vérification plutôt que dans un continuum. Ces deux domaines sont inclus à cause de l'importance pour les enseignants de relever les points préoccupants et d'intervenir. C'est pourquoi nous fournissons la base de recherche et un lieu pour recueillir les éléments probants, mais ces aspects ne sont pas évalués dans le continuum. (Ayers, Frede et Jung, 2010, p. 3)

Lors de la mise en œuvre du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. dans les centres de la petite enfance de la province, les données d'évaluation et de documentation disponibles aideront à :

- suivre les progrès individuels des enfants sur le plan du développement;
- documenter les pratiques de contrôle du respect des exigences de mise en œuvre du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É.;
- assurer l'évaluation continue du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants;
- assurer l'évaluation continue de l'Initiative préscolaire d'excellence.





ACRONYMES ET GLOSSAIRE

LISTE D'ACRONYMES

ACEI : Association for Childhood Education International
ADPE : Association pour le développement de la petite enfance
AJEPTA : L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui (Ontario)
CPE : Centre de la petite enfance
CSRHSGE : Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance
DPE : Développement de la petite enfance
ÉAJE : Échelle d'apprentissage des jeunes enfants
ÉPE : Éducateur de la petite enfance
IPE : Initiative préscolaire d'excellence
Î.-P.-É. : Île-du-Prince-Édouard
MÉDPE : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
NAEYC : National Association for the Education of Young Children
NIEER : National Institute for Early Education Research
RDPE : Recherche en matière de développement de la petite enfance
ÉGPE : Éducation et garde de la petite enfance
UPEI : Université de l'Île-du-Prince-Édouard
ZDP : Zone de développement proximale

GLOSSAIRE DE TERMES COURANTS

RECONNAISSANCE

La liste de termes adaptée qui suit a été élaborée à partir des programmes d'enseignement d'éducation de la petite enfance suivants :

- *Belonging, Being, and Becoming – The Early Years Learning Framework for Australia*
- *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants – Colombie-Britannique*
- *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Ontario*
- *Jouer et explorer – Saskatchewan*

Adulte : Toute personne de 18 ans ou plus susceptible d'interagir avec des jeunes enfants, y compris les parents, les autres membres de la famille de l'enfant, les éducateurs de la petite enfance, les fournisseurs de soins, les prestataires de services, les bénévoles et les autres membres de la communauté.

Apprentissage : Processus d'adaptation à de nouvelles expériences et à de nouveaux environnements, et de construction d'une nouvelle compréhension des choses en fonction de ces nouvelles expériences, en s'appuyant sur les connaissances déjà acquises et le niveau de développement actuel.

Apprentissage : Processus naturel d'exploration dans lequel les enfants s'engagent dès la naissance et par lequel ils accroissent leurs capacités intellectuelles, physiques, sociales, affectives et créatives. L'apprentissage des jeunes enfants est étroitement lié à leur développement.

Apprentissage des jeunes enfants : Émergence et développement des capacités physiques, intellectuelles, émotionnelles, sociales et créatives des enfants, de leur naissance jusqu'au début de leur scolarisation. Il s'agit d'un processus naturel, holistique et exploratoire dans lequel se lancent les enfants dès leur naissance et qui permet de bâtir les fondations indispensables aux apprentissages formels ou informels ultérieurs. L'apprentissage des jeunes enfants fait partie de leur développement.

Apprentissage par le jeu : Contexte d'apprentissage dans lequel les enfants organisent et donnent un sens à leur univers social en s'adonnant activement à des jeux avec des personnes, des objets et des représentations.

Appui pédagogique : Décisions et interventions des éducateurs qui s'appuient sur les connaissances et compétences des enfants pour favoriser leur apprentissage. L'appui pédagogique, aussi appelé « échafaudage », est le processus par lequel on donne aux enfants des occasions de jouer et d'avoir des interactions en rapport avec leurs expériences, et par lequel les éducateurs offrent du soutien en vue d'aider les enfants à atteindre un niveau supérieur de compréhension et de capacité.

Autocontrôle : Capacité de maîtriser ses émotions et son comportement, et d'être attentif.

Besoins spéciaux (ou particuliers) : Besoin découlant d'un état physique, émotionnel, cognitif ou comportemental qui peut nécessiter un soutien supplémentaire ou particulier dans le cadre de l'apprentissage ou pour aider l'enfant à atteindre les objectifs de développement. Pour répondre aux besoins spéciaux des enfants, les adultes peuvent devoir adapter l'environnement physique et/ou mettre en place des stratégies individuelles visant à encourager l'apprentissage. Les besoins spéciaux peuvent englober des aptitudes inférieures ou supérieures à la moyenne.

Bien-être : État de confort physique, social ou émotionnel. *Le bien-être découle de la satisfaction des besoins fondamentaux – tendresse et affection; sécurité et certitude; reconnaissance sociale; se sentir compétent; besoins physiques; donner un sens à sa vie*⁹. Il englobe le bonheur et la satisfaction, la capacité à fonctionner efficacement en société ainsi que des dispositions comme l'optimisme, l'ouverture, la curiosité et la résilience.

Bien-être affectif : Sentiment qui reflète dans quelle mesure les enfants se sentent à l'aise, agissent spontanément et font preuve de vitalité et de confiance en eux, ce qui indique que leurs besoins fondamentaux sont comblés.

Bridges : Programme du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É. qui fournit du soutien et des conseils à propos des programmes, sur place, aux centres de la petite enfance et aux maternelles de la province. L'équipe Bridges mesure et évalue régulièrement la qualité des services dans les centres de la petite enfance à l'aide d'outils normalisés.

Cadre pédagogique d'apprentissage : Guide qui établit les objectifs généraux ou les résultats d'apprentissage des enfants ainsi que la manière de les atteindre. Il fournit également un support pour aider les milieux de la petite enfance à élaborer leur propre programme d'études plus détaillé.

Capacité d'agir : Capacité à faire des choix et à prendre des décisions, dans le but d'influer sur les événements et sur son monde.

⁹Traduction d'une définition adaptée dans le cadre du Early Learning Framework (Being, Belonging, Becoming) élaboré en Australie à partir de Laevers, F. (Éd.) (1994). Defining and assessing quality in early childhood education. *Studia Paedagogica*. Leuven: Leuven University Press.

Centre de la petite enfance : Centre proposant un programme d'éducation et de garde de la petite enfance agréé qui répond à des critères exceptionnels selon le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Dans les centres de la petite enfance, les frais demandés aux parents sont réglementés, tous les membres du personnel doivent posséder des niveaux précis de certification en éducation de la petite enfance, des comités consultatifs de parents travaillent de concert avec les directeurs des centres, et les salaires et avantages de l'ensemble du personnel sont définis en fonction d'une échelle provinciale. Tous les centres de la petite enfance sont tenus de respecter le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. dans leur programme d'études ou leurs approches pédagogiques.

Certifié : Se dit d'un éducateur de la petite enfance qui a obtenu la certification provinciale conformément à la *Early Learning and Child Care Act* (loi sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants) de l'Î.-P.-É.

Co-construction : Processus d'apprentissage qui a lieu lorsque les enfants interagissent avec les éducateurs et les autres enfants pendant qu'ils travaillent ensemble.

Cognition : Construction de la connaissance, des stratégies d'apprentissage et des façons de penser et de raisonner qui permet aux enfants d'apprendre qui ils sont, et de connaître les autres ainsi que le monde dans lequel ils vivent.

Communauté : Groupe ou réseau social ou culturel qui partage un but commun, un patrimoine, des droits et des responsabilités et/ou d'autres liens. Le mot est utilisé pour désigner, par exemple, un milieu pour la petite enfance, un voisinage, une collectivité, un groupe spirituel et/ou culturel ainsi que la société de l'Île-du-Prince-Édouard dans son ensemble.

Communication : Terme général qui désigne l'acquisition des moyens de communication physiques, émotionnels, sociaux, créatifs, linguistiques et intellectuels chez les jeunes enfants. Le terme inclut l'utilisation d'une gamme de moyens d'expression visant à communiquer ses propres pensées et ses expériences ainsi qu'à communiquer avec les autres et à les comprendre.

Compétences : Habilités, capacités et processus particuliers qui existent dans chaque domaine du développement et qui forment les circuits de base de l'apprentissage et de l'acquisition de comportements sains; les compétences se font jour tôt dans la vie et deviennent de plus en plus ancrées avec le temps.

Culture : Façons de comprendre, de se comporter et d'agir, et valeurs partagées par un groupe de personnes. Prises collectivement, ces connaissances partagées permettent à un groupe de personnes d'interpréter leur environnement et de communiquer. La culture englobe les valeurs, les traditions et les styles de vie qui sont acceptés par un groupe et qui guident les membres de ce groupe dans leurs pratiques quotidiennes. Les enfants et leur famille peuvent s'identifier à plus d'une culture.

Dépistage : Processus par lequel on détermine les besoins spéciaux ou les retards de développement à l'aide de l'observation ou d'outils spécialement conçus à des fins d'aiguillage vers des services spécialisés.

Dépistage et intervention précoces : Fait référence au dépistage et aux autres approches utilisées pour déceler les signes ou les symptômes précoces d'un problème qu'éprouve un enfant du point de vue de sa santé ou de son développement ainsi qu'aux services offerts pour l'aider à résoudre ou à corriger le problème. Les problèmes qui sont décelés tôt et dont on s'occupe ont moins tendance à avoir une incidence à long terme sur le développement de l'enfant.

Développement : Description des séquences de croissance et de changement relativement stables et prévisibles menant à une plus grande complexité, organisation et intériorisation qui se produisent à des rythmes et selon des modes et un échéancier différents pour chacun, par suite de l'interaction entre le degré de maturité biologique et les influences de l'environnement, y compris les relations, les expériences et les antécédents sociaux et culturels (NAEYC, 1987).

Développement de la petite enfance (DPE) : Développement qui a lieu de la naissance jusqu'à l'âge de six ans.

Difficulté/problème sur le plan du développement : Tout problème ou toute difficulté de comportement ou d'apprentissage susceptible de nuire au développement optimal des enfants (McCain et Mustard, 1999).

Dispositions : Habitudes de l'esprit et manières d'agir persistantes, et tendance à réagir d'une façon caractéristique aux situations, par exemple, en adoptant une perspective optimiste, en acceptant volontiers de persévérer, en abordant les nouvelles expériences avec confiance.

Diversité : Différences et particularités de chaque enfant dans un milieu de la petite enfance, y compris au niveau des valeurs et des croyances, de la culture et de l'ethnie, de la langue, de la capacité, de l'éducation, de l'expérience de vie, de la situation socioéconomique, de la spiritualité, du sexe, de l'âge et de l'orientation sexuelle.

Documentation : Recueil d'histoires d'apprentissage, d'observations, d'échantillons linguistiques, de dessins et de tentatives d'écriture des enfants, etc., servant à montrer aux parents et à d'autres, à l'aide de preuves, le stade de développement et d'apprentissage des enfants.

Domaine de développement : Vaste secteur ou dimension du développement, y compris sur le plan social, affectif, linguistique, cognitif et physique, dont les éléments sont tout aussi importants les uns que les autres pour l'apprentissage, la santé et le bien-être de l'enfant.

Éducateur/éducatrice de la petite enfance (ÉPE) : Intervenant ou intervenante auprès de la petite enfance qui détient un titre en éducation de la petite enfance d'un établissement postsecondaire. À l'Î.-P.-É., la réglementation définit différents niveaux de certification pour les éducateurs de la petite enfance, en fonction des études postsecondaires réalisées.

Éducation et garde de la petite enfance (ÉGPE) : Pratique professionnelle qui comprend l'évaluation et la promotion du bien-être et du développement holistique des enfants grâce à la planification et à la prestation de programmes de garde et d'apprentissage inclusifs axés sur le jeu dans le contexte de divers groupes familiaux, scolaires et communautaires (Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance).

ÉÉEP – Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire : Outil de mesure de la qualité qui fait appel à une échelle de Likert à sept points pour déterminer le niveau de qualité des programmes de la petite enfance.

ÉÉEP – R : Version révisée de l'outil de mesure de la qualité appelé Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire.

Empathie : Sensibilité aux émotions des autres qui se développe en une capacité de comprendre les sentiments et les besoins des autres et de s'en préoccuper.

Encadrement : Stratégies utilisées pour soutenir les enfants dans leurs tentatives d'autocontrôle et dans le développement de leur empathie et de leurs compétences sociales tout en préservant la dignité de chaque enfant, son autonomie, son intégration positive dans le groupe et sa confiance en l'éducateur.

Enfant : Nourrissons, tout-petits et bambins de trois à cinq ans, sauf indications à l'effet contraire.

Enfant ayant des besoins spéciaux : Tout enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage et de fonctionnement dans au moins un domaine du développement, qui est de plus en plus vulnérable aux facteurs de stress environnementaux et non environnementaux (Allen et al., 2006), et qui peut avoir besoin d'une aide, d'une planification ou d'un soutien supplémentaire.

Enfant d'âge préscolaire : Enfant âgé de trois à cinq ans.

Enseignement intentionnel : Implique que les éducateurs prennent des décisions et interviennent de façon délibérée, avisée et réfléchie. L'enseignement intentionnel est le contraire de l'enseignement du par cœur ou de la poursuite des traditions simplement parce que les choses ont toujours été faites ainsi.

Environnement : Tout espace physique où les jeunes enfants passent du temps et participent à des activités d'apprentissage tel que leur foyer familial, les terrains de jeu, les garderies, les centres communautaires et d'autres endroits publics ou sites naturels. Peut également désigner l'organisation de l'un de ces sites.

Environnement d'apprentissage actif : Milieu dans lequel on encourage les enfants

à explorer leur environnement et à interagir avec celui-ci afin d'acquérir connaissances et signification par l'intermédiaire de leurs expériences, interactions sociales et négociations avec les autres. Dans un environnement d'apprentissage actif, les éducateurs jouent un rôle crucial en incitant les enfants à dégager des significations plus profondes et à faire des liens entre les idées, les concepts, les procédés et les représentations. Pour cela, les éducateurs doivent être sensibles aux émotions et aux pensées des enfants. (*Adaptation d'une définition tirée de South Australian Curriculum Standards and Accountability (SACSA) Framework, General Introduction, p. 10 et 11*).

Évaluation : Processus d'examen des milieux et des programmes de la petite enfance visant à déceler les pratiques qui soutiennent le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É., la qualité et l'efficacité des programmes partout dans la province, en fonction d'un ensemble commun de critères, en vue de prendre des décisions en rapport avec l'incidence du cadre d'apprentissage et le besoin de changement.

Évaluation de l'enfant : Processus par lequel on constate le niveau d'apprentissage et de développement des enfants, on reconnaît son importance et on réagit de façon à favoriser cet apprentissage. Le processus suppose la prise en note de certaines choses que font les enfants et de la façon dont ils les font afin de mettre en évidence leur apprentissage. (Ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande)

Expériences : Ce que les enfants font avec les programmes proposés par les professionnels de la petite enfance ou ce qu'ils en tirent. On les appelle habituellement des activités, mais les expériences ont un sens plus large. Il s'agit d'occasions d'apprentissage.

Garde et apprentissage de la petite enfance : Voir : Milieux de la petite enfance.

Haut risque : Terme utilisé dans les programmes de dépistage et d'intervention précoces pour décrire une situation où, d'après les résultats d'une évaluation complète et le jugement professionnel, il existe un risque important qu'un enfant ne développe pas son plein potentiel et que la famille ait besoin d'un soutien plus intensif.

Histoire d'apprentissage : Façon de suivre pas à pas le développement et l'apprentissage des enfants grâce à la description d'expériences réelles uniques en leur genre. Les histoires d'apprentissage décrivent la pratique dans les milieux de la petite enfance et la participation active des adultes et des enfants à l'apprentissage. Ils montrent comment le développement et l'apprentissage sont intégrés dans les programmes, et à quel point le contenu est important pour les enfants, et reflètent la diversité culturelle et linguistique communautaire et individuelle.

Holistique : L'approche holistique de l'apprentissage des jeunes enfants vise à couvrir le développement physique, social, émotionnel, intellectuel et créatif de l'enfant. Elle est axée sur le développement de l'enfant dans tout ce qui constitue sa personne plutôt que concentrée sur certaines composantes individuelles.

Inclusion : Implique de tenir compte de la diversité sociale, culturelle et linguistique de tous les enfants (y compris les styles d'apprentissage, les aptitudes, les handicaps, le sexe, les circonstances familiales et le lieu géographique) dans les décisions relatives au programme d'études. L'intention est d'assurer que les expériences de tous les enfants sont prises en compte et valorisées. Il s'agit aussi de garantir que tous les enfants ont un accès équitable aux ressources, aux possibilités de participation et aux occasions de faire valoir leur apprentissage, et de valoriser la différence.

Indicateurs : Comportements ou commentaires qui montrent ce que l'enfant sait ou fait et qui font comprendre qu'une compétence particulière émerge, est mise en pratique ou est perfectionnée.

Intégration sociale : Philosophie et pratique qui accordent de l'importance à toutes les formes de différences et qui encouragent le sentiment d'appartenance chez tous les enfants et au sein de toutes les familles.

Interactions : Échanges expérientiels (adulte-enfant; enfant-enfant; adulte-adulte) qui aident l'enfant à apprendre et à acquérir des compétences.

Intervenant(e) auprès de la petite enfance : Adulte qui travaille dans le domaine de l'ÉGPE.

Jeu : Activité non littérale librement choisie se produisant naturellement et émanant d'une motivation intrinsèque chez les enfants, caractérisée par l'imagination, l'exploration, la délectation, l'arbitraire et un sentiment d'émerveillement, qui reflète l'expérience unique des enfants et par laquelle les enfants expriment leurs idées et leurs émotions, et en arrivent à se comprendre eux-mêmes et à comprendre les autres et l'univers qui les entoure.

Jeu d'imagination : Utilisation librement choisie des gens, du matériel et de l'environnement qui reflète la perception, l'inspiration, l'imagination et la créativité des enfants.

(L')enfant tout entier : Expression exprimant la nécessité de voir le développement comme un processus holistique, complexe et interrelié qui fait appel aux domaines affectif, social et cognitif, à la communication, au langage ainsi qu'à l'apprentissage, à la croissance et au bien-être physique.

Littératie : Capacité de lire, d'écrire et d'utiliser la langue orale comprenant les éléments suivants : acquisition du vocabulaire et de la langue, conscience phonologique, connaissance des caractères d'imprimerie, connaissance des lettres et des mots, compréhension de la signification, sensibilité à la narration d'histoires, aux livres et aux autres textes, et perception de la capacité de lire et d'écrire comme étant une source de connaissance, d'information et de plaisir. En ce qui concerne la petite enfance, la littératie englobe toute une gamme de modes de communication, dont la musique, le mouvement, la danse, la narration, les arts visuels, le théâtre ainsi que la parole, la lecture et l'écriture.

MÉDPE : Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (Î.-P.-É.)

Milieu d'apprentissage des jeunes enfants : Environnement axé sur les relations entre les enfants, les parents et les professionnels de la petite enfance pour qui la garde, les soins et l'éducation forment un tout complexe et cohérent, et dont le but est le développement holistique et le bien-être global. Il comprend un calendrier, une routine, un milieu physique, des interactions, du matériel, des activités et des expériences.

Milieus de la petite enfance : Tous les programmes qui offrent un service de garde et d'apprentissage de la petite enfance de façon continue à plus de cinq enfants âgés de moins de douze ans, y compris les centres de la petite enfance, les services de garde privés, les maternelles, les services de garde en milieu familial, les garderies éducatives, les programmes préscolaires et les groupes d'intervention précoce préscolaires. Selon le groupe d'âge, les enfants du fournisseur du service peuvent ou non être pris en compte pour déterminer le nombre d'adultes approprié. Voir aussi : *Éducation et garde de la petite enfance*.

Narration : Aspect de la littératie qui comprend la description, l'ordonnancement et l'expression d'idées, d'événements ou d'histoires.

Normes en matière de programme : Indicateurs de la qualité dans les programmes de garde et d'apprentissage de la petite enfance dont la pertinence est étayée par la recherche, qui décrivent les ressources humaines, les mesures de soutien, les activités et la méthodologie requises pour promouvoir l'apprentissage des enfants (Shore, Bodrova et Leong, 2004). Ils comportent des caractéristiques comme les qualifications du personnel, la taille des groupes, le ratio, l'environnement, le matériel et les formes de soutien nécessaires aux enfants et aux familles (Shore et al., 2004) afin de créer des environnements d'apprentissage optimaux et de produire des résultats équitables.

Nourrisson : Enfant âgé de 0 à 24 mois.

Numératie : Terme général qui englobe la compréhension des nombres, des motifs, des mesures, de l'orientation spatiale et des données ainsi que la pensée mathématique, le raisonnement et le calcul.

Objectif d'apprentissage : Compétence, connaissance ou aptitude qui peut être activement encouragée par les adultes dans l'environnement des enfants. Les enfants peuvent participer activement à l'élaboration des objectifs d'apprentissage au fur et à mesure de leur développement.

Observation : Fait de surveiller le comportement des enfants, et d'être à l'écoute et au diapason de leur état affectif et au courant de leurs intérêts, de leurs capacités et de leurs modes de développement, de façon à pouvoir répondre à leurs besoins et à évaluer leur stade d'apprentissage et de développement.

Parents : Personnes principalement responsables des soins quotidiens des enfants et assumant le rôle parental tel qu'on le comprend habituellement, y compris les parents

biologiques ou adoptifs, les beaux-parents, les tuteurs légaux ou les membres de la famille élargie, comme les grands-parents, les tantes ou les oncles, etc.

Partenariat : Relation entre la famille et le fournisseur de services fondée sur la confiance et le respect mutuel, qui est sensible à la culture, aux valeurs, à la langue et à la composition de la famille.

Participation communautaire : Contribution active à la communauté.

Participation parentale : Éventail des stratégies, des actions, des interactions et des relations dans lesquelles s'engagent les parents en vue de favoriser le bien-être et l'apprentissage des enfants.

Pédagogie : Compréhension de la façon dont se produit l'apprentissage, et philosophie et pratique qui soutiennent cette compréhension. Elle fait appel aux pratiques professionnelles des éducateurs de la petite enfance, notamment les aspects qui concernent l'établissement et l'entretien de relations, la prise de décisions relatives au programme d'études, l'enseignement et l'apprentissage.

Pédagogie/approche pédagogique axée sur le jeu : Approche éducative qui se fonde sur l'inclination naturelle de l'enfant à donner un sens au monde par le jeu, où les intervenants auprès de la petite enfance participent au jeu en encadrant l'enfant dans sa planification, sa prise de décisions et ses communications, et en poursuivant l'exploration de l'enfant à l'aide de narrations, de nouveautés et de défis.

Philosophie : Énoncé des croyances, des valeurs et des idéaux fondamentaux qui sont importants pour les personnes œuvrant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance - directeurs ou superviseurs, intervenants, parents, familles et communauté. La philosophie précise ce qui est spécial à propos du programme (et ce qui est fondamental) et est à la base des décisions concernant la façon dont le programme est administré et son orientation future.

Portfolio : Moyen de consigner les étapes de l'apprentissage de l'enfant au fil du temps. Les portfolios peuvent renfermer des exemples de dessins, d'écrits, de narrations d'histoires favorites, de travaux de mathématiques ou toute autre preuve recueillie au sujet de l'apprentissage et du développement de l'enfant. Autant les adultes que les enfants choisissent les éléments à inclure dans les portfolios.

Pratique fondée sur des données : Mise en œuvre de programmes de garde et d'apprentissage de grande qualité fondés sur les meilleures données empiriques qui soient, ainsi que sur un jugement professionnel.

Pratique inclusive : Pratique fondée sur la croyance que toutes les personnes sont d'une égale valeur et ont les mêmes droits, qui promeut activement l'acceptation et la participation de tous les enfants et de toutes les familles aux programmes et qui offre un soutien différencié et approprié en matière d'apprentissage selon les forces, les besoins et les antécédents de chacun.

Pratique réflexive : Processus systématique de réflexion et de collaboration utilisé par les professionnels de la petite enfance pour planifier, évaluer, prendre des décisions ainsi que créer et mettre en œuvre des changements, en tenant compte de la documentation pertinente, de la pratique actuelle, des environnements d'apprentissage, des observations relatives au développement, au comportement, aux interactions sociales et à l'apprentissage des enfants, et de la connaissance des familles.

Pratique sensible au contexte culturel : Pratique qui reflète et met à l'honneur notre société pluraliste et qui permet aux enfants de se développer et d'apprendre tout en ayant l'impression d'appartenir au groupe et d'être respectés.

Professionnel de la petite enfance : Terme générique désignant une personne qui a suivi une formation spécialisée en soutien à l'apprentissage ou au développement des jeunes enfants ou qui possède une expérience en la matière. Un professionnel de la petite enfance peut être un éducateur de la petite enfance certifié ou une personne ayant suivi d'autres formations spécialisées axées sur la promotion de la santé physique ou émotionnelle des enfants ainsi que sur leur développement social et leur bien-être.

Programme d'études : Dans le contexte de la petite enfance, ensemble des interactions, expériences, activités, routines et événements, planifiés ou non, qui prennent place dans un milieu destiné à favoriser l'apprentissage et le développement [adapté de Te Whariki]. Le programme d'études est la somme des expériences, activités et événements qui se produisent dans un environnement inclusif et destinés à favoriser le bien-être des enfants, leur apprentissage et leur développement (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, Te Whāriki, Early Childhood Curriculum, 1996, p. 99). Dans le contexte de la petite enfance, cela implique une collaboration entre les professionnels de la petite enfance, les enfants et les parents.

Projets : Enquêtes approfondies qui comprennent des excursions dans la communauté et le recours à des spécialistes du milieu ainsi qu'à des objets pertinents provenant de la maison et de la communauté, et qui visent à favoriser l'apprentissage.

Qualité : Aspect des programmes de garde et d'apprentissage de la petite enfance pour lequel la recherche a montré qu'il contribuait à la création d'environnements d'apprentissage optimaux et à l'atteinte de résultats équitables. Englobe les ressources humaines, les qualifications du personnel, la taille des groupes, le ratio, les mesures de soutien, la méthodologie, l'environnement, le matériel, les activités et les formes de soutien offertes aux familles et aux enfants. L'évaluation de la qualité doit toujours tenir compte du point de vue et des expériences de l'enfant.

Quête du savoir : Processus qui consiste à explorer, à observer, à recueillir de l'information, et à découvrir des constantes et des relations afin de comprendre l'environnement.

Réflexion critique : Pratique réflexive qui met l'accent sur les implications sur le plan de l'équité et de la justice sociale.

Réflexivité : Conscience grandissante qu'acquièrent les enfants par rapport à la façon dont leurs expériences, leurs intérêts et leurs croyances façonnent leur compréhension.

Relation d'apprentissage : Relation favorisant l'apprentissage et le développement de l'enfant. À la fois l'adulte et l'enfant ont l'intention d'apprendre l'un de l'autre.

Relations chaleureuses : Interactions positives et bénéfiques entre adultes et enfants qui se produisent lorsque les adultes observent et lisent les signaux des enfants et cherchent à savoir ce qu'ils tentent de communiquer, puis y réagissent avec compréhension en leur donnant l'impression qu'on s'occupe et se soucie d'eux.

Résultat d'apprentissage : Compétence, connaissance ou aptitude qui peut être activement encouragée par les éducateurs dans les milieux de la petite enfance, en collaboration avec les enfants et les familles.

Savoir-faire professionnel : Connaissance et pédagogie fondées sur l'observation et la réflexion, prenant appui sur les théories actuelles, la recherche et la pratique basée sur des données, et menant à des pratiques exemplaires.

Sentiment d'appartenance : Fait de se sentir en sécurité, accepté, respecté et compétent dans un groupe.

Spirituel : Renvoie à un éventail d'expériences humaines qui comprennent un sentiment d'admiration et d'émerveillement, et l'exploration des concepts d'*être* et de savoir.

Surveillance : Détermination et mesure des résultats des enfants aux niveaux communautaire et provincial grâce à l'utilisation de divers outils, comme l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Peut aussi désigner la détermination et la mesure d'aspects de la qualité dans les centres de la petite enfance au moyen d'outils normalisés d'évaluation de la qualité.

Tempérament : Tendance innée à réagir d'une manière particulière. Par exemple, certains enfants sont par nature plus sensibles que leurs pairs, d'autres sont plus adaptables, etc. Le tempérament des enfants peut avoir une incidence sur leur apprentissage, et les adultes doivent en tenir compte pour être en mesure de mieux aider les enfants dans leur apprentissage.

Textes : Choses qu'on lit, qu'on visionne et qu'on écoute, et qu'on crée dans le but de partager du sens. Les textes peuvent être imprimés, comme les livres, les revues et les affiches, ou présentés sur écran, comme dans le cas des sites Internet et des DVD. Beaucoup de textes sont multimodaux, intégrant des images, de l'écriture et/ou des sons.

Théorie de l'esprit : Conscience ou compréhension de la façon dont ses propres pensées et sentiments influencent son comportement, et compréhension du fait que les autres ont des pensées et des sentiments qui influent aussi sur leur comportement.

Transition : Processus consistant à passer de la maison à un milieu de la petite enfance, d'un milieu de la petite enfance à un autre ou d'un milieu de la petite enfance à l'école à plein temps. La transition peut aussi désigner le processus qui consiste à passer d'une activité à une autre dans le cadre d'un programme d'éducation et de garde de la petite enfance (ex. : passer d'activités intérieures à des activités extérieures).



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- American Academy of Pediatrics. (2005). Policy Statement: Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten. *Pediatrics*, 115 (1), 187-191.
- Association for Childhood Education International. *Play: Essential for All Children - A Position Paper of the Association for Childhood Education International*. Association for Childhood Education International, Olney, Maryland.
- Astington, J. W. (1993). *The Child's Discovery of the Mind*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Barnett, W., Jung, K., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., et al. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299-313.
- Barnett, W., Schulman, K., et Shore, R. (2004). *Class Size: What's the Best Fit?* National Institute for Early Education Research. New Brunswick, New Jersey, Rutgers University.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (2), 5-23.
- Berk, L., et Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education* (Vol. 7). Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E., et Leong, D. (2008, mars). *Developing Self-Regulation in Kindergarten: Can We Keep All the Crickets in the Basket?* Consulté le 8 mars 2011 dans Beyond the Journal - Young Children on the Web : www.naeyc.org/files/yc/file/200803/BTJ_Primary_Interest.pdf
- Bodrova, E., et Leong, D. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education Second Edition*. Upper Saddle River, New Jersey, USA, Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bredenkamp, S., et Rosegrant, T. (éd.). (1992). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Brown, S. (2010). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, New York, Penguin Group.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits*. Ottawa, Ontario, Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Carr, M., et Podmore, V. (1999). Learning and Teaching Stories: New Approaches to Assessment and Evaluation. *ARE – NZARE Conference on Research in Education*, Melbourne, Australia.
- Carr, M., May, H., Podmore, V. N., Cubey, P., Hatherly, A., et Macartney, B. (2002). Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood

- in Aotearoa-New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 115-125.
- Chambers, B., Cheung, A., Slavin, R., Smith, D., et Laurenzano, M. (2010, avril). Effective Early Childhood Programs: A Systematic Review. *Best Evidence Encyclopedia*. John Hopkins University School of Education.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance. (2009). *Norme professionnelle : gestionnaires des services de garde à l'enfance*. Ottawa, Ontario.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- Elias, C., et Berk, L. (2002). Self-regulation in young children: is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.
- Epstein, A., Schweinhart, L., DeBruin-Parecki, A., et Robin, K. (2004, juillet). Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach. *NIEER Preschool Policy Matters* (7).
- Flanagan, K. (2010). *Rapport sur la petite enfance : L'apprentissage des jeunes enfants à l'Î.-P.-É. : Un investissement pour l'avenir de l'Île*. Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard, gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Friendly, M., et Prabhu, N. (2010). *Can early childhood education and care help keep Canada's promise of respect for diversity?* Toronto, Ontario, Child Care Resource and Research Unit.
- Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard. (2010). *Assurer l'avenir de nos enfants : Initiative préscolaire d'excellence de l'Île-du-Prince-Édouard*. Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard, gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard.
- Greenman, J. (2007). *Caring Spaces, Learning Places*. Redmond, Washington, USA, Exchange Press Inc.
- Hill, S. (2009). *Learning Stories*. Consulté le 18 février 2011 dans Learning by Learning - Learning Exchange : <http://ceparralibrary.blogspot.com/2009/09/learning-stories-narrative-assessment.html>
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L., et Singer, D. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool - Presenting the Evidence*. Oxford, New York, USA, Oxford University Press.
- Irwin, S., Lero, D., et Brophy, K. (2000). *A Matter of Urgency: Including Children with Special Needs in Child Care in Canada*. Nouvelle-Écosse, Breton Books.
- Kontos, S., et Wilcox-Herzog, A. (1997). Influences on children's competence in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 247-262.
- Marantz Henig, R. (2008, 17 février). Taking Play Seriously. *The New York Times*.
- McCain, M., et Mustard, F. (1999). *Early Years Study*. Toronto, Ontario, gouvernement de l'Ontario.

- McCain, M., Mustard, F., et Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting Science Into Action*. Toronto, Ontario, Council for Early Child Development.
- Montessori, M. (1967/1972). *The Discovery of the Child*. (M. J. Costello, trad.) New York, Random House Publishing Group and Fides Publishers, Inc.
- Montessori, M. (1912/2010). *The Montessori Method - Illustrated Edition*. (A. George, trad.) Rome, Readaclassic.com.
- National Association for the Education of Young Children. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Énoncé de position, Washington, DC.
- Odom, S., et Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention / early childhood special education. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164-173.
- Direction de l'éducation de l'OCDE. (2004). *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care: FIVE CURRICULUM OUTLINES*. Organisation de coopération et de développement économiques, direction de l'éducation. Paris, OCDE.
- Pascal, C. (2009). *Sommaire de la preuve mis à jour et annoté – un résumé de Nous prenons notre avenir à cœur*, rapport présenté au premier ministre par le conseiller spécial en apprentissage préscolaire. Gouvernement de l'Ontario, Toronto.
- Riley-Ayers, S., Frede, E., et Jung, K. (2010). *Early Learning Scale Technical Report*. National Institute for Early Education Research. New Brunswick, NJ, NIEER.
- Riley-Ayers, S., Stevenson-Garcia, J., Frede, E., et Brenneman, K. (sous presse). *The Early Learning Scale*. Carson, CA, Lakeshore Learning.
- Shanker, S. (2010, été). Self-Regulation: Calm, Alert, and Learning*. *Education Canada*, 50 (3).
- Shonkoff, J., et Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC, USA, National Academy Press.
- Smith, P., et Pellegrini, A. (2008, 12 septembre). Apprendre en jouant. *Encyclopédie sur le développement des jeunes*.
- Society for Research in Child Development. (2007). *Self-Regulation Abilities, Not Intelligence, Play a Major Role in Early Academic Achievement in Children in Poverty*. Washington, DC.
- Standing, E. (1957/1998). *Maria Montessori: Her Life and Work*. New York, New York, USA, Penguin Putnam Inc.
- White, R., et Stoecklin, V. (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. Consulté le 16 février 2011 sur le site White Hutchinson Leisure and Learning Group : <http://www.whitehutchinson.com>



ANNEXES

ANNEXE 1

Les centres de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard suivants ont participé aux consultations tenues tout au long de l'élaboration du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. :

Bright Futures Child Development Centre
Centres de la petite enfance CHANCES
Child Development Centre (Collège Holland)
Creative Childcare Centre
Down to Earth Childcare Centre
Dreams Unlimited Childcare Centre
Eastern Kings Early Learning Academy
Fun Times Early Education and Childcare Centre
Garderie Éducative Cornwall Child Education Centre
Just For You Children's Centre
Little Blessings Childcare Centre
Little Wonders Childcare Centre
Milestones Early Childhood Development Centre
Montessori Children's Centre
Parkdale Sherwood HEADSTART
Rainbow Early Childhood Centre
Tiny Tots Childcare Centre
Tyne Valley Playschool
YMCA of Prince Edward Island Creative Learning Centre

ANNEXE 2

Membres du Comité consultatif sur le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants

Alice Taylor, spécialiste en éducation de la petite enfance, présidente de l'Association pour le développement de la petite enfance

Angie Cormier, Collège Acadie Î.-P.-É.

Anne Miller, Eastern Kings Early Learning Academy

Cathy McCormack, coprésidente, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Colette Richard, Le Jardin des étoiles

Elizabeth Jeffery, Little Wonders Childcare Centre

Francine Bernard, coprésidente, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Gabriela Sanchez, Université de l'Île-du-Prince-Édouard (suppléante – Martha Gabriel)

Holly Moses, Holland College (suppléante – Susan Ashley)

June Scott, YMCA of Prince Edward Island Creative Learning Centre

Marlene Loo, Rainbow Early Childhood Centre

ANNEXE 3

RÉSUMÉ DES BUTS, OBJECTIFS ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Sont présentés dans les pages suivantes les buts d'apprentissage du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de l'Î.-P.-É. ainsi que les objectifs et les stratégies connexes. La présente annexe constitue un document de référence que les directeurs et les éducateurs des centres de la petite enfance peuvent consulter facilement.

Les buts, objectifs et stratégies d'apprentissage sont abordés en profondeur dans les sections 6 et 7 du Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants.

BUT D'APPRENTISSAGE : BIEN-ÊTRE

OBJECTIFS	STRATÉGIES
Santé physique et sécurité personnelle	<p>Les enfants développent leur autonomie en ce qui concerne les soins courants personnels.</p> <p>Les enfants adoptent une attitude saine à l'égard de l'alimentation.</p> <p>Les enfants développent leur force musculaire, leur coordination et leur agilité.</p> <p>Les enfants acquièrent un sentiment de sécurité personnelle et une confiance en leur capacité de reconnaître une situation indésirable, et ils comprennent l'importance de demander de l'aide lorsqu'ils sont confrontés à de la violence ou à un danger.</p>
Sentiment d'identité et concept de soi	<p>Les enfants arrivent à comprendre le « soi » en relation avec la famille, la culture, la communauté et les amis.</p> <p>Les enfants développent leur propre sentiment d'identité, leurs goûts et leurs préférences.</p> <p>Les enfants conservent leur propre identité tout en appréciant le point de vue des autres.</p> <p>Les enfants prennent conscience de leurs forces et capacités, de leurs goûts et préférences et de leurs talents particuliers.</p>
Santé émotionnelle et sentiment d'appartenance	<p>Les enfants développent des relations de confiance avec les éducateurs et les autres enfants.</p> <p>Les enfants se sentent en sécurité dans l'environnement du centre de la petite enfance.</p> <p>Les enfants apprennent à exprimer facilement et de manière positive leurs émotions et leurs sentiments.</p> <p>Les enfants respectent les différences individuelles chez les autres.</p>

BUT D'APPRENTISSAGE : EXPLORATION ET DÉCOUVERTE

OBJECTIFS

STRATÉGIES

Investigation curieuse

Les enfants utilisent leurs sens et leur corps pour investiguer, explorer et mieux comprendre leur environnement.

Les enfants intègrent l'investigation et l'exploration à leurs jeux.

Les enfants acquièrent la capacité de se concentrer et de persévérer au cours de leurs investigations et de leurs explorations.

Les enfants développent de l'enthousiasme à propos du monde qui les entoure et des possibilités de découverte infinies qu'il leur offre.

Résolution de problèmes et
numératie

Les enfants comprennent le concept de quantité.

Les enfants reconnaissent les symboles numériques.

Les enfants font preuve d'une compréhension de l'association et de la relation entre le concept de quantité et les symboles.

Les enfants utilisent des concepts mathématiques pour régler les questions et les problèmes rencontrés au cours du jeu.

Raisonnement, logique et
recherche scientifique

Les enfants comprennent le processus de cause à effet.

Les enfants font des prédictions pendant le jeu.

Les enfants planifient et exécutent une série d'actions.

Les enfants participent activement à des projets faisant appel à une méthode de recherche scientifique.

BUT D'APPRENTISSAGE : EXPRESSION ET COMMUNICATION

OBJECTIFS

STRATÉGIES

Langage et littératie

Les enfants utilisent divers moyens pour communiquer leurs idées, leurs pensées et leurs besoins.

Les enfants utilisent des structures langagières de plus en plus complexes dans le cadre de conversations et pendant le jeu.

Les enfants offrent une écoute compréhensive et entretiennent des échanges verbaux de plus en plus longs avec d'autres enfants et des adultes.

Les enfants développent un amour pour les histoires et pour les livres.

Créativité et arts

Les enfants manifestent leur propre expression artistique à l'aide de divers moyens visuels.

Les enfants s'engagent dans divers modes d'expression artistique, y compris les arts visuels, la musique, le théâtre et la danse.

Les enfants ont des occasions de faire connaissance avec des formes de création artistique de différentes cultures.

Les enfants ont des occasions de faire connaissance avec une multitude de modes d'expression artistique dans leur communauté et leur province.

Symboles et représentation

Les enfants commencent à développer une conscience des symboles et des sons de leur langue.

Les enfants commencent à comprendre que les mots écrits et les symboles sont utilisés pour indiquer le nom des objets, et pour exprimer les idées et les pensées.

Les enfants font des tentatives de plus en plus complexes et fréquentes de représenter les pensées, les idées et les objets pendant le jeu.

Les enfants sont capables de recueillir et d'organiser l'information.

BUT D'APPRENTISSAGE : RESPONSABILITÉ SOCIALE ET PERSONNELLE

OBJECTIFS	STRATÉGIES
Autocontrôle et autodiscipline	<p>Les enfants développent une compréhension et un sens des responsabilités par rapport à leurs actions.</p> <p>Les enfants développent la capacité de comprendre le monde du point de vue des autres.</p> <p>Les enfants sont capables de déterminer, de reconnaître et de maîtriser leurs émotions.</p> <p>Les enfants sont capables de faire preuve d'un sens de l'autodiscipline.</p>
Culture et patrimoine	<p>Les enfants développent un sentiment de respect à leur propre égard et à l'égard des autres.</p> <p>Les enfants développent un sentiment d'appartenance à la culture et au patrimoine de leur famille, de leur communauté et de l'Île-du-Prince-Édouard.</p> <p>Les enfants développent une conscience et une appréciation d'autres cultures et d'autres langues du monde.</p>
Conscience écologique et protection de la terre	<p>Les enfants commencent à développer un sens des responsabilités en ce qui concerne la protection de l'environnement à la maison, au centre de la petite enfance et dans la communauté.</p> <p>Les enfants commencent à développer une conscience de la terre en tant que planète, et de sa relation avec les autres planètes, le soleil, la lune et les étoiles.</p> <p>Les enfants développent une conscience des merveilles de la nature et une appréciation de leur rôle en ce qui concerne la protection de la terre.</p>