

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

Un cadre d'apprentissage pour les
milieux de la petite enfance de l'Ontario



Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage
de la petite enfance, Meilleur départ



Novembre 2008

Avant-propos

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario décrit la façon dont les enfants apprennent et se développent et fournit un guide pour les programmes d'enseignement des milieux de la petite enfance de l'Ontario, y compris les garderies, les services de garde réglementés offerts en résidence privée, les maternelles, les jardins d'enfants, les centres de la petite enfance, les programmes de ressources pour la famille, les centres parentaux, les centres de préparation scolaire, les programmes d'alphabétisation familiale, les programmes de développement de l'enfant au sein du PACE (Programme d'action communautaire pour les enfants), le programme Bébés en santé, enfants en santé et les services d'intervention précoce.

Ce cadre d'apprentissage vise à compléter et non à remplacer la *Loi sur les garderies de l'Ontario*, les lignes directrices des centres de la petite enfance de l'Ontario et le programme *Jardin d'enfants*. Le programme *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* est destiné aux praticiennes et praticiens de la petite enfance – les éducatrices et éducateurs de la petite enfance, les travailleuses et travailleurs auprès des parents, les enseignantes et enseignants des jardins d'enfants, le personnel de soutien familial, les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance, les visiteuses et visiteurs des services de garde d'enfants en résidence privée – et les autres personnes responsables des enfants dans les milieux de la petite enfance.

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui est une initiative du programme Meilleur départ qui émane du travail accompli par le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ – un groupe de professionnelles et professionnels œuvrant dans les secteurs de l'éducation de la petite enfance et de l'éducation structurée en Ontario.

Meilleur départ est une stratégie à long terme destinée à concevoir un système cohérent pour les jeunes enfants. En 2005, le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ, a été établi pour créer un cadre pédagogique pour les milieux préscolaires structurés, lié au programme de la maternelle et du jardin d'enfants et pour, en bout de ligne, créer un seul cadre d'apprentissage de la petite enfance intégré pour les enfants de deux ans et demi à six ans. Le travail du Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance s'inscrit dans la lignée des buts à court et à long terme du programme Meilleur départ.

Les personnes qui ont été invitées par le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse à participer au groupe d'étude ont été heureuses de l'occasion qui leur était offerte d'offrir leur expertise et de soutenir la vision du programme Meilleur départ du gouvernement de l'Ontario. Pat Dickinson a préparé l'examen de la structure des programmes d'enseignement internationaux qui a guidé le travail du groupe d'étude (voir l'annexe 1) et a largement contribué à l'élaboration du programme *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*.

Le groupe d'étude a bénéficié des connaissances et du soutien indéfectible de Karen Chandler, Lynne Livingstone et du reste de l'équipe du programme Meilleur départ au ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse. La collaboration entre le personnel du ministère et les membres du groupe d'étude a été essentielle à la réalisation de ce document.

Le groupe d'étude a également bénéficié de la participation de représentants du ministère de l'Éducation et du Secrétariat de la littératie et de la numératie.

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui repose sur un examen approfondi des approches didactiques et pédagogiques utilisées auprès de la petite enfance au Canada et à l'étranger, sur les conclusions de la recherche et sur l'expertise professionnelle collective des membres du groupe d'étude.

Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance Meilleur départ

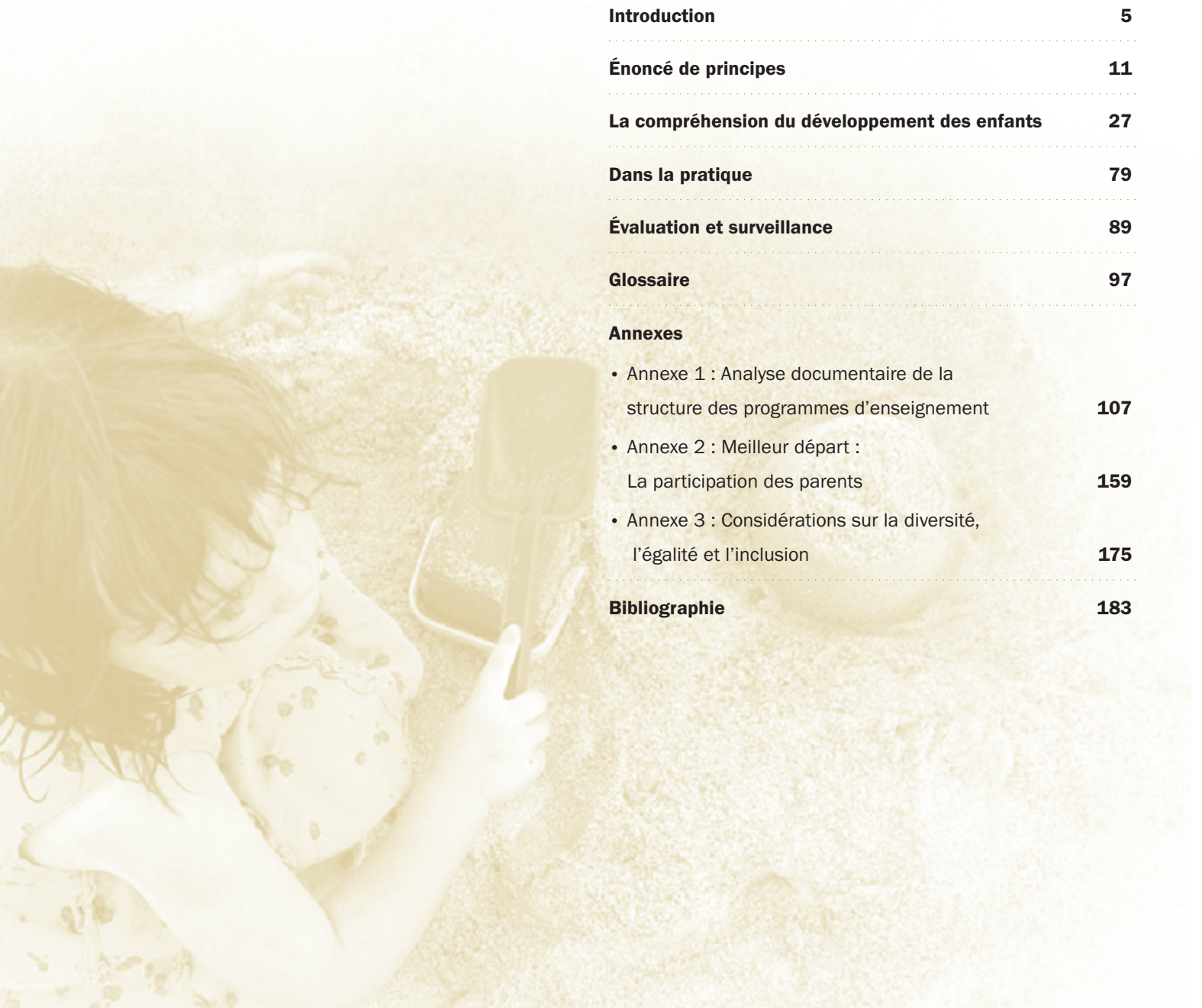
- **Présidente : Jane Bertrand,**
directrice générale, Atkinson Centre for Society and Child Development, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto
- **Judith Bernhard,**
professeure, School of Early Childhood Education, Université Ryerson
- **Jan Blaxall,**
professeure, Programme d'éducation de la petite enfance, Collège Fanshawe
- **Jaynane Burning Fields,**
coordonnatrice des programmes d'initiatives à l'enfance, Ontario Federation of Indian Friendship Centres
- **Mary Gordon,**
présidente et fondatrice, Roots of Empathy
- **Marie Goulet,**
professeure à la Faculté du développement de la petite enfance, Collège George Brown
- **Janice Greenberg,**
chef de programme, Learning, Language and Loving It Program, The Hanen Centre
- **Josée Latulippe,**
présidente, Association francophone à l'éducation des services à l'enfance de l'Ontario
- **Joan Littleford,**
adjointe de direction, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario
- **Claire Maltais,**
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
- **Janette Pelletier,**
professeure, Institute of Child Study, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto
- **Bonnie Schmidt,**
présidente, Let's Talk Science
- **Kathy Thompson,**
Consultants/Co-ordinators' Association of Primary Educators, District School Board of Niagara
- **Petr Varmuza,**
directeur, Efficacité organisationnelle des services à l'enfance, Ville de Toronto
- **Louise Zimanyi,**
The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Faculté des services communautaires, Université Ryerson

Table des matières

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario

Avant-propos	1
Introduction	5
Énoncé de principes	11
La compréhension du développement des enfants	27
Dans la pratique	79
Évaluation et surveillance	89
Glossaire	97
Annexes	
• Annexe 1 : Analyse documentaire de la structure des programmes d'enseignement	107
• Annexe 2 : Meilleur départ : La participation des parents	159
• Annexe 3 : Considérations sur la diversité, l'égalité et l'inclusion	175
Bibliographie	183



Introduction

Chaque enfant a droit à la meilleure enfance qui soit. La vision de l'Ontario est de devenir un chef de file international dans la mise en valeur du potentiel social, intellectuel, économique, physique et affectif de tous les enfants de la province.

Pour faire de cette vision une réalité, le gouvernement de l'Ontario a lancé sa *Stratégie Meilleur départ* en novembre 2004.

...Ce que nous envisageons, c'est de créer un programme qui sera en quelque sorte un premier « palier » pour le développement de la petite enfance, tout aussi important que le système scolaire élémentaire et secondaire et que le système d'éducation postsecondaire. Le système consisterait en des centres communautaires fonctionnant à l'échelle locale et liés aux écoles de quartier, le tout dans un cadre provincial...

Étude sur la petite enfance
McCain et Mustard, 1999, p. 20

La *Stratégie Meilleur départ* met en pratique la principale recommandation de l'*Étude de la petite enfance* (McCain et Mustard, 1999), en créant un « premier palier » pour les enfants de zéro à six ans. *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* est une ressource de Meilleur départ s'adressant aux milieux de la petite enfance de l'Ontario qui représentent la pierre angulaire du système Meilleur départ.

Objectif

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui est un guide destiné à étayer les approches didactiques et pédagogiques utilisées dans les milieux de la petite enfance de l'Ontario, y compris les garderies, les jardins d'enfants, les services de garde offerts en résidence privée, les maternelles, les centres de la petite enfance et les autres programmes de soutien familial ainsi que les services d'intervention auprès de la petite enfance. C'est un document de travail qui continuera à évoluer au fur et à mesure de son utilisation par les praticiennes et praticiens œuvrant dans les milieux de la petite enfance.

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.

Contexte

La Stratégie Meilleur départ vise à transformer et à regrouper les programmes et les services destinés aux jeunes enfants (de la naissance à leur entrée en première année) en un système cohérent et souple. Ce système a notamment pour élément constitutif un cadre commun qui définit – d'une façon pertinente pour tous les programmes de la petite enfance – ce que les jeunes enfants apprennent et la manière dont ils font cet apprentissage.

Croyances communes des membres du groupe d'étude, printemps 2005

Chaque expérience que vit l'enfant dans son jeune âge a une incidence sur son développement actuel et futur. Ce sont les parents et les familles qui exercent le plus d'influence sur l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. Ces derniers vivent avec leur famille dans des communautés qui façonnent leur expérience en bas âge. Les programmes de la petite enfance doivent conclure des partenariats réciproques avec les parents, les familles et les communautés. Il importe

- de savoir reconnaître les signes de développement individuel et diversifié des enfants et leur disposition naturelle pour apprendre;
- de faire preuve d'inclusivité, de favoriser un engagement soutenu et l'atteinte de résultats équitables pour TOUS les enfants;
- de compter sur les familles, les professionnelles et professionnels de la petite enfance et des communautés qui sont saines pour assurer la qualité et l'efficacité des programmes de la petite enfance;
- d'utiliser les constats de la recherche, les connaissances des professionnels, la sagesse de la pratique et le contexte dans lequel se situent les communautés.

Les membres du groupe d'étude ont collaboré en vue de créer *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*. Au début de leur mandat, ils ont cherché à savoir quelles étaient leurs croyances communes à propos de l'apprentissage des jeunes enfants; c'est ce qui les a guidés dans leurs discussions et dans l'élaboration du programme.

Une analyse complète des programmes didactiques utilisés auprès de la petite enfance dans 14 pays ou territoires administratifs a fait ressortir des volets particulièrement pertinents pour le contexte ontarien (Dickinson, 2006). L'analyse était structurée de façon à comprendre des programmes qui épousaient une approche développementale, qui avaient été préparés au cours des 10 dernières années et qui tenaient compte des besoins particuliers de divers groupes, dont ceux des nouveaux arrivants, des réfugiés, des enfants ayant des besoins spéciaux, des enfants parlant des langues étrangères et des peuples autochtones.

Les conclusions de l'analyse ont guidé le groupe d'étude afin :

- qu'il tienne compte du fait que la garde et l'apprentissage sont des concepts inséparables. Puisque tous les milieux de garde d'enfants de qualité offrent à la fois un service de garde et un

service d'éducation, un environnement attentif et bienveillant soutenant l'apprentissage et le développement est un volet essentiel d'un cadre d'apprentissage de la petite enfance;

- qu'il ne perde pas de vue que c'est un cadre didactique et pédagogique qui lui faut créer et non un curriculum ou un programme particulier;
- qu'il porte attention aux grandes catégories du développement communément utilisées : physique, social, affectif, cognitif et linguistique (acquisition de la langue et compétences en communication);

-
- qu'il situe les enfants dans le contexte d'un continuum développemental s'étendant de la naissance à l'âge de huit ans plutôt qu'évaluer le rendement de chacun par rapport aux attentes correspondant à son âge;
 - qu'il reconnaisse les multiples sources de données et les multiples points de vue au sujet de la croissance et de l'apprentissage des enfants;
 - qu'il prépare un document pratique à l'intention des professionnelles et professionnels œuvrant dans tous les types de milieux de la petite enfance;
 - qu'il s'assure que le cadre conceptuel créé soit en harmonie avec le *programme des jardins d'enfants*, les lignes directrices des centres de la petite enfance de l'Ontario, les lignes directrices des programmes préscolaires de rééducation de la parole et du langage ainsi qu'avec le bilan de santé à 18 mois.

Les membres du groupe d'étude ont mis à contribution leur expertise professionnelle et les conclusions de leur recherche pour mener à bien le projet. Ils se sont également servis de documents de travail résumant les conclusions de la recherche sur le développement du cerveau en bas âge, sur la participation de la famille aux programmes de la petite enfance et aux activités scolaires et sur les questions touchant la diversité, l'inclusion et l'équité dans le domaine de l'apprentissage de la petite enfance.

L'élaboration de *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* a coïncidé avec l'examen du *programme des jardins d'enfants* du ministère de l'Éducation. Les membres du groupe d'étude ont eu leur mot à dire dans ce processus et ont pu harmoniser le cadre d'apprentissage avec le programme révisé des jardins d'enfants.

Les travaux effectués en collaboration avec les membres du Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines et avec le président du Groupe d'étude sur le bilan de santé à 18 mois ont contribué à donner aux membres des connaissances dont ils se sont servis pour préparer *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*. Le groupe de travail conjoint sur la diversité, l'équité et l'inclusion a préparé un rapport (Bernhard, Lero et Greenberg, 2006) qui a également servi à l'élaboration de ce document. Deux autres documents de travail se sont ajoutés au matériel de base : *Parent Involvement* (Pelletier, 2006) et *Experience-based Brain Development: A Summary* (Mustard, 2006a).

À l'automne de 2006, le groupe d'étude a présenté des volets du cadre d'apprentissage aux trois collectivités modèles où avait lieu une mise à l'essai complète du programme Meilleur départ en Ontario ainsi qu'aux représentants des établissements provinciaux et des organismes professionnels se consacrant à la petite enfance. La rétroaction découlant de ces sessions a été incorporée à *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*.

Forme

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui est un document pratique conçu pour servir d'orientation aux praticiennes et aux praticiens œuvrant dans les milieux de la petite enfance. Il comprend cinq volets.

L'énoncé de principes repose sur des croyances et des valeurs, et sur les constatations tirées de l'expérience et les conclusions de la recherche actuelle. Les délibérations du groupe d'étude ont convergé vers l'adoption de six principes fondamentaux qui orientent *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*.



1. Le développement de la petite enfance établit les fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé tout au long de la vie.
2. Les partenariats avec les familles et les communautés renforcent la capacité des milieux de la petite enfance de répondre aux besoins des jeunes enfants.
3. Le respect de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion est un préalable à la mise à l'honneur des droits des enfants et à l'apprentissage et au développement optimaux de ceux-ci.
4. Un curriculum planifié favorise l'apprentissage des jeunes enfants.
5. Le jeu est un moyen d'apprentissage chez les jeunes enfants qui met à profit leur curiosité et leur exubérance naturelles.
6. Il est essentiel que les professionnelles et professionnels œuvrant auprès de la petite enfance aient un solide bagage de connaissances et soient attentifs aux besoins des enfants.

La compréhension du développement des enfants suppose que l'on comprenne la séquence dans laquelle se déroulent les étapes du développement. Le développement humain est complexe et diversifié, mais les compétences émergent habituellement selon un continuum prévisible.

Les praticiennes et praticiens de la petite enfance doivent savoir ce qui précède et ce qui suit un certain apprentissage et comprendre que le développement individuel se produit à un rythme particulier à l'intérieur d'un contexte familial, communautaire et culturel.

L'éventail des possibilités de la trajectoire humaine est vaste, mais il demeure tout de même possible de prévoir la progression du développement des enfants.

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui comporte un outil destiné à aider les praticiennes et les praticiens à comprendre le développement de l'enfant. *Le Continuum du développement*¹ est un élément central du cadre d'apprentissage.

Il dresse la liste des compétences que les enfants sont censés acquérir à différents âges dans des domaines généraux de développement (physique, social, affectif, cognitif et linguistique ou lié à la communication). Il fournit aussi des exemples d'interactions qui favorisent l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.

Le Continuum du développement apprend aux praticiennes et praticiens de la petite enfance à observer et à prendre en note les activités et les interactions des enfants afin de mieux planifier leur programme d'enseignement et de pouvoir en discuter avec les familles et les autres personnes responsables des enfants.

Le volet **Dans la pratique** aide les praticiennes et praticiens œuvrant auprès de la petite enfance à ancrer dans leur pratique l'application des six principes et une compréhension du développement de l'enfant. Les lignes directrices relatives à la pratique tiennent compte du fait que le cadre d'apprentissage vise à compléter et à soutenir l'application des notions didactiques et pédagogiques dans une diversité de milieux de la petite enfance.

Les approches en matière d'**évaluation et de surveillance** précisent les stratégies susceptibles de soutenir l'utilisation du programme *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous*. À cette fin, l'« évaluation » sert à se pencher sur chaque enfant et sur son développement. L'« évaluation » porte également sur les milieux de la petite enfance et sur la mise en œuvre du cadre d'apprentissage. Quant à la « surveillance », elle est associée au fait de cerner l'incidence du programme *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous* au niveau communautaire ou provincial.

La section finale consiste en un **glossaire** visant à favoriser une compréhension commune des termes et des concepts utilisés dans le programme *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous*. Les définitions sont établies par des universitaires et sont le résultat de recherches ou sont tirées d'autres documents de Meilleur départ ou empruntées à d'autres groupes d'étude.

Un examen international des programmes de la petite enfance, une analyse de la participation des parents et le rapport du groupe de travail conjoint sur la diversité, l'égalité et l'inclusion sont fournis en annexes.

¹ *Le continuum du développement* est une adaptation de l'ouvrage de Goulet, M. et Shroeder, B., *Early Learning and Development Resources: Infants Through School-Age*, Centre of Early Childhood Development, George Brown College, 2004.

Énoncé de principes

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario



Énoncé de principes

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui rassemble des conclusions de recherche et diverses perspectives, croyances et pratiques recommandées. On y reconnaît que les familles, les communautés et les cultures ont des valeurs différentes à propos du genre d'expérience que les enfants devraient vivre et de la façon dont ils devraient entrer en contact avec le monde qui les entoure.

Outre les valeurs, on accorde aussi une attention minutieuse à la recherche sur le développement des jeunes enfants menée dans les domaines de l'éducation de la petite enfance, des études familiales, de la psychologie développementale, des neurosciences, de l'anthropologie, de la sociologie, de la pédiatrie et de l'épidémiologie.

Le développement de la petite enfance établit les fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé tout au long de la vie².

Le développement des jeunes enfants prend place dans le contexte des familles et des communautés et se produit à partir des expériences et des environnements quotidiens auxquels les enfants sont exposés dès leur tout jeune âge. Dans le train-train quotidien (Barr, 2001) s'établissent les connexions des circuits propices à l'apprentissage et à l'adoption d'un bon comportement et de saines habitudes qui dureront tout au long de la vie et qui sont inextricablement liés au développement de l'enfant tout entier.

Le cerveau orchestre le développement physique, social, affectif, linguistique et cognitif. Il gouverne la capacité d'apprendre, les modes de comportement et les systèmes immunitaire et hormonal qui influent sur la santé physique et affective (Mustard, 2006).

Les gènes déterminent les paramètres de la structure de base du cerveau en voie de développement, mais ce sont les interactions et les relations de l'enfant avec ses parents et ses proches qui établissent les circuits neuronaux et qui façonnent l'architecture du cerveau (Shonkoff, 2006).

La danse dynamique entre les variables génétiques et environnementales produit les circuits neuronaux et fixe le potentiel biologique d'apprentissage par l'expérience, y compris la capacité de percevoir, d'organiser et de réagir. La capacité qu'a le cerveau d'exercer des fonctions humaines de niveau supérieur, comme être attentif, interagir avec les autres, signaler des émotions et utiliser des symboles pour réfléchir en découle.

Le développement du cerveau en bas âge établit les fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé tout au long de la vie.



² Cette section est tirée de Mustard, J.F. (2006) *Early Child Development and Experience-based Brain Development: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World*, Brookings Institute.

L'architecture du cerveau et les compétences de l'enfant prennent forme selon un ordre ascendant. Les circuits neuronaux qui traitent l'information de base sont connectés avant ceux qui traitent l'information plus complexe. La séquence est semblable pour tous les enfants, mais le rythme du développement et la diversité des circuits varient, formant un large éventail de possibilités humaines.

Les enfants entrent dans la vie, prêts pour les relations qui seront le moteur du développement de leur cerveau en bas âge (Greenspan et Shanker, 2004). La capacité des enfants de maîtriser leurs émotions et leur comportement et d'être attentifs s'accroît avec le temps au fur et à mesure qu'ils gagnent en maturité et en expérience et qu'ils sont engagés dans des relations chaleureuses. La maîtrise de soi, appelée ici autocontrôle, est un élément central du développement des jeunes enfants parce qu'une telle capacité engendre une compétence sur le plan physique, social, affectif, comportemental et cognitif.



Les différents contextes culturels et sociaux, y compris la qualité de la stimulation, la disponibilité des ressources et les modes préférés d'interaction au sein des communautés influent sur le potentiel de développement de chaque enfant (National Scientific Council on the Developing Child, 2005; Greenspan et Shanker, 2004).

Le développement du cerveau en bas âge bénéficie des interactions avec des adultes chaleureux et des activités qui mettent les jeunes enfants au défi. L'accès au logement, à de l'eau potable et à de la nourriture ainsi qu'à des possibilités développementales telles qu'on en trouve dans les parcs, dans les programmes de la petite enfance de grande qualité et dans les bibliothèques augmente la capacité des familles de répondre aux besoins des enfants et de les stimuler. De maigres ressources rendent plus difficile le maintien de conditions optimales pour le développement.

Malheureusement, le quart des enfants au Canada sont vulnérables lorsqu'ils entrent en première année; ils ont des problèmes d'apprentissage, de santé et de comportement qui risquent de nuire à leur succès scolaire et à leur capacité de s'entendre avec les autres (Willms, 2002; Kershaw, 2006; Janus, 2006).

Dans certaines communautés, le pourcentage des enfants vulnérables est beaucoup plus élevé. De nombreuses familles et communautés font face à des barrières sociales (comme la pauvreté, les exigences de l'emploi, les conditions de vie transitoires, les problèmes de santé des parents, la situation ethnoculturelle, raciale ou linguistique minoritaire et le manque de temps et de ressources) qui les empêchent de favoriser le développement optimal de leurs jeunes enfants.

Même si les enfants qui font face à ces barrières risquent davantage d'éprouver des problèmes, il existe des enfants vulnérables à tous les paliers de l'échelle socioéconomique. Le dépistage précoce des problèmes d'apprentissage et autres problèmes développementaux combiné au soutien additionnel des familles peut mener à des interventions qui réduiront les difficultés et qui optimaliseront davantage la connexion des circuits propices au développement des enfants.

L'attention accordée récemment aux taux de plus en plus élevés d'obésité dans l'enfance et aux problèmes de santé qui en découlent souligne l'importance de la santé physique et du bien-être dans les premières années de la vie (Conseil de la santé, 2006). Les régimes alimentaires nutritifs, l'activité physique, la capacité de faire face aux défis quotidiens et la connaissance des saines habitudes de vie au cours des premières années établissent le genre de fondement biologique et de comportement qui favorise le bien-être et entraîne des choix sains à l'âge adulte (Mustard, 2006).

Les partenariats avec les familles et les communautés renforcent la capacité des milieux de la petite enfance de répondre aux besoins des jeunes enfants

La toile tissée autour de la famille et de la communauté est le point d'ancrage de l'enfant pour son développement en bas âge. Les familles sont celles qui exercent la première influence et l'influence la plus déterminante pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.

Les familles vivent au sein de multiples communautés, auxquelles elles appartiennent, et qui ont le pouvoir soit de soutenir ou de déjouer leur capacité de favoriser le développement optimal de leurs jeunes enfants. Les relations entre les milieux de la petite enfance et les familles et leur communauté sont bénéfiques pour les enfants lorsqu'elles sont respectueuses de la structure, de la culture, des valeurs, de la langue et des connaissances familiales (Weiss, Caspe et Lopez, 2006).

Accroître la participation des familles à l'apprentissage et au développement de leurs jeunes enfants comporte d'énormes avantages (Mustard 2006, Greenspan et Shanker, 2004). Les familles fournissent à leurs enfants à la fois le volet apprentissage et le volet soins.

L'« apprentissage » se met en marche au moment où les nourrissons cherchent à faire des associations et commencent à reconnaître les voix et les visages familiers des membres de leur famille; à leur tour, les réactions aux indices que donne le nourrisson mettent en branle un système d'apprentissage dynamique. La capacité de répondre de façon immédiate et sensible aux signaux que donnent les enfants est une forme naturelle d'enseignement et d'apprentissage.

Au fur et à mesure que les enfants grandissent, les familles peuvent leur offrir des possibilités d'apprentissage en fonction de la connaissance approfondie qu'elles ont d'eux. Cet enseignement prend la forme de conversations à la maison, de lectures communes, de sorties, d'activités récréatives et d'autres expériences importantes qui ont lieu à tout moment.

Quant aux soins, ils commencent avant la naissance et se poursuivent tout au long de la vie : nourrir, abriter, entourer d'attentions, stimuler et protéger. Les soins et l'apprentissage ne peuvent pas réellement être séparés puisque des soins de grande qualité comportent un volet apprentissage et un apprentissage de grande qualité dépend des soins prodigués.

La participation de la famille dans les milieux de garde d'enfants est profitable pour les enfants (Weiss et coll., 2006) et multiplie les possibilités d'apprentissage de ces derniers. Les parents et les autres personnes responsables des enfants qui œuvrent dans les milieux de la petite enfance tendent à favoriser l'apprentissage des enfants, et les enfants ont tendance à bien réussir dans les classes du primaire grâce à eux (Cleveland et coll., 2006; Sylva et coll., 2004).

Les milieux de la petite enfance peuvent renforcer l'interrelation entre les soins et l'apprentissage et accroître les avantages de la participation directe de la famille à l'apprentissage et au développement des jeunes enfants.

La pratique de la participation familiale aux programmes de la petite enfance doit aller au-delà *de la simple présence* des parents et se centrer sur *la façon* dont ceux-ci prennent part aux activités et sur les conséquences de leur participation (Corter et Pelletier, 2004).



- Les avantages sont les plus grands lorsqu'on planifie les programmes s'adressant aux enfants et à leur famille et lorsque les relations avec les familles sont fondées sur la confiance et le respect mutuels dans un milieu de garde sensible à la culture, aux valeurs, à la langue et à la composition familiale (Bernhard, Freire et Mulligan, 2004; Gonzalez-Mena, 2005). Les consignes à appliquer pour une participation familiale culturellement sensible mettent l'accent sur un dialogue respectueux et sur la sensibilisation aux compétences multiculturelles en matière de communication.
- Les parents veulent comprendre comment leurs enfants se développent et apprennent. Ils bénéficient de l'observation et de l'information qui leur est donnée quant à la façon de soutenir l'apprentissage et d'accorder de l'importance à la réussite de leurs enfants. Les parents tirent aussi profit de leur participation lorsqu'on leur permet de s'exprimer au sujet des activités au programme et du contenu du curriculum.
- Les programmes de la petite enfance doivent chercher à connaître le point de vue des familles et de la communauté si l'on veut que les services qu'ils rendent aux jeunes enfants soient établis à la lumière des besoins des parents et de la communauté.
- L'apprentissage de la vie communautaire peut faire partie de projets dans les milieux de la petite enfance; on peut organiser des visites dans des lieux communautaires, inviter des spécialistes de la communauté et mettre en évidence des objets provenant de la maison et de la communauté pour éveiller la curiosité des enfants. Les liens avec la communauté rassemblent les familles, les écoles et les programmes de la petite enfance et font en sorte que l'environnement local soit intégré aux activités quotidiennes des jeunes enfants. Les enfants s'enrichissent lorsqu'ils ont des interactions respectueuses avec divers membres de la communauté.

-
- Les milieux de la petite enfance offrent quotidiennement l'occasion aux familles d'établir des contacts entre elles. Chacune a des forces, des expériences et des compétences à mettre au profit des autres (Gordon, 2005; Wilson, 2006). Les familles nouvellement arrivées au Canada qui sont éloignées de leur propre famille et de leurs amis partageant les mêmes traditions culturelles qu'elles ou celles qui parlent une autre langue que le français ou l'anglais ont intérêt à se rencontrer. Les familles apprennent beaucoup aussi en découvrant les méthodes d'éducation des enfants en vigueur dans les familles d'origine différente de la leur. Les réseaux sociaux informels qui se créent parmi les familles qui ont de jeunes enfants peuvent devenir des ressources importantes utiles à la promotion de la santé et du bien-être des enfants (McCain et Mustard, 1999; Weiss et coll., 2006).

La participation des familles et des communautés est un élément central de l'amélioration du système d'éducation au Canada et à l'étranger (résumé dans Pelletier, 2006). La participation des familles aux activités scolaires est associée à la réussite scolaire dans tous les groupes socioéconomiques.

Les familles qui s'impliquent établissent davantage de réseaux avec les autres familles et ont davantage d'information sur l'école que fréquentent leurs enfants. Les familles peuvent être présentes dans les milieux scolaires de bien des façons : exercice du rôle parental, communication, bénévolat, apprentissage à domicile, prise de décisions et collaboration avec la communauté. Ces stratégies peuvent être utiles pour l'organisation de la participation des familles aux milieux de la petite enfance (Epstein et Sanders, 2002; Corter et Pelletier, 2005).

Les études sur la participation familiale aux milieux de la petite enfance illustrent la diversité des types de programme possibles (voir Cleveland et coll., 2006). Il peut s'agir de programmes et d'activités à domicile et en garderie. Les programmes visent à soutenir les familles et les parents en vue d'améliorer l'environnement dans lequel évoluent les jeunes enfants et les résultats qu'ils obtiennent.

Comme les programmes sont extrêmement diversifiés, il est difficile de savoir lesquels fonctionnent réellement bien. Les effets qu'on constate le plus clairement sont ceux qui se produisent lorsque les programmes pour les parents et les autres personnes responsables des enfants sont combinés avec ceux destinés aux jeunes enfants. Faire prendre part les parents et les autres membres de la famille aux activités des enfants leur ouvre les yeux sur le développement de leurs jeunes enfants et stimule l'apprentissage de ces derniers (Gordon, 2005).

Les milieux de la petite enfance fournissent aux familles l'information et les ressources voulues pour leur permettre d'améliorer le développement de leurs enfants de même que des interventions susceptibles d'aider ceux qui ont des difficultés et des retards sur le plan du développement.

La difficulté consiste souvent à mettre les familles en contact avec les ressources dont elles ont besoin. Or, les milieux de la petite enfance peuvent communiquer avec les responsables des ressources communautaires et établir un lien entre eux et les familles, que ce soit dans le domaine de la santé publique, des soins de santé primaires, du logement ou des services spécialisés.

Les recommandations découlant du rapport du Groupe d'étude sur le bilan de santé à 18 mois (Ontario Children's Health Network et Ontario College of Family Physicians, 2005) indiquent que le rôle du système de soins de santé primaires est essentiel si on veut atteindre tous les jeunes enfants et leurs familles. Le groupe d'étude a recommandé une visite pour évaluer en profondeur le bilan de santé à 18 mois en compagnie d'une intervenante ou d'un intervenant en soins primaires (médecin de famille, pédiatre en soins primaires, infirmière hygiéniste).

Cette visite à 18 mois correspond aussi à la dernière visite d'immunisation avant plusieurs années et comporte un examen du développement, une discussion à propos du sain développement de l'enfant et de l'information sur le rôle parental et sur les milieux communautaires de la petite enfance; on recommande aussi aux parents des milieux de la petite enfance et d'autres services spécialisés au besoin (Williams, Biscaro, Van Lankveld, 2006).

Le respect de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion est un préalable à un développement et un apprentissage optimaux

Tous les enfants ont le droit de vivre et d'apprendre dans une société équitable. Les milieux de la petite enfance peuvent chercher à s'engager dans cette voie et se fixer des objectifs équitables pour tous les enfants.

Ils peuvent prendre en compte les différences entre chaque enfant et chaque famille qu'ils accueillent, y compris sur le plan de l'apparence, de l'âge, de la culture, de l'ethnie, de la race, de la langue, du sexe, de l'orientation sexuelle, de la religion, du milieu familial et des capacités sur le plan du développement.

De jeunes enfants ayant des capacités, des difficultés, des ressources et une origine culturelle qui leur sont propres se présentent, ainsi que leur famille, dans les milieux de la petite enfance. Leur expérience de vie est unique de même que les choix vers lesquels ils s'orientent.

Le mieux pour eux est de se sentir pleinement accueillis et de développer un sentiment d'appartenance au groupe. Les enfants prennent conscience de l'importance de leur identité lorsqu'ils évoluent dans des milieux qui préconisent des attitudes, des croyances et des valeurs équitables et démocratiques et qui favorisent leur pleine et entière participation (Bennett, 2004).

Pour bien accueillir tous les enfants, les milieux de la petite enfance doivent chercher à créer un dialogue sain au sujet des principes et des croyances communes touchant l'inclusion, la diversité et l'équité. Ils doivent voir en chaque enfant un citoyen ayant des droits égaux et un point de vue unique sur la façon de prendre part à l'univers qui l'entoure.

Il faut, pour traduire dans la pratique au niveau communautaire les croyances et les principes, une infrastructure qui met activement de l'avant la participation de tous les enfants et de toutes les familles aux milieux qui les accueillent (voir Bernhard, Lero et Greenberg, 2006).

L'Ontario est une province où foisonnent les cultures, les religions et les langues, en particulier dans les centres urbains. Le français ou l'anglais peut être une langue étrangère pour beaucoup d'enfants qui ont besoin de soutien pour conserver leur langue maternelle et progresser dans son apprentissage tout en en apprenant une nouvelle.

Le milieu familial d'un grand nombre d'enfants diffère de ce qu'ils constatent dans la culture canadienne en général. Tous les enfants en tirent profit lorsqu'ils apprennent tôt à vivre en harmonie avec d'autres dont l'apparence et le parler diffèrent des leurs (McCain et Mustard, 1999; Shonkoff et Phillips, 2000).

Les milieux de la petite enfance peuvent être proactifs dans la détermination de stratégies propres à respecter la diversité des origines linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses des familles et à la concevoir comme un atout qui enrichit l'environnement pour tout le monde.

- Les stratégies qui sont efficaces sont celles où on détermine d'abord les besoins de garde et d'apprentissage des jeunes enfants de la communauté et où on tient compte de cette information dans la planification du curriculum et dans l'approche pédagogique choisie pour le programme (Ali, 2005; Bernhard, 2003). Comme beaucoup d'enfants vivent dans des familles de nouveaux arrivants, d'immigrants et de réfugiés, l'information recueillie doit retracer l'histoire de la migration.
- Pour que la participation de tous ait un sens, il faut mettre en place des stratégies d'acquisition de la langue seconde (Chumak-Horbatsch, 2004; Tabors et Snow, 2001). Il est bon pour les enfants qui apprennent le français ou l'anglais comme langue additionnelle de sentir que leur langue maternelle est jugée importante. Il est difficile de savoir ce que les enfants sont capables d'apprendre lorsque les intervenantes ou intervenants et les enfants et leur famille ne parlent pas la même langue. Pour pouvoir déterminer la capacité d'apprendre de l'enfant, il faut lui offrir des possibilités d'apprentissage dans une langue qu'il ou elle comprend. Le rôle des interprètes est de favoriser une communication efficace avec les parents.
- Les notions préconçues à propos de l'origine ethnoculturelle des enfants, de leur sexe, de leurs capacités ou de leur situation socioéconomique créent des barrières qui réduisent la participation et qui nuisent à l'atteinte de résultats équitables (Bernhard, Freire et Mulligan, 2004). Si on s'attaque aux préjugés, tous les enfants peuvent davantage prendre leur place. Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent prendre des mesures pour éviter les préjugés et lutter contre les partis pris lorsqu'ils se produisent dans les milieux de la petite enfance.



-
- Les milieux de la petite enfance dans les communautés francophones peuvent contribuer à la protection, à l'amélioration et à la transmission de la langue et de la culture françaises en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). La notion d'*aménagement linguistique* fait référence à la planification linguistique; c'est une politique destinée aux écoles françaises et à la communauté francophone de l'Ontario. Les milieux de la petite enfance devraient adopter les mêmes lignes directrices et veiller à ce que les jeunes enfants francophones et leurs familles soient exposés le plus possible à la langue française avant que les enfants fassent leur entrée en première année.

Une langue est vivante parce que des groupes de personnes s'en servent dans la communication quotidienne. Elle occupe l'espace où ces personnes se retrouvent, les lieux autour desquels se construit leur communauté.

– Politique sur l'aménagement linguistique ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 3

- Les milieux de la petite enfance autochtones doivent être munis de programmes qui accordent de la valeur à la langue et à la culture autochtones et qui émanent de la communauté plutôt que lui être imposés (voir Ball, 2005).
- Les communautés rurales et éloignées ont besoin de milieux de la petite enfance souples, capables de s'adapter aux défis que représentent la distance géographique et l'isolement (Gott et Wilson, 2004). Le document *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* peut être utilisé comme structure d'établissement des programmes de façon à ce que les enfants et les familles vivant dans les régions rurales et éloignées aient les mêmes possibilités que ceux qui vivent dans les régions urbaines.
- Les milieux de la petite enfance peuvent organiser leurs programmes de façon à faire de la diversité des participants un atout qui enrichit l'environnement pour tout le monde.

Les enfants ayant des difficultés sur le plan du développement, en particulier ceux qui ont des besoins spéciaux, peuvent bénéficier de leur participation au sein des mêmes milieux de la petite enfance de qualité que les autres. Toutefois, en dépit des bonnes intentions et de la volonté d'intégration, le simple fait d'être exposés à des activités adaptées à leur âge et à des compagnons n'offre aucune garantie que les enfants ayant des besoins spéciaux auront des interactions positives avec leurs pairs ou qu'ils acquerront de nouvelles compétences (Frankel, 2004; Irwin, Lero et Brophy, 2004).

Il y a des enfants qui ont besoin d'un équilibre différent entre les activités dirigées par eux-mêmes et celles dirigées par l'adulte. Il y en a pour qui il faut des programmes spéciaux qui les aideront à avoir de meilleures relations avec leurs pairs, à prendre davantage part aux jeux et à acquérir des compétences sociales.

Les enfants qui sont vulnérables (au sens où ils ont des difficultés sur le plan du développement) peuvent avoir du mal à faire face aux exigences sociales et affectives des milieux de la petite enfance (Lero, Irwin et Darisi, 2006). Il se peut qu'on doive leur accorder davantage d'attention pour qu'ils développent la capacité de bâtir des relations, de s'exprimer et de faire confiance aux autres.

Les milieux de la petite enfance devraient évaluer leur curriculum et leur approche pédagogique par rapport aux normes des programmes qui se réclament de l'inclusion (par exemple, voir Irwin, 2005). Il se peut que l'on doive faire appel à des intervenantes ou intervenants additionnels auprès de la petite enfance qui ont une expertise particulière afin de favoriser l'intégration de tous les enfants et de bâtir et de soutenir leur capacité. Il faudra peut-être doter les programmes d'un soutien technique et de consultants spéciaux ou les munir d'un équipement et de matériel particuliers.

Un curriculum planifié favorise l'apprentissage des jeunes enfants

On décrit souvent le curriculum comme le contenu du programme des milieux de la petite enfance (Conseil national de recherches, 2001). La notion de curriculum englobe l'aménagement des lieux, l'organisation du matériel et des activités qui sont conçus pour favoriser l'apprentissage ainsi que l'acquisition de compétences et la transmission d'une information précise.

Pour assurer la qualité d'un milieu de la petite enfance, il faut un curriculum bien planifié comportant des buts touchant l'apprentissage et le développement des enfants (Cleveland et coll., 2006; Sylva et coll., 2004; Conseil national de recherches, 2001; Bennett, 2004; OCDE, 2006).

Pour créer un tel curriculum, il faut bien comprendre ce que les enfants sont capables d'apprendre et la façon dont ils acquièrent efficacement des connaissances. Le curriculum doit comporter des buts particuliers à atteindre sur le plan de l'autocontrôle (comportement, émotion et attention), du développement de la notion d'identité, de l'intégration sociale, de la santé et du bien-être, du langage et de la réflexion, des compétences physiques ainsi que sur le plan de l'acquisition des connaissances de base et des concepts nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et du calcul. Il doit fournir un cadre structurel et des directives permettant aux intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance de soutenir le développement des capacités et l'acquisition de connaissances chez les enfants tout en respectant leurs intérêts et leurs choix individuels (Bennett, 2004).



Comme il y a de nombreux facteurs qui contribuent à l'apprentissage et au développement des jeunes enfants, il est difficile pour les chercheurs de cerner l'incidence d'un curriculum donné (p. ex., Reggio Emilia, High Scope, Montessori). L'influence d'une enseignante, d'une éducatrice de la petite enfance ou d'une travailleuse familiale peut être plus forte que l'effet d'un curriculum particulier.

Le curriculum devrait être utilisé de façon à permettre à chaque enfant de participer pleinement aux activités (Bernhard et coll., 2006; Bernhard, Lefebvre, Chud et Lange, 1997). Ce qui est clair, c'est qu'un curriculum planifié dans lequel on vise le développement holistique des enfants et la participation des familles contribue à la joie des enfants et partant, à leur épanouissement et à leur apprentissage.

Il y a un vaste corpus de recherche sur l'apprentissage et le développement des jeunes enfants qui étaye la création et la sélection d'approches en matière de curriculum (Conseil national de recherches, 2001; Galinsky, 2006; Bennett, 2004; Sirgi-Blatchfield et coll. 2003; OCDE, 2006) :

- L'apprentissage est fondamentalement un phénomène social qui s'inscrit dans le contexte culturel dans lequel baignent les enfants. Durant leurs premières années, les enfants apprennent au moyen d'une participation active aux activités, de l'observation, de l'expérimentation et de l'interaction sociale avec les autres. Lorsqu'ils commencent à avoir une compréhension d'eux-mêmes et des autres, les enfants en viennent à maîtriser leurs émotions, à se concentrer sur ce qui est important et à planifier en fonction des valeurs et des pratiques culturelles de leurs milieux social et physique. Un curriculum planifié favorise les interactions des enfants avec leurs camarades et les adultes et assure le respect de ces valeurs et de ces pratiques.
- Durant la petite enfance, les enfants apprennent comment apprendre. Les enfants construisent leur bagage de connaissances par l'activité physique, leur interaction sociale avec les autres et leur propre réflexion. Les enfants s'exercent à utiliser les outils d'apprentissage : comment planifier, surveiller, réviser, réfléchir, poser des questions et résoudre des problèmes, et percevoir le point de vue des autres et échanger à ce sujet. Par l'observation et l'action, les enfants forment leurs propres hypothèses, les mettent à l'essai, découvrent ce qui se produit et formulent leurs propres réponses. Les enfants acquièrent des stratégies d'apprentissage par la manipulation des objets qui les entourent et par l'échange de points de vue avec leurs pairs et les adultes.
- Les enfants font de nouvelles découvertes à partir des idées et des concepts existants. En partant de ce que les enfants savent et veulent apprendre, on les motive et les stimule pour qu'ils relèvent des défis et résolvent des problèmes. Leurs expériences concrètes et palpables forment leurs idées qui peuvent être exprimées symboliquement sous forme de dessins, de peintures, de jeux théâtraux ou sous forme verbale et écrite (Greenspan et Shanker, 2004). L'apprentissage procède du concret vers l'abstrait.
- Les compétences et les faits élémentaires ne veulent rien dire s'ils ne font pas partie d'un contexte plus large (Wein, 2005). L'information et les compétences s'érigent en connaissances lorsque les faits sont combinés aux concepts (Keating, 1998; Conseil national de recherches, 2001). Par exemple, la littératie prend forme lorsque les enfants imitent le processus de lecture et d'écriture. Les enfants attachent un sens aux textes en combinant la notion de plus en plus claire de ce qui est une histoire et la structure du langage avec l'idée que ce qui est écrit représente la langue parlée et la pensée. La capacité des enfants d'attribuer une signification aux textes s'accroît au fur et à mesure qu'ils comprennent mieux la relation entre les lettres et les sons et qu'ils reconnaissent les mots (Neuman et Dickinson, 2001; Bennett, 2004).

Le jeu est un moyen d'apprentissage chez les jeunes enfants qui met à profit leur curiosité et leur exubérance naturelles

La pédagogie, c'est la façon dont se fait l'apprentissage. Le jeu est une activité centrée sur l'enfant qui le motive et promeut son apprentissage (Berk et Winsler, 1995; Kagan et Britto, 2005; Kagan et Lowenstein, 2004; Greenspan et Shanker, 2004).

Le jeu représente la façon dont les enfants donnent un sens à l'univers et c'est une méthode efficace d'apprentissage pour les jeunes enfants. Les idées et les compétences prennent tout leur sens; les outils d'apprentissage sont mis en pratique et les concepts sont compris.

Le jeu retient l'attention des enfants lorsqu'il offre un défi que l'enfant est capable de relever. Les milieux de la petite enfance où on accorde de l'importance au jeu créent un « climat de réjouissance » qui rend hommage à l'enfance (ETFO, 1999). Les milieux efficaces tirent profit du jeu et combinent les occasions d'apprentissage dans l'environnement physique et les activités amusantes.

Les enfants qui progressent à l'école primaire et dont les circuits neuronaux les prédisposent à la réussite scolaire plus tard sont ceux qui entrent en première année avec de très bonnes compétences en communication orale, qui sont confiants, qui sont capables de se faire des amis et qui sont persistants et créatifs dans l'accomplissement des tâches et dans la résolution des problèmes, tellement ils adorent apprendre (Shonkoff et Phillips, 2000; Bennett, 2004; Conseil national de recherches, 2001; Sylva et coll. 2004; Maggi et coll., 2005). Ce sont les mêmes qualités que les enfants renforcent par le jeu de grande qualité durant leurs premières années.

Le jeu d'imitation et d'exploration des poupes 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. Lorsqu'ils jouent à des jeux d'imagination les uns avec les autres, les enfants apprennent à s'entendre avec leurs camarades, à faire des compromis, à résoudre des conflits, à maîtriser leurs émotions et leur comportement et à se faire des amis.

Les études scientifiques sur le développement sont claires : le jeu stimule le développement physique, social, affectif et cognitif au cours des premières années. Les enfants ont besoin de temps, d'espace et de matériel et du soutien de parents informés et d'éducatrices et éducateurs de la petite enfance compétents et réfléchis pour pouvoir passer maîtres dans l'art de jouer. Ils ont besoin de consacrer du temps au simple plaisir de jouer.

– Jane Hewes (2006)

Let The Children Play, p. 1



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). La compétence sociale, la maîtrise des émotions et de l'attention et la capacité de communiquer avec les autres sont le fondement de tous les types d'apprentissage et se développent surtout dans les environnements organisés pour le jeu (Barnett et coll., 2006; Ziegler, Singer et Bishop-Josef, 2005; Kagan et Lowenstein, 2004).

Le jeu d'imagination est le premier mode d'apprentissage durant les années préscolaires et il continue à être important durant les années du primaire. En jouant à des jeux d'imagination, on s'exerce à choisir, à prévoir des possibilités et à courir des risques.

Les enfants utilisent la langue et la pensée en jouant pour comparer et planifier, résoudre des problèmes, négocier et évaluer. La langue façonne et prolonge leur jeu puisqu'elle leur permet d'exprimer des idées et de raconter toujours et encore des histoires. Le jeu d'imagination de grande qualité fait en sorte que l'enfant est complètement absorbé et qu'il acquiert et met en pratique des compétences.

Dans le jeu d'imagination, les enfants jouent toutes sortes de rôles et mettent en scène divers scénarios qui les aident à adopter un point de vue différent et à développer peu à peu leur pensée abstraite. La relation entre le faux-semblant et le développement de la représentation mentale a été étudiée abondamment (par exemple, voir Astington, 2004; Bergen 2002; Schwebel, Rosen et Singer, 1999).

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). La capacité de planifier conjointement et d'assigner des rôles durant le jeu d'imagination va en augmentant (Moses et Carlson, 2004).

Même si le jeu a une place bien établie dans l'éducation de la petite enfance, on comprend souvent mal l'importance de sa contribution – en particulier le jeu d'imagination de grande qualité – à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et à la quête du savoir au cours des premières années.

Lorsque le centre d'attraction n'est plus le jeu durant les années préscolaires mais l'enseignement structuré de compétences isolées comme l'apprentissage de symboles (lettres, sons, nombres), les compétences de l'enfant en lecture, écriture et calcul et sa quête du savoir peuvent en fait diminuer (Bennett, 2004; Nabuco et Sylva, 1996).

En réalité, le jeu de grande qualité, qui se déroule en compagnie d'adultes qui sont des partenaires de jeu et qui sont capables d'y injecter jour après jour de petites quantités d'un enseignement direct et focalisé basé sur les besoins de l'enfant, est une méthode pédagogique efficace pour l'acquisition de compétences émergentes en lecture, écriture et calcul et pour la quête du savoir (Clarke-Stewart et Allhusen, 2005; Kagan et Kauerz, 2006; Schweinhart, 2006; Siraj-Blatchford et coll., 2002).

La recherche cognitive fait ressortir le rôle du jeu d'imagination dans l'acquisition de compétences en lecture et en écriture (Conseil national de recherches, 2001; Neuman et Dickinson, 2001; Zigler, Singer et Bishop-Josef, 2004). Le jeu symbolique exige des enfants qu'ils se fixent des tâches et des buts, qu'ils les exécutent et les atteignent, et leur donne l'occasion d'en faire un récit narratif en utilisant un langage complexe.

Lorsqu'ils sont engagés dans le jeu d'imagination complexe, les enfants utilisent un langage plus poussé et une structure narrative plus élaborée que dans d'autres situations. Les enfants deviennent des conteurs, ils créent de nouvelles versions des histoires familières et ils inventent de nouvelles histoires.

La capacité d'utiliser la forme narrative et un langage oral plus élaboré sera liée à leur compréhension de la lecture plus tard et à leur maîtrise de la langue (Roskos et Christie, 2004; NICHD, 2005). Les études indiquent que lorsque du matériel lié à l'apprentissage de la langue fait partie des aires de jeu dans les milieux préscolaires, les jardins d'enfants et les programmes réunissant les enfants de divers âges, on constate une augmentation dans l'usage que font les enfants de ce matériel et dans leur exercice d'activités langagières (Zigler, Singer et Bishop-Josef, 2004).

Lorsqu'ils utilisent des éléments du langage qui se trouvent dans leur environnement ou qu'ils en créent dans leurs jeux d'imagination, les enfants commencent à comprendre ce qu'est la lecture et comment l'écrit fonctionne. Le jeu d'imagination aide les enfants à produire des schémas et des scénarios sous forme de structures mentales organisées dont ils se servent pour comprendre l'écriture.

Empiler des blocs et mélanger du sable et de l'eau encouragent la pensée logique et mathématique, le raisonnement scientifique et la résolution de problèmes cognitifs... l'apprentissage qui se produit est un dérivé du jeu.

**– Paul Cappon (2006),
Conseil canadien sur l'apprentissage**

La pensée numérique débute tôt dans la vie. Les connaissances mathématiques informelles des jeunes enfants sont vastes et complexes. Les enfants commencent à comprendre le langage des chiffres lorsqu'ils reconnaissent les différences de quantité, le rôle des chiffres spéciaux comme 5 et 10 et la relation entre grand et petit, plus et moins et gros et maigre.

L'environnement social en général, et les riches possibilités qu'offre le jeu d'imagination en présence d'adultes notamment, leur apprennent les mots pour compter et les relations mathématiques, y compris la correspondance entre le chiffre et la quantité qu'il représente et les divers contextes dans lesquels les nombres sont utilisés, comme de mettre les choses en ordre (l'ordinal) et de compter combien il y en a (le cardinal).

Le jeu peut renforcer l'apprentissage des nombres, et les enfants peuvent alors commencer à utiliser une progression numérique qui est un préalable aux quatre opérations de base que sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division (Case, Griffin et Kelly, 1999; Conseil national de recherches, 2001). Les jeux dans lesquels on utilise une progression numérique, une correspondance entre le chiffre et la quantité et où on compte (par exemple, les variations simplifiées du jeu des serpents et des échelles) aident les enfants à maîtriser et à intégrer leur compréhension des nombres (Conseil national de recherches, 2001).

Le raisonnement scientifique débute dans la toute première enfance (Gopnik, Meltzoff et Kuhl, 1999). Les bébés voient comment les objets se déplacent et se comportent, en retirent de l'information, en conçoivent des attentes à propos de la façon dont le monde fonctionne autour d'eux et forment dans leur esprit des catégories générales.

Les bambins font des expériences avec les outils et apprennent à manipuler les objets. Ils apprennent à résoudre les problèmes simples qu'ils rencontrent dans leur environnement (p. ex., comment atteindre un objet hors de leur portée ou comment faire comprendre leurs désirs).

Les enfants d'âge préscolaire utilisent des méthodes d'enquête dont la collecte de données, la prédiction, la consignation et l'échange au sujet des résultats. Des problèmes à résoudre font surface dans le jeu d'imagination au préscolaire.

En outre, les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent introduire des problèmes dans l'environnement afin de piquer la curiosité des enfants et leur donner l'occasion de mettre en pratique et de renforcer leurs compétences en résolution de problèmes.

En somme, les enfants apprennent surtout lorsqu'ils peuvent jouer, explorer l'univers et entrer en relation avec les adultes et leurs pairs. Ces explorations exigent inventivité et souplesse.

Les enfants réagissent aux résultats de leurs enquêtes et créent des stratégies pour leur permettre de faire des découvertes. Le jeu est la plate-forme à partir de laquelle ils s'engagent dans la découverte et l'exploration.

Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance donnent aux enfants l'occasion de découvrir comment le monde fonctionne et de surmonter les difficultés et leur indiquent en même temps comment procéder pour exécuter des tâches sans effort.



Il est essentiel que les professionnelles et professionnels œuvrant auprès de la petite enfance aient un solide bagage de connaissances et soient attentifs aux besoins des enfants

La connaissance du niveau de développement et des caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de sa communauté, et la sensibilité à cet égard, sont essentielles au soutien de l'apprentissage et du développement dans les milieux de la petite enfance.

Les intervenantes et intervenants qui sont attentifs aux enfants, à leur famille et à leur communauté créent un environnement social et physique propice à l'épanouissement des enfants.

Un personnel averti et réceptif est capable d'introspection.

- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** utilisent une approche chaleureuse et positive sur le plan affectif, qui entraîne un comportement constructif chez les enfants (FCSGE/ACCC, 2003). L'introspection et l'empathie sont nécessaires au fur et à mesure que les enfants grandissent et se heurtent aux difficultés d'un monde de plus en plus complexe et d'environnements sociaux diversifiés. L'introspection et l'empathie prennent racine tôt dans les relations dans le cadre du partage, de la communication et de l'expression des émotions. L'empathie s'accroît lorsque les enfants se font part de leur expérience, entrent en relation et se respectent les uns les autres dans le contexte de relations bienveillantes et sécurisantes avec les adultes. Lorsque les enfants partagent avec d'autres leurs émotions et leurs idées, ils ont l'impression de faire partie de cet autre et ils commencent à voir le monde du point de vue de l'autre, à s'identifier aux autres et à se mettre à la place des autres. Les adultes qui accordent de l'importance aux autres, qui les respectent et s'en préoccupent tout en établissant des limites d'une manière responsable encouragent les enfants à établir des liens logiques entre leurs idées et leurs jeux d'imagination.
- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** intègrent les cadres théoriques et les conclusions de la recherche dans leur expérience quotidienne et s'en servent pour guider leurs interactions avec les jeunes enfants et leur famille. Ils comprennent comment les enfants dans leur programme pensent, apprennent et donnent un sens au monde. Ils savent ce que les enfants sont actuellement capables de faire et quelles sont les prochaines étapes possibles. Ils aident les enfants à canaliser leurs observations, ils utilisent un langage qui décrit les événements et ils posent des questions qui provoquent la réflexion chez les enfants. Le programme d'enseignement prend tout son sens lorsqu'il y a un rapport clairement établi entre les connaissances et les intérêts actuels de l'enfant et les possibilités d'apprentissage qui lui sont offertes.
- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** communiquent aux familles et aux autres personnes responsables des enfants ce qu'ils font et pourquoi ils agissent ainsi. Ils comprennent les enfants et cherchent les occasions de soutenir les interactions entre les jeunes enfants et leurs parents et les autres personnes responsables des enfants, interactions qui vont dans le sens des intérêts et des compétences des enfants. Ils sont capables de dire en quoi les expériences vécues dans le jeu favorisent l'apprentissage et un développement optimal. Ils montrent aux familles et aux autres personnes responsables des enfants comment participer au jeu de façon à encourager l'exploration, l'usage élargi de la langue et la découverte des concepts langagiers et numériques. Ils savent aussi que les parents et les familles demeurent les experts au sujet de leurs propres enfants et ils le respectent.

-
- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** participent au jeu en guidant les enfants dans leur planification, leur prise de décisions et leurs communications et en élargissant leur champ exploratoire à l'aide de propos, de nouveautés et de défis. Lorsque les adultes pénètrent dans le jeu des enfants, ils les aident à en dénouer les aspects difficiles : ils peuvent ordonnancer les activités d'une façon qui est plus claire et qui renforce l'apprentissage ou utiliser le langage pour clarifier les problèmes et les solutions. Le jeu crée des moments d'apprentissage importants qui bâtissent les compétences des enfants. Les praticiennes et praticiens peuvent donner aux enfants des occasions de jouer qui se rapportent à leurs expériences et les aider à aller au-delà de leur niveau actuel de compréhension et de capacité. Les adultes capables d'introspection savent quand entrer dans le jeu de l'enfant pour stimuler sa réflexion et savent le faire sans prendre les commandes.

Il est essentiel d'offrir un soutien permanent pour bâtir et maintenir la capacité en ce qui concerne la diversité, l'égalité et l'inclusion.

– Bernhard et coll., 2006

Le milieu de travail influe sur la capacité des adultes d'être sensibles aux enfants, aux familles et aux communautés (par exemple, voir Doherty et coll., 2000; Beach et coll., 2004; Shonkoff et Phillips, 2000).

Les milieux de la petite enfance munis d'une infrastructure offrant un soutien, des conditions de travail propices à l'apprentissage des jeunes enfants et des niveaux raisonnables de rémunération sont considérés comme étant de bonne qualité et sont associés à de bons résultats chez les enfants (Beach et coll., 2004; Goelman et coll., 2000; Lero et Irwin, 2005).

Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance ont besoin d'un milieu de travail dans lequel ils ont du temps pour planifier le programme, pour faire leurs observations et pour en consigner les résultats, où ils ont des occasions de perfectionnement professionnel et où ils peuvent avoir des conversations fréquentes avec les familles.

Le leadership sur le plan pédagogique contribue à créer un milieu de travail qui favorise la réceptivité (Jorde-Bloom, 1997; Sylva et coll., 2004; OCDE, 2001; Bennett, 2004).

Les superviseurs ou directeurs de programme et les administrateurs d'écoles dans les milieux de la petite enfance sont là pour accorder un soutien et de l'importance à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un curriculum cohérent.

Ils peuvent instaurer des pratiques qui respectent toutes les familles, agir comme chefs de file dans l'établissement d'une vision et de principes propres à orienter le curriculum et les méthodes pédagogiques utilisées et créer un milieu de travail dans lequel sont mises à l'honneur les façons de procéder du personnel œuvrant auprès de la petite enfance.

Le Conseil des ressources humaines du secteur des services de garde à l'enfance a préparé une norme professionnelle (2006) pour les gestionnaires de programmes de la petite enfance qui précise le rôle et les responsabilités des chefs de file dans le domaine pédagogique.

Le rapport du Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines précise les exigences à respecter pour créer un environnement de travail de qualité dans les milieux de la petite enfance.

La compréhension du développement des enfants

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario



La compréhension du développement des enfants

La métamorphose de l'enfance peut se comprendre comme une danse dynamique entre les enfants et leur environnement.

La compréhension des modes de développement (ainsi que des processus sous-jacents dont il a été question précédemment) aide les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance à planifier ce qu'il y a de mieux comme environnement et à avoir des relations positives avec les jeunes enfants et leur famille.

Domaines du développement

Tous les aspects du développement humain sont interreliés. Vouloir séparer le développement de la maturité affective de la compétence sociale ou des capacités linguistiques ou cognitives revient à catégoriser de façon artificielle ce qui est en réalité un processus intégré.

Toutefois, les catégories nous permettent de réfléchir aux aspects particuliers du développement et à échanger des idées à leur sujet.

Ce faisant, il est essentiel de garder à l'esprit l'interdépendance de tous les aspects du développement de la petite enfance. Apprendre à parler est un phénomène social, affectif, cognitif et physique.

Une séquence appropriée dans chaque domaine du développement est une importante indication que l'enfant progresse comme il se doit le long d'un solide continuum développemental.

– Allen et Marotz (2006), p. 9

La séquence du développement

Les enfants apprennent habituellement à s'asseoir avant de marcher et de courir, à babiller avant de parler et à griffonner avant de dessiner des visages et de former des lettres. Toute nouvelle connaissance et

compétence est le produit de changements antérieurs. Chaque compétence est nécessaire à l'acquisition de celle qui va suivre.

Le fait de savoir ce qui précède et ce qui va suivre aide les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance à déterminer où se situer et quel genre d'expériences faire vivre aux enfants.

La compréhension des enfants et de leur développement est au cœur de l'attitude, des compétences et des connaissances que doivent avoir les praticiennes et praticiens. Observer le comportement des enfants, connaître chaque enfant individuellement, sa famille et sa communauté, et utiliser une théorie pertinente pour interpréter le comportement observé, voilà ce qui constitue le fondement de l'élaboration des programmes d'activité.

Dans les milieux de la petite enfance, les praticiennes et praticiens observent continuellement les enfants afin d'améliorer leur enseignement et l'apprentissage des bambins.

Le rythme auquel l'enfant se développe est fonction de sa famille, de sa culture et de son expérience quotidienne. Dire qu'un enfant se développe normalement suppose que son développement suit une courbe générale prévisible malgré des variations culturelles et individuelles considérables.

L'acquisition des valeurs et des croyances et le contexte de vie des enfants

Les valeurs et les croyances à propos de l'enfance influencent les idées qu'on se fait du développement des enfants (Friendly, Doherty et Beach, 2006). Celui-ci se produit dans le

contexte de la vie quotidienne des enfants auprès de leur famille et de leur communauté.

Chez les jeunes enfants, les modes de développement et d'apprentissage sont fonction d'un éventail complexe de facteurs environnementaux et biologiques. Le bagage géné-

tique, la qualité des relations interpersonnelles à l'intérieur et à l'extérieur de la famille, la qualité de l'environnement et des expériences et l'éventail des programmes et des formes de soutien favorisant un développement et un apprentissage optimaux influent sur le mode et le rythme du développement.

Le développement des enfants se produit au sein de familles qui peuvent avoir accès à des réseaux informels ainsi qu'à des programmes et à des services qui à leur tour peuvent être étayés par des infrastructures communautaires et gouvernementales.

L'idée d'insérer de vastes domaines et circuits en matière de développement pour organiser un cadre pédagogique a été mise en question lors de récentes initiatives (par exemple, l'approche novatrice Te Whariki en Nouvelle-Zélande, Carr, 2001; Dickinson, 2006; Moss, 2004). La notion de valeurs culturellement reconnues est mise à l'honneur comme cadre organisationnel en Nouvelle-Zélande et ailleurs.

Dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, les six principes s'appuient sur des valeurs touchant l'enfance, le développement en bas âge et le rôle des familles et des communautés.

Le savoir à propos du développement humain est incorporé aux principes dans la création et l'application du *Continuum du développement*.

Le Continuum du développement³

Le *Continuum du développement* décrit les séquences prévisibles du développement à l'intérieur de grands domaines du développement. Il aide les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance à observer et à noter les compétences émergentes des enfants, en fonction de la compréhension qu'ils ont de leur développement.

Le principal but est d'utiliser cette information pour planifier un programme d'activités bien pensé pour les enfants individuellement ou collectivement parce qu'il est ancré dans une compréhension du développement de l'enfant.

Le *Continuum du développement* n'est pas un outil d'évaluation du progrès des enfants par rapport à un ensemble de critères ou d'objectifs préétablis. Ce n'est pas non plus un outil de dépistage des difficultés de développement.

Le *Continuum du développement* précise la séquence des étapes que franchissent la majorité des enfants le long de la trajectoire développementale. Le *Continuum du développement* n'est pas un ensemble figé, un modèle universel de compétences qui doivent être acquises dans un temps donné.

...[l']enfant grandit, évolue et acquiert le large éventail des compétences caractéristiques de la majorité des enfants du même âge et de la même culture.

– Allen et Marotz 2006, p. 7

³ Les ouvrages qui ont été utilisés pour concevoir le *Continuum du développement* sont énumérés dans une sous-section de la bibliographie.

Il s'agit plutôt d'un guide des séquences du développement servant de fondement à la mise en œuvre d'un programme d'activités pour la petite enfance et d'approches pédagogiques dans divers milieux. C'est une base d'observation et de discussion au sujet de la croissance et de l'apprentissage des enfants.

Le *Continuum* aide les adultes à observer la croissance de chaque enfant, ses forces et les défis auxquels il fait face; en même temps, il sert à planifier les activités individuelles et collectives. Chaque âge et chaque domaine de développement reçoivent la même attention.

Les capacités, les expériences, les droits et les besoins des enfants sont respectés. Le *Continuum* décrit la progression prévisible des compétences sociales, affectives, linguistiques, cognitives et physiques des jeunes enfants.

Le *Continuum du développement* est un outil susceptible d'aider les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance et les familles à échanger de l'information sur les compétences croissantes des enfants. Les familles savent ce que leur enfant a appris à la maison et dans la communauté et comment il a acquis cette connaissance. L'intervenante ou intervenant auprès de la petite enfance a observé cet enfant dans un programme de la petite enfance et le connaît. Le *Continuum* fournit un point de repère pour la discussion au sujet du développement de l'enfant.

Les communautés qui ont des valeurs et des besoins importants peuvent en faire état en ajoutant des éléments au *Continuum du développement*.

Par exemple, les communautés autochtones peuvent mettre en valeur leurs liens avec la nature. Les valeurs rurales et urbaines ont aussi leur place dans le *Continuum*.

Les milieux de la petite enfance dans les communautés francophones peuvent mettre davantage l'accent sur l'apprentissage de la langue. Lorsqu'une communauté comprend des familles immigrantes et réfugiées, les milieux de la petite enfance ont intérêt à contenir davantage d'éléments sur la culture, la langue, la sécurité et la transition.

Dans les communautés à haute densité où les familles vivent dans des gratte-ciel, il peut être davantage question, dans les programmes, du développement physique des enfants afin de veiller à ce qu'ils aient l'occasion d'exploiter d'importantes habiletés motrices dont l'acquisition n'est pas pleinement mise en valeur dans leur milieu. Les milieux scolaires peuvent intégrer dans leurs programmes des questions touchant la paix et l'actualité mondiale. Ces divers éléments ont l'avantage de refléter les conditions de vie de certaines familles et de certaines communautés et de s'appuyer sur des constats découlant de l'expertise professionnelle et de la recherche actuelle.

Le *Continuum du développement* décrit la progression du développement des pouspons, des bambins, des enfants d'âge préscolaire et des enfants d'âge scolaire. Les groupes d'âge se chevauchent, ce qui indique que la séquence des compétences développementales peut se produire à l'intérieur d'un cadre temporel assez élastique. Le *Continuum* est fait de compétences de base et de leurs indicateurs organisés en domaines développementaux. Les interactions décrivent les expériences qui favorisent le développement des enfants.

Domaine

Un domaine est un vaste secteur ou une vaste dimension du développement. Il y a de nombreuses façons d'organiser le développement en domaines. Les domaines social, affectif, linguistique, cognitif et physique ont été choisis pour le *Continuum* parce qu'ils sont importants dans les premières années et qu'ils sont les plus fréquemment utilisés dans les programmes d'enseignement auprès de la petite enfance, au Canada et à l'étranger. Même s'ils sont présentés séparément, les cinq domaines du développement des enfants sont interreliés et aucun n'est plus important qu'un autre.

Compétences de base

Les compétences de base qui émergent et que l'on cherche à mettre en pratique au cours des premières années sont importantes en elles-mêmes et en tant que fondement du développement ultérieur. Les circuits relatifs à l'apprentissage, au comportement et à la santé se forment au cours des premières années.

Le *Continuum* indique les compétences fondamentales permettant de prédire la capacité d'apprentissage, le comportement et l'état de santé plus tard dans la vie.

Les compétences de base sont les capacités, les habiletés et les processus précis qui existent dans un domaine. Lorsque les adultes comprennent et observent les compétences émergentes, ils peuvent créer des stratégies individuelles pour soutenir la mise en pratique et le perfectionnement de chacune d'elles. Une compétence peut apparaître dans les quatre groupes d'âge, indiquant les circuits qui émergent tôt et qui se

développent avec le temps. L'attention accordée aux compétences de base soutient l'apprentissage des enfants dans les milieux de la petite enfance à l'aide de différents programmes d'activités.

Indicateurs

Les indicateurs sont des points de repère de ce que l'enfant sait ou fait, montrant que la compétence est émergente, mise en pratique ou développée davantage. Les indicateurs sont donnés de façon progressive avec chaque compétence de base. Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance observent le comportement des enfants et peuvent utiliser les indicateurs pour déterminer la compétence qui y est associée, fixer des buts et planifier un programme d'activités en conséquence.

Interactions

Les interactions sont des exemples de communications entre les adultes et les enfants, des contacts et des activités conjointes qui favorisent l'atteinte d'un niveau d'indicateur et le développement de la compétence qui y est associée. Les exemples décrivent également pourquoi les interactions proposées sont efficaces.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 L'intérêt social	<ul style="list-style-type: none">• préférer les visages humains aux objets ou aux animaux inanimés• sourire à un adulte• fixer l'adulte qui le regarde• chercher à jouer avec les adultes, tendre les bras pour se faire prendre• examiner des objets avec d'autres comme moyen de nouer des relations• observer ses pairs	<p>Jouez avec le poupon à son niveau physique. Vous lui dites ainsi que vous êtes disponible comme partenaire respectueuse de son jeu.</p>
1.2 L'imitation	<ul style="list-style-type: none">• imiter le comportement de l'adulte• prendre part aux jeux d'imagination à l'aide de scénarios simples comme prendre soin de poupées	<p>En ouvrant largement les bras, dites « Gros! » Prenez une pause et regardez directement l'enfant. Répétez la même chose. Lorsque l'enfant vous imite, dites « Tu l'as fait! » Jouer à imiter favorise l'observation et l'imitation comme mode d'apprentissage.</p>
1.3 La réciprocité simple	<ul style="list-style-type: none">• jouer à des jeux simples où chacun agit à tour de rôle, comme « coucou »	<p>Recouvrez votre visage d'un foulard transparent. Retirez-le et dites « Coucou! » Faites une pause et répétez. L'enfant ne tardera pas à retirer le foulard lorsque vous prenez une pause. Lorsqu'il le fait, dites « Coucou! » Répétez de façon à ce que l'enfant agisse à son tour. Ce jeu tout simple permet à l'enfant de s'exercer à agir avec réciprocité dans une activité simple effectuée à tour de rôle.</p>
1.4 Le maintien du rapprochement dans l'espace	<ul style="list-style-type: none">• utiliser des gestes, faire des vocalisations et recourir à un langage expressif émergent pour demeurer en contact avec un adulte dans un espace donné	<p>Établissez un contact visuel lorsque vous êtes chacun de votre côté de la pièce. Les poupons mobiles, un peu plus âgés, sont maintenant capables de communiquer dans l'espace (communication à distance). Établir un contact visuel dans la pièce peut vous aider à maintenir le rapprochement avec un poupon qui explore son environnement.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 L'expression de l'émotion	<ul style="list-style-type: none"> • exprimer son confort et son inconfort • exprimer son plaisir et son mécontentement • exprimer sa colère, son anxiété, sa peur, sa tristesse, sa joie, son excitation • manifester son affection par des caresses • manifester de l'anxiété lorsque séparé de ses parents • manifester clairement son attachement à ses parents 	<p>Observez les poupons pour déterminer quels sens et habiletés motrices ils aiment utiliser pour explorer leur environnement.</p> <p>Les habiletés sensorielles et motrices forment la base des différences individuelles dans la façon dont les poupons se calment – ce qu'on appelle l'autocontrôle. Si un poupon utilise la vue pour se calmer ou pour porter attention, offrez-lui une stimulation visuelle intéressante (votre visage ou son jouet préféré) pour favoriser son autocontrôle.</p>
2.2 L'autocontrôle <i>La maîtrise affective</i>	<ul style="list-style-type: none"> • se calmer lorsqu'il est réconforté par des adultes familiers • se réconforter en suçant son pouce • se remettre de sa détresse et de sa stimulation excessive dans une relation sûre 	<p>Réagissez à la détresse du poupon en l'encourageant dans ses efforts en vue de se calmer lui-même.</p> <p>Lorsque le poupon est soutenu dans ses efforts pour surmonter sa détresse, il s'attache davantage à l'adulte. Le poupon apprend que ses émotions fortes sont tolérées et il se remet plus rapidement.</p>
2.3 La notion de soi	<ul style="list-style-type: none"> • sucer ses doigts, observer ses propres mains • préférer être dans les bras de gens familiers • commencer à faire la distinction entre les gens connus et les étrangers • prendre plaisir à maîtriser la situation • jouer en toute confiance en présence de l'intervenante et se tourner fréquemment vers elle (communication sociale référentielle) • être de plus en plus conscient des possibilités d'obtenir un résultat mais percevoir à peine les conséquences de ses propres actes 	<p>Tenez l'enfant de façon à ce qu'il se sente en sécurité lorsqu'il rencontre une nouvelle personne. Regardez la personne et faites un geste en direction de l'enfant.</p> <p>Le poupon se sentira ainsi en sécurité en présence d'inconnus et en confiance pour exprimer sa préférence pour certaines personnes.</p>
2.4 L'empathie	<ul style="list-style-type: none"> • remarquer le désarroi des autres et y réagir • réconforter en touchant 	<p>Réagissez au désarroi du poupon et réconfortez-le.</p> <p>Accorder de l'attention est le fondement de l'empathie.</p>
2.5 La personne comme agente	<ul style="list-style-type: none"> • commencer à se rendre compte que son comportement peut avoir un effet sur autrui 	<p>Lorsqu'un poupon vous sourit, souriez-lui en retour. Lorsqu'il tend les bras, prenez-le.</p> <p>Les réactions de l'adulte aux tentatives du poupon pour communiquer lui font prendre conscience que son comportement peut avoir un effet sur autrui.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 Les compétences en communication non verbale <i>la communication référentielle</i>	<ul style="list-style-type: none"> attirer l'attention de l'intervenante à l'aide du contact visuel 	<p>Lorsque le poupon cherche à attirer votre attention et cesse de jouer pour vous regarder, faites un commentaire sur son jeu.</p> <p>Cette attitude renforcera son sentiment de sécurité et l'encouragera à poursuivre son exploration.</p>
<i>l'attention conjointe</i>	<ul style="list-style-type: none"> regarder ce que l'adulte regarde pointer en direction d'un objet pour attirer l'attention de l'adulte à cet endroit porter attention à la même chose que l'adulte, poser son regard au même endroit regarder des photographies et des livres avec des adultes 	<p>Suivez la ligne du regard du poupon pour regarder la même chose que lui.</p> <p>Cette attitude renforce sa communication avec l'adulte et lui fournit un point de référence commun pour le langage.</p>
<i>les gestes</i>	<ul style="list-style-type: none"> remuer la tête pour dire « non » utiliser des gestes en présence d'objets, qui montrent le but ou la fonction de l'objet recourir à la communication intentionnelle, p. ex., en faisant un signe de la main utiliser des gestes lorsque les objets ne sont pas présents, qui indiquent le but ou la fonction de l'objet 	<p>Utilisez avec le poupon les gestes dont il a l'habitude à la maison.</p> <p>C'est là une approche particulièrement positive sur le plan affectif. L'utilisation des mêmes gestes qu'à la maison donne à l'enfant un sentiment de sécurité et établit la signification commune du geste.</p>
<i>la communication intentionnelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser des gestes avec l'intention d'atteindre des buts 	<p>Observez le poupon pour déterminer ses intentions. Interprétez ses gestes dans un langage clair et simple.</p> <p>Cette attitude lui fournit un riche contexte pour le langage et l'exploration.</p>
<i>la réciprocité simple</i>	<ul style="list-style-type: none"> agir à tour de rôle dans des jeux simples comme « coucou » prendre plaisir à des jeux vocaux à tour de rôle 	<p>Utilisez une structure de phrase simple comme « Où est la balle? », faites une pause et regardez le poupon.</p> <p>Cette façon de faire est conforme à la capacité du poupon d'être attentif et lui fournit les indices sociaux nécessaires pour agir avec réciprocité dans la communication.</p>
3.2 Les compétences en langage réceptif	<ul style="list-style-type: none"> réagir à la voix humaine et distinguer les voix familières des autres sons à l'âge de six mois, reconnaître les sons du langage utilisé à la maison réagir à une demande verbale reconnaître les objets nommés et les parties du corps pointer en direction des objets nommés 	<p>Utilisez le nom de l'enfant lorsque vous jouez avec lui. Vous l'aidez ainsi à écouter avec attention.</p>



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.3 Les compétences en langage expressif <i>le signalement</i>	<ul style="list-style-type: none"> • pleurer pour signaler sa détresse • regarder les autres et s'ouvrir à eux (p. ex., bras et poitrine tendus) • tendre les bras pour entrer en interaction 	<p>Interprétez les signaux de l'enfant : « Tu es prêt à jouer. Allons y. » Le fait d'interpréter les signaux du poupon et d'y répondre favorise l'acquisition du langage et de la communication en établissant un lien entre les paroles et les actes.</p>
<i>la vocalisation et le babillage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • vocaliser pour établir un contact social • babiller en émettant toutes sortes de sons 	<p>Imitez les vocalisations du poupon. Poupon : « Ba, ba! » Adulte : « Ba, ba! » L'imitation encourage le poupon à répéter et à élargir son registre sonore et par conséquent à développer ses compétences préverbales.</p>
<i>le mot</i>	<ul style="list-style-type: none"> • communiquer à l'aide d'un seul mot 	<p>Réagissez au langage expressif du poupon. Enfant : « Balle ». Adulte : « Où est ta balle? » Vous encouragez ainsi le poupon à continuer à parler et à s'exercer à utiliser le langage expressif.</p>
<i>les paroles et les gestes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • parler avec des mots et des gestes • commencer à parler avec plus de mots et de gestes 	<p>Lorsqu'un poupon pointe en direction d'un jouet qu'il veut, réagissez en lui offrant le jouet et en le nommant : « Tu veux la balle. Voici ta balle. » En réagissant aux gestes du poupon en paroles et en actes, vous renforcez sa capacité de communiquer (gestuellement) et de parler en lui fournissant le vocabulaire dont il a besoin, en contexte.</p>
<i>le vocabulaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • commencer à répéter les mots souvent entendus • commencer à dire « moi », « toi » et « je » 	<p>Étoffez les communications du poupon qui se résument à un mot. Poupon : « Balle ». Adulte : « Tu as la balle bleue? » Vous élargissez ainsi le vocabulaire de l'enfant.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



4. Domaine cognitif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 La régulation de l'attention	<ul style="list-style-type: none">• passer de plus en plus rapidement d'un centre d'intérêt à un autre• porter attention à une chose, se concentrer sur autre chose et porter à nouveau attention à la même chose	<p>Observez le poupon qui porte attention à son jeu. Lorsqu'il cesse de le faire et vous regarde, commentez son jeu.</p> <p>Lorsque les poupons jouent, ils portent attention, cessent de le faire puis portent à nouveau attention à leur jeu. Les commentaires de l'adulte au moment où l'enfant s'arrête renforcent l'exploration de ce dernier et l'aident à se concentrer à nouveau sur son jeu.</p>
4.2 La résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none">• se fixer des buts et agir de manière à les atteindre• résoudre des problèmes en procédant par essai et erreur• demander aux autres de servir d'agents dans la résolution de problèmes• commencer à utiliser des objets comme outils pour résoudre des problèmes; p. ex., tirer sur une corde pour ravoir un jouet	<p>Admirez le poupon par des paroles et un ton de voix appropriés, p. ex., « Wow! Marie, tu as tiré sur la corde! Tu l'as eue! » Faites une pause. « Hourra! »</p> <p>L'admiration devant le fait que le poupon a atteint son but renforce son désir de continuer à explorer et à résoudre des problèmes.</p> <p>L'utilisation d'un ton de voix enthousiaste fait en sorte que votre message est interprété de façon positive parce que les poupons comprennent les formes non verbales de la communication avant de comprendre la langue parlée.</p>
4.3 L'exploration du phénomène de cause à effet	<ul style="list-style-type: none">• répéter des gestes qui produisent des résultats• distinguer les gestes des résultats• utiliser des gestes qui montrent la propriété et la fonction des choses	<p>Lorsque le poupon pose un geste en vue d'en connaître le résultat, offrez-lui du matériel lui permettant d'avoir une réponse immédiate, évidente et observable.</p> <p>Il fera ainsi le lien entre les gestes qu'il pose et la réaction du matériel.</p>
4.4 L'exploration spatiale	<ul style="list-style-type: none">• suivre des yeux les objets en mouvement• chercher les jouets tombés• pousser sa recherche en regardant et en cherchant à produire d'autres changements• reconnaître les objets à partir de différents points de vue (perspective)• utiliser son corps pour explorer l'espace en marchant à quatre pattes à côté des objets ou par-dessus eux• explorer les objets dans l'espace en mettant des jouets dans des contenants et en les sortant.	<p>Dites « Où est la balle? » tout en haussant les épaules et en ouvrant les bras, paumes vers le haut.</p> <p>La question simple (associée à l'action) invite à l'exploration spatiale.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



4. Domaine cognitif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.5 La résolution de problèmes d'ordre spatial	<ul style="list-style-type: none"> • persister à chercher un jouet caché • chercher un jouet qui a roulé sous un meuble en se rendant à quatre pattes de l'autre côté du meuble • résoudre des problèmes spatiaux comportant des obstacles en allant au-delà de l'obstacle, en en faisant le tour ou en le franchissant • empiler des blocs 	<p>Utilisez un coussin pour créer un nouvel obstacle sur le plancher.</p> <p>Ce sera un nouveau problème spatial que le poupon qui marche à quatre pattes devra régler.</p>
4.6 La permanence des objets	<ul style="list-style-type: none"> • chercher des jouets qui ont disparu de son champ de vision • trouver des objets cachés 	<p>Montrez au poupon comment le jeu fonctionne au début. Cachez son jouet favori sous une petite couverture tandis qu'il regarde. Faites une pause. Levez la couverture et semblez surprise.</p> <p>Dites : « La voilà! C'est ta poupée. »</p> <p>Cette stratégie axée sur l'action est la façon dont les poupons apprennent les règles d'un jeu.</p>
4.7 La pensée symbolique, la représentation et les compétences de base en alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> • créer une image interne d'un objet absent ou d'un événement passé • utiliser des gestes et du matériel à la place d'idées • pointer en direction des photographies, des illustrations dans un livre 	<p>Lorsque vous regardez des illustrations avec un poupon, nommez l'objet que l'on voit dans l'image et utilisez des mots simples pour le décrire. Si possible, faites le lien entre l'image et l'objet réel. En pointant en direction de l'image, dites : « C'est une balle, une grosse balle rouge. » Faites une pause. Pointez maintenant en direction d'une balle non loin de vous et dites : « Regarde, voilà ta balle! »</p> <p>Nommer ce qu'on voit sur une image montre au poupon que les images représentent des choses réelles et que les choses et les images ont des noms.</p>
<i>l'imitation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • imiter les actions des adultes 	<p>Imitez le jeu de blocs du poupon et invitez-le à vous regarder. Lorsque vous avez terminé, invitez l'enfant à imiter votre construction.</p> <p>Lorsque le poupon a l'occasion d'être tantôt celui qui prend les devants et tantôt celui qui imite, il apprend par imitation et commence à découvrir comment travailler avec quelqu'un d'autre.</p>
4.8 La mémoire	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître des visages et des objets déjà vus • avoir une capacité accrue de reconnaissance par la mémoire 	<p>L'attention est essentielle à la mémoire. Pointez en direction de jouets et touchez-les.</p> <p>Le poupon leur portera ainsi attention.</p>
4.9 Le tri	<ul style="list-style-type: none"> • regrouper des objets semblables ensemble 	<p>Lorsque le poupon prend des objets semblables les uns aux autres, approchez divers objets de façon à ce qu'ils puissent être inclus dans sa sélection. Assurez-vous que certains objets ont un rapport entre eux tandis que d'autres sont clairement différents.</p> <p>Vous donnez ainsi l'occasion au poupon de faire un tri en distinguant ce qui est semblable de ce qui est différent.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>étendre le bras et tenir</i>	<ul style="list-style-type: none"> étendre le bras en direction d'objets étendre le bras et tenir avec la paume de la main 	<p>Tenez un objet que veut le poupon de façon à ce qu'il doive étendre le bras pour l'atteindre et le tenir. C'est une bonne façon de pratiquer la coordination des mouvements qui consistent à étendre le bras et à tenir.</p>
<i>laisser aller les objets</i>	<ul style="list-style-type: none"> laisser tomber et lancer des objets 	<p>Présentez des objets au poupon qui tient déjà quelque chose dans ses mains. Il devra laisser tomber ou lancer l'objet qu'il tient.</p>
<i>lever la tête</i>	<ul style="list-style-type: none"> lever la tête de l'épaule de la personne sur laquelle elle est appuyée 	<p>Tenez l'enfant sur votre épaule en ayant quelqu'un ou quelque chose d'intéressant derrière vous de façon à ce qu'il doive lever la tête pour regarder. Le fait d'offrir des situations intéressantes qui éveillent l'intérêt naturel du poupon pour le monde le force à se servir de son corps pour explorer.</p>
<i>lever le haut du corps</i>	<ul style="list-style-type: none"> lever le haut du corps lorsqu'on est sur le plancher 	<p>Lorsque le poupon est sur son ventre, placez des objets intéressants tout près, pointez le doigt dans leur direction, touchez-les et déplacez-les pour l'inviter à réagir avec intérêt et à soulever le haut de son corps. Lorsque ces gestes sont accompagnés d'un encouragement verbal, l'intérêt du poupon pour le monde s'accroît et sa force corporelle s'accroît.</p>
<i>se rouler</i>	<ul style="list-style-type: none"> rouler du côté sur le dos rouler du dos sur le côté 	<p>Alors que le poupon est couché sur le dos, tenez son jouet préféré dans son champ de vision. Déplacez le jouet de façon à ce qu'il le suive des yeux et cherche à le toucher en se roulant sur le ventre. Le fait de mettre en action la vue et la motricité globale fait faire de l'exercice à l'enfant et lui donne la force et la coordination nécessaires pour se tourner.</p>
<i>s'asseoir</i>	<ul style="list-style-type: none"> s'asseoir sans aide 	<p>Lorsque le poupon est à cheval sur votre jambe allongée, tenez ses bras et faites-le sautiller légèrement. Ce mouvement rythmique renforcera sa musculature et son équilibre et l'aidera à s'asseoir.</p>
<i>marcher à quatre pattes</i>	<ul style="list-style-type: none"> marcher sur les mains et les genoux 	<p>Assise sur le plancher avec le poupon, allongez votre bras pour lui servir d'appui. Lorsqu'il le tient fermement, levez légèrement votre bras de façon à ce qu'il se lève. Le fait d'utiliser votre bras pour l'aider à se mettre debout rend possible la répétition de l'action qui peut être facilement adaptée à ses besoins.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>se donner l'élan pour se tenir debout</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser les meubles comme appui pour se mettre debout 	<p>Assise sur le plancher avec le poupon, allongez votre bras pour lui servir d'appui.</p> <p>Lorsqu'il le tient fermement, levez légèrement votre bras de façon à ce qu'il se lève. Le fait d'utiliser votre bras pour l'aider à se mettre debout rend possible la répétition de l'action qui peut être facilement adaptée à ses besoins.</p>
<i>faire quelques pas</i>	<ul style="list-style-type: none"> marcher en se tenant aux meubles 	<p>Chantez et frappez des mains pendant que l'enfant avance à petits pas.</p> <p>C'est une joie partagée lorsque le poupon s'exerce à utiliser une compétence émergente.</p>
<i>marcher</i>	<ul style="list-style-type: none"> marcher sans aide à vive allure 	<p>Donnez à l'enfant des jouets à pousser qui le motiveront à marcher.</p> <p>Les jouets à pousser donnent un but au poupon et le soutiennent dans sa démarche.</p>
<i>la force</i>	<ul style="list-style-type: none"> avoir de plus en plus de force pour les activités de motricité globale 	<p>Jouez avec le poupon sur vos genoux, avant qu'il ne soit mobile, parce que vous pouvez utiliser votre corps pour lui donner le soutien physique dont il a besoin.</p>
<i>la coordination</i>	<ul style="list-style-type: none"> transférer un objet d'une main à l'autre avec de plus en plus de coordination mettre des objets à l'intérieur d'autres objets 	<p>Créez une petite collection d'objets et de contenants aptes à les recevoir. Présentez au poupon deux jouets. Attendez, puis offrez-lui un troisième jouet.</p> <p>L'enfant aura ainsi l'occasion de coordonner son mouvement en décidant quelle main utiliser, quel jouet tenir dans une main et quel jouet laisser tomber.</p> <p>Lorsque vous lui offrez un petit contenant, il se peut qu'il essaie d'y mettre un jouet.</p> <p>Ce jeu encourage la coordination des habiletés motrices et l'exploration des objets dans l'espace.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.2 La motricité fine <i>tenir dans la paume de la main</i>	<ul style="list-style-type: none"> tenir des objets dans la paume de la main 	<p>Présentez au poupon des jouets qu'il peut tenir, qui soient de tailles assorties et sans danger.</p> <p>Les jouets de différentes tailles lui offrent une variété de sensations lorsqu'il s'exerce à les tenir fermement dans sa paume.</p>
<i>la coordination</i>	<ul style="list-style-type: none"> tenir et transférer un objet d'une main à l'autre manipuler de petits objets avec de plus en plus de coordination 	<p>Créez un rythme d'allée et venue en passant des jouets de différents poids de sa main à la vôtre.</p> <p>En transférant les jouets d'une main à l'autre, le poupon améliore sa coordination et découvre le poids, la taille et la forme des choses.</p>
<i>prendre des petits objets du bout des doigts</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser le pouce et l'index pour soulever et tenir de petits objets 	<p>Placez des croque en doigts sur une table propre.</p> <p>Le poupon utilisera son pouce et son index pour prendre ces petits objets sur la surface unie.</p>
<i>tenir et utiliser des outils</i>	<ul style="list-style-type: none"> faire des marques avec un crayon de couleur griffonner 	<p>Déposez un grand morceau de papier sur la table ainsi que des crayons aux couleurs vives. Lorsque l'enfant se sert des crayons de couleur, commentez les marques qu'il fait sur le papier : « Ta ligne est longue et bleue. »</p> <p>Cette attitude le renforce dans son griffonnage et l'encourage à poursuivre. La répétition établit le contrôle des mains et des outils.</p>
5.3 Les sens La vue <i>La perception des visages</i>	<ul style="list-style-type: none"> manifester une préférence pour les motifs représentant un visage simple en les regardant longuement réagir aux expressions émotives avec des expressions faciales et des gestes se tourner et regarder des visages familiers 	<p>Jouez à des jeux face à face avec le poupon. Utilisez des expressions faciales et des gestes animés.</p> <p>Le simple fait de jouer à des jeux face à face où l'on agit à tour de rôle fait en sorte que le poupon porte attention aux expressions faciales et aux gestes qui forment une grande partie de la communication.</p>
<i>La perception des motifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> manifester une préférence pour les motifs comportant de gros éléments manifester une préférence pour les motifs de plus en plus complexes explorer visuellement les limites explorer visuellement l'objet entier 	<p>Observez le poupon pour déterminer sa préférence visuelle pour certains objets. Déposez les objets qu'il préfère sur un plateau rotatif dans la cuisine. Montrez du doigt chaque objet et touchez-le. Nommez-le. Faites tourner lentement le plateau rotatif et invitez l'enfant à regarder.</p> <p>Le mouvement des objets préférés encourage le poupon à poursuivre son exploration visuelle.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.3 Les sens La vue <i>L'exploration visuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • suivre des yeux des objets en mouvement • regarder et chercher visuellement 	<p>Créez une collection de tuyaux de plomberie avec des joints et de nombreuses ouvertures et des boules qui rouleront dans les tuyaux. Faites rouler une boule dans un tuyau. Dites : « Regarde! » Faites une pause. « Où est la boule? »</p> <p>Ce jeu est propice à la recherche visuelle. Le poupon doit persister dans sa recherche lorsque la boule disparaît dans le tuyau puis réapparaît.</p>
<i>La discrimination visuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • regarder de près des objets et les reconnaître visuellement 	<p>Invitez le poupon à prendre un jouet particulier parmi un groupe de jouets ayant différents attributs. Lorsque le poupon regarde attentivement les jouets pour trouver celui qu'il faut, il établit une discrimination entre les attributs visuels des différents objets dans le groupe.</p>
L'ouïe <i>L'exploration auditive</i>	<ul style="list-style-type: none"> • faire des sons en remuant des objets et en les frappant ensemble 	<p>Créez une collection de bouteilles renfermant des objets. Assurez-vous que les objets à l'intérieur offrent un contraste auditif, certains sons devant être faibles et d'autres forts. Lorsque le poupon produit un son avec une bouteille, réagissez d'une façon qui correspond au son.</p> <p>Par exemple, si le son est fort, prenez un air étonné et dites : « Wow, tu as fait beaucoup de bruit! ».</p>
<i>La discrimination auditive</i>	<ul style="list-style-type: none"> • se tourner vers la source d'un son • réagir à des sons familiers par des gestes et des mouvements • réagir en se tournant en direction d'un son particulier lorsqu'on en entend plusieurs 	<p>Cachez une boîte à musique derrière une étagère. Tournez la clé; regardez le poupon et dites : « Où est la musique? »</p> <p>Le poupon utilisera ses facultés auditives et motrices pour trouver la provenance de la musique.</p>
Le toucher <i>L'exploration tactile</i>	<ul style="list-style-type: none"> • toucher, froter, serrer des matériaux 	<p>Assurez-vous que l'environnement fournit beaucoup d'occasions d'explorer. Lorsque le poupon serre de façon répétitive un jouet qui est doux, imitez-le et admirez son geste : « Tu as trouvé un toutou qui est doux. Tu le serres dans tes bras. Moi aussi! »</p> <p>Ces interactions soutiennent l'apprentissage tactile du poupon tout en établissant un lien entre le langage et l'action. L'imitation renforce la confiance du poupon dans sa capacité d'explorer.</p>
<i>La discrimination tactile</i>	<ul style="list-style-type: none"> • manifester une préférence pour certaines propriétés tactiles 	<p>Observez le poupon pour connaître ses préférences tactiles. Ajoutez aux tissus préférés de nouveaux tissus. Son expérience tactile préférée l'encouragera à explorer les nouvelles textures.</p>

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.3 Les sens L'odorat <i>L'exploration olfactive</i>	<ul style="list-style-type: none"> se calmer à l'aide d'odeurs familières associées à la sécurité 	<p>Dans la poche du vêtement du poupon, déposez un tissu doux provenant de la maison, par exemple un mouchoir qui a été dans le veston de son père. L'odeur du mouchoir sera réconfortante pour le poupon et rétablira son sentiment de sécurité.</p>
<i>La discrimination olfactive</i>	<ul style="list-style-type: none"> fuir les odeurs déplaisantes et y réagir par des expressions faciales 	<p>Déposez des tampons d'ouate aux odeurs familières à l'intérieur de bouteilles de détergent propres et vides. Mettez une odeur différente dans chaque bouteille. Levez le bouchon et pressez la bouteille. Inhalez l'air qui sort de la bouteille. Pressez la bouteille sous le nez du poupon. Observez sa réaction, qui vous indiquera ses préférences.</p> <p>Le poupon sera ainsi plus capable de distinguer les odeurs et de communiquer ses réactions.*</p>
Le goût <i>L'exploration du goût</i>	<ul style="list-style-type: none"> essayer de nouveaux aliments 	<p>Assurez-vous que les collations et les repas sont sains et variés et qu'ils comportent de nouveaux aliments et des aliments semblables à ceux qui sont servis à la maison. Mangez un peu de chaque aliment avec le poupon.</p> <p>Le poupon développera ainsi un bon palais qui favorisera une saine alimentation.</p>
<i>La distinction entre les goûts</i>	<ul style="list-style-type: none"> manifeste sa préférence ou son dégoût pour certains aliments en les suçant plus longtemps, en en mangeant davantage ou en détournant la tête 	<p>Observez la préférence du poupon pour certains aliments et respectez-la. Lorsqu'il détourne la tête et ne porte plus attention à un aliment, c'est qu'il n'est plus intéressé à en manger.</p> <p>Respecter le droit de l'enfant, c'est lui permettre de maîtriser la situation.</p>
5.4 L'intégration de la motricité sensorielle	<ul style="list-style-type: none"> coordonner ses sens et ses habiletés motrices dans l'exploration et la résolution de problèmes, par exemple regarder une bulle d'air, essayer de l'atteindre puis marcher à quatre pattes pour y arriver. 	<p>*Les éléments à côté desquels il y a un astérisque sont des exemples de coordination des sens et des habiletés motrices dans l'exploration et la résolution de problèmes.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 L'intérêt social	<ul style="list-style-type: none">observer et imiter ses pairscommencer à jouer à « suivre ses pairs »observer ses pairs et jouer brièvement avec eux – peut tourner en une lutte pour la possession d'objetsoffrir des jouetsparticiper à de brèves activités en groupe	<p>Incorporez des jeux comportant des chants dans les activités ludiques et la routine. Invitez à prendre part à l'action un enfant à la fois tandis que les autres bambins observent.</p> <p>L'intérêt social naturel des bambins pour les adultes et les enfants aide à maintenir leur attention. L'observation de la joie partagée dans le jeu chantant les motivera à participer lorsqu'un nouveau jeu leur sera présenté.</p>
1.2 Le changement de point de vue	<ul style="list-style-type: none">dans des situations simples, commencer à tenir compte du point de vue des autres	<p>Durant la routine de la collation, faites en sorte que les enfants attendent le moins possible mais utilisez les brèves périodes d'attente pour mettre un bambin en présence d'un autre dont c'est le tour :</p> <p>« Sylvia, tu attends pendant que Joe choisit son fruit. C'est ton tour après! »</p> <p>Le fait de mettre dans le coup le bambin qui attend favorise la maîtrise de son comportement pendant l'attente. L'enfant entend aussi de l'information qui l'aide à comprendre le point de vue des autres par opposition à son propre point de vue.</p>
1.3 Le jeu parallèle	<ul style="list-style-type: none">jouer à proximité de pairs qui ont des jouets semblables sans échanger d'idées ou de choses	<p>Préparez du matériel en double dans un endroit suffisamment grand pour que deux bambins puissent s'y mettre côte à côte, ce qu'on appelle le jeu parallèle.</p> <p>Lorsque les bambins commencent à jouer, joignez-vous à eux avec votre propre matériel. Cette façon de faire fournit un contexte au jeu social des bambins dans lequel l'intérêt pour les autres s'exprime en étant proche et en jouant avec du matériel semblable.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 L'expression des sentiments	<ul style="list-style-type: none"> exprimer des sentiments agressifs et se comporter de façon agressive commencer à exprimer des émotions qui révèlent la conscience de soi (honte, gêne, culpabilité et fierté) exprimer des émotions au moyen du langage et du jeu d'imagination 	<p>Réagissez à l'expérience affective du bambin par des commentaires qui affirment cette expérience, p. ex. : « Wow! Tu as travaillé fort à bâtir cette tour! »</p> <p>Les bambins ont besoin d'adultes qui sont disponibles sur le plan affectif et qui maintiennent un contact avec eux. Le fait d'accompagner le bambin dans son expérience affective renforce et permet l'expression de ses émotions et sa motivation.</p>
2.2 L'autocontrôle <i>La maîtrise des émotions</i>	<ul style="list-style-type: none"> commencer à utiliser le langage pour aider à maîtriser ses émotions commencer à s'apaiser après une émotion, en présence d'adultes familiers être accablé et s'en remettre accentuer les émotions positives rechercher la sécurité chez les adultes 	<p>Acceptez les sentiments de l'enfant. Adulte : « Je vois que tu es triste. C'est difficile de voir ta maman partir travailler. »</p> <p>Faites une pause puis regardez l'enfant : « Ta maman vient toujours te chercher après la collation de l'après-midi. »</p> <p>Faites une pause et regardez l'enfant. « Je peux jouer avec toi. »</p> <p>L'empathie causée par le fait de reconnaître les sentiments de l'enfant peut créer un rapprochement entre le bambin et l'adulte et peut aussi contribuer à assimiler une part de l'énergie émotionnelle de l'enfant.</p>
<i>La maîtrise du comportement</i>	<ul style="list-style-type: none"> réagir à des signes indiquant qu'il faut cesser d'agir de la sorte commencer à maîtriser ses impulsions devant ses pairs savoir attendre de plus en plus ses pairs 	<p>Rapprochez-vous des bambins dont le niveau d'activité est à la hausse.</p> <p>Le fait de se rapprocher d'eux peut leur donner la sécurité voulue pour les aider à maîtriser leur comportement.</p>
<i>La maîtrise de l'attention/concentration</i>	<ul style="list-style-type: none"> la concentration peut être interrompue par les actions des autres plusieurs objets attirant le regard peuvent distraire l'attention porter attention, faire des choix et éviter les distractions 	<p>Participez au jeu et déplacez lentement le matériel pour le mettre dans le champ de vision du bambin lorsqu'il est distrait.</p> <p>Vous ralentirez ainsi l'action et permettrez au bambin de résoudre un problème ou d'éviter une distraction.</p>
2.3 L'empathie	<ul style="list-style-type: none"> se montrer attentif à ses propres sentiments et aux sentiments d'autrui montrer qu'on se préoccupe des autres en ayant un comportement attentionné commencer à reconnaître les droits des autres 	<p>Décrivez les expressions faciales des bambins. Faites un lien entre l'expression faciale et le sentiment qui lui est associé : « Regarde les grands yeux de Jérémie et sa bouche grande ouverte. Il est étonné de voir le chiot. »</p> <p>Au moment où le bambin commence à prendre conscience de ses sentiments, cette manière d'agir attire son attention sur une importante information non verbale et sur les sentiments qui l'accompagnent.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



2. Domaine affectif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.4 La notion de soi	<ul style="list-style-type: none"> • dire « non » en réponse à une demande de l'adulte • se voir comme un « agent » puissant • dire « bien » et « mal » (montre l'apparition de l'autoévaluation) • utiliser son nom et celui des autres • se reconnaître dans le miroir • pointer du doigt pour montrer les parties de son propre corps et les parties correspondantes du corps des autres 	<p>Placez une boîte remplie d'objets avec lesquels l'enfant peut jouer seul devant un miroir en plexiglas installé au mur. Lorsque le bambin s'amuse avec une débarbouillette, dites : « Tu te laves les oreilles. » Jouer devant le miroir permet au bambin de voir son corps en action.</p> <p>Lorsque l'adulte donne de l'importance à ses gestes (les décrit tout haut lorsqu'ils se produisent), le langage et l'action renforcent la compréhension qu'a le bambin de soi et de son corps.</p>
2.5 L'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • entreprendre des activités • se fixer des buts et persister à les atteindre • rejeter toute intrusion de nature à détourner l'attention en disant « non » et « je le fais » • chercher à contrôler les autres en disant « à moi » • de plus en plus, faire des choix et éviter les distractions • faire la distinction entre ses propres actes volontaires et ses actes involontaires 	<p>Fournissez un coin de construction comportant des blocs et une collection de boîtes de conserve et de boîtes de carton de tailles et de formes différentes. Portez attention à la construction que fait le bambin. Au moment opportun, décrivez sa construction.</p> <p>Cette manière d'agir donne l'occasion à l'enfant de diriger son propre jeu, de faire des choix et de prendre des décisions. La collection de canettes et de boîtes exige qu'il prenne beaucoup de décisions pour créer une construction stable.</p> <p>L'attention et les commentaires de l'adulte aident l'enfant à être fier de sa réalisation.</p>
2.6 La formation de l'identité	<ul style="list-style-type: none"> • s'identifier soi-même et par rapport aux autres 	<p>Utilisez des photographies de famille pour encourager la narration d'histoires. Montrez du doigt le bambin puis d'autres sur la photo. Posez des questions ouvertes :</p> <p>« Qu'est-ce que tu as fait au parc? »</p> <p>« Qu'est-ce que tu as fait avec ton papa? »</p> <p>Le fait de relater des histoires à propos de sa famille aide le bambin à voir quelle place il occupe par rapport aux autres et à sentir qu'il est un membre important de sa famille.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 Le langage réceptif	<ul style="list-style-type: none"> écouter des histoires réagir lorsqu'on nomme des parties du corps, lorsqu'on donne des consignes et qu'on utilise des pronoms personnels réagir à des phrases plus longues et à des consignes plus complexes 	<p>Mettez en valeur les actions de l'enfant lorsqu'elles se produisent.</p> <p>Adulte : « Robert, ta construction est vraiment haute! »</p> <p>L'établissement d'un lien entre le langage et les actions de l'enfant fournit un contexte très riche lui permettant de comprendre la langue parlée.</p>
3.2 Le langage expressif <i>les mots</i>	<ul style="list-style-type: none"> combiner des mots utiliser des verbes et des adjectifs d'usage courant 	<p>Invitez le bambin à décrire davantage une photographie. « Regarde le grand chapeau de Paul. »</p> <p>Faites une pause. « Qu'est-ce qu'il porte d'autre? »</p> <p>Le bambin est ainsi appelé à remarquer les détails d'une photo et à y réagir en utilisant le langage expressif.</p>
<i>les phrases</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser des phrases simples utiliser des phrases composées jouer à des jeux imaginaires dans lesquels on utilise la langue 	<p>Donnez une rétroaction à l'enfant lorsqu'il parle et reprenez-le lorsqu'il fait des erreurs en l'invitant à en dire davantage. P. ex., « Papa a parti. »</p> <p>Réponse de l'adulte : « Ton papa est parti. »</p> <p>(Rétroaction) « Où est-il allé? »</p> <p>(Invitation à en dire davantage.)</p> <p>Vous lui fournissez de la sorte un modèle linguistique acceptable et vous l'encouragez à continuer à parler.</p>
<i>le vocabulaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> augmenter son vocabulaire préciser la fonction des articles familiers 	<p>Faites un lien entre la fonction et le nom commun de l'objet lorsque vous décrivez un jeu.</p> <p>« Tu parles à maman au téléphone. »</p> <p>Vous favorisez ainsi la compréhension du bambin dans un riche contexte de signification et d'action.</p>
<i>les questions</i>	<ul style="list-style-type: none"> poser des questions simples avec les pronoms « quoi » et « où » 	<p>Au moment de l'habillage, cherchez chacun à votre tour, le bambin et vous, les divers vêtements.</p> <p>Ce jeu donne au bambin l'occasion de poser des questions et de répondre à d'autres.</p>
<i>la conversation</i>	<ul style="list-style-type: none"> observer et tenter de se joindre à la conversation 	<p>« Voici Stéphanie. Elle s'y connaît en gâteaux d'anniversaire. »</p> <p>Vous soulignez ainsi l'intérêt de la petite pour l'interaction et lui donnez l'occasion de se joindre à la conversation.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



4. La cognition

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 L'autocontrôle <i>la maîtrise de l'attention et de la concentration</i>	<ul style="list-style-type: none"> être attentif pendant des périodes de plus en plus longues ne pas tenir compte des variables pouvant distraire 	<p>Offrez au bambin du matériel aux propriétés contrastantes; par exemple, ajoutez des formes solides aux anneaux d'emboîtement.</p> <p>Ce faisant, vous mettez l'enfant au défi de devoir laisser de côté les formes qui n'ont pas de trous pour s'emboîter dans les anneaux.</p>
4.2 La résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> se fixer des buts et agir de façon à les atteindre résoudre des problèmes en procédant par essai et erreur rechercher l'aide des adultes pour atteindre ses buts utiliser des objets comme outils pour résoudre des problèmes trouver qui est absent d'un groupe en regardant les personnes présentes 	<p>Utilisez la dissonance cognitive (à l'inverse des attentes). Par exemple, durant le jeu, placez des personnages dans le garage et des voitures dans la maison. Demandez : « Qu'est-ce qui ne va pas? Comment peux-tu régler ça? »</p> <p>La dissonance provoque la réflexion et la résolution de problème et peut être amusante pour les bambins.</p>
4.3 L'exploration du phénomène de cause à effet	<ul style="list-style-type: none"> réagir avec joie aux résultats prévisibles de l'exploration explorer la fonction des objets; ouvrir et fermer des portes 	<p>Ouvrez la voie à l'exploration en posant des questions invitant à prédire; p. ex. : « Qu'est-ce qui arrivera si tu laisses tomber la balle? » ou « Qu'est-ce qui arriverait si tu poussais la voiture? »</p> <p>Préparez-vous à ce que le bambin réponde par des actes. Ce genre de questions favorise l'exploration du phénomène de cause à effet chez les bambins.</p>
4.4 L'exploration spatiale	<ul style="list-style-type: none"> explorer la capacité des contenants en y mettant des objets et en les enlevant mettre des choses ensemble et les séparer 	<p>Lorsqu'un bambin met des choses dans un contenant et les en fait sortir, vous pouvez faire de même en utilisant des objets de différentes tailles et des contenants identiques. Demandez-lui : « Est-ce que ce jouet va rentrer dans cette tasse? »</p> <p>Les bambins sont des joueurs parallèles et lorsque vous jouez à côté d'eux à leur niveau, vous renforcez et prolongez leur exploration sans les importuner.</p>
4.5 La résolution des problèmes d'ordre spatial	<ul style="list-style-type: none"> enlever les obstacles du chemin utiliser des outils pour surmonter les obstacles 	<p>Placez du matériel pertinent, comme des outils, près de l'endroit où le bambin s'amuse.</p> <p>Le mouvement attire l'attention tandis que le bambin peut ne pas voir certains articles lorsqu'il est occupé à jouer. Le fait de rapprocher des outils peut élargir la portée de son jeu lorsque le bambin ne sait plus quoi faire et l'encourager à inclure ces objets dans son jeu, ce qui aura pour effet d'élargir son champ d'exploration et sa capacité de résoudre des problèmes.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.6 La temporalité	<ul style="list-style-type: none"> utiliser des termes liés au temps comme « demain » et « hier » commencer à comprendre la signification de « maintenant » par opposition à « plus tard » 	<p>Établissez un lien entre les termes temporels et les moments qui font partie de la vie quotidienne du bambin. « Plus tard nous irons jouer dehors, après la collation. »</p> <p>Ainsi l'enfant arrive-t-il à faire un lien entre les termes temporels comme « plus tard » et une séquence de temps qu'il connaît.</p>
4.7 La pensée symbolique, la représentation et les compétences de base en alphabétisation <i>le jeu imaginaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser des objets pour en représenter d'autres choisir des thèmes simples pour le jeu imaginaire : cuisiner, s'occuper d'un bébé 	<p>Soyez partenaire du jeu imaginaire en jouant un rôle. Lorsque le bambin cuisine et sert la nourriture, mangez la nourriture et dites : « Comme c'est bon. Merci de prendre soin de moi. »</p> <p>Lorsque les adultes sont des partenaires dans le jeu, les bambins poussent plus loin les thèmes et la représentation dans leur jeu imaginaire.</p>
<i>la représentation</i>	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître des objets sur des photographies pointer du doigt des objets dans un livre, sur demande nommer des objets dans un livre 	<p>Après avoir regardé des images dans un livre et avoir pointé du doigt certaines d'entre elles, invitez le bambin à retourner à la recherche d'images dans les pages précédentes. « Trouve l'ours avec des chaussettes sur ses oreilles. »</p> <p>L'enfant est ainsi appelé à reconnaître et à se rappeler les représentations dans les livres.</p>
4.8 La mémoire	<ul style="list-style-type: none"> accroître sa capacité de mémorisation suivre la routine établir des rituels 	<p>Établissez une routine. Lorsqu'elle est bien établie, demandez au bambin pendant que vous l'habiliez : « Qu'est-ce qui vient ensuite? »</p> <p>Il doit se rappeler les activités répétitives dans le contexte de la routine.</p>
4.9 La classification	<ul style="list-style-type: none"> trier et étiqueter des objets selon leurs caractéristiques, comme dur et mou ou gros et petit regrouper des articles selon leur fonction (p. ex., une cuillère et un bol) 	<p>Utilisez des questions ouvertes simples qui invitent des réponses pouvant prendre la forme d'une action, p. ex., « Qu'est-ce que tu peux ajouter d'autre au panier de fleurs? »</p> <p>Les questions ouvertes permettent au bambin de donner une réponse qui a un sens pour lui, et lorsqu'il peut répondre par des actes, ça lui permet de communiquer sa pensée même s'il n'utilise pas le langage expressif.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>l'équilibre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • se tenir sur un pied • faire quelques pas sur une surface surélevée 	<p>Tirez profit du plaisir que prend le bambin à transporter des objets, à marcher de façon rythmée et à suivre d'autres personnes. Chantez une chanson entraînante et mettez-y des paroles qui incitent le bambin à marcher de façon rythmique sur différentes surfaces.</p> <p>Lorsque les bambins se déplacent d'une surface à une autre, ils doivent retrouver leur équilibre.</p>
<i>le saut</i>	<ul style="list-style-type: none"> • sautiller sur place • sauter d'un point peu élevé 	<p>Servez-vous des objets surélevés sans danger pour les bambins à l'extérieur et à l'intérieur. Aidez le bambin à développer ses compétences émergentes en vous tenant le plus près possible et en admirant la confiance avec laquelle il sautille, grimpe et descend.</p>
<i>la marche et la course</i>	<ul style="list-style-type: none"> • avoir de plus en plus d'équilibre et de coordination • être davantage capable de s'arrêter dans sa course 	<p>Jouez à des jeux qui exigent de s'arrêter et de repartir, là où l'espace le permet.</p> <p>Le jeu qui permet de s'exercer à courir puis à s'arrêter améliore la maîtrise de ces techniques chez le bambin.</p>
<i>la capacité de grimper</i>	<ul style="list-style-type: none"> • monter des marches un pied à la fois • grimper sur de l'équipement conçu à cette fin et sur des meubles 	<p>Admirez les compétences émergentes du bambin, p. ex. : « Marc, tu es monté jusqu'en haut! »</p> <p>Vous soulignez ainsi ses réalisations et l'encouragez à continuer.</p>
<i>les jouets à enfourcher</i>	<ul style="list-style-type: none"> • faire avancer les jouets à enfourcher en poussant du pied 	<p>Donnez au bambin une raison d'avancer avec son tricycle en établissant des stations le long du chemin. Puis invitez le bambin à avancer : « Marc, va au magasin acheter du lait. »</p> <p>Vous le motivez ainsi à continuer à développer ses habiletés motrices.</p>
5.2 La motricité fine <i>s'habiller</i>	<ul style="list-style-type: none"> • boutonner son vêtement • remonter une fermeture éclair 	<p>Au moment de l'habillage, attachez les deux extrémités de la fermeture éclair du bambin puis demandez-lui de la remonter tandis que vous tenez le bas du vêtement.</p> <p>Vous réduisez ainsi la frustration du bambin et l'aidez à participer activement à la séance d'habillage.</p>
<i>manger</i>	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser soi-même des ustensiles et une tasse 	<p>Donnez au bambin des ustensiles à sa mesure. Présentez-les-lui en même temps que vous lui donnez la possibilité de manger des croque en doigts.</p> <p>Il aura le choix d'être indépendant ou non et il éprouvera un sentiment de réussite.</p>

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.2 La motricité fine <i>utiliser un outil</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser des ciseaux sans danger pour les bambins 	<p>Apportez des ciseaux sans danger à utiliser avec de la pâte à modeler. Asseyez-vous avec le bambin, roulez un morceau de pâte à modeler en un long cordon et demandez-lui de le couper.</p> <p>La texture molle de la pâte et votre participation soutiennent sa mise en pratique de l'utilisation des ciseaux et sa capacité de s'en servir seul.</p>
<i>tracer une marque</i>	<ul style="list-style-type: none"> tenir les crayons de couleur et les pinceaux dans la paume de la main et griffonner le griffonnage comporte maintenant des lignes et des formes 	<p>Asseyez-vous à côté du bambin avec un morceau de papier et un crayon de couleur de votre choix. Décrivez ses griffonnages : « Ta ligne est longue et droite. Je vais faire une ligne comme la tienne. »</p> <p>Le bambin est renforcé dans sa démarche et comprend que les marques peuvent être répétées.</p>
<i>tenir entre le pouce et l'index</i>	<ul style="list-style-type: none"> tourner les pages d'un livre tenir dans la paume de la main ou entre les doigts selon le besoin 	<p>Déposez un jouet dans un contenant sous le regard du bambin. Invitez-le à retirer l'objet. Utilisez divers objets dans des contenants ayant des couvercles de différentes tailles.</p> <p>La différence entre les objets et les contenants offre la possibilité au bambin d'utiliser diverses stratégies motrices pour récupérer les objets.</p>
5.3 Les sens <i>l'exploration sensorielle</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser tous ses sens dans l'exploration des propriétés et des fonctions des objets et du matériel 	<p>Ajoutez une petite quantité de colorant alimentaire à l'eau lorsque le bambin verse de l'eau d'un contenant à un autre.</p> <p>Le mouvement de l'eau sera plus visible, ce qui facilitera l'observation du bambin.</p>
<i>la discrimination sensorielle</i>	<ul style="list-style-type: none"> utiliser tous ses sens pour reconnaître et différencier les propriétés et le matériel 	<p>Lorsque le bambin est familier avec le matériel, posez-lui des questions en utilisant les textures pour reconnaître les objets. « Peux-tu trouver celui qui est bosselé? »</p> <p>En touchant les objets, le bambin apprend les mots qui correspondent à ce qu'il touche. La combinaison du langage et du toucher augmente son apprentissage tactile.</p>
<i>l'intégration de la motricité sensorielle</i>	<ul style="list-style-type: none"> coordonner ses sens et ses habiletés motrices de façon de plus en plus complexe utiliser la coordination oculo-manuelle pour enfiler de grosses perles sur des cure-pipes, faire des casse-tête simples, verser, vider et remplir 	<p>Tirez profit du plaisir que prend naturellement le bambin à transporter des objets, à vider et à remplir en plaçant des seaux près des étagères à jouets. Vous l'incitez ainsi à mieux coordonner ses habiletés sensorielles et motrices.</p> <p>L'intégration des habiletés sensorielles et motrices est essentielle à l'apprentissage.</p>



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 Se faire des amis	<ul style="list-style-type: none"> chercher à jouer avec d'autres offrir à d'autres du matériel pour jouer et leur attribuer des rôles jouer en collaboration avec les autres inviter les autres à jouer échanger des idées, du matériel et des points de vue avec les autres poursuivre le jeu avec les autres 	<p>Participez au jeu avec les enfants. Offrez-leur des jouets. Agissez à tour de rôle et échangez des idées en jouant.</p> <p>Montrer comment se faire des amis et poursuivre le jeu donnent l'exemple de la façon de se comporter socialement.</p>
1.2 Résoudre des conflits et des problèmes sociaux	<ul style="list-style-type: none"> commencer à exprimer ce qu'on veut, ce qu'on pense et ce qu'on ressent maîtriser ses émotions pour résoudre des conflits commencer à s'ouvrir à ses pairs et à les écouter commencer à trouver des solutions aux conflits commencer à reconnaître les conséquences prendre des décisions, faire des choix et en accepter les conséquences 	<p>Consultez les enfants qui tentent de résoudre un conflit. Commencez par les soutenir dans la maîtrise de leurs émotions. Puis, pour les appuyer dans leur réflexion, demandez-leur :</p> <p>« Qu'est-ce qui s'est passé? » (Faites une pause.) Enfant : « Il a pris mon camion. » Adulte : « Qu'est-ce que ça te fait? » (Pause) Enfant : « Je suis fâché! » Adulte : « Qu'est-ce que tu peux faire pour résoudre le problème? » (Pause) Enfant : « Il pourrait trouver un autre camion. » Adulte : « Qu'est-ce que tu peux faire d'autre? Quelle solution choisis-tu? »</p> <p>Lorsque les adultes aident les enfants à réfléchir au lieu de résoudre les problèmes pour eux, les enfants apprennent à les résoudre eux-mêmes.</p>
1.3 S'introduire dans un groupe de pairs	<ul style="list-style-type: none"> observer avant de se joindre au jeu offrir des objets ou émettre des idées ayant un lien avec le jeu entrer dans le jeu en jouant les rôles disponibles 	<p>Créez une entrée clairement définie pour les centres d'apprentissage. Tenez-vous à l'entrée à côté de l'enfant qui veut se joindre au groupe. Observez avec lui les enfants qui jouent. Commentez ce que vous observez.</p> <p>Les enfants qui ont de la facilité à entrer dans un jeu observent avant de se joindre aux autres. Si vous ralentissez l'enfant et lui donnez l'exemple de l'observation, il pourra à son tour essayer cette stratégie pour s'introduire dans le groupe.</p>
1.4 Aider	<ul style="list-style-type: none"> offrir son aide comprendre les émotions ressenties par les autres maîtriser son propre comportement en fonction des besoins des autres offrir du réconfort se montrer généreux 	<p>Interprétez, pour les enfants, le comportement non verbal des autres :</p> <p>Adulte : « Regarde Josée. Elle attend son tour avec impatience. »</p> <p>Les enfants s'exerceront ainsi à lire les expressions faciales qui donnent de l'information sur les sentiments des autres.</p>



1. Domaine social (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.5 Interagir de façon positive et respectueuse	<ul style="list-style-type: none"> commencer à faire preuve de respect à l'égard des objets et du travail des autres enfants jouer avec des enfants qui ont des capacités et des caractéristiques différentes commencer à remarquer les stéréotypes dans les livres, etc. commencer à avoir des idées et à faire preuve de collaboration, d'honnêteté et de justice apprendre la musique et les formes artistiques de diverses cultures et de divers groupes raciaux et ethniques utiliser les objets d'une diversité de cultures et de groupes raciaux et ethniques dans les sociodrames 	<p>Remarquez le rôle des différents enfants dans une activité de groupe.</p> <p>« Jacques est grand et il peut atteindre les pièces d'équipement là-haut. Les mains de Meika entrent dans les petits trous où les billes ont roulé. »</p> <p>Lorsque les adultes admirent la différente contribution des enfants à un effort de groupe, ceux-ci apprennent comment fonctionnent ensemble les différentes forces de chacun et les respectent.</p>
1.6 Collaborer	<ul style="list-style-type: none"> échanger des idées et du matériel en jouant prendre part à l'établissement et au respect des règles et inviter les autres à se joindre au jeu écouter, réfléchir et réagir de façon appropriée lorsque les autres parlent à l'heure du rassemblement en groupe participer à la prise de décisions en groupe et au vote et accepter que le vote majoritaire représente la décision que doit suivre tout le groupe 	<p>Aménagez l'environnement de façon à ce que les enfants jouent face à face ou choisissent d'en regarder d'autres jouer près d'eux. Échangez des idées avec les enfants durant le jeu.</p> <p>« Tu as fini le casse-tête. Formidable. Je songeais à mettre ensemble toutes les pièces bleues au début. Qu'en penses-tu? »</p> <p>Un environnement qui offre des options pour le jeu en société, où les adultes réfléchissent avec les enfants et échangent des idées, favorise la collaboration.</p>
1.7 Faire preuve d'empathie	<ul style="list-style-type: none"> faire part de ses émotions, communiquer ses sentiments aux adultes et à ses pairs faire part de son expérience, se raconter et se respecter les uns les autres commencer à voir le monde du point de vue de quelqu'un d'autre commencer à s'identifier aux autres se mettre à la place d'une autre personne constater une injustice et prendre des mesures pour changer la situation 	<p>Quand un enfant se comporte en agresseur, les adultes doivent agir pour faire cesser le comportement et pour aider cet enfant à voir le point de vue de l'autre. Lorsque le même enfant est blessé par d'autres, les adultes doivent intervenir avec empathie et soutien.</p> <p>C'est en étant traités avec justice et empathie que les enfants apprennent à faire preuve d'empathie.</p>



1. Domaine social (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
<p>1.8 Accepter le point de vue d'une autre personne</p>	<ul style="list-style-type: none"> • décrire ses idées et ses émotions • reconnaître que les autres ont des idées et des émotions • comprendre les idées et les émotions des autres • commencer à accepter que les idées et les émotions des autres peuvent être différentes des siennes • adapter son comportement de façon à tenir compte du point de vue des autres • commencer à réagir de façon appropriée aux sentiments des autres • commencer à accepter le point de vue d'un autre • échanger des idées et des points de vue avec d'autres 	<p>Lancez une discussion à partir d'une expérience que tous ont vécue.</p> <p>« Lorsqu'on était à la caserne de pompiers hier, j'ai pris ces photos. Regarde celle-ci, Jeff. De quoi te souviens-tu? Béatrice, Jeff se rappelle... T'en souviens-tu? Qu'en penses-tu? »</p> <p>Ce faisant, les enfants s'habituent à décrire leurs idées et à entendre les idées des autres qui ont vécu la même expérience qu'eux. Ainsi, les enfants reconnaissent les idées des autres et s'aperçoivent qu'elles peuvent être différentes des leurs, p. ex., la théorie de la pensée...</p>
<p>1.9 Interagir avec les adultes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • s'adresser aux adultes en les considérant comme une source de sécurité et de soutien • demander d'une façon positive aux adultes de se joindre aux activités • percevoir les adultes comme une ressource favorable à l'exploration et à la résolution de problèmes 	<p>Réagissez de façon positive lorsqu'un enfant vous demande de se joindre à son jeu.</p> <p>« Merci de m'offrir de la pâte à modeler. J'aimerais m'asseoir avec toi. »</p> <p>Le fait de réagir positivement aux demandes des enfants renforce votre relation avec eux ainsi que leurs compétences sociales.</p>



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 La notion de soi	<ul style="list-style-type: none"> • parler de ses caractéristiques personnelles • faire la différence entre ce qu'on sait faire et ce qu'il nous reste à apprendre • être responsable de soi lorsqu'on s'habille et qu'on mange et dans les activités quotidiennes • se percevoir comme un être compétent et capable de s'autocontrôler 	<p>Voyez les enfants comme des êtres compétents. « Tu as fini tout le jeu hier, Sophie. »</p> <p>Le fait de rappeler aux enfants leurs succès antérieurs les aide à se percevoir comme des êtres compétents.</p>
2.2 La formation de l'identité	<ul style="list-style-type: none"> • être de plus en plus avancé dans la formation de son identité • remarquer ses propres capacités • reconnaître les capacités que l'on a en commun avec quelqu'un d'autre • exprimer de la joie face à ses caractéristiques et à son identité • exprimer sa curiosité et sa sensibilité à l'égard des caractéristiques physiques • comprendre la culture dans la vie concrète de tous les jours au sein de sa propre famille, qui s'exprime par la langue, les histoires et les valeurs familiales, les fêtes • commencer à établir un lien entre sa famille et le groupe culturel auquel on appartient • affirmer ses propres choix en présence d'un stéréotype 	<p>Assurez-vous que les enfants ont l'occasion de raconter leurs histoires familiales. « Cécile, ta mère a dit que vous avez eu beaucoup de monde à la maison cette fin de semaine ci. Qu'y avait-il de spécial? »</p> <p>L'occasion donnée fréquemment à tous les enfants de raconter et d'entendre des histoires familiales peut les aider à comprendre en quoi leur famille et celle des autres sont à la fois semblables et différentes. Le fait de parler librement de sa propre famille renforce le respect de soi de l'enfant et sa fierté d'être qui il est.</p>
2.3 L'estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> • se juger comme quelqu'un digne d'intérêt • se voir comme un membre important du groupe • se fixer des buts et travailler en vue de les atteindre • agir de façon responsable envers les autres 	<p>Admirez les points forts et les réalisations de l'enfant. Adulte : « Oh là là, tu résous bien les problèmes. Tu t'es aperçue que tous les quatre, vous pouviez jouer ensemble. »</p> <p>Le fait d'admirer les réalisations de l'enfant le renforce dans ses points forts.</p>
2.4 La reconnaissance et l'expression de ses émotions	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître ses émotions • augmenter ou atténuer son énergie émotive selon la situation • exprimer des émotions négatives sans blesser les autres 	<p>Chaque fois que le groupe se retrouve ensemble, dites : « Rassemblons-nous. Participons tous et toutes à... »</p> <p>Le fait de toujours utiliser les mêmes expressions pour signaler le début du groupe aide les enfants à porter attention et à se rendre à nouveau disponibles pour les nouvelles exigences du groupe.</p> <p>Lorsque vous faites face à des émotions négatives, penchez-vous d'abord sur l'autocontrôle. Aidez les enfants à atténuer leur énergie émotive. Pour traiter de l'expression des émotions négatives, l'adulte peut dire : « Quand je suis frustrée, je vais faire une promenade et je me parle à moi-même de mon problème. Je me remets au travail plus tard. »</p> <p>Marchez aux côtés de l'enfant pendant qu'il exprime ses sentiments.</p>



2. Domaine affectif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
<p>2.5 La maîtrise de l'attention, des émotions et du comportement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • exprimer ses émotions de façon de plus en plus appropriée • porter attention • éviter les distractions • porter à nouveau attention après avoir effectué une vérification auprès de l'adulte ou après une distraction • arrêter et reprendre son activité • remettre à plus tard une gratification • persister lorsqu'on est frustré • utiliser le langage pour communiquer ses besoins et contrôler ses émotions • acquérir la maîtrise de son comportement • faire face de mieux en mieux aux défis et aux déceptions • utiliser des stratégies efficaces pour se calmer soi-même 	<p>Offrez l'option de prolonger une activité. « Marie, si tu laisses ta sculpture sécher pendant la nuit, on pourrait chercher d'autres boîtes que tu pourrais utiliser demain. »</p> <p>Les projets qui durent plus d'une journée impliquent que l'on doive retarder la satisfaction du travail accompli. Lorsque les enfants décident quoi faire, ils sont motivés et veulent aller jusqu'au bout.</p>
<p>2.6 Une attitude positive face à l'apprentissage (p. ex., la persistance, la détermination, la curiosité et l'impression de maîtriser la situation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • persévérer alors que la tâche est difficile ou nouvelle • surmonter les défaites et les erreurs • demander et accepter de l'aide au besoin • accepter les défis et prendre des risques en apprenant • exprimer sa satisfaction et sa joie dans l'accomplissement des tâches 	<p>Donnez l'exemple de la curiosité, de la pensée créative et de la résolution de problèmes. « Je me demande ce qui tiendrait ensemble ces grosses boîtes. »</p> <p>Accompagnez l'enfant qui a besoin de persévérance. Soyez enthousiaste face à l'apprentissage et partagez la joie qu'éprouve l'enfant dans ses découvertes. Les enfants auront ainsi le soutien social qu'il leur faut pour affronter les défis et les risques et persister dans une tâche afin de maîtriser une nouvelle compétence.</p>



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 L'utilisation de la communication verbale et non verbale	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des gestes et des signes pour communiquer • exprimer ses idées et décrire son expérience à l'aide de phrases de plus en plus complexes • utiliser une expression faciale et un ton de voix correspondant au contenu du message • porter attention et réagir de façon appropriée aux communications non verbales des autres • avoir des interactions de plus en plus complexes • chanter et raconter des histoires dans sa langue maternelle 	<p>Lorsque Martin ne comprend pas le message de Chaviva, interprétez ce qu'elle dit. Dans votre conversation, faites des gestes comme Martin et utilisez un langage semblable à la façon dont on parle chez lui, et suggérez-lui de parler directement à Chaviva.</p> <p>Cette façon de faire favorise l'intégration de l'enfant dans le jeu et le prolongement de la conversation.</p>
3.2 L'utilisation du français et de la langue maternelle de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • entrer dans le jeu en utilisant sa langue maternelle et le français ou l'anglais • accueillir les autres dans sa langue maternelle et en français ou en anglais • enseigner le nom des objets, des actions et des événements dans sa propre langue et les apprendre dans la langue des autres • parler des personnes importantes dans sa vie 	<p>Apprenez quelques mots de la langue maternelle (p. ex., de simples formules de politesse et le nom d'objets familiers et des membres de la famille) des enfants inscrits à votre programme. Utilisez ces mots dans la conversation.</p> <p>L'envie de participer de l'enfant augmente dans un milieu qui l'accueille, où sa langue et sa culture sont valorisées, ce qui l'encourage à continuer à utiliser sa langue maternelle.</p>
3.3 Le vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser de nouveaux mots dans le jeu • poser des questions pour comprendre de plus en plus de mots • faire le lien entre une nouvelle expérience et des mots connus • définir les mots d'après leur fonction (c.-à-d., une balle est quelque chose que l'on fait rebondir) 	<p>Établissez un lien entre les nouveaux mots et le vocabulaire que l'enfant connaît et utilise déjà. Faites des gestes pour illustrer la signification du vocabulaire non familier. Utilisez de nouveaux mots dans la conversation quotidienne de façon à ce que les enfants puissent les entendre et les employer en contexte.</p> <p>Les mots feront facilement partie du vocabulaire de l'enfant d'autant plus qu'ils seront utilisés dans le jeu.</p>
3.4 La conversation avec ses pairs et les adultes	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des phrases de plus en plus complexes • avoir des interactions de plus en plus longues • parler devant un groupe • comprendre de nombreuses façons culturellement acceptables d'adapter la langue en fonction de l'âge, du sexe et du statut social des locuteurs et des auditeurs 	<p>Invitez les enfants à présenter les membres de leur famille qui participent au programme. Encouragez-les à apporter des choses de la maison. Posez-leur des questions qui les incitent à faire des phrases plus complexes, comme par exemple : « Comment ferais-tu cuire les aliments dans le wok? » ou « Le sari rouge est magnifique. Peux-tu me dire comment tu fais pour le revêtir? » Continuez à poser des questions afin d'encourager les enfants à entrer dans les détails.</p> <p>Le fait de demander aux enfants de présenter un membre de leur famille dans une situation de groupe ou de présenter un objet de leur maison les incite à adapter leur conversation en fonction du groupe d'enfants et des membres de leur famille présents.</p>



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
<p>3.5 L'utilisation du langage descriptif pour expliquer, analyser et prolonger la conversation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des phrases pour décrire des objets et des événements • utiliser, dans un langage descriptif, des phrases de cinq à sept mots • utiliser un nouveau vocabulaire et des constructions grammaticales nouvelles dans le langage descriptif • utiliser spontanément le langage des mathématiques, de l'interrogation et du raisonnement dans le jeu 	<p>Tirez profit de la curiosité naturelle des enfants et dressez une liste des questions qu'ils se posent sur les choses qui les intéressent et qu'ils veulent connaître.</p> <p>L'exploration dans le jeu, les questions posées aux membres de la famille et de la communauté, les excursions et les outils de recherche offrent une riche source d'information et leur donnent des réponses à leurs questions.</p> <p>Reportez-vous à la liste de questions des enfants. Faites des commentaires sur l'exploration d'un enfant et invitez-le à utiliser ce qu'il a appris pour répondre à une question : « Comment le fait de savoir combien d'enfants sont venus aujourd'hui t'aide à calculer le nombre d'enfants qui sont absents? »</p> <p>Lorsqu'on fait appel à leur curiosité et qu'on leur donne de belles occasions d'explorer, les enfants ont la motivation voulue pour décrire et expliquer ce qu'ils ont appris.</p> <p>Ajoutez des détails à ce que l'enfant dit et posez-lui des questions stimulantes pour approfondir le sujet.</p>
<p>3.6 L'écoute des autres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • s'écouter les uns les autres avec attention, sans distraction ni interruption • adopter un mode de communication à tour de rôle dans ses interactions avec les autres (la réciprocité dans la communication) • comprendre et suivre des consignes orales 	<p>Attendez que les enfants répondent, asseyez-vous à leur niveau et portez attention à eux lorsqu'ils parlent.</p> <p>Lorsque les enfants voient leurs proches donner l'exemple d'une bonne communication et du respect d'autrui, ils ont tendance à imiter ce genre d'attitude et de comportement.</p>
<p>3.7 Le plaisir d'apprendre à lire et à écrire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • choisir de passer du temps à regarder des livres • discuter et établir des liens entre les histoires lues et le jeu • demander à entendre des histoires, des poèmes et des chansons en particulier • manifester du plaisir et de la joie durant les activités mettant en jeu le langage, la musique et les livres 	<p>Lisez et relisez les histoires intéressantes qui sont riches en idées et en signification et qui intéressent les enfants. Montrez le plaisir que vous prenez à lire des livres.</p> <p>Lorsque la lecture se fait dans la joie, l'apprentissage est renforcé et les enfants ont la motivation voulue pour poursuivre leur intérêt pour la lecture.</p>



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.8 L'utilisation et la compréhension du pouvoir de la lecture et de l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> commencer à s'exprimer par l'écriture établir un lien entre l'information et les événements dans le texte et ceux de la vie, et inversement réciter des histoires créer des histoires oralement et utiliser divers médias se reporter à l'écrit dans l'environnement physique dans sa quête de signification, de règles et de directives comprendre les fonctions de la littérature 	<p>Prenez des notes durant le jeu. Faites fonction de secrétaire et notez les idées et les histoires des enfants.</p> <p>Cette pratique permet d'établir des liens entre l'expérience vécue et l'écriture. Elle permet aussi d'avoir un registre durable des histoires des enfants.</p>
3.9 La relation d'histoires après coup	<ul style="list-style-type: none"> reprendre des histoires dans le jeu imaginaire et les activités artistiques établir un lien entre les histoires et la vie quotidienne émettre des idées, raconter des histoires 	<p>Demandez à l'enfant de raconter l'histoire après l'avoir lue ou entendue.</p> <p>Il lui faudra reconstruire les éléments de base de l'histoire.</p> <p>Lorsque les adultes écoutent les enfants raconter une histoire, ils découvrent ce qu'ils ont compris et ce qui est important pour eux.</p>
3.10 La conscience phonologique	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître les sons dans l'environnement, comme les sons produits par les animaux, le bruit de la circulation, la musique et la parole humaine créer des sons en chantant et en jouant de la musique prendre part à des jeux intégrant des sonorités produire les rimes manquantes dans les poèmes, les chansons et les livres familiers reconnaître certaines lettres et syllabes par leur son reconnaître des combinaisons de sons réciter des comptines, des poèmes ou des chants rythmés inventer des chants et des rimes 	<p>Utilisez des rituels sous forme de rimes dans la routine quotidienne, comme dans « Un deux trois quatre, ma p'tite vache a mal aux pattes, prenons-la par la queue, elle deviendra mieux dans un jour ou deux »</p> <p>La répétition dans la routine et les rituels offre de nombreuses possibilités d'entendre des sons et d'établir un lien avec les situations de la vie réelle. En outre, les rimes dans la routine ajoutent du plaisir et une note positive.</p>
3.11 La reconnaissance des lettres	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître la lettre par laquelle commence son nom et le son de cette lettre pouvoir nommer d'autres mots qui commencent par la même lettre ou par le même son que son nom commencer à reconnaître quelques lettres ou sons correspondant à des consonnes dans des mots apparaissant dans des comptines familières 	<p>Jouez avec des lettres et des sons à tour de rôle avec l'enfant. Ce jeu incite l'enfant à écouter puis à créer une allitération, soit une répétition.</p> <p>Adulte : « Pat peint avec de la peinture pourpre. Pat, combien de p est-ce que j'ai utilisé? Pat, c'est à ton tour. Utilise le nom de Diane. Quelle est la première lettre du nom de Diane? Fais une phrase avec le nom de Diane et des mots qui commencent par d. »</p> <p>Ce genre de jeu donne aux enfants l'occasion de reconnaître des consonnes initiales en contexte.</p>



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.12 La compréhension de l'orientation et des conventions habituelles de l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • faire semblant de lire • utiliser du papier et un crayon pour griffonner • faire semblant d'écrire et écrire des lettres et des mots • tenir un livre dans le bon sens • tourner les pages du début vers la fin • aller de gauche à droite • passer du griffonnage au dessin et à l'écriture • écrire son propre livre 	<p>Dans le jeu théâtral, mettez des accessoires liés à l'alphabétisation qui feront en sorte que l'enfant écrira et lira ou fera semblant d'écrire et de lire.</p> <p>Jouez un rôle qui incitera l'enfant à utiliser ces accessoires. Par exemple, donnez-lui un menu et un carnet de commandes. Faites semblant d'être une cliente qui donne sa commande au serveur qui doit l'écrire dans son carnet.</p> <p>Ce jeu met en pratique le concept de l'écriture.</p>
3.13 L'équivalence entre les mots parlés et les mots écrits	<ul style="list-style-type: none"> • associer le mot parlé au mot écrit en pointant ce dernier du doigt ou en parlant du lien entre les deux • reconnaître les enseignes familières (c.-à-d., les arrêts aux coins des rues, les logos, etc.) 	<p>Mettez des étiquettes et des enseignes dans des endroits importants de la pièce puis faites-y référence au besoin. « Regarde, Josée a fait une enseigne qui dit 'Ne touchez pas à ma construction de Lego!' »</p> <p>Des enseignes comme celles-là captent l'attention et ont un but. Les messages importants affichés dans l'environnement invitent les enfants à associer les mots parlés aux mots écrits.</p>
3.14 Le début de l'écriture des lettres de l'alphabet et de certains mots fréquemment utilisés	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître et écrire son propre nom • écrire la plupart des lettres et certains mots dictés • écrire seul plusieurs lettres majuscules et minuscules • épeler les mots à sa façon • écrire des mots fréquemment utilisés 	<p>Transférez aux enfants le rôle de la personne qui écrit ou qui prend des notes dans les tâches quotidiennes, selon leurs compétences.</p> <p>Les enfants pourront écrire leur nom sur leurs dessins, ajouter leur nom à la feuille de présences ou fabriquer des enseignes.</p> <p>Le fait d'écrire chaque jour dans un but bien précis leur apprend à commencer à écrire dans un contexte réel à l'aide d'exemples riches en caractères imprimés.</p>



4. La cognition

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 L'autocontrôle	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser le langage pour réguler son propre comportement et son attention • utiliser sa capacité émergente d'adopter le point de vue d'un autre de façon à maîtriser son propre comportement et son attention • maîtriser son comportement 	<p>Utilisez le langage pour décrire des sentiments. « Myriam est frustrée. Elle essaie depuis longtemps, mais elle n'arrive pas à finir le casse-tête. » Les enfants d'âge préscolaire commencent à utiliser le langage pour exprimer leurs émotions. Lorsque les enfants entendent et utilisent un vocabulaire traitant d'émotions, ils arrivent à exprimer et à maîtriser leurs émotions par le langage.</p>
4.2 La résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> • cerner des problèmes • commencer à planifier • recueillir et organiser de l'information • faire un remue-méninges pour trouver des solutions et imaginer les résultats • établir un lien entre les actes et leurs conséquences • prendre des mesures pour résoudre les problèmes • évaluer les résultats de la solution du problème • créer des règles à partir de la ressemblance entre deux situations, pour le transfert des connaissances • appliquer la solution d'un problème d'une situation à une autre en généralisant 	<p>Posez des problèmes du genre « Comment peux-tu augmenter la grosseur de immeuble? » « Comment peux-tu faire couler au fond de l'eau quelque chose qui flotte? » « Comment peux-tu déplacer les blocs dans la pièce sans utiliser tes mains? » Ce genre de problèmes force l'enfant à réfléchir à une solution, à utiliser une pensée logique et à se servir du langage pour représenter sa pensée.</p>
4.3 La représentation	<ul style="list-style-type: none"> • prétendre être quelqu'un d'autre • faire du théâtre en imaginant une histoire et les détails l'accompagnant • dessiner et construire des modèles en deux et en trois dimensions • commencer à utiliser des médias et des outils artistiques pour exprimer ses idées et ses sentiments et pour témoigner de son expérience • utiliser divers matériaux de fabrication pour bâtir quelque chose et exprimer ses idées • trouver d'autres idées • apprécier son propre travail et le travail des autres • parler de l'origine ou de la signification d'un dessin • établir un lien entre son dessin et son expérience antérieure ou ses émotions, ses sentiments et ses pensées • jouer un rôle dans un sociodrame; collaborer et négocier avec les autres pour déterminer quel rôle jouer • poursuivre et prolonger le sociodrame à l'aide du langage, d'idées additionnelles et d'accessoires 	<p>Lorsque le dessin de l'enfant représente une activité récente au programme ou une excursion qui a été faite, lancez une discussion à propos du dessin et de ce qu'il représente. « Tu as dessiné un camion de pompier. Il a de grosses roues comme celui qu'on a vu à la caserne de pompiers la semaine dernière. » Faites une pause pour permettre à l'enfant de diriger la conversation à son tour. Cela l'obligera à réfléchir à son dessin et à se souvenir de ce qu'il a vécu lors de l'excursion. L'enfant utilise alors des représentations pour aller au-delà du présent et se sert d'idées, de la langue et du dessin pour faire des découvertes à propos des gens, des lieux et des événements.</p>



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.4 Le questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • parler aux autres de problèmes • demander « pourquoi » pour déterminer les causes • poser des questions auxquelles on peut répondre par l'observation • poser des questions pour résoudre des problèmes • poser des questions de clarification pour mieux comprendre 	<p>Écoutez avec respect les questions que posent les enfants et répondez-leur sérieusement. Vous créez ainsi un environnement où les enfants se sentiront libres d'exprimer leurs idées. Les enfants apprennent à poser des questions lorsque les adultes leur donnent l'exemple de la curiosité et posent également des questions.</p> <p>Si vous ne connaissez pas la réponse à une question, dites : « Je ne sais pas, mais on peut chercher la réponse ensemble. » Montrez-vous disposée à apprendre avec les enfants.</p>
4.5 L'observation	<ul style="list-style-type: none"> • porter visuellement attention aux choses dans son environnement • utiliser tous ses sens pour recueillir de l'information en observant • porter attention aux détails en observant • augmenter le temps passé à observer • nommer et décrire les choses observées • utiliser des sources et des livres spécialisés pour pousser plus loin ses observations 	<p>Demandez à l'enfant : « Comment les choses paraissent-elles lorsque tu regardes dans une loupe? Que vois-tu d'autre? »</p> <p>Vous incitez alors l'enfant à observer de plus près et plus d'une chose à la fois.</p>
4.6 La collecte et l'organisation de l'information	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des objets pour construire des graphiques • créer des graphiques ou des diagrammes à images • poser des questions à propos des graphiques • placer des marques sur les graphiques pour indiquer son choix • décrire et comparer les données sur les graphiques et dans les sondages • utiliser les graphiques pour arriver à une conclusion 	<p>Lorsque vous planifiez une excursion, faites un remue-méninges avec les enfants pour déterminer la destination. Créez un graphique illustrant les destinations qui ont été mentionnées. Invitez les enfants à mettre une marque sur le graphique pour indiquer leur choix. Vous aurez ainsi une information visuelle que vous pourrez examiner et à partir de laquelle vous pourrez discuter.</p> <p>L'information peut être analysée et comparée.</p>
4.7 La réflexion et l'atteinte d'une conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • décrire les similarités et le phénomène de cause à effet dans les événements récurrents • trouver des constantes dans les événements • décrire les liens entre différents objets, événements et expériences • faire des généralisations à propos d'objets, d'expériences et d'événements différents 	<p>Demandez à l'enfant : « Comment sais-tu ce qui va arriver après? » ou « Comment as-tu découvert ça? »</p> <p>Vous l'incitez ainsi à révéler ce qu'il pense et à dire comment il est parvenu à sa conclusion.</p>

Enfants du préscolaire, de la maternelle et du jardin d'enfants (de 2,5 ans à 6 ans)



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.8 La communication des conclusions	<ul style="list-style-type: none"> présenter ses idées aux autres à l'aide de dessins, de la narration, de la musique et du mouvement utiliser un procédé mathématique et le langage pour communiquer ses conclusions 	<p>À la fin de la journée, demandez à l'enfant de dire à sa mère et de lui montrer comment il a bâti une tour aussi grande que lui-même.</p> <p>Réénoncer ses idées et expliquer ses découvertes aux autres permettent d'assimiler ce qu'on a appris.</p>
4.9 Le raisonnement logique <i>la causalité</i>	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître les actes et leurs résultats déterminer les preuves de l'exactitude d'un point de vue examiner les causes transférer les règles d'une situation à une autre généraliser en appliquant ses connaissances à d'autres situations 	<p>Intégrez le langage de la logique dans les interactions quotidiennes.</p> <p>« Vous pouvez choisir Casquettes à vendre ou Quelque chose à partir de rien pour le groupe aujourd'hui. »</p> <p>Des mots et des expressions comme ou, ne pas, si... alors, parce que, quelque, tous, jamais et probablement appellent à la réflexion et à l'établissement d'un lien logique.</p>
<i>le changement séquentiel</i>	<ul style="list-style-type: none"> établir des liens logiques reconnaître ce qui précède le changement 	<p>Évitez de réagir verbalement et non verbalement à une réflexion de l'enfant de façon à lui laisser croire qu'il a raison ou qu'il a tort. Plutôt, communiquez-lui le message que ce qu'il a dit est intéressant.</p> <p>En réfléchissant, les enfants peuvent mettre à l'essai une idée. S'ils échouent, ils risquent de passer rapidement à une autre idée. Apprendre à regarder pourquoi la première idée n'a pas fonctionné aide les enfants à devenir habiles dans la résolution de problèmes.</p> <p>Les enfants surveillent aussi la réaction des adultes à ce qu'ils font. Lorsque les adultes leur laissent entendre qu'ils ont raison ou qu'ils ont tort, ils empêchent l'enfant de réfléchir.</p>
<i>l'examen des transformations et les hypothèses</i>	<ul style="list-style-type: none"> mélanger et transformer des matériaux prédire le résultat des transformations 	<p>Posez des questions qui incitent à prédire, comme par exemple : « Qu'arrivera-t-il si on ajoute encore de l'eau à la pâte à modeler? »</p> <p>Ce genre de questions invite l'enfant à émettre une hypothèse sur le résultat d'une transformation.</p>
4.10 La classification	<ul style="list-style-type: none"> trier des objets, des dessins et des choses et les regrouper comparer, appairer et trier selon des propriétés communes comparer des objets passer d'une classification aléatoire à une classification en fonction d'une, puis de deux ou de plusieurs propriétés 	<p>Donnez à l'enfant plusieurs copies d'argent en papier, et plusieurs copies de la même valeur. Donnez-lui aussi des pièces de monnaie de diverses valeurs. Apportez une caisse comportant beaucoup de compartiments. Jouez le rôle d'une cliente qui fait un achat en payant avec de nombreux billets.</p> <p>Le matériel qui comporte des propriétés contrastantes accompagné de l'équipement nécessaire pour grouper ce matériel aide à développer la capacité de classement.</p>



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.11 L'établissement de séries	<ul style="list-style-type: none"> décrire des rapports comme plus petit que, plus gros que, différent de placer des objets, des illustrations et des choses dans un ordre séquentiel 	<p>Déposez différentes tasses à mesurer dans la boîte à sable. Lorsque les enfants utilisent les tasses, posez-leur des questions établissant des rapports. Quelle tasse est la plus grosse? Quelle tasse as-tu utilisée pour fabriquer ton petit château?</p> <p>Le matériel et les questions encouragent les enfants à établir des relations entre les objets, à déterminer lequel est plus gros ou plus petit qu'un autre.</p>
4.12 Le calcul	<ul style="list-style-type: none"> compter dans un contexte utile dans le jeu et dans la vie quotidienne 	<p>Invitez l'enfant à réfléchir aux nombres dans un contexte pertinent. Dans le jeu théâtral, demandez : « Est-ce qu'il y a assez d'assiettes pour que Tamika et moi on mange avec toi? » L'enfant comptera les assiettes, le nombre de personnes à table et le nombre de nouveaux invités.</p> <p>L'utilisation de situations de la vie quotidienne motive les enfants à utiliser les concepts numériques qu'ils connaissent, comme faire des calculs et comparer des quantités.</p>
4.13 La détermination de la quantité	<ul style="list-style-type: none"> compter pour déterminer la quantité allier des nombres avec des ensembles d'objets 	<p>À la collation, dites : « Joanne, apporte juste assez de tasses pour que tout le monde en ait une. »</p> <p>Dans la vie quotidienne, il y a beaucoup d'occasions de penser aux nombres. Cette interaction demande à l'enfant de déterminer le nombre de tasses requis. L'enfant doit se demander combien de personnes il y a pour pouvoir déterminer le nombre de tasses à apporter. Les enfants peuvent réagir en apportant une tasse à la fois ou en calculant le nombre d'enfants.</p>
4.14 La comparaison des quantités	<ul style="list-style-type: none"> faire plus ou moins de comparaisons en utilisant le matériel déplacer des objets pour les aligner en comparant les quantités compter pour comparer les quantités compter les objets un à un en établissant des correspondances utiliser un graphique pour comparer les nombres 	<p>Invitez l'enfant à déplacer les objets qu'il compte. « Catherine, en comptant les voitures, amène-les dans le stationnement. »</p> <p>Arranger et déplacer les objets est une stratégie qu'utilisent les enfants pour donner un sens aux relations numériques. Lorsque vous leur fournissez des objets déplaçables et d'autre matériel, vous les aidez à se souvenir des objets qu'ils ont comptés et à éviter de compter deux fois le même objet puisqu'ils établissent une correspondance entre le nombre et l'objet.</p>



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.15 La représentation des nombres	<ul style="list-style-type: none"> représenter les nombres de différentes façons (pointage, nombres, graphiques) reconnaître les chiffres imprimés, les écrire lire les chiffres écrits en toutes lettres 	<p>Reportez-vous aux représentations numériques des enfants : « Regardons ton tableau et le pointage pour voir combien de quilles Avi a fait tomber. »</p> <p>Lorsque les adultes présentent et utilisent toute une gamme de représentations numériques, comme des pointages, des dessins, des cartes ou des graphiques représentant des objets empilés, des diagrammes à pictogrammes, des diagrammes à barres, des tableaux et des textes narratifs, ils provoquent la réflexion sur les nombres et aident les enfants à se souvenir de leur raisonnement et à l'expliquer.</p>
4.16 La description et la détermination des nombres ordinaux et des positions	<ul style="list-style-type: none"> pointer dans la direction appropriée et décrire la position relative : avant, après, entre, devant, derrière, suivant, dernier, de premier à sixième indiquer la position des événements dans une séquence 	<p>Apportez un « ascenseur » numéroté comme accessoire pour les constructions verticales des enfants.</p> <p>Lorsque les enfants construisent puis utilisent l'ascenseur, ils peuvent voir que 3 est plus que 2 et moins que 4.</p> <p>Les lignes numérotées aident les enfants à voir et à comparer les nombres. On peut mettre un nombre devant ou derrière un autre pour déterminer lequel est le plus gros et lequel est le plus petit.</p>
4.17 La compréhension des formes bidimensionnelles et tridimensionnelles	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître et nommer les formes compter les côtés et les angles déterminer les attributs communs des formes établir une correspondance entre les formes et leur nom reconnaître et nommer les cubes, les prismes rectangulaires, les cylindres, les sphères 	<p>Lorsque les enfants font des constructions avec des blocs, regardez leurs constructions de différents points de vue. Décrivez ce que vous voyez : « Tu as utilisé beaucoup de blocs rectangulaires. Viens ici et regarde-les. » Faites une pause. « Est-ce que les petits rectangles sur le dessus ont la même forme que les blocs en bas? »</p> <p>Les enfants ont ainsi l'occasion de reconnaître les formes de différents points de vue.</p>
4.18 La reconnaissance des constantes	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître les constantes dans l'environnement créer des formes qui se répètent avec des blocs et du matériel de dessin décrire des motifs comme plissé, quadrillé, rayé représenter les constantes avec des mouvements et des symboles reconnaître, créer, copier et prolonger toutes sortes de constantes (p. ex., dans les sons, les couleurs, les formes, les nombres, etc.) reconnaître, créer, copier et prolonger des constantes 	<p>Parlez des habitudes de la vie quotidienne : « Chaque jour, on commence la journée par jouer à l'intérieur, puis on va jouer dehors au terrain de jeu, après quoi on revient à l'intérieur pour le groupe et l'heure du cercle. Qu'est-ce qui vient après? »</p> <p>La reconnaissance des constantes permet de prédire ce qui va arriver, de parler des relations et de voir les liens entre les choses.</p>



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
<p>4.19 La mesure de la longueur, du poids et de la capacité, de la température, du temps et de l'argent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mesurer pour déterminer des rapports, comme faire des comparaisons de longueur, de poids et de capacité • utiliser le vocabulaire des mesures comme plus lourd ou plus léger, plus long ou plus court • utiliser, en jouant, en bâtissant ou en créant, des outils à mesurer non standard comme son pied, sa main ou un bout de corde • commencer à utiliser le vocabulaire des unités de mesure standard • reconnaître les relations entre les attributs (c.-à-d. le poids et la taille, et la taille et la capacité) 	<p>Lorsqu'un enfant aligne des objets les uns derrière les autres, demandez-lui :</p> <p>« Quelle longueur a ton train? Il a beaucoup de wagons. »</p> <p>Cela aide l'enfant à reconnaître que les objets ont des propriétés mesurables.</p> <p>Utilisez toutes sortes d'outils de mesure dont les enfants peuvent se servir pour déterminer quels outils sont utiles pour mesurer tel ou tel attribut. P. ex., une balance est bonne pour mesurer le poids.</p>
<p>4.20 Les opérations numériques simples (comparer des ensembles; faire des additions et des soustractions simples)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • établir une correspondance entre le nombre et la chose qu'il représente • pouvoir dire « plus que », « moins que » ou « pareil » en travaillant avec des événements ou des objets concrets • additionner et soustraire le chiffre 1 d'un ensemble • faire des opérations simples d'ajout et de retrait à partir d'événements ou d'objets concrets • utiliser des diagrammes à barres pour comparer des montants • séparer un ensemble en deux groupes égaux • partager des objets également en plus de deux groupes 	<p>Beaucoup d'occasions de penser aux nombres se produisent naturellement dans le jeu. Décrivez-les :</p> <p>« Bernard, tu as utilisé quatre bâtons de Popsicle pour chaque fenêtre. As-tu suffisamment de bâtons pour finir ta maison? »</p> <p>Décrire les opérations numériques lorsqu'elles se produisent attire l'attention des enfants sur les concepts numériques et peut les inciter à approfondir leur pensée numérique.</p>
<p>4.21 L'utilisation des symboles et des opérations numériques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des indicateurs pour représenter les objets • reconnaître et utiliser les symboles + et - 	<p>Lorsque les enfants jouent aux quilles, offrez-leur un indicateur pour chaque quille qu'ils font tomber. Les indicateurs représentent les quilles et seront ramassés en petits paquets à chaque tour.</p> <p>Les paquets peuvent être comptés ou additionnés pour déterminer le nombre total de quilles qu'un enfant a fait tomber.</p>
<p>4.22 L'utilisation des relations spatiales, des directions, des cartes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser des termes spatiaux en contexte (c.-à-d., en avant, en arrière, à l'intérieur, suivant, derrière, devant, etc.) • suivre et reconnaître les directions • utiliser des cartes simples pour trouver un emplacement • fabriquer une carte 	<p>Lorsque les enfants jouent aux pompiers et doivent se déplacer à divers endroits dans la salle de jeu pour éteindre des feux, suggérez-leur de dresser une carte de la salle de jeu pour guider leurs opérations.</p> <p>La fabrication et l'utilisation de leur propre carte toute simple leur donneront de nombreuses occasions d'employer des termes spatiaux et de repérer des salles bien connues sur la carte.</p>



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 Augmenter le niveau d'activité, l'endurance et la variété dans les types d'activités et de compétences	<ul style="list-style-type: none"> explorer librement le gros équipement à l'extérieur courir, grimper, sauter, sautiller, se balancer, etc. utiliser du matériel ouvert pour se déplacer, construire et bâtir s'exercer à faire rebondir, à attraper et à frapper des balles acquérir la capacité de contrôler ses mouvements accroître la distance que l'on peut parcourir à pied accroître sa compétence dans les jeux de groupe 	<p>Demandez aux enfants d'aménager l'environnement : « Organisons le terrain de jeu ensemble. Regardez dans la remise. Quel équipement devrions-nous prendre? »</p> <p>Le fait de faire participer les enfants à la planification et à la prise de décisions accroît leur participation active au jeu.</p>
5.2 La motricité globale	<ul style="list-style-type: none"> augmenter sa coordination, sa vitesse et son endurance 	<p>« José, il y a suffisamment de place pour que toi et Henriette couriez à toutes jambes! »</p> <p>Les programmes à l'intérieur et à l'extérieur qui donnent aux enfants le choix et suffisamment de temps et d'espace pour l'exploration leur permettent de développer leur motricité globale.</p>
<i>marcher</i>	<ul style="list-style-type: none"> commencer à marcher en avançant le bras et la jambe opposée monter les marches en alternant l'usage de ses jambes descendre les marches en alternant l'usage de ses jambes 	<p>Planifiez des promenades avec de petits groupes d'enfants au cours desquelles ils auront à monter et à descendre des marches d'escalier.</p> <p>Une promenade peut être faite tous les jours, et lorsque les adultes y participent, les enfants sont motivés à continuer à mettre en pratique leurs compétences émergentes.</p>
<i>sauter</i>	<ul style="list-style-type: none"> sauter de façon de plus en plus coordonnée 	<p>Jouez à suivre le guide sur un parcours à obstacles qui exigera des enfants qu'ils grimpent et sautent.</p> <p>Lorsque les adultes participent au jeu, ils encouragent les enfants à sauter et à développer leur coordination.</p>
<i>sautiller</i>	<ul style="list-style-type: none"> sautiller de mieux en mieux sur un pied 	<p>Invitez des partenaires à jouer à la marelle. « Liane, toi et Suzanne pouvez jouer ensemble. Lancez l'indicateur pour voir qui ira la première. »</p> <p>De tels jeux motivent les enfants à sautiller de façon active et répétée.</p>
<i>galoper</i>	<ul style="list-style-type: none"> lancer avec des mouvements rigides lancer avec de plus en plus de coordination 	<p>Jouez avec les enfants à des jeux où l'on doit atteindre la cible. Ces jeux encouragent les enfants à lancer et à accroître leur coordination.</p> <p>Lorsque les adultes participent au jeu, les enfants ont la motivation voulue pour continuer à s'exercer à lancer et à ainsi accroître leur coordination.</p>



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
<p>5.2 La motricité globale <i>lancer</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • lancer avec des mouvements rigides • lancer avec de plus de plus de coordination 	<p>Jouez avec les enfants à des jeux où l'on doit atteindre la cible.</p> <p>Ces jeux encouragent les enfants à lancer et à accroître leur coordination. Lorsque les adultes participent au jeu, les enfants ont la motivation voulue pour continuer à s'exercer à lancer et à ainsi accroître leur coordination.</p>
<p><i>aller à califourchon</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • pédaler et conduire des jouets à califourchon • conduire doucement un tricycle 	<p>Créez un sentier invitant pour les tricycles. Jouez un rôle compatible avec la conduite de l'enfant (agent de circulation, gardien de stationnement, livreur). Par exemple, si vous êtes un agent de circulation, tenez dans les mains un arrêt. Les enfants en tricycle devront s'arrêter.</p> <p>Le fait de s'arrêter et de repartir accroît le contrôle moteur des enfants.</p>
<p><i>le mouvement et l'expression</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • accroître le contrôle de ses propres mouvements • devenir expressif dans l'utilisation du mouvement • exprimer son humeur dans le mouvement • faire des mouvements qui conviennent au genre de musique • répéter certains mouvements en cadence avec la musique • danser et faire des mouvements ensemble 	<p>Faites jouer de la musique expressive et apportez des accessoires dans un endroit assez grand pour pouvoir faire des mouvements créatifs. Imitez les mouvements des enfants et proposez-leur de nouvelles séries de mouvements.</p> <p>Ainsi s'exerceront-ils à être expressifs dans leurs mouvements. Lorsque les adultes participent, les enfants ont la motivation voulue pour continuer à pratiquer leurs mouvements.</p>



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.3 La motricité fine <i>s'habiller</i>	<ul style="list-style-type: none"> maîtriser la façon d'enfiler des vêtements faciles à mettre jusqu'à pouvoir les mettre s'habiller sans aide 	<p>Au moment où les enfants s'habillent, encouragez ceux qui ont fini de le faire à aider leurs camarades à finir d'enfiler leurs vêtements.</p> <p>Ainsi accroîtrez-vous la collaboration dans le groupe tout en aidant les enfants à maîtriser les compétences associées au fait de s'habiller.</p>
<i>manger</i>	<ul style="list-style-type: none"> manger à l'aide de fourchettes et de couteaux 	<p>Observez l'utilisation que font les enfants des ustensiles durant le repas du midi et la collation. Au fur et à mesure qu'augmentent leurs compétences et leur coordination, fournissez-leur des ustensiles appropriés.</p> <p>Si vous donnez aux enfants des ustensiles quand ils sont prêts à s'en servir, leurs mouvements seront davantage coordonnés.</p>
<i>utiliser des outils</i>	<ul style="list-style-type: none"> enfiler de grosses perles couper du papier avec des ciseaux couper en ligne droite 	<p>Assurez-vous de fournir aux enfants divers outils avec de l'argile et d'autres matériaux à modeler. Discutez de ce que font les enfants.</p> <p>L'argile est suffisamment molle pour être modelée et à la fois assez dense pour offrir une résistance lorsqu'on la coupe. C'est un bon médium pour la pratique de la motricité fine avec des outils.</p>
<i>dessiner</i>	<ul style="list-style-type: none"> copier des lignes droites copier des triangles et des croix 	<p>Fournissez aux enfants du papier, des marqueurs, des crayons de couleur et des crayons de plomb pour le jeu d'imagination et le jeu constructif. Montrez-leur comment s'en servir en jouant.</p> <p>Le papier et les marqueurs peuvent être utilisés à des fins intéressantes. Les enfants peuvent dessiner les formes qu'ils rencontrent dans leur jeu.</p>
5.4 Les compétences auditives et la musique	<ul style="list-style-type: none"> identifier la source des sonorités musicales manifester du plaisir à écouter de la musique faire des choix et manifester ses préférences musicales utiliser des instruments de musique pour passer de l'exploration à la production de sonorités et à leur reproduction 	<p>Offrez le choix aux enfants parmi divers types de musique enregistrée. Parlez de leurs choix musicaux avec eux. Apprenez-leur à reconnaître les instruments. Suivez le rythme en tapant des mains et à l'aide de bâtonnets.</p> <p>Le fait de se joindre à l'activité musicale choisie par les enfants et de s'amuser avec eux facilite leur exploration auditive et favorise le développement de leurs compétences musicales émergentes.</p>



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 L'amitié	<ul style="list-style-type: none"> • faire partie de groupes de pairs • avoir un ou une meilleure amie • fonder l'amitié sur la confiance mutuelle • participer à des sociodrames complexes • jouer souvent avec des enfants du même sexe avec des jouets sexospécifiques • jouer à des jeux de groupe • devenir de plus en plus sociable dans ses interactions • être de moins en moins agressif • constater l'émergence d'une hiérarchie sociale • vouloir plaire aux adultes 	<p>Comme la hiérarchie sociale commence à s'installer, offrez aux enfants qui sont des chefs de file l'occasion de rendre service à leurs camarades. Par exemple, durant la collation, ils peuvent déposer la nourriture, les assiettes et les ustensiles sur la table.</p> <p>Ainsi, les chefs de file en herbe auront l'occasion de prendre l'initiative et de s'occuper des autres. Le fait d'associer initiative et attention accordée aux autres favorise le développement de bonnes compétences en leadership.</p>
1.2 La résolution de conflits et de problèmes sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • trouver des solutions aux conflits • établir un lien logique entre les actes et leurs conséquences • développer la notion du bien et du mal • résoudre des problèmes malgré la difficulté • suivre les règles 	<p>Consultez les enfants pour leur permettre de résoudre des problèmes sociaux :</p> <p>« Comment t'es-tu senti quand Charles a pris ton tour? Qu'as-tu fait? Qu'aurais-tu pu faire d'autre? »</p> <p>La consultation permet à l'enfant de penser à ce qu'il a ressenti, de clarifier ses émotions et de réfléchir par lui-même au problème.</p>
1.3 La collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • collaborer et partager fréquemment 	<p>Invitez les enfants à faire part de leurs idées aux autres :</p> <p>« Jacques, dis à Sasha quelle était ta solution. »</p> <p>La collaboration suppose l'échange d'idées et de matériel. Au fur et à mesure que se développe la collaboration chez les enfants, il est bon d'accroître les échanges d'idées pour les habituer à réfléchir avant d'agir.</p>
1.4 La capacité d'aider	<ul style="list-style-type: none"> • accentuer les comportements d'aide 	<p>Assignez une tâche à un enfant qui est intéressé mais qui ne s'est pas porté volontaire :</p> <p>« Jacqueline, pourrais-tu prendre les présences aujourd'hui? »</p> <p>Certains enfants peuvent ne pas se porter volontaires tout en voulant participer. Cette tâche développe chez l'enfant son goût pour l'aide ainsi que son leadership.</p>



1. Domaine social (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.5 L'empathie	<ul style="list-style-type: none">• manifester de l'empathie à l'égard des droits des autres• se préoccuper du bien-être futur des autres	<p>Faites preuve d'empathie en disant, par exemple : « Ça m'attriste quand je perds mes choses, moi aussi. »</p> <p>L'empathie crée un rapprochement entre l'adulte et l'enfant qui partagent une même expérience émotive. Elle peut aussi libérer l'enfant de son énergie émotive et ainsi lui permettre de résoudre des problèmes.</p>
1.6 L'adoption du point de vue de quelqu'un d'autre	<ul style="list-style-type: none">• comprendre le point de vue des autres et s'en servir pour maîtriser son propre comportement• comprendre que les autres pensent différemment de soi, et n'ont pas les mêmes croyances ou les mêmes sentiments que soi• se percevoir soi-même du point de vue de quelqu'un d'autre• percevoir une relation du point de vue d'une tierce personne	<p>Réacheminez une question en la posant aux autres enfants.</p> <p>Adulte : « Shanti veut savoir comment rendre sa couleur rose plus foncée. »</p> <p>Les enfants se mettent alors à échanger leurs points de vue, ce qui encourage la réflexion.</p>



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 La notion de soi	<ul style="list-style-type: none"> • parler des caractéristiques personnelles • assumer la responsabilité de son habillement, de son alimentation et de son hygiène personnelle • utiliser des traits de personnalité et des éléments de comparaison sociale pour se définir soi-même • devenir de plus en plus responsable et indépendant 	<p>Décrivez les enfants en termes psychologiques. Adulte : « Merci d'être honnête, Marie. »</p> <p>Ce faisant, vous aidez les enfants à se voir eux-mêmes et à percevoir les autres sous un angle psychologique et comme des personnes qui méritent qu'on les traite avec dignité et respect.</p>
2.2 La formation de l'identité	<ul style="list-style-type: none"> • prendre conscience des stéréotypes • avoir des attentes de plus en plus souples en ce qui concerne le comportement des autres 	<p>Créez un recueil de livres préférés parmi ceux qu'apportent les enfants de la maison. Discutez des personnages et de ce qu'ils font dans les livres et comparez-les entre eux.</p> <p>En examinant les rôles dans la littérature, les enfants se rendent compte des nombreuses façons dont les gens vivent et font des comparaisons avec leur propre vie.</p>
2.3 L'estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> • manifester de la fierté pour son travail et ses réalisations 	<p>Soulignez les points forts de l'enfant. Adulte : « C'est un incroyable immeuble. Tu as vraiment réussi à voir comment placer toutes les pièces dans cet espace! »</p> <p>Le fait d'admirer les réalisations de l'enfant développe son ego et son estime de soi.</p>
2.4 La reconnaissance et l'expression des émotions	<ul style="list-style-type: none"> • comprendre de mieux en mieux les sources de fierté, de gratitude, de jalousie et d'anxiété • commencer à intégrer des émotions variées 	<p>Faites réfléchir les enfants aux circonstances qui ont entraîné des émotions de toutes sortes : « Qu'est-il arrivé lorsque tu jouais à la balle? Comment t'es tu senti? »</p> <p>Nommez les émotions ressenties. « On dirait que-tu étais excité et impatient d'agir. »</p> <p>Le fait de se souvenir des circonstances entourant une expérience lourde d'émotions fournit à l'enfant l'information nécessaire pour comprendre l'origine de toutes ses émotions.</p>



2. Domaine affectif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
<p>2.5 La maîtrise de ses émotions et de son comportement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • se parler à soi-même pour contrôler ses émotions • avoir de l'empathie et prendre du recul pour maîtriser ses émotions et son comportement • utiliser diverses stratégies pour contrôler ses émotions comme l'anxiété 	<p>Donnez l'exemple de quelqu'un qui se parle à soi-même. « Ce casse-tête est difficile pour moi. Je dois prendre mon temps pour trouver la pièce qui convient. »</p> <p>Se parler à soi-même est un important outil dans la maîtrise de soi. Le fait de réfléchir tout haut aide à contrôler ses émotions, à apaiser son énergie émotive galopante et à se donner le temps de réagir autrement.</p>
<p>2.6 Les attitudes positives à l'égard de l'apprentissage comme la persistance, la détermination, la curiosité et une impression de maîtriser la situation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ressentir de plus en plus de fierté pour son travail et d'intérêt pour apprendre de nouvelles choses • résoudre des problèmes malgré la difficulté • avoir de plus en plus de curiosité, d'intérêt et de désir d'en apprendre sur le monde 	<p>Donnez l'exemple de la façon de diriger une discussion en groupe : poser des questions, résumer, clarifier et prédire.</p> <p>Une fois que les enfants auront eu suffisamment d'expérience en groupe, faites-leur jouer tour à tour le rôle de chef de file et participez en écoutant, en observant et en prenant des notes.</p> <p>Vous accentuez ainsi la détermination de l'enfant et son impression de maîtriser la situation.</p>



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 La communication verbale et non verbale	<ul style="list-style-type: none"> • parler couramment et de façon grammaticalement correcte • raconter des blagues • mémoriser des chansons • utiliser le bon temps de verbe, mettre les mots dans le bon ordre et bien structurer ses phrases 	<p>Écrivez la « blague du jour » en laissant le soin aux enfants de trouver la phrase choc pour la terminer. Lisez la blague et invitez les enfants à lire leurs phrases qui lui donnent tout son sens.</p> <p>Faire un rituel avec des blagues est une façon amusante d'améliorer l'usage de la langue chez les enfants et leurs compétences en communication.</p>
3.2 Le vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • apprendre tous les jours de nouveaux mots • utiliser des synonymes • utiliser le patois local 	<p>Continuez à faire la lecture aux enfants tous les jours. Transcrivez leurs histoires et leurs propos et intégrez-les dans votre lecture quotidienne.</p> <p>Le fait d'entendre, d'utiliser et de noter ce qui est dit élargit le vocabulaire.</p>
3.3 La conversation avec ses pairs et avec les adultes	<ul style="list-style-type: none"> • adapter son message aux besoins des auditeurs • augmenter la longueur des histoires mémorisées 	<p>Donnez aux enfants le temps de converser et encouragez-les à prolonger leurs conversations : « Dis-nous ce que tu as vu d'autre. »</p> <p>La conversation prend du temps. En encourageant les enfants à ajouter des détails, vous augmentez la longueur des conversations et vous faites en sorte qu'ils se souviennent de plus de choses et qu'ils utilisent davantage la langue.</p>
3.4 La conscience phonologique et les phonèmes	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les sons qui apparaissent au début, au milieu et à la fin des mots • reconnaître des structures et des mots qui reviennent souvent 	<p>Montrez l'association entre un son et une lettre en lisant : « Les dra – A...dragons de Blueland. » Cette insistance attire l'attention sur le son qui se trouve au milieu du mot.</p> <p>Habituez les enfants à remarquer les parties familières ou les « segments » de mots comme par exemple « saut er. »</p>
3.5 La connaissance de l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> • décoder et reconnaître les mots afin de trouver la signification du message • commencer à comprendre la ponctuation 	<p>Utilisez un tableau à feuilles pour écrire les résultats d'une réunion de groupe.</p> <p>Vous aurez ainsi un registre permanent à des fins d'examen et de discussion ultérieure.</p>



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.6 La lecture	<ul style="list-style-type: none">• prendre plaisir à se faire faire la lecture• établir une correspondance entre les sons et les lettres• déclamer les syllabes d'un mot• lire des histoires simples• raconter les histoires qui ont été lues• utiliser diverses stratégies de lecture• reconnaître certains mots qui sont compris de la plupart des lecteurs (p. ex., le, la, maison, pizza)• lire pour le plaisir• lire dans des buts différents• lire pour trouver de l'information• lire couramment en comprenant ce qu'on lit• avoir un esprit critique par rapport au contenu de ce qu'on lit	<p>Établissez un lien entre les histoires qui ont été lues et la situation actuelle. Invitez un enfant à raconter l'histoire entendue :</p> <p>« Ça me rappelle la fois où Elmer, le dragon, a été plus fin que les chasseurs qui s'attaquaient à sa famille. Bernard, dis-nous quel a été le plan d'Elmer. »</p> <p>En établissant un lien entre ce que vous avez lu et l'expérience que vivent les enfants, vous faites en sorte que la littérature fasse partie de leur vie quotidienne. Relater ce qui a été lu renforce la compréhension.</p>
3.7 L'écriture	<ul style="list-style-type: none">• écrire de façon de plus en plus complexe• écrire sur un sujet qui nous touche personnellement• écrire des messages à d'autres• faire une dictée• épeler de façon d'abord inventive puis de façon conventionnelle• écrire sous diverses formes (récits, poèmes)• écrire sous forme narrative• adapter son écriture en fonction de son auditoire ou du but visé	<p>Créez un centre de messages avec des boîtes aux lettres individuelles de sorte que les enfants puissent s'échanger des messages écrits et des dessins. Participez à l'activité en rédigeant des messages et en les déposant dans les boîtes aux lettres.</p> <p>Les enfants auront ainsi un contexte intéressant pour s'exercer à écrire et à lire.</p>



4. La cognition

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 L'autocontrôle	<ul style="list-style-type: none"> maintenir son attention devient une activité plus sélective, planifiée et adaptable 	<p>« Midori, dis-toi : 'Encore cinq coups de pompe et la balle sera prête pour le jeu'. »</p> <p>L'enfant se prend alors en main et est capable, par le langage et la réflexion, de guider ses actions et de fixer son attention.</p>
4.2 La résolution de problèmes	<ul style="list-style-type: none"> planifier en vue d'atteindre des buts élaborer des stratégies dans sa tête résoudre des problèmes de plus en plus complexes 	<p>Répétez l'idée d'un enfant pour la souligner. Enfant : « Il faut une balle lourde pour faire tomber le panier. » Adulte : « Ça fonctionne avec la balle lourde. C'est une idée intéressante. »</p> <p>Vous renforcez ainsi sa capacité de réflexion et donnez du poids à une idée qui pourra être réexaminée et remaniée.</p> <p>Invitez les enfants à résoudre des problèmes qui sont pertinents pour eux et dont ils peuvent venir à bout au moyen de vérifications concrètes et de leurs propres recherches.</p>
4.3 La représentation	<ul style="list-style-type: none"> imaginer des sociodrames complexes dans le jeu faire des dessins figuratifs (c.-à-d. des représentations réalistes) créer des dessins et des constructions complexes en deux et en trois dimensions les dessins deviennent plus détaillés et plus structurés écrire 	<p>Limitez l'enfant dans ses nouvelles méthodes de construction de modèles en trois dimensions.</p> <p>Vous mettez ainsi en valeur ce que l'enfant a fait avec ses pairs. Vous attirez aussi l'attention sur la forme de représentation de l'enfant.</p>
4.4 La mémoire	<ul style="list-style-type: none"> utiliser des stratégies mnémoniques de répétition et d'organisation utiliser plusieurs stratégies mnémoniques dans une même situation 	<p>Avant de partir, passez en revue les consignes à propos de l'excursion que vous allez entreprendre avec les enfants. Vous énoncez d'abord une règle, puis demandez à un enfant d'en citer une autre.</p> <p>Se préparer en passant en revue les règles connues équivaut à une répétition générale avant l'excursion.</p>
4.5 La recherche	<ul style="list-style-type: none"> observer et formuler une question recueillir de l'information interpréter l'information découvrir des liens comparer les résultats avec ses pairs et avec ce qui est écrit dans les livres rédiger des rapports, discuter des résultats évaluer et rajuster 	<p>Créez un jardin. Laissez les enfants décider ce qu'ils veulent planter et faire la recherche pour déterminer où planter les semences. Fournissez-leur un plan du jardin pour qu'ils puissent y noter quand ils arrosent les plantes et quand les plantes devraient fleurir. Entamez une discussion avec eux à propos de leurs plantes et des notes qu'ils prennent.</p> <p>Lorsque les enfants recueillent de l'information, font des prédictions et consignent leurs observations, discutez avec eux des procédures qu'ils suivent et des divers éléments du processus de recherche.</p>



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.6 La classification	<ul style="list-style-type: none"> • créer des hiérarchies • créer des sous-catégories et des sous-classes • comprendre les relations entre les catégories de la hiérarchie 	<p>Pratiquez des sports d'équipe. Les enfants vont créer des catégories de joueurs et des positions d'équipe, c'est-à-dire l'offensive et la défensive. En jouant, les enfants vont s'attendre à ce que les membres de l'équipe se comportent selon leur catégorie ou leur position.</p> <p>Ces attentes vont guider leur comportement : si je joue à l'offensive, je vais... si elle est dans l'équipe de la défensive, elle va... Ainsi, les sports d'équipe amènent les enfants à entrer dans la logique de la classification et à créer des sous-catégories.</p>
4.7 La mesure de la longueur, du poids, de la capacité, de la température, du temps et de l'argent	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser les unités de mesure conventionnelles (mètres, litres, heures, etc.) 	<p>Fournissez aux enfants un ruban à mesurer et d'autres outils à mesurer s'ils fabriquent des objets avec du tissu ou s'ils cousent. Encouragez-les à concevoir leurs propres modèles à l'aide des outils à mesurer. Ce faisant, ils intègrent l'utilisation des unités de mesure conventionnelles dans des activités choisies par eux.</p>
4.8 Les opérations numériques	<ul style="list-style-type: none"> • additionner et soustraire des nombres à deux chiffres • commencer à multiplier et à diviser 	<p>Utilisez le vote pour décider d'une activité : « Lorsqu'on ira dehors, on prendra soit l'équipement de hockey ou l'équipement de soccer. Votons pour voir à quel jeu jouer. Il y a 18 votes pour le soccer et 29 enfants ici aujourd'hui. Combien d'enfants veulent jouer au hockey? »</p> <p>Le vote favorise l'apprentissage de la démocratie (sociale) et la compétence numérique (en comparant les votes favorables et défavorables).</p>
Les schémas	<ul style="list-style-type: none"> • pousser plus loin les schémas • représenter et décrire des schémas • les schémas illustrant une courbe ascendante et descendante 	<p>Paraphrasez le schéma de construction des enfants. Adulte : « José a dit que si la Tour du CN est plus haute que le Skydome et que si le Skydome est plus haut que notre immeuble, c'est dire que la Tour du CN est plus haute que notre immeuble aussi. Comment José arrive-t-il à cette conclusion? »</p> <p>La question invite l'enfant à décrire le schéma.</p>



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.9 Les relations spatiales, les directions, les cartes	<ul style="list-style-type: none"> comprendre ce que veulent dire les mots gauche et droite donner des directions claires dans un ordre logique représenter la profondeur dans les dessins utiliser des cartes créer des cartes 	<p>Dessinez une carte de la pièce avec les enfants. Découpez des formes qui représenteront les meubles et l'équipement. Utilisez la carte et les formes pour planifier les changements dans la pièce avec les enfants.</p> <p>Ces activités aident les enfants à développer leurs habiletés spatiales.</p>
4.10 Les relations temporelles	<ul style="list-style-type: none"> comprendre le continuum du temps utiliser les unités de temps conventionnelles (heures, minutes) 	<p>Lorsque les enfants entreprennent des projets à long terme, invitez-les à consigner leurs activités sur un calendrier. Faites-les discuter en vue de comparer le temps passé à chaque élément du projet. Invitez-les à utiliser le calendrier pour déterminer la durée de temps consacrée aux tâches et pour établir des comparaisons. Ils pourront s'en servir dans l'examen du projet et pour prendre des décisions.</p> <p>En consignait les étapes du projet et en en discutant, les enfants apprennent à réfléchir au temps que représentent les unités de l'activité et aux unités conventionnelles de temps. Ils pourront créer un ordre temporel en décrivant le début, le milieu et la fin du projet (sur une ligne de temps continue).</p>
4.11 Les jeux et leurs règles	<ul style="list-style-type: none"> se conformer aux règles du jeu utiliser des stratégies pour améliorer sa performance durant le jeu 	<p>Jouez aux cartes d'égal et égal avec les enfants.</p> <p>Le fait de diminuer le pouvoir de l'adulte encourage les enfants à réfléchir par eux-mêmes et à cesser de dépendre des adultes pour trouver réponse à leurs questions.</p>



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>courir</i>	<ul style="list-style-type: none"> avoir de plus en plus de contrôle, de vitesse et de coordination 	<p>Jouez avec un ballon de football à esquiver l'adversaire.</p> <p>Ce jeu fait courir les enfants et leur fait changer de vitesse et de direction.</p>
<i>sauter</i>	<ul style="list-style-type: none"> sauter verticalement de plus en plus haut sauter en longueur de plus en plus loin 	<p>Jouez à sauter à la corde avec les enfants. Faites tourner la corde en scandant des vers appropriés tandis que les enfants font toutes sortes de prouesses avec leurs sauts.</p> <p>Cette activité permet aux enfants d'accroître leur agilité et d'améliorer leurs sauts.</p>
<i>lancer</i>	<ul style="list-style-type: none"> améliorer la vitesse, la distance et l'exactitude du lancer 	<p>Jouez aux 4 coins avec les enfants.</p> <p>Il faut de la coordination et de la précision aux enfants pour lancer la balle dans les coins désignés.</p>
<i>attraper</i>	<ul style="list-style-type: none"> attraper de petites balles à des distances de plus en plus éloignées 	<p>Jouez à la balle molle avec les enfants.</p> <p>Les enfants doivent attraper et lancer à diverses distances.</p>
<i>donner des coups de pied</i>	<ul style="list-style-type: none"> améliorer la vitesse et la précision du coup de pied 	<p>Jouez à des jeux comme le soccer où les enfants doivent donner des coups de pied à une balle en direction d'une cible.</p> <p>Les enfants amélioreront leur capacité de courir et frapperont avec de plus en plus de coordination et de précision.</p>
<i>les habiletés sportives</i>	<ul style="list-style-type: none"> accroître son habileté pour les sports comme la natation, la frappe, le dribble accroître la coordination de ses mouvements dans les sports comme dans le patinage et le hockey sur glace 	<p>Jouez à toutes sortes de jeux et pratiquez divers sports.</p> <p>Les enfants acquièrent ainsi diverses habiletés et divers niveaux de compétence et ont l'occasion de développer leur motricité globale.</p>



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.2 La motricité fine <i>dessiner</i>	<ul style="list-style-type: none"> • dessiner des personnes, des formes • dessiner avec de plus en plus de détails et de contrôle 	<p>Après avoir consigné les histoires des enfants pour eux, invitez-les à les dessiner. Ainsi, ils devront procéder avec le plus de détails possible.</p>
<i>utiliser des outils</i>	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser habilement des ciseaux • découper en maîtrisant de mieux en mieux l'utilisation des ciseaux 	<p>Mettez à la disposition des enfants du matériel pour la construction d'objets en trois dimensions. Donnez-leur des ciseaux, du ruban masqué et du papier de diverses épaisseurs. Les enfants découperont le papier en leur donnant la forme et la taille voulues. Les projets complexes leur fournissent de nombreuses occasions de découper en maîtrisant de mieux en mieux l'utilisation des ciseaux.</p>
<i>former des lettres et écrire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • former des lettres moulées et écrire certaines lettres cursives 	<p>Écrivez avec l'enfant une de ses histoires. À tour de rôle, vous devez être la personne qui prend des notes. Les enfants peuvent prendre des notes quand ils le veulent ou quand ils en sont capables. Vous leur fournissez ainsi une structure qui les encourage dans leur capacité émergente de former des lettres et d'écrire.</p>
<i>déterminer la latéralité</i>	<ul style="list-style-type: none"> • établir quelle est la main dominante (la droite ou la gauche) 	<p>Observez les enfants lorsqu'ils jouent. Ils ont amplement d'occasions de se servir d'une main plutôt que l'autre. Vos observations vous informeront du moment où la latéralité s'établira.</p>

Dans la pratique

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario



Dans la pratique

Les expériences et les interactions quotidiennes entre les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance, les enfants et leur famille devraient être conformes aux principes et refléter une compréhension du développement des enfants.

Les exemples suivants illustrent la façon dont les milieux de la petite enfance et les praticiennes et praticiens peuvent mettre les principes et la compréhension du développement de l'enfant en pratique.

Dans un service de garde offert en résidence privée

L'après-midi, Elmira prend soin de cinq enfants qui sont de l'âge du jardin d'enfants. Tous les jours, elle se rend à pied à l'école du quartier à 11 h 30 pour aller y chercher les enfants. Dernièrement, les enfants ont passé du temps à jouer avec des billes dans l'après-midi. Aujourd'hui, ils ont inventé spontanément un jeu qui consiste à utiliser de petits blocs pour faire des sentiers pour leurs billes. Y voyant une possibilité d'approfondir les intérêts et les capacités des enfants, Elmira a ramassé plusieurs boîtes à souliers vides et elle en a apporté aux enfants. À côté de ces boîtes, elle dépose des marqueurs, du papier collant, des ciseaux, de la corde et de petits morceaux de papier. Puis elle demande aux enfants : « Comment pensez-vous que ces boîtes pourraient faire partie du jeu? ».

Dans un centre de la petite enfance de l'Ontario

À 8 h 30 tous les vendredis matins, Petra, une éducatrice de la petite enfance qui travaille dans un Centre de la petite enfance d'une petite ville de l'Ontario, se rend en automobile au village voisin pour disposer dans la salle paroissiale des jouets, des pièces d'équipement et des rafraîchissements. Peu après, des parents et d'autres personnes responsables d'enfants, accompagnés de poupons âgés de deux à six mois, viennent les rejoindre. Presque tout le groupe a participé à des séances prénatales en santé publique et a continué à se réunir toutes les semaines. Petra débute la matinée en souhaitant la bienvenue à chaque nouvel arrivant et en écoutant les récits à propos des premiers sourires, des nuits blanches et des premiers aliments solides ingérés. Elle prend souvent part à la conversation et répond aux questions. Elle fait aussi remarquer les compétences émergentes. Petra se tourne vers Dorothy, la mère de Carmen âgée de quatre mois, et lui dit : « Regarde comment Carmen essaie d'attraper la tasse que tu tiens; elle est vraiment déterminée à mettre la main sur cette anse ». En admirant la détermination de Carmen à atteindre son but, Petra attire l'attention de sa mère sur la façon dont sa fille apprend dans ses interactions quotidiennes avec elle.

Dans une garderie communautaire préscolaire

Carla travaille dans une garderie communautaire préscolaire située dans une école du centre-ville d'une métropole. Les enfants suivent avec beaucoup d'intérêt la construction d'une tour voisine. Durant les périodes passées à l'extérieur, les tricycles et les wagons sont abandonnés pendant plusieurs jours alors que les enfants sont alignés le long de la clôture, fascinés par les allées et venues des terrassiers, des chargeuses frontales et des grues. Un jour où Carla a déplacé les tricycles, les wagons et quelques grosses boîtes vides près de la clôture, elle remarque que Pedro s'est assis sur un des tricycles avec lequel il avance et recule en imitant le son d'un moteur. Peu après, trois autres enfants se joignent à lui et placent les tricycles et les wagons autour d'une zone qu'ils nomment « le site de construction ». Carla prend activement part au jeu des enfants. Elle se joint à eux et leur demande s'ils aimeraient ériger une grande clôture autour du site de construction. Pedro répond : « Oui, et il nous faudra mettre de grosses affiches indiquant 'Danger' et 'Interdit' ». Carla décide de prolonger la période de jeu en plein air ce jour-là et de participer aux nouvelles activités. Une semaine plus tard, le site de construction est toujours en plein essor; il comporte maintenant un coin où creuser dans la boîte à sable, des structures faites de blocs, de tubes et de boîtes et de nombreuses enseignes arborant des dessins et des mots donnant des directives aux véhicules de construction et prévenant les passants des dangers. Les enfants posent de plus en plus de questions à propos de la façon dont fonctionnent les véhicules de construction et s'interrogent sur les noms exacts à donner à chacun d'eux. Carla ne connaît pas la réponse à toutes ces questions. Aujourd'hui, elle a apporté plusieurs livres d'images sur les véhicules de construction, empruntés à la bibliothèque du quartier. L'excitation provoquée par les événements dans la communauté et le réel intérêt des enfants constituent un point de départ dont Carla se sert comme tremplin pour pousser plus loin, dans le cadre du jeu d'imagination, l'apprentissage des enfants, leur développement et l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Dans un programme d'école maternelle

Jonathon, un éducateur de la petite enfance, travaille dans un programme d'école maternelle au sein d'un gros organisme à multiples services. Carlos, âgé de quatre ans, a fait son entrée dans le programme il y a un mois. Carlos parle le portugais à la maison et sa mère veut qu'il apprenne l'anglais avant d'entrer au jardin d'enfants dans six mois. Carlos passe son temps à regarder les autres enfants jouer. Il suit la routine quotidienne et semble comprendre ce qui se dit aux collations et durant l'heure du rassemblement, mais il parle très peu. La mère de Carlos demande à Jonathon d'en faire plus pour aider son fils à apprendre l'anglais. Elle veut emporter à la maison des livres d'images accompagnés de textes simples qu'elle pourrait lui lire en anglais. Sa connaissance de l'anglais est limitée, mais elle pense qu'elle devrait commencer à ne parler qu'anglais à la maison. Jonathon lui dit : « C'est une très bonne idée de lire des livres avec Carlos. Quels genres de livres, selon vous, l'intéresseraient le plus? Si je vous donnais des livres d'images sans texte, vous et Carlos pourriez raconter l'histoire ensemble en portugais. Nous utilisons les mêmes livres ici et racontons l'histoire en anglais. La capacité de Carlos de comprendre et de parler le portugais l'aidera à apprendre l'anglais. Et il apprend; il comprend déjà beaucoup d'anglais. On apprend habituellement à comprendre une langue avant de la parler. Aimerez-vous venir tôt une journée de la semaine prochaine chercher Carlos? J'aimerais que vous preniez part à notre heure du rassemblement et que vous enseigniez aux enfants et à moi-même quelques mots de portugais. » C'est ainsi que Jonathon a fait preuve de respect envers Carlos et sa mère. Le fait qu'il sache qu'on commence d'abord par comprendre une langue a donné le coup d'envoi à la poursuite de l'apprentissage de la langue par Carlos et ses camarades.

Dans une garderie en milieu de travail

Elisa s'occupe des bambins d'une garderie en milieu de travail. Les couples qui utilisent le programme travaillent soit dans un bureau ou dans une industrie textile des environs. La plupart des familles sont nouvellement arrivées au Canada et ont un faible revenu. Elisa veut créer un milieu d'apprentissage qui respecte la diversité et l'identité des familles; aussi elle leur donne clairement accès à des objets personnels durant les moments achalandés de l'arrivée et du départ des enfants. Elle utilise un appareil numérique pour prendre des photos des enfants et de leur famille et elle les colle dans le cubicule ou sur la boîte de couches de chacun.

Dans des programmes coordonnés de jardins d'enfants et de garde d'enfants

Anna enseigne dans deux classes de jardin d'enfants-maternelle que les enfants fréquentent un jour sur deux. Les enfants sont nombreux à utiliser la garderie sur place l'autre jour ainsi qu'avant et après le programme de jardin d'enfants ou de maternelle. Anna et Mercedes, la superviseure du programme de garderie, ont réservé dans le corridor un coin commun à la classe de jardin d'enfants-maternelle et à la salle de garde d'enfants pour les manteaux et les cubicules. Ainsi, les enfants qui fréquentent les deux endroits peuvent garder leurs objets personnels, leurs messages et leurs dessins à emporter à la maison dans un seul et même endroit. Mercedes et la directrice de l'école se rencontrent en ce moment pour préparer une séance de perfectionnement professionnel commune sur le jeu et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'intention du personnel du service de garde et des enseignantes du jardin d'enfants-maternelle. La directrice a invité le personnel du service de garde à participer à la séance d'initiation des enseignantes au nouveau programme du jardin d'enfants-maternelle. La coordination des lieux, des activités de routine ainsi que de l'apprentissage et du perfectionnement du personnel permet de réduire le stress et d'abolir les obstacles à l'apprentissage et à la communication.

Dans un jardin d'enfants francophone

Marie est enseignante dans un jardin d'enfants d'une école francophone située en milieu urbain. Pauline, âgée de quatre ans, est déposée au jardin d'enfants le matin par son père, Jonathon. Marie accueille Pauline et son père en français. Jonathon répond en anglais, en disant qu'il ne comprend pas beaucoup le français. Sa femme, Joséphine, est issue d'une famille francophone et elle veut que Pauline apprenne le français. Marie demande à Jonathon s'il aimerait se joindre à une réunion de parents la semaine prochaine où il sera question des façons dont les familles qui ne parlent pas fréquemment le français à la maison peuvent aider leurs enfants à acquérir une bonne base en français avant d'entrer en première année. Mettre ainsi en contact les familles qui partagent le même but d'apprentissage du français ou de l'anglais pour leurs enfants permet un riche foisonnement d'idées et tout un échange de ressources pour l'apprentissage des deux langues.

Dans les centres parentaux

Saima est une travailleuse parentale qui œuvre dans un centre pour parents situé dans une école publique où les familles peuvent entrer en contact les unes avec les autres, s'informer des ressources à leur disposition et participer au jeu et à l'apprentissage de leurs enfants. Zhing vient juste d'avoir trois ans et lui et sa famille sont récemment arrivés de Chine. Sa mère, Ying Hi, fréquente le centre parental, où elle s'est fait des amis et apprend l'anglais, et elle s'est récemment fait offrir un emploi dans une entreprise du centre-ville. Saima a aidé Ying Hi à obtenir un diagnostic pour le retard linguistique de son enfant et une place dans la garderie qui est également située dans l'école. Le centre parental dispose d'un programme de dépistage précoce à l'aide des antécédents médicaux des participants et a établi un partenariat avec le programme de services de rééducation de la parole et du langage pour les enfants d'âge préscolaire, afin de déceler les retards d'apprentissage de la langue chez les enfants non anglophones. L'enseignante au jardin d'enfants et l'éducatrice de la petite enfance de la garderie sont venues rencontrer Ying Hi au centre parental pour lui expliquer que, lorsque Zhing entrera à la garderie et plus tard, au jardin d'enfants, elles seront sensibles à son retard sur le plan du développement linguistique et elles collaboreront avec la travailleuse parentale, avec qui elles formeront une équipe pour encourager Zhing dans la poursuite de l'acquisition du langage grâce à une forme d'apprentissage par le jeu dans la salle de classe. Ying Hi est soulagée d'apprendre qu'elle et son fils pourront continuer à faire partie du centre parental pour les deux prochaines années. Le réseau de soutien établi par l'entremise du centre parental et de la communauté scolaire a aidé Ying Hi à se sentir intégrée, et son mal du pays disparaît.

Dans un programme d'aide préscolaire aux Autochtones

Jonas est un Aîné qui raffermir la culture de sa communauté en participant au programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans son milieu. Il raconte souvent l'histoire des saisons et parle de la façon dont les ancêtres vivaient et rendaient hommage à la Terre mère. Certains jours, Jonas raconte des histoires de son enfance en disant combien il aimait vivre sur la terre et chasser avec sa famille. Après les visites de Jonas, les enfants reproduisent la chasse dans leur jeu imaginaire. Ils racontent leurs propres histoires des premières neiges, de la vie familiale et des fêtes communautaires. Denise, une éducatrice de la petite enfance autochtone qui travaille au sein du programme et d'autres membres du personnel prennent en note les histoires de Jonas, les légendes des enfants et leurs jeux imaginaires. Grâce au soutien fourni par une initiative culturelle et linguistique, le programme publie les histoires en cri et en anglais ainsi que les dessins et les collages créés par les enfants et leurs familles. Jonas, les enfants, l'éducatrice de la petite enfance autochtone et les membres de la communauté ont ainsi créé un outil original et précieux pour promouvoir leur culture et leur langue. Les livres sont à la disposition des enfants dans le centre de lecture et ils peuvent aussi être empruntés à la salle de ressources familiales et emportés à la maison.

Les **lignes directrices** touchant la pratique décrivent comment les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent organiser l'environnement et interagir avec les enfants.

Les éléments précis des **lignes directrices** servent d'ancrage à la pratique professionnelle au sein des milieux de la petite enfance et font en sorte que la pratique demeure conforme aux six principes et qu'elle soit fondée sur une compréhension du développement de l'enfant.

Les **lignes directrices** relatives à la pratique sont un outil permettant d'évaluer la façon dont le document *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* est utilisé dans les différents milieux à l'aide de différentes approches pédagogiques.



Principes et compréhension du développement

Pratique

Le développement de la petite enfance établit les fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé tout au long de la vie.

Le Continuum du développement définit les compétences fondamentales qui émergent et qui sont mises en pratique au cours des premières années et qui sont importantes tant en elles-mêmes que comme fondement du développement ultérieur.

Une compétence peut apparaître chez le poupon, le bambin, l'enfant d'âge préscolaire ou l'enfant d'âge scolaire indiquant les circuits qui émergent tôt et qui se développent avec le temps.

- Soutenir l'apprentissage dans le contexte familial et communautaire.
- Travailler avec les familles dans leur communauté pour surmonter les obstacles au développement optimal des jeunes enfants.
- Soutenir l'apprentissage des enfants grâce à des expériences qui élargissent leur champ de compétence sans dépasser leurs capacités.
- Soutenir les enfants dans leurs tentatives d'autocontrôle afin de les aider à développer leurs compétences physiques, sociales, affectives, comportementales et cognitives.
- Promouvoir la croissance de l'autonomie et de la collaboration chez les enfants. Favoriser l'ouverture dans les relations tout en établissant et en renforçant des limites qui permettent aux enfants de participer avec succès à la vie de groupe.
- Encourager l'adoption de comportements qui engendrent des choix sains et un bien-être.

Les partenariats avec les familles et les communautés renforcent la capacité des milieux de la petite enfance de répondre aux besoins des jeunes enfants.

À l'aide du *Continuum du développement*, les familles et les professionnelles et professionnels de la petite enfance peuvent échanger de l'information à propos du développement des jeunes enfants.

- Chercher à avoir des communications qui comptent, à établir et à maintenir des relations respectueuses avec les familles de façon à ce que les enfants puissent prendre part avec plaisir aux occasions d'apprentissage qui leur sont offertes et en tirer profit.
- Chercher à augmenter la participation des familles au développement et à l'apprentissage de leurs jeunes enfants.
- Mettre les familles en contact avec d'autres ressources communautaires et travailler avec elles et d'autres professionnelles et professionnels en vue de combler tous les besoins d'apprentissage et de développement des enfants.
- Échanger constamment de l'information avec les familles.
- Examiner, avec les parents, le progrès de leurs enfants sur le plan développemental.
- Établir un lien avec les communautés en vue d'élargir le champ des possibilités pour les enfants et leur famille; mettre les familles en contact avec les ressources et les services communautaires au besoin et favoriser l'utilisation des deux langues et les mélanges de culture entre les familles en invitant tous les membres des familles à participer activement aux activités.
- Faire des efforts particuliers afin de veiller à ce que les familles nouvellement arrivées au Canada puissent trouver l'information et les services dont elles ont besoin.
- Donner suite aux recommandations.
- Accompagner les familles dans leurs recherches.
- Mettre les familles en contact les unes avec les autres, en particulier celles qui parlent la même langue.



Principes et compréhension du développement	Pratique
<p>Le respect de la diversité, de l'équité et de l'inclusion est un préalable à un développement et à un apprentissage optimaux.</p> <p>Le respect de la diversité passe par la création souple d'un curriculum qui correspond aux besoins des personnes. Le <i>Continuum du développement</i> permet qux praticiennes et praticiens d'observer le développement d'un enfant puis de créer un programme qui élargit et approfondit l'apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Reconnaître que les enfants ont des droits.• Créer un sentiment d'appartenance et un climat d'acceptation de façon à ce que chaque enfant se sente apprécié des autres. Donner l'exemple de l'acceptation, du respect et de la souplesse dans les interactions avec tous les apprenants.• Créer des milieux d'apprentissage auxquels peuvent participer pleinement tous les enfants en prévoyant des mesures d'adaptation pour ceux qui ont des besoins spéciaux.• Aménager un milieu d'apprentissage dans lequel il y a des livres, des documents imprimés et d'autres objets comportant un élément textuel en français, en anglais, en langue autochtone ou dans une autre langue maternelle de façon à respecter et à promouvoir l'apprentissage de la langue ainsi que de la lecture et de l'écriture et à tenir compte de la diversité des apprenants sans parti pris.• Répondre aux besoins des enfants qui apprennent le français ou l'anglais en plus de leur langue maternelle.
<p>Un curriculum planifié favorise l'apprentissage des jeunes enfants.</p> <p>Comprendre le développement aide à observer et à documenter constamment l'apprentissage des enfants à des fins de planification du curriculum. On doit planifier les stratégies ou les façons d'encourager l'acquisition des compétences.</p> <p>Le <i>Continuum du développement</i> donne l'exemple d'interactions accompagnées de stratégies visant à soutenir la mise en pratique de la compétence et à en poursuivre l'acquisition.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Planifier un curriculum qui favorise l'apprentissage et le développement continus. Fonder la planification du curriculum et sa mise en œuvre sur :<ul style="list-style-type: none">- la connaissance des enfants et de leur développement;- la connaissance de chaque enfant inscrit au programme, y compris ce qu'il sait déjà, ses besoins et sa façon d'apprendre ainsi que ses intérêts, ses compétences et ses méthodes d'exploration et d'expérimentation.• Tenir compte des connaissances, des capacités et du point de vue des enfants.• Planifier et mettre en œuvre un curriculum englobant les domaines sociaux, affectifs, cognitifs, linguistiques et physiques.• Planifier le curriculum à l'aide d'une diversité de stratégies comprenant des expériences concrètes.• Observer constamment le jeu et échanger de l'information avec les parents.• Utiliser diverses méthodes pour documenter l'apprentissage en vue de déterminer comment planifier et adapter le curriculum et créer des buts en matière d'apprentissage pour chacun des enfants et pour le groupe.• Aménager l'environnement intérieur et extérieur de manière à les pourvoir d'équipement et de matériel qui facilitent l'apprentissage et le développement.• Prévoir l'utilisation de calendriers et l'établissement d'une routine organisés de façon à faciliter le développement.



Principes et compréhension du développement

Pratique

Le jeu est un moyen d'apprentissage chez les jeunes enfants qui met à profit leur curiosité et leur exubérance naturelles.

La compréhension du développement de l'enfant mène à une appréciation du rôle du jeu

Le *Continuum du développement* décrit les compétences que l'on acquiert et met en pratique dans le jeu et fournit des exemples d'interactions avec les adultes qui soutiennent l'apprentissage des jeunes enfants dans le contexte du jeu.

- Créer des milieux d'apprentissage et des communautés attentionnés où les enfants collaborent en jouant et participent ensemble aux activités de routine quotidiennes.
- Créer des milieux d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur dans des endroits distincts selon le type de jeu et d'activité.
- Observer le jeu des enfants pour mieux le planifier et voir où apporter des changements à l'environnement.
- Superviser continuellement le jeu des enfants, y compris leurs méthodes d'exploration, et surveiller leur bien-être et leur sécurité.
- Participer activement au jeu des enfants.
- Promouvoir des jeux qui offrent un défi surmontable et qui donnent aux enfants l'occasion d'acquérir des compétences, de les mettre en pratique et de les perfectionner.
- Utiliser diverses stratégies dans le jeu pour aider les enfants à approfondir leur réflexion et leur apprentissage.
- Organiser les périodes de jeu de façon à donner aux enfants la possibilité de planifier et de choisir un grand nombre de leurs activités et d'opter pour le type de jeu, d'activité ou de projet social qui leur convient dans l'aire de jeu qui les intéresse.
- Promouvoir le genre de jeu qui sert de tremplin à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et à la quête du savoir.
- Promouvoir le jeu d'imagination chez les enfants comme mode principal d'apprentissage.
- Utiliser le jeu comme occasion de donner l'exemple de l'acceptation, du respect, de l'empathie et de la collaboration dans la résolution de problèmes :
 - créer des situations qui encouragent les enfants à collaborer;
 - s'occuper des besoins individuels sans négliger ceux du groupe;
 - faire vivre aux enfants des expériences qui élargissent leur capacité d'échanger verbalement des idées et de parler de leurs émotions aux autres de façon à ce qu'ils apprennent au contact des autres ainsi qu'au contact des adultes.
- Expliquer le rôle du jeu dans l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.



Principes et compréhension du développement

Pratique

Il est essentiel que les professionnelles et professionnels œuvrant auprès de la petite enfance aient un solide bagage de connaissances et soient attentifs aux besoins des enfants.

Le *Continuum du développement* met en valeur les connaissances que détiennent les professionnelles et professionnels de la petite enfance au sujet des enfants inscrits à leurs programmes et au sujet de l'importance pédagogique du jeu. Grâce à leur observation constante et à l'utilisation du *Continuum du développement*, les professionnelles et professionnels enrichissent leurs connaissances du développement et de l'apprentissage des enfants.

- Fonder le curriculum sur les constats de la recherche, sur les connaissances et sur la sagesse acquise par la pratique communautaire.
- Intégrer les cadres théoriques et les constatations scientifiques dans son expérience quotidienne de manière à guider ses interactions auprès des jeunes enfants et de leur famille.
- Établir avec les enfants d'agréables relations de confiance et de solidarité afin qu'ils saisissent avec plaisir les occasions d'apprentissage et qu'ils en tirent profit.
- Découvrir comment les enfants pensent, apprennent et comprennent le monde de façon à pouvoir s'en servir comme point de départ à l'apprentissage permanent.
- Entretenir des relations constantes avec les parents afin de leur faire part de ses observations et de leur communiquer l'essentiel au sujet de la planification et de la mise en œuvre du curriculum.

Évaluation et surveillance

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario



Évaluation et surveillance

Dans les milieux de la petite enfance de qualité, on effectue fréquemment et systématiquement des évaluations pour recueillir de l'information sur l'apprentissage et le développement des enfants et sur la qualité du programme.

Les enfants bénéficient des résultats à partir desquels se prennent les décisions au sujet de l'approche pédagogique et didactique à utiliser. Les évaluations favorisent une communication réciproque avec les parents car elles se font en tenant compte du contexte culturel et communautaire dans lequel vivent les enfants.

La surveillance du développement des jeunes enfants au niveau communautaire aide les praticiennes et praticiens à comprendre jusqu'à quel point chaque milieu de la petite enfance répond aux besoins des familles ayant de jeunes enfants.

Le programme *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* a une incidence à trois niveaux et peut s'appliquer de la même façon que d'autres méthodes d'évaluation actuellement en usage dans les milieux de la petite enfance de l'Ontario.

Les termes « évaluation » et « surveillance » sont souvent utilisés de façon interchangeable. Dans le contexte de ce document, le terme « évaluation » est utilisé lorsqu'on se penche sur chaque enfant individuellement. On utilise aussi le terme « évaluation » lorsqu'il est question des milieux de la petite enfance et de la mise en œuvre du cadre d'apprentissage. Quant au terme « surveillance », il est principalement associé à la détermination et à l'évaluation de l'incidence du programme *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*.

L'évaluation et la surveillance sont effectuées dans les milieux de la petite enfance pour les raisons suivantes (Kagan et coll., 1998) :

- L'évaluation de l'enfant pour observer, documenter et soutenir son développement.
- L'évaluation de l'enfant pour cerner les problèmes possibles au niveau de son développement.
- L'évaluation de la qualité du programme.
- La surveillance communautaire de l'incidence du programme.
- La surveillance provinciale de l'incidence du programme à des fins d'analyse de la politique publique et de la reddition de comptes.

Lorsqu'on songe aux façons d'évaluer le développement de l'enfant, il est impossible de voir l'enfant comme un être séparé de sa famille et de sa communauté, tout comme il serait improductif d'évaluer un programme sans tenir compte de l'incidence, du rôle et des attentes de la communauté environnante ni du contexte global du système de garde et d'apprentissage de la petite enfance de l'Ontario.

Les milieux de la petite enfance peuvent aider à modifier la vie quotidienne des enfants et de leur famille et, s'il y a suffisamment de ressources, à transformer les communautés tout entières.

L'évaluation de l'enfant

L'évaluation est fondée sur l'observation et sur la prise en note des expériences que vivent les enfants et de la façon dont celles-ci illustrent les compétences qui se font jour sur le plan du développement.

Elle a pour principal but de servir de fondement à la planification du curriculum en fonction du niveau où en est l'enfant et de ses intérêts.

Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance documentent les niveaux de connaissance et de capacité individuelles et se servent de cette information pour planifier le curriculum et consigner les progrès réalisés avec le temps sur le plan du développement et de l'apprentissage. Ainsi chaque enfant tire profit du milieu de la petite enfance dans lequel il se trouve.

Les intervenantes et intervenants utilisent l'information contenue dans les évaluations pour planifier leurs programmes et personnaliser leurs interactions avec les enfants de façon à tenir compte des forces et des besoins de ces derniers. Grâce à cette information, ils s'assurent que le programme atteint les objectifs fixés quant aux progrès que doivent réaliser les enfants sur le plan de l'apprentissage du développement et ils améliorent le programme.

En outre, les évaluations systématiques aident à repérer les enfants qui éprouvent des difficultés sur le plan du développement et qui peuvent avoir besoin d'évaluations développementales additionnelles et d'interventions précises.

Le programme du jardin d'enfants offre un cadre pour les stratégies d'évaluation. L'évaluation est perçue comme une collecte de données obtenues grâce à l'observation de ce que l'enfant peut faire, peut dire et peut appliquer.

Ces données sont évaluées pour déterminer les progrès de l'enfant par rapport aux attentes sur le plan de l'apprentissage et par rapport à son développement cognitif, social et affectif.

Observation et prise de notes

L'évaluation continue qui se fait par l'observation du développement de chaque enfant et la prise de notes à ce sujet est un élément essentiel de la pratique professionnelle dans les milieux de la petite enfance. C'est là un droit de l'enfant qui est crucial dans la prestation de programmes qui visent à mettre en valeur le développement de l'enfant.

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui prévoit la compilation des profils individuels d'apprentissage et de développement établis d'après le *Continuum du développement* (par exemple, grâce aux observations, aux exemples d'apprentissage, aux créations et au travail des enfants) afin de créer un portrait global des expériences de vie et d'apprentissage de chacun.

Les évaluations visent à déterminer, documenter, soutenir et promouvoir le niveau d'apprentissage et de développement des enfants; à cette fin, le *Continuum* comprend des indicateurs du développement des enfants et propose des méthodes pour faciliter la prise de notes et la communication au sujet de leur développement.

Les familles et les autres personnes responsables des enfants peuvent contribuer à l'enrichissement des évaluations qui sont fondées sur l'observation et la prise de notes. Elles peuvent mettre en évidence ce qui est important pour l'enfant et aider les praticiennes et praticiens à mieux comprendre où en est l'enfant et ce qu'il est capable d'accomplir.

Les évaluations qui sont organisées sous forme de portfolios peuvent donner lieu à des conversations entre les praticiennes et praticiens et les familles et permettre à chacune et à chacun de mieux comprendre le développement de l'enfant.

En décrivant des expériences réelles et particulières vécues par les enfants, les **exemples d'apprentissage** dans les programmes de la petite enfance donnent un aperçu de ce que ceux-ci ont appris concrètement et de leur niveau de développement (Carr, 2001; Dickinson, 2006). Ils constituent un recueil des activités des enfants. Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent dès lors évaluer ce qui se passe sur le plan de l'apprentissage et du développement et prévoir les étapes suivantes à entreprendre.

L'observation, la prise en note et l'analyse des exemples d'apprentissage offrent un riche aperçu de ce que les enfants apprennent en contexte puisqu'on y formule de façon précise et complète quelle était la situation, quels ont été les agissements et quelle conclusion en a été tirée.

Les exemples d'apprentissage sont des narrations grâce auxquelles on voit l'enfant engagé dans une expérience d'apprentissage qu'il est possible d'analyser ou d'évaluer afin de connaître les compétences émergentes de l'enfant sur le plan du développement. Les exemples d'apprentissage et les évaluations peuvent être présentés sous forme de portfolios que les enfants, les familles et les intervenantes et intervenants peuvent consulter à volonté.

En décrivant des expériences réelles et particulières vécues par les enfants, les exemples d'apprentissage dans les milieux de la petite enfance donnent un aperçu de ce que ceux-ci ces enfants ont appris concrètement et de leur stade de développement. Ils décrivent la pratique auprès de la petite enfance et la participation active des adultes et des enfants à l'apprentissage.

Les exemples montrent comment le développement et l'apprentissage sont intégrés dans les programmes et à quel point le contenu est important pour les enfants. Ils reflètent l'effort collectif et individuel ainsi que la diversité culturelle et linguistique.

Les exemples d'apprentissage demeurent proches des expériences réellement vécues par les enfants et représentent une solution de rechange aux approches mécaniques et fragmentées.

Ils permettent aux intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance d'évaluer des résultats complexes qui peuvent ne pas faire partie des évaluations. Ce sont souvent des résultats et des buts simples et de niveau peu élevé qu'on trouve à la place.

Dépistage des problèmes de développement

Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent utiliser des outils de dépistage pour déceler les besoins spéciaux ou les retards de développement qui pourraient entraîner la nécessité d'une intervention de la part de services spécialisés vers lesquels il y aurait lieu de diriger l'enfant. Au cours des premières années de la vie, le développement est rapide et il est crucial que l'intervention se produise en temps opportun pour prévenir l'aggravation du problème.

Il faut des parents et des professionnelles et professionnels avisés et observateurs pour percevoir les problèmes ou les retards et le reconnaître lorsque le *Continuum du développement* ne se produit pas à un rythme normal ou qu'il est considérablement atypique.

Les outils d'évaluation sont précieux tant pour les parents que pour les professionnelles et professionnels qui peuvent ainsi échanger leurs observations et discuter des problèmes susceptibles d'entraîner le recours à des services professionnels ou à un soutien additionnel.

Le **Nipissing District Developmental Screen** (NDDS) est utilisé et reconnu à l'échelle provinciale à titre d'outil de dépistage général des problèmes de développement. Les Centres de la petite enfance de l'Ontario et les autres programmes de soutien familial, le programme Bébés en santé, enfants en santé et les programmes de dépistage et d'intervention précoces ainsi que de nombreux programmes de garde d'enfants réglementés utilisent cet outil avec les parents.

Le rapport du Groupe d'étude sur le bilan de santé à 18 mois a recommandé cet outil dans le cadre de l'examen développemental des soins de santé primaires.

Le NDDS comporte un examen de dépistage chez les enfants d'un mois à six ans et est actuellement utilisé dans les Centres de la petite enfance de l'Ontario, dans le cadre du programme Bébés en santé, enfants en santé et dans les autres programmes de soutien familial. Il est utilisé de plus en plus fréquemment dans les programmes de garde d'enfants réglementés et au moment de l'inscription au jardin d'enfants.

Le NDDS est un outil qui peut servir de point de départ aux conversations entre les milieux de la petite enfance, les programmes de soins de santé primaires et les familles. Il s'articule autour des domaines du développement physique, social, affectif, linguistique et cognitif des enfants.

Lignes directrices relatives à l'évaluation de l'enfant

Les préoccupations à propos de l'évaluation du développement des enfants et de l'utilisation de l'information qui peut en résulter sont légitimes. Les évaluations normalisées effectuées dans la petite enfance ont une validité limitée à des fins de comparaison ou de prédiction (Kagan et coll., 1998).

Toutefois, si elles sont bien exécutées, les évaluations jouent un rôle important dans la planification et le soutien de l'apprentissage des enfants et dans la documentation et la communication de cette information pertinente aux parents et aux autres professionnelles et professionnels. Elles peuvent aussi aider à déceler les difficultés sur le plan du développement.

Les principes suivants s'appliquent à l'évaluation des enfants dans les milieux de la petite enfance :

- L'observation et la prise en note du progrès des jeunes enfants sont au cœur de la pratique des intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance (NAEYC, 2005; College of Early Childhood Educators, 2005).
- La documentation de l'apprentissage des jeunes enfants doit comporter de l'information provenant d'une diversité de méthodes : observation dans des milieux naturels où les enfants sont à l'aise, exemples d'apprentissage, exemples du travail des enfants et de la contribution des parents et outils ayant fait leurs preuves.

-
- Les enfants doivent être évalués selon leurs modes de développement et d'apprentissage particuliers et non en comparaison avec les autres.
 - Les outils d'évaluation structurés et informels doivent être appropriés sur le plan du développement ainsi que sur le plan culturel et linguistique.
 - Les évaluations doivent être administrées par des professionnelles et professionnels ayant reçu une formation appropriée quant aux buts recherchés et aux outils utilisés, et les résultats des évaluations ne doivent être utilisés qu'aux fins pour lesquelles celles-ci ont été conçues; il est extrêmement important de faire la différence entre le dépistage, la documentation du développement actuel et l'évaluation en profondeur et de savoir comment les résultats doivent être communiqués et utilisés.
 - Les résultats des évaluations ne doivent pas empêcher un enfant d'avoir accès à un milieu de la petite enfance.
 - C'est l'enfant qui doit être le principal bénéficiaire de l'évaluation; les évaluations individuelles ne doivent pas être regroupées à des fins d'évaluation des programmes de la petite enfance.
 - Les résultats de l'évaluation doivent principalement servir de point de départ aux conversations avec les parents à propos du développement de leurs enfants grâce à la valeur des observations, des exemples d'apprentissage et des outils de dépistage (comme le Nipissing Developmental Screen) qui les caractérisent.
 - Lorsqu'on évalue le développement des enfants nouvellement arrivés au Canada ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, il est essentiel de prendre ces facteurs en ligne de compte, en particulier lorsqu'on évalue les compétences par rapport à des critères de dépistage ou à des points de repère normalisés.

Évaluation des programmes

L'évaluation d'un milieu de la petite enfance comporte de multiples facettes; on doit prendre en considération ses caractéristiques structurales comme les ratios, les exigences sur le plan des études et la rémunération.

Toutefois, ce groupe d'étude s'est principalement attaché à l'examen du contenu du programme et des méthodes pédagogiques ainsi qu'à la qualité et au type d'interactions et d'interrelations qui favorisent le développement et l'apprentissage des enfants.

Les lignes directrices relatives à la pratique représentent un point de départ pour évaluer l'incidence de *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* sur le curriculum et l'approche pédagogique. Les lignes directrices soutiennent la mise en œuvre du cadre d'apprentissage et doivent être utilisées en plus des exigences en matière de santé, de sécurité et d'alimentation et des caractéristiques structurelles que sont le ratio, les exigences sur le plan des études et la rémunération.

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui doit s'appuyer sur des outils et être évalué par des outils qui respectent la nature individuelle de chaque programme tout en établissant un ensemble de critères d'évaluation communs à toute la province.

Évaluation de l'incidence au niveau communautaire

Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance perçoivent mieux où se situent les enfants et leur famille lorsqu'ils sont au fait du développement des enfants dans le contexte de leur environnement communautaire.

Les communautés ont une influence sur le développement des enfants. La communauté dans laquelle baigne la famille est le principal endroit où les enfants grandissent et apprennent.

Pouvoir décrire et comprendre la communauté est essentiel à la capacité d'élaborer un curriculum, de planifier des programmes et des services et d'évaluer le développement des enfants. La connaissance de la communauté ne se limite pas au fait de connaître les enfants et les familles qui fréquentent les milieux de la petite enfance.

Le personnel des programmes inclusifs cherche à savoir qui sont les familles qui ne les fréquentent pas (par choix ou autrement), à les comprendre et à les inviter à se joindre. Même si le contexte communautaire ne peut pas se réduire à des cartes, des diagrammes et des statistiques, détenir de l'information sur les familles, notamment le revenu familial, le niveau de scolarité et l'occupation, le statut d'immigration, les langues parlées et les ressources communautaires disponibles, aide à mieux comprendre les occasions de développement dont les enfants ont besoin pour s'épanouir.

L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) est une mesure de niveau communautaire du développement des jeunes enfants au moment de leur entrée en première année (Janus et Offord, 2000; Kershaw et coll., 2006; Mustard, 2006). L'IMDPE évalue des domaines qui sont étroitement liés aux domaines de développement, et beaucoup d'éléments de l'IMDPE sont repris dans le *Continuum du développement*.

Les milieux de la petite enfance peuvent utiliser des données communautaires, y compris des données tirées de l'IMDPE dans le contexte d'autres informations sur le revenu, l'éducation parentale ou les langues parlées à la maison pour planifier des programmes à l'intention des jeunes enfants et de leur famille. Les communautés peuvent choisir d'utiliser l'IMDPE de niveau communautaire pour établir des cibles précises et pour élaborer les mécanismes de planification et de surveillance correspondants⁴.

⁴ Par exemple, en 2005, la ville de Toronto a adopté le 80^e rang-centile pour l'IMDPE comme point de repère à des fins de planification communautaire.

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario



Glossaire

Souvent les termes les plus simples comme ceux liés à la garde des enfants, au développement, à l'apprentissage, au curriculum, aux normes et aux évaluations des jeunes enfants sont chargés de connotations imprécises ou différentes selon la personne qui les utilise ou qui les entend. Notre objectif en préparant ce glossaire est :

- d'étayer la pratique en s'inspirant de ce qu'il y a de mieux dans la recherche universitaire et scientifique internationale;
- de favoriser une compréhension commune de la complexité de *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*.

Ce glossaire a été conçu dans le contexte de la Stratégie Meilleur départ de l'Ontario. Le glossaire définit les termes essentiels et pertinents choisis d'après des valeurs communes déterminées par le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance. Les définitions ont été établies à partir de recherches universitaires et elles proviennent également de documents du programme Meilleur départ et du travail effectué par d'autres groupes d'étude.

Apprentissage :

processus d'adaptation à de nouvelles expériences et à de nouveaux environnements et d'ouverture à de nouvelles façons de comprendre les choses à partir de ces nouvelles expériences et de ses connaissances et de son niveau de développement actuels.

Apprentissage de la lecture et de l'écriture :

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.

Appui pédagogique :

processus par lequel on donne aux enfants des occasions de jouer et d'avoir des interactions qui ont un rapport avec leurs expériences et soutien des éducatrices et éducateurs afin d'aider les enfants à atteindre un niveau supérieur de compréhension et de capacité (Vygotsky, 1934-1986).

Autocontrôle :

capacité de maîtriser ses émotions et son comportement et d'être attentif.

Bien-être affectif :

signale 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 (OCDE, 2004).

Centres de la petite enfance de l'Ontario :

série de centres situés dans l'ensemble de la province qui offrent un soutien aux familles ayant des enfants âgés de moins de six ans. Les centres offrent des programmes et des ressources aux parents, des programmes de jeu et des services de dépistage et d'évaluation et dirigent au besoin la clientèle vers d'autres services de la petite enfance (lexique de Meilleur départ).

Compétences :

habiletés, 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; elles se font jour tôt dans la vie et deviennent de plus en plus ancrées avec le temps.

Compétences fondamentales :

compétences émergentes qui sont mises en pratique dans les premières années, qui sont importantes en elles-mêmes et qui représentent les premières étapes dans les circuits conduisant à l'apprentissage, à la maîtrise du comportement et à l'acquisition de saines habitudes de vie et qui sont aussi importantes comme fondement de l'apprentissage plus tard dans la vie. Elles sont associées à la santé et à la capacité d'apprendre jusqu'à la fin de ses jours.

Continuum du développement :

description des séquences du développement liées à la croissance et à l'apprentissage qui constituent les compétences de base, et leurs indicateurs organisés en domaines développementaux illustrés d'interactions montrant comment les adultes soutiennent l'apprentissage et le développement de l'enfant. Ces séquences représentent la continuité, la progression, l'interdépendance, la complexité et le rythme bien particulier du développement des enfants, au sein des divers contextes sociaux et au fil du temps. Le continuum du développement représente des étapes qui ne sont qu'approximatives. Chaque enfant et chaque groupe d'enfants peut en être à différentes étapes de développement dans un domaine ou un autre en fonction de toute une gamme de variables.

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 et le monde dans lequel ils vivent.

Collectivités modèles du programme**Meilleur départ :**

les trois collectivités de l'Ontario que sont Hamilton, Lambton/Chatham-Kent et Timiskaming choisies pour mettre en œuvre tous les aspects de Meilleur départ tandis que les autres collectivités ne font que la mise à l'essai des éléments de la phase I. Les collectivités modèles ont été choisies de façon à représenter les communautés urbaines, rurales et francophones ou nordiques. Les leçons tirées des collectivités modèles serviront à améliorer le déroulement du programme Meilleur départ dans l'ensemble de la province (lexique de Meilleur départ).

Culture :

façons de comprendre, de se comporter et d'agir et valeurs partagées par un groupe de personnes. Les enfants et leur famille peuvent s'identifier à plus d'une culture.

Curriculum :

somme totale des expériences, des activités et des événements qui se produisent dans un environnement inclusif, destinés à favoriser le bien-être des enfants (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 1996), leur apprentissage et leur développement, créés par les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance en collaboration avec les enfants et les parents.

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. Voici des exemples de programmes de dépistage et d'intervention précoces : Bébés en santé, enfants en santé, Bilan de santé à 18 mois, Programmes de services de rééducation de la parole et du langage pour les enfants d'âge préscolaire et de dépistage néonatal des troubles auditifs et d'intervention précoce, Programme d'intervention préscolaire pour les enfants atteints d'autisme (lexique de Meilleur départ).

Développement :

description de séquences de croissance et de changement relativement stables et prévisibles menant à une plus grande complexité, à une organisation et une 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).

Difficultés sur le plan du développement :

problème ou difficulté de comportement ou d'apprentissage susceptible de nuire au développement optimal des enfants (McCain et Mustard, 1999)

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

Éducation de la petite enfance :

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 (Collège d'ÉPE).

Éducatrice ou éducateur de la petite enfance :

intervenante ou intervenant auprès de la petite enfance qui détient un titre en ÉPE d'un établissement postsecondaire.

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 ou éducatrice.

Enfant ayant des besoins spéciaux :

comprend tout enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage et de fonctionnement dans au moins un domaine du développement et qui est de plus en plus vulnérable aux facteurs de stress environnementaux et non environnementaux (Allen et coll., 2006), et qui peut avoir besoin d'une aide, d'une planification ou d'un soutien additionnels.

(L')enfant tout entier :

expression utilisée pour exprimer 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.

Équipe d'apprentissage des jeunes enfants :

personnes qui offrent le programme quotidien de garde et d'apprentissage, y compris les éducatrices et éducateurs de la petite enfance, les aide-éducateurs et aide-éducatrices de la petite enfance, les enseignantes et enseignants des jardins d'enfants, les aide-éducateurs et aide-éducatrices, et les intervenantes et intervenants en soutien familial, et peut comprendre les professionnelles et professionnels offrant des services aux enfants ayant des besoins spéciaux s'ils font partie de la prestation du programme quotidien.

Évaluation :

processus d'examen des milieux et des programmes de la petite enfance pour obtenir des données sur les pratiques qui vont dans le sens de *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, et de la qualité et de l'efficacité des programmes partout dans la province à l'aide d'un ensemble commun de critères afin de favoriser la prise de décisions quant à l'incidence du cadre d'apprentissage et le besoin de changement.

Évaluation de l'enfant :

processus par lequel on remarque 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 rendre leur apprentissage visible (ministère de l'Éducation, Nouvelle-Zélande).

Exemples 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 exemples d'apprentissage décrivent la pratique dans les milieux de la petite enfance et la participation active des adultes et des enfants à l'apprentissage et montrent comment le développement et l'apprentissage sont intégrés dans les programmes et à quel point le contenu est important pour les enfants, et ils reflètent la diversité culturelle et linguistique communautaire et individuelle.

Expériences :

ce que font les enfants avec ce que les professionnelles et professionnels leur fournissent comme outils. On les appelle habituellement des activités, mais les expériences ont un sens plus large qui englobe les occasions d'apprentissage (Office of Childcare, 2004).

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 (lexique de Meilleur départ).

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.

Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) :

liste de contrôle à remplir par les enseignantes et enseignants qui évaluent la capacité qu'ont les enfants du jardin d'enfants d'apprendre à l'école, dans cinq domaines : santé physique et bien-être, compétence sociale, maturité affective, développement linguistique et cognitif, et compétences en communication et connaissances générales. La liste vise à aider les communautés à évaluer à quel point elles soutiennent les jeunes enfants et leur famille et à contribuer à la détermination des changements nécessaires (lexique de Meilleur départ).

Intégration sociale :

théorie, environnement 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 :

relations entre un adulte et un enfant qui aident ce dernier à apprendre et à acquérir des compétences.

Intervenante ou intervenant auprès**de la petite enfance :**

adulte qui travaille dans le domaine de l'ÉPE, y compris les éducatrices et éducateurs de la petite enfance, les responsables de services de garde offerts en résidence privée, le personnel des ressources pour la famille, les enseignantes et enseignants des jardins d'enfants et le personnel des centres de la petite enfance de l'Ontario, en partenariat avec les familles et en collaboration avec d'autres professionnelles et professionnels.

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 entourent.

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.

Journée continue :

système d'organisation et d'intégration des services destinés aux jeunes enfants qui permettent à ceux-ci de passer aisément d'un service (p. ex., de garde) à un autre (p. ex., le jardin d'enfants), et où les services sont complémentaires et harmonisés les uns avec les autres, ce qui contribue au sain développement des enfants (lexique de Meilleur départ).

Milieu d'apprentissage des jeunes enfants :

environnement axé sur les relations entre les enfants, les parents et les professionnelles et 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 pendant une période continue à plus de cinq enfants qui ne font pas partie de la même famille et qui sont âgés de moins de douze ans, y compris les garderies, les jardins d'enfants, les programmes de soutien familial, les services de garde en milieu familial, les maternelles, les programmes de préparation scolaire, les programmes préscolaires et les groupes d'intervention précoce préscolaires.

Narration :

aspect de la lecture et de l'écriture qui comprend la description, l'ordonnement 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 coll., 2004) afin de créer des environnements d'apprentissage optimaux et de produire des résultats équitables.

Normes relatives à l'apprentissage**des jeunes enfants :**

décrivent les attentes que l'on nourrit à l'égard de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants dans les domaines de la santé et du bien-être physique, du bien-être social et affectif, des approches en matière d'apprentissage, du développement linguistique et des systèmes symboliques ainsi que des connaissances générales du monde (Early Childhood Education Consortium, 2005).

Numératie ou calcul :

élément de l'apprentissage en mathématiques qui requiert l'acquisition d'une conscience et d'une compétence relativement aux nombres et aux mesures et qui exige de comprendre le système numérique, de disposer d'un répertoire de techniques mathématiques et d'avoir le désir et la capacité de résoudre des problèmes quantitatifs ou spatiaux dans tout un éventail de contextes (UK Department of Education and Skills).

Objectifs standard fixés pour les enfants :

descripteurs clairs et précis des buts généraux en matière de développement (Bennett, 2004) et étapes à franchir dans la réalisation des jalons sur le plan du développement (Shiple, 2002), établis d'après une connaissance approfondie du développement, tant général qu'individuel (Early Childhood Education Consortium, 2005) dans tous les domaines : santé et bien-être physique, compétence sociale, bien-être affectif, développement cognitif, approches en matière d'apprentissage, développement de la communication, du langage et des systèmes symboliques, créativité et connaissance pertinente et précise de la communauté dans laquelle vivent les enfants et de leur(s) culture(s).

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 :

la ou les 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 :

relations entre les familles et les fournisseurs de services fondées sur la confiance et le respect mutuel, qui sont sensibles à la culture, aux valeurs, à la langue et à la composition familiales.

Participation parentale :

éventail des stratégies, des actions, des interactions et des relations des parents en vue de favoriser le bien-être et l'apprentissage des enfants (Office of Childcare).

Pédagogie, approche pédagogique :

compréhension de la façon dont se produit l'apprentissage et théorie et pratique qui soutiennent cette compréhension.

Pédagogie ou 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 intervenantes et 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.

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 :

prestation 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 (Early Childhood Resource Teacher Network of Ontario, 1997).

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.

Pratique réflexive :

processus systématique de réflexion et de collaboration utilisé par les professionnelles et professionnels de la petite enfance pour planifier, évaluer, prendre des décisions ainsi que pour créer et mettre en œuvre des changements en tenant compte de la documentation pertinente, de la pratique actuelle, des environnements d'apprentissage, des observations faites du développement, du comportement, des interactions sociales et de l'apprentissage des enfants, et de la connaissance des familles.

Professionnelle ou professionnel de la petite enfance :

tous les intervenants et intervenantes des milieux de la petite enfance qui sont représentés dans les échelons ou la grille de carrière relatifs à la qualité et aux ressources humaines du programme Meilleur départ, y compris : les éducatrices ou éducateurs de la petite enfance, les éducatrices ou éducateurs en chef de la petite enfance, les enseignants ressources, les interventionnistes, les consultants en matière de ressources, les praticiennes ou praticiens des programmes de ressources pour la famille ou des centres de la petite enfance de l'Ontario, les coordonnateurs ou visiteurs des services de garde offerts en résidence privée, les enseignantes ou enseignants à la maternelle ou au jardin d'enfants, les directeurs ou superviseurs de garderie et les directeurs généraux.

Projets :

enquêtes approfondies qui comprennent des excursions dans la communauté et le recours à des spécialistes du milieu et à des objets pertinents provenant de la maison et de la communauté destinés à favoriser l'apprentissage.

Qualité :

éléments des programmes de garde et d'apprentissage de la petite enfance pour lesquels la recherche a montré qu'ils contribuaient à la création d'environnements d'apprentissage optimaux et à l'atteinte de résultats équitables, y compris 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.

Relations chaleureuses :

interactions positives et bénéfiques entre adultes et enfants qui se produisent lorsque les adultes observent et lisent les signaux de l'enfant et cherchent à savoir ce qu'il tente de communiquer, puis y réagissent avec compréhension en donnant à l'enfant l'impression qu'on s'occupe et qu'on se soucie de lui.

Résultats ou objectifs équitables :

descripteurs clairs et précis des modes de développement culturels et individuels appropriés, et démarches menant à la prochaine étape, prenant en compte la grande diversité dans le développement individuel et collectif d'un domaine à l'autre (Early Childhood Education Assessment Consortium, 2005).

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.

Sélection :

processus par lequel on détermine les besoins spéciaux ou les retards de développement à l'aide de l'observation ou d'outils spécialement conçus, comme le Nipissing Developmental Screen, à des fins d'aiguillage vers des services spécialisés.

Sentiment d'appartenance :

le fait de se sentir en sécurité, accepté, respecté et compétent dans un groupe.

Surveillance :

détermination et mesure aux niveaux communautaire et provincial grâce à l'utilisation de divers outils, comme l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance, et autres informations pertinentes.

Théorie :

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 ou intervenantes, parents, familles et communauté. La théorie 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 (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 2005).

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.

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario



Annexe 1

Analyse documentaire de la structure des programmes d'enseignement

Préparée pour le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ

Pat Dickinson, Ph.D., Septembre 2005

Les paramètres du programme de la petite enfance Meilleur départ précisent le but visé par l'élaboration d'un programme de la petite enfance pour les enfants d'âge préscolaire que l'on peut lier, et éventuellement intégrer, au programme d'apprentissage de la maternelle et du jardin d'enfants. Cette analyse documentaire de la structure des programmes actuels a été entreprise avec ce but à l'esprit.

Choix des documents relatifs aux programmes d'enseignement et organisation de l'analyse documentaire

Les documents suivants sont inclus dans cette analyse :

• Australie (Tasmanie)	• Singapour
• Belgique (EXE)	• Suède
• Canada (Québec)	• Royaume-Uni (Angleterre)
• Finlande	• Royaume-Uni (Écosse) (en particulier la technologie de l'information et des communications [TIC])
• Italie (Reggio Emilia)	• États-Unis (High Scope)
• Japon	• États-Unis (normes applicables à la prématernelle)
• Nouvelle-Zélande	• États-Unis (programme de l'État de l'Illinois)

Les analyses ont été structurées à l'aide des catégories suivantes, si elles s'y prêtaient :

- Définitions
- Contexte, politiques
- Vision globale
- But de la structure du programme d'enseignement (ou du curriculum), aussi appelée, selon le contexte, cadre pédagogique ou didactique (Curriculum Framework)
- Rôles
- Structure organisationnelle
- Continuité entre les programmes préscolaires et les programmes scolaires
- Planification, évaluation, populations spéciales
- Enjeux ou éléments spéciaux pertinents pour le programme Meilleur départ et le cadre d'apprentissage de la petite enfance (CAPE)

Pour l'analyse documentaire, on a examiné trois ensembles de critères relatifs aux programmes ou aux lignes directrices applicables au domaine de la petite enfance : l'un consistait en l'examen de l'OCDE de cinq programmes d'enseignement¹, un autre provenait de l'Association for Childhood Education International (ACEI)² et le dernier provenait de John Bennett, directeur de programme, analyses de l'OCDE sur la petite enfance³. Les critères précisés dans ces trois analyses fournissent

¹ Direction de l'Éducation, OCDE, *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*, mars 2004.

² Association for Childhood Education International (2000-2002). *Global guidelines for early childhood*. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguides.htm>

³ Bennett, John (2004). *Curriculum issues in national policy-making*, discours programme, Paris, OCDE//Malte, Association européenne de recherche sur l'éducation de la petite enfance (AERÉPE).

une perspective utile dans laquelle se situer pour concevoir la structure des programmes décrits ici, et pour en arriver à construire un cadre pédagogique ou didactique pour la petite enfance. Pour faciliter ce processus, les trois ensembles de critères ont été résumés dans un tableau comparatif qui se trouve à l'annexe A.

Bennett souligne l'existence de deux grandes approches didactiques ou pédagogiques qui sont pertinentes : l'approche pré-primaire (R.-U., Belgique, France, Pays-Bas) et l'approche sociopédagogique (Europe du Nord et Europe centrale). Les programmes pré-primaires traditionnels sont souvent considérés comme l'étape initiale de l'enseignement structuré. Les groupes sont nombreux, les ratios sont élevés, les programmes sont principalement dirigés par l'enseignante, l'accent est mis sur les normes et sur l'évaluation en fonction de ces normes. Les traditions sociopédagogiques valorisent quant à elles l'éducation de la petite enfance en la considérant comme distincte de l'éducation élémentaire structurée, bien qu'en continuité avec elle. Bennett fait également remarquer que, dans les pays où on fait la promotion des approches sociopédagogiques, il y a également un gros investissement national dans la petite enfance comme en témoignent les ratios moins élevés personnel-enfants, le plus grand nombre d'occasions d'interaction entre l'adulte et l'enfant, etc. Voici le tableau comparatif qu'il donne des deux approches (voir également l'annexe B) :

Tradition pré-primaire	Tradition sociopédagogique
Conception centralisée du programme, avec des buts et des résultats fréquemment détaillés.	Une ligne directrice centrale générale avec encouragement et soutien pour l'élaboration de programmes locaux.
L'accent mis sur les normes d'apprentissage, en particulier dans les domaines utiles à la préparation scolaire. Les relations entre l'enseignante et l'enfant tendent à être axées sur l'atteinte des buts détaillés du programme.	L'accent est mis sur des buts généraux en matière de développement ainsi que sur l'apprentissage, on encourage l'interactivité avec les éducatrices et les pairs, et la qualité de vie dans l'établissement est d'une grande importance.
Souvent prescriptive : des résultats clairs sont établis à l'échelle nationale et doivent être atteints par toutes les garderies ou tous les centres de la petite enfance.	Des orientations générales plutôt que des résultats prescrits. Les buts peuvent être flous et la responsabilité moins grande.
L'évaluation est fréquente. Les buts sont clairement définis. L'évaluation de chaque enfant auquel on attribue une note pour l'acquisition de compétences données est un important aspect du rôle de l'enseignante.	L'évaluation n'est pas nécessaire. Les buts sont généraux, les résultats de chaque enfant sont établis au moyen de négociations (éducatrice-parent-enfant) et sont évalués informellement sauf si un dépistage est requis. L'accent est de plus en plus souvent mis sur les compétences linguistiques de l'enfant et sur ses habiletés en communication.

Même s'il laisse entendre qu'il y a beaucoup de similarités entre les principes et les aspirations touchant les programmes de la petite enfance dans les documents didactiques officiels, Bennett constate une grande diversité d'approches dans la mise en œuvre. La France, l'Irlande et le Mexique suivent à la lettre la tradition pré-primaire, qui se présente pour une large part sous forme de conditions structurelles et programmatiques (groupes d'âge – cohortes, salles de classe semblables à ce qu'on trouve à l'école primaire, ratios élevés personnel-enfants). L'Allemagne et la Hongrie, qui ont de meilleurs ratios personnel-enfants, des groupes d'âge mixtes et beaucoup de ressources et de matériel, mettent davantage l'accent sur le jeu, offrent un grand choix d'activités et ont un personnel bien qualifié qui a un niveau d'interaction élevé avec les enfants. Le Canada et la Corée sont perçus différemment des deux autres groupes dans l'analyse de Bennett, au sens où ils représentent un équilibre relatif entre les deux modèles (pré-primaire et sociopédagogique). Par exemple, même si on trouve au Canada des aspects de la tradition pré-primaire, chaque province jouit malgré tout d'une liberté relative en ce qui concerne le programme et les ratios, qui sont perçus sous un angle plus favorable que ceux du Mexique, de la France et de l'Irlande. Les maternelles bien subventionnées et universellement accessibles au Canada sont également bien vues. La décentralisation de la responsabilité des programmes, qui incombe aux provinces, est perçue comme un élément positif; toutefois, pour parler vraiment de réussite, les équipes de l'OCDE encouragent l'adoption des mesures suivantes : des structures de programmes ou cadres didactiques souples et approuvés à l'échelle nationale; une formation de haute qualité préalable à l'entrée en fonction et sur le tas, liée au cadre pédagogique national; des systèmes de surveillance et de soutien nationaux pour évaluer la conformité avec les buts.

De façon générale, Bennett a remarqué que les obstacles à la qualité pédagogique étaient attribuables non pas à une tradition particulière, mais à des lacunes sur le plan de la structure et de l'orientation, en particulier :

- à l'absence d'un soutien structurel qui permettrait la mise en œuvre d'un programme de qualité;
- à une théorie et une pratique pédagogiques inadéquates.

Depuis toujours, les pays nordiques bénéficient d'un soutien structurel solide (de bons ratios personnel-enfants, et une formation, des ressources et du matériel adéquats) qui leur permet d'adopter pleinement l'approche sociopédagogique. Les pays qui mettent en œuvre l'approche sociopédagogique ont tendance à avoir des ratios d'environ un pour cinq à huit enfants pour le groupe d'âge des trois à six ans, des groupes de 20 au maximum et du personnel hautement qualifié, autant que les enseignantes de l'école primaire, c'est-à-dire ayant fait des études universitaires de trois ou quatre ans⁴.

⁴ OCDE, *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*, annexe 1 : Un aperçu des systèmes d'éducation de la petite enfance dans les pays participants, p. 147-185, 2001.

Vu la difficulté de savoir quelle place au juste accorder aux buts en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du calcul et de la technologie durant la petite enfance et l'exigence actuelle sur le plan des normes et de la responsabilité, Bennett mentionne les options suivantes « propres à favoriser un progrès » :

- La co-construction de structures ou cadres didactiques ou pédagogiques acceptés par tous (co-construits par les professionnels, les parents, les enfants, la collectivité).
- Des normes adéquates pour les programmes permettant la mise en œuvre du curriculum (personnel hautement qualifié, investissement adéquat dans l'infrastructure : immeubles, ratios, matériel, ressources; surveillance et soutien appropriés pour la reddition de comptes).
- Des programmes et une pratique améliorés au pré-primaire (il faut à la fois réformer la pratique inadéquate et accroître l'investissement du gouvernement dans la petite enfance; il faut effectuer davantage de recherche sur l'effet de l'insistance actuelle sur l'alphabétisme en bas âge et sur les normes).
- L'adaptation des structures compte tenu des besoins culturels changeants (comment mieux intégrer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du calcul et de la technologie dans un curriculum ouvert, émergent et axé sur l'enfant, qui fait appel à la pleine et entière participation des enfants, des parents et de la collectivité à la prise de décision).

Une recherche canadienne portant sur l'insistance accrue sur l'alphabétisme en bas âge dans l'éducation des jeunes enfants⁵ laisse entendre que les activités préscolaires qu'on utilise habituellement pour préparer les enfants à la lecture ne fonctionnent que pour les deux tiers d'entre eux.

Les caractéristiques fiables propres à une bonne pratique, mentionnées tout au long des analyses de l'OCDE, sont notamment les suivantes :

- des conditions structurelles favorables;
- des relations sécurisantes assurées par un personnel permanent et expérimenté;
- une atmosphère chaleureuse et propice à l'éducation dans les garderies ou les centres de la petite enfance;
- une attention accordée à la formation de l'attitude et à la socialisation en groupe, en particulier grâce à l'exemple donné et à l'adoption du comportement souhaité;
- un encouragement à l'autonomie et à l'apprentissage autodirigé, au travail, à des projets en groupe et à l'exercice de toute une gamme d'activités expressives (mouvement, art, théâtre, photographie, poterie, dessin, cuisine, sport, activité à l'extérieur, etc.);
- un rayonnement auprès des parents et de la collectivité.

⁵ Siefert, Kelvin. (2004). *Cognitive development and the education of young children*. Préparé pour Spodek, B., et Saracho., O. éd., (2005), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, Mahwah (NH), Erlbaum, p. 13.

Cet article contient un commentaire intéressant en ce qui concerne la pédagogie, et c'est l'idée selon laquelle l'ordre habituel CCA (connaissances, compétences, attitude) devrait être inversé en faveur d'une approche de type ACC (attitude, compétences, connaissances). Il semblerait que si on développe d'abord une bonne *attitude*, les *compétences* suivent presque toujours et le *contenu* ou les *connaissances* sont à la portée de la main au besoin⁶. À titre d'exemple, prenons un curriculum émergent dans lequel les enfants et l'enseignante s'intéressent à un sujet pertinent, après quoi ils construisent ensemble un bagage de connaissances approfondies sur le sujet tout en faisant appel aux compétences que sont la recherche, la représentation, l'expression esthétique, etc.

Une étude de l'incidence de diverses approches et de différents niveaux d'investissement dans l'intervention auprès de la petite enfance sur les résultats qu'obtiennent les enfants⁷ conclut que la multiplicité des facteurs influant sur les résultats des enfants rend très difficile la détermination de l'incidence relative d'une variable donnée (comme une approche pédagogique). Il y a des similarités et des différences dans les programmes d'enseignement des divers pays. Au nombre des similarités, citons le regard porté sur l'avenir et le fait de fixer des attentes et des buts. Quant aux différences, elles ont été constatées dans les âges auxquels s'adresse le programme, dans le genre de service auquel il s'applique, dans le type de programme et dans ses principes et son contenu, ainsi que dans le degré de prescription ou d'autonomie qu'il favorise dans la mise en œuvre. Dans la plupart des pays, on regroupe les enfants de trois à six ans; font exception la Nouvelle-Zélande, la Tasmanie et les pays nordiques qui ont conçu des programmes d'enseignement à l'intention des enfants à partir de leur naissance ou de un à cinq ans.

De plus en plus, les services ordinaires prévoient l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux. Chaque pays a essayé, d'une façon ou d'une autre, d'établir un lien entre les programmes visant les services à la petite enfance et ceux destinés à l'entrée à l'école. Ces tentatives varient de la simple reconnaissance de l'importance du lien à l'établissement d'une liste élaborée de liens entre les programmes d'éducation de la petite enfance et les programmes scolaires⁸. Dans la plupart des curricula, la pédagogie ou la méthode d'enseignement et d'apprentissage est aussi importante que le programme lui-même; c'est-à-dire qu'il y a des sections entières consacrées à l'importance d'une stratégie particulière, comme noter le travail des enfants, encourager le sens des responsabilités et favoriser l'appartenance au groupe, ainsi que des sections consacrées aux résultats précis auxquels l'on s'attend des enfants.

⁶ Bennett, John. (2004). *Curriculum issues in national policy-making*, discours programme, Paris, OCDE/Malte, Association européenne de recherche sur l'éducation de la petite enfance (AERÉPE).

⁷ McQuail, Susan, Mooney, Ann, Cameron, Claire, Candappa, Mano, Moss, Peter, Petrie, Pat. (2003). *Early years and childcare international evidence project*, October 2003, Department for Education and Skills, Sure Start.

⁸ New Zealand Ministry of Education. (1996). *Te whāriki: Early childhood curriculum*. Wellington, Learning Media., p. 48-49, 54-55, 64-65, 72-73, 82-83, 94-98.

Tel qu'indiqué précédemment par Bennett, la pratique varie entre les deux opposés que sont l'approche pré-primaire et l'approche sociopédagogique. Certaines de ces différences semblent aussi être liées aux buts généraux du programme de GAPE; c'est-à-dire la préparation à l'école ou le droit à la vie sociale et à l'épanouissement personnel⁹. La préparation scolaire semble être le principal but visé par les programmes en Angleterre et aux États-Unis. La distinction entre « l'instruction » et la « construction » est représentée par les auteurs de la façon suivante (voir également l'annexe B) :

L'approche axée sur l'instruction	L'approche axée sur la construction ou approche constructiviste
Activités choisies et dirigées par l'enseignante	Activités choisies par l'enfant
L'enseignante prime	L'enfant prime
Didactique, traditionnelle	Axée sur le jeu, progressiste
Habilités scolaires de base	Développement personnel et social
Inappropriée sur le plan du développement	Appropriée sur le plan du développement
Axée sur le produit	Axée sur le processus
Officielle, structurée	Informelle, émergente
Connaissances de base	Les enfants construisent leur propre savoir

Les auteurs placent les pays européens du côté des systèmes à vocation scolaire (France et Belgique) et les États-Unis dans le camp de l'approche axée sur l'instruction (tout comme l'Angleterre, où les parents préfèrent qu'il en soit ainsi dans le secteur privé). Dans les pays nordiques, en Allemagne, à Reggio Emilia et dans certains aspects de l'approche High Scope aux États-Unis, on trouve des éléments importants de l'approche constructiviste. Les auteurs estiment que l'Australie, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, l'Espagne et le Royaume-Uni (Angleterre) se situent entre ces deux approches et ont une vision holistique des enfants tout en donnant explicitement la priorité à l'alphabétisme émergent.

En général, l'expérience préscolaire a un effet positif sur le développement, mais l'effet n'est pas aussi puissant que celui de l'influence familiale. Si les services à la petite enfance sont davantage bénéfiques pour les populations défavorisées, l'expérience préscolaire, quant à elle, est avantageuse pour les enfants de tous les groupes sociaux. Le nombre d'années qu'un enfant fréquente un service de GAPE, en particulier un service de grande qualité, est en corrélation positive avec les résultats, que l'enfant y soit à temps partiel ou à plein temps. La qualité est assurée par les ratios adulte-enfants et par la taille des groupes, par le niveau de scolarité et les conditions de travail du personnel, ainsi que par la stabilité et la continuité des soins. Les autres facteurs qui influent sur les résultats sont le niveau de l'influence parentale et communautaire et le degré de satisfaction des parents¹⁰.

Une étude récemment menée en Nouvelle-Zélande montre que des aspects particuliers de l'éducation en bas âge continuent à être associés aux résultats des enfants dans le domaine de l'alphabétisme, du calcul et du comportement social entre pairs, tels qu'évalués à l'âge de 10 ans. Ces aspects sont un milieu d'apprentissage souple où l'on porte attention aux intérêts des enfants et où l'on fait travailler leur esprit en les encourageant à utiliser le langage dans leur démarche réflexive (par opposition à un enseignement fortement didactique et structuré.)¹¹

⁹ McQuail, Susan, Mooney, Ann, Cameron, Claire, Candappa, Mano, Moss, Peter, Petrie, Pat. (2003). *Early years and childcare international evidence project*, octobre 2003, Department for Education and Skills, Sure Start.

¹⁰ McQuail, Susan, Mooney, Ann, Cameron, Claire, Candappa, Mano, Moss, Peter, Petrie, Pat (2003). *Op cit.*

¹¹ Wylie, C. (2001). *Why quality matters in early childhood education: The research evidence*. Présentation faite à la New Zealand Council for Educational Research Conference : *Early childhood Education for a Democratic Society*, Wellington, N.Z., octobre 2001.

Résumé de l'analyse de la structure des programmes

L'élaboration des programmes d'enseignement ou d'activités pour la petite enfance semble être une grande priorité dans presque tous les pays développés. Cette analyse présente toute une gamme de cadres conceptuels illustrant le large éventail des approches que le groupe de travail sur le curriculum devra prendre en considération. Par exemple, les deux cadres conceptuels des États-Unis (normes pour la prématernelle et normes dans l'État de l'Illinois) sont des exemples de la tradition pré-primaire; la Suède et la Finlande représentent la tradition sociopédagogique (les deux traditions sont décrites par Bennett à la page 3 de cette analyse). Les documents vont d'un exposé pédagogique relativement bref (Finlande, Singapour, Japon, Québec) à de longs recueils précisant en détail des normes, des méthodes d'enseignement, des expériences d'apprentissage et des scénarios (Nouvelle-Zélande, Angleterre, Tasmanie, États-Unis : normes applicables à la prématernelle). Les documents plus élaborés se rangent plutôt du côté de la tradition pré-primaire et mettent beaucoup plus l'accent que les autres sur l'apprentissage précoce de la lecture et de l'écriture, du calcul et de la manipulation des outils technologiques. Certains documents comportent des éléments de curricula qui existent depuis de nombreuses années et qui sont devenus institutionnalisés à titre d'approches particulières en matière d'élaboration de programmes pour la petite enfance (p. ex., au Québec, c'est une approche High Scope; beaucoup de curricula semblent renfermer des éléments tirés de l'approche Reggio Emilia). D'autres documents reflètent une approche qui se distingue des autres au sens où les programmes de la petite enfance ont été conçus spécifiquement en fonction des caractéristiques du pays (p. ex., *Te Whariki* en Nouvelle-Zélande; *Early Connections* en Tasmanie et « Lignes directrices nationales relatives au curriculum » en Finlande). Certains pays semblent avoir rédigé leur curriculum principalement pour s'adapter aux tendances et aux attentes sociales et culturelles changeantes en ce qui concerne les enfants dans le monde moderne d'aujourd'hui (Japon, Singapour, Tasmanie, Écosse).

Les distinctions le long de la dichotomie entre l'approche axée sur l'instruction et celle axée sur la construction peuvent être liées davantage aux normes des programmes et aux enjeux structureaux qu'à des préférences pédagogiques; en effet, il peut être difficile d'adopter une philosophie constructiviste qui donne aux enfants beaucoup de choix et de liberté lorsque la taille des groupes et les ratios sont élevés et que l'espace et les ressources sont limités. Tel qu'indiqué précédemment, les pays européens ayant des systèmes de type scolaire (France et Belgique) et les États-Unis sont classés dans le camp de l'approche « instructiviste » (tout comme en Angleterre où la préférence parentale oblige à l'utiliser dans le secteur privé). Dans les pays nordiques, en Allemagne, à Reggio Emilia et dans certains aspects de l'approche High Scope aux États-Unis, on trouve des éléments importants de l'approche constructiviste. Il semble que l'Australie, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, le Portugal, l'Espagne et le Royaume-Uni (Angleterre) se situent quelque part entre ces deux approches et ont une vision holistique des enfants tout en donnant explicitement la priorité à l'alphabétisme émergent. On trouvera à l'annexe C un résumé de ces distinctions ainsi qu'un résumé de la vision globale et de la pertinence de chaque curriculum par rapport au programme Meilleur départ et au cadre d'apprentissage de la petite enfance (CAPE).

Analyses : Australie (Tasmanie)

Essential Connections

Définitions

La **maternelle** est semblable à notre prématernelle (les enfants doivent avoir au moins quatre ans au 1^{er} janvier de l'année d'admission). (Toute la journée ou une demi-journée, 10 heures par semaine, présence optionnelle.)

L'école **préparatoire** est semblable à notre jardin d'enfants (cinq ans au 1^{er} janvier, présence à plein temps obligatoire).

Contexte :

La population de la Tasmanie (456 652 selon le recensement de 2001) représente 2,2 % de la population totale de l'Australie (20 millions), ce qui est environ le même pourcentage qu'au Nouveau-Brunswick (729 000) par rapport à la population totale du Canada (30 millions). Le cadre conceptuel de la petite enfance de la Tasmanie a été conçu pour coordonner les services à la petite enfance et les services de garde pour les enfants d'âge préscolaire avec le curriculum tasmanien nouvellement élaboré pour l'éducation de la petite enfance, qui inclut les enfants de quatre ans et plus (voir *Essential Learnings* et *Essential Connections* ci-dessous). Ces deux documents font référence aux enfants à partir de la naissance.

Essential Learnings, un curriculum obligatoire que les écoles doivent utiliser de la maternelle (quatre ans) jusqu'à la dixième année, est le premier programme en Tasmanie destiné aux apprenants de la naissance à l'âge de 16 ans. **Essential Connections** fournit une explication détaillée de l'apprentissage des enfants de la naissance à l'âge de cinq ans et est rattaché au cadre conceptuel *Essential Learnings Framework*. *Essential Connections* a été créé dans le cadre de l'initiative *Learning Together*, un partenariat entre le ministère de l'Éducation et Early Childhood Australia, un organisme semblable à l'Association of Early Childhood Educators Ontario (AECEO).

Les ratios dans les écoles sont recommandés plutôt que réglementés et sont semblables aux ratios pour la maternelle et le jardin d'enfants en Ontario. Une employée qualifiée* doit travailler auprès de chaque groupe de 26 enfants âgés de cinq à 12 ans, dans la mesure où il n'y a pas plus de huit enfants âgés de cinq ans.

*Un minimum de deux années à plein temps ou l'équivalent dans un programme postsecondaire accrédité de service de garde ou d'éducation de la petite enfance.

But :

Essential Connections est un document pratique conçu pour aider les praticiennes qui travaillent avec les enfants de un à cinq ans, à l'aide de l'*Essential Learnings Framework*, à planifier et à établir des programmes d'apprentissage tout en satisfaisant aux exigences des systèmes d'agrément et d'amélioration de la qualité (QIAS, Quality Improvement and Accreditation Systems)* dans les milieux où ils s'appliquent. L'*Essential Learnings Framework* est le programme obligatoire dans les écoles tasmaniennes; il est optionnel pour le personnel des services aux enfants. Beaucoup d'intervenantes en services de garde d'enfants s'en servent à cause du lien entre la façon dont elles planifient déjà les activités d'apprentissage et les cinq catégories du curriculum : *la réflexion, la communication, l'avenir personnel, la responsabilité sociale et l'avenir du monde.*

*Le QIAS est un système du Commonwealth qui définit la qualité des services en garderie et qui fournit une façon d'évaluer cette qualité et de cerner les domaines ayant besoin d'une amélioration permanente.

Vision globale :

Essential Connections et *Essential Learnings Framework* ont tous les deux un objectif d'égalité, de respect, d'inclusion et de développement des enfants de façon à ce qu'ils connaissent le bonheur et le succès et qu'ils vivent plus tard une vie bien remplie en contribuant à l'édification d'une société compatissante¹². Les croyances et les valeurs qui sous-tendent les programmes de la petite enfance sont *le partenariat, l'apprentissage, l'éducation et la diversité.*

Rôles :

Le partenariat est l'une des quatre croyances qui sous-tendent les programmes de la petite enfance. Les rôles ne sont pas précisément définis mais on laisse entendre qu'il devrait y avoir une communication efficace entre les familles et le personnel et entre les intervenantes en services de garde et les enseignantes de façon à assurer la continuité et l'intégration des programmes.

Structure organisationnelle :

L'*Essential Learnings Framework* porte bien son nom puisqu'il s'agit d'un cadre conceptuel qui a besoin de la richesse d'exemples concrets d'apprentissage des enfants pour lui donner vie¹³. C'est là l'objet du guide *Essential Connections* qui utilise les catégories de l'apprentissage essentiel et ses éléments clés pour fournir un lien entre chaque élément clé et les « *marqueurs d'apprentissage* » et les « *exemples d'apprentissage individuels* » qui offrent des clichés de l'apprentissage des enfants en action. Les *marqueurs d'apprentissage* et les *exemples d'apprentissage* (qui proviennent de la recherche entreprise par cinq équipes d'intervenantes au pays œuvrant dans des milieux de garde d'enfants et des écoles) fournissent des exemples tirés de la vie réelle qui aident les lecteurs à imaginer « leurs enfants » en train de faire le même apprentissage.

¹² Department of Education, Tasmanie (2004). *Essential connections: A guide to young children's learning*. Hobart, Tasmanie, Department of Education, p. 92.

¹³ Department of Education, Tasmanie (2004). *Essential connections: A guide to young children's learning*. Hobart, Tasmanie, Department of Education, p. 2-3.

Continuité entre les programmes de garde et les programmes scolaires :

C'est là clairement une force puisque les deux documents (*Essential Connections* et *Essential Learning*) sont rédigés pour la même population, sont fondés sur le même cadre conceptuel et sont complémentaires dans leur but et leur visée.

Planification, évaluation, populations spéciales

Évaluation du programme

La norme législative relative à l'établissement des programmes exige des garderies ou des centres de la petite enfance qu'ils préparent un programme écrit accessible aux parents. L'évaluation du programme se fait grâce à un guide d'autoévaluation.

Évaluation individuelle des enfants :

On tient pour acquis que les marqueurs d'apprentissage dans *Essential Connections* servent de fondement à l'évaluation de chaque enfant, mais ce n'est pas clair si la première norme correspond à la norme de sortie des services de garde ou à la norme d'entrée à la maternelle (ou ni l'un ni l'autre, ou les deux).

Populations spéciales :

La diversité est l'une des quatre croyances qui sous-tendent ce document; l'approche développementale suppose que les enfants arriveront aux « marqueurs » à des rythmes différents.

Enjeux :

Il s'agit plutôt d'un éloge que d'un enjeu puisque c'est grâce au partenariat (*Learning Together*) qu'a été créé ce document. La collaboration à la recherche du matériel pour les *marqueurs d'apprentissage* et les *exemples d'apprentissage* a donné lieu à un langage commun au sujet des programmes et des buts visés pour les enfants. Lorsque les chercheurs ont observé et écouté dans des milieux de grande qualité, ils ont vu « toute la richesse et la puissance de l'enfant ».

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Ce programme a une structure intéressante à cause de son exhaustivité, de son organisation et de ses catégories bien particulières, de son but et de la pertinence qu'il revêt par rapport à la situation en Ontario. Un lien est clairement établi avec le document relatif aux années scolaires, et les deux englobent le développement des enfants à partir de leur naissance. Le contexte des années scolaires en Tasmanie est semblable au contexte ontarien (l'école commence à quatre ans et il y a deux années préscolaires). Le programme a été conçu dans le cadre d'une recherche menée en collaboration et il est fondé sur une pratique réelle. Les catégories de l'apprentissage essentiel (Essential Learnings) sont succinctes, efficaces et futuristes. Le code de couleurs aide à organiser le contenu. La langue utilisée dans le document est persuasive : par exemple, « créer son propre avenir et l'avenir du monde » (Essential Learnings), marqueurs d'apprentissage (compétences), exemples d'apprentissage (preuves). Un tableau résume tout le curriculum, de la naissance à l'âge de 16 ans. C'est un excellent modèle à prendre en considération pour le CAPE du point de vue du lien à établir entre le programme de la maternelle et le programme du jardin d'enfants.

Analyses : Belgique (Flandres)

EXE : Éducation expérientielle – apprentissage efficace grâce au bien-être et à la motivation

Définitions

Bien-être affectif : jusqu'à quel point les enfants se sentent-ils à l'aise, agissent-ils spontanément, sont-ils pleins de vitalité et ont-ils confiance en eux? Voilà ce qui détermine si leurs besoins fondamentaux sont satisfaits ou non.

Motivation : concentration, forte motivation, fascination, expérience gratifiante intrinsèque¹⁴, zone de développement proximal de Vygotsky, tout ceci mène au concept d'« apprentissage à un niveau profond ».

Contexte :

Ce curriculum a vu le jour lorsqu'un petit groupe d'enseignantes et de consultantes flamandes au niveau préscolaire ont commencé à réfléchir d'un œil critique à leur pratique en portant une attention particulière aux enfants au moment où ils cherchent à résoudre un problème. Graduellement, l'éducation expérientielle (théorie EXE) a pris naissance et est devenue un modèle d'éducation influent tant au niveau préscolaire qu'au niveau élémentaire en Flandres et aux Pays-Bas. Depuis 1991, le modèle se répand également dans d'autres pays européens.

Vision globale :

Le principal but de ce curriculum est la recherche de la qualité dans les services de garde et d'éducation. Quels sont les indicateurs de la qualité et comment les évaluer une fois qu'ils sont déterminés? Plutôt qu'insister sur le traitement (insertion, instruction, intervention) ou sur l'issue (objectifs, résultats), la théorie EXE s'intéresse au processus et cherche en particulier à savoir jusqu'à quel point l'enfant a atteint un « bien-être affectif » et quel est son niveau de « motivation ». Un autre élément est « l'interconnexion »; c'est-à-dire le développement d'adultes (futurs) qui auront confiance en eux, qui seront mentalement sains, curieux, expressifs, imaginatifs, bien organisés, et qui auront le sens de l'entrepreneuriat et de bonnes intuitions à propos de l'univers social et physique, en plus d'avoir le sentiment d'appartenir et d'être liés à l'univers et à toutes ses créatures¹⁵.

¹⁴ Csikszentmihayli, Mihalyi (1979). *The concept of flow*, in B. Sutton-Smith, *Play and learning* (p. 257-273), New York, Gardner.

¹⁵ Direction de l'Éducation, OCDE, *Starting Strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*, mars 2004, p. 7.

Structure organisationnelle :

L'expérience des enseignantes a permis de cerner 10 types d'initiatives favorables au bien-être et à la motivation. Les six premières ont trait à l'organisation du matériel et à la prestation d'activités et d'outils intéressants; la septième porte sur les relations sociales; la huitième, sur l'encouragement des enfants à explorer leurs émotions, leurs pensées et leurs valeurs; et les neuvième et dixième, sur les enfants ayant des besoins spéciaux.

Planification, évaluation, populations spéciales

Un élément important du programme est celui de l'évaluation dans trois grands secteurs :

- « L'apprentissage à un niveau profond » de l'enfant est évalué grâce à l'échelle Leven Involvement Scale (LIS).
 - L'interaction entre l'enseignante et les enfants est évaluée à l'aide de l'Adult Style Observation Schedule (ASOS) (ou plan d'observation du style de l'adulte), qui est construit à partir des trois dimensions que sont la stimulation, la sensibilité et l'encouragement à l'autonomie.
 - Le niveau de réussite de chaque enfant dans huit domaines de développement est évalué dans des situations réelles de la vie au moins trois fois par an à l'aide du Process-oriented Monitoring System (POMS) (ou système de surveillance axé sur la démarche).
-

Enjeux :

Ce n'est pas clair s'il s'agit principalement d'une structure de programme ou d'un outil d'évaluation. Si, en fait, l'évaluation a une incidence directe sur l'établissement de programmes, alors il s'agit d'une méthode raisonnable pour développer une plus grande sensibilisation professionnelle et une responsabilisation face à la vision principale de ce curriculum (améliorer la qualité globale des services de garde et d'éducation). Les concepteurs de la théorie EXE sont explicites sur le fait qu'il faut se concentrer sur le processus (en particulier sur le degré auquel l'enfant a atteint un « bien-être affectif » et sur son niveau « de motivation ») plutôt que sur l'enseignement ou sur les résultats.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Fournit des outils précieux pour évaluer les résultats des enfants sur le plan de la démarche (apprentissage à un niveau profond, et huit domaines de développement) ainsi que l'interaction sociale entre les adultes et les enfants. Peut être plus utile pour le groupe de travail sur les outils de mesure que pour celui qui se penche sur les programmes d'activités ou d'enseignement.

Analyses : Canada (Québec)

Définitions

Centres de la petite enfance : Fournissent des services de garde éducative aux enfants de la naissance à la maternelle tout en répondant aux besoins de garde des parents.

Jeu : Une activité dont le plaisir est la principale caractéristique. Il suppose le libre arbitre de l'enfant; on ne peut pas le lui imposer.

Contexte :

En 1996, le gouvernement du Québec a établi des maternelles ouvertes toute la journée (au niveau préscolaire) pour les enfants de cinq ans, a créé de nombreux nouveaux centres de la petite enfance et a proposé l'élaboration d'un programme éducatif pour les centres de la petite enfance, compatible avec le programme d'éducation au préscolaire. Une adaptation québécoise de l'approche américaine High Scope, qui met l'accent sur le développement de l'enfant tout entier, a été distribuée aux centres de la petite enfance et une attention particulière a été accordée aux enfants défavorisés¹⁶.

La qualité est l'un des aspects fondamentaux de l'expansion des services de garde au Québec qui promeuvent aussi l'importance d'un personnel bien rémunéré et qualifié (diplôme couronnant quatre années d'études pour les enseignantes à la maternelle avec stage obligatoire aux niveaux de la maternelle et de l'élémentaire; les deux tiers du personnel des centres de la petite enfance doivent détenir un diplôme collégial ou universitaire en ÉPE).

Vision globale :

Le programme éducatif vise à favoriser le développement complet et harmonieux des enfants; c'est-à-dire qu'il vise la réalisation de leur plein potentiel dans chaque dimension de l'être. Il met en relief le processus de développement (socioaffectif, moral, linguistique, cognitif et psychomoteur) plutôt que l'acquisition de compétences particulières ou le produit éventuel de l'action de l'enfant. L'important est la capacité de l'enfant d'interagir de façon constructive avec son environnement, c'est-à-dire avec les objets, les gens et même avec les éléments d'information qu'il reçoit.

Le but du curriculum :

Le programme a été conçu avec la ferme conviction que toutes les personnes directement concernées – les enfants, les parents et les éducatrices (y compris les personnes responsables d'un service de garde à domicile) – en tireraient profit. Ce programme préscolaire commun à tous les centres de la petite enfance facilitera la continuité avec les écoles du Québec et favorisera l'intégration avec les organismes de service social et les autres organismes communautaires.

¹⁶ Gouvernement du Québec, ministère de la Famille et de l'Enfance, *Programme éducatif des centres de la petite enfance*, 1998.

Rôles

Éducatrices, personnel des centres de la petite enfance, enseignantes qualifiées et non qualifiées des centres de la petite enfance : offrent le programme de la petite enfance dans un milieu de garde d'enfants.

Responsables : offrent le programme de la petite enfance dans un milieu familial.

Parents : jouent un rôle important au conseil d'administration, participent à la vie quotidienne du centre et collaborent pleinement avec le centre à l'application du plan éducatif.

Enfants : sont les principaux agents de leur développement; ils apprennent en agissant, en manipulant, en explorant, en expérimentant, en s'exprimant, en observant et en écoutant.

Structure organisationnelle

Le programme est fondé sur cinq principes pédagogiques :

- Chaque enfant est une personne unique en elle-même.
- Le développement de l'enfant est un processus global, intégré.
- Les enfants sont les principaux agents de leur développement.
- Les enfants apprennent en jouant.
- La collaboration entre les éducatrices et les parents contribue au développement harmonieux de l'enfant.

Suivant l'exemple du modèle High Scope, ces principes directeurs donnent lieu à environ 25 applications concernant l'organisation de l'espace, l'organisation des activités et la relation éducatrice-enfant. Les ateliers consistent en activités axées sur un thème choisi par l'enfant. À l'intérieur de ce choix, cependant, on encourage l'enfant à suivre le cycle Planifier, Effectuer, Évaluer.

Le programme renferme des exemples concrets de différents aspects de la vie quotidienne aux centres de la petite enfance, qui tiennent compte des caractéristiques particulières de chaque centre (environnement collectif ou familial), des besoins de chaque enfant, de l'expérience de chaque éducatrice et de la contribution faite par toutes les familles participantes.

Planification, évaluation et populations spéciales

Évaluation du programme : Il n'en est pas question dans le programme éducatif.

Évaluation individuelle des enfants : L'éducatrice doit observer les enfants du point de vue de leur développement comme personnes à part entière et repérer ceux qui ont tendance à prendre part aux activités d'une façon qui n'optimise pas leur développement tout entier.

Enjeux :

Il a été difficile, dans le contexte des restrictions financières imposées par un nouveau gouvernement, de mettre en œuvre cette réforme d'une façon souple et rapide, malgré la popularité du programme et la demande des familles.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Cette approche est fondée sur un curriculum axé sur des constats qui témoignent de résultats positifs; elle a une structure relativement ouverte et souple dans le cadre de laquelle les programmes locaux peuvent faire les modifications et les adaptations voulues. L'adoption de ce curriculum a été une façon efficace de fournir une orientation aux centres dans la foulée de l'expansion rapide des services de garde au Québec. Le document québécois illustre comment le modèle original High Scope a été remanié de façon à convenir au contexte de la province.

Analyses : Finlande

Définitions

Garde et apprentissage de la petite enfance (GAPE) : Programmes publiquement gérés, supervisés et subventionnés qui comprennent la garde, l'éducation et l'enseignement. Les services de garde et d'apprentissage de la petite enfance englobent les garderies, les services de garde en milieu familial, diverses activités communautaires, l'éducation préscolaire (voir le contexte ci-dessous) et l'éducation obligatoire des enfants (à l'âge de sept ans) s'ils utilisent les services de GAPE.

Contexte :

Les parents ont environ 43 semaines de congé parental, suivies d'une période qui s'étend jusqu'à ce que l'enfant atteigne l'âge de trois ans durant laquelle ils peuvent opter soit pour s'occuper de leur enfant à la maison et recevoir une allocation de garde à domicile, soit pour confier la garde de leur enfant à un service privé payé par l'allocation de garde privée ou à un service municipal. Depuis 1996, l'autorité locale garantit le droit à une place dans un service de garde aux parents de tous les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge scolaire.

En Finlande, les enfants entrent officiellement à l'école à l'âge de sept ans et ils peuvent suivre un programme volontaire gratuit d'éducation préscolaire durant l'année scolaire. C'est comparable à une maternelle ouverte toute la journée, bien qu'il s'agisse d'enfants de six ans qui se rendent soit en milieu scolaire soit en milieu de garde¹⁷.

Une des ressources centrales du système de GAPE est le personnel, qui doit être compétent. Une personne sur trois parmi le personnel doit détenir un diplôme d'études postsecondaires (baccalauréat ou maîtrise en éducation ou baccalauréat en sciences sociales). Les enseignantes au préscolaire doivent détenir un baccalauréat, une maîtrise en éducation ou un baccalauréat en sciences sociales auquel s'ajoute un cours de pédagogie.

Vision globale :

Le principal but de la GAPE est de promouvoir le bien-être global de l'enfant de façon à ce qu'il grandisse, apprenne et se développe dans les meilleures conditions possibles. L'enfant est capable de prendre plaisir à la compagnie des autres enfants et des éducatrices, et il évolue dans un climat de joie et de liberté d'action en se sentant en sécurité et non bousculé. L'enfant s'intéresse à son environnement et peut mettre son énergie dans le jeu, l'apprentissage et les activités quotidiennes qui lui offrent un niveau de défi approprié.

¹⁷ Valimäki, Anna-Leena, Lindberg, Paivi (2004). *National curriculum guidelines on early childhood and care in Finland*, Helsinki, 26 août 2004, p. 12.

But du cadre pédagogique ou didactique :

Les Lignes directrices nationales relatives au programme de garde et d'éducation de la petite enfance en Finlande sont destinées à promouvoir l'égalité dans la prestation des services de GAPE dans tout le pays, et doivent servir de guide tant à l'élaboration qu'à la qualité des activités, grâce à l'application de principes organisationnels uniformes. Les lignes directrices relatives au programme jettent les assises de l'élaboration de curricula locaux en GAPE et propres à certaines unités.

Rôles

Éducatrice : Une membre du personnel multi-professionnelle, qui bâtit une culture commune de GAPE en respectant les valeurs et les modes d'action définis dans des documents stratégiques nationaux et ayant fait l'objet d'une entente entre toutes les parties.

Parent : Ce sont les parents qui ont d'abord et avant tout le droit et la responsabilité d'éduquer leurs enfants.

Enfant : On favorise le bien-être des enfants tout en les encourageant à avoir beaucoup d'égards pour autrui dans leurs comportements et leurs actes et à bâtir graduellement leur autonomie.

Structure organisationnelle :

Six **grandes catégories** président à l'organisation du cadre didactique qui est divisé en deux parties : « The Child's Way of Acting », ou « **La façon d'agir de l'enfant** » (quatre catégories), et « Content Orientations », ou « **Domaines d'apprentissage** » (six catégories). La structure est résumée ci-dessous :

Les grandes catégories	La façon d'agir de l'enfant*	Domaines d'apprentissage
1. Le bien-être de l'enfant comme principal but à atteindre	1. Le jeu	1. Les mathématiques
2. La garde, l'éducation et l'enseignement : un tout intégré	2. Les activités physiques	2. Les sciences naturelles
3. Le rôle des éducatrices en GAPE	3. Les expériences artistiques et l'expression de soi	3. L'histoire et la société
4. Le milieu de GAPE	4. L'exploration	4. L'esthétique
5. La joie d'apprendre		5. L'éthique
6. Le rôle du langage dans les services de GAPE		6. La religion, la philosophie

*Chacune de ces catégories est sous-divisée en trois secteurs : les importantes expériences de l'enfant, l'activité de l'éducatrice dans la collectivité et le milieu de GAPE.

La GAPE est considérée comme un tout qui englobe la garde, l'éducation et l'enseignement, l'accent étant mis davantage, plus l'enfant est jeune, sur ses interactions avec les éducatrices et sur la chaleur et la tendresse avec laquelle les soins sont prodigués. De bons soins doivent être à la base de toutes les activités de GAPE. Le langage joue un rôle clé dès le départ puisqu'il favorise le développement des processus cognitifs de l'enfant et la communication des messages importants. Le jeu, les contes de fée, la narration d'histoires, les jeux avec les mots (les rimes et les mots démunis de sens) sont d'une importance primordiale et font travailler l'esprit de l'enfant en lui faisant faire des découvertes linguistiques. L'environnement permet à l'enfant d'observer tant la langue parlée que la langue écrite.

Continuité entre le curriculum préscolaire et les programmes scolaires :

En GAPE, l'enfant n'a pas à étudier ou à assimiler le contenu des différents domaines d'apprentissage ou des différents sujets, et il n'y a pas d'exigence de rendement. Les domaines d'apprentissage donnent aux éducatrices un cadre de référence qui les renseigne sur le genre d'expérience, de situation et d'environnement qu'elles devraient chercher à faire vivre, à mettre en place ou à offrir aux enfants afin de leur assurer une croissance et un développement équilibrés. Le langage est un moyen de communication et d'interaction dans le contexte de tous les domaines d'apprentissage¹⁸.

Planification, évaluation et populations spéciales

Évaluation du programme : Le personnel fait l'ébauche du curriculum en GAPE pour chaque unité, mais les parents ensemble, ainsi que les enfants et tout le milieu éducationnel, peuvent en influencer le contenu et participer à son évaluation.

Planification et évaluation individuelles : Un plan en matière de GAPE est dressé pour chaque enfant, en collaboration avec ses parents; ce plan est surveillé et évalué périodiquement. On fournit un soutien spécial dans le contexte des services généraux de GAPE de façon à épauler chaque enfant dans ses interactions avec les autres enfants.

La GAPE peut être offerte dans le cadre d'un programme d'immersion linguistique d'un pays (en suédois ou en finlandais), dans une langue étrangère, et à l'aide de diverses approches pédagogiques ou éducatives; par exemple, Steiner, Montessori, Freinet et Reggio Emilia.

Enjeux :

La tâche première de l'éducation au préscolaire est de développer l'imagination créative de l'enfant dans toutes les situations plutôt que de lui faire acquérir des connaissances et des données. Fait intéressant à observer, même si la Finlande a obtenu un résultat beaucoup plus élevé que n'importe quel autre pays du monde dans les tests internationaux d'alphabétisme, aucune mention n'est faite dans les lignes directrices des services de GAPE sur l'apprentissage traditionnel de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants, et ceux-ci n'entrent pas officiellement à l'école avant l'âge de sept ans.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE

Ce document est organisé en trois grandes catégories qu'il serait facile pour les professionnelles d'assimiler et de mettre en œuvre (grandes catégories; façon d'agir de l'enfant; domaines d'apprentissage). La dernière catégorie établit un lien direct avec le curriculum de l'école primaire. Le plus important semble être de loin le bien-être général de l'enfant de façon à lui fournir les conditions les plus propices à sa croissance, à son apprentissage et à son développement. Cette approche est très compatible avec l'accent mis sur la compétence socioaffective dans le CAPE.

¹⁸ Valimäki, Anna-Leena, Lindberg, Paivi (2004). *National curriculum guidelines on early childhood and care in Finland*, Helsinki, 26 août 2004, p. 24-25.

L'approche Reggio Emilia ou l'écoute attentive des jeunes enfants

Définitions

Atelieristas : Enseignants en studio, adultes hautement expérimentés en arts visuels qui travaillent en étroite collaboration avec les enfants et les enseignantes

Pedagogistas : Coordonnateur pédagogique au service d'un groupe d'écoles, qui épaula à la fois les enseignantes, les atelieristas et les enfants.

Contexte :

Reggio Emilia (RE) est devenu synonyme d'une façon de voir ou d'une approche particulière en matière d'éducation de la petite enfance, mais il s'agit en fait d'une municipalité de l'Italie qui est devenue célèbre à cause de son engagement à l'égard du développement de la petite enfance. Pendant de nombreuses années, la ville avait pour devise « l'investissement dans le bien-être des enfants est un investissement culturel et social fondamental ». *La part du budget municipal allouée à l'éducation n'est rien de moins que 40 %*. Il y a aussi un engagement soutenu à l'égard de la participation des parents et des citoyens conformément à la philosophie selon laquelle les écoles sont « un système de relations entre les enfants, les enseignantes, les parents et la collectivité où l'école est située¹⁹ ».

Vision globale :

Dans le cadre d'une démarche continue, les enfants posent des questions, bâtissent des théories et donnent un sens à leur expérience dans l'action réciproque qui se produit entre eux et le monde environnant. La réciprocité de l'interaction, des relations et des communications, jumelée à des concepts comme la subjectivité et l'intersubjectivité, est au cœur de la pédagogie de RE. Les enfants modifient et enrichissent leurs représentations conceptuelles si, et seulement si, ils ont l'occasion d'effectuer ces transformations dans un contexte de groupe, s'ils écoutent et sont écoutés, s'ils s'expriment dans leurs différences et sont réceptifs aux différences des autres. Résultat : leur bagage de connaissances est abondant, enrichi par de multiples contributions.

But du cadre pédagogique ou didactique :

RE est une façon de vivre dans la collectivité de l'Italie où cette approche a été créée. Elle a été adoptée par de nombreuses garderies ainsi que par des municipalités et des collectivités partout dans le monde. Le but de l'utilisation de RE varie à l'intérieur de ces contextes.

¹⁹ Direction de l'Éducation, OCDE, *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*, mars 2004, p. 13.

Rôles

En plus des rôles mentionnés dans les définitions ci-dessus :

Enseignantes : Sont des apprenantes aux côtés des enfants, chacune servant de ressource et de guide aux enfants à qui elle offre son expertise en les écoutant soigneusement, en les observant et en notant leur travail et leur évolution.

Enfants : Sont perçus comme ayant des droits et comme des apprenants compétents et actifs qui bâtissent constamment et mettent à l'essai des théories à propos d'eux-mêmes et du monde au moyen de la collaboration, du dialogue et de la recherche.

Parents, citoyens : Participent fréquemment à titre de partenaires, aident à fixer les objectifs éducationnels de l'école.

Structure organisationnelle

Les propriétés pédagogiques particulières qui caractérisent l'approche Reggio Emilia sont les suivantes :

- 1. Les cent langages des enfants.** On encourage les enfants à chercher à donner un sens à leur expérience grâce à différents modes d'expression, y compris les arts comme le théâtre, la danse, la musique et l'art visuel.
- 2. Un curriculum contextuel.** Il n'existe pas de buts planifiés ou de normes indiquant ce qui doit être appris car « ceux-ci pousseraient nos écoles du côté de l'enseignement sans qu'il y ait apprentissage »²⁰.
- 3. Projets éducatifs.** Les projets émanent des enfants sous forme d'études approfondies de concepts ou d'idées et de poursuite d'intérêts.
- 4. Collaboration.** Le travail de collaboration en groupe est précieux et nécessaire pour favoriser le développement cognitif.
- 5. Les enseignantes vues comme des chercheuses.** Le rôle de l'enseignante est d'abord et avant tout celui d'apprenante aux côtés des enfants.
- 6. Prise de notes.** Les enseignantes prennent en note l'expérience des enfants et travaillent en vue de leur fournir un souvenir visuel de leurs projets, de donner aux éducatrices un outil pour percevoir le processus d'apprentissage de l'enfant et de transmettre aux parents et au public une information détaillée sur ce qui se produit à l'école.
- 7. Environnement.** On considère que l'environnement est « le troisième professeur ».

²⁰ Direction de l'Éducation, OCDE, *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*, mars 2004, p. 12.

Continuité entre le curriculum préscolaire et les programmes scolaires :

La continuité n'est pas un enjeu dans la collectivité de Reggio Emilia ni ailleurs en Italie où la philosophie RE semble avoir été pleinement adoptée. Elle peut être davantage une source de préoccupation dans les cultures où l'émergence de l'adoption du modèle RE ne s'harmonise pas très bien avec un curriculum plus prescriptif pour les enfants d'âge scolaire.

Planification, évaluation et populations spéciales :

La planification émane de l'interaction entre les enseignantes, les *atelieristas* et les enfants. L'évaluation est une caractéristique permanente du programme et se produit sous forme de réflexion de l'enseignante (évaluation du programme) et de documentation (évaluation de chaque enfant à l'aide de la prise de notes).

Enjeux :

Dans la détermination des critères influant sur le succès de la mise en œuvre d'une approche donnée, on ne doit pas passer sous silence l'incroyable soutien accordé à la petite enfance dans les collectivités RE.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage en profondeur et en contexte, le rôle de l'adulte se résumant à celui d'observateur, de co-constructeur et d'interprète de l'apprentissage de l'enfant, constitue un modèle unique en son genre que les spécialistes doivent prendre en considération. Une grande importance est accordée au curriculum émergent et à l'évolution tant des enfants que des professionnelles au sein du programme. L'attention accordée dans ce modèle aux multiples représentations, à la prise de notes et au rôle de l'environnement vaut qu'on s'y attarde en raison de la richesse des perspectives proposées. Comme pour High Scope, c'est une approche qui domine dans les milieux de la petite enfance en Ontario.

Analyses : Japon

Définitions

Maternelle : offerte à ceux qui désirent placer leurs enfants de trois à cinq ans dans un milieu scolaire.

Garderies : tant publiques que privées, elles accueillent les enfants de un à cinq ans.

Éducation préscolaire : englobe les deux groupes précédents.

Contexte :

L'école au Japon avait l'habitude de fonctionner à longueur d'année et les enfants s'y rendaient aussi le samedi matin, mais beaucoup de régions ont changé ce mode de fonctionnement pour que l'école soit ouverte cinq jours par semaine et qu'il y ait deux semestres au lieu de trois. Bien qu'il y ait neuf matières d'enseignement à l'école élémentaire, l'accent est mis sur la lecture et l'écriture. Non seulement les enfants doivent apprendre le japonais, mais ils doivent également avoir appris, à la fin de la sixième année, au moins 1006 caractères chinois²¹. Le temps passé à la maternelle est près du double de la demi-journée que passent les enfants en moyenne dans les maternelles canadiennes.

Vision globale :

L'environnement devrait être créé dans l'intention de laisser les enfants exercer les activités de leur choix, tout en comprenant et en prévoyant ce que fera chacun d'eux. Les enseignantes devraient donc créer un environnement physique et psychologique enrichissant vu l'importance de la relation entre l'enfant et les autres personnes et choses autour de lui²².

But du cadre pédagogique ou didactique :

On encourage chaque maternelle à formuler son propre curriculum adapté au stade de développement de l'esprit et du corps des jeunes enfants et au contexte de la maternelle et de la collectivité locale dans laquelle elle se trouve, « conformément à la loi et aux normes nationales applicables au curriculum pour les maternelles ».

Rôles :

Il n'en est pas question comme tel, sauf pour indiquer que la vie à la maternelle devrait se dérouler avec la pleine et entière collaboration du foyer (en particulier pour les enfants qui entrent à la maternelle à l'âge de trois ans).

²¹ Information fournie par une ambassade japonaise sur Internet : www.asianinfo.org/asianinfo/japan/education_literacy.htm.

²² Ministry of Education, Science, Sports and Culture. (2000). *National curriculum standards for kindergartens*. Tiré d'un communiqué de presse du ministre Arima Akito, p. 2. www.mext.go.jp/english/news/2001/04/010401.htm.

Structure organisationnelle

Les normes nationales comprennent des idéaux de base (représentés dans la vision globale ci-dessus), des objectifs en matière d'éducation à la maternelle, ainsi que des buts, un contenu et une manière d'aborder le contenu dans chacun des cinq domaines suivants :

- **Santé** (un corps et un esprit sains)
- **Relations humaines** (indépendance et capacité de communiquer avec les autres et de les soutenir)
- **Environnement** (capacité d'entrer en contact avec l'environnement avec curiosité et désir de poser des questions)
- **Langue** (compréhension de la langue et capacité de s'exprimer par le langage)
- **Expression** (capacité de s'exprimer et d'accroître sa créativité en exprimant dans ses propres mots ce qu'on a vécu et pensé).

Continuité entre les normes applicables à la maternelle et le programme à l'élémentaire :

Ce document est conçu pour appuyer le programme élémentaire (mais il le fait de diverses façons; voir la rubrique Enjeux ci-dessous).

Planification, évaluation, populations spéciales

Évaluation du programme : on demande aux enseignantes de bien examiner et évaluer le processus didactique afin d'améliorer continuellement les plans.

Évaluation individuelle des enfants : non mentionnée.

Enjeux :

On désigne du nom « d'enfer des examens » la compétition féroce pour entrer dans les écoles de haut niveau au Japon. On signale, comme effets secondaires, l'intimidation, la violence et « l'allergie à l'école » qui peuvent se manifester dès l'école élémentaire et qui sont la cause de suicides et de meurtres de la préadolescence à l'âge adulte. On blâme autant l'école que les parents pour la pression indue qu'ils font subir aux enfants afin qu'ils réussissent. Les maternelles vont de milieux non structurés qui mettent l'accent sur le jeu à des environnements hautement structurés qui cherchent à assurer le succès de l'enfant à l'examen d'entrée dans une école élémentaire privée²³.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Les cinq domaines d'apprentissage mentionnés dans le curriculum sont dignes d'intérêt : la santé, les relations humaines, l'environnement, la langue et l'expression. L'insistance sur le développement socioaffectif et sur l'entregent rend ce modèle intéressant à examiner, surtout du fait qu'il s'agit d'une culture qui n'a pas la réputation de mettre l'accent sur ces valeurs.

²³ Information fournie par une ambassade japonaise sur Internet : www.asisaninfo.org/asianinfo/japan/education_literacy.htm.

Te Whariki

Définitions

Adultes : *whanau* (membres d'une famille élargie et de son réseau de soutien qui forment un contexte propice aux soins et à l'encadrement de l'enfant), parents, famille élargie, membres du personnel, superviseurs, travailleuses en services de garde, spécialistes, intervenantes et toute personne ayant terminé ses études qui est susceptible de jouer un rôle dans un milieu de la petite enfance.

Contexte :

Les services à la petite enfance ont été au cœur du débat politique national sur le rôle du gouvernement, de l'entreprise privée et des parents en Nouvelle-Zélande. En 1986, les services de garde d'enfants, les maternelles et les coopératives parentales ont tous été regroupés sous le ministère de l'Éducation. Dans le cadre de cette réforme, on a établi un cours de trois ans menant à un diplôme comme critère pour l'accréditation et élaboré le premier programme national pour la petite enfance, *Te Whariki* (1993, 1996).

Vision globale :

Plutôt que de recourir à une vision étroite du développement humain vidée de son contexte ou de concevoir un programme d'enseignement comportant des domaines d'apprentissage répartis en matières et des compétences essentielles à acquérir à l'école, *Te Whariki* choisit une approche socioculturelle en créant un programme axé sur le désir de renforcer les dispositions naturelles pour l'apprentissage, de promouvoir le biculturalisme et de se mettre au diapason de ce que vivent les jeunes enfants dans les services²⁴.

Les quatre principes directeurs de *Te Whariki* sont les suivants :

- le programme devrait refléter le développement holistique des enfants;
- l'habilitation de l'enfant devrait être un facteur clé (un principe maori);
- les liens entre la famille et la collectivité devraient être renforcés;
- les enfants apprennent lorsqu'ils ont des relations bienveillantes et réciproques.

²⁴ Direction de l'Éducation, OCDE (2004). *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*, mars 2004, p. 17.

But du cadre pédagogique ou didactique

Le curriculum est défini comme un document s'adressant à tous les adultes qui se préoccupent du développement et de l'apprentissage des jeunes enfants²⁵. Le concept de *Te Whariki* (un tapis tissé), est une métaphore pour les nombreuses perspectives, cultures et approches représentées par le programme. Il constitue donc un cadre conceptuel général regroupant les approches et les principes acceptés par tous les adultes jouant un rôle dans l'apprentissage et le développement des jeunes enfants plutôt qu'un curriculum au contenu ou aux activités traditionnelles, et il peut être mis en pratique différemment selon les services.

Rôles

Éducatrices : Ce terme ne semble pas être en usage en Nouvelle-Zélande; toutes les personnes qui ont reçu une formation de trois ans en ÉPE sont appelées enseignantes et peuvent également être appelées professionnelles ou intervenantes selon le contexte ou le milieu.

Parents : Les parents et les whanau (voir les définitions) sont reconnus dans l'univers familial et communautaire global, au sein d'un des quatre grands principes, comme faisant intégralement partie du programme de la petite enfance.

Enfants : L'enfant est défini sur le plan du développement par les étapes qu'il franchit, de celles de nourrisson, de bambin et de jeune enfant totalement dépendant à celles où il lutte pour son indépendance jusqu'à devenir capable d'affronter des défis et de se lancer dans des entreprises durables, en collaboration avec d'autres.

Structure organisationnelle :

Te Whariki (le tapis tissé) consiste principalement en quatre principes directeurs (habilitation, mode de fonctionnement holistique, famille et collectivité, relations) et en cinq buts ou fils conducteurs pour les enfants (bien-être, appartenance, contribution, communication, exploration). Chacun de ces fils conducteurs mène ensuite à 18 buts pour les enfants sur les plans du développement, de la culture et de l'apprentissage.

Continuité entre le programme préscolaire et les programmes scolaires :

Le document a été rédigé dans le but d'établir des liens précis avec le cadre pédagogique ou didactique de la Nouvelle-Zélande (New Zealand Curriculum Framework). Chaque fil conducteur (p. ex., exploration) précise les connaissances, les compétences et les attitudes auxquelles parviendra sans doute l'enfant en passant des milieux de la petite enfance aux premières années d'école. Des liens très clairs sont établis entre ces fils conducteurs et les compétences et domaines essentiels d'apprentissage prévus dans le cadre didactique.

²⁵ New Zealand Ministry of Education (1996). *Te whariki: Early childhood curriculum*. Wellington, Learning Media.

Planification, évaluation et populations spéciales :

Le cadre didactique fournit des descriptions et des questions détaillées pour les adultes chargés de la mise en œuvre afin de les aider à planifier le programme en fonction des enfants de tous les âges (nourrissons, bambins et jeunes enfants). L'évaluation vise le programme plutôt que l'enfant; par conséquent, l'accent est mis sur la responsabilité de l'adulte envers l'enfant. L'évaluation des enfants est donc difficile puisque le document ne prévoit pas de résultats à atteindre pour eux. Selon le document, *Te Whariki* est conçu de façon à être inclusif et à convenir à tous les enfants, si bien que ceux qui ont des besoins spéciaux devraient voir leurs besoins comblés par la présence des autres enfants avec qui ils apprennent dans toutes sortes de milieux d'éducation de la petite enfance.

Enjeux :

Tel qu'indiqué ci-dessus, l'évaluation est difficile à cause de l'accent mis sur un mode de fonctionnement « holistique » plutôt que sur un ensemble de connaissances et de compétences qui font davantage partie des programmes et des attentes habituelles de l'école primaire.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Le rôle de l'adulte dans sa relation avec les nourrissons, les bambins et les jeunes enfants est décrit avec précision et sert de directive claire à tous les adultes travaillant auprès de ces trois groupes d'âge, en plus de fournir un cadre utile à l'évaluation du programme. Le document est pertinent pour le groupe d'experts parce que l'accent est mis sur les valeurs biculturelles et sur la continuité avec le programme scolaire, et que la responsabilité est clairement placée dans le camp des adultes plutôt que de reposer sur les épaules des enfants.

Analyses : Singapour

Définitions

Maternelle, préscolaire : Ces termes sont utilisés de façon interchangeable pour désigner l'éducation que reçoivent les enfants de trois à six ans avant de faire leur entrée officielle à l'école.

Primaire : De la première à la quatrième année (de six à 10 ans).

Contexte :

Singapour, avec sa population de quatre millions de personnes seulement, est présente sur le marché mondial et jouit d'un haut niveau de vie et d'une longue espérance de vie. Ce facteur semble être principalement dû au fait que Singapour a su trouver une niche dans le marché de la technologie et, par la suite, devenir un partenaire commercial de calibre mondial. Cette réalité économique explique peut-être en partie sa politique linguistique dans les écoles (l'anglais est la première langue d'enseignement, la deuxième étant le chinois, le malais ou le tamil). En outre, durant les années du primaire, la répartition du temps se fait comme suit : 33 % anglais, 27 % langue maternelle; 20 % mathématiques, 20 % toutes les autres matières. L'éducation préscolaire est gérée dans le cadre du service d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation. Aucune information n'a pu être trouvée en ce qui concerne les normes du programme au préscolaire ou au primaire.

Vision globale :

Le principal but du programme de maternelle consiste à préparer les enfants en vue de leur apprentissage permanent et de soutenir et d'encourager le développement holistique des enfants, ce qui suppose

- d'accueillir et d'accepter les réactions spontanées, naturelles et diversifiées des jeunes enfants;
- de favoriser un soutien de la part des adultes et des pairs de façon à élargir les compétences et la connaissance du monde qu'ont les enfants pour les amener à découvrir des façons plus élaborées et plus complexes d'apprendre, de faire les choses et de comprendre.

Il ne s'agit pas simplement de préparer les enfants pour leur entrée à l'école primaire; cette vision est importante en soi et ne devrait pas être interprétée comme une tentative d'accélérer l'apprentissage durant les années de la maternelle en offrant aux enfants un programme d'enseignement primaire simplifié²⁶. Plus précisément, la maternelle devrait aider les enfants à apprendre à réfléchir et à réfléchir pour apprendre, à développer de fortes compétences linguistiques et à accorder de l'importance aux valeurs.

²⁶ Preschool Education Unit. (2000-2001) *Nurturing early learners: A framework for a kindergarten curriculum in Singapore*, ministère de l'Éducation, Singapour.

But du programme :

Il a été conçu pour expliquer le point de vue de Singapour sur ce qui constitue une éducation de qualité à la maternelle. Sans être prescriptif, il indique ce qui doit être considéré comme un apprentissage approprié et la façon dont l'enseignement doit se faire durant les années de la maternelle.

Structure organisationnelle, continuité entre l'éducation préscolaire et l'éducation primaire :

On insiste beaucoup sur la continuité entre le préscolaire, le primaire et les études subséquentes. Cette insistance se reflète dans la continuité entre les résultats prévus à la maternelle et les résultats souhaitables au primaire.

Planification, évaluation et populations spéciales :

La planification est classée au quatrième rang des caractéristiques d'une bonne pratique, et les enseignantes reçoivent quelques lignes directrices sur la façon de bien planifier le curriculum pour les enfants. Le programme et l'évaluation individuelle des enfants sont abordés dans le contexte de l'observation et de la prise de notes des progrès de l'enfant, et on fait souvent référence à ces notes et aux dossiers pour faire des rajustements au programme. On encourage les enseignantes à se servir de toutes sortes de méthodes pour documenter le travail des enfants.

Enjeux :

En surface, ce document semble épouser une approche sociopédagogique en matière de curriculum semblable à celle décrite dans l'introduction de cette analyse. Il est dit à la fin du document que, pour préparer les enfants à s'intégrer dans le système d'éducation, on doit s'assurer qu'ils sont joyeux, curieux et disposés à apprendre. Cependant, un point à la rubrique « Bonne pratique n° 5 : *Fournir des ressources* » indique que *les feuilles de travail et les feuilles d'activité ne sont pas censées être le but de l'enseignement, mais doivent consolider l'apprentissage*. L'idée que les ateliers et les feuilles d'activité devraient être utilisés, peu importe à quelle fin, même pour consolider l'apprentissage, semble entrer en contradiction avec les pratiques efficaces auprès de la petite enfance exposées dans le reste du document. Cette incohérence peut être attribuable au fait que c'est un consultant britannique spécialisé dans la petite enfance qui a rédigé le document. Il peut donc y avoir rupture par rapport à la pratique conventionnelle à Singapour, entraînant des difficultés de mise en œuvre du nouveau programme.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Ce document est un exemple intéressant de la tentative d'un pays qui vient de vivre un changement socioéconomique spectaculaire pour donner une orientation nationale au domaine de l'éducation de la petite enfance. Le document a un penchant clairement occidental que l'on peut retracer sous la plume du consultant dont le nom est mentionné dans les remerciements. Certaines des incohérences entre l'approche sociopédagogique et les attentes élevées sur le plan linguistique à Singapour laissent entrevoir une faille culturelle qu'il serait bon qu'on évite de reproduire dans le CAPE.

Buts d'un système préscolaire moderne

Définitions

Préscolaire : Tous les programmes en garderie offrant des soins à plein temps aux enfants de un à cinq ans pour les parents qui travaillent ou qui étudient à plein temps.

Classe préscolaire : Programme d'une demi-journée offert gratuitement dans le cadre du système scolaire (présence optionnelle) à tous les enfants de six ans.

Contexte :

La garde d'enfants (de un à cinq ans) et la classe préscolaire (six ans) ont été placées en 1996 sous la gouverne du ministère de l'Éducation et des Sciences alors qu'elles relevaient auparavant du ministère des Affaires sociales et familiales. La classe préscolaire pour les enfants de six ans est une nouveauté, semblable à nos maternelles, offerte à mi-temps. L'école obligatoire à plein temps commence à l'âge de sept ans, comme en Finlande. Le curriculum analysé dans ce document s'applique à l'école préscolaire pour les enfants de un à cinq ans plutôt qu'à la classe préscolaire pour les enfants de six ans, qui initie les enfants au curriculum national. Longtemps avant ces changements, on reconnaissait l'importance de la fonction éducative de la garderie et du niveau préscolaire, ainsi que des notions d'interaction, de communication et de dialogue, et les professionnelles travaillant à ces niveaux devaient avoir reçu la même formation et devaient utiliser le même contenu pour les enfants de tous les âges. Les décisions se prennent au niveau municipal et on fournit même davantage de directives au niveau des centres préscolaires, tant en ce qui concerne les enfants que les enseignantes.

La population de la Suède est environ la même que celle de l'Ontario, et le climat et la portion de terre inhabitable sont également comparables (principalement dans le Sud du pays). La Suède a une très forte sécurité sociale (logements subventionnés et prestations pour enfants), des prestations familiales (congé parental pour la maternité et la maladie) et des prestations pour soins de santé (couverture complète) qui libèrent les parents de la responsabilité associée à la garde des enfants à laquelle font face les familles dans de nombreux pays développés du monde. Outre ces prérogatives, les familles ont accès à des centres préscolaires pour les enfants de un à trois ans et de trois à six ans. (On désigne ces programmes du nom de préscolaires parce que depuis longtemps, en Suède, on estime que la garde et l'éducation doivent être liées.) Le gouvernement garantit également une place au préscolaire aux enfants d'un an en montant (15 mois de congé de maternité payés font en sorte que les parents prennent soin de leurs nourrissons) dont les parents travaillent ou étudient à plein temps. Cette politique gouvernementale a donné lieu à la création de 10 fois plus de places en garderie qu'au cours des deux dernières décennies. Durant cette période, les frais parentaux ont augmenté, passant de 10 % à 16,5 % du coût total. Les enseignantes à la prématernelle doivent suivre un programme de formation universitaire gratuit de trois ans.

Vision globale :

L'apprentissage de l'enfant est axé sur le jeu et sur la découverte de la signification des choses. La connaissance ne se trouve pas chez l'enfant ou dans le monde (y compris les adultes), mais dans la relation entre les deux; par conséquent, la recherche du savoir de l'enfant doit se faire par le « jeu, l'interaction sociale, l'exploration et la créativité ainsi que par l'observation, la discussion et la réflexion ». Le langage, l'apprentissage et l'identité sont intimement interreliés; tout prend son sens dans la communication et le jeu des enfants.

But du cadre pédagogique ou didactique :

Doit servir de lignes directrices pour tous les programmes en garderie s'adressant aux enfants de un à cinq ans.

Rôles

Enseignantes : Ont la responsabilité première de veiller à ce que le curriculum soit suivi et à ce que le libre arbitre des enfants soit respecté de façon à ce qu'ils deviennent autonomes, c'est-à-dire non dépendants de leur enseignante ou du savoir existant.

Parents : Ont de tout temps eu un rôle très important à jouer dans les programmes préscolaires, mais trouvent de plus en plus difficile de le maintenir à cause du travail et des exigences de la société.

Enfants : Sont perçus comme ayant leurs propres desseins, en particulier dans le jeu, lorsqu'ils se choisissent et se fixent des buts personnels.

Structure organisationnelle

On définit cinq groupes de buts que chaque garderie doit chercher à atteindre :

- **Normes et valeurs :** bienveillance et respect envers autrui, justice et égalité.
- **Développement et apprentissage :** une approche pédagogique selon laquelle la bienveillance, l'appui moral et l'apprentissage forment un tout cohérent.
- **Influence de l'enfant :** présuppose que l'on donne aux enfants, selon leur âge et leur capacité, davantage de responsabilité à l'égard de leurs propres actes et à l'égard de l'environnement au niveau préscolaire; les besoins et les intérêts des enfants servent par la suite de fondement à l'aménagement de l'environnement et à la planification des activités pédagogiques.
- Préscolaire et maison
- Collaboration entre la classe préscolaire, l'école et le centre de loisirs

Continuité entre le programme préscolaire et les programmes scolaires :

Dans le programme suédois de la prématernelle, l'enseignement ne consiste pas à fournir des éléments d'information aux enfants, mais à leur donner ce qu'il faut pour qu'ils entreprennent une démarche consciente et indépendante en vue d'atteindre un but. L'intérêt et la motivation de l'enfant sont perçus comme indispensables à tout apprentissage qui se veut réel. Toutes les activités durant la journée visent à développer la compétence et la compréhension de l'enfant, mais pas à l'aide du genre de leçons structurées qui caractérisent l'école. L'éducation est axée sur la communication, en particulier sur le dialogue entre l'enfant et l'adulte. La diversité des points de vue et des modes d'apprentissage sont autant d'occasions qui ont pour effet de stimuler la réflexion de l'enfant.

Planification, évaluation, populations spéciales

Planification : Les milieux préscolaires doivent avoir un plan de développement individuel pour chaque enfant afin de veiller à ce que celui-ci atteigne les buts visés dans les cinq groupes. Tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins spéciaux, ont droit à une place dans le programme préscolaire.

Évaluation du programme : L'absence d'évaluation globale et d'analyse de la façon dont le nouveau curriculum influe sur l'apprentissage des enfants a été critiquée.

Les enfants immigrants : Comme les parents des enfants immigrants (18 % de la population suédoise) ne sont habituellement pas admissibles à des places au préscolaire (les parents ne travaillent ni n'étudient à plein temps), un type de programme leur est offert trois heures par jour gratuitement, conjointement avec des programmes de formation en langue seconde.

Enjeux :

Certains critiquent le fait que les enseignantes suédoises mettent principalement l'accent sur la sécurité et les compétences sociales des enfants plutôt que sur les cinq grands buts soulignés dans le curriculum. Par ailleurs, on s'inquiète du fait qu'on enseigne aux enfants des choses qu'ils ne souhaitent pas nécessairement apprendre. On s'inquiète également de l'incidence négative des coupes gouvernementales sur la qualité du programme et de la difficulté à recruter des enseignantes au niveau préscolaire.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Ce curriculum est un très bon exemple de l'approche sociopédagogique et constructiviste qui met l'accent sur les relations plutôt que sur les produits ou les résultats. La bienveillance, l'appui moral et l'apprentissage sont perçus comme un tout cohérent. L'importance accordée aux relations s'harmonise bien avec l'insistance du groupe de travail sur la compétence socioaffective et avec l'approche ACC dont il a été question à la page 3.

Analyses : Royaume-Uni (Angleterre)

Définitions

Praticiennes : Adultes qui travaillent avec des enfants dans les milieux, peu importe leurs qualifications.

Parents : Fait référence aux mères, aux pères, aux tuteurs légaux et aux personnes qui sont les principales intervenantes auprès des enfants dans le cadre de leur carrière.

Curriculum : Tout ce que les enfants font, voient, entendent ou ressentent dans leur milieu, que ce soit planifié ou non.

Étape de la fondation (premières années) : Commence lorsque les enfants atteignent l'âge de trois ans.

Contexte :

Le curriculum national de l'Angleterre a été mis en œuvre il y a quelques années; on y précise des buts et des résultats pour la première étape clé, soit les première et deuxième années (six et sept ans). En 1999, un document est paru sous le titre *Early learning goals* (buts concernant l'apprentissage des jeunes enfants). Le document actuel, *Curriculum guidance for the early years* (guide d'application du curriculum auprès des jeunes enfants), incorpore ces buts dans un cadre plus détaillé. La loi qui donnait droit à une place à la maternelle à tous les enfants de quatre ans s'élargit graduellement pour faire place à tous les enfants de trois ans (deux heures et demie, cinq jours par semaine). Les enfants entrent en classe d'accueil toute la journée à l'âge de cinq ans; toutefois, le ratio personnel-enfants dans ces classes peut être passablement élevé (1 pour 30).

Vision globale :

Le document définit en détail 13 principes relatifs à l'éducation de la petite enfance. La plupart des principes ont trait aux connaissances que doivent avoir les praticiennes au sujet des enfants, de l'apprentissage et de l'enseignement, au travail en partenariat avec les parents et à la nécessité d'offrir un environnement inclusif où les enfants se sentent en sécurité et appréciés.

But du document :

Tous les milieux et toutes les écoles qui reçoivent des subventions pour l'éducation des enfants âgés de trois à cinq ans doivent avoir des activités planifiées qui aident les enfants à vivre des expériences leur permettant de progresser dans leur développement et leur apprentissage. On s'attend à ce que la plupart des enfants aient atteint les buts de l'apprentissage à la fin de l'étape de la fondation. Les praticiennes doivent prévoir un curriculum qui aidera les enfants à progresser dans l'atteinte de ces buts et, s'il y a lieu, même à les surpasser²⁷.

²⁷ Department for Education and Employment (2000). *Curriculum guidelines for the foundations stage*, London, Qualifications and Curriculum Authority.

Rôles :

Le document souligne tout au long l'importance du rôle des parents. Il n'est qu'à peine, voire aucunement, mention du rôle de l'enfant dans son propre apprentissage. L'accent est mis davantage sur les buts (les étapes) et sur le rôle de la praticienne et des parents qui doivent veiller à ce que les buts soient atteints.

Structure organisationnelle :

Les buts de l'étape de la fondation sont décrits dès le départ et comportent des éléments comme le bien-être personnel et socioaffectif, une attitude et une disposition positives, des compétences sociales, une capacité d'attention et de la persévérance; toutefois, les domaines et aspects de l'apprentissage pour l'étape de la fondation (voir l'annexe C) ne comprennent que six catégories : développement personnel et socioaffectif (DPSA), communication, langage et alphabétisme (CLA), développement de la pensée mathématique (DM), connaissance et compréhension du monde (CCM), développement physique (DP) et développement créatif (DC). Plusieurs pages traitent des étapes (Stepping Stones) et donnent des exemples de ce que les enfants font par rapport à chaque étape et dans chaque catégorie (environ 45 pages en tout). La dernière étape (en caractères gras) indique lesquels des 71 apprentissages clés devraient, selon toute attente, être atteints avant la fin du préscolaire.

Planification, évaluation, populations spéciales :

L'accent est clairement mis sur la planification et l'évaluation comme en fait foi la publication d'un document d'appoint intitulé *Planning for learning in the foundation stage* (Planifier en vue de l'apprentissage à l'étape de la fondation)²⁸. On s'attend à ce que les praticiennes fassent des plans à long terme (s'étendant sur un an) afin de veiller à ce que les six domaines d'apprentissage reçoivent une attention égale et soient couverts périodiquement et fréquemment, et qu'elles fassent aussi des plans à échéance moyenne pour combler l'écart entre les plans à long terme et la planification quotidienne à court terme. On mentionne en toutes lettres la nécessité de répondre aux besoins diversifiés des enfants, y compris les itinérants (gypsies), les réfugiés, les sans-abri, les enfants de diverses origines linguistiques ainsi que les enfants ayant des besoins spéciaux.

²⁸ Department for Education and Employment (2001). *Planning for learning in the foundation stage*. London, Qualifications and Curriculum Authority.

Continuité entre l'étape de la fondation et les classes d'accueil :

Les buts de l'apprentissage précoce sont en conformité avec les objectifs des cadres didactiques pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture et des mathématiques, tel qu'indiqué dans les documents *Guidance on the organization of the National Literacy Strategy in reception classes* (Guide organisationnel de la stratégie nationale d'alphabetisation dans les classes d'accueil) et *Guidance on the organization of the daily mathematics lesson in reception classes* (Guide organisationnel des leçons de mathématiques quotidiennes dans les classes d'accueil). Pour assurer une transition en douceur vers la première année, il est recommandé que l'heure de la lecture et de l'écriture et la leçon quotidienne de mathématiques soient en place avant la fin de l'année d'accueil.

Enjeux :

Ce document, dans lequel on conseille aux enseignantes de se concentrer sur « le jeu bien planifié », contraste clairement avec ceux des pays nordiques, de Reggio Emilia et même de la Nouvelle-Zélande. Plutôt que de mettre l'accent sur le choix des enfants, on souligne la nécessité de satisfaire aux 71 domaines d'apprentissage clés de l'étape de la fondation.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Il s'agit du document le plus complet dont il sera question dans cette analyse. Il est clairement lié au curriculum de l'école primaire qui est tout aussi précis et exhaustif. L'accent est nettement mis sur les résultats, ce qui en fait un modèle à prendre en considération pour l'évaluation. Les résultats sont présentés dans un cadre « étapiste », et il y a des codes de couleur pour chaque niveau d'âge. En ce sens, ces documents constituent un continuum, mais il s'agit d'un continuum lié à des attentes précises en fonction de l'âge. Il n'en demeure pas moins que le modèle du continuum pourrait représenter un bon élément de réflexion pour le CAPE, si on considère en particulier la façon dont la dernière étape du continuum se rapproche de la première étape clé, soit la première étape de l'école officielle en Angleterre. Les catégories que sont Les étapes (*Stepping Stones*), Les exemples de ce que les enfants font (*Examples of what children do*) et Ce que la praticienne doit faire (*What does the practitioner need to do*) pourraient être utiles.

Analyses : Royaume-Uni (Écosse)

Définitions

Technologie de l'information et des communications (TIC) : Il s'agit de l'univers technologique, y compris les technologies qui font partie de la vie quotidienne des enfants; p. ex., les codes à barres dans les supermarchés, les fours à micro-ondes, les aspirateurs, les feux de circulation aux passages piétonniers de même que les vidéolecteurs et lecteurs DVD, le téléphone cellulaire, l'Internet, les caméras, les audiocassettes, les ordinateurs, le courriel, les jeux vidéo, etc.

Contexte :

Ce document n'est pas en fait un cadre didactique mais un document d'accompagnement de celui intitulé *Curriculum Framework for Children 3 to 5* (Cadre didactique pour les enfants de trois à cinq ans), qui à son tour établit un rapprochement avec le document *Learning and Teaching Scotland* (L'apprentissage et l'enseignement en Écosse), le curriculum national pour les enfants de cinq à 14 ans. En Écosse, tous les enfants de trois et quatre ans (préscolaire) dont les parents le désirent ont droit à une place dans un centre de la petite enfance avant d'entrer à l'école.

Vision globale :

Le document est fondé sur la croyance selon laquelle la génération actuelle des jeunes enfants vit à l'âge de l'information, un monde riche en ressources médiatiques. La curiosité et l'enthousiasme naturels des enfants les poussent à beaucoup utiliser la TIC à la maison et dans leur collectivité. Pour pouvoir tirer parti de cette réalité et aider les enfants à avoir une disposition et une attitude favorables qui leur seront utiles au présent et à l'avenir, les éducatrices de la petite enfance doivent elles-mêmes accroître leur enthousiasme et leur confiance dans l'utilisation de la TIC. On estime aussi que la TIC comporte des avantages indéniables sur le plan de l'accroissement des réalisations.

But du programme :

Le document vise à fournir de l'information aux praticiennes œuvrant auprès des jeunes enfants ainsi que des données au sujet de la planification et de la prestation d'activités de perfectionnement professionnel liées aux utilisations éventuelles de la TIC.

Structure organisationnelle :

Le document est fondé sur quatre principes :

- **Comprendre les différentes façons dont les enfants apprennent**, et la TIC n'est qu'un outil parmi de nombreux autres susceptibles de soutenir cet apprentissage. Le personnel devrait être en mesure de faire des choix éclairés quant à la façon et au moment d'utiliser la TIC.
 - **Les relations et les interactions** sont au cœur de toutes les expériences d'apprentissage, y compris celles qui se font à l'aide de la TIC. Les adultes qui ont confiance dans l'utilisation de la TIC pourront interagir avec les enfants de façon à promouvoir le mieux possible leur apprentissage et le développement de leur estime de soi.
 - **L'inclusion** est favorisée grâce à un environnement en TIC riche et varié. On s'intéressera aussi bien aux enfants ayant besoin d'un soutien additionnel qu'à ceux pour qui l'abolition de la « cloison numérique » facilitera la transition vers l'environnement TIC actuel.
 - **Tous les enfants doivent avoir accès** à une gamme de TIC appropriées dans leur milieu de la petite enfance.
-

Enjeux

Ce document est fondé sur une recherche²⁹ indiquant :

- que l'utilisation de la TIC dans les milieux de la petite enfance fait rarement partie d'une planification explicite;
 - que l'observation et la consignation de l'usage que font les enfants de la TIC ne sont pas une pratique courante à l'heure actuelle;
 - que les membres du personnel ont tendance à ne pas interagir d'une façon planifiée avec les enfants lorsque ceux-ci sont à l'ordinateur;
 - qu'il y a par conséquent peu de prise pour la réflexion sur l'usage que font les enfants de la TIC;
 - que les jeunes enfants semblent apprendre à se servir de l'ordinateur presque automatiquement et sans effort.
-

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE

Ce document répond au besoin de porter attention, dans les services de garde, à l'univers de la TIC dans lequel la plupart des enfants évoluent. On y trouve des lignes directrices et des recherches susceptibles d'orienter les concepteurs de programmes pour la petite enfance. Lorsqu'on combine les préoccupations soulignées dans le curriculum australien (Tasmanie) et celles énoncées dans ce document, on constate qu'il y a sans doute lieu de lancer le débat à propos de la façon dont le CAPE pourrait intégrer cet aspect dans son cadre didactique.

²⁹ Stephen, C. et Plowman L. (2002). *Come back in two years!: A study of the use of ICT in pre-school settings during spring and summer*, Learning and Teaching Scotland, 2003.

Analyses : États-Unis

Le programme High Scope ou l'apprentissage actif grâce à des expériences clés

Contexte :

Ce curriculum a été conçu il y a plus de 40 ans par David Weikart et son équipe de recherche dans le but bien particulier d'aider les enfants des quartiers défavorisés à réussir à l'école et dans la société. Une recherche soignée a été menée à l'aide d'études longitudinales montrant que les enfants du programme High Scope s'étaient mieux adaptés aux exigences de la société et s'étaient trouvés à vivre une vie meilleure grâce à des études et à un emploi supérieurs à ceux des enfants du groupe témoin. À l'origine conçu pour les élèves du préscolaire, ce curriculum a été adapté aux programmes élémentaires et aux programmes s'adressant aux adolescents. On le considère utile dans toutes les cultures puisqu'on l'a adapté avec succès dans de nombreux pays du monde, qu'il est utilisé sur une vaste échelle en Ontario et qu'il a été adapté pour le Québec (voir Canada : Québec).

Vision globale :

Les enfants apprennent davantage à tous les âges grâce à des expériences les mettant activement en contact avec des gens, du matériel, des événements et des idées plutôt qu'au moyen d'un enseignement direct ou d'exercices séquentiels.

Rôles

Adultes : Participent en tant qu'animatrices des activités des enfants plutôt qu'en tant que gestionnaires ou superviseuses; elles partagent le contrôle, s'intéressent aux points forts des enfants, forment des relations authentiques avec eux, les soutiennent dans leurs jeux et adoptent une approche de résolution de problèmes face aux conflits.

Enfants : Créent leur propre savoir selon leur culture, leur maturité biologique et l'environnement humain et matériel enrichi de la garderie. On encourage les enfants à faire des choix à propos du matériel et des activités tout au long de la journée.

Structure organisationnelle :

L'approche High Scope comporte un ensemble de principes directeurs et de pratiques censés fournir un « cadre ouvert » qui peut être adapté aux besoins spéciaux et aux conditions particulières d'un groupe, d'une collectivité ou d'un milieu donné. Dans ce cadre ouvert, 58 « expériences clés » pour le développement des enfants ont été répertoriées et catégorisées dans les cinq groupes suivants : *représentation créative, langue et alphabétisation, initiative et relations sociales, mouvement et musique, et raisonnement logique.*

Continuité entre le programme préscolaire et le programme scolaire

Les enseignantes de High Scope au préscolaire n'enseignent pas de matières officielles au moyen d'activités « de type scolaire ». Elles essaient plutôt de faire vivre aux enfants des expériences et de leur fournir du matériel qui les aideront à développer leurs compétences linguistiques et leurs habiletés logiques, indispensables à leur apprentissage structuré plus tard.

Planification, évaluation, besoins spéciaux :

Les enseignantes planifient une routine cohérente dans laquelle les enfants s'engagent dans une séquence de type « planifier, agir, examiner » (les enfants énoncent une intention, font un plan, l'exécutent durant la période de travail, réfléchissent à leurs découvertes et les examinent au moyen d'une discussion avec d'autres enfants et l'enseignante).

Évaluation du programme : Les administratrices utilisent l'instrument « évaluation de la qualité du programme préscolaire » (Preschool Program Quality Assessment ou PQA) pour évaluer les programmes.

Évaluation individuelle des enfants : Les enseignantes prennent des notes sur ce qui se produit durant les activités normales des enfants afin d'évaluer leur progrès sur le plan du développement par rapport aux 58 expériences clés. Elles discutent de leurs notes durant les séances de planification quotidiennes de l'équipe et utilisent tant leurs notes que leurs discussions pour remplir le dossier d'observation de l'enfant au préscolaire (Preschool Child Observation Record ou COR).

Enjeux :

Ce curriculum est probablement le plus « institutionnalisé » des programmes analysés dans cette étude. Il a été repris dans de nombreux documents, développé en un programme de formation international et mis en œuvre dans le monde entier. En ce sens, il ne s'agit pas d'une approche particulière à un pays; il s'agit plutôt d'un programme commercial qui a été adapté par de nombreux pays.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

High Scope est le seul curriculum pour la petite enfance qui a fait l'objet de multiples études et qui a donné, selon toute évidence, des résultats positifs à long terme. Il est fortement constructiviste dans son approche et il fournit des directives pédagogiques claires aux professionnelles. On y perçoit les enfants comme des êtres compétents, activement engagés dans leur propre apprentissage. C'est un programme très répandu en Ontario. Le CAPE devrait faire référence à la place qu'il occupe dans le contexte ontarien.

Deux cadres didactiques

Deux autres documents américains ont été examinés; le premier, qui s'intitule *PreK Standards* (normes applicables à la prématernelle), a été produit par un groupe d'experts nationaux en éducation de la petite enfance, examiné par Carnegie Corporation of New York et publié par McGraw-Hill Education³⁰. Le second est un document produit par l'Illinois State Board of Education et intitulé *Illinois Early Learning Standards* (normes touchant l'apprentissage des jeunes enfants dans l'État de l'Illinois)³¹.

Les deux documents sont assez semblables au sens où ils constituent principalement un catalogue de normes et de compétences relatives au domaine de l'éducation de la petite enfance. Le document *PreK Standards* s'applique aux programmes destinés aux enfants de trois à cinq ans; les normes et les compétences qui leur sont associées, dans le document de l'État de l'Illinois, semblent s'appliquer aux programmes de la petite enfance destinés aux enfants de la naissance à l'âge de huit ans. Ces deux documents ont été choisis parce qu'ils sont les seuls produits étatiques qui semblent s'appliquer aux programmes préscolaires plutôt qu'aux programmes de la maternelle (âge scolaire). Comme l'accent est très précisément mis sur les résultats ou les compétences acquises, particulièrement dans le document *Illinois Early Learning Standards*, il n'a pas été possible de suivre la même présentation organisationnelle que ce qui a été fait pour les autres documents. Le document *PreK Standards* est le plus complet des deux, mais comme il s'agit d'un curriculum conçu de façon indépendante qui n'est lié à aucune région ni à aucun État, le document de l'Illinois a également été inclus dans l'analyse.

³⁰ Carnegie Corporation of New York. (2003). *PreK standards*. McGraw-Hill Education.

³¹ Illinois State Board of Education: Division of Early Childhood Education (2002); *Illinois Early Learning Standards*

Normes applicables à la prématernelle, Carnegie Corporation

Vision globale :

Un énoncé de principes qui guide l'élaboration des normes.

Structure organisationnelle

Les normes elles-mêmes s'articulent autour de trois domaines dont chacun est suivi de trois lignes directrices :

- Auto-apprentissage, compétences sociales et motivation à apprendre.
- Systèmes symboliques de base de la culture de chaque enfant.
- Connaissance du monde dans lequel les enfants vivent.

Chacune des douze lignes directrices commence par une recherche qui explique essentiellement pourquoi elle a été insérée. Viennent ensuite de multiples buts et objectifs, les expériences que devront faire les enfants et les compétences qu'ils devront acquérir, avec vignettes illustratives.

Ce document débute par une description générale des étapes de développement des enfants de trois, quatre et cinq ans, tandis qu'on trouve en annexe un résumé de ces étapes, chez les enfants normaux, analysées selon cinq catégories : le développement de l'ego et le développement social et motivationnel, le langage et les mathématiques, la recherche scientifique et la connaissance du monde, la motricité fine et globale, et l'art et la musique. Toutefois, on n'essaie pas d'établir un lien entre cette information et les compétences mentionnées dans le document. Une attention particulière semble être accordée, dans le curriculum, au septième et dernier principe : *l'apprentissage des enfants peut être clarifié, enrichi, élargi.*

Pertinence par rapport au CAPE :

Le document est rédigé par des spécialistes reconnus de la petite enfance aux États-Unis et il fournit un recueil très exhaustif des expériences d'apprentissage appropriées et des buts qui conviennent aux enfants de trois à cinq ans, établis à partir de la recherche sur la petite enfance et illustrés par des vignettes de la vie réelle. Le modèle qui consiste à accompagner chaque ligne directrice et chaque but de brefs éléments de recherche donne lieu à un document très riche qui pourrait servir d'excellent outil de perfectionnement professionnel. Il est rédigé dans le contexte d'un continuum développemental. Les exemples sont utiles tant aux enseignantes qu'aux familles.

Normes touchant l'apprentissage des jeunes enfants dans l'État de l'Illinois

Ce document consiste en 105 compétences réparties pratiquement à égalité dans les huit catégories que sont les arts linguistiques, les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, le développement physique et la santé, les beaux-arts, l'apprentissage d'une langue étrangère et le développement socioaffectif, sauf pour les arts linguistiques et les mathématiques qui renferment plus de compétences que les autres catégories (21 et 20 respectivement). Les normes touchant l'apprentissage des jeunes enfants sont organisées de façon à aller de pair avec les normes de l'État de l'Illinois relatives à l'éducation des enfants de la maternelle à la douzième année.

Vision globale :

La vision se reflète dans sept principes directeurs. Après la définition de ces principes, le document consiste en une description minutieuse de chaque but et norme et des compétences connexes. Il s'agit de compétences liées à la norme et au but, qui doivent être acquises dans les programmes de la petite enfance.

Enjeux :

Ce document est un exemple clair d'un programme axé principalement sur des normes et des résultats, ce que le groupe d'experts en apprentissage de la petite enfance a suggéré d'éviter. Il est inséré dans cette analyse à des fins de comparaison seulement.

Pertinence par rapport au CAPE :

Ce document est clairement et directement lié aux normes de l'État de l'Illinois pour les enfants de la maternelle à la douzième année.

Annexe 1a : Résumé des lignes directrices



Analyse de l'OCDE de cinq programmes en GAPE	Lignes directrices générales de l'AECI relatives à la GAPE au XXI ^e siècle	Bennett : Enjeux des programmes sur le plan stratégique
1. Une orientation par rapport à l'apprentissage des enfants fondée sur des valeurs et des normes	1. Il existe un plan pour favoriser l'apprentissage des enfants	1. Un énoncé <i>des principes et valeurs</i> qui devraient guider les garderies ou centres de la petite enfance
2. Le plus de liberté possible dans l'ensemble (liberté pour les garderies, les enseignantes, les enfants)	2. Des plans souples et détaillés sont axés sur l'enfant et la famille, et les contextes culturels sont mis en œuvre	2. Des <i>lignes directrices pédagogiques</i> qui soulignent le processus par lequel les enfants parviennent aux résultats proposés.
3. Les enfants bénéficient surtout d'une combinaison de la pensée associative et de la pensée logique ou analytique		
4. Les mêmes buts d'apprentissage à tous les niveaux de l'éducation mais à différents degrés de complexité	<ul style="list-style-type: none"> • Voir le point 10 ci-dessous. 	
5. Une continuité dans la vision des choses entre les services de GAPE et l'école		<ul style="list-style-type: none"> • Voir le point 3 ci-dessous.
6. L'apprentissage des enfants doit être axé sur la création de significations	3. Le curriculum de la petite enfance met en valeur le contenu qui est lié à l'expérience réelle du monde ainsi qu'aux valeurs, aux espoirs, aux rêves et aux attentes des familles et des collectivités. Les jeunes enfants contribuent activement à son élaboration.	
7. Les programmes doivent également être tournés vers l'avenir	4. Le curriculum donne aux enfants l'occasion de maîtriser l'information et de s'exercer à mettre en œuvre les compétences dont ils ont besoin pour fonctionner de façon efficace en société.	

Annexe 1a : Résumé des lignes directrices



Analyse de l'OCDE de cinq programmes en GAPE	Lignes directrices générales de l'AECI relatives à la GAPE au XXI ^e siècle	Bennett : Enjeux des programmes sur le plan stratégique
<p>8. Un programme de qualité peut être fondé à la fois sur la recherche au sujet de la culture et la recherche au sujet de l'apprentissage</p>	<p>5. Du matériel et de l'équipement adéquats sont fournis dans le cadre du programme et sont adaptés aux besoins spéciaux des enfants de façon à maintenir l'intégrité de leur culture, comme l'art, la musique, la danse et le théâtre.</p>	
<p>9. La qualité du personnel est ce qu'il y a de plus important</p>	<p>6. Les éducatrices ou intervenantes doivent établir une relation chaleureuse avec les enfants à la fois sur le plan de l'enseignement et des soins à prodiguer.</p> <p>7. Les éducatrices ou intervenantes doivent posséder une compréhension de base des principes pédagogiques qui orientent la pratique.</p> <p>8. Les éducatrices ou intervenantes possèdent un vaste répertoire de méthodes dans lequel elles peuvent puiser pour trouver les stratégies d'apprentissage particulières des enfants et soutenir le mode d'apprentissage de chacun.</p> <p>9. Les éducatrices ou intervenantes utilisent des matériaux locaux et naturels comme ressources pour l'enseignement et l'apprentissage.</p>	
<p>10. Les programmes de GAPE devraient traiter du jeu et de l'apprentissage, et de la relation entre les deux</p>		
<p>11. Les programmes de GAPE doivent être ouverts et doivent faire place aux initiatives et aux expériences des enfants...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voir le point 6 ci-dessus. 	
<p>12. ... tout en s'inscrivant dans un contexte d'apprentissage permanent et en comportant des approches et des objectifs communs d'apprentissage</p>	<p>10. Le programme est évalué périodiquement à l'aide de critères qui tiennent compte de la valeur et de la pertinence globales du programme pour chaque enfant et pour la société.</p>	<p>3. Une brève description du <i>contenu et des résultats</i>, c'est-à-dire des connaissances, compétences, dispositions et valeurs qu'on s'attend à ce que les enfants possèdent à différents âges.</p>

Annexe 1a : Résumé des lignes directrices



Analyse de l'OCDE de cinq programmes en GAPE	Lignes directrices générales de l'AECI relatives à la GAPE au XXI ^e siècle	Bennett : Enjeux des programmes sur le plan stratégique
<p>13. De solides processus d'évaluation intégrés</p>	<p>11. Les points forts et les atouts de chaque enfant sont remarquables. Le progrès de chacun est surveillé, et les parents et les familles en sont informés d'une façon appropriée.</p> <p>12. Les jeunes enfants apprennent à s'auto-évaluer et leur apprentissage est évalué non seulement du point de vue de la connaissance mais aussi du point de vue de la démarche d'apprentissage et du rendement.</p>	
<p>14. La qualité et la façon de la mesurer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voir le point 12 ci-dessus. <p>13. Le programme est évalué complètement et continuellement du point de vue de sa capacité à atteindre les normes d'excellence locales, régionales, nationales et internationales applicables aux soins et à l'éducation des jeunes enfants.</p>	<p>4. Un résumé des normes du programme; c'est-à-dire de la façon dont les programmes devraient être équipés pour faciliter l'apprentissage : p. ex., des ratios raisonnables enfants-personnel, un niveau de scolarité plus élevé.</p>
<p>15. La démocratie et les questions touchant la différence entre les sexes</p>		
<p>16. Tant l'aspect garde ou soin que l'aspect éducation doivent se refléter dans le programme</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voir le point 13 ci-dessus. 	

Annexe 1b

Tradition pré-primaire	Tradition sociopédagogique
Conception centralisée du programme, avec des buts et des résultats fréquemment détaillés	Une ligne directrice centrale générale avec encouragement et soutien pour l'élaboration de programmes locaux
L'accent mis sur les normes d'apprentissage, en particulier dans les domaines utiles à la préparation scolaire. Les relations entre l'enseignante et l'enfant tendent à être axées sur l'atteinte des buts détaillés du programme	L'accent est mis sur des buts généraux en matière de développement ainsi que sur l'apprentissage, on encourage l'interactivité avec les éducatrices et les pairs, et la qualité de vie dans l'établissement est d'une grande importance
Souvent prescriptive : des résultats clairs sont établis à l'échelle nationale et doivent être atteints par toutes les garderies ou tous les centres de la petite enfance	Des orientations générales plutôt que des résultats prescrits. Les buts peuvent être flous et la responsabilité moins grande
L'évaluation est fréquente. Les buts sont clairement définis. L'évaluation de chaque enfant auquel on attribue une note pour l'acquisition de compétences données est un important aspect du rôle de l'enseignante.	L'évaluation n'est pas nécessaire. Les buts sont généraux, les résultats de chaque enfant sont établis au moyen de négociations (éducatrice-parent-enfant) et sont évalués informellement sauf si un dépistage est requis. L'accent est de plus en plus mis sur les compétences linguistiques de l'enfant et sur ses habiletés en communication.

Bennett, John. (2004). *Curriculum issues in national policy-making*, discours programme, Paris, OCDE Malte, Association européenne de recherche sur l'éducation de la petite enfance (AERÉPE).

L'approche axée sur l'instruction	L'approche axée sur la construction ou approche constructiviste
Activités choisies et dirigées par l'enseignante	Activités choisies par l'enfant
L'enseignante prime	L'enfant prime
Didactique, traditionnelle	Axée sur le jeu, progressiste
Habilités scolaires de base	Développement personnel et social
Inappropriée sur le plan du développement	Appropriée sur le plan du développement
Axée sur le produit	Axée sur le processus
Officielle, structurée	Informelle, émergente
Connaissances de base	Les enfants construisent leur propre savoir

McQuail, Susan, Mooney, Ann, Cameron, Claire, Candappa, Mano, Moss, Peter, Petrie, Pat (2003). *Early years and childcare international evidence project*, octobre 2003, Department for Education and Skills, Sure Start.

Pré-primaire		Sociopédagogique
Angleterre* États-Unis*	Nouvelle-Zélande* Tasmanie* Québec Japon* High Scope	Finlande Suède Singapour Reggio Emilia EXE
« Instructiviste »		Constructiviste
États-Unis* Angleterre* (lorsqu'imposé par les parents)	Nouvelle-Zélande* Tasmanie* Japon* Angleterre Singapour? EXE?	Finlande Suède Reggio Emilia High Scope* Québec Angleterre (musulman, etc.)

*Cadres didactiques qui ont clairement un lien avec le programme scolaire.

Annexe 1c : Résumé des analyses

Éducation expérientielle : EXE (Belgique)

Vision globale :

Le principal but de ce curriculum est la recherche de la qualité dans les services de garde et d'éducation. Quels sont les indicateurs de la qualité et comment les évaluer une fois qu'ils sont déterminés? Plutôt qu'insister sur le traitement (insertion, instruction, intervention) ou sur les résultats (objectifs, résultats), la théorie EXE s'intéresse au processus et cherche en particulier à savoir jusqu'à quel point l'enfant a atteint un « bien-être affectif » et quel est son niveau de « motivation ».

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Fournit des outils précieux pour évaluer les résultats des enfants sur le plan de la démarche (apprentissage à un niveau profond et huit domaines de développement) ainsi que l'interaction sociale entre les adultes et les enfants. Peut être plus utile pour le groupe de travail sur les outils de mesure que pour celui qui se penche sur les programmes d'activités ou d'enseignement?

TIC (R.-U., Écosse)

Vision globale :

Le document est fondé sur la croyance des auteurs selon laquelle la génération actuelle des jeunes enfants vit à l'âge de l'information, un monde riche en ressources médiatiques. La curiosité et l'enthousiasme naturels des enfants les poussent à beaucoup utiliser la TIC à la maison et dans leur collectivité. Pour pouvoir tirer parti de cette réalité et aider les enfants à avoir une disposition et une attitude favorables qui leur seront utiles au présent et à l'avenir, les éducatrices de la petite enfance doivent elles-mêmes accroître leur enthousiasme et leur confiance dans l'utilisation de la TIC. On estime aussi que la TIC comporte des avantages indéniables sur le plan de l'accroissement des réalisations.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Ce document répond au besoin de porter attention, dans les services de garde, à l'univers de la TIC dans lequel la plupart des enfants évoluent. On y trouve des lignes directrices et des recherches susceptibles d'orienter les concepteurs de programmes pour la petite enfance. Lorsqu'on combine les préoccupations soulignées dans le curriculum australien (Tasmanie) et celles énoncées dans ce document, on constate qu'il y a sans doute lieu de lancer le débat sur la façon dont le CAPE pourrait intégrer cet aspect dans son cadre didactique.

Le programme High Scope (É.-U.)

Vision globale :

Les enfants apprennent davantage à tous les âges grâce à des expériences les mettant activement en contact avec des gens, du matériel, des événements et des idées plutôt qu'au moyen d'un enseignement direct ou d'exercices séquentiels.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

High Scope est le seul curriculum pour la petite enfance qui a fait l'objet de multiples études et qui a donné, selon toute évidence, des résultats positifs à long terme. Il est fortement constructiviste dans son approche et il fournit des directives pédagogiques claires aux professionnelles. On y perçoit les enfants comme des êtres compétents, activement engagés dans leur propre apprentissage. C'est un programme très répandu en Ontario. Le CAPE devrait faire référence à la place qu'il occupe dans le contexte ontarien.

Le programme suédois

Vision globale :

L'apprentissage de l'enfant est axé sur le jeu et sur la découverte de la signification des choses. La connaissance ne se trouve pas chez l'enfant ou dans le monde (y compris les adultes), mais dans la relation entre les deux; par conséquent, la recherche du savoir de l'enfant doit se faire par le « jeu, l'interaction sociale, l'exploration et la créativité ainsi que par l'observation, la discussion et la réflexion ». Le langage, l'apprentissage et l'identité sont intimement interreliés; tout prend son sens dans la communication et le jeu des enfants.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Ce curriculum est un très bon exemple de l'approche sociopédagogique et constructiviste qui met l'accent sur les relations plutôt que sur les produits ou les résultats. La bienveillance, l'appui moral et l'apprentissage sont perçus comme un tout cohérent. L'importance accordée aux relations s'harmonise bien avec l'insistance du groupe de travail sur la compétence socioaffective et avec l'approche ACC utilisée dans les cadres didactiques.

Te Whariki (Nouvelle-Zélande)

Vision globale :

Ce programme souligne le rôle crucial d'un apprentissage axé sur l'aspect social et culturel et sur une relation réciproque et chaleureuse des enfants avec les gens, les lieux et les choses.

Les quatre principes directeurs de *Te Whariki* sont les suivants :

- le programme devrait refléter le développement holistique des enfants;
- l'habilitation de l'enfant devrait être un facteur clé (un principe maori);
- les liens entre la famille et la collectivité devraient être renforcés;
- les enfants apprennent lorsqu'ils ont des relations bienveillantes et réciproques.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Le rôle de l'adulte dans sa relation avec les nourrissons, les bambins et les jeunes enfants est décrit avec précision et sert de directive claire à tous les adultes travaillant auprès de ces trois groupes d'âge en plus de fournir un cadre utile à l'évaluation du programme. Le document est rédigé pour TOUS les adultes qui entrent en interaction avec ces enfants, peu importe le milieu, et il englobe des valeurs biculturelles. L'habilitation de l'enfant est un principe primordial tout comme la continuité avec le programme scolaire. Le document mérite une étude sérieuse pour diverses raisons : valeurs biculturelles, continuité avec le programme scolaire, responsabilité clairement placée dans le camp des adultes plutôt que reposant sur les épaules des enfants.

L'approche Reggio Emilia (Italie)

Vision globale :

Dans le cadre d'une démarche continue, les enfants posent des questions, bâtissent des théories et donnent un sens à leur expérience dans l'action réciproque qui se produit entre eux et le monde environnant. La réciprocité de l'interaction, des relations et des communications, jumelée à des concepts comme la subjectivité et l'intersubjectivité, est au cœur de la pédagogie de RE. Les enfants modifient et enrichissent leurs représentations conceptuelles si, et seulement si, ils ont l'occasion d'effectuer ces transformations dans un contexte de groupe, s'ils écoutent et sont écoutés, s'ils s'expriment dans leurs différences et sont réceptifs aux différences des autres. Résultat : leur bagage de connaissances est abondant, enrichi par de multiples contributions.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Le fait de mettre l'accent sur l'apprentissage en profondeur et en contexte, le rôle de l'adulte se résumant à celui d'observateur, de co-constructeur et d'interprète de l'apprentissage de l'enfant, représente un modèle unique en son genre que les spécialistes doivent prendre en considération. Une grande importance est accordée au curriculum émergent et à l'évolution tant des enfants que des professionnelles au sein du programme. L'attention accordée dans ce modèle aux multiples représentations, à la prise de notes et au rôle de l'environnement vaut qu'on s'y attarde en raison de la richesse des perspectives proposées. Comme pour High Scope, c'est une approche qui domine dans les milieux de la petite enfance en Ontario, ce qui devrait être pris en compte dans le CAPE.

Singapour

Vision globale :

Le principal but du programme de maternelle consiste à préparer les enfants en vue de leur apprentissage permanent et de soutenir et d'encourager le développement holistique des enfants, ce qui suppose :

- d'accueillir et d'accepter les réactions spontanées, naturelles et diversifiées des jeunes enfants;
- de favoriser un soutien de la part des adultes et des pairs de façon à élargir les compétences et la connaissance du monde qu'ont les enfants.

Il ne s'agit pas simplement de préparer les enfants pour leur entrée à l'école primaire; cette vision est importante en soi et ne devrait pas être interprétée comme une tentative d'accélérer l'apprentissage durant les années de la maternelle en offrant aux enfants un programme d'enseignement primaire simplifié.

Pertinence par rapport à

Meilleur départ et au CAPE :

Le document a un penchant clairement occidental (peut être retraçable sous la plume du consultant britannique dont le nom est mentionné dans les remerciements?). Certaines incohérences entre l'approche sociopédagogique et les attentes élevées sur le plan linguistique à Singapour laissent entrevoir une faille culturelle qu'il serait bon d'éviter de reproduire dans le CAPE.

Japon

Vision globale :

L'environnement devrait être créé dans l'intention de laisser les enfants exercer les activités de leur choix, tout en comprenant et en prévoyant ce que fera chacun d'eux. Les enseignantes devraient donc créer un environnement physique et psychologique enrichissant vu l'importance de la relation entre l'enfant et les autres personnes et choses autour de lui. Elles devraient également jouer divers rôles en fonction des situations imaginées par chaque enfant et tenter de rendre les activités plus enrichissantes.

Pertinence par rapport à

Meilleur départ et au CAPE :

Les cinq domaines d'apprentissage mentionnés dans le curriculum sont dignes d'intérêt : la santé, les relations humaines, l'environnement, la langue et l'expression. L'insistance sur le développement socioaffectif et sur l'entregent rend ce modèle intéressant à examiner, surtout du fait qu'il s'agit d'une culture qui n'a pas la réputation de mettre l'accent sur ces valeurs.

Les premières années (Royaume-Uni : Angleterre)

Vision globale :

Le document définit en détail 13 principes relatifs à l'éducation de la petite enfance. La plupart des principes ont trait aux connaissances que doivent avoir les praticiennes au sujet des enfants, de l'apprentissage et de l'enseignement, au travail en partenariat avec les parents et à la nécessité d'offrir un environnement inclusif où les enfants se sentent en sécurité et appréciés.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Il s'agit du document le plus complet dont il sera question dans cette analyse. Il est clairement lié au curriculum de l'école primaire qui est tout aussi précis et exhaustif. L'accent est nettement mis sur les résultats, ce qui en fait un modèle à prendre en considération pour l'évaluation. Les résultats sont présentés dans un cadre « étagé », et il y a des codes de couleur pour chaque niveau d'âge. En ce sens, ces documents constituent un continuum bien qu'il s'agisse d'un continuum lié à des attentes précises en fonction de l'âge. Il n'en demeure pas moins que le modèle du continuum pourrait représenter un bon élément de réflexion pour le CAPE, si on considère en particulier la façon dont la dernière étape du continuum se rapproche de la première étape clé, soit la première étape de l'école officielle en Angleterre. Les catégories que sont Les étapes (*Stepping Stones*), Les exemples de ce que les enfants font (*Examples of what children do*) et Ce que la praticienne doit faire (*What does the practitioner need to do*) pourraient être utiles.

Canada (Québec)

Vision globale :

Le programme éducatif vise à favoriser le développement complet et harmonieux des enfants; c'est-à-dire qu'il vise la réalisation de leur plein potentiel dans chaque dimension de l'être. Il met en relief le processus de développement (socioaffectif, moral, linguistique, cognitif et psychomoteur) plutôt que l'acquisition de compétences particulières ou le produit éventuel de l'action de l'enfant. L'important est la capacité de l'enfant d'interagir de façon constructive avec son environnement, c'est-à-dire avec les objets, les gens et même avec les éléments d'information qu'il reçoit.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Cette approche est fondée sur un curriculum axé sur des constats qui témoignent de résultats positifs, elle a une structure passablement ouverte et souple dans le cadre de laquelle les programmes locaux peuvent faire les modifications et les adaptations voulues. L'adoption de ce curriculum a été une façon efficace de fournir une orientation aux centres dans la foulée de l'expansion rapide des services de garde au Québec. Le document québécois illustre comment le modèle original High Scope a été remanié de façon à convenir au contexte provincial. C'est un exemple utile de la façon dont le CAPE pourrait également s'en inspirer.

États-Unis (Normes applicables à la prématornelle – Carnegie Corporation)

Vision globale :

Ce document commence par l'énoncé de principes suivants qui guide l'élaboration des normes :

- Les enfants sont des apprenants actifs.
- Le développement et l'apprentissage sont interreliés.
- La croissance et l'apprentissage sont séquentiels.
- Chaque enfant est un apprenant individuel.
- Le développement et l'apprentissage font partie intégrante de la culture.
- La participation familiale est nécessaire.
- L'apprentissage des enfants peut être clarifié, enrichi et élargi.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Le document est rédigé par des spécialistes reconnus de la petite enfance aux États-Unis et il fournit un recueil très exhaustif des expériences d'apprentissage appropriées et des buts qui conviennent aux enfants de trois à cinq ans, établis à partir de la recherche sur la petite enfance et illustrés par des vignettes de la vie réelle. Le modèle qui consiste à accompagner chaque ligne directrice et chaque but de brefs éléments de recherche donne lieu à un document très riche qui pourrait servir d'excellent outil de perfectionnement professionnel. Il est rédigé dans le contexte d'un continuum développemental. Les exemples sont utiles tant aux enseignantes qu'aux familles. (Voir le domaine 3, *Les enfants auront besoin de faire l'expérience.*)

États-Unis (Normes touchant l'apprentissage des jeunes enfants dans l'État de l'Illinois)

Vision globale :

Les principes directeurs de ce document sont les suivants :

- L'apprentissage et le développement des jeunes enfants sont multidimensionnels.
- Les domaines développementaux sont fortement interreliés.
- Les jeunes enfants sont doués et compétents.
- Les enfants sont des individus qui se développent à des rythmes différents.
- Les enfants peuvent avoir de multiples habiletés et compétences dans n'importe quel domaine de développement.
- La connaissance de la façon dont les enfants grandissent et se développent, conjuguée aux attentes par rapport aux étapes de croissance prévisibles, sont essentielles si l'on veut faire vivre aux enfants les expériences éducatives les plus profitables pour eux.
- Les jeunes enfants apprennent grâce à l'exploration active de leur environnement dans des activités de leur cru et choisies par l'enseignante.
- Les familles sont les principales soignantes et éducatrices de leurs enfants.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Le résumé de six pages à la fin du document dresse une liste aisément consultable des compétences. Le document est clairement et directement lié aux normes de l'État de l'Illinois pour les enfants de la maternelle à la douzième année.

Essential Connections (Australie – Tasmanie)

Vision globale :

Les croyances et les valeurs qui sous-tendent les programmes de la petite enfance sont *le partenariat, l'apprentissage, l'éducation et la diversité*. Le *partenariat* a trait surtout à l'établissement de solides relations avec les familles, mais aussi avec les professionnelles du milieu. *L'apprentissage* suppose que les enfants cherchent activement à donner un sens aux expériences qu'ils vivent, et qu'ils contrôlent leur propre apprentissage qui devrait être enrichissant, agréable et axé sur le jeu et l'exploration. Quant au rôle *éducatif* des adultes, il devrait consister à offrir un environnement stimulant, à entrer en interaction avec les enfants d'une façon positive et à encourager les enfants à avoir des interactions productives entre eux. Tous les enfants et toutes les familles méritent le même respect.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Un lien est clairement établi avec le document relatif aux années scolaires, et les deux englobent le développement des enfants à partir de leur naissance. Le contexte des années scolaires en Tasmanie est semblable au contexte ontarien. Le programme a été conçu dans le cadre d'une recherche menée en collaboration, et il est fondé sur une pratique réelle. Les catégories de l'apprentissage essentiel sont succinctes, efficaces et futuristes. Le code de couleurs aide à organiser le contenu. La langue utilisée dans le document est persuasive : par exemple, « créer son propre avenir et l'avenir du monde » (Essential Learnings), marqueurs d'apprentissage (compétences), exemples d'apprentissage (preuves). Un tableau résume tout le curriculum, de la naissance à l'âge de 16 ans. C'est un excellent modèle à prendre en considération pour le CAPE du point de vue du lien à établir entre le programme de la maternelle et le programme du jardin d'enfants.

Finlande

Vision globale :

Le principal but de la GAPE est de promouvoir le bien-être global de l'enfant de façon à ce qu'il grandisse, apprenne et se développe dans les meilleures conditions possibles. L'enfant est capable de prendre plaisir à la compagnie des autres enfants et des éducatrices, et il évolue dans un climat de joie et de liberté d'action en se sentant en sécurité et non bousculé. L'enfant s'intéresse à son environnement et peut mettre son énergie dans le jeu, l'apprentissage et les activités quotidiennes qui lui offrent un niveau de défi approprié.

Cette vision est mise à l'honneur dans un environnement qui respecte les besoins individuels des enfants, leur personnalité et leur culture familiale, dans un climat de justice et d'équité. On encourage les relations des enfants avec leurs parents, leurs éducatrices et leurs camarades de façon à ce qu'ils aient un sentiment d'appartenance au groupe.

Pertinence par rapport à Meilleur départ et au CAPE :

Ce document est organisé en trois grandes catégories qu'il serait facile pour les professionnelles d'assimiler et de mettre en œuvre (grandes catégories; façon d'agir de l'enfant; domaines d'apprentissage). La dernière catégorie établit un lien direct avec le curriculum de l'école primaire. Le plus important semble être de loin le bien-être général de l'enfant de façon à lui fournir les conditions les plus propices à sa croissance, à son apprentissage et à son développement. Cette approche est très compatible avec l'accent mis sur la compétence socioaffective dans le CAPE.

Annexe 2

Meilleur départ : la participation des parents

Pendant que nous réfléchissons à l'élaboration d'un cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants aux fins du programme Meilleur départ de l'Ontario, nous devons garder à l'esprit que le premier apprentissage et les premiers soins sont prodigués à la maison. Les parents fournissent à la fois l'apprentissage et les soins. L'« apprentissage » débute dès que le nourrisson cherche à faire des associations et commence à reconnaître les voix et les visages familiers des membres de sa famille; les parents, à leur tour, réagissent aux indices donnés par le nourrisson et déclenchent un système d'apprentissage dynamique. La capacité des parents à répondre de façon immédiate et sensible aux signaux que donnent les enfants est une forme naturelle d'enseignement et d'apprentissage. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, l'apprentissage fourni par les parents se fonde sur la connaissance approfondie qu'ils ont de l'enfant. Cet enseignement peut prendre la forme de conversations à la maison, de lectures communes, de sorties, d'activités récréatives et d'autres expériences importantes qui peuvent survenir à tout moment. Quant aux soins, ils commencent avant même la naissance, se poursuivent tout au long de la vie et consistent à nourrir, réconforter, abriter et protéger l'enfant. En fait, on ne peut séparer les soins et l'apprentissage puisque des soins de grande qualité comportent un apprentissage et qu'un apprentissage de grande qualité dépend des soins prodigués.

Lorsque les parents ne sont pas en mesure de fournir l'apprentissage et les soins à la maison à temps complet pour des raisons liées à leur travail, à leurs études ou à d'autres circonstances particulières, il est indispensable de préserver cet équilibre nécessaire aux enfants. Le premier devoir d'une société est d'offrir un apprentissage et des soins de grande qualité à tous les enfants. Il faut aussi savoir que certains parents ne fournissent pas « naturellement » des possibilités d'apprentissage ou des soins optimaux à leurs enfants. Dans ce cas, les programmes de soutien peuvent avoir des effets bénéfiques à long terme sur les enfants. D'autres parents offrent un milieu familial optimal, mais ont besoin d'être aidés dans le difficile exercice du rôle parental. Dans tous les cas, l'appui d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de grande qualité sera bénéfique aux familles. Un programme axé sur la participation des parents répondra à la diversité des besoins des familles en matière d'apprentissage précoce et de garde. Certains parents bénéficieront de services de garde, d'autres, de la maternelle; mais tous tireront profit de la « participation ». La participation et la motivation des parents peuvent prendre de multiples formes, comme en témoignent les études réalisées en ce domaine. Toutefois, un nouveau système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants sera fondé sur la participation des parents et devra faire preuve de souplesse. Les parents ne participeront pas tous de la même façon parce qu'ils n'auront pas les mêmes besoins. Pourtant, tous les enfants ont droit à un apprentissage précoce et à des soins de grande qualité, ainsi qu'à l'implication de leurs parents dans leur vie. Pour élaborer le cadre de la participation des familles, nous devons passer en revue les études de plus en plus nombreuses sur ce sujet et proposer un nouveau modèle qui répondra aux besoins du programme Meilleur départ.

Le point sur la recherche sur la participation des parents

La participation des parents au programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants sera la clé de la haute qualité des programmes et de la durabilité des bienfaits qu'en retireront les enfants. La recherche internationale nous apprend par exemple que la participation familiale et communautaire a été au cœur de l'amélioration de l'éducation (Davies et Johnson, 1996; Epstein et Sanders, 2002; Ho, 2000; OCDE, 1997; van der Werf, Creemers et Guldemon, 2001). Cet intérêt porté à la participation des parents a touché d'autres mesures de soutien social, comme les services liés à la garde, la protection (Kamerman et Kahn, 1997) et la santé (Crowson et Boyd, 1995; Tinsley, 2002) des enfants. Dans tous ces secteurs, les pratiques exemplaires sont celles qui impliquent les familles. Bien que certains programmes et projets individuels appuient la participation des parents, il est difficile de trouver des preuves que des efforts programmatiques à grande échelle visant à renforcer la participation des parents aient eu des effets significatifs sur la réussite des élèves (voir Mattingly *et al.*, 2002 pour un point sur la recherche; White, Taylor et Moss, 1992). Mais de nombreux projets de recherche individuels ont montré des effets très prometteurs de la participation des parents à l'éducation des jeunes enfants (Albritton, Klotz et Roberson, 2003; Graue, Weinstein et Wallber, 1983; Jeynes, 2003; Pelletier et Corter, 2005; Pelletier et Brent, 2002). La participation des parents dans les écoles a des objectifs et des effets différents au sein des divers groupes culturels et linguistiques. Par exemple, nous savons que les parents dont l'anglais est la seconde langue choisissent de s'impliquer dans l'éducation préscolaire ou à la maternelle de leur enfant afin de donner un avantage scolaire à l'enfant et d'apprendre eux-mêmes davantage. Les familles dont l'anglais est la première langue, pour leur part, peuvent vouloir participer au programme de leur enfant pour des raisons de socialisation, pour eux-mêmes comme pour leur enfant (Lubek et deVries, 2000; Pelletier, 2004; Pelletier, 2002). Nous savons que les familles qui sont arrivées récemment au Canada espèrent accroître les perspectives professionnelles de leurs enfants et offrir à ces derniers une vie meilleure que celle qu'ils ont connue. Ils considèrent l'éducation comme l'un des moyens d'atteindre cet objectif (Delgado-Gaitan et Trueba, 1991; Pelletier, 2002). Cependant, il arrive souvent que les familles récemment immigrées, tout en souhaitant établir des relations, ressentent une certaine impuissance en raison des différences de langue et de culture (Lubek et deVries, 2000; McWayne et Owsianik, 2004; Ramirez, 2003). La diversité des idées des parents en matière d'éducation peut s'opposer à la conception traditionnelle de la scolarité et des relations entre la maison et l'école. Ainsi, la différence entre les systèmes de croyances des familles et des écoles pourrait être liée à l'efficacité des programmes visant la participation des parents.

Pour être efficace, la pratique et la politique de la participation familiale aux programmes de la petite enfance doivent aller au-delà du *simple fait* de la participation des parents et se concentrer sur le *mode* de participation de ces derniers et sur ses conséquences (Cortier et Pelletier, 2004).

Curieusement, il existe très peu d'études sur la façon dont les différents modes de participation des parents à l'école peuvent modifier le milieu d'apprentissage et sur l'impact du contexte sur les résultats des élèves. Au Canada, un effort d'intervention axé sur des programmes communs de prévention à l'intention des enfants d'âge préscolaire et scolaire appartenant à différents groupes culturels a montré que les programmes prévoyant des activités précises pour les enfants et les parents étaient plus bénéfiques (Peters, 2003). Les bienfaits pour les enfants étaient moins probants dans les programmes plus généraux ou communautaires. Les programmes qui ciblent à la fois la maison et l'école pourraient produire les résultats optimaux (p. ex. Webster-Stratton, Reid et Hammond, 2001).

La participation des parents à l'apprentissage des jeunes enfants a été interprétée à la lumière de plusieurs « modèles » (Corter et Pelletier, 2004). Par exemple, le modèle typologique d'Epstein (Epstein et Sanders, 2002) inclut des activités de partenariat comme l'éducation au rôle parental, la communication, le bénévolat, l'apprentissage à domicile, la prise de décisions et la collaboration avec la collectivité. Certaines activités demandent davantage d'efforts aux parents, d'autres, à l'école. Grolnick et Slowiaczek (1994) utilisent un modèle psychologique qui intègre le comportement des parents à l'égard de l'école, un soutien personnel à la scolarité et une stimulation cognitive. Les attitudes et la motivation des enfants font partie des facteurs médiateurs. Ce modèle inclut la rédaction par l'enseignante de rapports sur la participation des parents comme sur les résultats des élèves. Des facteurs démographiques touchant la famille, comme la constellation familiale et l'éducation maternelle, sont liés aux résultats. Un autre modèle psychologique s'intéresse aux raisons de la participation des parents et à la manière dont ces derniers façonnent leur rôle en matière de participation (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; 1997). Enfin, des modèles écologiques (p. ex. Lerner, Rothbaum, Boulos et Castellino, 2002) étudient les rapports complexes entre les résultats et les processus. Les résultats obtenus par les parents peuvent à leur tour devenir des processus qui influent sur les résultats des enfants (Pelletier et Corter, 2005).

La diversité entre en jeu lorsque nous observons les types de parents qui ont tendance à s'impliquer à l'école et les types de parents dont les enfants ont tendance à réussir. Certains facteurs, comme une situation socioéconomique désavantagée, une langue ou une culture minoritaires ou la monoparentalité, ne sont pas propices aux partenariats entre la famille et l'école (Evans et Fuller, 1999; McWayne et Owsianik, 2004; Swick et McKnight, 1989; Williams et Gregory, 2001) ni à d'éventuels bienfaits pour les enfants. Par exemple, au sein des familles jugées « à risque » plus élevé, les familles fonctionnelles peuvent répondre à l'invitation de l'école à s'impliquer, tandis que les familles dont les besoins sont les plus grands restent isolées. Dans le cadre de programmes universels, il est possible que les familles favorisées participent davantage que les familles défavorisées.

Le rapprochement entre les familles et l'école pendant les premières années scolaires doit aller au-delà de la simple préparation des enfants à l'apprentissage. Les relations comprennent de multiples niveaux de soutien qui ciblent les collectivités dans lesquelles sont installées les familles et les écoles. La recherche a démontré que l'étude des quartiers permettait de prévoir les futurs résultats scolaires (Kohen, Brooks-Gunn, Leventhal et Hertzman, 2002). Il est donc logique d'établir des liens au sein des collectivités, des liens qui rapprochent les familles, les écoles et d'autres services. Utiliser l'école et la collectivité comme des carrefours d'accès aux services est une bonne idée, tant d'un point de vue économique (bonne utilisation des espaces communautaires) que du point de vue de la facilité d'accès (dans chaque collectivité). Parmi les initiatives prometteuses axées sur des écoles aux États-Unis, citons les écoles de Zigler pour le 21^e siècle (Zigler, Finn-Stevenson et Stern, 1997), l'approche école-collectivité de James Comer (Comer, Haynes, Joyner, Ben-Avie, 1996) et les écoles multiservices (Dryfoos, 1994). Ces modèles d'écoles-carrefours communautaires appuient les enfants et les familles; le modèle de Zigler inclut des services de garde d'enfants et d'autres services préscolaires. Bien que ces modèles soient extrêmement prometteurs, il est difficile pour les écoles et autres organismes de les mettre en œuvre ou à l'échelle, et les changements de gouvernement peuvent en affecter la durabilité (Levine et Smith, 2001). Le programme d'aide préscolaire peut fournir un soutien approfondi et ciblé à de nombreuses familles, mais il n'est pas disponible pour tous. L'accès universel répond au fait que tous les enfants, y compris les enfants des familles de classe moyenne, peuvent rencontrer des difficultés à l'école (Mustard, 2004). L'intégration des services change de signification suivant le contexte (Mattessich et Monsey, 1992). Elle peut indiquer un certain regroupement des services et un degré de coordination entre divers organismes. Mais elle peut aussi impliquer la coordination des services d'aiguillage au moyen de la gestion de cas (Gilliam, Zigler et Leiter, 2000). Les programmes intégrés sont plus homogènes. Un niveau d'intégration élevé peut se traduire par un curriculum commun pour les enfants et les parents, un personnel intégré, une gouvernance et un financement communs. Les organismes eux-mêmes peuvent devenir intégrés (Melaville et Blank, 1996). Il serait intéressant de mener des recherches pour savoir si le niveau d'intégration des services a un rapport avec l'impact sur la participation des familles à l'école. Ceci nous conduit au programme Meilleur départ, qui offrira des services universels et intégrés de garde, d'éducation et communautaires aux jeunes enfants et aux familles de l'Ontario. Mais l'Ontario présente un défi particulier puisqu'il doit répondre aux besoins de familles dont la diversité linguistique et culturelle est supérieure à celle de la plupart des autres provinces canadiennes et des États-Unis, d'où provient la majeure partie des études sur la participation des parents.

Un contexte de diversité linguistique et culturelle

L'Ontario est une province qui réunit de nombreuses cultures, religions et langues, en particulier dans ses centres urbains. Dans la région de Toronto, par exemple, plus de la moitié des enfants qui arrivent en maternelle parlent une langue autre que l'anglais. Les groupes dont l'anglais est la seconde langue se rassemblent souvent dans des régions au sein ou à proximité des zones urbaines; c'est notamment le cas des communautés qui parlent arabe, chinois, coréen, espagnol, grec, gujarati, hindi, italien, japonais, portugais, punjabi, tagalog, ukrainien, urdu et français. De nombreux enfants et leurs familles connaissent mal non seulement la langue anglaise, mais la culture de notre pays. Assimiler la « culture » de l'apprentissage scolaire est l'une des nombreuses transitions que doivent faire ces familles. Nous disposons de preuves de plus en plus nombreuses de l'importance capitale des années préscolaires pour la trajectoire de développement de la santé et du bien-être des enfants (Keating et Hertzman, 1999; McCain et Mustard, 1999; Corter et Pelletier, 2004); il est donc particulièrement important d'appuyer les familles nouvellement arrivées au Canada pendant cette période, puisque le manque de relations avec les écoles et les services peut créer un groupe vulnérable de personnes « défavorisées » – celles qui n'ont pas bénéficié d'un bon apprentissage et de soins préscolaires, ni de mesures de soutien à la famille. Ainsi, la transition vers l'école est importante du point de vue de la connaissance, des compétences et des expériences de l'enfant qui entre à l'école et des mesures de soutien mises en place pour optimiser le potentiel de l'enfant. La recherche a révélé que, en raison de facteurs comme une arrivée récente dans le pays, un problème de langue ou des barrières socioéconomiques, de nombreux jeunes enfants étaient fortement désavantagés au moment où ils commençaient leur apprentissage scolaire (Epstein, 2005; Swick et McKnight, 1989). Ni ces enfants, ni leurs familles, ni le système scolaire ne sont préparés à cette transition cruciale. Dans le cadre de la transition vers l'école, il faut également tenir compte de la question de l'accès aux services de garde, de soins de santé, de loisirs et autres services d'aide sociale. Les familles nouvellement arrivées ne savent pas toujours trouver des services de garde de qualité, un aiguillage vers des soins de santé appropriés aux enfants, ou encore des programmes de loisirs comme les sports et les bibliothèques. Même les familles qui ont la chance de « s'introduire » peuvent se retrouver face à un système – ou un non-système – de services fragmentés qui exigent des voies d'accès différentes. Bon nombre de familles se retrouvent sans accès aux services ou renoncent à les chercher. Pour aider ces familles à établir un lien avec les écoles et les services communautaires, il faut créer des programmes d'approche qui tendent la main à ces nombreux groupes et font de l'école un « carrefour » d'activités communautaires et d'accès aux ressources. Le programme Meilleur départ de l'Ontario contribuera fortement à répondre à ce besoin.

Exemple d'un programme intégré de participation des parents

Le projet Toronto First Duty est un programme universel de services intégrés de garde et d'apprentissage des jeunes enfants et de soutien aux familles, axé sur le modèle de l'école « carrefour ». Toutes les familles, quels que soient leur langue, leur culture ou leur statut d'immigration, sont incitées à y participer. Dans les cinq collectivités pilotes, la proportion des familles dont l'anglais n'est pas la première langue est très élevée. Pour établir les premiers contacts, des invitations sont lancées de différentes manières et en plusieurs langues : par exemple, des prospectus traduits sont déposés dans les boîtes aux lettres, affichés dans les épiceries, les centres communautaires et à l'école locale, ou parfois même livrés personnellement par un membre du groupe linguistique concerné. Les parents sont invités à participer à l'un ou à l'ensemble des services proposés localement, qui peuvent inclure notamment une maternelle (offerte pour une demi-journée, une journée ordinaire ou une journée prolongée selon les besoins des parents), des services de garde, des programmes relatifs au rôle parental, des centres de littératie pour la famille, des services de dépistage médical, une formation des enfants à l'empathie et aux aptitudes sociales, des programmes d'été visant à préparer les enfants à l'école, des activités de fins de semaine et des soirées familiales autour d'un barbecue. Le but du projet Toronto First Duty est de mettre en place un modèle de services intégrés fondé sur cinq facteurs : un milieu d'apprentissage précoce intégré, un personnel spécialisé intégré, une gouvernance intégrée, un accès intégré et la participation des familles et de la collectivité. La recherche a pour objectif de décrire le processus de mise en œuvre du projet et d'en évaluer les effets sur les enfants, les parents et les collectivités. La recherche utilise des mesures qualitatives avec des caractéristiques de l'étude de cas, l'établissement du plan de recherche (p. ex. Bereiter, 2002; Cobb, Confrey, diSiessa, Lehrer et Schauble, 2003) ainsi que des méthodes quantitatives classiques.

Les effets de la participation des parents à l'étape préscolaire sur leur participation à l'école

Une étude réalisée dans le cadre du Harvard Family Research Project (Kreider, 2002) a démontré l'existence d'un lien entre la participation des parents à l'apprentissage ou à la garde préscolaires et des résultats positifs à la maternelle et au jardin d'enfants. Les parents en question faisaient plus souvent la lecture à leurs enfants et avaient davantage tendance à visiter leur salle de classe. Ils étaient aussi plus susceptibles de former des réseaux avec d'autres parents et de mieux connaître l'école. L'étude concluait que les programmes de la petite enfance préparaient le terrain pour de futurs partenariats entre les familles et l'école. Le simple fait de participer aide les parents à appuyer l'apprentissage des enfants à la maison en leur fournissant « les choses les plus simples qui ne viendraient jamais à l'esprit des parents » (Kreider, 2002). La participation permet aux parents de se sentir reliés à des professionnels capables de les aider à résoudre des problèmes de transport, de logement, d'emploi ou de garde d'enfants. Des relations de confiance et des liens durables montrent aux parents que les professionnels leur font confiance. Ces relations créent alors des possibilités de

leadership : les parents deviennent membres des conseils de parents d'élèves et d'autres organismes communautaires. Pour appuyer la participation des parents, l'étude avançait les recommandations suivantes : 1) organiser des événements spéciaux avant l'entrée en maternelle pour permettre au personnel de l'école de rencontrer les parents et de répondre à leurs questions; 2) profiter des réunions ordinaires avec les parents pour leur fournir toute information pertinente; 3) créer des portfolios et des collections à partir des expériences d'apprentissage des enfants pour impliquer les adultes dans les progrès des enfants; 4) favoriser les efforts de réseautage des parents en créant des listes et des activités à l'intention des parents d'enfants du même âge; 5) rassurer les parents en leur confirmant que leurs sentiments sont naturels; 6) personnaliser le milieu d'apprentissage en affichant des photographies du personnel enseignant à la maternelle et en invitant les enfants d'âge préscolaire à visiter souvent la classe.

Une autre étude a fait ressortir un concept multidimensionnel de la participation des parents à l'apprentissage précoce qui peut se résumer par trois dimensions : 1) un milieu familial favorable offert par des parents qui prennent le temps de parler aux enfants et de stimuler leur apprentissage; 2) des relations directes avec l'école, qui permettent aux parents de participer à des activités avec le personnel de l'école et 3) une participation restreinte en raison d'un manque de temps ou d'autres obstacles (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen et Sekino, 2004). Ce modèle est censé conforter le sentiment d'efficacité des parents, renforcer leur impression d'être bien accueillis et de bien connaître l'école, offrir un moyen de communiquer avec les parents à propos de la transition de leur enfant du stade préscolaire à la maternelle, et représenter un modèle de collaboration entre les programmes de la petite enfance, la maternelle et le jardin d'enfants, les collectivités et les familles.

Dans un rapport sur la transition vers la maternelle, Bohan-Baker et Little (2002) décrivent des pratiques « prometteuses », plutôt qu'« exemplaires », qui impliquent la participation des parents. Pour commencer, les auteures font remarquer que, selon 95 pour 100 des enseignantes et enseignants à la maternelle, l'une des stratégies clés de la transition consiste à parler aux parents. Elles notent aussi la nécessité d'adopter des approches plus proactives pour motiver les familles. Citant le travail de Pianta *et al.* (Pianta, Rimm-Kauffman et Cox, 1999), elles décrivent trois principes qui sous-tendent la participation des parents : 1) tendre la main aux familles entre l'étape préscolaire et la maternelle; 2) tendre la main aux familles avant l'entrée en maternelle; 3) tendre la main aux familles en adaptant l'intensité des efforts aux besoins, de la distribution de brochures aux rencontres personnelles et aux visites à domicile. Le rapport fournit le nom de divers programmes axés sur ces trois principes qui sont offerts aux États-Unis en vue de renforcer la participation des parents. L'un des aspects clés des programmes de transition est la présence d'une coordonnatrice de la transition qui établit le lien entre les familles, les centres d'apprentissage préscolaire et les maternelles et jardins d'enfants. Le concept est élaboré selon les recommandations d'équipes du programme de transition et de l'école, qui sont composées d'enseignantes et enseignants de la petite enfance et de la maternelle, de travailleuses et travailleurs sociaux, de directrices et directeurs d'école, de parents et d'organismes communautaires.

Avant d'envisager un projet de modèle de participation des parents dans le cadre du programme Meilleur départ, il est utile d'examiner les facteurs associés au renforcement de cette participation. Une étude réalisée auprès de parents du programme Head Start a établi un lien entre certaines caractéristiques relatives aux parents, au personnel enseignant et à la salle de classe et l'efficacité des stratégies de participation des parents (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg et Skinner, 2004). Pour ce qui est des parents, le bénévolat était la forme de participation la plus courante et les parents se portaient volontaires dans la classe Head Start de leur enfant une ou deux fois par an en moyenne. On a observé une baisse des activités bénévoles à partir de l'automne et jusqu'au printemps; le choix du moment était donc un facteur important. Les autres formes d'engagement des parents comprenaient la participation à des sorties éducatives, un soutien en salle de classe et la présence aux réunions parent-enseignant. Le taux de participation des parents ayant un emploi était beaucoup moins élevé que celui des parents sans emploi; de fait, les parents qui travaillaient étaient peu susceptibles de se porter volontaires pour une quelconque activité. Les mères les plus instruites faisaient moins de bénévolat, probablement parce que la plupart d'entre elles travaillaient. Les parents ayant le moins conscience de l'existence d'obstacles participaient davantage. En outre, les parents qui étaient impliqués à l'école étaient plus souvent engagés aussi dans des activités d'apprentissage à la maison. Pour ce qui est du personnel enseignant, les personnes ayant une plus grande expérience du programme Head Start avaient un plus grand nombre de bénévoles, mais aucun rapport avec le niveau d'éducation des enseignantes n'a été établi. Il est supposé que les enseignantes ayant un niveau d'éducation supérieur ne travailleraient pas dans le programme Head Start; ce facteur n'a donc pas été associé à la participation des parents. Les enseignantes dont les classes avaient été les mieux notées étaient appuyées par un plus grand nombre de parents bénévoles. Ainsi, la qualité des programmes est importante pour la participation des parents. Cependant, l'étude n'a pas démêlé les éventuelles sources d'influence bidirectionnelles; or, la plus forte participation des parents pourrait être due à la qualité supérieure des programmes, ou pourrait être l'une des raisons pour lesquelles la qualité des programmes a été jugée supérieure. Quoi qu'il en soit, cette étude, comme d'autres études sur les facteurs liés aux parents et au personnel enseignant, implique que les programmes visant la participation des parents doivent être assez souples pour répondre aux besoins des parents qui travaillent, par exemple en offrant des possibilités d'activités le soir et en fin de semaine. Il est suggéré que ces activités de participation des parents devraient servir à aider les enfants plutôt que le programme lui-même, et devraient cibler l'ensemble de la famille plutôt que les seuls parents (Castro *et al.*, 2004).

Modèle de participation des parents proposé pour le programme Meilleur départ

Composantes :

1. Pratique et politique.

Cette section concerne notamment le Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines. Elle étudie la façon d'établir avec les parents des relations de respect, qui sont le produit d'une formation préalable et en cours d'emploi. La politique de participation des parents sera intégrée dans la stratégie Meilleur départ.

En pratique, pour citer un exemple, l'enseignante ou l'éducatrice de la petite enfance recevra chaque parent pour une entrevue d'accueil (ou d'orientation). Mais, contrairement aux pratiques actuelles, le nouveau format permettra aux parents d'interroger l'enseignante et favorisera un partenariat bidirectionnel dans lequel aucune des parties ne sera considérée comme ayant autorité sur l'autre. Hoover-Dempsey et ses collègues proposent un modèle de formation des enseignantes en cours d'emploi visant à améliorer la participation des parents (Hoover-Dempsey, Walker, Jones et Reed, 2002). Le programme, *Teachers Involving Parents*, a été conçu pour renforcer les idées, les compétences et les stratégies des enseignantes en matière de participation des parents. Il traite des obstacles que rencontrent les parents, comme les différences entre les objectifs du personnel enseignant et des parents pour les enfants, les différences de langue, les barrières structurelles, les responsabilités des familles et les problèmes personnels. De même, le programme traite des obstacles que rencontrent les enseignantes, comme le manque d'appui pratique au renforcement de la participation des parents, leur manque d'assurance dans les relations avec les parents et leur tendance à renoncer si les efforts accomplis pour impliquer les parents ne semblent pas aboutir. La réussite du programme est fondée sur quatre principes :

- **Respect à l'égard des compétences des participants.** Les animatrices et animateurs du programme consignent toutes les discussions et en remettent la transcription aux personnes participantes aux fins de révision et commentaires. Les éléments de la discussion et les commentaires sont ensuite intégrés à la séance de perfectionnement professionnel suivante. Ces séances font l'objet d'une évaluation anonyme dont le résultat est présenté au groupe, avec une description des stratégies précises qui tiendront compte de l'évaluation pour la mise en œuvre. Les praticiennes et praticiens perçoivent des honoraires de 25 \$ par séance, un montant qui est jugé témoigner d'un respect professionnel sans constituer une incitation coercitive (Hoover-Dempsey *et al.*, 2002, p. 846).
- **Interaction collégiale.** Le développement d'une communauté d'apprenants sous-tend le but de l'interaction collégiale. Les animatrices créent une communauté d'apprentissage sûre et stimulante, fondée sur la confiance qui règne entre les participants. Le groupe avance des idées, examine ses convictions et ses expériences et conçoit diverses stratégies efficaces de participation des parents.

-
- **Processus d'apprentissage.** Il est important d'intégrer un contenu de haut niveau à la réflexion, aux commentaires et à la planification du programme. Le contenu est fondé sur les connaissances théoriques et empiriques qui servent de base de réflexion au groupe. Les participants fournissent et reçoivent des commentaires en ligne. Ce contenu et le savoir des praticiennes servent à élaborer de nouveaux plans visant la participation des parents. Les questions sont définies de manière « collective » et non « individuelle » pour ne singulariser personne et obtenir un consensus sur les pratiques exemplaires.
 - **Objectifs et processus du programme.** La logistique de la mise en œuvre du programme est transparente. Par exemple, les noms des participants et des animatrices sont jugés importants; que chacun s'adresse à l'autre par son nom est considéré comme un facteur crucial du processus. Servir des rafraîchissements contribue à créer un milieu de perfectionnement professionnel stimulant et décontracté. On reconnaît l'importance du temps consacré par les participants à la séance en respectant un calendrier précis et les horaires prévus. Les séances commencent en général avec un objectif social, par exemple avec une activité visant à « briser la glace » pour lancer la conversation entre les membres du groupe et tenir compte du besoin d'une transition entre une journée d'enseignement intense et le contexte du perfectionnement professionnel.

Les ateliers ont permis d'établir un ensemble de facteurs qui pourraient appuyer les efforts des enseignantes pour inciter les parents à participer. Le premier de ces facteurs est *l'efficacité de l'enseignante*; les enseignantes qui estiment pouvoir faire une différence et qui croient à l'importance de la participation des parents seraient les plus susceptibles de réussir. Le deuxième facteur est *la perception par l'enseignante de l'efficacité des parents*; il serait important que les enseignantes croient au fait que les parents peuvent aider. Le troisième facteur est *la conception du programme*; les programmes devraient être conçus en prenant en compte la participation des parents. Le quatrième facteur est le *soutien collégial sur place*; les enseignantes qui se sentent appuyées au sein d'un groupe collégial seraient plus susceptibles de réussir à mettre en œuvre des stratégies de participation des parents. Une étude antérieure de Swick et McKnight (1989) a mis en avant plusieurs facteurs liés aux efforts des enseignantes à la maternelle en matière de participation des parents. Le premier de ces facteurs est la tendance philosophique de l'enseignante : les enseignantes qui accordaient peu d'importance à la participation des parents connaissaient un faible taux de participation des parents dans leurs classes. Ce facteur était également lié à l'expérience en enseignement préscolaire, à l'appui administratif et à l'effectif de la classe. Les enseignantes qui avaient une plus grande expérience en enseignement préscolaire, qui bénéficiaient d'un appui à la participation des parents et d'effectifs réduits en salle de classe et qui croyaient à l'importance de la participation des parents réussissaient mieux à motiver les parents. L'étude concluait à la nécessité d'offrir une formation préalable à l'emploi et en cours d'emploi, des mesures d'incitation et des conditions favorables à la participation des parents.

2. Appuyer la participation.

Cette section porte sur les stratégies qui seront utilisées par le personnel des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en vue d'inciter les parents à participer. Elle décrit un cadre de soutien à la participation des parents qui est fondé sur le modèle de Joyce Epstein (Epstein et Sanders, 2002) :

L'éducation parentale :

il s'agit d'aider les parents à exercer leur rôle.

Les « carrefours » Meilleur départ offrent une possibilité idéale de relier les parents à l'information et aux services de la collectivité. La commodité d'un regroupement des services profitera à tous les parents, mais elle sera particulièrement utile aux parents qui, pour des raisons de langue ou d'immigration récente, sont coupés des services communautaires et peinent à trouver des renseignements sur leur rôle parental (information, liens vers les services, réseaux d'appui aux parents, etc.). D'après Sanders et Epstein (1998), l'« éducation parentale » consiste à aider toutes les familles à créer à la maison un milieu propice aux enfants en tant qu'élèves. L'un des processus qui a prouvé sa capacité à « préparer » les parents à la maternelle consiste à leur fournir des renseignements et une orientation et à les rassurer sur le caractère « normal » de leurs pratiques et de leurs sentiments de parents (Kreider, 2002). Les parents qui établissent une relation de confiance avec le personnel ont tendance à conserver des liens avec d'autres éducatrices et éducateurs par la suite (Kredier, 2002). Il est important de veiller à la correspondance des besoins précis des parents et des programmes particuliers. Par exemple, il a été démontré que les mères à haut risque bénéficieront surtout de services de soins de santé mentale et de mesures de soutien à leur rôle parental, tandis que les mères à faible risque tireront davantage profit d'un programme éducatif (Brooks-Gunn *et al.*, 2000). Un taux élevé de participation des mères dans les programmes d'intervention est associé à un Q.I. supérieur chez les enfants de trois ans. De nombreuses études indiquent que la relation entre le personnel du programme et les parents est d'une importance cruciale pour la réussite des parents et des élèves; cette relation a également été baptisée « l'alliance thérapeutique » (Brooks-Gunn *et al.*, 2000, p. 566).

La communication :

cette section décrit les méthodes permettant aux parents et au personnel chargé de l'apprentissage des jeunes enfants de communiquer à propos des enfants.

Communiquer implique de concevoir et de mettre en œuvre des modes efficaces de communication au sujet des programmes disponibles à l'école et dans la collectivité et des progrès des élèves. Le système devra être souple et étendu pour répondre aux besoins des divers groupes. Une étude réalisée par Tresch Owen, Ware et Barfoot (2000) a utilisé une échelle de partenariat parents-fournisseur de services pour étudier la communication entre les mères et les responsables. Dans cette étude, la communication était considérée comme un exemple de « partenariat » entre parents et responsables des enfants dans les services. Les résultats ont établi un rapport entre le degré de communication entre parents et responsables et les interactions positives entre responsables et enfants.

Albritton, Klotz et Roberson (2003) font état de moyens de communication efficaces mis en place par les parents et les responsables de la petite enfance : discussions foyer-école, en personne ou par téléphone, envoi régulier de notes par l'enseignante comme par le parent, lecture des lettres d'information (qui doivent parfois être traduites) envoyées au domicile par l'enseignante, suivi du programme de l'enfant, soutien en salle de classe, participation aux groupes de discussion des parents et aux réunions de l'association foyer-école ou du conseil des programmes.

Le bénévolat :

cette section décrit les types d'activités bénévoles qui sont proposées aux parents dans le cadre du programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants ou pour le programme. Il faut garder à l'esprit les conclusions des études sur la participation des parents dans les programmes de la petite enfance comme Head Start.

Le bénévolat ressort comme étant la forme la plus courante de participation des parents; mais il sert souvent à appuyer le programme plutôt que les enfants eux-mêmes. Par exemple, les parents auront tendance à accompagner la classe lors des sorties éducatives ou à proposer aux enseignants de les aider à préparer du matériel pour la classe. Il faut aussi noter que les parents qui travaillent ont peu de chances de se porter volontaires, que ce soit dans le cadre du programme ou à la maison. Le niveau d'éducation des mères est associé au bénévolat; plus précisément, les mères qui ont une éducation supérieure sont moins susceptibles de faire du bénévolat parce qu'elles travaillent. D'après les constatations de McWayne et Owsianik (2004), les parents isolés font état d'un plus grand nombre d'obstacles à la participation, comme le stress familial ou les responsabilités professionnelles, et le manque de participation des parents est associé à un taux plus élevé de comportements d'enfants fondés sur l'extériorisation et l'intériorisation. Au contraire, les parents qui favorisent activement l'apprentissage à la maison et qui entretiennent des relations directes et régulières avec l'école par le biais du bénévolat ou de la communication rencontrent moins d'obstacles, et leurs enfants ont une attitude positive à l'égard des autres enfants, des adultes et de l'apprentissage. Le programme Meilleur départ devra comporter un plan de bénévolat d'une grande souplesse. La composante bénévolat inclura le recrutement des parents, l'organisation d'activités auxquelles les parents peuvent contribuer et des moyens qui leur permettront d'appuyer l'apprentissage précoce et les fonctions et activités connexes, sans être obligatoirement impliqués directement sur le lieu de prestation du programme Meilleur départ. Il faudrait faire des efforts particuliers pour attirer les parents qui sont touchés par de multiples facteurs de stress. Le personnel des services à la petite enfance devra suivre une formation spéciale pour apprendre à aider ces parents et à s'appuyer sur les stratégies efficaces déjà utilisées à la maison par de nombreux parents.

L'apprentissage à la maison :

cette section décrit les activités particulières que les parents organisent chez eux pour appuyer l'apprentissage de leurs enfants. L'apprentissage à la maison inclut le fait d'encourager les parents à aider leurs enfants dans des projets d'apprentissage précoce et de garde, ou simplement à leur montrer comment parler aux enfants de leurs expériences d'apprentissage et de garde.

Selon la recherche, les parents qui s'impliquent offrent à la maison un milieu d'apprentissage enrichi : par exemple, ils lisent des histoires à leurs enfants, leur parlent, leur enseignent la coopération, la maîtrise de soi et le comportement social positif. Les enfants qui en bénéficient acquièrent de meilleures compétences sociales, sont plus motivés et réussissent mieux à l'école (McWayne et Owsianik, 2004). Brooks-Gunn, Berlin et Sidle Fuligni (2000) décrivent un certain nombre de modèles d'intervention familiale qui appuient l'apprentissage à la maison. Ces modèles varient selon qu'ils sont plus ou moins axés sur l'enfant, sur le parent, sur le parent et l'enseignante, ou sur le parent et l'enfant. En matière d'apprentissage de la littératie à domicile, on peut citer pour exemple de programme axé sur le parent le programme de visiteurs à domicile Hippy (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters). Ce programme fournit aux parents des conseils en matière de littératie mais n'implique aucune interaction directe avec les enfants. Les ateliers offerts aux parents pour leur apprendre à favoriser le développement de la littératie constituent un autre exemple. Un programme de littératie intergénérationnelle, ou « littératie familiale », est un exemple de programme axé à la fois sur le parent et l'enfant, même si certaines composantes du programme s'adressent séparément au parent ou à l'enfant. Dans ces modèles, les parents sont considérés comme une passerelle qui permet aux programmes d'intervention précoce d'avoir une influence sur les enfants. Selon Brooks-Gunn *et al.* (2000), les programmes de littératie intergénérationnelle ou familiale semblent avoir un impact supérieur aux autres types de programmes.

La prise de décision :

la recherche indique que les programmes peuvent – et devraient – donner aux parents des possibilités de leadership, qui sont appréciées par les parents.

Le leadership, ou la prise de décision, a été mis en opposition avec la simple participation (Lubek et deVries, 2000). Il est important que les parents aient le sentiment de pouvoir influencer sur les programmes d'apprentissage et de garde de leurs jeunes enfants plutôt que de simplement participer à des activités sans intérêt. Un lien a été établi entre les possibilités de leadership et le sens accru d'efficacité ressenti par les parents à titre de défenseurs et d'éducateurs de leurs enfants (Kreider, 2000). Un programme local efficace permettait aux parents de servir d'assistants dans une halte-garderie pour parents et enfants (Pelletier et Corter, 2005). Ces parents recrutaient d'autres membres de leur communauté culturelle, servaient d'interprètes dans le cadre du programme et, lors des réunions à l'école, suivaient une formation pour pouvoir diriger certains aspects du programme d'apprentissage, comme les jeux de plein air des enfants et les groupes d'éducation parentale. Les parents qui bénéficient très tôt de possibilités de leadership ont tendance à rester impliqués au fil du temps. Ces possibilités peuvent appuyer la diversité à l'échelle des conseils scolaires, qui ne sont pas souvent représentatifs de la composition démographique de la collectivité et qui n'ont pas été particulièrement efficaces en Ontario (Cortier et Pelletier, 2005).

La collaboration avec la collectivité.

Cette section décrit les divers moyens qui peuvent permettre aux écoles ou carrefours d'apprentissage de motiver la collectivité en recensant et en intégrant les ressources et les services pouvant renforcer et soutenir les écoles, les enfants et les familles.

Voici quelques exemples concrets issus de la recherche : organiser des événements spéciaux avant le commencement du programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants; utiliser les événements communautaires pour souligner l'importance des rencontres parent-enseignante, distribuer des lettres d'information et autres formes de communications régulières à l'intention des parents et de la collectivité, constituer des portfolios et des collections d'exemples d'apprentissage des enfants aux fins d'évaluation et mettre en avant les réalisations des enfants dans la collectivité; établir des réseaux de parents et des listes de « copains »; personnaliser l'environnement en exposant des photographies des parents, des enfants et du personnel enseignant (Kreider, 2000). Bohan-Baker et Little (2002) font d'autres suggestions, notamment : faciliter l'inscription précoce à la maternelle ou à d'autres programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants afin de mettre en place un soutien communautaire, des groupes de parents, des visites à domicile et un dépistage médical et de préparer l'enfant d'âge préscolaire au programme. Le soutien communautaire inclut, sans s'y limiter, le dépistage médical, l'aiguillage, les services d'aide sociale, l'information sur les loisirs, les programmes d'éducation parentale, les programmes de développement des aptitudes sociales des enfants et des interprètes multilingues pour aider les parents non anglophones à faire la transition vers le programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

Réformer un système en vue d'appuyer la participation des parents

Le modèle de réforme globale de l'école décrit par Epstein propose une méthode permettant d'envisager la mise en œuvre des six modes de participation des parents décrits ci-dessus dans le cadre du programme Meilleur départ.

Huit éléments sont considérés comme essentiels pour créer des programmes de partenariat de grande qualité. Ces huit éléments correspondent aux étapes suivies par un centre en vue d'élaborer et de mettre en œuvre des partenariats efficaces avec les parents.

Premier élément : le leadership. Des équipes formées d'enseignantes, de parents et de membres de la collectivité ont été chargées de représenter leur secteur au stade de la planification.

Deuxième élément : le travail d'équipe. Cinq équipes d'action, représentant tous les secteurs, ont été créées et chargées de traiter l'un des domaines d'apprentissage suivants : lecture, écriture, mathématiques, comportement et partenariats.

Troisième élément : les plans d'action. Chaque équipe d'action devait élaborer un plan d'action annuel intégrant les six modes de participation des familles et des collectivités. Par exemple, une nouvelle politique a été adoptée pour que les enfants soient en mesure de montrer ce qu'ils apprennent à l'école à un membre de la famille et d'en discuter.

Quatrième élément : la mise en œuvre. Chaque équipe d'action devait démontrer une amélioration de la qualité dans son domaine d'action et obtenir la participation d'un plus grand nombre de familles.

Éléments 5, 6, 7 et 8 : financement, soutien collégial, évaluation et réseautage.

Pour citer un exemple du plan d'amélioration d'une équipe d'action, le groupe chargé des partenariats a élaboré des « Fun Connections », comprenant toute une série d'activités : une journée de rencontres autour d'un pique-nique, organisée avant le début du programme; une lettre d'information sur les « passerelles et partenariats », diffusée dans les trois langues principales du groupe; une association familiale de volley-ball; une journée d'orientation professionnelle; un centre accueillant les enfants plus âgés pour les aider à faire leurs devoirs; une fête de la crème glacée; et une soirée « photos de vacances » – toutes ces activités ont été mises en place et poursuivies par le groupe. Sur place, une personne a coordonné tous les aspects du projet de réforme et rendu l'école plus accueillante pour les familles. En outre, un interprète a été chargé de contacter toutes les familles non anglophones une fois par mois pour informer les familles de toute annonce ou invitation de l'école et répondre aux questions des parents. Ce projet d'étude de cas a montré l'impact positif de ces efforts visant à rapprocher les parents de l'école et démontre l'efficacité du modèle mis en œuvre.

Annexe 3

Considérations sur la diversité, l'égalité et l'inclusion à présenter au groupe de travail conjoint sur la vision et la mise en œuvre du programme Meilleur départ

Judith K. Bernhard (présidente), Donna Lero, Janice Greenberg

Soutien du MSEJ : Karen Chandler, Jagjeet K. Gill

1^{er} mai 2006

I. Objet du document

Notre groupe de travail a pour but de s'assurer que le programme ontarien Meilleur départ reflète les principes de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion pour tous les enfants et toutes les familles. Le présent document décrit divers aspects qui doivent être pris en compte par les deux comités d'experts : le Groupe d'étude sur un programme d'apprentissage des jeunes enfants et le Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines.

II. Principes et cadres de référence

Guidé par les principes de la stratégie Meilleur départ, ce document s'appuie sur les Lignes directrices sur la planification de la mise en œuvre à l'intention des réseaux Meilleur Départ. Ces réseaux travaillent en étroite collaboration avec les parents en vue d'élaborer des stratégies de mise en œuvre souples qui répondent aux besoins des familles. Plus précisément, la planification des carrefours sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants

devra prendre en compte toute la gamme des différences qui existent entre les enfants et les familles qu'ils accueillent, y compris l'apparence physique, l'âge, la culture, l'origine ethnique, la race, la langue, le genre, l'orientation sexuelle, la religion, le milieu familial et les capacités de développement. De plus, il faudra prêter une attention particulière aux caractéristiques uniques de certains groupes, comme les collectivités francophones, autochtones, rurales ou éloignées et ethnoculturelles.

Ce document repose sur diverses ressources et documents de référence indispensables, y compris des conventions et déclarations internationales, des énoncés de droits et de vision à l'échelle nationale et des documents provinciaux relatifs à la garde des enfants, à l'éducation et à la stratégie Meilleur départ.

(Voir Ressources clés et Annexe B).

III. Vision proposée : diversité, égalité et inclusion

Tous les enfants ont le droit de vivre et de recevoir une éducation dans une société équitable. Les enfants doivent grandir avec un sens du soi bien développé, dans des familles et des collectivités qui favorisent des comportements, des croyances et des valeurs équitables et qui appuient leur pleine participation.

En qualité de membres d'une collectivité, les éducatrices et éducateurs qui fournissent un enseignement et des services de garde à de jeunes enfants sont tenus d'améliorer leur propre compréhension de la diversité et de l'inclusion, et de collaborer avec les familles, le personnel, les responsables administratifs, les institutions et les gouvernements en vue de créer une société dans laquelle la justice sociale est une réalité. Pour permettre aux éducatrices et éducateurs de contribuer à l'édification d'une telle société, les principes, la législation et les ressources qui favorisent l'équité et la justice sociale doivent être insufflés dans les valeurs, les normes relatives aux programmes, les pratiques, la formation professionnelle et le perfectionnement professionnel.

*Adapté de BANDTEC, A Network for Diversity Training (2006).
Extrait le 17 mars 2006 du site Web <http://bapd.org/gbaong-1.html>.*

IV. Mise en œuvre de la vision de diversité, d'égalité et d'inclusion

Tous les documents fondamentaux relatifs au programme Meilleur départ devraient comporter une déclaration claire traduisant la vision proposée en matière de diversité, d'égalité et d'inclusion. Pour faire de la vision proposée une réalité, nous proposons de mettre en œuvre ce qui suit dans les recommandations des deux groupes d'étude.

Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines

L'une des questions cruciales qui se pose au Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines porte sur la façon de s'assurer qu'un personnel stable, motivé, compétent et diversifié donne l'exemple des comportements, des attitudes et des pratiques qui reflètent la vision proposée de diversité, d'égalité et d'inclusion. Des recommandations et des stratégies seront nécessaires dans les domaines de la formation professionnelle, du perfectionnement professionnel, de l'assurance de la qualité et du soutien à l'infrastructure.

Formation professionnelle

Les collèges, les universités et les facultés d'éducation doivent veiller à ce que les personnes diplômées possèdent les connaissances, les compétences et les valeurs requises pour répondre aux besoins divers et particuliers des enfants et des familles.

Il faut établir un cadre de normes intégrant notamment la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs appropriée à chaque palier, ainsi que le perfectionnement professionnel.

Collèges communautaires.

Les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario ont mis en œuvre, depuis 1996 (et mis à jour en 2002), la norme de programmes suivante en matière de diversité :

Les personnes diplômées doivent démontrer de façon fiable leur aptitude à « agir en respectant les principes se rapportant à l'équité et à la diversité afin de favoriser le développement et l'apprentissage de chaque enfant, dans le contexte de la famille, de la culture et de la société » (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario).

Les éléments de performance rattachés aux résultats incluent ce qui suit :

- planifier et offrir un programme et un contexte d'apprentissage inclusifs;
- reconnaître et exprimer la valeur de la diversité et des points communs qui existent entre les personnes;
- utiliser des pratiques qui respectent le développement et l'intégration des enfants dans tous les aspects du travail;
- établir des contextes d'apprentissage qui favorisent la croissance et le développement et sont sensibles aux questions relatives à l'inclusion;
- donner l'exemple de relations axées sur la sensibilité aux autres et l'intégration de tous;
- faire preuve de respect à l'égard de l'individu;
- favoriser un contexte de respect mutuel entre les enfants;
- mettre en œuvre des activités qui tiennent compte du développement et des besoins particuliers de tous les enfants;
- évaluer et revoir, le cas échéant, les approches inclusives à l'égard du programme;
- valider les communications établies par les enfants, les familles et les collègues de travail;

-
- planifier et élaborer des programmes qui répondent aux besoins sociaux et culturels de chaque enfant et du groupe d'enfants;
 - réagir avec sensibilité et de manière appropriée dans les relations avec les familles;
 - traiter de façon appropriée des questions se rapportant aux interventions comportementales et à l'orientation des enfants.

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2001). *Cahier des normes pour le programme Garde relative à l'enfance*, Résultats d'apprentissage. Extrait le 11 avril 2006 du site Web <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/college/progstan/humserv/fgareden.html>.

Des mécanismes de responsabilité sont en place pour veiller au respect des normes. Les programmes d'éducation de la petite enfance (E.P.E.) offerts par les collèges communautaires font en effet l'objet d'examens réguliers.

Universités.

Nul ne doute que certaines universités offrent des programmes et des cours de grande qualité, mais il n'existe aucune norme provinciale pour les programmes de premier cycle d'études sur l'enfance, la jeunesse et la famille, l'éducation de la petite enfance ou la garde des enfants et des jeunes. Ces programmes appliqués doivent s'assurer que les personnes diplômées sont prêtes à assumer leur rôle professionnel, notamment en possédant une compréhension et une connaissance approfondies des questions liées à la diversité, à l'équité et à l'inclusion.

Facultés d'éducation.

Les facultés d'éducation doivent satisfaire les exigences de la *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* et du curriculum de l'Ontario. Les facultés d'éducation doivent veiller à ce que leurs cours préparent les candidates et candidats à la profession enseignante à répondre aux besoins individuels de tous les élèves. Les personnes diplômées des facultés d'éducation sont tenues d'acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes requises grâce à leur expérience pratique de l'enseignement et au contenu du programme relatif à la diversité, à l'égalité et à l'inclusion, ainsi qu'une bonne compréhension de l'individu et des divers besoins des enfants et des familles. *Le Manuel d'agrément* et les *Normes de déontologie* de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (voir à l'Annexe C) fournissent quelques exemples des exigences relatives à la diversité et à l'inclusion. À l'heure actuelle, les travaux de cours qui satisfont ces critères ne sont pas imposés à toutes les personnes diplômées.

Ordres professionnels

Ces organismes de réglementation (p. ex. l'Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance qui doit être mis en place et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario) jouent un rôle crucial pour faire respecter les normes de pratique et ce, de deux manières : d'abord, en déterminant les exigences d'agrément des cours de formation professionnelle; ensuite, en établissant le type de formation professionnelle et de perfectionnement professionnel que doivent suivre les éducatrices et éducateurs agréés. Tous les critères doivent clairement illustrer notre vision de diversité, d'égalité et d'inclusion.

Perfectionnement professionnel

La quasi-totalité des professions exigent de leurs membres, ou recommandent très fortement, un perfectionnement professionnel. L'utilité du perfectionnement professionnel pour répondre aux besoins de plus en plus complexes des enfants, des familles et des collectivités est bien documenté (Bernhard, Lefebvre, Chud et Lange, 1197; Corson, 1998; Doherty, 2005). Bien que bon nombre d'éducatrices et d'éducateurs choisissent l'option du perfectionnement professionnel, il n'existe actuellement aucune exigence en la matière. De plus, pour que les possibilités de perfectionnement professionnel soient abordables, accessibles et pertinentes, il faut qu'une infrastructure appropriée soit mise en place. Ce point est d'une importance capitale pour l'apprentissage individuel, les étapes de carrière et la qualité des programmes.

Assurance de la qualité

L'assurance de la qualité est une méthode qui permet de surveiller et d'améliorer la qualité en permanence. Elle complète la formation professionnelle et le perfectionnement professionnel et peut apporter des renseignements très utiles, in situ, pour répondre à des besoins uniques au sein des programmes. L'assurance de la qualité doit conduire à l'élaboration de plans stratégiques d'amélioration de la qualité des personnes et des programmes.

Selon la recherche, la diversité reste l'un des indicateurs les plus mal notés des mesures d'observation de la qualité des programmes de garde d'enfants en Ontario comme dans l'ensemble du Canada (Goelman, Doherty, Lero, LaGrange et Tougas, 2000). La qualité de l'inclusion varie également (Irwin, Lero et Brophy, 2000). La diversité comme l'inclusion peuvent être considérablement améliorées, notamment par l'observation et la consultation sur le terrain, un perfectionnement professionnel approprié et l'accès à un appui indispensable aux programmes. Il faut allouer des ressources particulières pour veiller à la mise en œuvre et au soutien de l'assurance de la qualité dans toute la province.

Groupe d'étude sur un programme d'apprentissage des jeunes enfants

Le Groupe d'étude sur un programme d'apprentissage des jeunes enfants doit se demander comment s'assurer que le cadre d'apprentissage des jeunes enfants traduit les principes de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion à la fois dans son contenu et dans sa mise en œuvre. Les croyances communes à propos de l'apprentissage des jeunes enfants devront témoigner d'une compréhension de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion. Ces croyances communes sont les suivantes :

- Ce sont les parents et les familles qui exercent la première influence, et l'influence la plus déterminante, sur l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.
- Les programmes d'apprentissage de la petite enfance doivent faire l'objet de partenariats réciproques avec les parents, les familles et les collectivités.
- Le cadre d'apprentissage doit être inclusif et favoriser un engagement soutenu et des résultats équitables pour tous les enfants.
- Le cadre d'apprentissage reconnaît le développement individuel et distinct de chaque enfant et sa disposition naturelle pour apprendre.
- Les jeunes enfants et leurs familles vivent dans des collectivités qui façonnent leurs premières expériences de vie.

La formation et la mise en œuvre globale du cadre d'apprentissage des jeunes enfants doivent respecter les perspectives uniques des collectivités. Matthews et Even (2006) recommandent aux directrices et directeurs de réaliser une évaluation des besoins pour déterminer les besoins des familles immigrées de leur collectivité en matière de garde et d'éducation des jeunes enfants, ainsi que les éventuelles lacunes dans la prestation de services et la participation des familles. Comme bon nombre d'enfants vivent dans des familles à statut mixte, les données recueillies devraient inclure l'histoire de l'immigration et des détails sur le réseau de la famille élargie (Ali, Taraban et Gill, 2003; Bernhard, Landolt et Goldring, 2006; Orellana, Thorne, Chee et Lam, 2001; Yau, 1995; Young, 2004). Cette information peut servir à améliorer l'accès aux services. Pour obtenir une participation significative de la part des familles, il sera nécessaire de fournir une formation supplémentaire au personnel, qui devra mettre en œuvre des stratégies d'acquisition de la langue seconde et posséder des compétences et un savoir supplémentaires pour travailler avec des familles d'une grande diversité linguistique et culturelle (Chumak-Horbatsch, 2004; Pacini-Ketchabaw, Bernhard et Freire, 2001).

La formation au cadre d'apprentissage des jeunes enfants devrait favoriser un dialogue sain au sujet des principes et des croyances communes touchant l'inclusion, la diversité et l'égalité dans des contextes variés.

Soutien nécessaire en matière d'infrastructure et de politiques

La présente section décrit la mise en place d'une infrastructure qui permettra de transformer la déclaration de principes et de croyances en pratiques à l'échelon communautaire. Il est important de veiller à la cohérence entre tous les niveaux de l'infrastructure.

1. Une mise en œuvre efficace et un appui durable au perfectionnement professionnel dans toute la province nécessitent ce qui suit :

Des ressources doivent être mises en place (p. ex. mentorat, consultation sur place, perfectionnement professionnel).

Il faut désigner des personnes responsables de la coordination qui seront chargées de faire du mentorat et de dispenser des programmes de perfectionnement professionnel. Parmi les partenaires possibles, citons les collèges d'arts appliqués et de technologie et des universités, le programme BSES, les conseillères et conseillers en ressources pour les besoins particuliers, les centres de ressources professionnelles, les centres de développement de la petite enfance de l'Ontario, les organismes de garde d'enfants à domicile et les municipalités.

2. Des critères reflétant la diversité, l'égalité et l'inclusion doivent être établis pour la mise en œuvre des programmes.

Par exemple, une stratégie en matière d'assurance de la qualité doit être élaborée et utilisée de manière systématique (p. ex. document de la NAEYC, Harms et Clifford, l'outil de Dixie Mitchell, l'échelle des principes d'intégration de Trait d'union de Sharon Hope Irwin).

La province et les municipalités partagent la responsabilité de veiller à ce que des normes de qualité soient établies et respectées.

3. Un appui soutenu à l'édification et au maintien des capacités en matière de diversité, d'égalité et d'inclusion est indispensable.

Plus précisément, il faudra :

- plus de personnel, en dépassant au besoin le taux d'encadrement habituel, pour appuyer l'inclusion;
- un appui technique et des possibilités de conseil spécialisé;
- du matériel spécial et des fournitures appropriées;
- des interprètes pour permettre une communication efficace avec les parents.

Annexe 3a : Voici quelques termes clés du Glossaire du cadre d'apprentissage des jeunes enfants :

En matière de diversité, les Normes d'exercice de la profession enseignante incluent les cinq déclarations suivantes :

- Engagement envers les élèves et leur apprentissage
 - Connaissances professionnelles
 - Pratique professionnelle
 - Leadership dans les communautés d'apprentissage
 - Perfectionnement professionnel
- Ces normes intègrent certains éléments clés.

Les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario :

- aident les élèves à prendre conscience de leur propre identité et de leur patrimoine culturel;
- comprennent et utilisent une gamme de méthodes d'enseignement pour aborder les différences qui existent entre les élèves en matière d'apprentissage, de culture, de valeurs spirituelles, de langue et de situation familiale;
- tiennent compte des différences entre les élèves et respectent leur diversité;
- aident les élèves à faire le lien entre leurs propres expériences de vie et les appréciations spirituelles et culturelles;
- répondent aux cas atypiques et aux besoins particuliers;
- appliquent des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des élèves;
- évaluent leurs pratiques pour déterminer si elles répondent aux besoins d'un élève ou du groupe d'élèves.

Les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario doivent savoir :

- la façon dont les différences liées au patrimoine culturel, à la langue, à la famille, au genre, à la collectivité et à d'autres facteurs façonnent l'expérience et influent sur l'apprentissage;
- que l'enseignement aux élèves atypiques exige des connaissances et des compétences particulières;
- les façons de mettre en œuvre des stratégies de gestion de la salle de classe qui appuient l'apprentissage et respectent la dignité des élèves;
- les façons de communiquer et de collaborer avec les parents et les autres personnes impliquées dans l'éducation des élèves;
- les facteurs qui influent sur l'apprentissage dans une société diversifiée et changeante, et les moyens de repérer et d'aborder ces facteurs.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario - *Fondements de l'exercice professionnel* - Section 1. Extrait le 11 avril 2006 du site Web http://www.oct.ca/publications/pdf/foundation_f.pdf.

Normes de déontologie - Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario :

- faire preuve d'un respect impartial et constant à l'égard de tous les élèves dont on doit reconnaître les aptitudes et les besoins d'apprentissage distincts;
- donner l'exemple du respect pour la dignité humaine, les valeurs spirituelles et culturelles, la liberté, la justice sociale, la démocratie et l'environnement;
- collaborer avec les membres de l'Ordre et autres intervenants en vue de créer un milieu professionnel qui appuie le développement social, physique, intellectuel, spirituel, culturel, moral et affectif des élèves;
- fonder des relations avec les parents ou les tuteurs, qui sont les partenaires de l'éducation des élèves, sur le respect, la confiance et la communication.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario - *Normes de déontologie de la profession enseignante* - Section 2. Extrait le 11 avril 2006 du site Web http://www.oct.ca/standards/ethical_standards.aspx?lang=fr-CA.

Bibliographie

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

Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario



Bibliographie

- A World of Difference Institute – Early childhood initiatives*, 2001. Extrait le 27 mars 2006 du site Web http://www.adl.org/awod_new/awod_childhood.asp.
- Affaires professionnelles. *Manuel d'agrément des programmes de formation professionnelle*, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2003. Extrait le 23 mars 2006 du site Web http://www.oct.ca/publications/pdf/accreditation_f.pdf.
- Agence de la santé publique du Canada. Programme d'aide préscolaire aux Autochtones, 2004. Extrait le 23 mars 2006 du site Web http://www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/programmes/ahs_main_e.html.
- Albritton, S., Klotz, J. et Roberson, Thelma. *Parents as Teachers: Advancing involvement in a child's education*. Document présenté à la réunion annuelle de la Mid-South Educational Research Association, Biloxi (MS), novembre 2003. Disponible sur le site Web ERIC, document n° ED 482 696.
- Ali, M. « Effects of migration on parenting capacity of newcomer parents of young children », *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*, vol. 13, Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 2005.
- Ali, M. A., Taraban, S. et Gill, J. K. *Unaccompanied/Separated Children Seeking Refugee Status in Ontario: A review of documented policies and practices*. Série de documents de travail CERIS, n° 27 du CERIS (Toronto, CERIS), 2003.
- Allen et al., *Inclusion of Children in Early Childhood Programs: Children with Exceptionalities*, 4^e édition, Thompson, Nelson, 2006.
- Allen, K. et Marotz, L. *Developmental Profiles: Pre-Birth Through Twelve*, New Jersey, Thomson Delmar Learning, 2006.
- Alvestad, Marit et Samuelsson, Ingrid Pramling. *A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden*, *Early Childhood Research and Practice*, automne 1999.
- Anisf, P., Kilbride, K., Ochocka, J., & Janzen, R. *Parenting Issues of Newcomer Families in Ontario*. Toronto, Ontario Administration of Settlement and Integration Services, Citoyenneté et Immigration, Canada, 2001.
- Association for Childhood Education International. *Global guidelines for early childhood*, 2000-2002. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguides.htm>
- Astington, J. W. *The Child's Discovery of the Mind*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1993.
- Astington, J. W. *Why Language Matters for Theory of Mind*, Oxford University Press, Londres, 2004.

-
- Ball, J. « Early childhood care and development programs as hook and hub for inter-sectoral service delivery in First Nations communities », *Journal of Aboriginal Health*, 1 (2), 36-50, 2005.
- Barnett, S., Yarosz, D., Thomas, J., et Hornbeck, A. *Educational Effectiveness of a Vygotskian Approach to Preschool Education: A Randomized Trial*, New Jersey, National Institute for Early Education Research, 2006.
- Barr, R. *Mother and Child*, Millennium Dialogue on Early Child Development, 12-14 novembre 2001, Atkinson Centre, OISE/UT, Toronto, 2002.
- Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D. et Tougas, J. *Un travail à valoriser : Mise à jour des données du marché du travail dans le secteur des services de garde à l'enfance*, préparé pour le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2004.
- Bennett, J. *Curriculum issues in national policy-making*, discours à Paris, OCDE/Malte, Association européenne de recherche sur l'éducation de la petite enfance (AERÉPE), 2004.
- Bennett, J. *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris, 2004.
- Bereiter, C. « Design research for sustained innovation: Cognitive studies », *Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9, 321-327, 2002.
- Bergen, D. « The role of pretend play in children's cognitive development », *Early Childhood Research and Practice*, printemps 2002, volume 4, numéro 1, 2002.
- Berk, L. et Winsler, A. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, National Association for the Education of the Young Child, Washington (DC), 1995.
- Bernhard, J. K. « The changing field of child development: Cultural diversity and the professional training of early childhood educators », *Revue canadienne de l'éducation*, 20(4), 415-436, 1995.
- Bernhard, J. K. « Toward a 21st century developmental theory: Principles to account for diversity in children's lives », *Race, Gender, and Class*, 9(4), 45-60, 2003.
- Bernhard, J. K., Landolt, P. et Goldring, L. *Transnational, multi-local motherhood: Experiences of separation and reunification among Latin American families in Canada*. CERIS Policy Matters n° 24, 2006. Extrait le 15 avril 2006 du site Web <http://ceris.metropolis.net/PolicyMatter/2006/PolicyMatters24.pdf>
- Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Chud, G. et Lange, R. « The preparation of early childhood educators in three Canadian areas of immigrant influx: Diversity issues », *Canadian Children*, 2 2(1), 26-34, 1997.

-
- Bernhard, J., Freire, M. et Mulligan, V. *Ateliers canadiens sur le rôle parental*, Chestnut, Toronto, 2004.
- Bernhard, J., Freire, M., Bascunan, L., Arenas, R., Verga, N. et Gana, D. « Behaviour and misbehaviour of Latino children in a time of zero-tolerance: Mothers' views », *Early Years: Journal of International Research and Development*, 24 (1), 49-63, 2004.
- Bernhard, J., Lero, D. et Greenberg, J. *Considérations sur la diversité, l'égalité et l'inclusion à présenter au groupe de travail conjoint sur la vision et la mise en œuvre du programme Meilleur départ*, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, Toronto, 2006.
- Bertrand, J. et Lero, D. *Ontario Best Start – Taking stock : Draft discussion paper*. Document de discussion, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, Toronto, 2006.
- Bohan-Baker, M. et Little, P. *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*, 2002. Disponible en ligne à l'adresse www.gse.harvard.edu~hfrp/projects/fine/resources/digest/parents.html.
- Brooks-Gunn, J., Berlin, L. et Sidle Fuligni, A. « Early childhood intervention programs: What about the family? » in J. Shankoff et S. Meisels (éd.), *Handbook of early childhood intervention* (p. 549-589), Cambridge University Press, New York, 2000.
- Bruner, C. « Rethinking the evaluation of family strengthening strategies: Beyond traditional program evaluation models », *The Evaluation Exchange*, 10(2), 24-27, 2006.
- Cappon, P. « Let them play », *National Post*, 20 novembre 2006.
- Carnegie Corporation of New York. *PreK standards*, McGraw-Hill Education, 2003.
- Carr, M. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Paul Chapman Publishing, London, 2001.
- Case, R., Griffin, S. et Kelly. « Socioeconomic gradients in mathematical ability and their responsiveness to intervention during early childhood », dans D. Keating et C. Hertzman (éd.), *Developmental Health and the Wealth of Nations*, Guilford Press, 125-149, New York, 1999.
- Castro, D., Bryant, D., Peisner-Feinberg, E. et Skinner, M. (2003). « Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics », *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 413-430, 2003.
- Cech, M. *Globalchild: Multicultural resources for young children*, Addison-Wesley Publishers Ltd, Don Mills, 1991.
- Chumak-Horbatsch, R. « Linguistic Diversity in Early Childhood Education: Working with Linguistically and Culturally Diverse Children », *Canadian Children*, 29(2), 20-24, 2004.
- Clarke-Stewart, A. et Allhusen, V. D. *What We Know About Childcare*, Harvard University Press, Cambridge et Londres, 2005.

-
- Cleveland, G., Corter, C., Pelletier, J., Colley, S., Bertrand, J. et Jamieson, J. *Early Childhood Learning and Development in Child Care, Kindergarten and Family Support Programs*, Atkinson Centre, OISE/UT, Toronto, 2006.
- Coalition canadienne pour les droits des enfants. *Surveillance des droits de l'enfant – Trousse pour les organismes locaux*, 2003. Extrait le 23 mars 2006 du site http://www.rightsofchildren.ca/toolkit/french_toolkit.pdf.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. et Schauble, L. « Design experiments in educational research », *Educational Researcher*, 32(1), 9-13, 2003.
- Conseil canadien de la santé, *Their Future is Now: Healthy Choices for Canada's Youth and Children*, Conseil canadien de la santé, Ottawa, 2006.
- Conseil canadien pour les réfugiés. *Plus qu'un cauchemar : les retards dans la réunification des familles de réfugiés*, novembre 2004, <http://www.ccrweb.ca/cauchemar.pdf>.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, *Norme professionnelle : gestionnaires des services de garde à l'enfance!*, CSRHSGE, Ottawa, 2006.
- Corson, P. *Anti-Bias Education in Early Childhood: Preparing Teachers for Diversity*. Thèse de doctorat inédite, OISE/UT, Toronto (ON), 1998.
- Corter, C. et Pelletier, J. « Parent and community involvement in schools: Policy panacea or pandemic? », in N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (éd.), *International handbook of educational policy* (p. 295-327), Kluwer Press, Dordrecht, Pays-Bas, 2005.
- Corter, C. et Pelletier, J. « The rise and stall of parent and community involvement in school », *Orbit*, 34(3), 5-20, 2004.
- Corter, C., Bertrand, J., Griffin, T., Endler, M., Pelletier, J. et McKay, D. *Toronto First Duty Starting Gate Report: Implementing integrated foundations for early childhood*, cité de Toronto, Toronto (Ontario), Canada, 2002. Disponible en ligne à l'adresse www.toronto.org/firstduty.ca
- Corter, C., Bertrand, J., Pelletier, J., Griffin, T., McKay, D., Patel, S. et Ioannone, P. *Evidence-based Understanding of Integrated Foundations for Early Childhood*, Atkinson Centre, OISE/UT, Toronto, 2006.
- Crowson, R. et Boyd, W. « Integration of services for children », dans L. Rigsby, M. Reynolds et M. Wang (éd.), *School-community connections*, Jossey-Bass, San Francisco, 1995.
- Davies, D. et Johnson, V (éd.). « Crossing boundaries: Family, community, and school partnerships » (édition spéciale), *International Journal of Educational Research*, 25(1), 1-105, 1996.
- De Meléndez, W. R. *Teaching young children in multicultural classrooms: Issues, concepts, and strategies*, Delmar Publishers, New York, 1997.

-
- Delgado-Gaitan et Trueba, H. *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*, Falmer Press, New York (NY), 1991.
- Department for Education and Employment. *Curriculum guidelines for the foundations stage*, Qualifications and Curriculum Authority, Londres, 2000.
- Department for Education and Employment. *Planning for learning in the foundation stage*, Qualifications and Curriculum Authority, Londres, 2001.
- Department of Education, Tasmanie. *Essential connections: A guide to young children's learning*, Department of Education, Hobart, Tasmanie, 2004.
- Derman-Sparks, L. « Empowering children to create a caring culture in a world of differences », *Childhood Education*, 70(2), 66-72, 1994.
- Derman-Sparks, L. et The A.B.C. Task Force. *Anti-Bias Curriculum: Tools for empowering young children*, National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Washington, 1989.
- Dickinson, P., *International Curriculum Framework Survey*. Préparé pour le groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ, 2005.
- Direction de l'Éducation, OCDE. *Starting strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care: Five curriculum outlines*, mars 2004.
- Division des services à l'enfance *Operating criteria for child care centres providing subsidized care in Toronto*, éd. revue, Services communautaires, Division des services à l'enfance de la cité de Toronto, Toronto, 2004.
- Doherty G. *Program standards for early childhood settings*, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Ottawa, 1998.
- Doherty, G. *International policies, practices and implications for quality and human resources*, document d'information préparé à l'intention du groupe d'étude sur la stratégie Meilleur départ, 2005.
- Doherty, G., Lero, D., Goelman, H., LaGrange, A. et Tougas, J. *Oui ça me touche! Une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie*, Centre for Families, Work, and Well-being, Université de Guelph, Guelph, Ontario, 2000.
- Doherty, G., *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Association des collègues communautaires du Canada, Ottawa, 2003.
- Dryfoos, J. « Under one roof », *American School Board Journal*, 181, 28-31, 1994.

-
- Early Childhood Education Assessment Consortium. *Glossary of Terms for Early Childhood Education Standards and Assessment*, 2005. www.ccsso.org/projects/early_childhood_education_assessment_cons [Consulté le 10 juin 2006].
- Early Childhood Resource Teacher Network of Ontario. *Checklist for quality inclusive education: A self-assessment tool and manual for early childhood settings*, ECRTNO, Ontario, 1997 [consulté le 17 mai 2006].
- Epstein, J. « A case study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) Model », *The Elementary School Journal*, 106(2), 151-170, 2005.
- Epstein, J. et Sanders, M. « Family, school, and community partnerships », dans M. H. Bornstein (éd.), *Handbook of parenting, 2nd edition (Vol. 5: Practical issues in parenting)*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 2002.
- Essential provisions for Children's Services*, New South Wales Department of Community Services, Australie.
- Evans, P. et Fuller, M. « Parents' views on nursery education: Perceptions in context », *International Studies in Sociology of Education*, 9(2), 155-175, 1999.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. « Convention on the rights of the child » in *Research connections Canada*, vol. 7, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2001.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. *Partners in quality: Tools for practitioners in child care settings*, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2000a.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. *Partners in quality: Tools for administrators in child care settings*, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2000b.
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (1999). *Play*, Toronto, ETFO.
- Frankel, E. et Corson, P. « Can we simulate issues of diversity in early childhood education? Teacher Preparation in Interpersonal Skills », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24, 9-17, 2003.
- Frankel, E.B. « Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families: An international perspective », *Childhood Education*, 80, 310-316, 2004.
- Friendly, M., Doherty, G. et Beach, J. *Quality By Design*, Childcare Resource and Research Unit, Université de Toronto, Toronto, 2006.
- Friendly, Martha et Beach, Jane. *Early childhood education and care in Canada 2004, 6^e édition*, Childcare Resource and Research Unit, Université de Toronto, Toronto, 2004.

-
- Galinsky, E. *The Economic Benefits of High Quality Early Childhood Programs: What Makes the Difference?* Committee for Economic Development, Washington (DC), 2006.
- Gilliam, W., Zigler, E. et Leiter, V. « A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1997 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation », *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 441-473, 2000.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. et Tougas, J. *Oui ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les garderies au Canada*, Centre for Families, Work and Well-Being, Université de Guelph, Guelph, Ontario, 2000.
- Goelman, Hillel. « Down under is on top in early childhood programs », *Globe and Mail*, Toronto, 6 septembre 2004.
- Gonzalez-Mena, J. *Diversity in early care and education: Honoring differences*, McGraw-Hill, Toronto, 2005.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. et Kuhl, P. *The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn*, William Morrow et Co., Inc. , New York.
- Gordon, M. *Roots of Empathy*, Thomas Allen Publisher, Toronto, 2005.
- Gott, C. et Wilson, J. *Rural Voices Final Report*, Rural Voices, Grey-Bruce, 2004.
- Goulet, M. et Shroeder, B. *Early Learning and Development Resources: Infants Through School-Age*, Centre of Early Childhood Development, Collège George Brown, Toronto, 2004.
- Gouvernement du Canada. *Un Canada digne des enfants : Le plan d'action du Canada suite à la Session extraordinaire des Nations Unies consacrée aux enfants de mai 2002*, publié en 2004, <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/polsoc/publications/2002-002483/page01.shtml> [consulté le 23 mars 2006].
- Gouvernement du Québec, ministère de la Famille et de l'Enfance, *Programme éducatif pour les centres de la petite enfance*, 1998.
- Graue, N. E., Weinstein, T. et Wallber, H. « School-based home instruction and learning: A quantitative synthesis », *Journal of Educational Research*, 76, 351-360, 1983.
- Greenspan, S. et Shanker, S. *The First Idea: How Symbols, Language and Intelligence Evolved from Our Primate Ancestors to Modern Humans*, Da Capo Press, Cambridge (MA), 2004.
- Greenwood, Margo. *Policies for future generations: Aboriginal early childhood in Canada*, University of Northern British Columbia, 2004.
- Grolnick, W. and Slowiaczek, M. « Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model », *Child Development*, 65, 237-252, 1994.

-
- Haddad, Lenira. *The ecology of the curriculum*, forum mondial sur l'éducation de la petite enfance, Educere/Montréal, Sao Paulo (SP), 2005.
- Hakkareainen, Pentti, Helenius, Aili, Laitinen, Maerja, Norberg, Maritta, Onnismaa, Eeva-Leena, Vuolle, Airi. *Play, friends, learning and care: Brochure of the Association of Kindergarten Teachers in Finland*. The Association of Kindergarten Teachers in Finland, 2003.
- Hall, N. S. et Rhomberg V. *The affective curriculum: Teaching the anti-bias approach to young children*, Nelson Canada, Toronto, 1995.
- Harms, T. et Clifford, R.M. *Family day care rating scale*, Teacher's College Press, Columbia University, New York, 1989.
- Harms, T., Clifford, R. et Cryer, D. *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*, Teachers College Press, New York (NY), 1998.
- Hart, B. et T. Risley. *The Social World of Children Learning to Talk*, Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore (MD), 1999.
- Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme. *Convention relative au statut des réfugiés*, 1954. Extrait le 23 mars 2006 du site Web http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/o_c_ref_fr.htm.
- Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme. *Convention relative aux droits de l'enfant*, 1990. Extrait le 23 mars 2006 du site Web http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/k2crc_fr.htm.
- Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme. *Déclaration des droits des personnes handicapées*, 1975. Extrait le 23 mars 2006 du site Web http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/72_fr.htm.
- Hewes, J. *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*, Early Childhood Learning Knowledge Centre, Montréal, 2006.
- Ho, S. *Decentralization and parental involvement: In an Asian educational system*. Document présenté aux réunions biennales de l'American Educational Research Association, New Orleans (LA), 2000.
- Hoover-Dempsey, K. et Sandler, H. « Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? », *Teacher's College Record*, 95, 310-331, 1995.
- Hoover-Dempsey, K. et Sandler, H. « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, 67, 3-42, 1997.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K. et Reed, R. (2002). « Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement », *Teaching and Teacher Education*, 18, 843-867, 2002.

-
- Illinois State Board of Education, Division of Early Childhood Education, *Illinois early learning standards*, 2002.
- Irwin, S. *Child Care Inclusion Practices, Profiles and Principles*, SpecialLink, Sydney (NS), 2005.
- Irwin, S. H. *SpecialLink Child Care Inclusion: Practices profile and principles scale*, 2005. Extrait le 27 mars 2006 du site Web http://www.speciallinkcanada.org/workshop/practices_principles.pdf.
- Irwin, S., Lero, D. et Darisi, T. K. *Partnerships for Inclusion - Nova Scotia: An Evaluation Based on the First Cohort of Child Care Centres*, Centre for Families, Work and Well-being, Guelph, 2006.
- Irwin, S.H., Lero, D.S., et Brophy, K. *A matter of urgency: Including children with special needs in child care in Canada*, Breton Books, Nouvelle-Écosse, 2000.
- Irwin, S.H., Lero, D.S., et Brophy, K. *Inclusion: The next generation in child care in Canada*, Breton Books, Wreck Cove, 2004.
- Janus, M. « Measuring community early child development », *The CAP Journal*, volume 14, n° 3, automne 2006.
- Janus, M. et Offord, D. « Reporting on readiness to learn at school in Canada », *ISUMA: Canadian Journal of Policy Research*, 1(2), 71-75, 2000.
- Jeynes, W. « A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement », *Education and Urban Society*, 35, 202-218, 2003.
- Jorde-Bloom, P. A. *Great Place to Work: Improving Conditions for Staff in Young Children's Programs*, édition révisée, NAEYC, Washington (DC), 1997.
- Kagan, S. et Britto, P. *Going Global with Indicators of Child Development*, rapport final de l'UNICEF, UNICEF, New York (NY), 2005.
- Kagan, S. et Kauerz, K. « Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire », in R.E. Tremblay, R.G. Barr, RDeV. Peters (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1006, 1-5, Montréal, Québec, 2006. Voir <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf>. Consulté le 22 juin 2006.
- Kagan, S. *Examining Children's Readiness for School: Progress Over the Decade – A Report to the National Education Goals Panel*, National Education Goals Panel, Washington (DC), 1998.
- Kagan, S. L. et Lowenstein, A. E. « School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? » in E. F. Zigler, D. G. Singer et S. J. Bishop-Josef (éd.), *Children's Play: The Roots of Reading*, Zero to Three Press. 59-76, Washington (DC), 2004.
- Kamerman, S. et Kahn, J. *Family change and family policies in the West*, Oxford University Press, New York, 1997.

-
- Keating, D. « Enhancing learning readiness: The family and the preschool child », *Transition*, Vanier Institute, 13-14, Ottawa, 1998.
- Keating, D. et Hertzman, C. *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*, The Guildford Press, New York, 1999.
- Kendall, K. E. *Diversity in the classroom: New approaches to the education of young children*, Teachers College, New York, 1996.
- Kershaw, P., Irwin, L., Trafford, K. et Hertzman, C. *The British Columbia atlas of child development*. 1^{re} édition, Human Early Learning Partnership, Vancouver, 2006.
- Kilbride, K.M. et Ali, M. *Forging new ties, planting new roots*, Chestnut, Toronto (ON), 2005.
- Kohen, D., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T. et Hertzman, C. « Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: Associations with young children's competencies », *Child Development*, 73(6), 1844-1860, 2002.
- Kreider, H. « Getting parents "ready" for kindergarten: The role of early childhood education », 2002. [Disponible en ligne à l'adresse www.finenetwork.org.]
- Laidlaw Foundation. *Working paper series on social inclusion*, 2003. Extrait le 23 mars 2006 du site http://www.laidlawfdn.org/page_1069.cfm.
- Lerner, R., Rothbaum, F., Boulos, S. et Castellino, D. « Developmental systems perspective on parenting », in M. Bornstein (éd.), *Handbook of parenting, 2nd edition* (vol. 2, p. 407-437), Erlbaum, Englewood (NJ), 2002.
- Lero, D.S., Irwin, S.H. et Darisi, T. *Partnerships for inclusion – Nova Scotia: An evaluation based on the first cohort of child care centres*, Centre for Families, Work and Well-Being, Guelph, 2006.
- Lubek, S. et deVries, M. « The social construction of parent involvement in Head Start », *Early Education and Development*, 11(5), 633-658, 2000.
- Maggi, S., Irwin, L., Siddiqi, A., Poureslami, I., Hertzman, E. et Hertzman, C. *Analytic and strategic review paper : International perspectives on early child development*, Human Early Learning Partnership, UBC, Vancouver, 2005.
- Mattessich, P. et Monsey, B. *Collaboration: What makes it work. A review of research literature on factors influencing successful collaboration*, Amherst H. Wilder Foundation, St. Paul (MN), 1992.
- Matthews, H. et Ewen, D. *Reaching all children? Understanding early care and education participation among immigrant families*, Centre for Law and Social Policy (CLASP), Washington, 2006.

-
- Mattingly, D., Prislín, R., McKenzie, S., Rodriguez et Kayzar, B. « Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs », *Review of Educational Research*, 72, 549-576, 2002.
- McCain, M. et Mustard, F. *Reversing the real brain drain: Early years study*, Secrétariat à l'enfance de l'Ontario, Toronto (Ontario), Canada, 1999.
- McQuail, Susan, Mooney, Ann, Cameron, Claire, Candappa, Mano, Moss, Peter et Petrie, Pat. *Early years and childcare international evidence project, octobre 2003*, Department for Education and Skills, Sure Start, 2003.
- McWayne, C. et Owsianik, M. (2004), Harvard Family Research Project, Cambridge (MA), 2004. Disponible en ligne à l'adresse www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/digest/parent_involvement.html.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. et Sekino, Y. « A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children », *Psychology in the Schools*, 41, 363-377, 2004.
- Melaville, A. et Blank, M. *Together we can: A guide for crafting a profamily system of education and human services. Special report [revised edition]*, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education et U.S. Department of Health and Human Services, 1996.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *Jardin d'enfants*, gouvernement de l'Ontario, Toronto, 2006.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *L'aménagement linguistique – une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*, gouvernement de l'Ontario, Toronto, 2006.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (2002). *Cahier des normes pour le programme Garde éducative à l'enfance*, Unité de la qualité des programmes, Direction des collèges, Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, Toronto, 2002.
- Ministère de la Justice Canada. *Charte canadienne des droits et libertés*, extrait le 23 mars 2006 du site http://laws.justice.gc.ca/en/charter/const_fr.html.
- Ministère de la Justice Canada. *Loi sur le multiculturalisme canadien*, 1985, extrait le 23 mars 2006 du site <http://lois.justice.gc.ca/fr/showdoc/cs/C-18.7//fr?page=1>
- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse. *Plan d'action de la Stratégie Meilleur départ de l'Ontario – Rapport d'étape*, 2006. <http://www.children.gov.on.ca/NR/CS/BestStart/ProgressReport.pdf> [consulté en anglais le 9 décembre 2006].

-
- Ministry of Education. *Draft Licensing Criteria for Centred-based ECE Services*, Ministry of Education, Wellington, Nouvelle-Zélande, 2006.
- Ministry of Education, Science, Sports and Culture. *National curriculum standards for kindergartens*. Tiré d'un communiqué de presse d'Arima Akito, ministre de l'Éducation, des Sciences, des Sports et de la Culture, 2000. www.mext.go.jp/english/news/2001/04/010401.htm.
- Ministry of Education. *Te Whariki: Early Childhood Curriculum*. Ministry of Education, Wellington, Nouvelle-Zélande, 1996.
- Ministry of Social Affairs and Health. *Early childhood education and care in Finland*. Brochures du ministère des Affaires sociales et de la Santé, 2204:14, 2004.
- Mitchell, D. *Social inclusion tool kit: Investing in children, families and communities*, New Brunswick Association for Community Living, New Brunswick, 2006.
- Moses, L. et Carlson, S. « Self-regulation and children's theories of mind » in C. Lightfoot, C. Lalonde, M. Chandler (éd.), *Changing Concepts of Psychological Life*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 127-148, New Jersey, 2004.
- Moss, P. et Petrie, P. *From children's services to children's spaces: Public policy, children and childhood*, RoutledgeFalmer, New York, 2002.
- Moss, P. « Farewell to childcare? », *National Institute Economic Review*, n° 195, 70-83, janvier 2006.
- Mustard, F. *Experience-based brain development in early life and coping skills in adult life*, discours à l'atelier d'été sur le développement de la petite enfance, « Coping and Competence », Toronto (Ontario), Canada, 2004.
- Mustard, J. F. (2006). *Early Child Development and Experience-based Brain Development: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World*, Brookings Institute, 2006.
- Nabuco, M. et Sylva, K. *The Effects of Three Early Childhood Curricula in Portugal on Children's Progress in First Year Primary School*, Institute of Education, Université de Londres, Londres, 1996.
- National Association for the Education of Young Children. *Accreditation criteria and procedures of the National Academy of Early Childhood Programs*, éd. revue, NAEYC, Washington, 2005.
- National Association for the Education of Young Children. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, NAEYC, Washington (DC), 1987.
- National Association for the Education of Young Children. *Screening and Assessment of Young English-Language Learners*, NAEYC, Washington (DC), 2005.

-
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), Early Child Care Research Network (éd.), *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*, The Guildford Press, New York (NY), 2005c.
- National Research Council. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, National Academic Press, Washington (DC), 2001.
- National Scientific Council on the Developing Child. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain* (2005), document de travail n° 3, 2005, <http://www.developingchild.net/reports.shtml> [Consulté le 22 février 2006].
- Neuman, S. et Dickinson, D. (éd.). *Handbook of early literacy research*, Guilford Press, New York, 2001.
- New Zealand Ministry of Education. *Te whariki: Early childhood curriculum*, Learning Media, Wellington, 1996.
- Office of Childcare. *NSW Curriculum Framework for Children's Services: The Practice of Relationships, Essential provisions for Children's Services*, Department of Community Services, New South Wales, Australie, 2004.
- Ontario Children's Health Network et Ontario College of Family Physicians. *Rapport du groupe d'étude sur le bilan de santé à 18 mois*, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, Toronto, 2005.
- Ontario Early Years. *Achieving Cultural Competence*, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, Toronto (ON), 2004.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. *Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario - Révision de l'ébauche des Fondements de l'exercice professionnel*, 2006. Extrait le 23 mars 2006 du site Web http://www.oct.ca/standards/review/revised_standards.aspx?lang=fr-CA.
- Orellana, M. F., Thorne, B., Chee, A. E. et Lam, W. S. E. « Transnational Childhoods: The participation of children in processes of family migration », *Social Problems*, 48(4), 572-591, 2001.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). *Petite enfance, grands défis II*, Secrétariat de l'OCDE, Paris, 2006.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Direction de l'Éducation. *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Note de présentation du Canada*, Secrétariat de l'OCDE, Paris, 2004, <http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf>. Consulté en anglais le 21 avril 2006.

-
- Organisation de coopération et de développement économiques. *Petite enfance, grands défis - Éducation et structures d'accueil*, Paris, OCDE, 2001.
- Organisation de coopération et de développement économiques. *Parents as partners in schooling*, OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, France, 1997.
- Pacini-Ketchabaw, V., Bernhard, J. K. et Freire, M. « Struggling to preserve home language: The experiences of Latino students and families in the Canadian school system », *Bilingual Research Journal*, 25 (1 et 2), 115-145, 2001.
- Pascal, C. *Education in childcare and childcare in education: What are the challenges and benefits?* Communication faite à la European Conference on Childcare in a Changing World, Groningen, Pays-Bas, 21-23 octobre 2004.
- Pascal, C. et Bertram, T. « Accounting early for lifelong learning », dans L. Abbott et H. Moyolett, *Early education transformed*, Faimor Press, London, 1999.
- Pelletier, J. « Children's understanding of school in English first language and French immersion kindergartens », *The Canadian Modern Language Review*, 55(2), 239-259, 1998.
- Pelletier, J. « Parents come to kindergarten: A unique junior kindergarten program for four-year-olds and their families », *FINE Harvard Family Research Project*, 2002. [Disponible en ligne à l'adresse www.gse.harvard.edu/~hfrp/projects/fine/resources/digest/parents.html].
- Pelletier, J. et Brent, J. « Parent participation in children's school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies », *International Journal of Childhood Education*, 34(1), 45-60, 2002.
- Pelletier, J. et Corter, C. « Integration, Innovation, and Evaluation in School-Based Early Childhood Services », in B. Spodek and O. Sarracho (éd.), *Handbook of research on the education of young children*, 3^e édition (p. 477-496), Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ), 2005.
- Pelletier, J. *Meilleur départ : La participation des parents*, document de travail du Groupe d'étude sur l'apprentissage de la petite enfance, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, Toronto, 2006.
- Pelletier, J. *Supporting coping and competence: What works?*, discours à l'atelier d'été sur le développement de la petite enfance, « Coping and Competence », Toronto (Ontario), Canada, 2004.
- Peters, R. *Ontario Better Beginnings, Better Futures Project*. Présentation faite au colloque du département du développement humain et de la psychologie appliquée, mars 2003.
- Pianta, R., Cox, M., Taylor, L. et Early, D. « Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. », *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86, 1999.

-
- Preschool Education Unit. *Nurturing early learners: A framework for a kindergarten curriculum in Singapore*, Ministère de l'Éducation, Singapour, 2000-2001.
- Ramirez, A.Y. « Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents », *Urban Review*, 35(2), 93-110, 2003.
- Roskos, K. et Christie, J. « Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions », 2004, in Ziegler, E., Singer, D. et Bishop-Josef, S. (2005), *Child's Play: The Roots of Reading*, Zero to Three Press, 95-24, Washington (DC), 2006.
- Sanders, M. et Epstein, J. « International perspectives on school-family-community partnerships », *Childhood Education*, 74(6), 340-341, 1998.
- Schwebel D. C., Rosen C. S., Singer J. L. « Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence », *British Journal of Developmental Psychology*, volume 17, n° 3, p. 333-348(16), septembre 1999.
- Schweinhart, L. Programmes préscolaires, in R.E. Tremblay, R.G. Barr, RDeV. Peters (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1-7, Montréal, Québec, 2006. Voir <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/SchweinhartANGxp.pdf>. Consulté le 22 juin 2006.
- Scottish Executive. *Early learning, forward thinking: The policy framework for ICT in the early years*, Learning Teaching Scotland, 2003.
- Settlement Workers in Schools Program (Programme Travailleurs de l'établissement dans les écoles). *SWIS News and Notes*, n° 22, SWIS, Toronto, 2004.
- ShIPLEY, D. *Empowering Children: Play-based Curriculum for Lifelong Learning*, Nelson, 2002.
- Shonkoff, J. et Phillips, D. *Neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academic Press, Washington (DC), 2000.
- Shore, R., Bodrova, E., Leong, D. *Child Outcome Standards in Pre-K Programs: What are Standards; What are Needed to Make Them Work?* National Institute for Early Education Research, Rutgers (N.J.), 2004.
- Siefert, Kelvin. *Cognitive development and the education of young children*, article préparé en 2004 pour Spodek, B., et Saracho., O., éditeurs, *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Erlbaum, Mahwah (NH), 2005.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. et Bell, D. *Research Effective Pedagogy in the Early Years*, Department for Education and Skills, Londres, 2003.
- Smith, Anne B. *Early childhood education and care in New Zealand: Recent developments*, Children's Issues Centre, University of Otago. Communication faite à l'Université de Guelph, printemps 2005.

Smith, Anne B. *Te Whariki: Diversity or standardization? Innovative aspects of the New Zealand early childhood curriculum*. Communication faite à Education in the Early Years à Munich, en Allemagne, le 16 juillet 2003.

Stairs, A. et Bernhard, J. K. « Considerations for evaluating good child care in Canadian Aboriginal early childhood settings », *McGill Journal of Education*, 37(3), 309-330, 2003.

Stephen, C. et Plowman L. *Come back in two years!: A study of the use of ICT in pre-school settings during spring and summer*, Learning and Teaching Scotland, 2003.

Swick, K. et McKnight, S. « Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement », *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 19-29, 1989.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. *The effective provision of pre-school education [EPPE] project*, Institute of Education, Université de Londres, Londres, 2004.

Tabors, P. et Snow, C. « Young bilingual children and early literacy development », in S. Neuman et D. Dickenson (éd.), *Handbook of Early Literacy Research*, Guilford Press, New York, 2001.

Tinsley, B. *How children learn to be healthy*, Cambridge University Press, Cambridge (R.-U.), 2002.

Trait d'union. Trait d'union – Le réseau national pour l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers en services de garde, 2004. Extrait le 23 mars 2006 du site Web <http://www.specialinkcanada.org/fr>.

Tresch Owen, M., Ware, A. et Barfoot, B. « Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions », *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413-42, 2000.

UK Department for Education and Skills, *National Strategy Documents*.

Valimaki, Anna-Leena, Lindberg, Paivi. *National curriculum guidelines on early childhood and care in Finland*, Helsinki, 26 août 2004.

van der Werf, G., Creemers, B. et Guldmond, H. *School effectiveness and school improvement*, 12, 447-466, 2001.

Vygotsky, L.S. (1934/1986). *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge (MA).

Webster-Stratton, C., Reid, M. et Hammond, M. « Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start », *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302, 2001.

Wein, C. « Six short reasons why pedagogy matters in schools », *Canadian Children*, volume 30, n° 1, p. 21-26, 2005.

-
- Weiss, H., Caspe, M. et Lopez, M. « Family involvement in early childhood education », *Family involvement makes a Difference*, Harvard Research, projet n° 1 d'une série de projet, 2006s.
- White, K., Taylor, M. et Moss, V. « Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? », *Review of Educational Research*, 62(1), 91-125, 1992.
- Williams, A. et Gregory, E. « Siblings bridging literacies in multilingual contexts », *Journal of Research in Reading*, 24(3), 248-265, 2001.
- Williams, R., Biscaro, A. et Van Lankveld, J. *Part 1: Getting it right at 18-months, Making right for a lifetime. The importance of the new 18-month checklist*, 2006.
- Willms, D. *Vulnerable children*, University of Alberta Press, Edmonton, 2002.
- Wilson, L. *Partnerships: Families and Communities in Early Childhood Development*, 3^e édition, Nelson Thomson, Toronto, 2005.
- www.accel-capea.ca/pdf/PoliciesforFutureGenerations.pdf
- www.minedu.govt.nz. *ECE regulatory review: Consultation document*, 19 mai 2005.
- Wylie, C. *Why quality matters in early childhood education: The research evidence*.
Communication faite à la New Zealand Council for Educational Research Conference,
Early childhood Education for a Democratic Society, Wellington (N.Z.), octobre 2001.
- Yau, M. *Refugee Students in Toronto Schools: An exploratory study*, Service de la recherche,
Conseil de l'éducation de la cité de Toronto, Toronto, 1995.
- York, S. *Roots and wings: Affirming culture in early childhood programs*, Redleaf Press,
St. Paul (MN), 2003.
- Young, J. *Non-status Children in Toronto: Access and avenues for change*. Manuscrit inédit
(Toronto, programme « Immigration and Settlement Studies », Université Ryerson), Toronto,
2004.
- Zigler, E., Finn-Stevenson, M. et Stern, B. « Supporting children and families in the schools:
The School of the 21st Century », *American Journal of Orthopsychiatry*, 6, 396-407, 1997.
- Zigler, E., Singer, et Bishop-Josef. *Child's Play: The roots of reading*, Zero to Three Press,
Washington (D.C), 2005.

Bibliographie pour le *Continuum du développement*

- Berk, L. *Infants and Children: Prenatal Through Middle Childhood*, Allyn & Bacon, Boston (MA), 2002.
- Bisback, K & Kopf-Johnson, L. *An Introduction to School-Age Care in Canada*, Pearson Education Canada Inc., Toronto (ON), 2007.
- Bjorklund, D. *Children's Thinking: Developmental Function and Individual Differences*, Wadsworth /Thomson Learning, Belmont (CA), 2000.
- Bowman, B. S. Donovan et M. Burns. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. National Research Council, National Academy Press, Washington (DC), 2001.
- Bredenkamp, S. et Copple, C. 1997. *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (édition revue), NAEYC, Washington (DC), 1997.
- Bredenkamp, S. et Rosegrant, T. éd. *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*, vol. 2, NAEYC. Washington (DC), 1995.
- Copley, I. V. *The Young Child and Mathematics*, NAEYC, Washington (DC), 2000.
- Crowther, I. *Child Development: A Primer*, Nelson/Thomson Canada Limited, Toronto (ON), 2006.
- Gannett, R. S. *The Dragons of Blue Land*, Alfred A. Knopf, Inc. New York (NY), 1951.
- Gestwicki, C. *Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education*, Thompson Delmar Learning, Clifton Park (NY), 2007.
- Ginsberg, H. *Big Math for Little Kids*. Dale Seymour Publications, Pearson Learning Group.
- Ginsburg, H. P. « Scope and Sequence » in *Big Math for Little Kids*, Pearson Learning Group, Lebanon (IN), 2003.
- Ginsburg, H., Greenes, C. et Balfanz, R. *The Research Foundations for Big Math for Little Kids*, Pearson Learning Group, New York (NY), 2003.
- Greenspan, S. et S. Shanker. *The First Idea: How Symbols, Language, and Intelligence Evolved from Our Primate Ancestors to Modern Humans*, Da Capo Press, Cambridge (MA), 2004.
- Hatch, A. *Teaching in the New Kindergarten*, Thomson Delmar Learning, Canada, 2005.
- Lally, R (éd.). *A Guide to Language Development and Communication*. California Department of Education, Sacramento, Californie, 1990.
- Lally, R (éd.). *A Guide to Social-Emotional Growth and Socialization*, California Department of Education, Sacramento, Californie, 1990.

-
- Lally, R. Griffin, A. Fenichel, E. Segal, S. Szanton, E. et Weissbourd, B. *Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice. Zero to Three*. Washington (DC), 1995.
- Landy, Sarah. *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and Emotional Development in Young Children*, Paul H. Brooks Publishing Co., Baltimore, Maryland, 2002.
- Meisels, S., Dombro, A., Marsden, D., Weston, D. et Jewkes, A. *The Ounce Scale: Standards for the Developmental Profiles, Birth-42 months*, Pearson Early Learning. New York (New York), 2003.
- Moyer, I. D., *Responding to Infants: The Infant Activity Manual 6 to 30 Months*, T.S. Denison and Company, Inc., Minneapolis, É.-U., 1983.
- NAEYC. *NAEYC Accreditation Performance Criteria*, Washington (DC), 2005.
- Neuman, S., C. Copple et S. Bredekamp. *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*, NAEYC, Washington (DC), 2000.
- NSW Department of Community Services, Office of Childcare, *The Practice of Relationships*.
- Ranweiler, L. *Preschool Readers and Writers: Early Literacy Strategies for Teachers*, High / Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti (MI), 2004.
- Seefeldt, C. *Pre-Kindergarten Standards: Guidelines for Teaching and Learning*. Carnegie Corporation of New York and McGraw-Hill Education. New York (NY), 2003.
- Shure, M. *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program*, Research Press, Champaign, Illinois, 2000.
- Sparling, J. et Lewis, I. *Learning Games: The Abecedarian Curriculum*, MindNurture, Chapel Hill, Caroline du Nord, 2000.