



Cadre pour
les programmes
d'apprentissage et
de garde des jeunes
enfants en Alberta

jeu participation possibilités 

Droit d'auteur et modalités d'utilisation

Copyright © 2014

Bibliothèque et Archives Canada

ISBN 978-0-9939286-1-1

Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta de L. Makovichuk, J. Hewes, P. Lirette et N. Thomas est offert sous licence internationale Creative Commons 4.0 : Attribution, Pas d'utilisation commerciale, Pas de travaux dérivés. D'après le matériel publié sur le site flightframework.ca.

Droits d'utilisation : Vous pouvez reproduire et distribuer le présent matériel sur tout support et dans tout média sous réserve des conditions suivantes :

Attribution : Quand il est présenté ailleurs, le contenu de cet ouvrage doit faire l'objet d'une mention de source appropriée. Vous devriez :

- citer le nom des auteurs de l'ouvrage;
- citer le titre de l'ouvrage;
- fournir l'adresse URL du site où l'ouvrage est hébergé.

Voici un exemple de notice bibliographique rédigée en style APA :

Makovichuk, L., Hewes, J., Lirette, P., et Thomas, N. (2014). *Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta*. Consulté dans flightframework.ca.

Pas d'utilisation commerciale : Il est interdit d'utiliser le contenu de cet ouvrage à des fins commerciales. Cependant, vous pouvez utiliser le cadre pédagogique à vos fins personnelles et professionnelles. Cela signifie que vous pouvez utiliser le cadre pédagogique pour guider votre pratique et votre développement professionnels. De plus, vous pouvez partager les idées et le matériel de cet ouvrage à des fins éducatives de soutien d'apprenants.

Pas de travaux dérivés : Si vous réorganisez, transformez ou développez le contenu de cet ouvrage, il ne vous est pas permis distribuer le produit ainsi modifié. Cela signifie que si vous utilisez des parties du cadre pédagogique, reformulez des phrases ou combinez le cadre avec une autre ressource, vous ne pouvez pas présenter ce qui en résulte comme étant le cadre pédagogique.

Pour consulter la licence, veuillez suivre le lien suivant :

Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International.

Les buts de cadre pédagogique reproduits dans le présent cadre sont extraits avec permission du *Curriculum éducatif pour la petite enfance francophone du Nouveau-Brunswick* (2008). Les droits d'auteur sur ces buts appartiennent au Centre de la petite enfance de l'Université du Nouveau-Brunswick et au ministère du Développement social du gouvernement du Nouveau-Brunswick. Ils ne font donc pas partie de la présente licence internationale Creative Commons.



Dédicace

Envol est dédié à **Dr. Sherrill Brown**,
notre collègue, amie et mentor, qui nous
rappelait souvent, et de tant de façons, que
le curriculum vient de l'enfant.



Nommer le cadre de curriculum de l'Alberta

Nous avons un nouveau nom!

Envol est né de consultations avec des éducatrices qui utilisaient le cadre depuis sa première diffusion en 2014. Le mot « envol » désigne généralement le mouvement de s'envoler dans les airs. Il pourrait également suggérer des images d'un voyage, puisqu'on s'envole et on s'en va. L'envol évoque aussi l'image de l'oisillon qui s'envole, ou celle d'un groupe d'oiseaux volant ensemble. Les mots associés au vol — comme voler, s'envoler, planer, s'élever, tourner, s'élancer, voltiger, planer, battre des ailes et tourbillonner — symbolisaient, pour nous en tant que rédacteurs, les trajectoires novatrices, ludiques, créatives et souvent imprévisibles de notre travail avec les jeunes enfants.

Au début de l'élaboration du cadre pédagogique, la métaphore des bernaches du Canada qui volent en formation de V a été utilisée pour décrire la façon dont les premiers adeptes du cadre ont pris les devants et aidé d'autres à progresser à mesure qu'ils avançaient et évoluaient ensemble. À l'instar de la bernache du Canada, les nombreuses personnes qui ont participé à l'élaboration du cadre et aux recherches plus récentes ont joué, puis conféré à d'autres, divers rôles de leader, de partisan et de partisan engagé, tout en collaborant, en négociant, en débattant et en imaginant des façons dont un cadre pédagogique pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants peut élever et fortifier notre profession.

Au cours de notre périple pour renommer le cadre, nous avons appris que l'oiseau choisi comme logo du cadre pédagogique *Envol*, le grand-duc d'Amérique, a été sélectionné par des enfants comme l'oiseau de la province de l'Alberta. De plus, certaines communautés de l'Alberta considèrent le grand-duc comme un symbole de sagesse et de force. En tant que rédacteurs du cadre, nous pensons que les enfants, en tant qu'apprenants puissants et citoyens des communautés de la petite enfance, reflètent également la notion de grandeur, de sagesse et de force.

On pourrait se demander pourquoi nous renommerions le cadre maintenant. Les commentaires des éducatrices qui utilisent le cadre nous disent que le long nom descriptif était trop lourd. Beaucoup ont écourté *Jeu, participation et possibilités* : *Un cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta* en « JPP » ou en variante de « curriculum », de « cadre » ou de « CC ». Cependant, de nombreuses éducatrices ont confirmé nos hypothèses initiales, à savoir que les

mots « jeu », « participation » et « possibilités » évoquent des aspects importants du travail lié à la petite enfance qu'elles accomplissent chaque jour. Ces mots essentiels demeureront sur la page couverture du cadre pour rappeler le rôle important qu'ils jouent dans le programme d'apprentissage des jeunes enfants. .

Il est opportun de renommer le cadre maintenant que les éducateurs ont eu l'occasion de le mettre à l'essai, c'est-à-dire, de tester leurs ailes et de voler. Comme beaucoup d'éducateurs qui ont inspiré *Envol* : *Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta*, nous pensons qu'il représente le travail brillant, imaginatif, fluide et organique qui est représentatif du curriculum quotidien des enfants. Il encourage la réflexion et la liberté de pensée, et il inspire la croissance, le changement et l'innovation qui nous rapprochent tous d'un objectif commun, celui d'aider les enfants de l'Alberta, en tant qu'apprenants puissants et citoyens, à s'envoler.



Remerciements

Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta est le résultat du travail de collaboration de plusieurs personnes. C'est avec une profonde appréciation que nous remercions la contribution des personnes suivantes qui ont si généreusement contribué de leur temps, de leur énergie, de leurs connaissances et de leur expertise.¹

Comité consultatif

Présidente : Nancy Thomas, MacEwan University, Early Learning and Child Care (ELCC)

Professionnels/ Communauté

Ronda Abildgaard, coordinatrice de service de garde, Children's Choice Community Child Care Services, Calgary

Brittany Atkinson, éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, MacEwan University Child Care Centre Lab School, Edmonton

Karen Baretta, directrice administrative, Alberta Association for Accreditation of Early Learning and Care Services (AAELCS)

Anna Beres, directrice, Jasper Place Child and Family Resource Society, Edmonton

Marilyn Boisvert, coordinatrice, Stepping Stones Society, Grande Prairie

Ronni Candelora, enseignante, Mount Royal University Child Care, Calgary

Launa Clark, coordinatrice du développement communautaire, ECMap dans la Zone 3

Gloria Chalmers, coalitions sur la petite enfance ECMap, Edmonton

Nicki Dublenko, directrice administrative, Child Development Family Day Homes, Edmonton & Ft McMurray

Robin Elson, Canadian Child Care Connection Network & Early Years Coalitions

Corine Ferguson, directrice administrative, Alberta Resource Centre for Quality Enhancement (ARCQE)

Ilene Fleming, directrice, Community Building and Investment, United Way of Alberta Capital Region

Corine Gannon, Genesis Early Learning Centre, Edmonton Catholic Schools

Kim Gravel, coprésidente, Child and Family Resource Association; directrice, University Infant Toddler Centre, Edmonton

Joan Green, directrice, Calgary Board of Education

Dionne Maier, directrice, Churchill Park Family Care Society, Calgary

Colleen Hutton, directrice, Newalta Child Care Center, Calgary

Kim Lee, directrice, Kids Konnection Family Day Homes, Central Alberta

Joan MacDonald, directrice, MacEwan University Child Care Centre Lab, Edmonton

Fiona McLellan, directrice, Student Union and Community Early Learning Centre, University of Alberta, Edmonton

Judy Meintzer, orthophoniste, Alberta Health Services

Jody Merrick, éducatrice et fournisseuse de services de garde en milieu familial, Terra Child and Family Support Centre, Edmonton

Manna Middleton, propriétaire exploitante, Bee Hive Child Care, Picture Butte

Sharon Ness, directrice, University of Calgary Child Care Center

Debra Polischuk, Calgary Catholic School District

Sharon Reib, directrice administrative, Churchill Park Family Care Society, Calgary

Barb Reid, directrice, Getting Ready for Inclusion Today (GRIT)

Wendy Reid, coordinatrice itinérante, Alberta Association for the Accreditation of Early Learning and Care Services (AELCS)

LaVonne Rideout, coordinatrice du développement communautaire, ECMap dans la Zone 1

Rosemary Robbins, éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, école laboratoire du Child Care Center de l'Université MacEwan

Lesley Rose, responsable, apprentissage des jeunes enfants, Edmonton Catholic Schools

Rosetta Saunders, directrice, Stepping Stones Child Care, Grande Prairie

Louise Sheppard, directrice, Stepping Stones Child Care, Grande Prairie

Chris Smith, directeur administratif adjoint, Muttart Foundation, Edmonton

Mary Stewart, spécialiste en investissement communautaire, United Way of Alberta Capital Region

Carol Sullivan, directrice, Terra Child and Family Support Centre, Edmonton

Carol Tabone, directrice adjointe, Norwood Child and Family Resource Centre, Edmonton

Maria Valenti, directrice, Mount Royal University Child Care Center, Calgary

Neela Ward, présidente, Alberta Association for the Accreditation of Early Learning and Care Services

Natalie Weller, directrice administrative, Alberta Child Care Association (ACCA)

Annalise Yuzda, directrice générale, Child Care Services, YMCA, Edmonton

Universitaires/ Corps professoral

Linda Black, Keyano College, ELCC

Sherrill Brown, MacEwan University, ELCC

Rhonda Breitzkreuz, University of Alberta, écologie humaine

Cindy Carter, Grande Prairie Regional College, ELCC

Susan Garrow-Oliver, Mount Royal University, ELCC

Robbin Gibb, University of Lethbridge, neurosciences

Maureen Girvan, Red Deer College, ELCC

Anna Kirova, University of Alberta, éducation

Pamela MacDougall, Medicine Hat College, ELCC

Kelly Mazerolle, Lakeland College, ELCC

Hope Moffatt, Keyano College, ELCC

Donna Morrison, Red Deer College, ELCC

Jodi Nickle, Mount Royal University, éducation

Cheryll Oakes, Lethbridge College, ECE

Cynthia Prasow, University of Calgary, éducation

Jane Proudlove, Red Deer College, ELCC

Amy Saitz, Northern Lakes College, ELCC

Maureen Stratton, Concordia University, éducation

Linda Sutherby, Mount Royal University, ELCC

Pat Wasyluk, Lakeland College, ELCC

Pam Whitty, University of New Brunswick, éducation

Gouvernement/ Politique

Robert Andrew, Child and Family Services Authority, région 5

Suzanne Anselmo, Alberta Human Services

Jennifer Bushrod, Alberta Education

Bev Carson, Child and Family Services Authority, région 2

Pat Chemerys, Alberta Education

Marg Cutler, Child and Family Services Authority, région 3

Karen Exchange, Child and Family Services Authority, région 7

Angela Ferguson, Child and Family Services Authority, région 8

Tina Hackett-Myles, Child and Family Services Authority, région 8

Kathleen Halldorson, Child and Family Services Authority, région 1

Kelly Hennig, Alberta Education

Patricia Johnston, Child and Family Services Authority, région 5

Anne Lastiwka, Child and Family Services Authority, région 9

Dianne McConnell, Alberta Education

Shawn Miller, Child and Family Services Authority, région 7

Joy Ohash, Child and Family Services Authority, région 10

Natalie Prytuluk, Alberta Education

Karen Thompson, Child and Family Services Authority, région 4

Roxanne Tomkinson, Child and Family Services Authority, région 6

Gloria Vanderburgh, Child and Family Services Authority, région 7

Jennifer Weber, Alberta Human Services

Wendy Yewman, Child and Family Services Authority, région 6

Nous sommes très reconnaissants à **Margaret Sadler**, notre réviseuse, pour son travail, son souci du détail et ses commentaires réfléchis, ainsi qu'à **Victor Bilodeau**, notre concepteur pour le iBook et le site Web, qui a créé un forum admirable pour le partage de ce travail avec d'autres. Nous aimerions également exprimer notre sincère appréciation à **Dawn Jensen** et son équipe de **HABIT**, qui ont travaillé patiemment avec nous pour renommer le cadre, concevoir le logo et donner au cadre et aux ressources associées une apparence fonctionnelle et professionnelle.

Équipe de recherche et de développement

Nous sommes redevables aux éducatrices, aux administrateurs, aux enfants et aux familles de l'**école laboratoire du MacEwan University Child Care Center**, de la **Jasper Place Child and Family Resource Society**, du **Terra Child and Family Support Centre** et du **Small World Child Development Centre** d'avoir travaillé avec nous pour documenter le curriculum en action. Leur participation et leurs connaissances ont permis de donner vie au cadre pédagogique.

Nous remercions sincèrement nos collègues **Cathy Smey-Carston**, **Joanne Baxter** et **MaryAnn Farebrother** du Department of Child and Youth Studies de Mount Royal University de nous avoir aidés à élaborer le cadre et de leur leadership dans le processus de construction du sens du curriculum dans la communauté.

Nous voulons également exprimer notre profonde reconnaissance à **Pam Whitty** et à **Sherry Rose**, de la Research and Development Team de l'Early Childhood Centre de l'University of New Brunswick, pour leur soutien et leurs conseils tout au long de ce projet, et aussi à **Anna Kirova**, notre très estimée amie et collègue de la Faculty of Education de Alberta University, dont l'appui et les questions ont approfondi notre travail d'élaboration.

Ce cadre pédagogique se fonde grandement sur le *Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick*.

Nous acceptons, avec reconnaissance, la permission de l'Early Childhood Centre de l'Université du Nouveau-Brunswick de reproduire l'intégralité de la deuxième section intitulée « Objectifs pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants » dans le cadre pédagogique de l'Alberta.

L'élaboration d'*Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta* a été financée par le gouvernement de l'Alberta.

Participants au projet pilote

Partenaires pédagogiques

Angela Birnie Brown

Angela Mastel

Rebecca Dupont

Brenda Sauve

Caitland Asmundson

Carolyn Bjartveit

Cindy Carter

Carol Langner

Donna Cushman

Donna Morrison

Dorothy Commandeur

Heather Howard

Heather Pollard

Jennifer Petracek-Kolb

Jennifer Usher

Jessica Popp

Joanne Keilty

Karen MacDonald

Kathy Burgett

Linda Langevin

Nikki Grunwald

Pamela MacDougall

Ronni Candelora

Theresa Wiart

Pilot Sites

Apple Blossom Day Homes,
Medicine Hat

Bashaw and District Support
Services, Generations Day Care and
Preschool, Bashaw

Bee Hive Child Care, Picture Butte

Catholic Family Services, Dr. Clara
Christie Learning Centre, Calgary

Child Development Family Day
Homes, Edmonton

Child Development Family Day
Homes, Calgary

Community Connections, Rocky
Mountain House

Crayon Academy Inc., Medicine Hat

Hemel House Child Care
Services, Lethbridge

Hands On Learning Centre, Lethbridge

High River Child Care Centre, High River

Johnstone Day Care, Red Deer

Kids Kampus University Day
Care, Lethbridge

Medicine Hat College Child
Development Centre, Medicine Hat

Medicine Hat Preschool, Medicine Hat

Metis Calgary Family Services– Little
Sundance Child Care, Calgary

MillCreek's Finest Child
Care, Edmonton

Mommy and Daddy Day Care, Red Deer

Mother Nature's Preschool Inc.,
Medicine Hat

Mount Royal University Child
Care, Calgary

Churchill Park Pumpkin Patch Child
Care Centre, Calgary

Red Deer College Family Child Care
Centre, Red Deer

Renfrew ECS Services, Calgary

Serendipity Child Care, Lethbridge

Stepping Stones Child Care,
Grande Prairie

2000 Days Pre-Kindergarten, Calgary

University of Calgary Child Care Society
– West Campus Centre, Calgary

Wetaskiwin Early Education and
Family Wellness Centre, Wetaskiwin

Whitehorn Playcare, Calgary

YMCA Child Care – Eau Claire, Calgary

YMCA Crescent Heights Child
Development Centre, Medicine Hat

Préface

Envol est le résultat d'un passionnant projet de recherche-action qui a mobilisé des éducatrices de première ligne qui travaillent dans des centres de services de garderie ou dans des garderies en milieu familial en Alberta. Pour les universitaires, l'expérience de la coconstruction du cadre avec les éducatrices de la petite enfance en exercice a été extrêmement enrichissante. En novembre 2014, nous avons publié *Jeu, participation et possibilités : un cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta*. Depuis, nous travaillons aux côtés des éducatrices de la petite enfance qui mettent le cadre en œuvre auprès des enfants et des familles dans des communautés partout dans la province. Quatre ans plus tard, nous avons rebaptisé le cadre *Envol*, en lui donnant une nouvelle apparence, une nouvelle allure et une structure et un format améliorés. À la demande de nos partenaires sur le terrain, le contenu du cadre reste en grande partie inchangé.

L'idée de créer un cadre de curriculum pour l'apprentissage et la garde préscolaires a émergé suite à une visite à MacEwan University de Pam Whitty, professeure d'éducation à l'University du Nouveau-Brunswick. En tant que professeure invitée, madame Whitty a été invitée à présenter en conférence publique son exposé intitulé *Children as Citizens in Their Own Right: Learning With/From Our Youngest Citizens* (Les enfants comme des citoyens à part entière : Apprendre avec nos plus jeunes citoyens et apprendre d'eux). De plus, en tant que codirectrice de l'équipe de recherche pour le développement du *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care – English*, madame Whitty a été invitée à prendre la parole sur le curriculum de la petite enfance devant des dirigeants gouvernementaux et communautaires. Inspirée par ces présentations, Lynn Jerchel, qui à l'époque était directrice de la Child Development Branch au ministère albertain Human Services, a invité des professeurs du programme Early Learning and Child Care de MacEwan et du Department of Child and Youth Studies de Mount Royal à collaborer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un cadre pédagogique pour les éducatrices de la petite enfance qui travaillent dans des centres de services de garderie ou dans des garderies en milieu familial en Alberta. Prenant comme modèle le cadre néo-brunswickois pour la construction du sens du curriculum, les membres du corps professoral de MacEwan ont assuré la direction à ce projet de création d'un cadre fait sur mesure pour l'Alberta.

Nous nous sommes tout d'abord adressés au milieu professionnel pour trouver l'inspiration nécessaire à l'élaboration du cadre pédagogique. En tant qu'universitaires, nous dépendons de nos relations étroites avec les éducatrices dans la communauté et à l'école laboratoire de

MacEwan pour nous aider à jumeler la théorie à la pratique et nous rappeler la nature complexe et multiforme du travail qu'elles accomplissent auprès des enfants et de leur famille. Nous savions, puisqu'il vient de l'enfant, que le curriculum se faisait déjà dans les programmes de la petite enfance et que les éducatrices prenaient déjà des décisions à son sujet. Pendant la première année du projet, nous avons travaillé avec les éducatrices, les administrateurs, les enfants et les familles de trois centres de services de garderie et d'une garderie en milieu familial pour cocréer des récits d'apprentissage et recueillir des exemples de la construction du curriculum qui se faisait dans les expériences courantes des enfants, des familles et des éducatrices.

Nous avons découvert que les objectifs holistiques du cadre pédagogique du Nouveau-Brunswick¹ s'appliquaient en Alberta. Ces objectifs offraient aux universitaires et aux éducatrices un nouveau langage commun pour décrire et interpréter ces moments documentés de conception du curriculum et pour explorer ensemble, à la lumière des expériences quotidiennes des enfants, la signification que peuvent avoir les décisions prises par les éducatrices. De plus, ce processus de documenter la conception du curriculum qui se fait dans le feu de l'action a contribué à l'élaboration des notions fondamentales et des dispositions pour apprendre dans *Envol*. Notre travail de collaboration continu avec les éducatrices de la petite enfance pour donner vie au cadre a été vivifiant. Il a renforcé et redynamisé la relation entre les spécialistes des programmes d'apprentissage et de garde préscolaires et le terrain. Ensemble, nous tentons d'en savoir plus sur la façon dont les enfants, les familles et les éducatrices peuvent participer ensemble à la coconstruction d'un curriculum adaptable dans les communautés préscolaires locales.

Les conversations sur la construction du sens du curriculum qui ont surgi lors de la coconstruction d'*Envol* ont été à la fois stimulantes, complexes, difficiles et une source d'inspiration. Pour pouvoir entretenir l'image de l'enfant comme apprenant puissant et citoyen, les éducatrices doivent accepter de jouer les nouveaux rôles de *coapprenante*, de *cochercheuse* et de *coconceptrices de possibilités* auprès des enfants et de leur famille, ainsi qu'au sein de la communauté. Les éducatrices de la petite enfance avaient hâte de s'engager dans ce travail et dès le commencement, nous entendions des commentaires comme celui-ci : « C'est ce travail si important avec les enfants et les familles qui me fait rester dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants². » Notre collaboration avec des éducatrices qui

reconnaissaient et retrouvaient leur identité de professionnelle et de décideuse intentionnelle nous a redonné de l'énergie et de l'enthousiasme, et a ravivé notre engagement à élaborer un cadre pédagogique qui serait assez complexe pour rendre compte non seulement d'une *pratique de relations* qui a lieu dans les contextes sociaux et culturels des communautés locales. Le cadre pédagogique a créé un nouveau lieu de rencontre³, propice au dialogue, dans la communauté de la petite enfance, un lieu où nous pouvons réfléchir de manière critique sur des pratiques courantes de ce milieu et où nous valorisons la participation active et engagée des enfants à leur éducation, à leur jeu, à leur apprentissage et à leur développement.

Dans ces processus de construction du sens du curriculum qui donnent lieu à de profondes réflexions de groupe sur la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement⁴, il se crée une plus grande compréhension de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants en tant que *pratique de relations*, ainsi qu'un nouveau langage professionnel partagé. Ce nouveau langage professionnel de l'apprentissage et de la garde préscolaires offre de riches possibilités de réflexion critique et de dialogue. Qu'est-ce que nous entendons par les mots que nous utilisons? Comment les autres comprennent-ils les mots que nous utilisons pour décrire les enfants, leurs expériences, leur apprentissage? Dans ces discussions sur la construction du sens du curriculum, il arrive des occasions d'examiner des expressions couramment utilisées. Que veut dire l'expression « image de l'enfant » dans cette communauté? Comment reconnaître chaque enfant comme « apprenant puissant »? Comment nos pratiques s'alignent-elles (ou pas) sur notre compréhension de ces expressions? Comment pouvons-nous repenser nos pratiques de telle sorte que ce que nous disons s'aligne sur ce que nous faisons? Ces questions reflètent certains des points de départ pour les discussions entreprises par les éducatrices et les communautés de la petite enfance en explorant le sens dans leur propre milieu que peuvent avoir les valeurs, les principes, les objectifs holistiques et les dispositions pour apprendre décrits dans *Envol*. Ces conversations font passer notre compréhension du curriculum de la petite enfance de l'image d'une chose qui **arrive** aux enfants à celle d'une chose qui permet de réfléchir sur ce que **font** les enfants dans leurs relations de garde, de jeu, d'apprentissage et de développement.

L'élaboration initiale d'*Envol* s'est enrichie de la contribution critique d'un comité consultatif établi à l'échelle de la province qui nous a présenté des perspectives locales diverses des communautés de la petite enfance de l'Alberta, autant urbaines que rurales. Les membres de ce groupe de plus de 75 membres aussi motivés qu'enthousiastes ont participé à des réunions en personne ou à des vidéoconférences, ou encore ont correspondu

par courriel pour nous fournir des perspectives multiples et essentielles qui sont venues éclairer notre processus de rédaction du curriculum. Parfois de façon formelle et parfois de façon plus informelle, ces personnes ont contesté, débattu, provoqué et collaboré au sujet des valeurs et des principes qui soutiennent une vision de familles, d'enfants et de communautés de la petite enfance forts et résilients. Parmi ces participants, on comptait des éducatrices de première ligne et des administrateurs de centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, des représentants des programmes communautaires axés sur la famille, des personnes responsables d'orienter et d'améliorer les politiques et des universitaires membres de facultés qui s'intéressent à l'apprentissage précoce, à l'éducation et à la famille.

Des travaux antérieurs importants entrepris au Canada et ailleurs ont également alimenté *Envol*. En plus du cadre du curriculum du Nouveau-Brunswick, nous avons examiné divers cadres conceptuels provenant d'autres provinces du Canada et d'ailleurs dans le monde et nous nous en sommes inspirés. Par exemple, *Te Whariki* de la Nouvelle-Zélande, *The Practice of Relationships* de la Nouvelle-Galles du Sud en Australie et la philosophie et les méthodes pédagogiques pour les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire des écoles maternelles de Reggio d'Émilie, en Italie, nous ont suggéré des idées. Les fondements théoriques de ces cadres conceptuels se reflètent dans l'image que nous nous faisons de l'enfant comme un apprenant fort, débrouillard et capable, ou « apprenant puissant », et dans l'accent que nous avons placé sur l'importance des pratiques et traditions familiales, sociales et culturelles dans la garde, le jeu et l'apprentissage de la petite enfance. La Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies sert d'inspiration à nos efforts continus pour considérer la participation des enfants à titre de citoyens dans les communautés de la petite enfance.

« Notre image de l'enfant, c'est notre manière d'être avec les enfants. »

Étudiant de 2e année d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants

Le voyage continue. Comme rédacteurs et cocréateurs de *Envol*, nous espérons que les communautés de la petite enfance continueront de réfléchir sur ces idées de façon significative et authentiquement représentative de leurs propres espoirs et rêves pour les enfants, les familles et les communautés. Nous savons que notre parcours prendra de nouvelles directions à mesure que les diverses communautés locales d'apprentissage et de garde des

jeunes enfants en Alberta embrasseront et continueront la construction du sens du curriculum. Nous reconnaissons le soutien continu du gouvernement de l'Alberta, qui a facilité un travail continu et collaboratif avec les éducatrices de la petite enfance, créant ainsi des occasions de documenter la construction du sens du curriculum sur le terrain dans des communautés de pratique variées. Ce travail révèle des liens profonds entre les pratiques et les traditions familiales, sociales et culturelles dans les communautés locales et les images multiples de l'enfant comme apprenant et citoyen qui éclairent le travail des éducatrices de la petite enfance.

Nous reconnaissons ne pas avoir abordé le sujet de la manière de construire le sens du curriculum dans les communautés des Premières Nations, métisses et inuites. Avec humilité, nous reconnaissons que nous ne sommes pas en mesure de parler authentiquement de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants dans ces communautés, ni de prendre l'initiative d'intégrer leur voix au cadre pédagogique de l'Alberta. Pour ce faire, il faudra le leadership des communautés des Premières Nations, métisses et inuites en Alberta, ainsi que des ressources dédiées.

Envol a été écrit à l'intention des éducatrices de la petite enfance, comme guide pour la pensée critique et réflexive et outil d'interprétation pour l'imagination de possibilités. Nous tenons à la notion des jeunes enfants qui sont toujours déjà en train de coconstruire le curriculum, et à celle des éducatrices qui sont toujours déjà en train de prendre des décisions à son sujet. Ces idées sont au cœur de la construction du sens du curriculum. Nous espérons sincèrement qu'*Envol* nous aidera tous à voir chaque enfant comme un apprenant puissant et un citoyen dès aujourd'hui.

Table des matières

1^{re} section

<i>Envol</i> : une introduction	2
1.1 Vision	9
1.2 Fonction	13
1.3 Structure et format	17
1.4 Valeurs	21
1.5 Principes directeurs	29
1.6 Aperçu général	35

2^e section

Les concepts de base du cadre pédagogique	38
2.1 L'image de l'enfant : apprenant puissant et citoyen	41
2.2 Une pratique de relations : votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants	55
2.3 Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre	65
2.4 Environnements adaptés : temps, espace, matériel et participation	73
2.5 Transitions et continuité : soutenir les enfants et les familles face au changement	81

3^e section

Construction du sens du curriculum : objectifs et dispositions	90
3.1 Objectifs holistiques fondés sur le jeu	93
3.1.1 Le bien-être	103
3.1.2 Le jeu et l'esprit ludique	109
3.1.3 La communication et les littératies	115
3.1.4 La diversité et la responsabilité sociale	121
3.2 Les dispositions des enfants pour apprendre	127
3.2.1 Jouer et être enjoué	131
3.2.2 Chercher	135
3.2.3 Participer	139
3.2.4 Persévérer	143
3.2.5 Se soucier	147

Glossaire et notes en fin de document **150** |

Glossaire	153
Notes en fin de document	161





A close-up photograph of a hand applying pink paint to a brick wall. The hand is on the left, holding a pink sponge applicator. The bricks are light-colored, and the mortar joints are visible. The background is blurred, showing more of the wall and a window.

 1^{re} section

Envol :
une introduction



1^{re} section

Envol : une introduction

Envol, Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta inspire la **construction du sens** du curriculum qui met en valeur les **relations** et les décisions concernant le curriculum qui façonnent des pratiques adaptées dans les communautés de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. Ce guide est destiné aux éducatrices de la petite enfance qui l'utiliseront dans leur travail quotidien auprès des jeunes enfants et de leur famille en Alberta. Il repose sur des cadres pédagogiques pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants qui ont été élaborés ailleurs au Canada et aux quatre coins du monde, notamment le *Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick*.

Le cadre albertain reconnaît, apprécie et considère comme importantes :

- la pratique de relations entre les éducatrices, les enfants et les familles qui mettent en évidence le caractère unique de chaque centre de la petite enfance et de chaque garderie en milieu familial en Alberta;
- la nature **coconstruite** du curriculum de la petite enfance : conscientes du caractère unique de l'apprentissage des jeunes enfants, les éducatrices prennent des décisions « sur le champ » concernant le curriculum, en prolongeant le jeu et l'apprentissage dans une réflexion sérieuse et un dialogue avec les enfants, les familles et les autres éducatrices;
- la quête d'un langage professionnel commun, un langage qui peut pousser à réfléchir profondément afin de rendre évidents pour nous, et visibles aux autres, les valeurs, les principes et les objectifs qui encadrent la pratique dans le milieu de l'apprentissage et de la garde de la petite enfance.

Un cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants diffère d'un curriculum traditionnel. Dans le cas de la petite enfance, le curriculum prend la forme d'objectifs holistiques généraux plutôt que de résultats précis dans chaque matière. Les cadres pédagogiques pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants voient dans les expériences de tous les jours des enfants le lieu de la construction du sens du curriculum. Les éducatrices de la petite enfance utilisent les objectifs du cadre pédagogique pour



décrire et interpréter les expériences quotidiennes des enfants. Dans le milieu préscolaire, le curriculum est intégré, il émerge de la fascination des enfants pour le monde. Lorsque les éducatrices remarquent l'intérêt des enfants pour l'exploration de la nature, des gens, des lieux et des objets, ainsi que pour les livres, les histoires, les chiffres, les formes et les régularités, et que ces mêmes éducatrices établissent un lien entre ces expériences des enfants et les éléments de base de la littérature, de la numératie, des sciences, des études sociales, de la musique et des arts, elles coconstruisent avec les enfants le curriculum de la petite enfance et le rendent visible aux autres.

Le curriculum de la petite enfance est intégré aux expériences quotidiennes des enfants avec leur famille et dans les communautés locales. Ces expériences comprennent les routines de garde, le jeu, l'apprentissage et les expériences éducatives des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Les éducatrices de la petite enfance tiennent compte de ces expériences quand elles prennent des décisions sur le curriculum. Ces décisions sont à la base de leurs interactions avec chaque enfant et chaque **famille**, et elles s'illustrent dans le choix du matériel de jeu et d'apprentissage, dans la conception de l'espace de garde, de jeu et d'apprentissage, et dans l'organisation des routines quotidiennes.

Le récit d'exemple qui suit n'est qu'un moment de construction du sens du curriculum parmi beaucoup d'autres qui peuvent être décrits et interprétés en lien avec les objectifs, les valeurs et les principes présentés dans *Envol*.

Marco joue aux petites voitures quand l'éducatrice annonce qu'il est temps de ranger. Il continue à jouer, et lorsque l'éducatrice s'approche de lui, elle lui propose de tenir une voiture dans sa main pendant qu'elle montre l'exemple en rangeant les autres voitures dans la boîte. Marco utilise sa petite voiture pour faire rouler les autres jusque dans la boîte. Quand toutes les petites voitures sont dans la boîte (sauf celle qu'il a dans la main), l'éducatrice lui rappelle que tout le monde va aller dehors et qu'il y a de gros camions dans le carré de sable. En voyant que Marco tient encore la petite voiture dans sa main, elle lui demande: « Veux-tu déposer la voiture sur la tablette ou dans ton casier? » Il sourit en lui tenant la main et se dirige vers le coin des manteaux pour déposer sa petite voiture dans son casier.



La **vision** de ce cadre conceptuel met l'accent sur le potentiel des communautés de la petite enfance fortes, actives et dynamiques fondées sur les droits des enfants et reflétant la diversité des familles de l'Alberta.

Le malaise de Marco face aux transitions quotidiennes pourrait ne pas être évident lors d'une première lecture de ce récit d'exemple, mais parce qu'elle travaille dans une **pratique de relations**, l'éducatrice comprend que Marco hésite à laisser les voitures avec lesquelles il joue à l'intérieur pour aller rejoindre les autres enfants à l'extérieur. Elle fait preuve de sensibilité et de respect à l'égard de Marco. Elle montre à Marco la bonne façon de ranger les voitures et elle l'invite à garder un objet précieux, à savoir sa petite voiture préférée. Elle sait qu'en ménageant les sentiments de Marco, elle lui montre que le souci de l'autre est une disposition importante dans cette communauté. De cette façon, elle participe avec lui à une transition « en douceur » d'une activité à une autre, et elle attire son attention sur ce qui va suivre (aller jouer dehors avec les camions). Elle rassure Marco en lui permettant de ranger la voiture là où il veut, apaisant ainsi son angoisse. Cette éducatrice comprend que le but du curriculum, c'est le bien-être. Elle sait que son interaction est favorable à la santé émotionnelle et à l'identité positive de Marco. Quand elle fait preuve de respect et de sensibilité à son égard, Marco expérimente la confiance et la compassion avec les enfants et les adultes.

Voilà un exemple de la façon dont un cadre pédagogique guide les éducatrices dans l'utilisation des objectifs du programme pour interpréter l'expérience de garde quotidienne d'un enfant. Il montre comment les décisions sur le curriculum reflètent les valeurs (citoyenneté démocratique et équité) et les principes (les enfants sont des citoyens et des participants actifs à la société) de la petite enfance. Le cadre peut aider les éducatrices à réfléchir sur leurs pratiques et à passer, ce qui peut les amener à passer de ce qu'elles ont toujours fait à la prise de décision intentionnelle sur le curriculum. Il peut les aider à se rendre compte de la signification de leurs nombreuses interactions quotidiennes avec les enfants et à réfléchir là-dessus pour s'expliquer en quoi ces interactions, et bien d'autres, peuvent servir à façonner et à prolonger les expériences de jeu et le sentiment d'appartenance des enfants.

Envol est fondé sur la **vision** de communautés de la petite enfance fortes, actives et dynamiques – de véritables **foyers de dynamisme** – où les droits des enfants à titre de citoyens sont reconnus et où la diversité des familles de l'Alberta est mise en valeur et peut être exprimée. Un premier ensemble de **valeurs** professionnelles partagées – valeurs de communautés de la petite enfance, valeurs des processus d'apprentissage de la petite enfance et valeurs pour les relations significatives avec les familles – a émergé du processus de



consultation provincial. Les **principes directeurs** du présent cadre soulignent l'importance des expériences des enfants dans leur famille dès leur plus jeune âge et les effets de ces expériences sur l'apprentissage et le degré de **citoyenneté** connus dans les communautés de la petite enfance aujourd'hui et plus tard.

Dans la 2^e section, les idées principales du cadre pédagogique s'agencent en cinq parties autour de cinq grands concepts interreliés.

- La partie intitulée « **L'image de l'enfant : un apprenant puissant et un citoyen** » présente les fondements théoriques du cadre pédagogique et aborde, de manière critique, les différentes **images de l'enfant** qui sont ancrées dans les nombreuses perspectives d'apprentissage qui éclairent notre travail.
- La partie « **une pratique de relations : votre rôle d'éducatrice dans l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants** » décrit les relations complexes et multiformes qui définissent le travail dynamique des éducatrices qui coconstruisent le sens du curriculum à titre de **coapprenantes**, de **cochercheuses** et de **coconceptrices de possibilités**, tout en accompagnant les enfants, les familles, d'autres éducatrices et des professionnels et en étant en relation avec eux.
- Dans « **Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre** », il s'agit du riche potentiel que possèdent et exploitent déjà les enfants dans des situations d'apprentissage, c'est-à-dire de leurs **dispositions pour apprendre**, et du rôle de l'éducatrice de renforcer ces dispositions qui constituent un fondement solide pour l'apprentissage des jeunes enfants. Le processus de planification de la **coenquête** et la documentation des expériences des enfants par l'entremise d'**histoires d'apprentissage** sont présentés.
- La partie « **Environnements adaptés: temps, espace, matériel et participation** » explique la façon dont les concepts principaux du cadre, à savoir l'image de l'enfant comme apprenant puissant et citoyen, la pratique de relations et les dispositions pour apprendre, se traduisent et se manifestent lors des expériences, des interactions et des routines quotidiennes dans un programme de la petite enfance.



- Le sujet de la partie « **Transitions et continuité : soutenir les enfants et les familles face au changement** » est le rôle déterminant des éducatrices et des programmes de la petite enfance dans l'amélioration de la continuité de l'expérience de l'enfant et des familles lors des nombreuses transitions qui ont lieu pendant les premières années de l'enfance, non seulement les transitions quotidiennes des programmes, mais aussi les transitions entre les programmes et vers des milieux scolaires structurés.

Dans la 3^e section du cadre pédagogique, les objectifs et les dispositions pour apprendre sont décrits de façon plus détaillée avec un accent sur leur utilisation dans la pratique. Les **objectifs holistiques fondés sur le jeu pour la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement adaptés des enfants**, qui *sont le bien-être, le jeu et l'esprit ludique, la communication et les littératies, ainsi que la diversité et la responsabilité sociale, sont tirés du Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick*. Les **dispositions des enfants pour apprendre**, appelées ici « jouer et être enjoué », « chercher », « persévérer », « se soucier » et « participer », sont décrites à l'aide de récits d'exemples. Les objectifs et les dispositions pour apprendre sont les fondements d'un langage professionnel commun de la construction du sens du curriculum dans les communautés de la petite enfance, un langage que les éducatrices utilisent pour décrire ce que font les enfants, réfléchir sur les décisions qui influent sur les interactions quotidiennes avec les enfants et les familles et co-imaginer les multiples possibilités d'approfondir et d'élargir l'apprentissage des enfants.

Envol a pour but de favoriser la construction du sens du curriculum grâce au dialogue professionnel dans et entre des communautés dynamiques de la petite enfance. Concevoir les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants comme étant des communautés de la petite enfance crée une nouvelle image des éducatrices en tant que coapprenantes, cochercheuses et coconceptrices de possibilités, de concert avec les enfants et leur famille. Les communautés de la petite enfance axées sur le renforcement des relations entre la famille et la communauté deviennent des foyers de dynamisme pour les enfants, les familles et les éducatrices.





1.1

Vision



Les foyers de dynamisme sont des communautés de la petite enfance fortes, actives et dynamiques qui accueillent et favorisent la participation des enfants, des familles, des éducatrices et d'autres.

1.1 Vision

Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta repose sur une vision des communautés de la petite enfance fortes, actives et dynamiques – des **foyers de dynamisme**¹ – qui accueillent et favorisent la participation des enfants et de leur famille. Il constitue un cadre de possibilités qui se trouvent dans les expériences sociales et culturelles des familles dans les communautés locales. La garde, le jeu, l'apprentissage et le développement de chaque enfant sont favorisés, car les éducatrices mettent en œuvre une **pratique de relations**, reconnaissent la valeur des **pratiques** et des traditions **familiales**, sociales et **culturelles**, et prônant une image de l'enfant comme étant fort et capable, un apprenant puissant et un citoyen.

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (1989) stipule que chaque enfant, sans discrimination, a le droit à la protection, à la participation et à la provision des moyens de survivre et de s'épanouir². Quels que soient les contextes social, culturel et économique, ou encore les capacités distinctes, de chaque enfant, notre perspective fondée sur les forces met en valeur son potentiel. Tout en évitant en général les catégories qui excluent des enfants selon la culture, la capacité, le sexe ou la situation socioéconomique, nous reconnaissons que dans certaines circonstances, des services de soutien spécialisés sont nécessaires pour que les enfants puissent réussir dans le programme choisi pour eux par leur famille et s'épanouir au sein de leur communauté de la petite enfance. Ce soutien peut comprendre un appui ou des services sur le plan physique, cognitif ou émotionnel, ainsi que des aides supplémentaires pour les familles. Ces services de soutien ont pour but de révéler le potentiel de chaque enfant et de créer des communautés de la petite enfance équitables.

Ce cadre pédagogique inspirera, motivera et guidera les éducatrices dans leur travail avec les enfants et leur famille, un cadre de possibilités permettant :

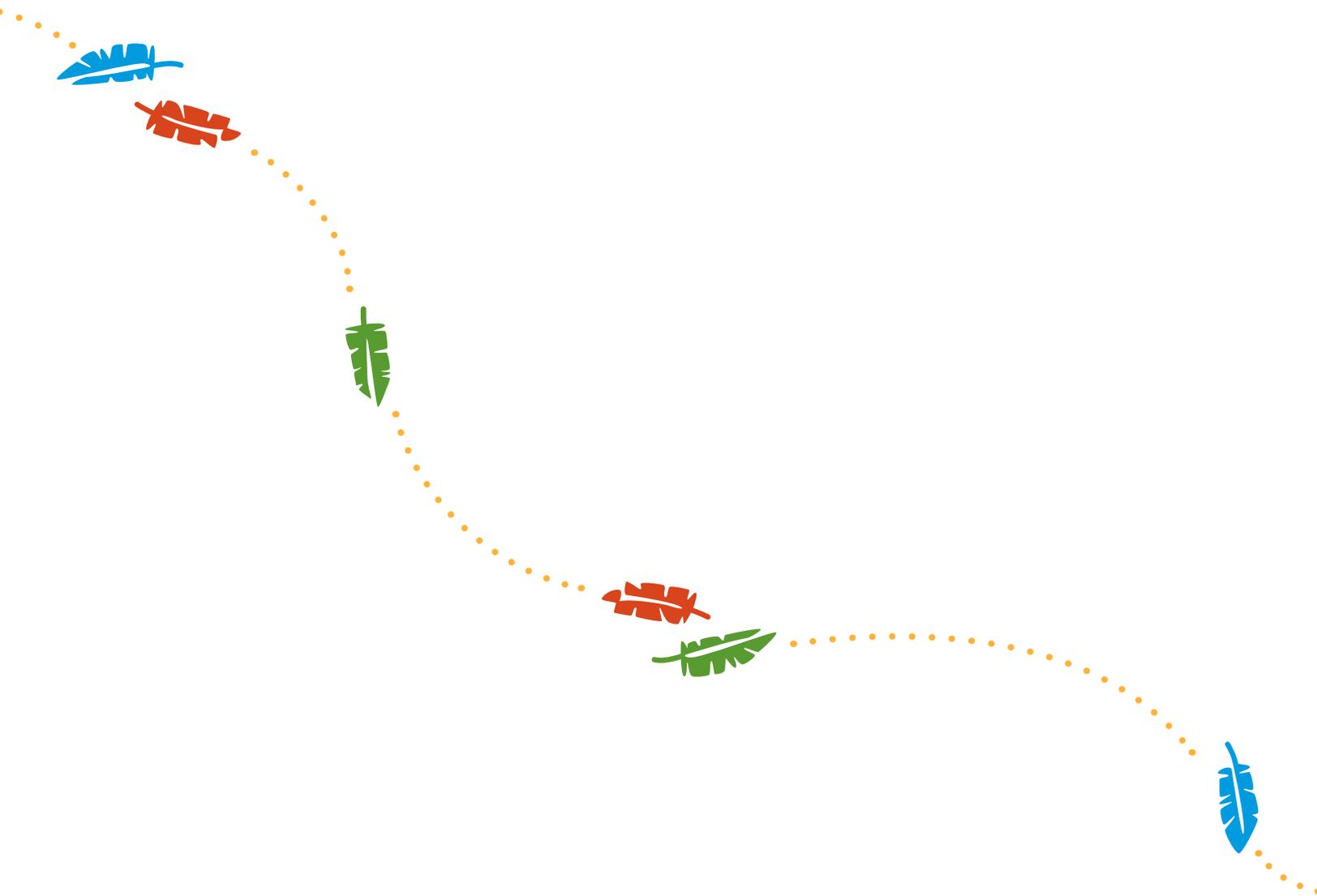
- de favoriser le développement de l'identité d'apprenant puissant et de citoyen de chaque enfant;
- de valoriser le jeu dans la vie des jeunes enfants;
- de rendre visibles aux enfants, aux familles et aux éducatrices le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants;
- de respecter les pratiques et les traditions familiales, sociales et culturelles dans les communautés locales;



- de réfléchir sur les expériences quotidiennes des enfants qui sont à la base de la construction du sens du curriculum qui a lieu dans les communautés de la petite enfance.

Envol se veut un document pratique dont les éducatrices se serviront pour questionner le processus de la **construction du sens** du curriculum, en discuter et y réfléchir.







1.2

Fonction



Le jeu des enfants est au cœur de ce cadre conceptuel et est considéré comme un processus actif, exploratoire, créatif et expressif qui est profondément lié aux expériences quotidiennes des enfants, et qui leur permet de participer, d'apprendre et de donner un sens au monde.

1.2 Purpose

Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta a pour but de guider le travail important des éducatrices du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants auprès des enfants et de leur famille dans un centre de la petite enfance ou une garderie en milieu familial.

Ce cadre pédagogique se veut un cadre flexible pour la réflexion sur la manière des enfants d'apprendre et d'expérimenter leur monde, ainsi qu'un guide pour le renforcement des communautés de la petite enfance. Son élaboration a offert aux éducatrices de la petite enfance un espace où elles pouvaient commencer à articuler des valeurs professionnelles partagées, des principes, des objectifs et des **dispositions pour apprendre** sur lesquelles repose la **construction du sens** du curriculum dans les domaines de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants¹. Il se peut que ce cadre confirme la pertinence de ce que les éducatrices font déjà intuitivement dans leur travail avec les enfants et les familles; il pourrait également générer de nouvelles façons de considérer certaines de leurs pratiques courantes.

Ce cadre est profondément ancré dans des théories d'apprentissage qui soulignent l'importance des traditions et des **pratiques culturelles**, familiales et sociales. Il permet d'axer le travail des éducatrices sur la nature intégrée du jeu et de l'apprentissage actifs des enfants en élaborant une programmation stimulante qui correspond aux expériences des enfants et des familles.

La fonction de ce cadre pédagogique est :

1. **d'énoncer un ensemble d'objectifs holistiques fondés sur le jeu pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants** (bien-être, jeu et esprit ludique, communication et littératies, diversité et responsabilité sociale). Bien que chaque objectif présente un cadre précis pour l'interprétation des expériences quotidiennes des enfants, les éducatrices remarqueront que les quatre se chevauchent de façon intégrée. Il ne s'agit pas là d'un hasard, mais plutôt d'une volonté de garder à l'esprit l'enfant dans son intégralité.

Avant l'entrée à l'école, ces objectifs visent à favoriser chez les enfants :



- un sentiment de **bien-être et d'appartenance** dans une communauté d'apprentissage attentionnée,
- des occasions de **jeu et d'esprit ludique** partagées avec d'autres dans des environnements intérieurs ou extérieurs spécialement conçus à cet effet,
- une confiance croissante en la **communication** et les **littératies** née d'occasions de formuler des idées avec les autres et de les exprimer en utilisant plusieurs langages de représentation,
- une conscience croissante de la **diversité**, de la **responsabilité sociale**, de leur propre identité, de celle des autres, de leur **responsabilité** envers eux-mêmes, les autres et l'environnement et de leur identité de citoyen;

2. **de favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre** (jouer et être enjoué, chercher, participer, persévérer et se soucier). Dans ce cadre, les dispositions pour apprendre aident les éducatrices à apprécier l'identité d'apprenant unique de chaque enfant et à en favoriser le développement. Même si chaque disposition décrit un ensemble différent d'affinités pour l'apprentissage, les éducatrices remarqueront que ces dispositions pour apprendre se chevauchent dans les expériences quotidiennes des enfants. En mettant l'accent sur les dispositions pour apprendre, nous commençons à donner de l'importance aux diverses façons dont les enfants abordent les autres, les idées, le matériel et le monde;

3. **de travailler avec les familles, en construisant et en renforçant les communautés de la petite enfance, lors de la garde et de l'apprentissage de leurs enfants.**
La participation de la **famille** est essentielle à la création de **foyers dynamiques**, tels que décrits dans la section **Vision** du cadre pédagogique. Une **pratique de relations** favorise la création de foyers dynamiques, qui sont des communautés saines où « on entretient des relations qui facilitent la croissance, la créativité, l'innovation, la résolution de problème et le progrès à mesure que les gens s'unissent et mettent en commun leurs perspectives individuelles, leur sagesse, leurs forces et leurs compétences² ».

Comprendre la complexité d'œuvrer dans une pratique de relations dans les communautés de la petite enfance demande que les éducatrices soient ouvertes aux glissements, passages

Dans le cadre conceptuel, le jeu et l'esprit ludique des enfants sont considérés comme des objectifs et des dispositions pour apprendre.

Une pratique de relations s'établit grâce à des interactions complexes et dynamiques entre divers membres d'une communauté et commence à croître et à évoluer à mesure que les éducatrices apprennent avec les enfants et leur famille, et à leurs côtés.



et restructurations incessants qui encadrent la définition et la modification des pratiques de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. Cela demande une approche de la construction de communautés de la petite enfance qui voit les différences comme des graines permettant d'imaginer des possibilités;

4. de faire participer les éducatrices à titre de coapprenantes, de cochercheuses et de coconceptrices de possibilités dotées d'une haute estime du potentiel des enfants. Le cadre vise à aider les éducatrices à observer et à nommer la façon dont chaque enfant aborde le jeu et l'apprentissage. Il fournit un contexte dans lequel les éducatrices peuvent envisager d'autres éléments de curriculum possibles et plusieurs perspectives sur la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants. De plus, en offrant un langage professionnel commun, il aide les éducatrices à rendre visible ce que chaque enfant est en train d'explorer dans ses expériences quotidiennes. Dans ce cadre, le rôle de l'éducatrice consiste à renforcer le sens d'appartenance et l'identité de chaque enfant dans des **environnements adaptés**, sécuritaires et sains.





1.3

Structure et format





1.3 Structure et format

Lorsque les éducatrices de l'Alberta ont commencé à travailler avec le document du cadre pédagogique, nous avons commencé à voir comment ce document fonctionnait quotidiennement dans les programmes de garde d'enfants dans l'ensemble de la province. Nous avons vu les éducatrices surligner et encercler des sections, extraire des sections à partager entre eux et coder en couleur des sections du document aux fins de consultation rapide. Les éducatrices ont dit qu'elles s'étaient servies de certaines sections du cadre pour lancer des conversations professionnelles ciblées, interpréter leur documentation du jeu, de la garde et de l'apprentissage des enfants et, de façon générale, les appuyer dans leur réflexion sur la pratique. Sur la base de nos observations et de nos consultations, nous avons commencé à revoir l'apparence et le format du document. Nous trouvons que la nouvelle structure est claire, professionnelle et conviviale.

Le document du cadre pédagogique a été conçu de façon à offrir de multiples points d'entrée. Les éducatrices qui accompagnent les enfants dans le jeu et l'apprentissage posent souvent des questions qui découlent de leur pratique quotidienne. Ces questions peuvent servir de points de départ aux éducatrices dans leur recherche de réponses ou d'idées. De plus, les éducatrices se tournent souvent vers les objectifs holistiques et les dispositions pour apprendre pour les aider à décrire ce que font les enfants dans leur jeu et leur apprentissage, et pour prolonger le jeu des enfants. Bien que le contenu du cadre pédagogique soit organisé de manière linéaire et qu'il comporte des sections clairement définies, le document numérique permet de passer d'une section à l'autre. Néanmoins, plusieurs personnes qui ont utilisé le cadre préfèrent imprimer le document, afin de pouvoir souligner certains passages et ajouter des notes personnelles au fur et à mesure de leur lecture.

Pour aider les lecteurs de la version numérique ou de la version papier, le code suivant est utilisé dans l'ensemble du document :

Les lecteurs verront des mots et des phrases en caractères gras tout au long du document. **Les mots et les phrases en vert** désignent des termes qui se trouvent dans le glossaire. **Les mots et les phrases en bleu** indiquent une section interne du présent document. Les **caractères gras en noir** sont utilisés pour mettre en évidence le mot ou la phrase en question. Les liens actifs vers le **site Web du cadre pédagogique** (en anglais uniquement) sont indiqués en orange.



Des récits d'exemples sont intégrés au présent document pour faire le lien entre la pratique sur le terrain et les concepts du curriculum. Ces récits, mis en évidence dans des encadrés, ne sont que des exemples qui ne doivent pas être interprétés comme illustrant les seules façons possibles de vivre le curriculum.

L'utilisation de mots combinés tels qu'avec/dans, avec/pour et je/nous est intentionnelle. Ces combinaisons de mots mettent en évidence la complexité des relations dans lesquelles le curriculum de la petite enfance se construit. De plus, les relations font partie intégrante de l'apprentissage et de l'enseignement. Le rôle de l'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants a été envisagée comme celui d'une coapprenante, d'une cochercheuse et d'une coconceptrice de possibilités. Le préfixe « co » indique la réciprocité entre l'apprentissage et l'enseignement, le jeu et l'apprentissage, la recherche et l'apprentissage et l'imagination et les possibilités offertes aux enfants et aux éducatrices.

Ce cadre pédagogique est organisé de la manière suivante :

La **1^{re} section** comprend la **vision**, les **valeurs**, le **but** et les **principes directeurs** qui sont les fondements du cadre pédagogique, ainsi qu'un **aperçu** général de l'ensemble. La version numérique du document fournit aux éducatrices un lien actif vers le site Web du cadre pédagogique où elles peuvent imprimer l'aperçu général.

La **2^e section** comprend les grands concepts du cadre pédagogique. Ces concepts fournissent aux éducatrices les idées clés qui appuient les perspectives sur l'apprentissage et la garde qui guident la pratique en matière d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, notamment l'**image de l'enfant**, une **pratique de relations**, des **apprenants puissants**, des **environnements adaptés** et les **transitions et la continuité**.

La **3^e section** énumère les **objectifs holistiques fondés sur le jeu pour l'apprentissage et la garde** et décrit les **dispositions pour apprendre** des enfants. Chaque objectif est codé par couleur et comprend trois facettes et une liste de descripteurs. Ces descripteurs offrent un langage commun pour décrire la construction quotidienne du curriculum et l'apprentissage des enfants. Des énoncés et des questions de réflexion, ainsi que des descripteurs d'objectifs peuvent susciter une réflexion plus poussée. La section sur les dispositions des enfants pour apprendre comprend des récits d'exemples présentant des



expériences quotidiennes en matière de garde d'enfants ainsi qu'une discussion sur la prise de décisions par les éducatrices relativement au curriculum. Ces récits sont conçus pour illustrer la nature adaptée de la pratique des services de la petite enfance.

Un **glossaire** qui se trouve à la fin du présent document fournit des définitions du langage professionnel émergent.

Un **guide de réflexion et de planification** qui se trouve dans le site Web du cadre peut être utilisé pour appuyer les processus de réflexion et de planification liés au curriculum. Une introduction indique la manière de lire et d'appliquer le guide, et un lien actif renvoie à une version imprimable.

Douze **récits d'exemples d'apprentissage sur le curriculum** sont disponibles dans le site Web du cadre. Ces histoires ont été documentées au cours de la première année d'élaboration du cadre pédagogique, en collaboration avec des éducatrices de trois centres de la petite enfance et d'une garderie familiale en Alberta. Ces histoires d'apprentissage racontent les expériences quotidiennes des éducatrices et des enfants. Après chaque histoire, on présente l'entrevue d'une éducatrice par un mentor pédagogique afin de rendre visibles, à la lumière des objectifs holistiques, la prise de décision de l'éducatrice et sa réflexion sur la construction du curriculum par les enfants.

Envol est également disponible en anglais. *Flight: Alberta's Early Learning and Care Framework* existe sous forme de document numérique PDF qui peut être imprimé à partir du **site Web du cadre**. De plus, des ressources en français, telles que le guide de réflexion et de planification et des récits d'exemples d'apprentissage sont aussi disponibles dans le site Web.





1.4

Valeurs





1.4 Valeurs

Les valeurs énumérées ci-dessous se sont dégagées de discussions avec les membres d'un comité consultatif provincial. L'établissement d'un ensemble de valeurs professionnelles partagées pour la petite enfance qui convient aux contextes local et mondial a été reconnu comme une base prometteuse pour le cadre pédagogique.

Les valeurs des communautés de la petite enfance

- La citoyenneté démocratique
- L'équité
- La compétence et la communication interculturelles
- La durabilité environnementale

Dans les communautés de la petite enfance, nous accordons de l'importance à la possibilité de participer – activement et authentiquement – aux décisions quotidiennes de la vie. La **citoyenneté démocratique** veut dire que les enfants et leur famille ont des occasions de participer, de faire des choix, d'exprimer leurs idées et de réagir à leurs expériences quotidiennes en posant des questions et en donnant leur opinion sur des sujets qui les touchent. C'est une question d'informer les enfants et leur famille et de leur donner la possibilité de participer au développement sain de leur communauté de la petite enfance.

Dans les communautés de la petite enfance qui valorisent l'équité, chaque membre a l'occasion de participer, de faire entendre son point de vue et d'être traité avec respect. L'**équité** veut dire que chaque membre de la communauté a ce qu'il lui faut pour participer et contribuer. Quelques exemples d'actions favorisant l'équité : apporter des modifications aux heures de réunion ou trouver un interprète pour accommoder des familles, ou fournir des services de soutien supplémentaires, tels que l'offre de livres d'images en braille pour les enfants d'âge préscolaire à votre bibliothèque. Tout le monde contribue au développement de communautés de la petite enfance saines dans leur manière de se soucier des autres. Les jeunes enfants peuvent être davantage sensibilisés aux autres et faire preuve de reconnaissance et



de respect envers eux en jouant et en apprenant dans des communautés qui explorent des questions du type : « Qu'est-ce qui est "juste"? » « Qu'est-ce qui est "égal"? » « Qu'est-ce qui est "équitable"? » « De quelles façons suis-je valorisé? » « De quelles façons est-ce que je valorise les autres? »

Les communautés de la petite enfance constituent des **tapisseries de différences dynamiques**. En respectant nos différences, nous créons des occasions de connaître les autres et nous-mêmes d'une nouvelle façon, et plus en profondeur. Dans les communautés de la petite enfance, la compétence et la communication interculturelles se voient dans la façon dont nous agissons et interagissons. La compréhension, la reconnaissance et le respect de nos ressemblances et de nos différences permettent de souder nos communautés locales et apportent une riche expérience d'échange et d'apprentissage des nombreuses façons d'être et de connaître le monde. Dans les communautés de la petite enfance, pour atteindre **la compétence et la communication interculturelles**, il faut accepter le fait qu'il existe diverses façons d'être, de faire les choses, de vivre et d'apprendre, et reconnaître que ces différences sont liées à la façon dont les gens connaissent et voient le monde en fonction de leurs expériences sociales et culturelles.

Pour être en communion profonde avec/dans notre monde physique, il faut d'abord **jouer de manière responsable** dans la nature. Dans les communautés de la petite enfance, cela veut dire passer du temps dehors, faire un jardin et inventer des mondes imaginaires dans la nature par l'entremise du jeu. En Alberta, on peut saisir les occasions de découvrir les traits uniques de chaque saison et les changements de température et de la lumière du jour à différents moments. Valoriser la **durabilité environnementale** se traduit par une gestion respectueuse de la nature et des êtres vivants basée sur l'apprentissage, l'observation, l'intervention et le souci environnementaux, à la fois sur la terre, dans l'eau et dans les airs.





Les valeurs des processus d'apprentissage de la petite enfance

- La participation et l'engagement actifs
- La création du sens et la coconstruction des connaissances
- Le jeu et l'esprit ludique
- La créativité et l'imagination
- Les littératies multimodales
- L'interdépendance des idées
- La réciprocité des relations
- Des perspectives différentes pour l'apprentissage
- L'inclusivité

Les éducatrices du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants voient l'apprentissage comme un processus actif et social qui commence dès la petite enfance. Dès leur plus jeune âge, les enfants sont des apprenants et donnent un sens à leur propre personne, aux autres et à leur monde. Pendant les premières années, les connaissances de chaque enfant sont **coconstruites** dans son interaction avec des gens, des lieux, des objets et des idées.

Nous valorisons **le jeu**. Pour les enfants, le jeu est l'une des nombreuses **littératies multimodales** et un moyen essentiel d'explorer et de participer avec d'autres et dans le monde. L'esprit ludique des enfants, en étant actif, collaboratif, complexe, communicatif et vif et en se déployant dans des événements et des expériences ordinaires comme dans l'imaginaire, anime un processus de **construction du sens**. Dans les communautés de la petite enfance, nous donnons donc aux enfants beaucoup d'occasions de coconstruire leurs connaissances.

La participation et l'engagement actifs des enfants par rapport à l'apprentissage transparaissent dans leur élaboration de théories, leur **créativité**, leur résolution de problèmes, leur **esprit ludique** et leur **imagination**. Les éducatrices qui accordent de l'importance aux processus de l'apprentissage actif



chez les enfants leur offrent du matériel varié et des moyens divers pour l'exploration et la représentation. C'est dans ce type d'expérience que les enfants développent une identité d'apprenant forte et résiliente et qu'ils deviennent les **apprenants puissants**, tels que décrits dans *Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre*.

Les enfants vivent **la réciprocité des relations** et connaissent **l'interdépendance des idées** dans des communautés de la petite enfance **inclusives** où les éducatrices les encouragent à participer et cherchent **diverses perspectives sur/pour l'apprentissage**. L'apprentissage devient dynamique à mesure que les éducatrices et les enfants se réunissent pour explorer, communiquer, examiner, questionner, résoudre des problèmes et remettre en question ce qui est connu et ce qui reste à comprendre. Les éducatrices accordent de la valeur aux façons dont les enfants découvrent le monde en l'explorant avec leurs sens et tout leur corps. Dans cet environnement dynamique de garde, de jeu et d'apprentissage, les idées rassemblent les gens et la **participation et l'engagement actifs** sont ce qui permet à ces idées de s'approfondir et de devenir davantage significatives.



Les valeurs des relations familiales significatives

- La connaissance et l'appréciation de pratiques et de traditions familiales, sociales et culturelles
- L'appartenance à la famille et à la communauté
- L'apprentissage auprès des aînés et des leaders communautaires
- Le respect et la responsabilité sociale au sein de la famille et de la communauté

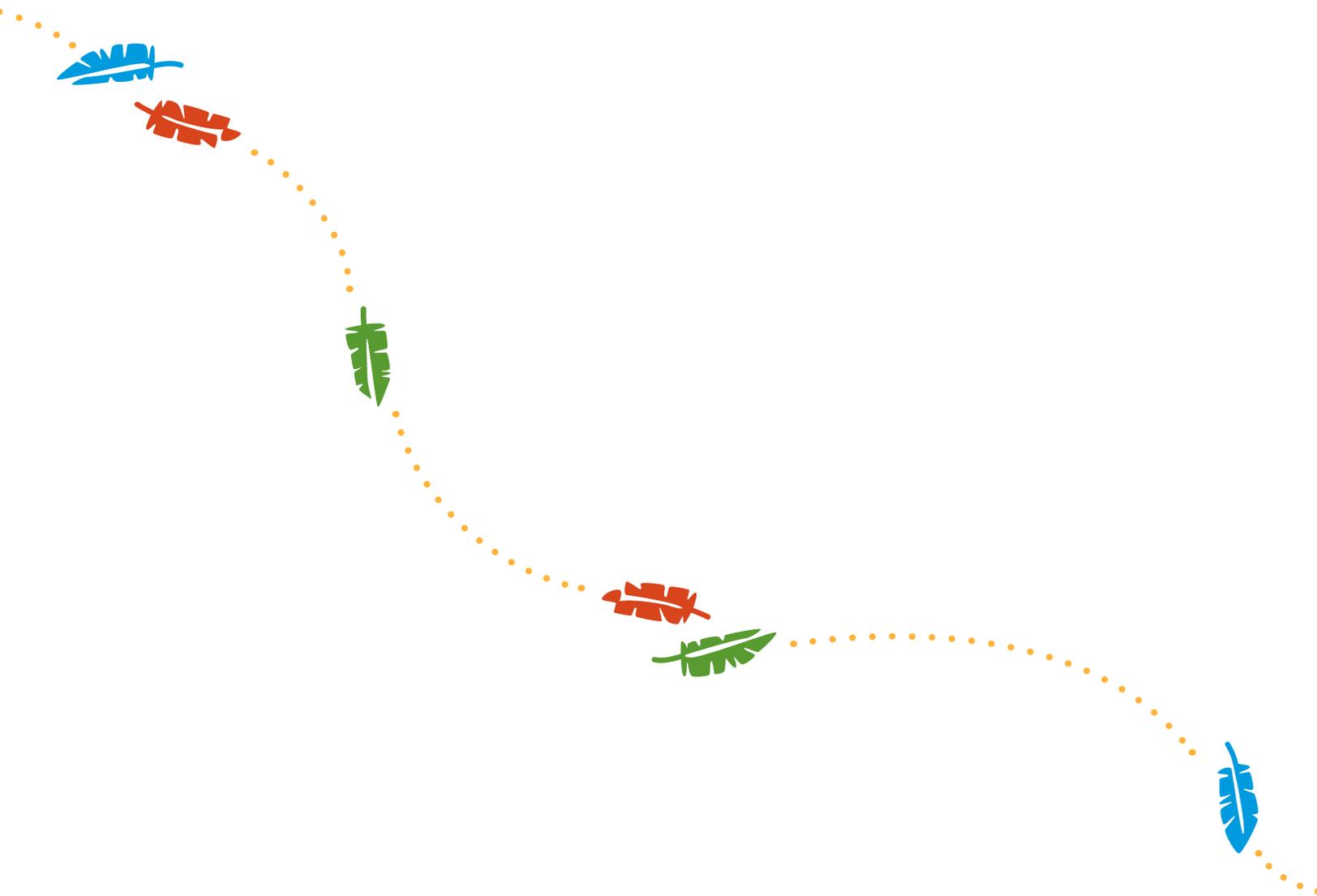
Quand les familles entrent dans les communautés de la petite enfance, c'est souvent la première fois qu'elles se tournent vers la communauté dans son ensemble à la recherche d'un soutien et d'un partenariat pour la garde de leurs enfants. Il s'agit là d'une étape importante à la fois pour l'enfant et pour sa **famille**. Dans une **pratique de relations**, l'éducatrice fait preuve de compassion et de respect, elle montre de l'estime, valorise le partage et écoute attentivement dans le but d'acquérir **une connaissance et une appréciation des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles**.

Les familles connaissent leurs enfants de façons impossibles pour les autres. Cette connaissance particulière de l'enfant est ancrée dans des **pratiques** et des traditions familiales, sociales et **culturelles**¹. Les pratiques familiales et les interactions parents-enfant créent des stress, des pressions, des joies dans la vie de tous les jours et des aspirations des parents pour l'enfant, tout en étant façonnées par ces mêmes réalités. Le sentiment d'**appartenance à la famille et à la communauté** qu'a l'enfant est renforcé grâce à des relations respectueuses et réciproques où les éducatrices sont conscientes de l'importance des liens avec la famille et des contributions de celle-ci pour comprendre la manière de chaque enfant de donner un sens au monde.



Les occasions d'**apprendre des aînés et des leaders de la communauté** peuvent créer des expériences authentiques et significatives qui permettent de faire un lien entre le programme et la vie de tous les jours. Les artefacts culturels, comme les outils employés quotidiennement pour manipuler et partager la nourriture, aident à ajouter de l'authenticité à la garde, au jeu, à l'apprentissage et au développement, pendant que les enfants donnent un nouveau sens à leurs propres expériences familiales et à celles de leurs amis². Ces liens avec les pratiques et traditions familiales, sociales et culturelles peuvent augmenter l'appréciation des différences et favoriser **le respect et la responsabilité sociale au sein de la famille et de la communauté**; elles peuvent faire partie de nos conversations et de nos expériences quotidiennes plutôt que de se limiter à des célébrations décontextualisées de la nourriture, de l'art, de la musique et de la danse associés à une culture donnée. Ainsi, dans les communautés de la petite enfance, nous comprenons la culture comme « qui nous sommes », et non seulement comme « qui sont les autres ».







1.5

Principes directeurs





1.5 Principes directeurs

Ces principes directeurs¹ définissent et façonnent notre travail et notre prise de décision concernant le curriculum. Les principes sont des énoncés qui expriment ce que nous considérons comme des vérités actuelles dans le cadre de notre travail avec les jeunes enfants et leur famille. Lorsqu'elles réfléchissent sur leur pratique, les éducatrices du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants peuvent s'inspirer de ces principes qui guideront leurs décisions relatives au programme ainsi que leurs interactions avec les enfants et leur famille.

Les concepteurs d'*Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta* ont décidé d'adapter les principes du Alberta Education Kindergarten Program Statement (énoncé en anglais sur le programme de la maternelle d'Alberta Education) afin d'établir une continuité entre le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants et l'enseignement de type scolaire pour les enfants et les familles de l'Alberta.

La santé, le bien-être, l'apprentissage et le comportement des enfants pendant toute leur vie sont fortement liés à leur expérience de la petite enfance.

Selon les recherches, les répercussions des expériences de la petite enfance se feraient sentir pendant toute la vie². L'identité **familiale**, sociale et culturelle de chaque enfant, ainsi que son identité d'apprenant et de citoyen, sont influencées, entre autres, par leurs premières expériences. Les éducatrices qui sont conscientes de ce fait savent que leurs décisions relatives au curriculum peuvent créer des expériences susceptibles de favoriser le sentiment de bien-être, l'apprentissage et la **citoyenneté** des enfants dans la communauté de la petite enfance.

Les enfances diffèrent les unes des autres en fonction des circonstances sociales, culturelles et économiques.

Comprendre que les traditions et les **pratiques culturelles**, familiales et sociales sont intégrées à la manière dont les enfants apprennent et découvrent le monde est à la base



de la **perspective socioculturelle sur l'apprentissage** qui est adoptée dans ce cadre pédagogique. L'appréciation et le respect manifestés par l'éducatrice à l'endroit des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles ont une incidence sur l'expérience du bien-être, de l'apprentissage et de la citoyenneté qu'ont les enfants dans les communautés de la petite enfance. Les éducatrices qui comprennent cela reconnaissent que les enfants leur arrivent ayant déjà eu une multitude d'expériences et présentant des façons d'être différentes qui contribuent à la vitalité de la communauté de la petite enfance.

Les enfants interagissent et apprennent dans diverses communautés d'apprentissage et leur apprentissage est grandement influencé par les relations au sein de ces communautés et entre elles, notamment les relations avec la famille.

L'apprentissage ne se limite pas à celui qui a lieu pendant les heures passées en classe ou à la garderie. Les expériences que les enfants vivent à la maison et dans la communauté dans son ensemble ont un grand potentiel pour l'apprentissage des enfants. Les éducatrices qui comprennent cela favorisent la création de communautés fortes en établissant de solides relations avec les familles et les autres membres de la communauté au nom du bien-être, de l'apprentissage et du développement des enfants.

Les enfants s'épanouissent quand ils sont élevés dans des relations affectueuses et stables, et leur famille profite également de ces liens étroits et chaleureux.

Les relations que chaque enfant bâtit avec les éducatrices ont des répercussions sur son sentiment d'appartenance et son identité d'apprenant et de citoyen de la communauté de la petite enfance. Quand les enfants se sentent en sécurité dans leurs relations et face aux relations qui existent entre les éducatrices et leur famille, ils sont davantage prêts à explorer le monde et à affronter les défis de bien apprendre et de vivre bien. Les éducatrices établissent des relations étroites et encourageantes avec les enfants et les familles à l'aide d'une **pratique de relations**.





Les enfants sont des cocrateurs actifs de connaissances grâce aux expériences personnelles qu'ils ont dans leurs relations réciproques avec des gens et des choses dans leur environnement.

Les environnements d'apprentissage qui fournissent aux enfants de multiples occasions d'explorer activement des idées et un matériel, et de discuter de leurs idées avec les autres, leur offrent la possibilité de réfléchir sur leurs expériences de jeu et d'apprentissage et sur leur identité d'apprenant. À mesure que les enfants **coconstruisent** activement des connaissances, les éducatrices en apprennent sur les processus d'apprentissage de chaque enfant. Le processus qui consiste à amener les enfants à revenir sur leurs propres expériences d'apprentissage et à en parler peut contribuer au développement de l'identité d'apprenant de chaque enfant et à la compréhension chez les éducatrices des processus d'apprentissage.

Les enfants sont des apprenants uniques qui construisent et qui représentent leurs connaissances en se servant des littératies multimodales pour explorer et s'exprimer.

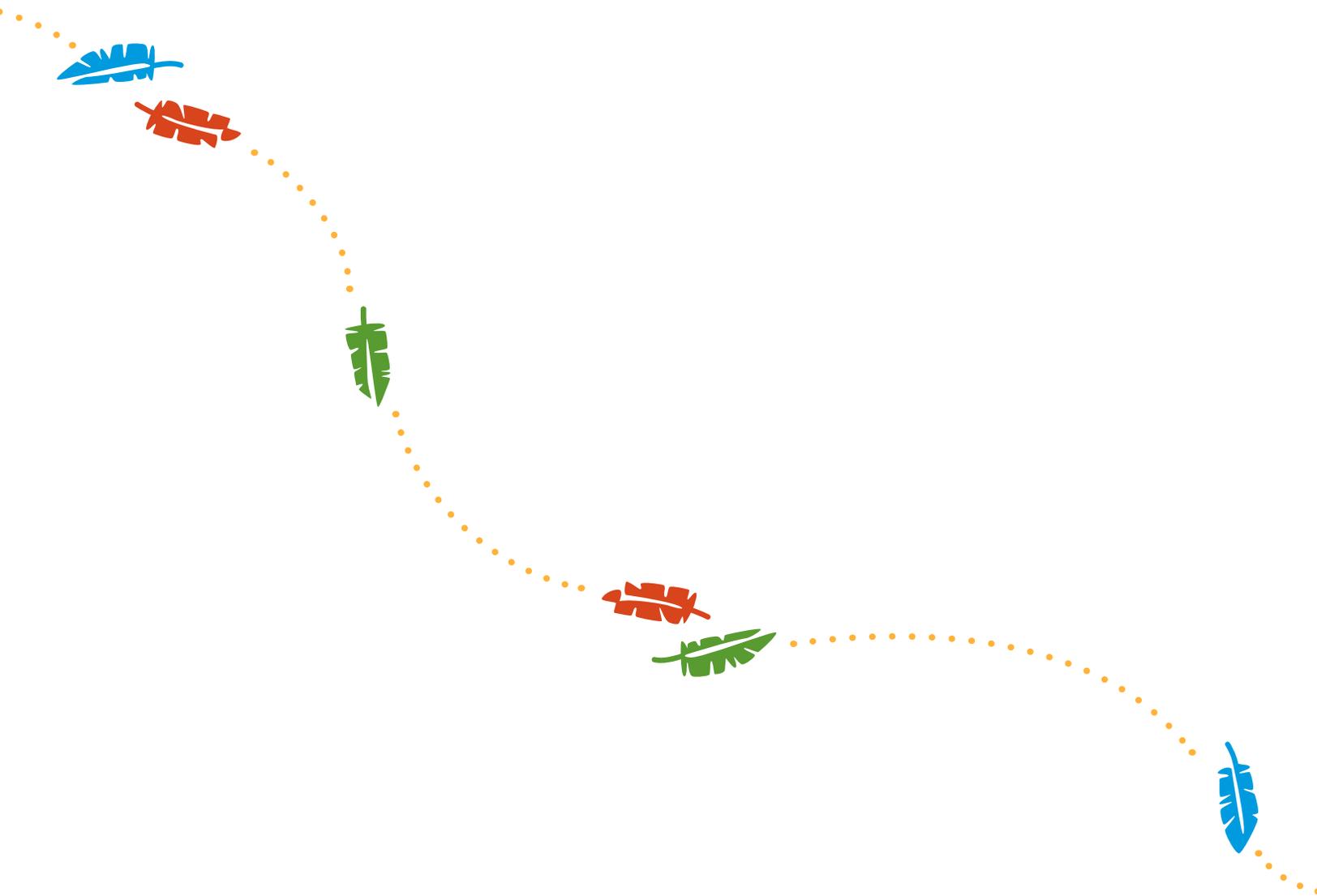
Les cubes, le matériel d'art et le jeu autour d'histoires font partie des nombreux moyens exploités par les enfants pour explorer le monde et représenter ce qu'ils en connaissent. Grâce à leur emploi actif des **littératies multimodales** et avec l'aide d'éducatrices bien informées qui encadrent leur apprentissage, les enfants sont en mesure de résoudre des problèmes, de créer et de mettre à l'essai des théories et d'exprimer des idées, des pensées et des sentiments. En concevant un environnement d'apprentissage adapté, les éducatrices favorisent le développement des dispositions des enfants pour apprendre³, c'est-à-dire leurs différentes façons de jouer, de chercher, de participer, de persévérer et de se soucier. Ces dispositions pour apprendre sont utilisées dans le cadre pédagogique pour décrire chaque enfant comme **apprenant puissant et citoyen**.



Les enfants sont des citoyens et des participants actifs au sein de la société.

À la base de la notion de citoyenneté démocratique se trouve le concept de participation et d'engagement actifs dans des communautés locales et mondiales. Les enfants ont le droit de participer⁴ dans leur communauté de la petite enfance et d'être valorisés et respectés pour ce qu'ils sont et ce qu'ils apportent à la communauté. Le sachant, les éducatrices les invitent à participer aux choix, à la communication d'idées et d'opinions et à l'intervention dans la communauté par le biais de la prise de décision collaborative. De cette façon, les éducatrices respectent la citoyenneté de chaque enfant. La participation des éducatrices, des enfants et des familles dans des affaires d'intérêt local et mondial fait partie de la création de **foyers de dynamisme** dans des communautés saines de la petite enfance.







1.6

Aperçu general



1.6 Aperçu general

Envol : Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta

Valeurs ¹	Principes directeurs ²
<p>Les valeurs directrices des communautés de la petite enfance</p> <ul style="list-style-type: none"> La citoyenneté démocratique L'équité La compétence et la communication interculturelles La durabilité environnementale <p>Les valeurs des processus d'apprentissage de la petite enfance</p> <ul style="list-style-type: none"> La participation et l'engagement actifs La création du sens et la coconstruction des connaissances Le jeu et l'esprit ludique La créativité et l'imagination Les littératies multimodales L'interdépendance des idées La réciprocité des relations Des perspectives différentes pour l'apprentissage L'inclusivité <p>Les valeurs des relations familiales significatives</p> <ul style="list-style-type: none"> L'appartenance à la famille et à la communauté La connaissance et l'appréciation de pratiques et de traditions familiales, sociales et culturelles L'apprentissage auprès des aînés et des leaders communautaires Le respect et la responsabilité sociale au sein de la famille et de la communauté 	<p>La santé, le bien-être, l'apprentissage et le comportement des enfants pendant toute leur vie sont fortement liés à leur expérience de la petite enfance.</p> <p>Les enfances diffèrent les unes des autres en fonction des circonstances sociales, culturelles et économiques.</p> <p>Les enfants interagissent et apprennent dans diverses communautés d'apprentissage et leur apprentissage est grandement influencé par les relations au sein de ces communautés et entre elles, notamment les relations avec la famille.</p> <p>Les enfants s'épanouissent quand ils sont élevés dans des relations affectueuses et stables, et leur famille profite également de ces relations étroites et chaleureuses.</p> <p>Les enfants sont des coconstructeurs actifs de connaissances grâce aux expériences personnelles qu'ils ont dans leurs relations réciproques avec des gens et des choses dans leur environnement.</p> <p>Les enfants sont des apprenants uniques qui construisent et qui représentent leurs connaissances en se servant des littératies multimodales pour explorer et s'exprimer.</p> <p>Les enfants sont des citoyens et des participants actifs au sein de la société.</p>

L'image de l'enfant : apprenant puissant et citoyen

« Comment m'invitez-vous à écouter et à communiquer, et comment répondez-vous à mes propres tentatives particulières? »

« Comment organisez-vous le temps et l'espace pour me permettre d'explorer mes pensées et mon imagination de façon indépendante ou avec les autres? »

« Comment encouragez-vous et facilitez-vous mes tentatives de faire partie du plus grand groupe? »

« Comment répondez-vous à mes besoins quotidiens avec attention et compassion? »
 « Comment appréciez-vous et comprenez-vous mes champs d'intérêt et mes compétences ainsi que ceux de ma famille? »



Une pratique de relations : votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants

...comme coapprenante

Joue, cherche, participe, persévère et se soucie

Aux côtés des enfants et des familles, les éducatrices cherchent ouvertement les à connaître. Cet apprentissage guide la planification du curriculum et est essentiel à l'établissement d'une pratique de relations. Les éducatrices utilisent leurs connaissances et leur apprentissage pour créer des foyers de dynamisme avec les enfants et les familles.

...comme cochercheuse

Quest questionne, enquête, réfléchit, interprète et partage

Les éducatrices amène activement les enfants, leur famille et des collègues à se renseigner sur ce que font et pensent les enfants, à en trouver un sens et à s'en parler. Elles communiquent avec les familles pour se renseigner sur la façon dont leurs enfants s'engagent dans leur monde. Leurs interprétations reflètent leur compréhension du fait que l'apprentissage se construit socialement et culturellement.

...comme coconceptrice de possibilités

Se de se demande, imagine, crée, invente et prend des risques dans l'esprit de l'apprentissage

Le rôle de l'éducatrice est de valoriser les questions qui peuvent conduire à des possibilités créées de concert avec les enfants, leur famille et des collègues, plutôt que de posséder toutes les réponses. Les possibilités commencent quand elles se posent des questions, imaginent et prennent des risques dans l'esprit de la création, avec les enfants et leur famille, de foyers de vitalité authentiquement partagés.

Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre

On joue et on est enjoué, on cherche, on participe, on persévère, on se soucie.

Objectifs holistiques basés sur le jeu pour les soins adaptés, le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants⁴

Bien-être

Les enfants participent au sein d'environnements sécuritaires et bienveillants où leur vitalité, leur santé, leur bien-être et leurs sentiments d'appartenance et d'identité sont protégés et appuyés.

- Santé émotionnelle et identités personnelles positives
- Appartenance
- Santé physique

Jeu et esprit ludique

Les enfants participent au sein d'environnements ouverts, intéressants et adaptés où l'exploration et le jeu sont encouragés et délibérément planifiés.

- Imagination et créativité
- Exploration ludique et résolution de problèmes
- Jeu étourdi

Communication et littératies

Les enfants participent au sein d'environnements intéressants sur les plans intellectuel, social et culturel où les littératies multiples sont valorisées et utilisées.

- Pratiques communicatives
- Littératies multimodales
- Identités liées aux littératies avec/dans les communautés

Diversité et responsabilité sociale

Les enfants participent au sein d'environnements socialement inclusifs et ouverts aux différences culturelles où la responsabilité sociale pour soi, pour les autres et pour le monde est mise en pratique.

- Inclusivité et équité
- Pratiques démocratiques
- Avenirs durables

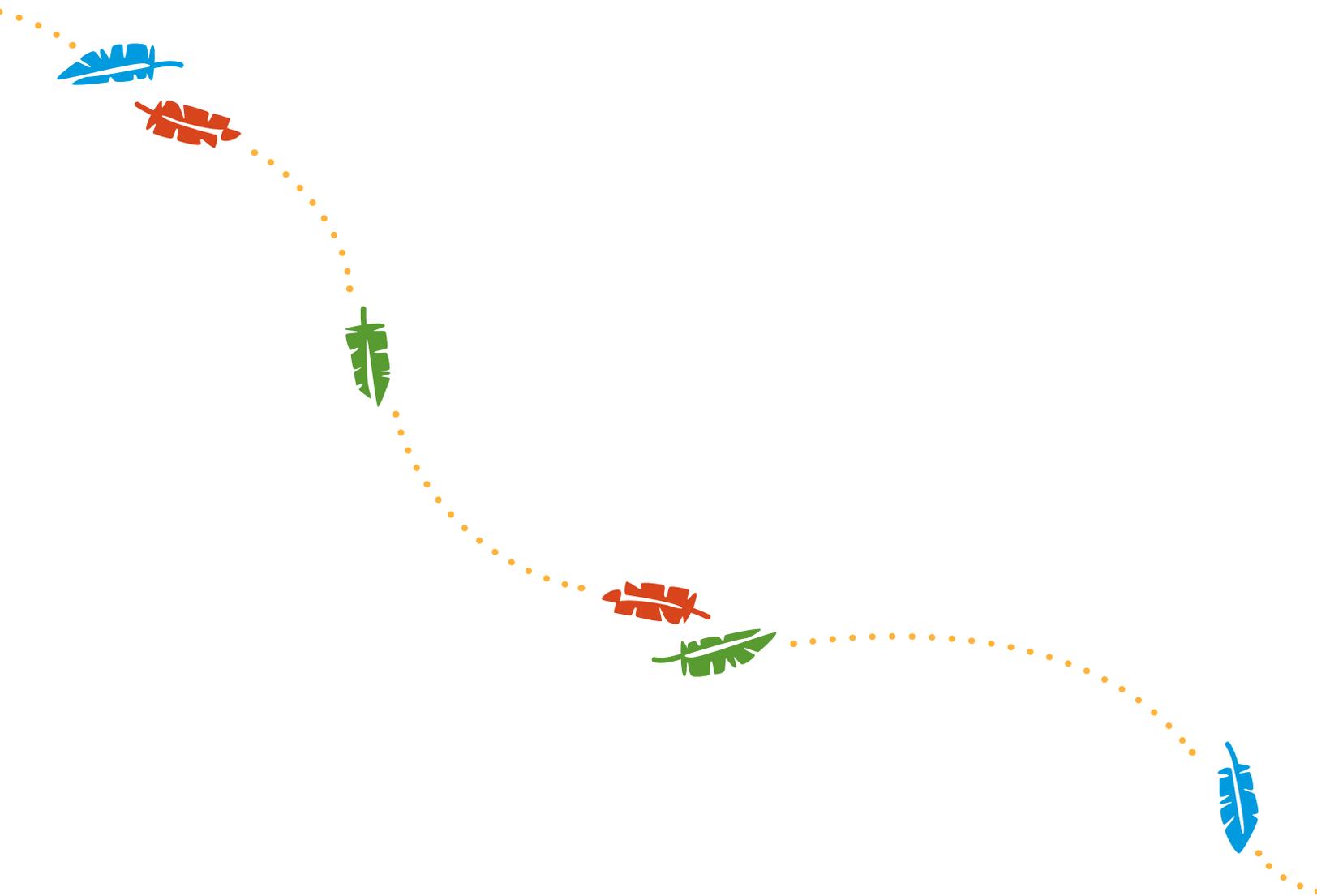






2^e section

Les concepts de
base du cadre
pédagogique





2.1

L'image de l'enfant :
apprenant puissant et citoyen





2.1 L'image de l'enfant : apprenant puissant et citoyen

Que signifie être enfant?
Comment voyons-nous les enfants et l'enfance?

Chaque société, chaque culture, chaque famille imagine les enfants et l'enfance à sa façon. Ces images sont faciles à observer tout autour de nous – dans les histoires de famille, dans les livres, à la télévision, dans les films, sur les médias sociaux et numériques, dans la publicité et les jouets, à l'école et dans les services de garde, de même que dans les politiques gouvernementales. Les images des enfants et de l'enfance sont traduites par des phrases comme « il faut que jeunesse se passe », « les enfants représentent notre avenir » et « l'innocence de l'enfant ». Dans les communautés de la petite enfance, il peut coexister plusieurs images différentes de l'enfant, ce qui rend complexe la tâche des éducatrices du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants. *Envol : Cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta* vise à faire naître l'image de l'enfant fort, débrouillard et capable qui est **un apprenant puissant et un citoyen**.

Notre propre perspective sociale, culturelle, économique et politique détermine l'image de l'enfant, et chez les éducatrices, cette image est également définie par les théories de l'apprentissage. Les théories actuelles et plus anciennes de l'apprentissage de la petite enfance présentent l'enfant de certaines façons particulières et influencent notre image de lui¹.

- Selon les **conceptions développementales de l'apprentissage**, les enfants se développent en traversant des stades universels qui correspondent chacun à un âge particulier, et ce jusqu'à la maturité. Selon cette perspective, qui représente le fondement historique de l'éducation de la petite enfance, les jeunes enfants sont des apprenants actifs.



- Selon la **conception socioculturelle de l'apprentissage**, les enfants ne sont pas seulement des apprenants actifs, ce sont aussi des apprenants sociaux dans des contextes historiques, sociaux, culturels, économiques et politiques qui ont des répercussions sur le contenu et la manière de l'apprentissage. Cette perspective socioculturelle rend compte de l'influence sur l'apprentissage des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles de chaque enfant.
- Les **conceptions postfondationnelles de l'apprentissage** soulèvent des questions liées au pouvoir, à l'équité, à l'égalité et à l'impartialité en les voyant comme des déterminants importants du contenu et de la manière de l'apprentissage des enfants qui a lieu à l'intérieur de leurs relations avec les autres dans les contextes sociaux, culturels, historiques, économiques et politiques de la vie de tous les jours².

Ensemble, ces conceptions et les images de l'enfant qu'elles produisent sont intégrées, souvent de façon inconsciente, aux environnements de la petite enfance que nous offrons. Ces perspectives sur l'apprentissage évoquent des images particulières de l'enfant, et notre image de lui a des effets sur tout ce que nous faisons avec les enfants. Elle influence nos décisions concernant les routines et les expériences quotidiennes de la garde, du jeu, de l'apprentissage et du développement des enfants, ainsi que nos interactions avec chaque enfant et sa **famille**. Notre image de l'enfant est mise en évidence dans le matériel que nous fournissons, dans notre organisation du temps et de l'espace, dans notre participation dans ce que les enfants entreprennent et dans les relations entre les éducatrices, les enfants et leur famille.

Dans les programmes pour la petite enfance et les programmes préscolaires de Reggio d'Émilie, en Italie, on présente l'image d'un enfant **riche, fort, capable et compétent**³. Bien que bon nombre d'éducatrices canadiens puissent approuver cette image d'un enfant capable et connaissant, nos collègues offrant les programmes de Reggio d'Émilie mettent l'accent sur le fait que d'innombrables actions et interactions courantes avec de jeunes enfants ne correspondent pas toujours à cette image. C'est pour cette raison qu'il est important d'examiner constamment l'image de l'enfant pour s'assurer que la pratique s'aligne sur cette image.

Cette image de l'enfant comme apprenant et citoyen fort, débrouillard et capable, est-elle évidente dans l'organisation de votre environnement de garde, de jeu et d'apprentissage? Transparaît-elle dans vos interactions avec chaque enfant et sa famille?

L'image que nous avons des enfants a des effets sur tout ce que nous faisons avec eux.





Envol : Cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta considère l'enfant comme étant un apprenant puissant et un citoyen fort, débrouillard et capable. Cette image soutient l'idée selon laquelle chaque enfant a le droit d'être écouté, d'être traité avec respect et de participer aux décisions quotidiennes qui ont des répercussions sur lui⁴. Cette idée de l'enfant comme un apprenant fort, débrouillard et capable transforme le but de nos interactions; nous ne cherchons plus à « faire pour » l'enfant, mais plutôt à « participer avec » lui⁵. Cette même image de l'enfant nous incite à revoir continuellement nos propres pratiques, nos interactions et nos suppositions quant à l'enfant, à l'enfance, à l'apprentissage et au jeu⁶.

L'apprentissage de chaque enfant se déroule dans les relations et les contextes sociaux, culturels, historiques, économiques et politiques de sa vie de tous les jours. Tout comme les idées que se font les adultes de l'enfant et de l'enfance sont socialement, culturellement, économiquement et politiquement construites, celles que l'enfant fait de lui-même sont construites socialement, culturellement, économiquement et politiquement⁷. Donc, si un enfant vit dans des conditions désavantageuses et que nous, les éducatrices, le voyons comme l'enfant pauvre qui manque de ressources, alors l'image qu'il a de lui-même est socialement construite par nous, et notre image de lui est fautive. Par contre, si nous reconnaissons la débrouillardise de chaque enfant, malgré sa situation économique ou ses autres circonstances sociales, cet enfant a la possibilité de se voir comme un apprenant et un citoyen fort, débrouillard et capable, quelle que soit sa situation de vie. Nos pensées et nos actions sont étroitement liées et transmettent souvent des messages cachés, mais puissants, aux enfants qui sont des observateurs perspicaces des personnes importantes dans leur vie.

Comment votre image de l'enfant influence-t-elle sur vos interactions avec les enfants?

Après chaque bref récit ci-dessous se trouve une description de la façon dont une éducatrice pourrait réagir envers un enfant dans une expérience quotidienne. Chaque réaction est analysée en fonction des conceptions de l'apprentissage fondamentales de ce cadre pédagogique. Les situations ne sont pas toutes analysées selon toutes les trois conceptions, développementale, socioculturelle et postfondationnelle. Certaines expériences se prêtent plus que d'autres à l'interprétation selon une seule conception d'apprentissage



en particulier. Grâce à ces descriptions, vous pouvez voir comment des théories de l'apprentissage révèlent une image particulière de l'enfant, et de là, comment notre image de l'enfant influe sur notre pratique.

Quand il est dans les bras d'un adulte, le nourrisson réduit l'homme ou la femme adulte au gazouillement et au babillage. En grandissant, il découvre que quand il laisse tomber sa cuillère du haut de sa chaise haute, l'adulte attentionné participe volontiers à son jeu de « j'échappe et tu ramasses », encore et encore.



En nous inspirant de la conception développementale de l'apprentissage, nous remarquons que l'attention de cet enfant est attirée par les gazouillis de l'adulte et retenue pendant des échanges de regards et de sourires entre l'adulte et l'enfant. Ce genre courant d'interaction sociale précoce s'interprète comme révélateur de la capacité de l'enfant à nouer des liens avec des adultes attentionnés qui lui sont importants. Nous remarquons également la capacité de l'enfant à saisir, à tenir et à lâcher un objet pendant le jeu répétitif et facilement amusant de « j'échappe la cuillère ». Ce jeu se termine souvent lorsque l'adulte met la cuillère hors de la portée de l'enfant et commence à le nourrir, changeant le but de l'interaction enfant-adulte par ce passage du jeu à deux vers l'apport de soins.

Selon la conception socioculturelle de l'apprentissage, l'enfant est considéré comme une personne qui forme déjà son identité de citoyen et d'apprenant en relation avec les autres. L'adulte gazouille intentionnellement pour engager l'enfant dans un échange réciproque et social qui envoie le message « tu es important pour moi ». L'enfant répond par son regard et ses gazouillis qui signifient « je veux te connaître ». Cet adulte sait que cette interaction pourrait déjà influencer sur la manière dont l'enfant se voit comme apprenant et citoyen. Un peu plus tard, l'enfant fait participer l'adulte au jeu de « j'échappe et tu ramasses ». En acceptant de participer et d'encourager l'initiative de l'enfant, l'adulte exprime à l'enfant « tu es capable d'initier ». Encore une fois, l'adulte comprend que cette interaction est un moment important de la création de la manière dont l'enfant se voit comme apprenant et citoyen, soit quelqu'un dont les actions ont des répercussions. Dans notre rôle d'éducatrice, cette perspective nous permet aussi de considérer qu'en tant qu'artefact culturel, la cuillère peut être représentative des pratiques d'alimentation familiales, sociales et culturelles de l'enfant.





Deux enfants d'âge préscolaire, une fillette et un garçon, sont dans le coin maison avec les poupées. La fillette affirme : « Tu es le papa. Tu dois aller travailler maintenant. » Le garçon écoute les directives de son amie et quitte le coin maison. Un autre garçon entre dans le coin maison et se fait dire par le garçon qui joue le papa : « Non, tu ne peux pas jouer. Je joue déjà ici. »

Le garçon fait donc demi-tour et se dirige vers l'adulte installé à la table de dessin avec d'autres enfants. Il lui fait un câlin. Après lui avoir caressé un peu le dos, elle l'aide à s'asseoir sur une chaise et met du papier ainsi que des crayons devant lui, sans rien dire. Il reste assis quelques instants et joue avec un crayon. Il ne lui répond pas quand elle lui demande ce qu'il va dessiner, et il semble pas s'intéresser à ce que les enfants assis à la table dessinent.

D'après la conception développementale de l'apprentissage, le jeu est considéré comme le domaine de l'enfant que l'adulte ne doit pas interrompre et dont il ne doit pas se mêler. La philosophie de l'**apprentissage par le jeu**, fondée sur la conception développementale de l'apprentissage, conforte l'idée selon laquelle les enfants se développent selon des stades de jeu universels et prévisibles. En effet, du jeu solitaire, ils procèdent au jeu parallèle, puis à des périodes prolongées de jeu sociodramatique coopératif, qui est considéré comme le stade de jeu le plus complexe atteint par les enfants au cours de leur développement⁹.

Les éducatrices sont considérées comme des fournisseuses d'aires de jeu et d'accessoires adaptés à la taille des enfants qui tiennent lieu des mêmes objets de grandeur nature. Elles offrent aussi du temps et des activités variées en laissant aux enfants un certain choix de jeux et d'expériences d'apprentissage. Les éducatrices passent du temps avec des petits groupes d'enfants dans diverses aires de jeu, supervisent l'utilisation du matériel et gèrent les conflits qui surviennent⁹. Dans la situation décrite plus haut, le garçon et la fille jouaient harmonieusement et aucun adulte ne participait donc à l'interaction. On a l'image de l'enfant innocent en train de jouer et de s'amuser tout simplement. L'éducatrice ne remarque pas l'exclusion du deuxième garçon. Mais selon vous, qu'est-ce que cette interaction apprend au garçon exclu sur lui-même et ses relations avec les autres?



D'après une conception socioculturelle de l'apprentissage, les éducatrices peuvent se joindre au jeu sociodramatique des enfants et devenir, de manière réfléchie et respectueuse, des coparticipants au jeu et des coapprenants. En participant au jeu des enfants, les éducatrices sont très bien placées pour pousser plus loin les idées des enfants ou contester les injustices qui surviennent. Selon cette perspective, chaque expérience devient une occasion pour les éducatrices d'apprendre aux côtés des enfants. Dans cette situation, les éducatrices peuvent explorer les dynamiques sociale et culturelle du groupe d'enfants en relation les uns avec les autres et avec les adultes. Quels rôles cet enfant joue-t-il d'habitude? À quel moment joue-t-il un rôle de meneur? Quand contrôle-t-il et dirige-t-il le jeu? Quand exclut-il les autres du jeu? L'autre garçon est-il souvent exclu du jeu? Comment pourrais-je anticiper d'autres situations d'exclusion? Quand ce garçon participe-t-il au jeu social? Est-il capable de négocier afin d'obtenir un rôle et de jouer avec les autres enfants? En participant au jeu, l'éducatrice a l'occasion d'imaginer des possibilités avec les enfants en demandant quels autres rôles permettraient au garçon de participer au jeu.

Dans une perspective postfondationnelle, ces enfants explorent activement des relations de pouvoir et d'identité, et leurs expériences de jeu donnent aux éducatrices l'occasion d'en apprendre davantage sur les enfants et la façon dont ils établissent des rapports avec les autres¹⁰. Les éducatrices écoutent et observent leurs propres interactions et y réfléchissent afin de déceler des messages non intentionnels liés à l'**équité** et à l'impartialité. Dans le petit récit dont il est question ici, il se peut que l'éducatrice ne soit pas consciente de la possibilité qu'elle réagisse différemment aux garçons et aux filles quand ils sont contrariés. En y réfléchissant, elle aurait l'occasion de remettre en question ses interactions avec les enfants, d'y réfléchir et d'adopter des pratiques plus équitables en travaillant avec des enfants de l'un ou l'autre sexe.



Sophie finit de se laver les mains et regarde vers les tables pour se trouver une place pour dîner. Elle a le choix de s'asseoir à côté de Nora ou de Dakota. Elle choisit la chaise à côté de Dakota. Un peu plus tard dans la journée, Sophie joue avec les tubes et les entonnoirs à la table d'eau. Nora enfle un protège-tout et se joint à Sophie. Sophie quitte immédiatement la table d'eau.

Le lendemain, Sophie fait de la peinture sur le chevalet avec Émilie. Nora entre dans la pièce avec sa mère. Sophie se penche vers Émilie et lui murmure à l'oreille : « Elle est si laide. Regarde sa peau. » Fran, l'éducatrice, est sidérée par le commentaire de Sophie. Elle ne sait pas comment réagir.

Un peu plus tard, Fran fait part de son observation à son équipe : « Je ne comprends pas pourquoi Sophie a dit cela à propos de Nora. Sophie a la même couleur de peau et de cheveux que Nora. Pourquoi a-t-elle dit que Nora était laide? » Après une longue conversation, l'équipe décide d'examiner leur environnement pour trouver des éléments représentant la culture et la diversité de leurs familles. Les membres décident de prendre note des compagnons de jeu des enfants et de demander aux familles de quels amis parle leur enfant à la maison. Les éducatrices veulent en apprendre davantage sur les dynamiques sociale et culturelle entre les enfants de ce groupe en vue de mieux comprendre ce qui se passe entre Sophie et Nora. Elles tiennent également compte de leurs propres interactions avec les enfants.

Selon une conception développementale de l'apprentissage, les éducatrices peuvent prendre le commentaire comme une action de l'enfant innocente ou de l'enfant qui affiche un mauvais comportement. Ces deux points de vue donnent l'occasion d'enseigner aux enfants des habiletés sociales adéquates concernant ce qu'on devrait ou ne devrait pas dire à un ami. Le type de commentaire émis par Sophie peut être vu comme « non intentionnel » et être ignoré, mais les éducatrices pourraient aussi trouver que le commentaire n'est « pas gentil » et enseigner aux enfants qu'il faut utiliser des mots « gentils » pour s'adresser à ses amis. Si le comportement négatif persiste, les éducatrices peuvent séparer Sophie et Nora afin de tenter de diminuer l'ampleur du problème de comportement.



D'après cette perspective, les enfants sont vus comme des **coconstructeurs** de connaissances qui interprètent activement ce qu'ils ont vu et entendu. En tant que coapprenantes et cochercheuses, les éducatrices comprennent que les enfants apprennent ce qu'est la discrimination par le truchement de leurs expériences sociales et culturelles. Les éducatrices choisissent des livres illustrés qui permettent aux enfants de voir des personnages de différentes cultures qui jouent des rôles de personnes fortes et capables.

Les éducatrices continuent d'observer l'environnement d'apprentissage et de garde des jeunes enfants afin d'y trouver des messages cachés sur les cultures et les races, ce qui correspond à la conception postfondationnelle de l'apprentissage. Elles examinent plus particulièrement la manière dont l'environnement de garde de l'enfant peut envoyer des messages discriminatoires, et tentent de comprendre et de corriger les inégalités dans l'intérêt des enfants et des familles. Par exemple, il est possible que des histoires présentent des princesses blanches, blondes et aux yeux bleus, avec des méchants à la peau et aux cheveux foncés et aux yeux bruns. Si d'autres situations de ce genre survenaient, elles feraient l'objet d'une discussion avec les enfants, et peut-être que des histoires sur l'exclusion et l'inclusion pourraient être lues afin de déclencher des conversations avec les enfants en vue de remettre en question leurs préconceptions quant au sexe, à la race, à la couleur, à la compétence et à l'ethnicité.

En tant qu'éducatrices, quand vous comprenez comment votre image de l'enfant est construite à la lumière des théories de l'apprentissage et influencée par elles, vous commencez à comprendre comment les décisions relatives au programme transparaissent dans vos interactions quotidiennes et l'organisation de l'environnement de garde, de jeu et d'apprentissage¹¹. Une conception selon laquelle l'enfant est innocent risque de dissimuler les inégalités qui peuvent exister dans le jeu des enfants. Une conception selon laquelle l'enfant est incapable ou médiocre peut nuire à son apprentissage et lui faire manquer des occasions d'inventer de nouvelles façons créatives de jouer, de chercher, de participer, de persévérer et de se soucier. Une conception selon laquelle l'enfant est bon ou mauvais détermine la valeur de celui-ci dans la communauté. En choisissant une image de l'enfant comme étant fort, débrouillard et capable, apprenant puissant et citoyen, vous entrez en relation avec les enfants pour apprendre ce qu'ils savent et ce qu'ils veulent savoir, et vous avez la possibilité de réagir face à cette information en prenant des décisions sur le curriculum.



En adoptant l'image d'un enfant fort, débrouillard et capable, vous favorisez le développement des dispositions des enfants pour apprendre pendant le jeu et les interactions sociales de tous les jours.

Construire l'image de l'enfant : un enfant fort, débrouillard et capable, un apprenant puissant et un citoyen.

Comment remarquez-vous et reconnaissez-vous que chaque enfant est un apprenant puissant et un citoyen? Les petits récits suivants présentent les enfants comme des **apprenants puissants**. Des questions de réflexion sont ensuite proposées pour vous aider à réfléchir sur votre pratique d'éducatrice auprès des enfants apprenants puissants et citoyens.

Un père se penche derrière son fils, ses mains prêtes à l'attraper en cas de chute. Il n'intervient pas dans l'aventure du petit garçon qui essaie de marcher sur le terrain inégal à l'extérieur. Le père est patient et il encourage son fils qui prend des risques. Ce dernier apprend ainsi qu'il est quelqu'un qui va de l'avant dans le monde.

En tant qu'éducatrice, comment voyez-vous les risques que prennent les enfants? **Imaginez** des occasions qui permettent aux enfants de découvrir leurs propres limites en relevant des défis en toute sécurité.

Les nombreuses questions d'un enfant d'âge préscolaire amènent ses grands-parents expérimentés et patients à expliquer les curiosités d'un monde familier, mais extraordinaire : « Pourquoi, grand-maman, pourquoi les étoiles brillent seulement la nuit? » « Où vont-elles pendant la journée? » « Comment est-ce qu'elles s'allument? »

En tant qu'éducatrice, comment accueillez-vous les questions des enfants? **Pensez à** des moments où votre réponse à la question d'un enfant a mis fin à la conversation. **Pensez à** des moments où les questions des enfants ont suscité une réflexion et une exploration approfondies pour tout le groupe.



Plusieurs jeunes apprenants passent beaucoup de temps à faire rouler des objets le long d'une rampe en pente, à remplir et à vider des seaux d'eau ou à construire, à démolir et à reconstruire sans arrêt des tours de cubes. Ce sont des essais et des observations comme ceux que font ces jeunes qui aident les enfants à concevoir puis à préciser leurs théories sur le fonctionnement du monde.

Qui écoute ces théories-là dans votre service de garde? Les théories des enfants seront-elles considérées comme de mignons petits commentaires ou comme des occasions d'apprentissage possibles? **Pensez à** la manière dont les théories peuvent amorcer une exploration et une résolution de problème approfondies avec les enfants.

Un jeune enfant, très attentif à sa communauté, se joint avec enthousiasme à ses pairs dans toutes les nouvelles expériences auxquelles participent. Il passe sans arrêt d'une aire de jeu à une autre. Il s'intéresse à ce à quoi les autres s'intéressent. Il veut créer des liens avec les autres et se décide assez vite à rester dans un groupe d'enfants qui dansent avec leur éducatrice sur de la musique enregistrée.

En tant qu'éducatrice, comment voyez-vous l'enfant « bien actif »? **Pensez à** la façon dont les pairs et les adultes agissent par rapport à l'enfant « bien actif ». **Pensez à** la manière dont l'« activité » de l'enfant peut contribuer à l'esprit curieux et ludique de la communauté.

Avec l'aide de leurs éducatrices, un groupe d'enfants a fait des recherches afin de trouver une nouvelle sorte de yogourt santé pour leur collation. Les enfants présentent les résultats de leur recherche à Ella, la cuisinière du centre. Ils sont sur le point de lui demander de consulter des renseignements concernant une nouvelle sorte de yogourt qu'ils pourraient prendre comme collation.

Chacun de ces enfants apprend le fonctionnement du monde et sa place là-dedans par rapport aux autres. Comme vous le constatez dans votre vécu quotidien avec les enfants, tel enfant peut être plus prêt à poursuivre ses idées face à des difficultés externes, tandis que tel autre peut être davantage prêt à prendre



des risques en repoussant ses propres limites physiques. Dans ce cadre pédagogique, nous avons établi que **jouer, chercher, participer, persévérer et se soucier** sont des dispositions à encourager chez les jeunes enfants pour favoriser leur apprentissage et leur **citoyenneté**. En adoptant une image de l'enfant fort, débrouillard et capable, vous favorisez le développement des dispositions des enfants pour apprendre pendant leur jeu et leurs interactions sociales de tous les jours.

Vous construisez une image de l'enfant comme apprenant puissant lorsque vous le remarquez et que vous le reconnaissez en train de :

- **jouer**, créer, inventer, imaginer les nombreuses possibilités offertes par les cubes, la peinture, la colle ou l'argile. Un enfant qui joue à raconter une histoire et à inventer un personnage aux côtés des autres personnages d'une histoire fictive ou d'une histoire inspirée des pratiques familiales est un apprenant puissant. Un enfant qui joue en s'essayant à exprimer des idées au moyen de la musique, du jeu théâtral, de ses constructions ou de ses images est un apprenant puissant. Chaque enfant qui joue de façon ludique est un apprenant puissant;
- **chercher**, poser plusieurs questions, explorer le monde avec tous ses sens ou quelques-uns – le toucher, l'odorat, le goût, la vue et l'ouïe – et explorer avec tout le corps. Chaque enfant qui cherche et qui se demande en quoi le monde est familier, différent, changeant et plein de défis est un apprenant puissant;
- **participer** avec les autres, observer ce qu'ils font, écouter et partager des idées et des opinions, négocier en vue d'une compréhension commune ou pour obtenir son tour à jouer. Chaque enfant qui participe au sujet du matériel, des idées et des autres est un apprenant puissant;
- **persévérer** face aux défis et aux difficultés en abordant des idées et les autres. Chaque enfant qui persévère en se servant d'une nouvelle stratégie, en demandant de l'aide, au besoin, ou en réessayant un autre jour est un apprenant puissant;
- **se soucier** de la famille, de soi-même et des autres. Chaque enfant qui se soucie du monde et des êtres vivants, qui dit : « je peux aider » et qui le montre, est un apprenant puissant.

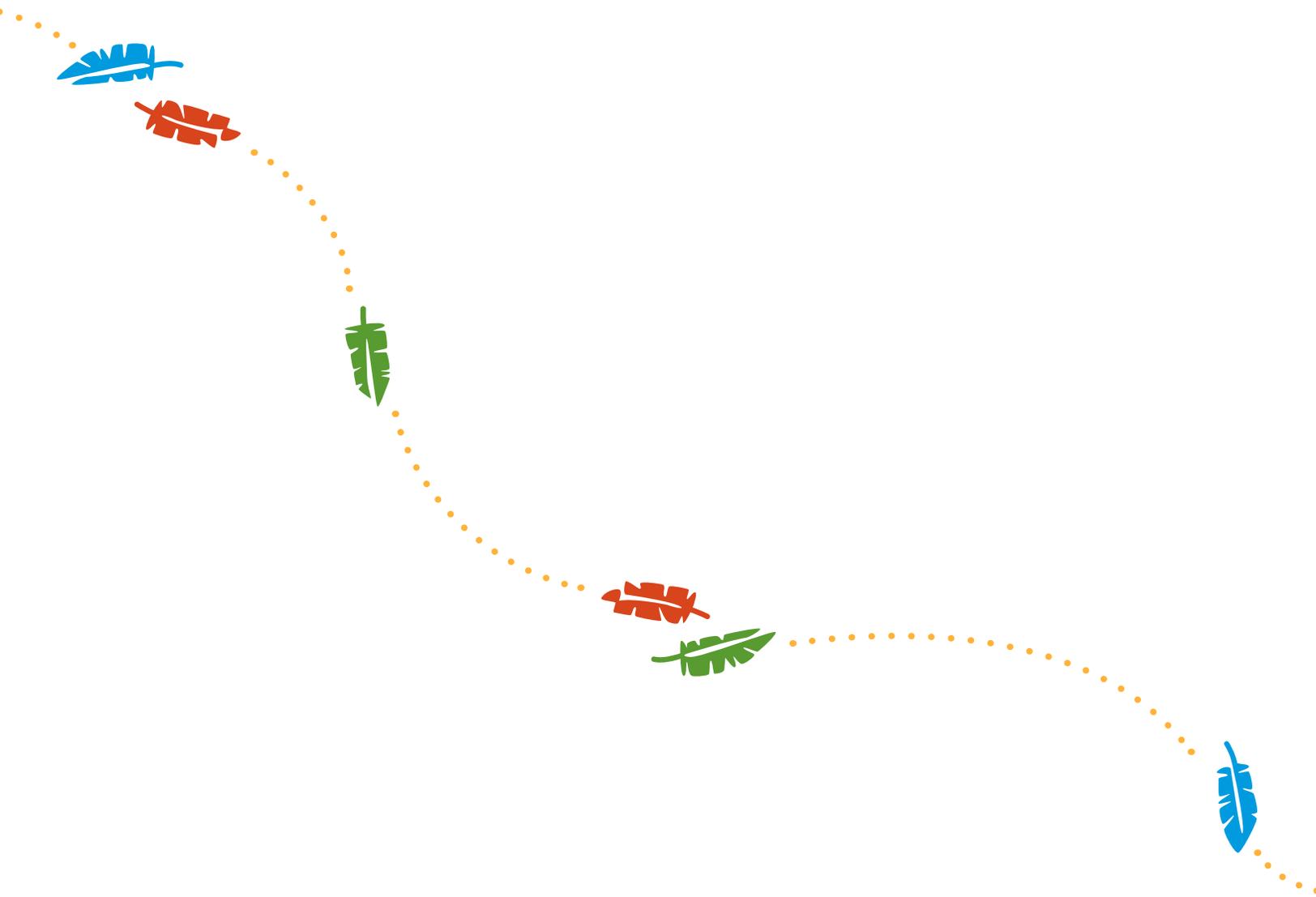


Pour vous aider à penser à **comment vous y prendre** pour réfléchir sur l'image que vous avez de l'enfant et planifier en vue de l'apprentissage et de la citoyenneté des enfants, lisez les sections suivantes :

- **Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre**
- **Une pratique de relations : votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants**
- **Guide de réflexion et de planification**
- **Environnements adaptés : temps, espace, matériel et participation**

Vous trouverez également un ensemble de **Récits d'exemples d'apprentissage sur le curriculum** qui met en évidence l'image d'un jeune enfant fort, débrouillard et capable qui est apprenant puissant et citoyen.







2.2

Une pratique de relations :
votre rôle d'éducatrice du
milieu de l'apprentissage et de
la garde des jeunes enfants



Les familles, les enfants et les éducateurs créent ensemble des foyers de dynamisme — des communautés fortes, actives et dynamiques favorisées par des éducateurs qui entreprennent une pratique de relations.

2.2 Une pratique de relations : votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants

Lorsqu'on leur demande : « Qu'est-ce qui vous permet de persévérer dans votre travail? », les éducatrices du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants s'expriment souvent ainsi : « C'est l'amour que j'éprouve... », « C'est mon souci du bien-être d'autrui... », « C'est la joie que je ressens chaque jour quand j'interagis avec de jeunes enfants et leur famille. » Pourtant, votre travail d'éducatrice n'est pas seulement défini par l'amour, la bienveillance et la joie, c'est un travail très varié, complexe et dynamique. Votre rôle en tant que **coapprenante, cochercheuse et coconceptrice de possibilités** requiert un esprit ludique et curieux, une disposition à participer, à persévérer et à ne pas être indifférent, même lorsqu'il devient difficile. De plus, votre rôle devient plus dynamique quand vous imaginez, créez et inventez des possibilités.

Une **pratique de relations**¹ désigne les relations complexes et dynamiques qui unissent divers membres d'une communauté et elle commence quand vous apprenez en compagnie des enfants et des familles. Lorsque vous entreprenez une pratique de relations, vous créez des **foyers de dynamisme** dans des communautés de la petite enfance, en collaboration avec les enfants, considérés comme **apprenants puissants** et citoyens, et leur famille.

Les familles, les enfants et les éducatrices créent ensemble des foyers de dynamisme. Les foyers de dynamisme sont des communautés fortes, actives et dynamiques établies par des éducatrices qui entreprennent une pratique de relations².

Les éducatrices travaillent dans le cadre d'une pratique de relations avec les enfants et leur famille. Lorsque vous reconnaissez l'importance de la famille dans la vie de l'enfant, vous établissez des relations avec les familles en plus des relations que vous entretenez avec les enfants. C'est la qualité des relations entre les éducatrices, les enfants et les familles qui caractérise l'expérience vécue par les familles dans la communauté de la petite enfance, et qui reste gravée dans leur



mémoire et celle de leurs enfants. Comme celle de l'image de l'enfant, la construction de l'image de la famille se fait dans des contextes sociaux, culturels, historiques, économiques et politiques³. L'image de la famille que vous cultivez influence votre participation avec les familles et communique aux enfants la valeur attribuée à leur famille dans la communauté de la petite enfance. Lorsque vous accordez de l'importance aux relations avec la famille et à ses contributions, vous avez plus de chances d'instaurer un dialogue ouvert, respectueux et réciproque avec les familles dans le but d'échanger et de générer des idées, de résoudre des problèmes et d'en apprendre davantage au sujet des enfants. Inversement, la relation que la famille entretient avec vous peut ajouter de la richesse à sa vie familiale.

La famille connaît ses enfants de façons possibles seulement pour elle. Cette connaissance particulière de l'enfant est enracinée dans des **pratiques** et des traditions familiales, sociales et **culturelles**⁴. Les stress et les exigences de la vie quotidienne influent sur les pratiques familiales et les interactions parents-enfants, qui à leur tour ont une incidence sur ces mêmes éléments, et ils sont entremêlés avec les espoirs et les désirs de la famille associés à l'avenir de son enfant. L'image qu'elle a de son enfant se dévoile tout au long de sa vie.

Les pratiques et les traditions familiales, sociales et culturelles consistent en les expériences habituelles des familles. Ces pratiques et ces traditions prennent forme et deviennent importantes dans la vie familiale et au quotidien. Elles comprennent autant les habitudes du jeudi soir ou du dimanche après-midi que les célébrations culturelles. Les pratiques et les traditions peuvent prendre la forme de liens avec des membres de la famille élargie, une communauté religieuse ou un groupe ethnique. Elles s'observent dans des expériences quotidiennes et des pratiques parentales lors des repas, du coucher des enfants et de l'apprentissage de la propreté. Elles comprennent des expériences telles que cuisiner avec grand-papa ou aller au parc avec une matante (qui est une aînée très spéciale au sein de la communauté, où elle est la matante de beaucoup de personnes). Lorsque les éducatrices sont attentives aux pratiques et aux traditions familiales, qu'elles y réfléchissent et les étudient, elles renforcent l'identité de chaque enfant dans sa famille et l'identité de sa famille au sein de la communauté de la petite enfance. Elles renforcent aussi leur pratique de relations.



Les communautés saines forment des foyers de dynamisme « où les gens entretiennent des relations qui encouragent la croissance, la créativité, l'innovation, la résolution de problèmes et le progrès, car ils se réunissent et mettent en commun leur façon de voir les choses, leur sagesse, leurs forces et leurs compétences⁶. »

« Coconstruire » fait référence à un processus de création en relation avec d'autres. L'apprentissage a lieu dans un contexte social, à mesure que les enfants interagissent et collaborent avec des éducatrices, d'autres enfants et du matériel⁷. Le préfixe « co- » est employé dans l'ensemble de ce cadre pédagogique pour nous rappeler l'importance des relations sociales dans l'apprentissage de la petite enfance.

Il ne fait aucun doute que les relations unissant les éducatrices, les enfants et les familles sont primordiales; cependant, les relations que vous établissez avec d'autres membres de la communauté, aussi, favorisent et renforcent l'expérience des familles et des enfants qui font partie de la communauté de la petite enfance. Vous travaillez en relation avec des collègues pour échanger de l'information et collaborer à la planification des habitudes d'hygiène, comme à celle des jeux, de l'apprentissage et du développement des enfants. Vous travaillez aussi en relation avec des représentants du gouvernement pour faire en sorte que des politiques et des normes soient établies et maintenues. Parfois, vous travaillez en relation avec des personnes qui offrent des services spécialisés aux familles et aux enfants. Vous cherchez à établir des relations avec des membres de la communauté pour enrichir et pousser plus loin les expériences d'apprentissage des enfants. Vous cherchez aussi à tisser des liens avec la communauté de la petite enfance au sens large du terme pour favoriser votre propre croissance professionnelle. Ce réseau de relations vous assiste dans votre rôle complexe, dynamique et très varié d'éducatrice. Nous décrivons votre travail au sein de ce réseau comme étant une pratique de relations, c'est-à-dire une pratique qui favorise l'épanouissement des communautés de la petite enfance où des personnes différentes s'unissent dans l'intérêt de la garde, du jeu, de l'apprentissage et du développement des enfants⁵.

Les communautés saines forment des foyers de dynamisme, des « communautés [de la petite enfance] où les gens entretiennent des relations qui encouragent la croissance, la créativité, l'innovation, la résolution de problèmes et le progrès quand des personnes se réunissent et mettent un commun leur façon de voir les choses, leur sagesse, leurs forces et leurs compétences⁶. » En tant qu'éducatrice, vous jouez un rôle central en facilitant et en encourageant les multiples relations qui coexistent dans les communautés de la petite enfance. Dans le cadre de la pratique de relations, vous recueillez des renseignements provenant de divers membres de la communauté qui apportent leur perspective unique sur les familles et les enfants. Cependant, vous possédez aussi des connaissances particulières relatives aux familles et aux enfants – des connaissances acquises dans votre propre milieu d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Servir d'intermédiaire et transformer de multiples points de vue pose un défi continu.



Le rôle dynamique et complexe que vous assumez en tant qu'éducatrice est guidé par :

- **vos connaissances des pratiques et traditions familiales, sociales et culturelles uniques**, acquise grâce une communication attentionnée, respectueuse et ouverte avec les familles;
- **vos connaissances théoriques actuelles à propos du développement de l'enfant**, qui appuient l'organisation d'environnements pour la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement de l'enfant qui sont à la fois attrayantes et stimulantes pour les jeunes enfants;
- **vos connaissances des théories de l'apprentissage** qui vous aide à reconnaître l'importance d'un environnement adapté à l'apprentissage des jeunes enfants qui accorde une attention particulière au temps, à l'espace, au matériel et à la participation, de sorte à influencer la façon dont chaque enfant coconstruit sa propre identité d'apprenant, son sentiment d'appartenance et sa citoyenneté avec/dans la communauté.
- votre compréhension des quatre **objectifs globaux** du cadre pédagogique de l'Alberta **pour la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement adaptés aux enfants** qui sont **fondés sur le jeu** (bien-être, jeu et esprit ludique, communication et littératies, diversité et responsabilité sociale)⁸, ainsi que des cinq **dispositions pour apprendre** (jouer, chercher, participer, persévérer et se soucier), qui soutiennent vos réflexions et votre planification d'expériences d'apprentissage qui correspondent aux champs d'intérêt des enfants et qui les prolongent.

En tant qu'éducatrice, vous développez constamment votre pratique dans le contexte de vos relations multiples.

Vous pourriez parfois vous voir comme un jardinier ou un artiste, et à d'autres moments, comme un plombier ou un habile réparateur de petits jouets, ou encore comme un constructeur et architecte d'intérieur. En prenant soin des enfants et de leur famille, vous assumez bien des rôles tout en gardant à l'esprit l'image de l'enfant comme apprenant fort, capable et débrouillard, et comme citoyen.

Le cadre pédagogique décrit votre rôle d'éducatrice comme celle d'une **coapprenante**, d'une **cochercheuse** et d'une **coconceptrice de possibilités**. Le préfixe « co- » met en évidence notre conviction selon laquelle il est important que

En prenant soin des enfants et de leur famille, vous assumez bien des rôles tout en gardant à l'esprit une image de l'enfant : celle d'un apprenant et d'un citoyen fort, capable et débrouillard.



Lorsque vous participez avec les enfants et les familles en tant que coapprenants, cochercheurs et coconceveurs de possibilités, vous créez des environnements adaptés aux soins, au jeu, à l'apprentissage et au développement des enfants, des environnements qui mettent en évidence l'image de l'enfant en tant qu'apprenant puissant et citoyen — fort, débrouillard et capable.



vous coconstruisiez un ensemble de connaissances avec les enfants, leurs familles et vos collègues, au lieu de seulement transmettre des connaissances aux apprenants ou de les laisser construire eux-mêmes leur bagage de connaissances. Cette image de l'éducatrice correspond à la **perspective socioculturelle de l'apprentissage** du cadre pédagogique de l'Alberta.

L'éducatrice comme coapprenante

En tant qu'éducatrice, vous guidez, construisez, favorisez, modélez et facilitez l'apprentissage des enfants, et ce travail vous permet d'apprendre ce que les enfants savent et comment ils donnent un sens au monde. Lorsque vous vous investissez comme coapprenante en compagnie des enfants, ceux-ci comprennent que l'apprentissage est important pour tous les membres de la communauté. Les dispositions des enfants pour apprendre se développent et se renforcent au fil du temps dans les environnements de garde, de jeu et d'apprentissage⁹. En tant que coapprenante, vous manifestez vos propres dispositions pour jouer, chercher, participer, persévérer et vous soucier. Ces dispositions pour apprendre sont décrites plus en détail dans **Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre**.

Pour vous, en tant que coapprenante,

- **jouer, c'est inventer, créer, imaginer, prendre des risques dans le but d'apprendre, échafauder des théories et inventer des histoires avec les enfants.** Être enjoué signifie que vous êtes disposée à suivre les enfants dans leur jeu et à réagir de façon ludique à leurs activités ludiques, à leurs idées, à leurs réflexions et à leurs façons d'être. Votre propre esprit ludique vous permet de prendre des risques pour apprendre et de respecter l'esprit ludique des enfants;
- **chercher, c'est être curieux de connaître les autres et le monde.** Le fait de poser des questions, d'explorer à l'aide de vos sens, d'être curieuse et d'essayer de nouvelles et différentes façons d'accomplir une tâche, voilà ce qui fait de vous une chercheuse. Que pouvez-vous apprendre au sujet de cet enfant ou de sa famille qui vous aidera à renforcer son sentiment d'appartenance dans cette communauté? Que connaissez-vous de cet enfant en tant qu'apprenant? Que connaissez-vous de ce groupe d'enfants? Qui êtes-vous en tant qu'apprenant? Votre volonté de poser des questions et de les approfondir au fil du temps et avec/



dans des relations avec les autres favorise l'existence d'une communauté d'apprenants forte et dynamique dans le milieu de la petite enfance;

- **participer avec les enfants, les familles et la communauté dans son ensemble** exige d'être ouvert à d'autres points de vue et d'autres façons d'être. Vous faites preuve de flexibilité et de réceptivité en écoutant attentivement et en observant de manière réfléchie. Votre participation avec les enfants peut vous amener à jouer le rôle de modèle, d'observateur ou d'intervenant dans le cadre de leur garde, de leur jeu, de leur apprentissage et de leur développement. Votre participation peut également faire de vous un camarade de jeu aux côtés d'enfants qui dirigent le jeu en question. Votre participation avec les enfants vous offre un point de vue privilégié à partir duquel vous pouvez voir ce que les enfants savent et ce qu'ils essaient d'accomplir au cours de leurs expériences quotidiennes. Enfin, votre participation avec les familles peut vous amener à prendre leur défense ou à plaider avec elles pendant que vous apprenez à les connaître et les aidez à accéder à des programmes de soutien communautaires;
- **persévérer, c'est donner suite à une idée ou chercher des solutions.** Essayer une nouvelle approche, recueillir plus de renseignements et apprendre des autres sont des façons de cocréer des solutions à des problèmes ou des remèdes pour des inquiétudes. Les familles, les enfants et les collègues des communautés de la petite enfance constituent de précieuses sources d'information et d'inspiration pour vous;
- **se soucier, c'est manifester un intérêt pour les autres, leur accorder du temps et suspendre son jugement à leur égard.** Se soucier, c'est agir conformément à l'éthique lors de la prise de décisions et dans les relations. Se soucier est au cœur de la pratique de relations.

Les enfants s'épanouissent dans de beaux environnements joyeux qui offrent de multiples occasions d'éveiller leurs sens, d'interagir, d'explorer le langage, de manipuler des objets et de se représenter leur monde.

L'éducatrice comme cochercheuse

C'est en agissant à titre de chercheuse que vous arrivez à bien comprendre les subtilités des façons dont les enfants et les familles font l'expérience de la communauté de la petite enfance, des communautés locales et de la communauté mondiale. Le processus de recherche comprend poser des questions, enquêter, réfléchir, interpréter et communiquer les résultats aux familles, aux enfants et aux communautés locales.





Pour vous, en tant que cochercheuse,

- **poser des questions authentiques, c'est-à-dire des questions auxquelles vous ne connaissez pas les réponses, vous offre la possibilité d'acquérir des connaissances et des perspectives nouvelles.** Vos questions peuvent porter sur les décisions de votre centre ou vos décisions personnelles en lien avec les pratiques et les politiques quotidiennes, sur la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants, sur les pratiques et les traditions familiales, sociales et culturelles ou sur des problèmes d'équité et d'impartialité. Elles devraient être suivies de l'observation, de recherches, de lectures et de réflexion pour éclairer vos décisions sur le curriculum;
- **enquêter sur ce qui s'est produit ou pourrait se produire vous offre la possibilité de comprendre plusieurs perspectives.** Votre enquête peut vous amener à écouter et à observer attentivement, à récolter des données photographiques ou vidéographiques, à prendre des notes et à consigner des observations informelles à propos d'une situation en particulier. Pour enquêter, il faut un esprit ouvert. En mettant de côté vos suppositions, vous êtes en mesure d'entendre des points de vue différents. Votre enquête peut nécessiter des informations complémentaires provenant de sources variées comme des conversations avec les familles, des ressources professionnelles ou votre participation aux jeux des enfants en tant que camarade de jeu dans le but de comprendre ce que les enfants vivent ou essaient d'accomplir;
- **réfléchir sur les expériences des enfants et des familles et revenir là-dessus vous offre la possibilité de penser en profondeur aux besoins, au jeu, à l'apprentissage et au développement de chaque enfant, et à la perspective de sa famille.** Vous aurez peut-être besoin de réfléchir à votre propre expérience, à des moments que vous auriez consignés à propos de la garde, du jeu, de l'apprentissage et du développement des enfants, et à vos interactions avec les familles. Réfléchir vous permet de prendre du recul et de vous pencher sur votre pratique et les expériences des enfants dans le but d'approfondir votre compréhension de ce qui se passe selon différentes perspectives. Le fait de réfléchir en groupe encourage la présentation de plusieurs perspectives différentes et soulève d'autres questions à approfondir;



- **interpréter de l'information vous offre la possibilité de comprendre les expériences des enfants en matière de garde, de jeu, d'apprentissage et de développement à la lumière des différentes conceptions actuelles du programme.** En faisant cela, vous examinez ce que, selon vous, les enfants essaient de faire, de communiquer et d'accomplir dans leur jeu et leur apprentissage. Vous réfléchissez aussi à ce que les familles pourraient trouver important et vouloir pour leurs enfants, et le lien entre ces préoccupations-là et votre travail quotidien avec chaque enfant. Vos interprétations reflètent vos propres valeurs, vos connaissances, vos expériences sociales et culturelles, ainsi que votre image de l'enfant et celle de la famille.
- **communiquer ce que vous avez appris vous offre la possibilité de vous exprimer,** visuellement et verbalement, à propos des expériences quotidiennes des enfants en matière de garde, de jeu, d'apprentissage et de développement qui ont des effets sur vos décisions sur le curriculum, c'est-à-dire votre pratique professionnelle. Vous pouvez communiquer avec les familles et les communautés locales au moyen de documents écrits ou visuels, d'histoires et d'un dialogue avec les familles, les enfants et la communauté dans son ensemble. Rendre visible ce que les enfants apprennent de différentes façons qui servent à défendre leurs intérêts pourrait vous aider à acquérir du soutien et une conscience du potentiel des enfants comme apprenants puissants et citoyens.

L'éducatrice comme coconceptrice de possibilités

Il existe plusieurs façons d'être, de faire et d'entretenir des rapports. En travaillant en collaboration avec les familles, les enfants et les membres de la communauté, vous cherchez divers points de vue, puis vous co- inventez des façons créatives et innovantes de concevoir des expériences, qu'elles soient familières ou nouvelles.

Pour vous, coconcevoir des possibilités, c'est :

- **jouer avec les autres, les idées et les façons d'être.** C'est dire : « je me demande... » et « et si...? » Votre participation avec les enfants et les familles pour co-imaginer des possibilités est susceptible d'accroître et d'approfondir les expériences d'apprentissage et le respect des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles;



- **imaginer, créer et inventer** des choses que vous espérez ou que vous voulez voir. Lorsque vous y participez et que vous invitez les enfants et leurs familles à y participer, il devient possible de créer des communautés saines, des foyers de dynamisme. Co-imaginer des possibilités peut vous amener à travailler avec d'autres personnes pour recommander plus de programmes gouvernementaux et communautaires qui pourraient favoriser le bien-être des familles et des enfants;
- **être obligé, éventuellement, de prendre des risques et de relever des défis dans l'esprit de l'apprentissage**, par exemple en essayant de nouvelles routines de garde ou de nouvelles expériences de jeu et d'apprentissage qui appuient les enfants et les familles par des moyens efficaces qui demeurent sécuritaires, attentionnés et respectueux à l'égard des nombreuses façons dont les enfants et les adultes participent et vivent ensemble.

Lorsque vous participez avec les enfants et les familles à titre de coapprenantes, de cochercheuses et de coconceptrices de possibilités, vous créez des **environnements adaptés** qui reflètent une image de l'enfant en tant qu'apprenant puissant et citoyen. Par ailleurs, vous faites appel à vos connaissances sur le développement de l'enfant et les théories de l'apprentissage, sur les valeurs, les principes et les objectifs du curriculum et sur les dispositions pour apprendre. Le travail que vous effectuez est multidimensionnel, complexe et dynamique; il s'agit d'une pratique de relations en constante évolution.





2.3

Apprenants puissants :
favoriser le développement
des dispositions pour
apprendre des enfants



Chaque enfant est un apprenant puissant. L'apprenant puissant utilise son corps et son esprit – tout son être – pour jouer et apprendre. Être puissant veut dire être robuste, vigoureux, vaillant et impressionnant. L'image de l'enfant décrite dans ce cadre pédagogique est celle d'un enfant fort, débrouillard et capable qui est apprenant puissant et citoyen.



2.3 Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions pour apprendre des enfants

Un éducateur du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants regarde deux jeunes enfants d'âge préscolaire assis dans le carré de sable. Ils tiennent des petites pelles, et un contenant se trouve entre eux deux. Ils sont concentrés à remplir leur pelle puis à verser une pelletée de sable à tour de rôle dans le contenant. Une fois que le contenant est rempli, ils se regardent et se sourient. Ils se lèvent et essaient de soulever le contenant rempli de sable. L'éducatrice prend une photo des enfants qui échangent rapidement des idées et qui penchent le contenant afin d'en enlever un peu de sable. Ils transportent le contenant à moitié rempli dans la maison pour enfants et continuent de jouer. Elle leur dit : « Vous avez trouvé une solution à votre problème. »

Ces enfants sont des **apprenants puissants**. Ils font preuve de souplesse intellectuelle quand ils rencontrent un problème, par exemple un seau plein très lourd. Leur théorie semble être qu'en enlevant un peu de sable, ils seront capables de le soulever. En mettant leur théorie à l'épreuve, ils résolvent leur problème et leur jeu se poursuit. L'éducatrice a conçu leur environnement en mettant à leur disposition des matériaux, du temps et de l'espace pour les jeux sociaux, offrant ainsi à ces enfants l'occasion de travailler en équipe et de résoudre des problèmes tout en jouant. Ces expériences favorisent et renforcent l'apprentissage des enfants. Lorsque les éducatrices observent attentivement les jeux des enfants, elles peuvent planifier de nouvelles occasions où les enfants devront formuler des théories et les mettre à l'épreuve dans des situations de jeu actif et social.



L'attention d'un jeune d'âge préscolaire est attirée par les pleurs de son ami. Il offre un ourson en peluche afin de réconforter son ami qui vient de dire au revoir à sa mère. Son éducateur souligne ce comportement attentionné : « Tu as pris soin d'Émile quand il était triste. Regarde, l'ourson le réconforte. »

Ce jeune enfant est un **apprenant puissant**. Il agit déjà d'une manière attentionnée envers son ami. En lui offrant ce jouet réconfortant, il montre qu'il comprend l'importance des objets réconfortants, possiblement en raison de son expérience personnelle. Par sa réaction, son éducatrice reconnaît et encourage son effort visant à réconforter son ami. En mettant le geste de l'enfant en évidence, elle fait savoir qu'il est important de se soucier **des** autres dans la communauté de la petite enfance.

C'est une mère qui a employé le terme « puissant » pour exprimer l'espoir et le rêve que sa fille cultiverait toujours ses passions, même quand elles seraient considérées comme étant différentes de celles des autres¹. Dans notre rôle de conceptrices, nous avons adopté ce terme afin d'illustrer le potentiel d'apprentissage de chaque enfant. En plus des objectifs holistiques fondés sur le jeu, nous présentons des dispositions pour apprendre² qui serviront de cadre pour réfléchir et interpréter qui aidera les éducatrices à révéler ce potentiel d'apprentissage aux enfants, aux familles et à nous-mêmes. Les dispositions pour apprendre qui sont mises en valeur dans le présent cadre pédagogique mettent principalement en évidence les dimensions suivantes : **jouer, chercher, participer, persévérer et se soucier**.

Les éducatrices révèlent ce potentiel d'apprentissage quand elles reconnaissent les dispositions pour apprendre que les jeunes enfants manifestent déjà dans chaque situation.

Dans le cadre pédagogique, nous considérons les dispositions pour apprendre comme des aptitudes qui se manifestent de manières uniques dans le jeu, l'apprentissage et la vie des enfants dans les communautés de la petite enfance. On décrit souvent les enfants en évoquant ce genre d'aptitude, par exemple quand on dit : « il est tellement attentionné » ou « ils s'amuse bien ensemble ». Dans les recherches relatives à la petite enfance, les dispositions des enfants pour apprendre sont considérées comme un fondement de l'acquisition et du développement des compétences en apprentissage qui leur serviront à l'école³.

Les éducateurs rendent visible ce potentiel d'apprentissage quand ils reconnaissent les dispositions pour apprendre que les jeunes enfants manifestent déjà dans chaque situation.

À mesure que les jeunes enfants découvrent le monde, ils découvrent aussi qui ils sont en tant qu'apprenants.



« Ce ne sont pas les cubes ou la pâte à modeler qui importent, mais bien l'activité qui constitue un moyen d'acquérir les dispositions pour apprendre⁴. »

La notion selon laquelle chaque enfant apprend au quotidien en toute situation représente une idée centrale du cadre pédagogique de l'Alberta. L'accent sur le soutien et le renforcement des dispositions pour apprendre de chaque enfant reflète la conviction qu'à mesure que les jeunes enfants découvrent le monde, ils découvrent aussi qui ils sont en tant qu'apprenants. Quand les éducatrices voient chaque enfant sans exception comme apprenant puissant et citoyen, soit une personne qui joue, qui cherche, qui participe, qui persévère et qui se soucie, alors chaque enfant commence à se voir aussi de cette façon.

Les dispositions des enfants nous sont révélées dans leur jeu, leur apprentissage et leurs expériences quotidiennes. « Ce ne sont pas les cubes ou la pâte à modeler qui importent, mais bien l'activité qui constitue un moyen d'acquérir les dispositions pour apprendre⁴. » Dans ce cadre pédagogique, les dispositions pour apprendre sont considérées comme étant :

- innées chez chaque enfant et de plus en plus manifestes au fil du temps;
- des penchants que les éducatrices et d'autres intervenants peuvent favoriser, renforcer ou atténuer par leurs interactions quotidiennes auprès de chaque enfant dans le contexte social de l'apprentissage et de la vie;
- des penchants que chaque enfant utilise, autant dans ses nouvelles expériences d'apprentissage que dans celles qui lui sont familières;
- investies de significations et d'une valeur propres à une culture donnée qui se révèlent dans des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles⁵.

Étant donné que les enfants manifestent de nombreuses dispositions pendant leur garde, leur jeu, leur apprentissage et leur développement, les dispositions pour apprendre décrites dans le présent cadre pédagogique renforcent l'image de l'enfant apprenant puissant et citoyen. Elles s'observent dans le contexte de la garde, du jeu et de l'apprentissage, et par conséquent, elles sont exprimées ici par l'emploi de verbes à la voix active⁶ accompagnés du pronom personnel « on » qui dans le contexte présent est volontairement ambigu. D'une part, compris comme indiquant une seule personne, « on » rappelle que chaque membre de la communauté d'apprentissage, c'est-à-dire chaque enfant, chaque membre de famille et



chaque éducatrice qui s'inspire aussi de ces dispositions pour apprendre, est unique. D'autre part, quand il est compris comme indiquant plus d'une seule personne, « on » met en évidence l'idée selon laquelle les enfants, les éducatrices et les familles **coconstruisent** les connaissances, et qu'ils apprennent ensemble et dans le contexte d'un environnement d'apprentissage offrant du temps, de l'espace et du matériel, ainsi que notre exemple, notre participation et nos interactions avec les enfants pendant la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement que nous encadrons. « On », peut donc évoquer ici à la fois une seule personne ou plusieurs personnes, pour nous rappeler que la garde, le jeu et l'apprentissage se construisent toujours de façon à la fois individuelle et sociale.

Les cinq dispositions pour apprendre présentées ci-dessous ont été choisies en fonction des rétroactions du comité consultatif provincial sur ce cadre pédagogique, et des suggestions recueillies au cours de plusieurs discussions de groupe portant sur la **famille**. Ces dispositions pour apprendre n'ont pas été retenues pour en exclure d'autres, mais plutôt pour correspondre à l'image de l'enfant qui est mise de l'avant dans le présent cadre pédagogique, à savoir celle d'un enfant capable, fort et débrouillard qui est un apprenant **agissant** et actif, autrement dit, **apprenant puissant et citoyen**.

- **On joue et on est enjoué.** On invente, on crée et on imagine. On élabore et on teste des théories. On raconte et on met en scène des récits et des histoires. On explore et on exprime son savoir grâce à des littératies multimodales. On prend des risques en apprenant dans le but d'apprendre.
- **On cherche.** On pose des questions. On explore avec tous ses sens. On réfléchit et on est curieux. On résout des problèmes dans ses jeux et son apprentissage.
- **On participe.** On collabore. On est attentif et on communique des idées, des pensées et des sentiments. On négocie, on fait des choses à tour de rôle et on observe.
- **On persévère.** On persévère malgré les défis et les difficultés. On essaie de nouvelles stratégies. On demande de l'aide. On s'efforce d'atteindre ses objectifs personnels.
- **On se soucie.** On aide. On se soucie de sa famille, des autres et de soi-même. On se soucie du monde et des êtres vivants.

Ce que font les éducateurs est important! Quand vous remarquez, définissez et favorisez les dispositions pour apprendre de chaque enfant, vous entretenez une communauté qui accorde de l'importance à l'identité de chaque enfant en tant qu'apprenant suprême et citoyen.

Le jeu est essentiel; le jeu et l'esprit ludique sont des conditions et des dispositions pour apprendre.





Remarquer, nommer et soutenir les dispositions des enfants pour apprendre

Les dispositions pour apprendre sont favorisées et renforcées, ou atténuées, dans les interactions quotidiennes de la garde, du jeu et de l'apprentissage, de même que par l'organisation de l'environnement de jeu et d'apprentissage (temps, espace, matériel et participation). Un environnement d'apprentissage qui tient compte de plusieurs façons différentes d'explorer ou de créer à l'aide de matériel aux possibilités illimitées et en compagnie d'autres et qui propose de telles façons aux enfants entretient et renforce les dispositions pour apprendre de chaque enfant. En revanche, un environnement qui amène les enfants à faire toujours la même chose à la même heure et de la même manière amoindrit leurs dispositions pour apprendre, par exemple en limitant leurs occasions de jouer avec des idées et d'autres enfants et de persévérer dans la difficulté pour trouver des solutions à des problèmes.

Ce que font les éducatrices fait une différence! De quelle façon donnez-vous l'exemple de ces dispositions dans votre pratique quotidienne pour que les enfants puissent les voir? De plus, quand vous remarquez, nommez et soutenez les dispositions pour apprendre de chaque enfant, vous favoriser la création d'une communauté qui accorde de l'importance à l'identité d'apprenant puissant et de citoyen de chaque enfant.

Le jeu est au cœur du cadre pédagogique de l'Alberta pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. « Le jeu et l'esprit ludique » pris ensemble constituent un but holistique fondé sur le jeu. Jouer et être joué sont tous deux des conditions et des dispositions pour apprendre.

Lorsque nous saisissons l'importance du jeu et de l'esprit ludique comme disposition pour apprendre, notre point de vue d'éducatrice se modifie et passe de « ah bon, les enfants jouent » à « que puis-je faire pour encourager et prolonger l'expérience de jeu de ces enfants de manière à stimuler leur jeu et leur esprit ludique, et à favoriser les occasions de chercher, de participer, de persévérer et de se soucier pour s'épanouir? » Notre détermination à soutenir et à renforcer les dispositions pour apprendre de chaque enfant crée des occasions d'apprendre qui reflètent, de façon authentique, l'identité d'apprenant de chaque enfant.



Documenter les dispositions des enfants pour apprendre

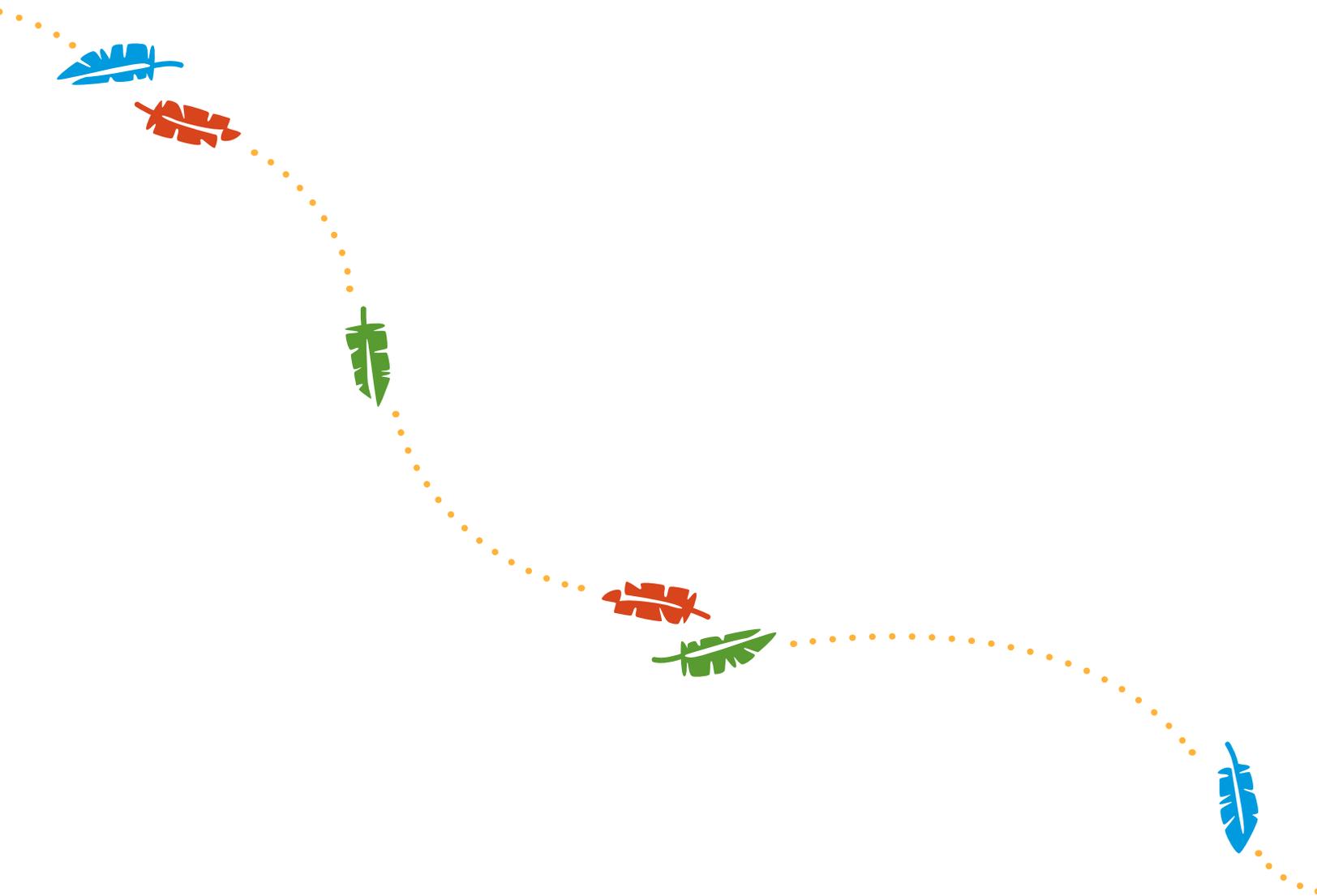
Rendre visibles les dispositions des enfants pour apprendre est un aspect important de notre rôle comme éducatrices.

Les dispositions des enfants pour apprendre ne sont pas censées être mesurées et elles ne se prêtent pas à l'exécution dirigée d'un certain nombre de tâches sur une liste. Les éducatrices sont plutôt encouragées à documenter l'évolution des dispositions des enfants pour apprendre dans le contexte de l'environnement de la petite enfance. En documentant la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants à l'aide de photographies, de propos enregistrés et de bricolages fabriqués par les enfants, vous rendez visibles leurs dispositions pour apprendre. Les renseignements recueillis sur les activités de jeu et d'apprentissage des enfants peuvent servir à engager des conversations utiles avec les enfants, les familles et des éducatrices, non seulement sur les résultats de ces activités des enfants, mais aussi, et surtout, sur les démarches et les qualités de l'apprenant.

Une histoire d'apprentissage est une manière de documenter les dispositions pour apprendre des enfants dans le cadre des expériences quotidiennes liées à la garde, au jeu, à l'apprentissage et au développement⁷. Ces histoires devraient être racontées aux enfants pour leur offrir la possibilité de réfléchir sur leurs expériences et de parler de leurs propres réalisations en matière de jeu et d'apprentissage. Les **histoires d'apprentissage** peuvent fournir aux familles des renseignements sur l'apprentissage de leur enfant qui seront utiles pour établir une continuité entre les communautés de la petite enfance, notamment lors de la transition du service de garde à l'école⁸. De plus, la documentation de la garde, du jeu, de l'apprentissage et du développement des enfants peut nous aider, comme éducatrices, à nous pencher sur nos décisions sur le curriculum reliées à l'organisation de l'environnement de la salle de jeu et à nos interactions avec les enfants.

Les cinq dispositions pour apprendre, à savoir on joue et on est enjoué, on cherche, on participe, on persévère et on se soucie des choses, sont décrites plus en détail dans **Les dispositions des enfants pour apprendre**. De petits récits sont donnés en exemples pour illustrer comment un éducateur pourrait remarquer et nommer les dispositions d'un enfant pour apprendre. Ces petits récits servent à souligner la relation entre l'éducatrice qui voit l'enfant comme apprenant puissant et citoyen, et les décisions qu'elle prend sur le curriculum. À la suite de chaque récit se trouve une série de questions incitant le lecteur à réfléchir à sa propre pratique.







2.4

Environnements adaptés :
temps, espace, matériel
et participation



L'organisation du temps relève davantage de l'art que de la science. Les éducateurs sont encouragés à trouver la fluidité et la flexibilité qui permettent d'améliorer la journée de chaque enfant.



2.4 Environnements adaptés : temps, espace, matériel et participation

Les environnements dans lesquels les enfants vivent et jouent, et auxquels ils s'identifient, peuvent augmenter ou limiter les possibilités de la garde, du jeu et de l'apprentissage. Le rôle des éducatrices du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants dans l'organisation de l'environnement est d'une importance capitale pour les expériences des enfants. Les connaissances des éducatrices les aident à comprendre les types d'expérience de jeu et d'apprentissage qui favorisent l'apport de soins à chaque enfant, le renforcement de son sentiment d'appartenance et le soutien de ses dispositions pour apprendre.

Selon les **conceptions socioculturelles de l'apprentissage**, l'enfant est indéniablement un apprenant social qui **coconstruit** ses connaissances en relation avec l'environnement et d'autres apprenants, adultes ou enfants.

Les environnements qui encouragent les **littératies multimodales** reflètent les convictions, d'une part, qu'il existe de nombreuses façons d'explorer et de montrer ses connaissances et, d'autre part, que chez les enfants, cela se fait souvent dans le jeu. Pour créer des **environnements adaptés**, les éducatrices doivent être conscientes de l'importance de réfléchir continuellement sur l'image de l'enfant apprenant puissant et citoyen en organisant le temps, l'espace, le matériel et la participation en fonction des champs d'intérêt et de l'exploration des enfants.

Si l'on souhaite que l'apprentissage soit significatif pour l'apprenant, il est important de lui accorder du temps pour jouer, enquêter, penser et faire quelque chose qui l'intéresse parfois seul et parfois avec des amis ou des éducatrices.

Les routines quotidiennes rigides peuvent créer des déséquilibres dans les expériences quotidiennes et diminuer l'importance du jeu et de l'apprentissage entrepris par l'enfant. Lorsque les enfants vivent des expériences pendant des périodes flexibles adaptées à leur rythme de garde et de jeu, ils sont en mesure de développer leurs idées seuls ou avec les autres. Quand les éducatrices tiennent compte, en organisant l'environnement, du rythme naturel des enfants, elles créent un environnement adapté. Lorsqu'elles organisent l'horaire



de manière à permettre aux enfants de poursuivre leur jeu pendant plusieurs heures ou plusieurs jours, les enfants peuvent développer leurs idées plus en profondeur. Cela pourrait vouloir dire que l'on laisserait en place le matériel de jeu des enfants ou que l'on ajusterait l'heure de la collation en fonction du jeu des enfants.

Examinez la façon dont le temps est utilisé et organisé :

- Est-ce que tout est organisé en fonction de routines? Vos routines quotidiennes sont-elles suffisamment flexibles pour permettre aux enfants, comme apprenants et citoyens, de prendre part aux décisions qui les concernent?
- Les routines et transitions sont-elles toutes nécessaires pour ce groupe d'enfants? Vos routines se déroulent-elles d'une certaine façon car il en a toujours été ainsi?
- Comment invitez-vous les enfants à agir à titre de preneurs de décisions lors de l'organisation de leurs expériences, de leurs routines et de leurs activités quotidiennes?
- Qu'arriverait-il si vos expériences quotidiennes n'étaient pas établies en fonction de l'horloge? Qu'arriverait-il si les routines quotidiennes étaient établies selon les rythmes internes des enfants?

Il est important d'offrir aux enfants apprenants et citoyens de l'espace pour jouer, être seuls, s'adonner au jeu social et profiter d'occasions précises d'explorer leurs champs d'intérêt. Quand elles organisent l'espace, les éducatrices conçoivent des aires de jeu familières ou novatrices qui ouvrent la porte à l'exploration, à l'imagination, à la créativité et à la prise de décision des enfants. Leur intention d'offrir des possibilités aux enfants se voit dans leur agencement du temps, du matériel et de la participation avec les autres, les matériaux et les idées.

Examinez la manière dont l'espace est organisé et conçu en répondant aux questions suivantes :

- En quoi les aires que vous créez pour et avec les enfants reflètent-elles l'identité d'apprenant et de citoyen des enfants?
- En quoi les aires que vous créez pour et avec les enfants favorisent-elles, de façons nouvelles et familières, leur esprit ludique et leurs dispositions pour apprendre de chercher, de participer, de persévérer et de se soucier?
- Comment chaque enfant peut-il reconnaître sa famille et se reconnaître dans la façon dont l'aire de jeu est aménagée?

L'organisation de l'espace — aires de jeu familières ou nouvelles — peut donner des occasions aux enfants de faire des choix.



C'est en observant, en documentant ou en participant aux côtés des enfants quand ils découvrent le matériel que nous pouvons comprendre ce que les enfants pensent et ressentent.



- Comment créez-vous des aires pour/avec les enfants, considérés à la fois comme individus et comme membres d'un groupe, en y intégrant des espaces sains et flexibles à l'intérieur et à l'extérieur? Ces aires piquent-elles l'imagination et créent-elles des possibilités?
- Comment les aires de votre salle de jeu encouragent-elles les enfants, les familles et les éducatrices à passer du temps ensemble ou à rester seuls, selon leur préférence?

Le matériel multiplie ou limite les possibilités de la garde, du jeu et de l'apprentissage des jeunes enfants.

La prise en compte des liens qui existent entre le temps, l'espace, le matériel et la participation peut avoir comme résultat **la découverte** par les enfants **du matériel**!. Offrir du beau matériel adapté et propre et faire remarquer ses formes, ses couleurs ou ses contrastes en exploitant les effets de la lumière et de l'ombre incitent l'enfant à participer. Inviter les enfants à se familiariser avec le matériel en explorant, en inventant, en créant et en apportant des changements imprègne le matériel de leurs idées, de leurs pensées et de leurs sentiments. En observant les enfants pendant qu'ils découvrent le matériel, en documentant ce que vous voyez ou en y participant aux côtés des enfants, vous pourriez apercevoir les pensées et les sentiments inspirés chez eux par le matériel.

Avoir du matériel varié, y compris des objets achetés, naturels et recyclés et des pièces en vrac, peut stimuler la créativité des enfants de diverses façons et faciliter l'apprentissage et la compréhension des traditions et des pratiques culturelles, familiales et sociales. En choisissant du matériel, demandez-vous s'il offre aux enfants de multiples façons de l'explorer et de l'utiliser de façon concrète et originale. Mais il ne suffit pas d'offrir du matériel intéressant aux possibilités nombreuses, car la façon de le présenter et de le rendre accessible aux enfants est tout aussi importante.

Trouver un équilibre entre offrir trop de matériel et ne pas en offrir assez, organiser ce matériel de sorte à offrir aux enfants des choix évidents et accessibles et le présenter de façon à piquer leur curiosité, à susciter la réflexion et à encourager les manipulations – tout cela est tout un art.

Examinez la façon dont le matériel est sélectionné et présenté en répondant aux questions suivantes :

- Votre matériel de jeu et d'apprentissage intéresse-t-il ce groupe d'apprenants et lui est-il adapté? Reflète-t-il du respect pour les pratiques et les traditions familiales, sociales et culturelles?



- Le matériel et la manière dont vous le présentez encouragent-ils les enfants à l'utiliser seuls et de plusieurs façons différentes? Le matériel est-il présenté de manière réfléchie, est-il propre et beau et respecte-t-il le monde naturel?
- Le matériel et la façon dont vous le présentez encouragent-ils les enfants à explorer des idées, des pensées et des sentiments en inventant, en créant et en changeant le matériel avec le temps et ensemble avec d'autres?
- Le matériel encourage-t-il les enfants à s'engager dans une vaste gamme d'expériences d'apprentissage, et de manière autonome et avec d'autres? Les enfants peuvent-ils :
 - exploiter leur créativité, explorer et se représenter le monde de manières significatives?
 - explorer, se renseigner, élaborer des théories et résoudre des problèmes?
 - construire des structures réelles ou imaginaires?
 - créer, jouer, mettre en scène et produire des récits et des histoires bien à eux?
 - collaborer, faire des choses à tour de rôle, partager, négocier et remettre en question leurs idées avec les autres?
 - acquérir et mettre en pratique des habiletés qui peuvent favoriser leur apprentissage et leur épanouissement?
- Le matériel que vous offrez aux enfants est-il représentatif de leurs pratiques, traditions et façons de savoir familiales, sociales et culturelles, et témoigne-t-il d'un respect pour ces mêmes pratiques, traditions et façons?



La participation des éducatrices, des enfants et des familles, qui est essentielle à une pratique de relations, transparait dans l'environnement de la petite enfance. *Une pratique de relations* décrit le rôle complexe et dynamique de l'éducatrice dans des relations multiples qui peuvent contribuer au bien-être et au sentiment d'appartenance de chaque enfant et de chaque famille faisant partie d'une communauté de la petite enfance.

En tant qu'éducatrices, vous êtes appelées à écouter attentivement les enfants et les familles et à réfléchir de manière critique à leurs expériences d'inclusion et d'exclusion quand vous prenez des décisions sur le curriculum. Votre respect des valeurs, principes, objectifs holistiques fondés sur le jeu et dispositions pour apprendre qui sont présentés dans ce cadre



L'environnement est une extension de votre identité en relation avec les enfants — en tant qu'apprenants puissants et citoyens.



pédagogique facilite votre prise de décisions sur le curriculum et votre organisation de l'environnement de garde, de jeu et d'apprentissage. Vos décisions font-elles en sorte que chaque enfant dispose du temps, de l'espace et du matériel qu'il lui faut pour participer dans l'environnement et avec les autres? L'environnement met en évidence l'importance que vous accordez à l'apport des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles. Il révèle aussi les diverses façons dont les enfants participent avec le matériel et les autres. Pensez à ce qui permet aux participants de contribuer ouvertement et à ce qui pourrait les faire taire.

Examinez votre participation et celle des autres en répondant aux questions suivantes :

- Qui êtes-vous dans cette communauté d'apprentissage et de garde des jeunes enfants?
- Comment reconnaissez-vous chaque enfant et sa famille dans l'organisation du temps, de l'espace et du matériel?
- Que faites-vous pour aider à créer, pour les familles et les enfants, des possibilités de participer à la prise des décisions qui les affecteront? Que faites-vous pour écouter attentivement les familles et les enfants lorsqu'ils participent?
- En quoi l'environnement que vous avez créé appuie-t-il les enfants en tant qu'apprenants, preneurs de risque et citoyens?
- Comment l'environnement exprime-t-il l'importance que vous accordez aux pratiques et aux traditions sociales et culturelles de chaque famille? Comment les pratiques et traditions familiales, sociales et culturelles se reflètent-elles dans les routines de la journée? Dans le matériel de jeu et d'apprentissage de l'enfant?
- Comment accordez-vous de l'importance, dans vos routines quotidiennes, aux habitudes personnelles des enfants et des familles?
- Comment vos décisions, votre participation et vos pratiques de communication invitent-elles les enfants, leur famille et leurs amis à devenir des participants actifs au sein de cette communauté?

Selon les programmes sur la petite enfance et les programmes préscolaires de Reggio d'Émilie, en Italie, **l'environnement est le troisième enseignant**². Cette philosophie tient compte des façons dont le temps, l'espace, le matériel et la participation

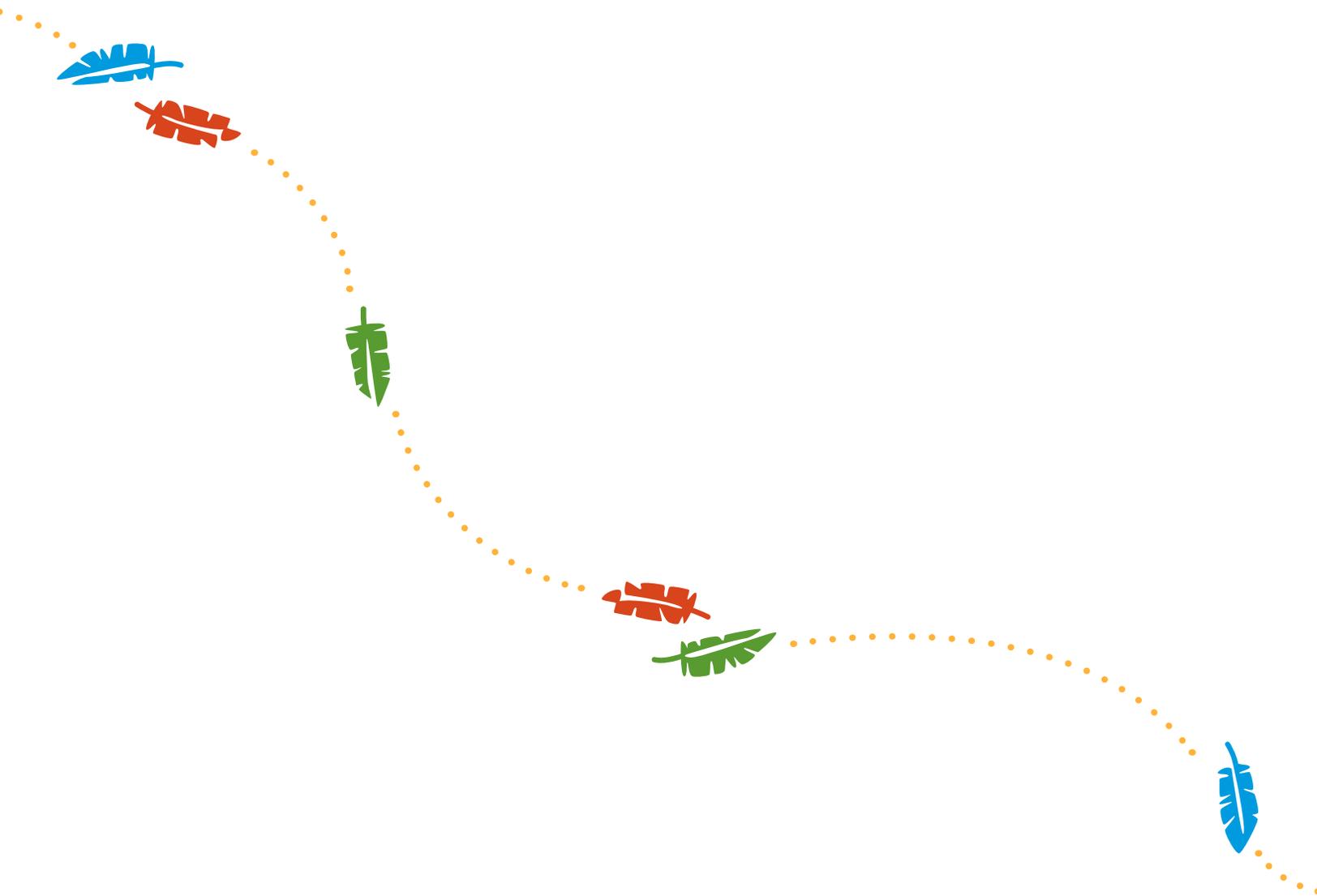


influent sur l'apprentissage et la **citoyenneté** des enfants. L'environnement ne vous remplace pas, il est plutôt le reflet de qui vous êtes par rapport aux enfants, ces **apprenants puissants** et citoyens, et leur famille. L'organisation de l'environnement de garde, de jeu et d'apprentissage transmet une image de l'enfant³.

La perspective socioculturelle à la base d'*Envol* reconnaît que les connaissances sont coconstruites par les enfants, les familles et les éducatrices tous ensemble, et qu'elles se démontrent de plusieurs façons différentes. Les éducatrices appuient la littératie dès le plus jeune âge en fournissant aux enfants du matériel varié qui leur permet d'exprimer leurs idées, pensées et émotions au moyen des littératies multimodales. Tout ce que l'artiste, le danseur et l'architecte peuvent communiquer et inspirer grâce à leur moyen d'expression, que ce soit la peinture, la sculpture, le mouvement, la danse ou le design, voilà ce que les littératies multimodales peuvent offrir à l'enfant, également. À Reggio d'Émilie, on évoque cette idée en parlant des « cent langages des enfants⁴ ».

Le fait que vous voyez les enfants comme des apprenants puissants et des citoyens, votre façon de valoriser les liens et les contributions familiales et les processus d'apprentissage que vous jugez importants transparaissent dans votre organisation du temps, de l'espace, du matériel et de l'acte de participer. Voilà le curriculum pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants.







2.5

Transitions et continuités :
soutenir les enfants et les
familles face au changement



Une perspective socioculturelle de l'apprentissage intègre la reconnaissance du fait que les processus sociaux et culturels influencent tous les aspects de l'enfance¹. Dans cette perspective, l'apprentissage constitue un processus qui varie selon le contexte, dépend d'une médiation sociale et entraîne un développement.

2.5 Transitions et continuités : soutenir les enfants et les familles face au changement

Les enfants vivent de nombreuses transitions dans une journée et au cours des premières années de leur vie. Les transitions sont intégrées à la vie de tous les jours et marquent des étapes importantes pour l'apprentissage et le développement de chaque enfant. On peut les décrire comme le passage d'une activité ou relation à une autre, ou d'un endroit à un autre, que ces étapes soient nouvelles ou familières. La continuité se définit comme un enchaînement fluide ou ininterrompu. Dans les communautés de la petite enfance, l'enchaînement des pratiques de garde, des routines quotidiennes et des expériences d'apprentissage repose sur les valeurs et les conceptions de l'apprentissage adoptées par les éducatrices, tout en étant également lié aux relations des éducatrices avec les enfants et les familles. La perspective socioculturelle de ce cadre pédagogique aide les éducatrices, dans leur travail avec les enfants et les familles, à améliorer la continuité dans les nombreuses transitions que vivent les enfants. L'amélioration de la continuité des transitions qui accompagnent les expériences des enfants contribue au bien-être et à l'apprentissage de ces derniers à mesure qu'ils passent du connu à l'inconnu dans leur vie de tous les jours, leur jeu et leur apprentissage.

Les enfants vivent beaucoup de transitions; en voici quelques exemples :

- La transition entre la maison et la garderie, qui se produit tous les jours dans les deux sens, est souvent la première transition importante vécue par l'enfant et sa famille ensemble.
- Les transitions quotidiennes entre les périodes de garde, de jeu et d'apprentissage du programme sont conçues de sorte à offrir un soutien important pour le bien-être et l'apprentissage des enfants. Lorsque les enfants ne savent pas à quoi s'attendre par rapport aux routines quotidiennes, les transitions peuvent susciter un sentiment d'insécurité et de confusion.



- Les transitions engendrées par l'enchaînement et le déroulement des événements parfois inattendus de la vie peuvent soulever l'enthousiasme, mais aussi provoquer du stress, chez les enfants et les familles au moment où ils se cherchent des repères dans de nouvelles communautés de la petite enfance.
- L'étape importante de l'entrée d'un enfant à l'école constitue une autre transition qui peut être très attirante, mais en même temps créer de l'incertitude chez l'enfant et sa famille du fait que les règles, les attentes et le personnel de l'école sont inconnus.
- Les transitions quotidiennes entre l'école et le service de garde continuent pour les enfants pendant qu'ils grandissent et atteignent les années intermédiaires.

Quand les éducatrices collaborent avec les enfants et leur famille en vue de planifier le changement de façon réfléchie, elles contribuent au bien-être et à l'apprentissage des enfants.

La **conception socioculturelle de l'apprentissage** préconise l'établissement de liens solides entre la famille et la communauté de la petite enfance pour le bien-être et l'apprentissage des jeunes enfants. En tant qu'éducatrices, lorsque vous respectez cette priorité lors des différentes transitions qui ont lieu dans le milieu d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, vous pouvez favoriser la continuité de ces transitions pour chaque enfant et sa famille. Quand vous aidez les enfants et les familles à réfléchir à des questions soulevées par des transitions, par exemple la façon dont chaque membre vit un changement ou les façons d'opérer les transitions plus en douceur, et quand vous en parlez avec eux, vous créez des espaces où les gens peuvent se réunir pour imaginer des possibilités pour chaque enfant et chaque famille. Une **pratique de relations** aide les éducatrices à travailler avec les enfants, les familles et les autres membres de la communauté de la petite enfance dans le but de **coconstruire** la continuité des transitions pour le bien-être et l'apprentissage des enfants et des familles.

L'établissement de nouvelles relations prend du temps.

Tout en soutenant et en respectant la relation de chaque enfant avec sa famille, les éducatrices aident l'enfant à développer de nouvelles relations de confiance au sein des communautés de la petite enfance. Les transitions en douceur bien pensées sont susceptibles de favoriser le développement de relations positives du fait que, dans de telles circonstances, les gens ont l'occasion de se rencontrer et d'échanger.

Une pratique de relations aide les éducatrices à travailler avec les enfants, les familles et les autres membres de la communauté de la petite enfance dans le but de coconstruire des éléments de continuité dans les transitions, pour favoriser le bien-être et l'apprentissage des enfants et des familles.

L'établissement de nouvelles relations prend du temps.



Comprendre la manière dont les enfants et les familles vivent les rituels liés aux transitions entre la maison et la garderie aide tous les membres de la communauté de la petite enfance, c'est-à-dire les enfants, les familles et les éducatrices. Les éducatrices qui travaillent dans le contexte d'une pratique de relations respectent les rituels familiaux qui sont les ingrédients de ces transitions. Les gestes et les objets des transitions, par exemple un ours en peluche préféré, une photo de famille, une histoire racontée par papa avant de partir, le foulard prêté par maman, ou un « tope là » à la porte, constituent des rituels familiaux qui reflètent les traditions et les **pratiques culturelles**, familiales et sociales de chaque enfant.

Éléments à examiner :

- les rituels enfant-famille que vous observez dans votre environnement de garde;
- la manière dont vous organisez le temps, l'espace et le matériel de façon à aider un enfant à la garderie à sentir la présence des membres de sa famille;
- votre ouverture par rapport aux objets de transition que les enfants apportent de la maison;
- la manière dont vous organisez l'environnement de garde de sorte à soutenir les relations enfant-famille;
- les façons dont l'environnement de garde et d'apprentissage reflète chaque enfant et chaque famille;
- la façon dont vous documentez les expériences quotidiennes de l'enfant de manière à aider les familles à imaginer leur enfant dans l'environnement de jeu, d'apprentissage et de garde. Quels renseignements sur l'enfant sont importants aux yeux de la famille?

La continuité s'améliore lorsque les enfants et les familles participent à la prise de décision et à la création de possibilités relativement aux routines et aux transitions.

Les enfants vivent de nombreuses routines et transitions de garde chaque jour dans un environnement d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, par exemple quand ils passent d'une expérience à une autre, d'une aire de jeu à l'intérieur à une aire de jeu à l'extérieur ou d'une période d'activité à une période de repos. L'image d'un enfant fort, débrouillard et capable nous rappelle le droit de chaque enfant de participer aux décisions qui le concernent. Quand on les encourage à prendre des décisions par rapport au moment où les



transitions s'effectuent et à la façon dont elles s'opèrent, les enfants comprennent ce que l'on attend d'eux et ce qui va arriver. De telles connaissances réduisent le stress et l'incertitude souvent associés aux transitions.

Quand vous encouragez les enfants à participer à la création de routines familières et nouvelles, vous reconnaissez leur droit d'exprimer leur opinion, de prendre des décisions et de faire des choix dans leurs expériences quotidiennes.

Quand un jeune enfant est assis et attend d'être nourri à la cuillère parce que c'est ainsi que ses parents le nourrissent, il montre qu'il anticipe cette routine familiale qu'il connaît. Lorsque vous le nourrissez, vous respectez les pratiques de sa famille.

Quand votre équipe d'éducateurs négocie des façons de sortir avec trois ou quatre enfants déjà habillés pour aller jouer dehors, au lieu de les faire attendre jusqu'à ce que tout le groupe soit prêt, vous prenez des décisions qui respectent les droits des enfants et qui valorisent le temps qui leur est alloué.

Quand vous respectez les rythmes propres à chaque enfant pour les siestes et les activités d'éveil, vous considérez les enfants comme des individus distincts.

Quand vous informez les enfants de l'actualité au moyen de photos ou de documents imprimés, vous respectez leur droit d'être informés de l'actualité.

Lorsque les éducateurs collaborent avec les enfants et les familles afin d'établir une continuité dans les transitions entre les programmes de la petite enfance, ils aident les familles et les enfants à se familiariser avec leur nouveau contexte.

Les éducatrices peuvent décider de choisir des pratiques qui aident les enfants à savoir à quoi s'attendre et qui les respectent en tant que citoyens ayant des droits dans une communauté de la petite enfance. Prendre du recul pour réfléchir sur la façon dont les transitions et les routines quotidiennes favorisent le bien-être des enfants et des familles constitue une pratique réflexive importante.

Éléments à examiner :

- vos connaissances sur les pratiques sociales et culturelles des familles et des enfants qui peuvent vous aider à mettre en œuvre des routines et des transitions qui sont familières à ce groupe d'enfants et qui le respectent;



- ce que les enfants vous disent (verbalement et autrement) qui exprime le sentiment d'aise ou de malaise qu'ils éprouvent au moment des routines et des transitions;
- votre manière d'encourager les enfants à prendre des décisions lors de leurs expériences quotidiennes qui favorisent leur apprentissage et leur vécu de citoyen;
- votre façon d'aider les enfants à connaître, à anticiper et à déterminer le déroulement de leur journée;
- votre manière de documenter les expériences des enfants lors des transitions de façon à montrer une image de l'enfant apprenant et citoyen.

Il est particulièrement important d'améliorer la continuité lors des transitions au sein des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et lors des transitions entre ces programmes et l'école.

Pensons notamment à un changement d'éducatrice dans un centre de la petite enfance, au changement de la salle de jeu d'un enfant ou à des événements de la vie qui provoquent des changements pour les familles qui les amènent leurs enfants dans un nouvel environnement d'apprentissage et de garde. La même chose peut arriver quand les enfants quittent le service de garde pour aller à l'école ou quand ils quittent l'école pour se rendre à la garderie après l'école. Ces transitions peuvent obliger à mettre fin à une relation, par exemple lorsqu'un enfant et une famille doivent quitter l'éducatrice d'une salle de jeu ou d'une communauté qu'ils connaissent bien et qu'ils apprécient pour entamer une relation avec une nouvelle personne.

Souvent, le stress de l'incertitude sous-tend les transitions chez les enfants et leur famille. « Elles sont comment, les éducatrices? » « Elles sont comment, les enseignantes? » « Sont-elles sévères? » « Qu'est-ce que je dois faire? » « Est-ce que je vais connaître leurs règlements? » « Vont-elles m'aimer? » Le changement peut être à la fois passionnant et stressant. Il faut du temps pour établir de nouvelles relations et s'habituer aux nouvelles règles et routines et aux nouveaux rythmes et espaces. Lorsque les éducatrices collaborent avec les enfants et les familles pour assurer la continuité des transitions entre les programmes de la petite enfance, elles aident les familles et les enfants à se familiariser avec leur nouveau contexte. La planification, la cueillette d'informations et les visites aident les enfants et leur famille à se familiariser avec le nouvel environnement et à se sentir plus confiants face à la transition vers un nouveau programme de la petite enfance. Cette préparation s'améliore



lorsque les éducatrices et les enseignantes travaillent en collaboration avec chaque enfant et chaque famille pour faciliter le passage du connu à l'inconnu. Cette façon de favoriser la continuité peut contribuer au bien-être et à l'apprentissage des enfants et donc, au bonheur de la famille.

Les questions et les énoncés suivants sont conçus pour vous guider dans votre planification réfléchie en vue de l'amélioration de l'expérience de la continuité par l'enfant et la famille lors des transitions entre les communautés d'apprentissage de la petite enfance. Ces idées peuvent servir à encadrer des discussions, des échanges de points de vue et d'information ou des explorations de possibilités avec les enfants et les familles.

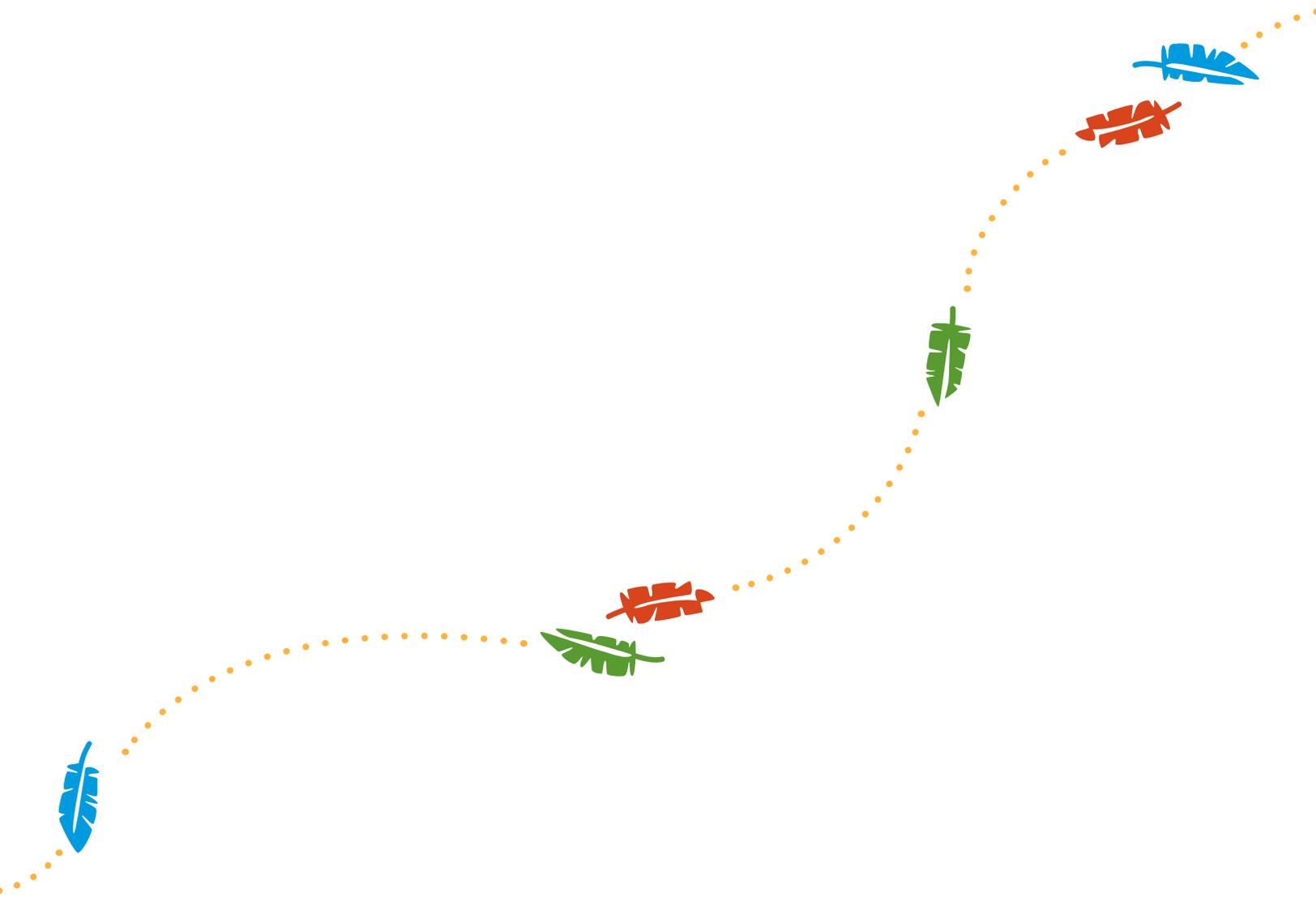
Éléments à examiner :

- votre choix d'aspects du jeu et de l'apprentissage de chaque enfant à documenter pour aider sa famille à illustrer son identité d'apprenant puissant et de citoyen pour les éducatrices ou les enseignantes de son nouvel environnement d'apprentissage et de garde des jeunes enfants ou de sa nouvelle garderie ou école;
- vos initiatives pour aider cette famille et cet enfant à amorcer une relation respectueuse et réciproque avec les éducatrices ou les enseignantes de la nouvelle communauté de la petite enfance. **Pensez à** des moments pour développer des relations avec de nouveaux adultes et pairs, pour visiter la nouvelle salle de jeu ou salle de classe. L'enfant et sa famille ont-ils la possibilité de jouer dans l'aire de jeu extérieure du nouvel environnement d'apprentissage et de garde des jeunes enfants?
- votre façon de favoriser l'apprentissage et le développement du sentiment d'appartenance de l'enfant qui entre dans une nouvelle communauté d'apprentissage. Quelles sont ses questions? Comment pourriez-vous l'aider à se préparer au changement et à l'accepter sans réserve? Que faites-vous pour appuyer sa recherche de renseignements importants sur les règlements et les routines? Comment pouvez-vous préparer la transition au cours des mois qui précèdent et des semaines qui commencent la transition vers une nouvelle garderie ou école?
- votre manière d'aider les familles à trouver des renseignements sur les attentes, les règles et les routines de la nouvelle garderie ou école.



En vous réunissant pour réfléchir à ces idées, vous favorisez la possibilité d'établir une continuité dans les transitions entre les environnements d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et les écoles. Lorsque vous voyez chaque enfant comme étant déjà apprenant, plutôt qu'« en préparation pour apprendre », au moment d'entrer à l'école, il se produit un changement de perspective. D'après la conception socioculturelle, chaque enfant est apprenant dès la naissance, apprenant puissant et citoyen. Quand vous travaillez aux côtés des enfants et de leur famille en vue de favoriser l'apprentissage, le bien-être et le sentiment d'appartenance de chaque enfant, vous facilitez la continuité des soins, du jeu, de l'apprentissage et du développement de chaque enfant – aujourd'hui et demain.





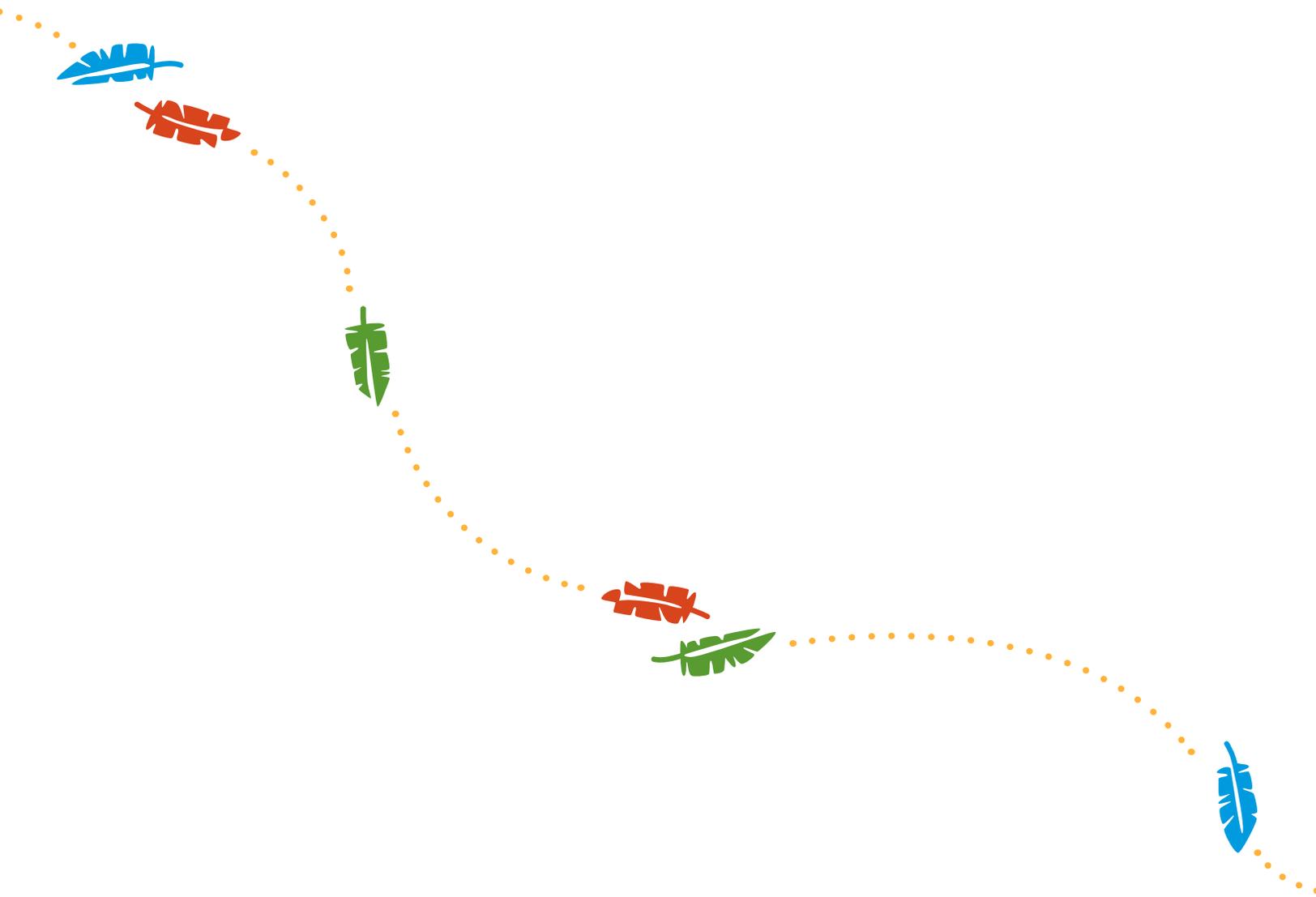




3^e section

Construction du
sens du curriculum :
objectifs et
dispositions







3.1

Objectifs holistiques
fondés sur le jeu



Il est impossible de se pencher sur un aspect des soins, du jeu, de l'apprentissage ou du développement de l'enfant sans tenir compte du contexte des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles ainsi que de la communauté de la petite enfance.

Tout ce que les enfants font est significatif pour eux. Les décisions relatives au curriculum qui sont prises dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants doivent partir des enfants.

3.1 Objectifs holistiques fondés sur le jeu

Les objectifs holistiques fondés sur le jeu du cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de la garde des jeunes enfants en Alberta sont tirés du *Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick*¹. À titre de concepteurs du cadre pédagogique de l'Alberta, nous avons découvert au moyen du processus d'élaboration et de consultation que les objectifs du Nouveau-Brunswick, qui ont fait l'objet d'une recherche minutieuse et qui reposent sur une conception socioculturelle de l'apprentissage des jeunes enfants, correspondent à ce que nous voulons pour les enfants de l'Alberta.

Nous utilisons les termes « holistiques » et « fondés sur le jeu » pour décrire les objectifs de l'Alberta. Le mot **holistique** signifie que, dans notre travail, nous tenons toujours compte de l'enfant dans son intégralité, c'est-à-dire intrinsèquement lié à des relations, au jeu, à l'apprentissage et à l'environnement. La garde, le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants sont toujours pris en considération dans le contexte des traditions et des **pratiques culturelles**, familiales et sociales, ainsi que de la communauté de la petite enfance. Le terme « **fondés sur le jeu** » met l'accent sur le rôle central qu'occupe le jeu dans la **construction du sens** du curriculum. Le **jeu** des enfants qui se trouve au cœur de ce cadre pédagogique est considéré comme un processus actif, exploratoire, créatif et expressif qui est profondément lié aux expériences quotidiennes des enfants et qui leur permet de participer dans le monde, d'apprendre à son sujet et de lui donner un sens.

Tout ce que font les enfants est significatif pour eux.

Les décisions sur le curriculum qui sont prises dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants doivent partir des enfants. Ces objectifs aident les éducatrices du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants à réfléchir à ce que les enfants vivent dans l'environnement de la petite enfance et à le décrire, ainsi qu'à trouver d'autres possibilités susceptibles d'enrichir la garde, le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants. De plus, les objectifs fournissent aux éducatrices un langage professionnel commun qu'elles utilisent pour raconter les expériences des enfants aux parents et aux collègues.



Les quatre objectifs holistiques fondés sur le jeu peuvent servir à encadrer une réflexion sur les expériences des enfants, y compris les nourrissons, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire, et à interpréter ces expériences. Chaque objectif comporte trois facettes qui sont des aspects de l'objectif holistique. Chaque facette d'objectif est ensuite développée en une liste de descripteurs. Les descripteurs des objectifs peuvent être utilisés pour décrire ce que font les enfants pendant leur garde, leur jeu, leur apprentissage et leur développement. Les éducatrices disposent ainsi d'un langage commun pour entamer un dialogue entre elles et avec les familles au sujet des expériences des enfants. Une section intitulée « Réflexion » accompagne les descripteurs. Les questions et les points de départ qui se trouvent dans cette section ont pour but de favoriser la réflexion et la planification. Les éducatrices peuvent avoir d'autres questions et incertitudes qui proviennent de leur propre compréhension et de leurs relations avec les enfants et les familles.

Bien que chaque objectif fournisse un cadre pour réfléchir à la garde, au jeu, à l'apprentissage et au développement, les objectifs se chevauchent et sont intégrés l'un à l'autre. Quand les éducatrices utilisent les objectifs pour décrire les expériences des enfants, alors les relations et les liens entre ces objectifs, par exemple la façon dont le jeu et l'esprit ludique contribuent au bien-être, sont tout de suite mis en évidence. La nature holistique des objectifs fait que l'on ne peut pas en considérer séparément des autres, car ils font partie intégrante des expériences quotidiennes des enfants.

Chacun des objectifs (« **bien-être** », « **jeu et esprit ludique** », « **communication et littératies** », « **diversité et responsabilité social** ») est brièvement décrit ci-dessous.

Le bien-être comporte trois facettes : « santé émotionnelle et identités personnelles positives », « sens d'appartenance » et « santé physique ». Cet objectif aide les éducatrices à voir et à décrire le développement chez les enfants de l'image de soi, d'un sentiment d'appartenance en tant que citoyen et d'un sens du lieu, comme éléments de réponse à des questions du type : « Qui suis-je? » et « Où est ma place? » De plus, cet objectif aide les éducatrices à voir comment les enfants acquièrent leur compréhension de leur santé, de leur sécurité et de leurs capacités physiques.

Katie, éducatrice, explique : « Les objectifs m'ont aidée à voir ce que les enfants font déjà et à considérer d'autres possibilités². »



« J'ai toujours su que le jeu était important pour les enfants; maintenant j'ai les mots qui m'aident à expliquer aux familles et aux visiteurs ce que font les enfants quand ils jouent »,
Brittany, éducatrice ELCC³



Le jeu et l'esprit ludique comporte trois facettes : « imagination et créativité », « exploration ludique et résolution de problème » et « jeu étourdi ». Cet objectif aide les éducatrices à voir les nombreuses façons dont l'enfant utilise l'imagination, la créativité, l'exploration et la résolution de problème pour participer au jeu et à l'apprentissage actif où il est **agent**. Le « jeu étourdi » est un terme relativement nouveau utilisé pour décrire l'apprentissage et le développement importants qui se produisent chez les enfants lorsque, au cours d'expériences ludiques, ils créent le désordre et remettent de l'ordre. Des éléments du jeu étourdi sont présents dans des expériences telles que les jeux physiques, l'exploration avec tout le corps et les jeux d'humour et de langage.

La communication et les littératies comportent trois facettes : « pratiques communicatives », « **littératies multimodales** » et « identités liées aux littératies dans les communautés ». Cet objectif aide les éducatrices à voir les nombreux processus de communication variés que les enfants utilisent pour exprimer leurs idées, y compris les langages verbal et non verbal. Les littératies multimodales se définissent comme toutes les façons possibles d'exprimer et de représenter des idées, des pensées ou des sentiments, notamment l'emploi du langage, de l'art, de la musique, des mathématiques, du mouvement et de la danse. En outre, cet objectif est profondément intégré aux pratiques sociales et culturelles, aux histoires, à la culture populaire, aux médias et à la technologie numérique.

La diversité et la responsabilité sociale comporte trois facettes : « inclusivité et **équité** », « pratiques démocratiques » et « avenir durable ». Cet objectif aide les éducatrices à voir les enfants comme des citoyens, c'est-à-dire des membres d'une communauté diversifiée qui entretiennent des relations attentionnées et qui assument des responsabilités par rapport aux mondes physique et social. Cet objectif amène également les éducatrices à trouver et à gérer des occasions pour les enfants de participer à des pratiques démocratiques nécessitant la prise de décisions, l'expression de leur opinion et la dénonciation d'injustices perçues, et aussi à inculquer un sens de la responsabilité à l'endroit de notre environnement et de sa gestion.



Utilisation des objectifs du cadre pédagogique pour interpréter les expériences des enfants

En élaborant le cadre pédagogique de l'Alberta, nous avons participé à des dialogues avec des éducatrices sur la construction du sens du curriculum à partir de moments documentés du vécu des enfants. Quand les éducatrices utilisent les descripteurs des objectifs du curriculum pour interpréter ce que les enfants font déjà quand ils jouent, elles disent apprécier avoir un langage qui décrit ce qu'elles devinent au sujet des processus du jeu et de l'apprentissage actif chez les enfants. « J'ai toujours su que le jeu était important pour les enfants; maintenant j'ai les mots qui m'aident à expliquer aux familles et aux visiteurs ce que font les enfants quand ils jouent³. » Les exemples suivants montrent ce qu'une éducatrice peut observer en regardant ce que fait un enfant, comment elle peut se tourner vers les objectifs du cadre pédagogique pour en trouver une interprétation et quelles pourraient être les prochaines étapes à envisager en vue de la planification.



L'observation de l'enfant en train de jouer (Observation et documentation)	Qu'est-ce que cela veut dire? (Réflexion et interprétation) Objectif, facette et descripteurs	Prochaines étapes possibles (Planification et passage à l'action)
<p>Khalil ramasse une pierre et la lance dans la pataugeoire remplie d'eau. Il recommence de nombreuses fois. Chaque fois qu'il lance une pierre, il regarde les éclaboussures. Il choisit un tout petit caillou, le lance et observe le « plouc » qu'il fait en tombant dans l'eau. Il prend maintenant une pierre aussi grosse que la paume de sa main. Il la lance comme les autres et regarde les éclaboussures qu'elle fait. Il choisit une autre pierre plus grosse et sourit en regardant les éclaboussures qu'elle produit.</p>	<p>Objectif : le jeu et l'esprit ludique</p> <p>Facette : l'exploration ludique et la résolution de problèmes</p> <p>Descripteur : les enfants apprennent des choses sur les propriétés des objets</p> <ul style="list-style-type: none"> •• en explorant et en examinant de façon ludique les propriétés des objets •• en faisant l'expérience de l'action-réaction et de la relation de cause à effet 	<p>On recueille du matériel supplémentaire qui favorise une exploration approfondie du lien entre la grosseur de la pierre et les éclaboussures, et qui amène l'enfant à s'émerveiller devant les concepts de flotter et de couler. On laisse du temps et de la place pour la poursuite de cette exploration.</p>
<p>Greta trouve une chenille sur un buisson. Elle la prend doucement et la met dans la paume de sa main. Elle court vers son ami qui joue dans le carré de sable tout près. « Regarde ce que j'ai trouvé », s'exclame-t-elle, les mains tendues vers son ami. Un petit groupe s'assemble autour d'elle pour admirer sa trouvaille. « C'est un bébé, explique-t-elle, il va grandir et devenir un beau papillon. » Zeb attend son tour avec impatience. Greta le rassure : « Tu pourras la tenir dans deux minutes. » La promesse de Greta semble avoir calmé Zeb.</p>	<p>Objectif : la diversité et la responsabilité sociale</p> <p>Facette : les avenir durables</p> <p>Descripteur : les enfants s'émerveillent de la nature et apprennent à l'apprécier</p> <ul style="list-style-type: none"> •• en utilisant tous leurs sens pour explorer la nature •• en appréciant la beauté naturelle •• en établissant une relation avec la nature et en la respectant 	<p>On prend des photos de la chenille et des enfants. On imprime les photos et on les met sur une table avec des pastels et du papier. Sur une autre table, on pose une photo et de la pâte à modeler. Les éducatrices se demandent si les enfants vont créer des images de chenille, de papillon et de papillon de nuit.</p>



Votre travail d'éducatrices avec les objectifs, les facettes et les descripteurs du cadre pédagogique peut vous aider à approfondir votre compréhension de chaque enfant. Ensuite, à son tour, votre connaissance de chaque enfant comme agent actif de son apprentissage vous aide à organiser des environnements de **garde**, de jeu et d'apprentissage **adaptés**. Chaque enfant est un apprenant puissant qui exploite activement les dispositions pour apprendre de jouer, de chercher, de participer, de persévérer et de se soucier. De plus, il est possible qu'en travaillant avec les objectifs du cadre pédagogique, vous commenciez à imaginer d'autres possibilités de favoriser et de renforcer les dispositions des enfants pour apprendre.

Le cadre pédagogique de l'apprentissage de la petite enfance peut orienter la façon d'être avec les enfants en offrant une façon de réfléchir sur ce que les enfants savent, peuvent faire et veulent faire, et sur ce que vous pouvez faire pour améliorer et pousser plus loin leur participation avec d'autres dans un environnement de jeu et d'apprentissage adapté. Vos rôles de coapprenante, de cochercheuse et de coconceptrice de possibilités aux côtés des enfants sont facilités lorsque vous utilisez le cadre pédagogique comme outil d'interprétation qui vous donne un point de vue éclairé pour vous aider à comprendre ce que les enfants font et essaient de faire dans leur jeu, leur apprentissage, leur développement et leurs routines de garde.

À titre de coapprenante, vous observez, documentez et considérez ce que font les enfants avec le matériel, les idées et les autres. Comme cochercheuse, vous recueillez des observations et des renseignements et vous pensez aux objectifs du cadre pédagogique pour réfléchir sur ce que vous comprenez de l'expérience des enfants et pour l'interpréter. Le processus d'observation, de documentation, de réflexion et d'interprétation vous aide à planifier et à passer à l'action de manière à renforcer, à approfondir et à améliorer l'engagement des enfants par rapport aux idées, au matériel et aux autres. En tant que coconceptrice de possibilités, vous pouvez travailler avec des familles ou des collègues afin de passer à l'action en organisant des aires de jeu, en rassemblant du matériel ou en planifiant une visite dans la communauté qui améliore les expériences des enfants.

Le processus qui consiste à observer et à documenter, à réfléchir et à interpréter et à planifier et à passer à l'action est présenté ici comme un processus de **coenquête**⁴. Le processus de coenquête vous soutient dans vos rôles de coapprenante, de cochercheuse et de coconceptrice de possibilités. Il s'agit d'un processus mis en évidence dans la documentation et les **histoires d'apprentissage** qui soulignent les expériences quotidiennes des enfants.

La coenquête est un processus d'apprentissage et de recherche qui aide les éducatrices à coconstruire des connaissances avec les enfants. Elle exige de l'observation et de la documentation, de la réflexion et de l'interprétation, de même que de la planification et un passage à l'action⁴.



L'observation et la documentation

Le fait d'être curieux de ce que les enfants font et souhaitent accomplir par le jeu, l'apprentissage et le développement fait de vous une coapprenante à leurs côtés. Vos observations peuvent être documentées de toutes sortes de façons, par exemple, par des photos, des vidéos, des enregistrements audios, des notes manuscrites racontant une anecdote, des objets fabriqués par les enfants ou des paroles d'enfants conservées sous forme de quelques mots écrits. En consultant votre documentation et en y réfléchissant, il est possible que vous constatiez des habitudes dans le jeu des enfants, par exemple un champ d'intérêt durable, l'utilisation répétée de certains objets ou des groupes de jeu qui se reconstituent fréquemment. Vous pourriez aussi remarquer et nommer des dispositions particulières pour apprendre que les enfants affichent lors de la garde, du jeu, de l'apprentissage et du développement.

La réflexion et l'interprétation

La réflexion sur vos observations et leur documentation peut vous amener à vous poser d'autres questions. Vous pouvez commencer à vous demander : « Comment les autres enfants utilisent-ils cette aire de jeu? » « Dans quelles autres situations cette enfant explore-t-elle sa persévérance? » « Quels autres matériaux naturels encourageraient ces enfants à chercher? » « Quel autre matériel favoriserait sa participation au jeu? » « De quelles autres façons cette enfant fait-elle preuve de bienveillance envers les autres? » Qu'est-ce qui vous a surpris quand vous réfléchissiez à ce que vous avez vu les enfants faire et essayer de faire? Il est possible que vous ayez des questions à poser à la famille d'un enfant ou à vos collègues concernant la manière dont l'enfant aborde certaines idées, un matériel donné ou des expériences de jeu social.

Vous pouvez vous servir des objectifs du cadre pédagogique pour interpréter vos observations du jeu, de l'apprentissage et du développement des enfants. En tant que cochercheuse, vous pouvez aussi recueillir les idées des familles et de vos collègues pour vous aider à comprendre plus profondément ce que font ou ce qu'essaient de faire les enfants dans leur jeu, leur apprentissage et leur développement. Pensez à un article que vous avez lu dernièrement à ce sujet, ou faites le lien avec un atelier auquel vous avez assisté. Chercher des renseignements supplémentaires ou des idées auprès des enfants, des familles et des collègues et au moyen d'ateliers, de revues professionnelles, de livres et de colloques peut vous aider à mieux comprendre vos observations et vos réflexions sur les expériences des enfants, en plus d'éclairer vos décisions sur le curriculum.



La planification et le passage à l'action

Vous vous inspirez de vos observations et documentations et de vos réflexions et interprétations pour créer des expériences qui incitent les enfants à poursuivre leurs idées, à vérifier leurs théories, à remettre en question des idées, à explorer, à inventer, à créer et à jouer activement de manière à exploiter leurs sens et le mouvement de tout leur corps. Vous rendez plus dynamique votre rôle de coconceptrice de possibilités en invitant les enfants, les familles et les collègues à inventer et à créer d'autres occasions d'enrichir les expériences des enfants. Vos décisions sur le curriculum se traduisent par la conception d'un environnement de jeu et d'apprentissage adapté, l'organisation des routines de garde et vos interactions avec les enfants et les familles.

Les observations de formes diverses mentionnées ci-dessus et la documentation sous forme d'histoires d'apprentissage constituent des outils qui vous aident à établir l'historique de ce qui s'est passé dans la communauté de la petite enfance et à réfléchir sur vos décisions relatives au curriculum. Les objectifs du curriculum vous aident à voir ce que les enfants savent et peuvent faire, et à envisager d'autres possibilités pour leur garde, leur jeu, leur apprentissage et leur développement. Les objectifs vous donnent également un langage professionnel pour décrire ce que les enfants savent, font et veulent faire. Le **Guide de réflexion et de planification** peut soutenir votre réflexion sur le processus de coenquête en vue de l'organisation de l'environnement de garde, de jeu et d'apprentissage. Pour obtenir de plus amples renseignements au sujet de la documentation en général, et de la documentation sous forme d'histoires d'apprentissage en particulier, veuillez visiter flightframework.ca.

Pendant que vous travaillez avec les enfants et que vous donnez un sens à ce qu'ils font et à ce qu'ils veulent faire, les objectifs du cadre pédagogique vous aident à observer et à documenter, à réfléchir et à interpréter, et à planifier et à passer à l'action en vue de créer davantage de possibilités. C'est en travaillant avec ces objectifs que vous pouvez commencer à constater vos propres forces. Vous pouvez également penser à des questions et à des possibilités que vous n'avez jamais imaginées auparavant, par exemple amener les enfants à se soucier du monde naturel, les encourager à raconter des histoires de famille, ou encore trouver des occasions de jardiner avec eux dans la communauté. Nous vous encourageons à toujours commencer par les enfants et à utiliser les objectifs pour vous aider à voir les choses telles qu'elles sont et telles qu'elles pourraient être.



Objectifs holistiques fondés sur le jeu

Nous avons obtenu la permission de reproduire la deuxième section du *Curriculum éducatif pour la petite enfance du Nouveau-Brunswick*, qui s'intitule « Objectifs pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants⁵ », aux pages 101 à 124.



Le bien-être

Les enfants font l'expérience d'environnements sécuritaires et bienveillants qui favorisent et protègent leur santé physique et émotionnelle, leur identité positive et leur sens d'appartenance.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- La santé émotionnelle et les identités personnelles positives
- L'appartenance
- La santé physique



La communication et les littératies

Les enfants font l'expérience d'environnements qui les interpellent des points de vue intellectuel, social et culturel, et où l'on valorise et appuie leurs pratiques communicatives, leur langue, leurs littératies et leurs identités liées à ces littératies.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- Les pratiques communicatives
- Les littératies multimodales
- Identités liées aux littératies avec/dans les communautés



Le jeu et l'esprit ludique

Les enfants font l'expérience d'environnements ouverts et flexibles où l'on encourage et planifie délibérément l'exploration ludique, la résolution de problèmes et la créativité.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- L'imagination et la créativité
- L'exploration ludique et la résolution de problèmes
- Le jeu étourdi



La diversité et la responsabilité sociale

Les enfants font l'expérience d'environnements socialement et culturellement inclusifs, où le respect des autres ainsi que des pratiques inclusives, équitables, démocratiques et durables ont cours, et où la responsabilité sociale est favorisée.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- L'inclusivité et l'équité
- Les pratiques démocratiques
- Les avenir durables





3.1.1

Le bien-être

Children experience safe and caring environments where their emotional and physical health, positive identities, and sense of belonging are nurtured and protected.

- Emotional Health and Positive Identities
- Belonging
- Physical Health





3.1.1 Le bien-être

Le bien-être est important pour tous les êtres humains. Dans le cas des jeunes enfants et de leur famille, un sentiment positif de bien-être est favorisé par la participation dans un environnement cohérent où les relations respectueuses et attentionnées et les liens avec la communauté sont valorisés.

Les enfants **coconstruisent** activement leurs identités en relation avec les gens, les lieux et les choses des diverses communautés dont ils font partie. Les communautés qui favorisent la ténacité, la persévérance et le plaisir encouragent la joie de vivre et d'apprendre.

Les enfants ont le droit de se sentir en sécurité. Quand ils ont l'espace et la liberté de prendre des risques sécuritaires, leur volonté de le faire traduit un sentiment de sécurité, de confiance en soi, de courage et de force physique. Au fil du temps, le fait de prendre des risques sécuritaires leur permet d'acquérir des compétences, des connaissances et de la détermination, lesquelles les aideront quand ils vivront de nouveaux plaisirs et de nouveaux défis.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- **La santé émotionnelle et les identités personnelles positives**
- **L'appartenance**
- **La santé physique**



La santé émotionnelle et les identités personnelles positives

L'identité des enfant se construit tout au long de leur vie, au cours de leur gestion de contextes personnels, sociaux et culturels. Pour favoriser l'apprentissage des enfants, les adultes doivent les traiter avec respect, faire preuve de compassion à leur égard et valoriser leurs relations déjà établies tout en favorisant des nouvelles.

Les enfants développent le sentiment de soi :

- en développant une conscience d'eux-mêmes;
- en coconstruisant leur identité;
- en ayant de la confiance, de l'estime de soi et une capacité à prendre l'initiative;
- en améliorant leur capacité à exprimer leurs sentiments, leurs préoccupations et leurs besoins;
- en explorant leurs champs d'intérêt, leurs passions et leurs forces;
- en étant curieux et en posant des questions;
- en persévérant et en étant tenaces.

Les enfants acquièrent un sens de l'autre :

- en appuyant, en encourageant et en écoutant les autres;
- en s'occupant des autres;
- en faisant l'expérience de la confiance et de la compassion avec des enfants et des adultes;
- en apprenant des façons constructives d'entretenir plusieurs relations différentes.

Réflexion

Comment votre conception de l'enfance et de la signification d'être enfant influence-t-elle vos réactions face aux identités différentes assumées par les enfants? Expliquez en quoi vos réactions à des gestes, à des expressions faciales, à des habitudes de jeu, à des expressions verbales et au travail ont aidé à améliorer la confiance d'un enfant en lui.

Comment le personnel et les politiques de votre centre valorisent-ils les initiatives des enfants au moyen de la planification, de la documentation et de réactions réfléchies? Pensez à la façon dont votre centre part des champs d'intérêt des enfants.

Comment donnez-vous aux enfants l'accès au matériel? Pensez aux tablettes, aux présentoirs, aux bacs et au matériel qui offre plusieurs possibilités. À quelle fréquence faites-vous la rotation du matériel ou en ajoutez-vous? Quel matériel n'est pas utilisé, et pourquoi? Qui utilise le matériel et quelles sont les habitudes d'utilisation?

De quelles façons votre centre exploite-t-il les dispositions pour être optimiste, être joyeux, ressentir une joie de vivre et apprendre? Considérez le dialogue interne positif, la résolution de problème, la curiosité, l'humour, les contributions, les réussites et la garde.



L'appartenance

Les enfants et leur famille ont le droit d'être reconnus et acceptés socialement, et de se reconnaître dans leurs communautés d'apprentissage. L'apprentissage nécessite des relations stables et cohérentes, l'affirmation des pratiques sociales et culturelles et des occasions d'établir des liens avec de nouvelles personnes et de nouveaux lieux.

Les enfants acquièrent un sens du lieu :

- en explorant de nouveaux espaces;
- en déterminant des repères personnels, en en créant et en s'en servant;
- en se familiarisant avec l'apparence, les sons, les rythmes et les routines des nouvelles situations;
- en générant un répertoire commun de discours et de souvenirs;
- en faisant des liens entre le centre, la maison et des communautés plus étendues.

Les enfants tissent des relations respectueuses et réceptives :

- en cultivant des amitiés qui sont fortes et d'autres superficielles;
- en établissant des relations proches avec plusieurs adultes différents;
- en devenant plus conscients de la contribution de leurs actions au bien-être des autres;
- en participant à des projets communs.

Réflexion

Comment soutenez-vous les enfants quand ils se trouvent dans une nouvelle situation? Pensez aux moments qui provoquent de l'anxiété chez les enfants et à leurs façons de réagir à de nouvelles situations. Comment planifiez-vous l'accueil des nouveaux enfants? Comment planifiez-vous les changements de salle, les sorties ou les promenades?

De quelles façons la contribution des familles est-elle encouragée et valorisée dans le centre? Pensez à des contributions sous forme de matériel, de champs d'intérêt, de temps et de connaissances culturelles.

Comment votre centre établit-il une relation de confiance entre les gens? Pensez aux relations adulte-adulte, adulte-enfant et enfant-enfant. Comment l'espace du centre reflète-t-il la vie des enfants, de leur famille et des éducatrices?

Comment encouragez-vous tous les enfants à participer? Pensez aux amitiés, aux habitudes d'exclusion, aux choix d'activité, au sexe, à la race et à la classe des enfants. Comment les contributions des enfants à votre installation sont-elles encouragées et accueillies? Pensez aux jouets, aux histoires, aux artefacts culturels, aux idées, aux questions et à l'élaboration de théories par les enfants.



La santé physique

Les enfants vivent dans un environnement sécuritaire et bienveillant où l'on trouve une alimentation saine, de l'activité physique quotidienne et la sécurité à l'intérieur comme à l'extérieur. Pour apprendre, les enfants ont besoin de temps et d'espace, et d'être encouragés à développer des habiletés en soins personnels, à apprécier des mets familiers et nouveaux, à développer leur goût et à préparer de la nourriture, à bouger, à jouer et à mettre à l'épreuve leurs capacités physiques.

Les enfants assument la responsabilité de leurs soins :

- en devenant plus autonomes dans leurs routines de soins personnels;
- en apprenant au sujet des différences individuelles possibles dans les pratiques des soins personnels;
- en aidant d'autres personnes à effectuer leurs soins personnels.

Les enfants apprennent au sujet des aliments et de la nutrition :

- en comprenant la relation entre les aliments et leur corps;
- en acquérant assez de confiance pour essayer de nouveaux mets;
- en explorant une gamme de pratiques culturelles liées à l'alimentation et au partage des repas;
- en prenant des décisions relatives à la consommation, à la préparation et au service de la nourriture, ainsi qu'aux routines de nettoyage.

Les enfants explorent leur corps et le mouvement :

- en participant à une gamme d'activités physiques à l'extérieur et à l'intérieur;
- en apprenant sur leur corps dans l'espace;

- en augmentant la conscience, le contrôle, la force, la souplesse et la motricité globale de leur corps;
- en accroissant leurs habiletés de motricité fine;
- en connaissant et en repoussant leurs limites physiques;
- en dépensant et en retrouvant leur énergie dans des lieux extérieurs.

Réflexion

Comment le personnel et les politiques de votre centre intègrent-ils les pratiques relatives à la nourriture que l'on rencontre dans plusieurs foyers différents, tout en respectant les normes de la salubrité des aliments? Pensez aux nombreuses traductions différentes du Guide alimentaire canadien ou à d'autres modèles, par exemple un guide alimentaire végétarien.

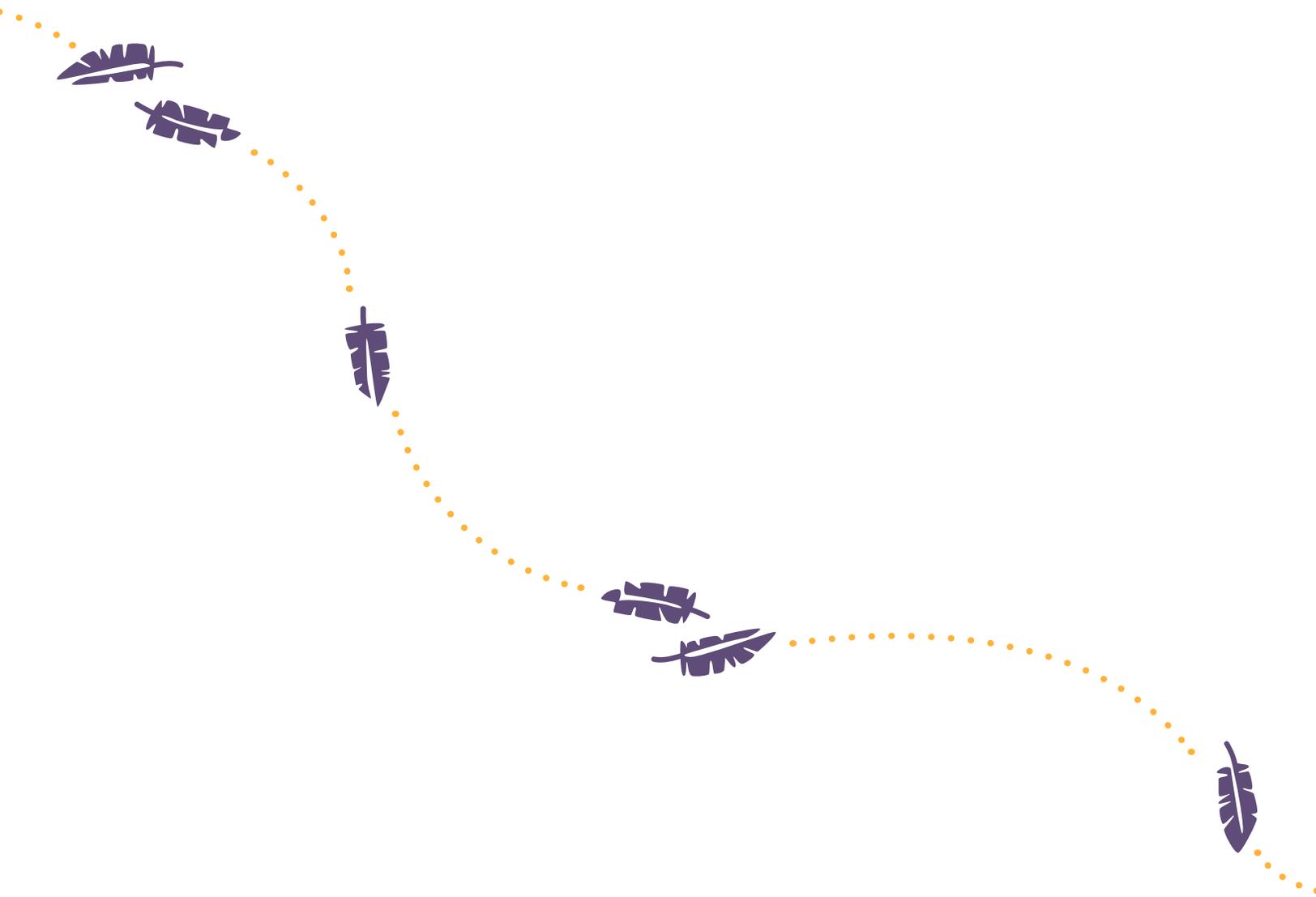
Quelles expériences favorisant l'engagement actif des enfants à l'intérieur et à l'extérieur sont offertes dans votre centre? Comment planifiez-vous en fonction de l'âge et des capacités physiques? Pensez aux possibilités de jouer à l'extérieur, qu matériel qui fait l'objet d'une rotation dans les aires de jeu extérieures et aux activités offertes à l'extérieur.

Discutez des incidences de l'utilisation de la nourriture pour faire des activités relatives au curriculum – par exemple, du riz ou des pâtes alimentaires comme matériel de bricolage. Quels messages envoie-t-on ainsi à propos de la nourriture? Par quel matériel non alimentaire pourrait-on les remplacer?

Comment répondez-vous aux commentaires et aux questions des enfants sur les différences individuelles ou familiales quant aux routines des soins personnels? Envisagez d'en apprendre davantage sur les pratiques des familles, ayez des discussions ouvertes et prenez au sérieux ce que disent les enfants.

Comment transformez-vous les tâches et les courses quotidiennes en activité physique soutenue?







3.1.2

Le jeu et l'esprit ludique

Les enfants font l'expérience d'environnements ouverts et flexibles où l'on encourage et planifie délibérément l'exploration ludique, la résolution de problèmes et la créativité.

- L'imagination et la créativité
- L'exploration ludique et la résolution de problèmes
- Le jeu étourdi



3.1.2 Le jeu et l'esprit ludique

Quand ils jouent, les enfants ont la possibilité d'apprendre selon leurs propres critères, à leur façon et en prenant le temps qu'ils veulent; cette liberté est ce qui distingue le jeu des autres activités. Le jeu permet aux enfants de prendre l'initiative, de tester leurs limites physiques et mentales, de vivre ce que c'est d'être en position de pouvoir et d'explorer des sujets comme le bien et le mal. Pendant qu'ils jouent, les enfants utilisent des mots et des symboles pour transformer le monde qui les entoure, créant ainsi des mondes où ils peuvent « faire semblant ». Le jeu est un contexte agréable et très motivant dans lequel les enfants peuvent explorer des possibilités et résoudre des problèmes qu'ils seraient incapables de régler dans la « vraie vie ».

Les communautés de la petite enfance qui reconnaissent le potentiel du jeu en matière d'éducation et de développement prennent des mesures pour offrir différents types de jeu : l'exploration ludique et le jeu heuristique, pour permettre aux enfants d'apprendre les propriétés physiques des matériaux ainsi que les règles simples pour la résolution de problème, le jeu axé sur la construction, pour leur permettre d'établir de nouveaux liens en fabriquant et en créant des choses avec de la boue, du sable, des brindilles, du carton et des cubes, le jeu sociodramatique, qui leur offre des possibilités d'assumer des rôles culturels et d'appliquer des pratiques culturelles, de mettre en scène leurs espoirs, leurs peurs et leurs rêves, de découvrir les relations de pouvoir et d'explorer de nouvelles possibilités à l'aide de l'imagination, les jeux de société et les jeux avec les mots, les chansons et les poèmes peuvent demander une grande concentration ou inviter à s'amuser avec le langage pour se l'approprier, les jeux de courage et de hasard, les jeux d'extérieur qui leur permettent de faire travailler les muscles, les poumons, le cœur et l'esprit en courant, en sautant, en creusant, en

se balançant, en se roulant, en se promenant, en criant, en poussant de petits cris ou en tournant sur eux-mêmes, en d'autres mots, en s'adonnant à un jeu étourdi pour le simple plaisir de frôler les limites et de partager les rires et la joie de vivre avec les autres.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- L'imagination et la créativité
- L'exploration ludique et la résolution de problèmes
- Le jeu étourdi



L'imagination et la créativité

Grâce au jeu, les enfants inventent des symboles pour s'aider à explorer les notions de pouvoir, de vérité et de beauté en oscillant entre le monde tel qu'il est et les mondes qu'ils se créent. Dans ces mondes possibles, les enfants ont la liberté de repousser les limites et de découvrir qui ils sont en tant que membres de communautés qui se penchent sur des problèmes de longue date tels que celui du bien et du mal. Pour que l'apprentissage stimule l'imagination et la créativité, il faut des environnements ouverts et flexibles qui offrent une gamme de matériel et de modèles reflétant la vie culturelle des communautés, qu'il s'agisse de chansons, d'artisanat, de ressources linguistiques ou d'artefacts, ainsi que des occasions pour les enfants d'inventer leurs propres formes et symboles culturels qui peuvent servir d'approches uniques et novatrices de la compréhension de leur monde.

Les enfants acquièrent des dispositions pour la pensée flexible et fluide :

- en voyant des gens, des lieux et des choses de nouvelles façons;
- en exprimant des idées uniques et pleines d'imagination.

Les enfants inventent des symboles et développent des systèmes de représentation :

- en inventant leurs propres mots, signes et mouvements;
- en négociant avec les autres la signification des symboles;
- en reprenant et en refaçonant des expériences culturelles;
- en devenant conscients des mondes imaginaire et normal entre lesquels ils vont et viennent en jouant.

Les enfants créent des scénarios imaginaires dans lesquels ils explorent de nouvelles possibilités et s'approprient leur monde :

- en créant des espaces sociaux et des histoires communes;
- en créant des systèmes de pouvoir alternatifs;
- en faisant face aux pressions émotionnelles.

Réflexion

Quel matériel aux possibilités illimitées est mis à la disposition des enfants dans les aires de jeu? Pensez à du matériel qui peut être utilisé de plusieurs façons différentes, par exemple du matériel de construction tel que des cubes, du sable, du carton et du bois, du matériel pour les arts plastiques, notamment des crayons, de la peinture, de la colle et « de belles choses » pour faire du bricolage, et des accessoires pour le jeu dramatique.

De quelle façon est-ce que l'horaire de votre installation nuit aux moments de jeu et de créativité, ou comment les favorise-t-il? Pensez à l'aménagement d'un horaire flexible. Pensez au temps alloué au jeu, aux routines et aux activités dirigées par un adulte.

Comment encouragez-vous et valorisez-vous les scénarios et les mondes imaginaires créés par les enfants? Pensez à des façons de pousser plus loin leurs rêves et leur imagination et de les documenter pour en montrer l'importance.

Comment utilisez-vous et reflétez-vous la communauté qui vous entoure pour vous aider à mobiliser, à modéliser et à développer la créativité, l'imagination et les préférences de jeu des enfants? Pensez aux musiciens, aux artistes et aux artisans locaux, à l'expertise de la famille et aux contributions culturelles.



L'exploration ludique et la résolution de problèmes

Au moyen de tous leurs sens, les enfants explorent les mondes physique et social qui les entourent. Ce faisant, ils aiguisent leurs sens, mettent à l'épreuve leurs capacités personnelles et construisent des connaissances sur les gens, les lieux et les choses. Quand ils jouent, les enfants apprennent à exprimer leurs pensées, à élaborer des théories sur le fonctionnement du monde et à développer des compétences et des dispositions pour enquêter, pour négocier et pour résoudre des problèmes. Cet apprentissage exige que l'on soutienne la participation de l'enfant au jeu exploratoire, heuristique, imaginaire, physique, linguistique, constructif, axé sur les littératies et autre, que l'on lui donne accès à du matériel et à de l'équipement variés, et qu'il ait accès à des personnes servant de modèles qui sont aventureuses, ludiques et tenaces et qui l'incitent activement à prendre part aux processus d'exploration, d'enquête et de résolution de problème.

Les enfants apprennent des choses sur les propriétés des objets :

- en explorant et en examinant les propriétés des objets de façon ludique;
- en faisant l'expérience de l'action- réaction et de la relation de cause à effet;
- en créant des régularités et des relations, en triant, en associant, en classant, en rangeant, en ordonnant et en groupant;
- en élaborant un vocabulaire pour décrire les similarités et les différences, les régularités et les relations.

Les enfants vérifient les limites de leurs capacités :

- en mettant à l'essai leurs facultés d'observation et de discrimination sensorielle;
- en mettant à l'épreuve leur force, leur vitesse, leur agilité et le contrôle de leurs mouvements.

Les enfants apprennent à naviguer dans les complexités des entreprises communes :

- en négociant des règles au sujet du temps, de l'espace et des rôles;
- en planifiant et en établissant ensemble les grandes lignes de leur jeu;
- en acquérant le sens du franc jeu.

Les enfants apprennent à employer des approches créatives de la compréhension et de la résolution des problèmes pratiques :

- en élaborant une pensée soutenue commune;
- en soulevant des questions et en formulant des hypothèses sur le déroulement et les causes des événements;
- en choisissant parmi plusieurs sortes de matériel, d'outils et de langues pour enquêter, expérimenter et rendre leurs idées visibles;
- en créant des mondes imaginaires dans lesquels ils peuvent explorer des possibilités et tester des solutions alternatives.



Réflexion

Comment donnez-vous l'occasion aux enfants d'explorer seuls, avec leurs pairs ou avec des adultes? Pensez au matériel à utiliser pour expérimenter la relation de cause à effet, à du matériel aux possibilités illimitées pour mener des enquêtes approfondies et aux champs d'intérêt ou aux questions des enfants eux-mêmes.

Les enfants ont-ils à leur disposition une gamme de jeux compétitifs et coopératifs qui leur permettent de remettre les idées en question et qui favorisent le développement de relations sociales? Pensez à des jeux où l'on « fait coucou », lance un objet sur une cible, poursuit quelqu'un, se cache et devine.

Comment les adultes modélisent-ils des comportements de résolution de problème? Pensez à la possibilité de parler tout haut dans certaines situations, par exemple, de partage équitable de matériel, de réparation de jouet brisé ou de gestion des tours de rôle pendant des activités spéciales ou avec les jouets les plus demandés.



Le jeu étourdi

Parfois, le jeu devient soudainement bruyant et les enfants se mettent à s'agiter. Cette sorte de jeu grisante et contagieuse crée la communauté quand il amène les participants à rire ensemble. Les enfants adorent tourner sur eux-mêmes jusqu'à ce qu'ils soient trop étourdis pour se tenir debout, rire avec les autres sans raison, dire des mots qui n'ont pas de sens dans des conversations chaotiques, mettre leur pantalon sur la tête et leur chandail sur les jambes et se donner en spectacle devant leurs amis. Ils se réjouissent de mettre leur monde sens dessus dessous, confiants et amusés de pouvoir tout faire rentrer dans l'ordre plus tard. Les éducatrices respectent et acceptent ce type de jeu, elles y accordent de l'importance pour ce qu'il apporte aux enfants, à savoir la possibilité de dépenser leur énergie, un sentiment de pouvoir et souvent une expression de pure joie. En même temps, cette activité demande aux éducatrices de faire preuve d'une certaine tolérance, car elle peut être bruyante et sembler insensée. Les éducatrices, même si elles sont conscientes de la résilience des enfants, doivent quand même voir à la sécurité des jeunes pendant qu'ils mettent leurs limites physiques à l'épreuve de cette façon.

Les enfants s'amuse à frôler les limites :

- en s'adonnant à des jeux turbulents et rudes;
- en se dépensant physiquement de façon satisfaisante;
- en jouant à des jeux de subversion et de rétablissement de l'ordre.

Les enfants s'amuse à rire joyeusement ensemble :

- en disant des non-sens;
- en faisant le clown et de l'humour physique.

Réflexion

Comment réagissez-vous par rapport au jeu étourdi, bruyant et physique, et comment le valorisez-vous? Jusqu'à quel point êtes-vous à l'aise avec ce phénomène et quels effets cette limite a-t-elle sur la place que vous laissez à ce type de jeu? Pensez à des moments où la joie des enfants a été contagieuse, par exemple lorsqu'ils faisaient de la luge sur une colline, dansaient pieds nus ou chantaient à tue-tête.





3.1.3

La communication et les littératies

Les enfants font l'expérience d'environnements qui les interpellent des points de vue intellectuel, social et culturel et où l'on valorise et appuie leurs pratiques communicatives, leur langue, leurs littératies et leurs identités reliées à celles-ci.

- Les pratiques communicatives
- Les littératies multimodales
- Les identités liées aux littératies dans les communautés



3.1.3 La communication et les littératies

Les enfants communiquent dès leur naissance. Nous continuons d'utiliser les sons, les silences, les pauses, les gestes, le mouvement, le contact visuel et le langage corporel, c'est-à-dire nos premiers moyens de communication, tout au long de notre vie. Les enfants interprètent et réinventent leurs mondes grâce à de multiples moyens de communication et de représentation.

Les enfants apprennent à exprimer, à représenter et à interpréter leurs émotions, leurs idées et leurs questions en parlant, en écoutant, en lisant, en écrivant, en dansant, en chantant, en dessinant, en bougeant et en construisant. Ils apprennent cette panoplie de pratiques de littératie par l'entremise de leurs interactions avec les autres et dans des contextes sociaux et culturels précis.

La définition de la littératie évolue à travers le temps et les lieux, à l'intérieur de chaque culture et d'une culture à l'autre. Au XXI^e siècle, les innovations technologiques modifient le sens de la littératie; on accorde moins d'importance à la langue et aux documents imprimés en adoptant une approche des littératies multimodales. Les littératies multimodales sont associées à l'utilisation simultanée des modes de l'image, des documents imprimés, du regard, du geste, du mouvement, de la parole et des sons.

La lecture d'histoires illustrées, qu'elles soient fictives ou non, est l'une des formes de littératie multimodale les plus accessibles et les plus appréciées. Le chant, la peinture, le jeu dramatique, la construction à l'aide de cubes, la photographie, la télévision et les ordinateurs constituent d'autres formes de littératie.

Par leur participation à diverses communautés, les enfants contribuent à changer la signification de la littératie, car ce sont des apprenants actifs, et non passifs, dans le processus qui donne un sens à leurs mondes. Ils ont une incidence sur des pratiques de langue et de littératie et sont en même temps influencés par elles, que ce soit chez eux, dans leur voisinage et dans leurs communautés élargies. Les identités personnelle et sociale des enfants, ainsi que leur identité liée aux littératies, sont coconstruites dans leurs interactions avec les autres et par les attentes des autres à leur égard, par exemple celles qui peuvent être liées à leur genre. Les créations des enfants nous renseignent sur la personne qu'ils pensent être aujourd'hui et sur celle qu'ils aimeraient peut-être devenir.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- Les pratiques communicatives
- Les littératies multimodales
- Les identités liées aux littératies avec/dans les communautés



Les pratiques communicatives

Dès la naissance, nous disposons de plusieurs manières de communiquer. Les nourrissons, les tout-petits et les jeunes enfants utilisent une gamme de façons – ou de moyens – de communiquer, notamment le regard, le toucher, les gestes, les signes, les mouvements, la parole, les images et les sons. Ces différents moyens aident les enfants à établir des relations, à mieux comprendre les conventions des langues, à approfondir leurs idées et à passer à l'action. Pour assurer leur apprentissage, les enfants doivent bénéficier de nombreuses occasions continues et variées de s'engager avec les autres dans des relations attentionnées et réciproques, dans un environnement riche sur les plans de la langue, du plaisir et de l'esprit ludique.

Les enfants tissent des relations au moyen de leurs pratiques communicatives :

- en reconnaissant la présence et le toucher humains et en y répondant;
- en suivant la rime, le rythme, les variations de fréquence et de ton et les vibrations;
- en s'entraînant et en s'amusant à produire des sons;
- en envoyant des messages au moyen des langages gestuel et visuel et en réagissant aux mêmes sortes de messages.

Les enfants apprennent les conventions de leur langue ou de leurs langues :

- en augmentant leur compréhension implicite des conventions des langues;
- en augmentant leur compréhension du vocabulaire;
- en développant leur confiance à employer la langue ou les langues;

- en augmentant leur compréhension des façons dont les autres utilisent la langue ou les langues;
- en faisant l'expérience de plusieurs répertoires linguistiques différents et en acquérant leurs propres répertoires.

Les enfants prolongent des idées et agissent à l'aide de la langue pour :

- exprimer des pensées, des sentiments et des idées;
- se faire des amis, partager le matériel et structurer, négocier et créer des mondes imaginaires;
- demander de l'aide ou des renseignements, argumenter, persuader, clarifier, célébrer ou instruire.



Réflexion

Pensez aux espaces différents requis pour la communication avec les bébés, les tout-petits et les jeunes enfants au niveau physique. Pensez à des aires confortables avec des couvertures où les adultes et les enfants peuvent interagir et explorer le matériel avec tous leurs sens.

Les adultes ont-ils des conversations ludiques avec les enfants autour des routines, par exemple lors des collations ou des routines de nettoyage? Pensez à l'utilisation de l'humour, du ton et du tact dans les conversations de tous les jours, et à la façon dont les enfants apprennent, par la modélisation et l'imitation de ces aspects du langage non verbal. Pensez à approfondir leur compréhension des conventions au moyen de la modélisation, et non de la correction. Pensez à tout le vocabulaire que vous transmettez aux enfants à l'aide des conversations, des livres, des chansons et des poèmes.

Quand certains enfants utilisent des moyens de communication particuliers, comme le braille, le langage signé ou des pictogrammes, comment sont-ils intégrés à la communauté de la salle de classe? Leurs pairs ont-ils la possibilité de communiquer avec eux? Pensez à intégrer des symboles venant du tableau de communication de ces enfants aux pictogrammes des routines de classe pour tous les enfants.

Comment les adultes valorisent-ils et intègrent-ils la langue des familles de votre centre et de la communauté dans son ensemble? Par exemple, pensez à la façon dont la langue que la famille des enfants parle à la maison est intégrée à votre centre, que ce soit à l'aide de conférenciers invités, de livres, d'images, de chansons, de visiteurs ou de sorties. Pensez à la gamme de langues parlées et aimées par vos familles : comment ces langues sont-elles valorisées et utilisées verbalement ou visuellement dans votre centre? Il faut être conscient que les enfants bilingues et multilingues peuvent passer d'une langue à l'autre et exprimer leurs idées différemment selon la langue.



Les littératies multimodales

Les enfants sont amenés à utiliser divers systèmes de signes à mesure qu'ils créent du sens au moyen de toutes sortes d'images, de documents imprimés, de regards, de gestes, de mouvements et de paroles, et ce, souvent de manière simultanée. Le langage, l'art, les mathématiques, la musique et l'art dramatique constituent des systèmes de signes uniques, chacun possédant des symboles de base. Par exemple, la langue utilise les lettres de l'alphabet, l'art utilise des lignes, des couleurs, des formes et des régularités, les mathématiques utilisent les chiffres, la musique utilise des signes pour indiquer les notes et l'art dramatique met l'accent sur les gestes, la posture et l'allocution. Pour assurer leur apprentissage, les enfants doivent être reconnus comme des participants dans des communautés de littératies qui exploitent plusieurs symboles linguistiques, artistiques, mathématiques, musicaux et dramatiques. En utilisant la parole, l'alphabet, les chiffres, la danse, les gestes, l'action, la musique, la sculpture, les graphiques, la création de cartes et la construction avec des cubes, ils construisent le sens et ils communiquent.

Les enfants explorent plusieurs systèmes de signes différents :

- en se familiarisant avec les systèmes de signes d'une langue, de la musique, des mathématiques, de l'art plastique et de l'art dramatique;
- en faisant l'expérience de plusieurs formes de représentation;
- en transposant des connaissances d'un mode à l'autre.

La création multimodale du sens en faisant l'expérience des symboles et des pratiques :

- d'une langue;
- de la musique;
- des mathématiques;

- des arts plastiques;
- de l'art dramatique.

Réflexion

Quelles sont les ressources accessibles aux enfants et de combien de temps favorable aux interactions disposent-ils quotidiennement pour les aider à intégrer les symboles des cinq systèmes de signes? Pensez aux outils que les enfants possèdent pour faire des marques dans différentes aires de la salle, aux accessoires pour enrichir et prolonger le jeu dramatique et à divers livres, instruments de musique, revues, photos, tableaux, porte-noms pour des jeux de nombres, signes, notes et vidéos. Comment fait-on pour s'occuper de ce matériel, l'exposer, le renouveler pour éviter que l'ennui s'installe et le transporter d'un lieu à l'autre? Comment les langues parlées par les enfants chez eux sont-elles valorisées à l'oral et à l'écrit?

Comment l'expérience sociale acquise lors des interactions avec les pairs contribue-t-elle à la découverte des littératies multimodales et à la production qui en résulte? Pensez à la manière dont les enfants rencontrent les idées, les pensées, les expériences, les chansons, la danse, la construction avec des cubes, les poèmes, les lettres, les listes et les blagues. Comment le plaisir, la curiosité et la persévérance sont-ils modélisés et respectés?

Veillez à ce que les méthodes utilisées dans votre centre pour documenter l'amélioration du langage et des littératies des enfants dans les cinq systèmes de signes respectent leurs connaissances, leurs compétences et leur exploration ludique. Pensez à la façon dont les adultes et les enfants accordent de l'importance à la création par les enfants d'histoires, de chansons, de jeux, de poèmes, de cartes, de structures en trois dimensions et de pièces de théâtre. Comment cette documentation influence-t-elle votre façon d'agir par rapport à l'apprentissage individuel et collectif des enfants?

Comment les parents et les adultes partagent-ils leurs connaissances collectives sur la croissance des enfants en matière de langue et de littératies dans l'ensemble des systèmes de signes du langage, de l'art plastique, des mathématiques, de la musique et de l'art dramatique?



Identités liées aux littératies avec/dans les communautés

En utilisant le langage et les littératies, les enfants trouvent des moyens de retenir, d'explorer et de transformer leurs expériences et leurs identités. Les enfants sont des observateurs, imitateurs, lecteurs, auteurs, illustrateurs, inventeurs, acteurs, artistes, danseurs, constructeurs et musiciens méthodiques. Pour assurer l'apprentissage des enfants, les éducatrices doivent être attentives au bagage d'expériences qu'ils possèdent et apprendre à le connaître, afin d'être capables de leur donner des occasions d'exploiter leurs connaissances en prenant connaissance de beaucoup de textes provenant de sources différentes. En créant et en utilisant des textes avec les enfants, les éducatrices soulèvent des questions pour favoriser l'exploration de plusieurs interprétations, suppositions et préjugés différents.

Les enfants coconstruisent une gamme d'identités liées aux littératies :

- en créant des textes qui reflètent des littératies familiales, locales et mondiales;
- en apprenant diverses pratiques locales liées aux littératies dans une gamme de communautés;
- en apprenant le caractère unique et les ressemblances des littératies de leur famille et de celle des autres.

Les enfants participent de façon critique aux pratiques des littératies de la culture populaire :

- en apportant de chez eux au centre, tout en les transformant, les littératies de la culture populaire;
- en explorant divers personnages et identités qui se trouvent dans la culture populaire;
- en devenant davantage capables de poser des questions critiques.

Les enfants utilisent les outils offerts par les technologies numériques :

- en représentant à l'aide des technologies leurs expériences de la vie de tous les jours;
- en accédant aux technologies numériques et en les utilisant.

Réflexion

Recueillez des connaissances sur la vie artistique et culturelle de vos enfants, de leur famille, de votre communauté, etc. Pensez à votre propre participation à des activités et à des communautés : transmettez-vous votre enthousiasme et votre intérêt aux enfants, et renforcez-vous les leurs?

Explorez les représentations rencontrées dans les médias en posant des questions du type : « Avec quels jouets croyez-vous que les garçons comme les filles aimeraient jouer? »

Comment valorisez-vous les pensées, les sentiments et la créativité des enfants, et comment les documentez-vous de plusieurs façons différentes? Pensez à utiliser une caméra et un microphone tout en notant par écrit ce que disent les enfants. Pensez à imprimer leurs mots et à ajouter un titre à leurs peintures, à leurs dessins ou à leurs constructions en trois dimensions. Approfondissez les conversations en nommant les objets, en utilisant des mots clés, en expliquant et en parlant des objets et des événements, et en discutant de ce qui vient juste de passer et de ce qui va se produire prochainement.

De quelles nouvelles technologies dispose-t-on dans votre centre? Comment cette technologie est-elle utilisée pour documenter l'apprentissage de l'enfant de sorte à pouvoir envoyer du centre à la maison un message indiquant ses pensées, ses champs d'intérêt et ses progrès? Comment les enseignants, les familles et les enfants utilisent-ils des technologies au centre et ailleurs?

Posez des questions aux familles afin de connaître les préférences des enfants quant aux personnages de la télévision, aux livres, aux histoires racontées, aux musiciens, aux athlètes, aux lieux de culte, aux congés culturels et aux membres de leur famille. Pensez à la façon dont ces différentes identités peuvent transparaître dans leur jeu lié aux littératies.





3.1.4

La diversité et la responsabilité sociale



Les enfants font l'expérience d'environnements socialement et culturellement inclusifs où le respect des autres ainsi que des pratiques inclusives, équitables, démocratiques et durables ont cours, et où la responsabilité sociale est appuyée.

- L'inclusivité et l'équité
- Les pratiques démocratiques
- Les avenir durables



3.1.4 La diversité et la responsabilité sociale

Être membre d'une communauté, c'est connaître l'interdépendance. C'est aussi simple, et aussi compliqué, que cela : nous devons prendre soin des autres, ainsi que de la nature et du monde construit qui nous entoure. Lorsque les enfants s'engagent dans des relations respectueuses, attentionnées et réciproques guidées par des adultes sensibles et informés, ils comprennent mieux l'interdépendance.

Nous vivons dans un pays démocratique. Idéalement, les communautés de la petite enfance reflètent les valeurs démocratiques de l'inclusion et de l'équité. Tous les enfants et toutes les familles ont le même droit de prendre part aux décisions; les différences et les désaccords enrichissent le groupe. L'inclusion de divers patrimoines, histoires et coutumes permet de respecter les principes démocratiques, de multiplier les occasions d'apprendre des autres et d'améliorer les possibilités de vivre ensemble en harmonie.

En apprenant à vivre non seulement avec la tête, mais aussi avec du cœur et de l'esprit, les enfants ont besoin d'adultes bienveillants pour écouter attentivement ce qu'ils ont à dire. Ils apprennent à s'exprimer, à parler librement et à écouter ce que les autres ont à dire à mesure qu'ils discutent de questions qui les concernent.

Le progrès vers une compréhension de l'interdépendance et des soins inspirés par la compassion ne se fait pas uniquement dans des contextes locaux, ce sont aussi des aspects de la **citoyenneté** mondiale, de l'appréciation de la biodiversité et de la responsabilité environnementale. Il s'agit dans ces contextes-là d'apprendre au contact et au sujet de la nature, et d'apprendre à agir de manière responsable envers l'environnement de sorte à devenir bon gestionnaire de la terre.

Cet objectif comporte les trois facettes suivantes :

- L'inclusivité et l'équité
- Les pratiques démocratiques
- Les avenir durables



L'inclusivité et l'équité

Tous les enfants, sans égard à la race, à la religion, à l'âge, au patrimoine linguistique, à la situation sociale et économique, au genre ou aux capacités, ont le droit d'être inclus dans les activités et aux routines de tous les jours. Quand on applique les principes d'inclusivité et d'équité, les enfants en viennent à apprécier leurs caractéristiques physiques et leurs identités sexuelle, raciale, linguistique et culturelle. Ils se sensibilisent aux effets de la pauvreté et commencent à contribuer à des initiatives locales et mondiales qui portent sur la question. Pour assurer leur apprentissage, il faut offrir aux enfants des environnements inclusifs et équitables où ils jouent et travaillent dans des groupes différents et où ils participent à des interactions significatives et respectueuses avec des gens, du matériel et du contenu bien divers.

Les enfants apprécient leur propre caractère distinctif et celui des autres :

- en apprenant des choses sur leur patrimoine culturel, celui des autres familles fréquentant le centre et ceux de la société plus étendue;
- en devenant connaisseurs et confiants par rapport à leur identité diverse, à la fois culturelle, raciale, physique, spirituelle, linguistique, sexuelle et socioéconomique.

Les enfants adoptent des pratiques empreintes du respect de la diversité :

- en formant des relations positives et inclusives avec tous les enfants;
- en en apprenant davantage sur les différences, y compris les différences culturelles, raciales, physiques, spirituelles, linguistiques, sexuelles, sociales et économiques;
- en en apprenant davantage au sujet des communautés représentatives de la société albertaine et en interagissant avec elles.
- en en apprenant davantage au sujet des projets d'aide et en y contribuant à l'échelle locale et mondiale.

Les enfants soulèvent des questions concernant des pratiques inéquitables qui excluent ou qui créent de la discrimination, et ils agissent pour les changer :

- en reconnaissant et en mettant en cause des pratiques et des situations inéquitables;
- en négociant des solutions équitables aux problèmes associés à des différences;
- en se défendant et en défendant les autres de façon à promouvoir l'équité.

Réflexion

Comment les enfants réagissent-ils face à des personnes qui sont différentes d'eux sur le plan de la langue, de la culture, de la race, des émotions, de l'aspect physique, de l'intellect, ou de la situation sociale ou économique? Pensez aux raisons que les enfants donnent pour exclure des pairs (langue, couleur de la peau, sexe ou biens). Pensez à la manière dont les enfants réagissent par rapport à de nouveaux mets, vêtements, comportements et langues.

Comment découvrez-vous des lieux et des occasions qui permettent d'apprendre à l'extérieur du centre, qu'ils soient locaux ou mondiaux? Pensez à des musées locaux, à des lieux de culte, à des soupes populaires, à des refuges, à des petites entreprises, à des fermes et à de petites usines. Pensez à des projets d'envergure mondiale qui pourraient être liés à votre communauté.

Comment bousculez-vous le langage des stéréotypes négatifs et les pratiques d'exclusion qui existent chez les enfants? Pensez à la façon dont les enfants se parlent en décrivant les différences. Comment invitent-ils d'autres enfants à venir dans une aire de jeu, ou comment les en excluent-ils? Pensez à la manière dont les adultes observent, enregistrent et font participer les enfants lors de discussions sur l'inclusion. Pensez à votre réaction quand un enfant en particulier monopolise un endroit donné, ou quand certains enfants sont régulièrement exclus.



Les pratiques démocratiques

Les enfants comprennent mieux leur rôle de citoyen responsable quand ils participent tous les jours dans des communautés où on les écoute, où leurs contributions sont valorisées et où ils apprennent à valoriser les contributions des autres. Pour assurer leur apprentissage, les éducatrices doivent leur présenter des occasions équitables et des procédures et des processus justes, tout en les faisant participer à l'élaboration, à la vérification, à la remise en question et à la révision des règles, des rituels et des procédures qui font partie de leur monde quotidien.

Les enfants apprennent à être des membres responsables et réceptifs de la communauté :

- en éprouvant de la sympathie et de l'empathie à l'endroit des autres;
- en donnant de l'aide, du réconfort et de l'encouragement, et en appréciant la contribution des autres;
- en respectant le matériel, l'équipement et les espaces partagés avec les autres.

Les enfants mettent en pratique la prise de décision démocratique en faisant des choix qui les affectent tous :

- en commençant à comprendre leurs droits et leurs responsabilités, ainsi que ceux des autres;
- en exprimant leurs préférences et leurs opinions, et en devenant conscients des autres points de vue possibles;
- en posant des questions et en coconstruisant et en retravaillant des règlements et des façons de faire.

Les enfants mettent en pratique l'équité et la justice sociale :

- en faisant connaître et en négociant leur compréhension de ce qui est juste ou injuste;
- en prenant connaissance de sujets controversés et en devenant socialement actifs dans leur communauté locale.

Réflexion

Encourage-t-on les enfants lorsqu'ils amorcent ou cultivent des relations avec les autres enfants et les adultes dans leur monde de tous les jours? Pensez à des façons de faciliter les amitiés et les collaborations.

Les éducatrices encouragent-elles et aident-elles les enfants qui font preuve d'empathie et de sympathie? Pensez aux enfants qui vont vers les victimes, qui sont gentils envers les autres, qui les incluent et qui se préoccupent de leur bien-être.

Les contributions des enfants sont-elles valorisées? Les différents points de vue sont-ils appréciés? Pensez à votre façon d'écouter tous les enfants et de leur répondre.

Comment les adultes montrent-ils l'exemple en ce qui a trait à l'empathie, à la sympathie, à l'esprit d'équité et à la curiosité au sujet des différences? Pensez aux occasions de le faire qui se présentent pendant le jeu dramatique, les jeux à l'extérieur, les conversations ou la lecture d'une histoire.

De quelles façons les familles et la communauté locale prennent-elles part aux décisions concernant les programmes, les procédures et les politiques? Pensez aux pratiques culturelles, aux emplois typiques et à l'histoire de la communauté.

Comment les enfants participent-ils à la prise de décision sur des sujets qui les concernent tels que l'établissement des règles, des rituels, des routines et des processus? Pensez aux occasions quotidiennes que les enfants peuvent saisir afin d'exercer leur « droit de regard » en ce qui concerne les repas, les siestes et le partage.

Le centre offre-t-il aux enfants un accès équitable au matériel et aux cercles sociaux? Pensez à la race, à la classe, au genre, à l'âge et à l'origine familiale. Les éducatrices remettent-elles en question les comportements d'exclusion ou les comportements discriminatoires?

Pensez à vos façons d'accompagner les enfants dans la résolution de problème et de les réinsérer dans la communauté en tant que membres contributeurs.



Les avenirs durables

L'affinité des enfants avec la nature, dont ils font partie, sert de point de départ pour la compréhension et la remise en question de la place de l'être humain dans la nature, et pour l'acquisition de connaissances, de compétences et de dispositions permettant de contribuer au développement d'avenirs durables. Pour assurer cet apprentissage, les enfants doivent cultiver des relations avec des personnes attentionnées, compatissantes et courageuses qui peuvent leur servir de modèles et qui soutiennent leur engagement concret envers la nature et le monde construit, ainsi que leur participation dans des communautés responsables sur le plan environnemental et social.

Les enfants acquièrent une attitude d'émerveillement et d'appréciation face au monde naturel :

- en appliquant tous leurs sens à l'exploration de la nature;
- en se réjouissant de la beauté naturelle;
- en entrant en contact avec la nature et en respectant le monde naturel.

Les enfants apprennent à reconnaître et à consigner des régularités et des relations qui se trouvent dans la nature :

- en remarquant des régularités, de la répétition et des changements qui peuvent s'observer dans la nature;
- en apprenant à observer, à nommer et à consigner des phénomènes naturels;
- en soulevant des questions au sujet de certains changements, liens et causes, et en menant eux-mêmes des enquêtes.

Les enfants adoptent une attitude d'appréciation face à la créativité et à l'innovation humaines :

- en appliquant tous leurs sens à l'exploration du monde construit;

- en apprenant à apprécier la beauté, la créativité et l'innovation dans les arts, l'architecture et les technologies;
- en explorant les avantages mécaniques des outils et des machines;
- en concevant et en évaluant des solutions technologiques.

Les enfants prennent connaissance de l'exploitation des ressources naturelles et de la production industrielle :

- en faisant des liens entre les matières premières et les produits finis;
- en commençant à apprécier le travail des autres;
- en apprenant que des approches différentes de la mise en valeur des ressources et de leur production ont des répercussions différentes.

Les enfants prennent connaissance de pratiques respectueuses de l'environnement et socialement responsables :

- en réduisant leur consommation;
- en réutilisant et en recyclant;
- en aidant à s'occuper de plantes ou d'animaux domestiques et en participant à la gestion des plantes, des insectes et des animaux de la région;
- en participant à des projets de restauration et de régénération locaux.



Réflexion

Comment les enfants sont-ils encouragés à explorer les milieux naturels et sauvages? Pensez à des façons de donner aux enfants l'accès à ces milieux, de souligner le plaisir de sortir en plein air et d'aider les enfants à utiliser tous leurs sens.

De quelles façons vos politiques et vos pratiques contribuent-elles à favoriser des avenir durables? Pensez à la réduction de la consommation d'énergie et de la génération de déchets, au recyclage, au compostage et à des produits de nettoyage écologiques.

Comment pouvez-vous aider les enfants à créer leur propre avenir durable? Pensez à leur influence et à leur contrôle, par exemple en prenant soin d'animaux ou de plantes, en faisant un potager ou un jardin de fleurs dans leur propre terrain de jeu ou communauté ou, par le moyen de leur imagination, en cherchant dans les histoires ou le jeu des solutions possibles aux problèmes environnementaux.

Comment offrez-vous aux enfants des occasions de faire des apprentissages pratiques concernant l'exploitation des ressources naturelles et la production industrielle? Pensez à l'artisanat, aux fermes, à la pêche, à la foresterie, aux mines, au tourisme et aux usines de fabrication que vous pourriez visiter dans votre coin, ou encore aux travailleurs que vous pourriez inviter à votre centre. Demandez-vous comment la participation des parents peut aider à améliorer l'apprentissage des enfants concernant l'exploitation des ressources locales et la production industrielle.





3.2

Les dispositions des enfants pour apprendre





3.2 Les dispositions des enfants pour apprendre

L'idée selon laquelle les enfants apprennent tous les jours et dans toutes les situations est au cœur d'*Envol, Cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta*. Dans ce cadre, nous avons établi, avec la collaboration d'éducatrices et de parents, cinq dispositions pour apprendre : jouer et être enjoué, chercher, participer, persévérer et se soucier. Les enfants affichent ces dispositions pour apprendre¹ lorsqu'ils jouent et vivent dans les communautés de la petite enfance. Ces dispositions sont souvent utilisées pour décrire un enfant ou un groupe d'enfants. On dit, par exemple : « il est si attentionné » ou « ils s'amuse bien ensemble ». Dans les recherches sur la petite enfance, les dispositions des enfants pour apprendre sont considérées comme un fondement de l'acquisition et du développement des compétences liées à l'apprentissage dans un contexte scolaire². Dans le contexte de ce cadre pédagogique, les dispositions pour apprendre³ sont considérées comme étant :

- innées chez chaque enfant et de plus en plus manifestes au fil du temps;
- malléables, en autant qu'il s'agit de penchants que les éducatrices et d'autres intervenants peuvent favoriser, renforcer ou atténuer par leurs interactions quotidiennes avec chaque enfant dans le contexte social de l'apprentissage et de la vie;
- utiles, puisque ce sont des penchants que chaque enfant utilise, autant dans ses nouvelles expériences d'apprentissage que dans celles qui lui sont familières;
- investies de significations et d'une valeur propres à une culture donnée qui se révèlent dans des pratiques et des traditions familiales, sociales et culturelles⁴.

En valorisant le développement des dispositions pour apprendre de chaque enfant, les éducatrices reconnaissent le processus expérientiel d'apprentissage qui est unique à chaque enfant. Lorsqu'elles remarquent et nomment les dispositions des enfants pour apprendre, elles reconnaissent et valorisent chaque enfant en tant qu'apprenant qui, déjà, joue et est enjoué, cherche, participe, persévère et se soucie. Ainsi, elles favorisent le développement de son identité d'apprenant d'aujourd'hui et de demain.



Les dispositions pour apprendre qui s'observent dans des contextes de garde, de jeu et d'apprentissage sont exprimées ici par l'emploi de verbes d'action⁵ accompagnés du pronom « on », qui dans le contexte présent est volontairement ambigu. D'une part, compris comme indiquant une seule personne, « on » se rapporte à chaque membre distinct et unique de la communauté d'apprentissage – soit chaque enfant, membre de la famille et éducateur qui fait usage de ces dispositions pour apprendre. D'autre part, quand « on » est compris comme indiquant plus d'une seule personne, il rappelle l'idée selon laquelle les enfants, les éducatrices et les familles **coconstruisent** les connaissances et l'apprentissage ensemble, et dans un environnement d'apprentissage qui met à contribution du temps, de l'espace, du matériel, notre modelage, notre participation et notre interaction avec les enfants lors de leur garde, leur jeu, leur apprentissage et leur développement. Bref, nous utilisons « on » intentionnellement afin de rappeler que les soins, le jeu et l'apprentissage sont construits à la fois individuellement et socialement. Par exemple,

On joue et on est enjoué

On cherche

On participe

On persévère

On se soucie

Les dispositions pour apprendre ne sont pas enseignées aux enfants, toutefois, ce que font les éducatrices est important. Quand vous réagissez par rapport aux dispositions des enfants pour apprendre – en prolongeant et en poussant plus loin leur jeu, leur recherche, leur participation, leur persévérance et leur souci des autres – vous accordez de l'importance au potentiel d'apprentissage de chaque enfant en le reconnaissant. Vous créez ainsi un environnement de **garde**, de jeu et d'apprentissage adapté qui favorise les diverses façons dont les enfants explorent et créent. Documenter les expériences quotidiennes de chaque enfant rend visibles leurs dispositions pour apprendre de manière à amener les enfants et leur famille à s'engager dans des discussions significatives portant non seulement sur des résultats d'évènements d'apprentissage, mais, de façon encore plus importante, sur les processus et les qualités de l'apprenant.



Les cinq dispositions pour apprendre suivantes représentent l'image de l'enfant décrite dans ce cadre pédagogique, à savoir l'image d'un enfant capable, fort et débrouillard qui est l'agent de son apprentissage et apprenant actif, autrement dit, **apprenant puissant et citoyen**. La description de chacune des dispositions pour apprendre comprend un petit récit qui sert à mettre en évidence les expériences quotidiennes des enfants où ils jouent, cherchent, participent, persévèrent et se soucient. Chaque récit comprend un exemple de décision ponctuelle prise par une éducatrice qui répond à un enfant ou à un groupe d'enfants de manière à favoriser le développement de leurs dispositions pour apprendre. On y trouve également des questions de réflexion pour vous aider à trouver des façons de faire vivre aux enfants des expériences qui vont les amener à jouer et à être joués, et des occasions de s'épanouir en développant leurs dispositions pour chercher, participer, persévérer et se soucier.





3.2.1

Jouer et être enjoué

On invente, on crée et on imagine.

On conçoit et on vérifie des théories.

On raconte et on met en scène des récits et des histoires.

On explore et on représente ses connaissances au moyen des littératies multimodales.

On prend des risques pour apprendre.





3.2.1 Jouer et être enjoué

On joue et on est enjoué

À titre d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, vous remarquez, observez et nommez la disposition des enfants pour jouer et être enjoués. Jouer avec des idées, des pensées et du matériel renforce la flexibilité et la fluidité des pensées des enfants, en plus d'appuyer leur créativité. Les enfants se servent du jeu comme façon d'explorer le monde et d'y trouver un sens. La disposition pour jouer et être enjoué se révèle dans la façon dont les enfants ont tendance à jouer avec les idées, les pensées et les sentiments, souvent dans le contexte des mondes imaginaires qu'ils créent avec les autres et avec du matériel. La disposition des enfants pour jouer et être enjoués peut être favorisée et renforcée par des expériences où ils participent activement avec les autres et avec du matériel naturel du monde réel qui stimule de façon unique et diversifiée l'imagination, la créativité, l'innovation, la résolution de problème, les récits personnels et la création d'histoires.

Selon la conception socioculturelle de l'apprentissage, vous êtes une coparticipante active au jeu des enfants¹. Lorsque vous vous joignez aux enfants pour jouer, de manière réfléchie, en les laissant diriger le jeu, vous obtenez de l'information, car vous pouvez les observer attentivement et réagir à leurs idées, à leurs théories et aux conflits qui surviennent pendant le jeu. L'information recueillie en participant au jeu des enfants en l'observant a des répercussions sur votre planification et votre réflexion, de façon à approfondir leurs dispositions pour jouer et être enjoués face aux autres ou à des idées. De plus, quand vous modélisez votre propre disposition pour jouer, vous montrez que le jeu et l'esprit ludique sont des dispositions qu'il importe d'apprendre dans la communauté de la petite enfance.



Récit d'exemple

Niko arrive tôt lundi matin. Il raconte avec enthousiasme l'aventure que sa famille et lui ont vécue pendant la fin de semaine. Ils ont fait un tour dans le nouveau métro d'un bout à l'autre de la ligne. « Il va dans un tunnel, et sur un pont, et dans un autre tunnel, et puis il sort du tunnel. Il va presque jusqu'à ma maison. Je vais le prendre tous les jeudis quand Grand-maman viendra me chercher. »

Niko passe la journée à jouer avec des cubes. Il les empile pour former une structure rectangulaire. Il fait le conducteur. D'autres se joignent à lui pour faire les passagers. Il leur dit quand ils doivent descendre. Il leur annonce quand le train s'arrête pour qu'ils puissent monter à bord. Il remet les billets et annonce, quand il s'arrête, « Arrêt de l'université. Passez une bonne journée. »

Votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants

Une éducatrice se joint à Nico pour jouer un peu au cours de la matinée. Elle est frappée par l'enthousiasme et les connaissances de Niko pendant le jeu. Il sait qu'on remet des billets, qu'on s'arrête pour faire monter les passagers, qu'il y a différents arrêts pour le train et que les rôles de passager et de conducteur sont importants. Elle se souvient de la description qu'a donnée Niko des tunnels et des arrêts. Elle rassemble des objets qui, selon elle, permettront de prolonger le jeu et d'approfondir son expérience de jeu. Elle discute avec ses collègues afin de planifier autre chose.

Avant le mercredi suivant, elle trouve une grosse boîte pour faire un tunnel dans le coin des cubes. Elle ouvre les deux extrémités de la boîte et l'empêche de bouger en mettant des cubes de chaque côté. Quand les enfants arrivent ce matin-là, leur jeu du métro continue d'évoluer grâce à l'ajout du tunnel.

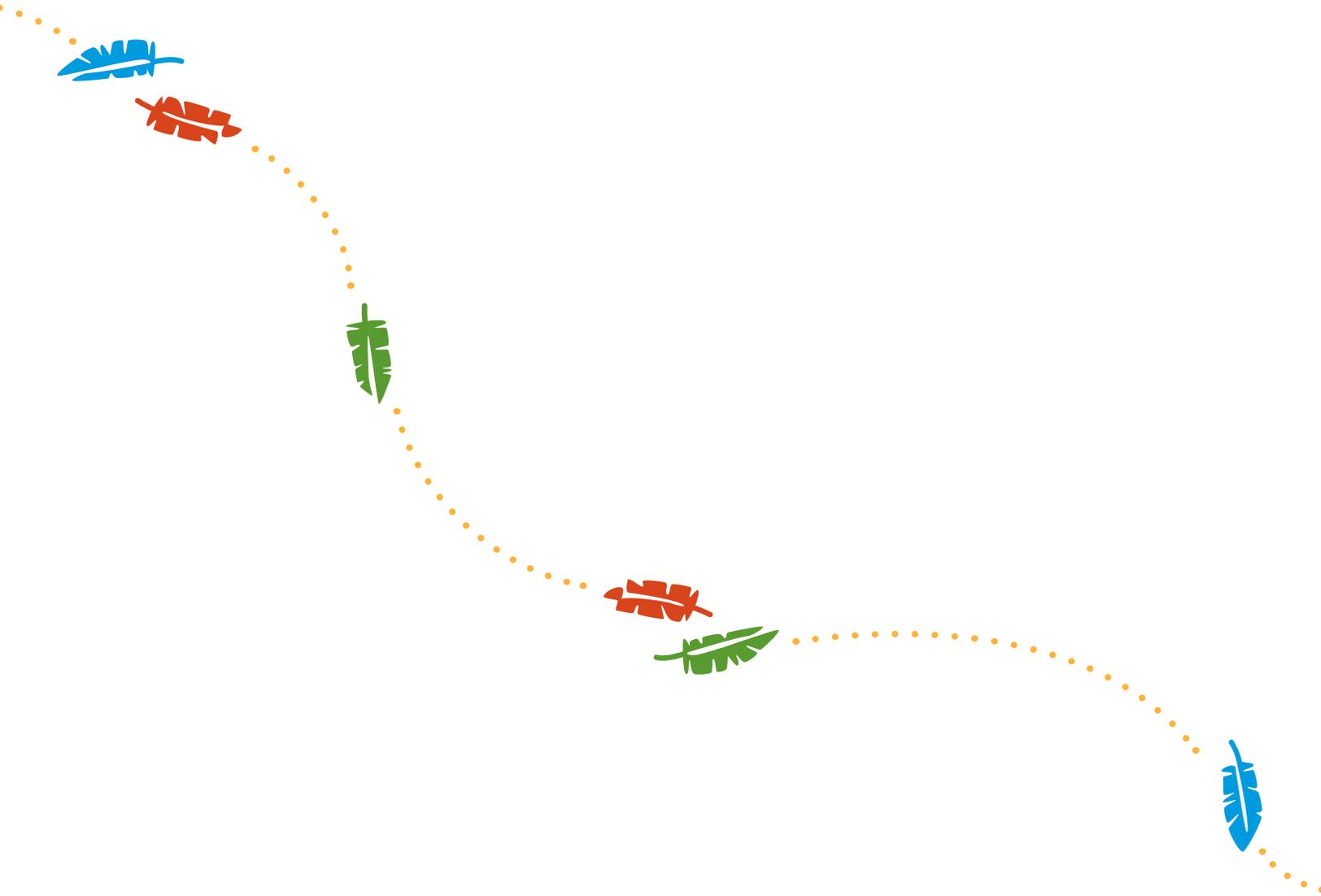
En encourageant leur jeu, elle a renforcé leur capacité à jouer avec des idées, des rôles et des concepts du monde qui les entoure.

Pour réflexion

- Pensez aux différentes façons dont l'environnement soutient le jeu des enfants et leurs idées ludiques. Pensez à la façon dont le matériel et l'espace très peu définis stimulent leur imagination et leur créativité. Comment pourriez-vous rendre l'horaire et les routines plus flexibles afin de favoriser le jeu social, l'exploration et l'invention par le jeu?
- Quel élément d'esprit ludique voyez-vous dans la réaction de l'éducatrice? Comment faites-vous voir aux enfants votre côté ludique?

- Pensez au rôle que vous assumez dans le jeu des enfants et à la manière dont vous soutenez leur jeu et leur côté ludique. Comment utilisez-vous vos observations sur le jeu et l'esprit ludique des enfants pour prolonger et approfondir leur jeu et leur apprentissage, et aussi pour réfléchir à votre participation dans leur jeu et leur apprentissage?







3.2.2

Chercher

On pose des questions.

On explore avec tous ses sens.

On se demande et on est curieux.

On résout des problèmes dans son jeu et on apprend.





3.2.2 Chercher

On cherche

En tant qu'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, vous remarquez, observez et nommez la curiosité que les enfants éprouvent en explorant le monde qui les entoure. Quand vous accordez de la valeur à la disposition des enfants pour chercher, vous leur faites vivre les expériences qui exploitent leur potentiel à se questionner, à poser des questions et à bâtir des théories. L'apprentissage en bas âge constitue un processus actif, par conséquent, la planification et le matériel offert aux enfants pour leur permettre de renforcer leur curiosité préparent des expériences qui feront appel à tous les sens et à tout le corps pour l'exploration. Quand vous fournissez aux enfants un matériel varié aux possibilités illimitées, ainsi que des aires de jeu social intérieures et extérieures dans le but de les amener à chercher, à se questionner, à poser des questions et à explorer activement, vous favorisez leur curiosité naturelle. La relation entre chaque enfant et les autres, et celle qui se crée entre chaque enfant et vous, sont très importantes dans les processus d'apprentissage qui exigent d'exploiter les dispositions pour chercher, être curieux, se questionner et poser des questions. De plus, les expériences de jeu et d'apprentissage qui poussent à partager des idées, à collaborer et à débattre favorisent le développement des dispositions pour chercher en multipliant les points de vue, les idées et les sentiments.

Les enfants sont de fins observateurs de leurs proches. Quand vous modélisez votre propre disposition pour chercher en vous questionnant, en posant des questions et en partageant vos théories, les enfants apprennent que la disposition pour chercher est importante dans la communauté de la petite enfance. De plus, lorsque vous participez à leurs côtés et avec eux en tant que coapprenante, cochercheuse et coconceptrice de possibilités, vous observez et écoutez leurs expériences de jeu et d'apprentissage en y réfléchissant. Vous cherchez ainsi à obtenir une meilleure compréhension de chaque enfant – en tant qu'apprenant puissant et citoyen de la communauté de la petite enfance – par le biais de leur jeu et de leur apprentissage.



Récit d'exemple

Les tout-petits regardent par la fenêtre les feuilles qui virevoltent en se faisant emporter par le vent dans la cour de récréation.

Votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants

L'éducatrice observe les tout-petits; ils remarquent les feuilles qui virevoltent en se faisant emporter par le vent. Leur observation s'ajoute aux expériences prévues pour la journée. L'éducatrice rassemble du matériel afin d'explorer les concepts de « voler » et de « tomber » à l'intérieur et à l'extérieur. Elle offre aux enfants des plumes, des feuilles, des morceaux de papier et des rubans, ainsi que des objets plus lourds comme du carton et des objets de plastique recyclés. Elle reste près des enfants, lance les objets dans les airs et regarde chacun tomber. Les enfants sont attirés par ce qu'elle fait et par l'utilisation du matériel. Chacun des enfants choisit un objet qu'il lance dans les airs. L'éducatrice décrit ce qui se passe. Les enfants répètent ses mots : « vole », « tombe », « souffle », « virevolte », « vite », etc.

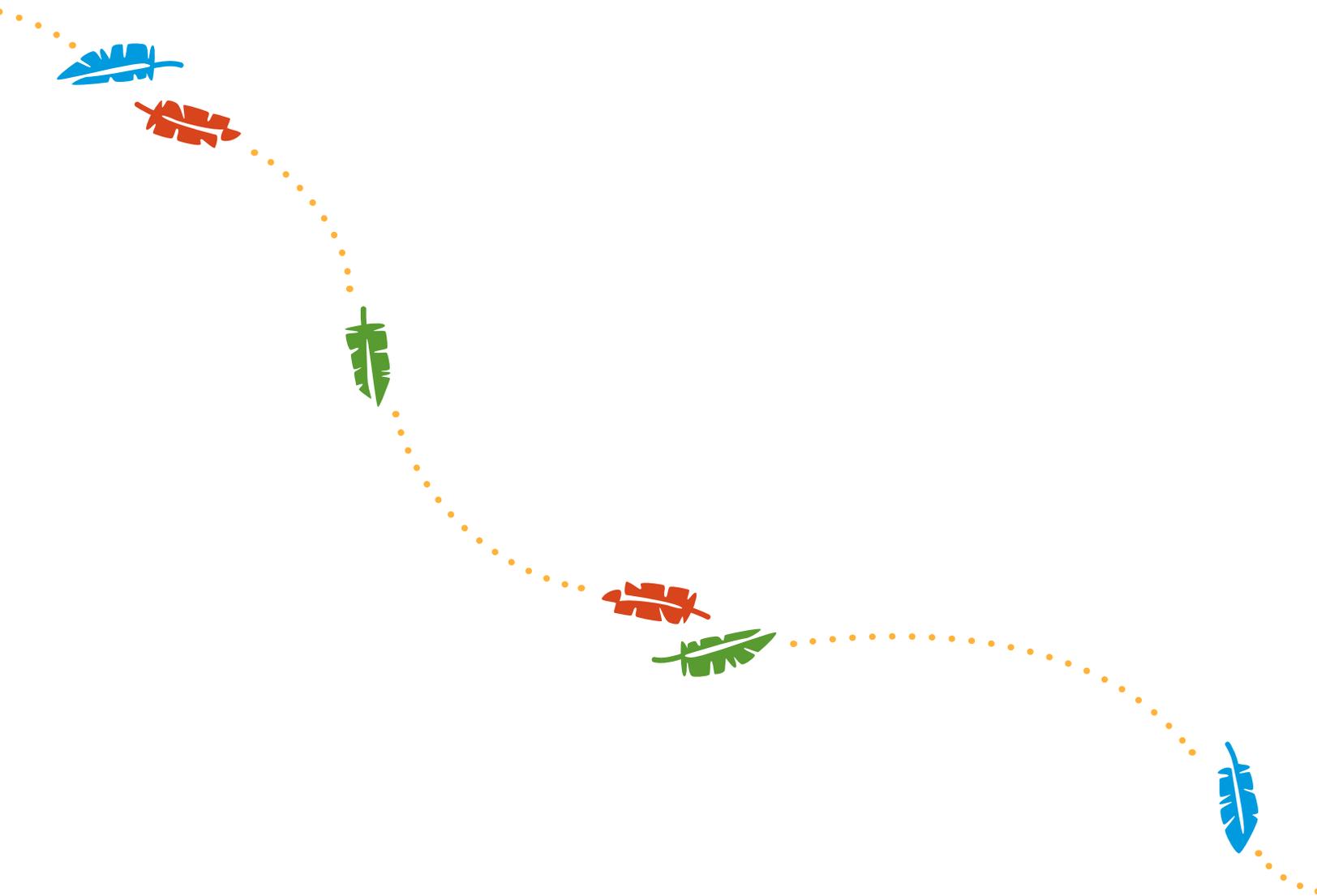
Afin de pousser plus loin la curiosité des enfants à propos du vent et du mouvement, l'éducatrice fixe les mêmes objets à des anneaux que les enfants peuvent tenir. À l'extérieur, les petits regardent le matériel qui vole dans le vent; ils laissent aller les anneaux et les regardent tomber au sol.

Le jeu des petits se poursuit à l'intérieur, où les objets attachés aux anneaux sont maintenant fixés à un ventilateur en marche.

Pour réflexion

- Comment suscitez-vous les questions et la curiosité des enfants en leur proposant des expériences actives pour tous les sens et tout le corps?
- Pensez à la manière dont l'éducatrice a interagi avec les petits pendant leur apprentissage, leur jeu et leur exploration. D'après vous, qu'est-ce qu'elle comprend de la manière dont ces enfants affichent leurs dispositions pour chercher et poser des questions?
- Selon vous, pourquoi a-t-elle poursuivi l'expérience à l'extérieur, puis recommencé à l'intérieur?
- Comment pouvez-vous utiliser l'information tirée de cet exemple dans votre garderie et avec votre groupe d'apprenants de façon à pousser plus loin la curiosité, la réflexion, le questionnement et la recherche des enfants par rapport à leur monde?
- Pensez à des façons dont vous pouvez aider les enfants à approfondir leurs propres questions dans leurs jeux actifs faisant appel à tous les sens et à tout le corps, et les aider à apprendre pour eux-mêmes et les autres.







3.2.3

Participer

On participe avec les autres.

On écoute les autres, on échange des idées,
des pensées et des sentiments.

On négocie, on fait des choses à tour de rôle et on observe.





3.2.3 Participer

On participe

En tant qu'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, vous remarquez, observez et nommez la façon dont chaque enfant participe à sa propre façon. En accordant de l'importance à la façon unique dont les enfants participent, vous faites en sorte que chacun d'eux participe équitablement pendant le jeu et l'apprentissage. Dans votre rôle d'éducatrice, vous donnez aux enfants de nombreuses occasions d'observer, de débattre, de collaborer et de négocier, en plus d'exprimer et de partager leurs idées, leurs pensées, leurs sentiments et leurs questions avec les autres de plusieurs façons verbales et non verbales¹. Vous encouragez les enfants à participer avec les autres à mesure que vous remarquez, définissez, modélisez et invitez les modes de communication uniques de chaque enfant et sa participation aux expériences de jeu et d'apprentissage.

Vous avez un rôle déterminant à jouer pour favoriser l'équité dans la participation à la garde, au jeu et à l'apprentissage de chaque enfant. Quand vous favorisez les occasions d'apprentissage social des enfants en facilitant leurs efforts pour observer, échanger des idées, se faire entendre, résoudre des problèmes et participer, vous soutenez leur participation au jeu et à l'apprentissage. En tenant compte des différentes façons dont les enfants participent et en répondant à chacune de leurs voix – qu'elle soit forte, douce ou silencieuse –, vous renforcez la disposition de chaque enfant de participer en répondant par l'action à des questions telles que : « Comment puis-je l'aider à communiquer ses pensées, ses sentiments et ses idées aux autres? », « Comment est-ce que j'interprète les différentes façons dont les enfants participent dans la communauté de la petite enfance et comment est-ce que j'y réponds? » et « Comment est-ce que je donne l'exemple d'une attitude de justice, d'équité et d'inclusion dans la communauté de la petite enfance? »



Récit d'exemple

Dans la salle de jeu des tout- petits, beaucoup d'enfants jouent avec des cubes pour appuyer leur jeu imaginaire où ils voyagent dans l'espace. Ils ont créé un vaisseau spatial avec des sièges pour les passagers, et deux places pour les pilotes. Ils utilisent toutes sortes d'objets pour représenter des pierres spatiales, des bonbonnes d'oxygène, des bagages et de la nourriture.

Sasha est debout à côté d'une table près du coin des cubes. Il observe le jeu en faisant rouler distraitemment un rouleau à pâtisserie sur la table. Un visiteur non informé ne remarquerait même pas que cet enfant possède un langage verbal limité.

Votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants

L'éducatrice regarde le groupe jouer pendant un moment. Elle observe également l'enfant debout près de la table, mais en retrait du jeu de groupe. Reconnaissant que Sasha tire profit de l'observation de ses pairs, elle se demande comment elle pourrait l'aider à passer d'un rôle passif à un rôle actif de participant au jeu.

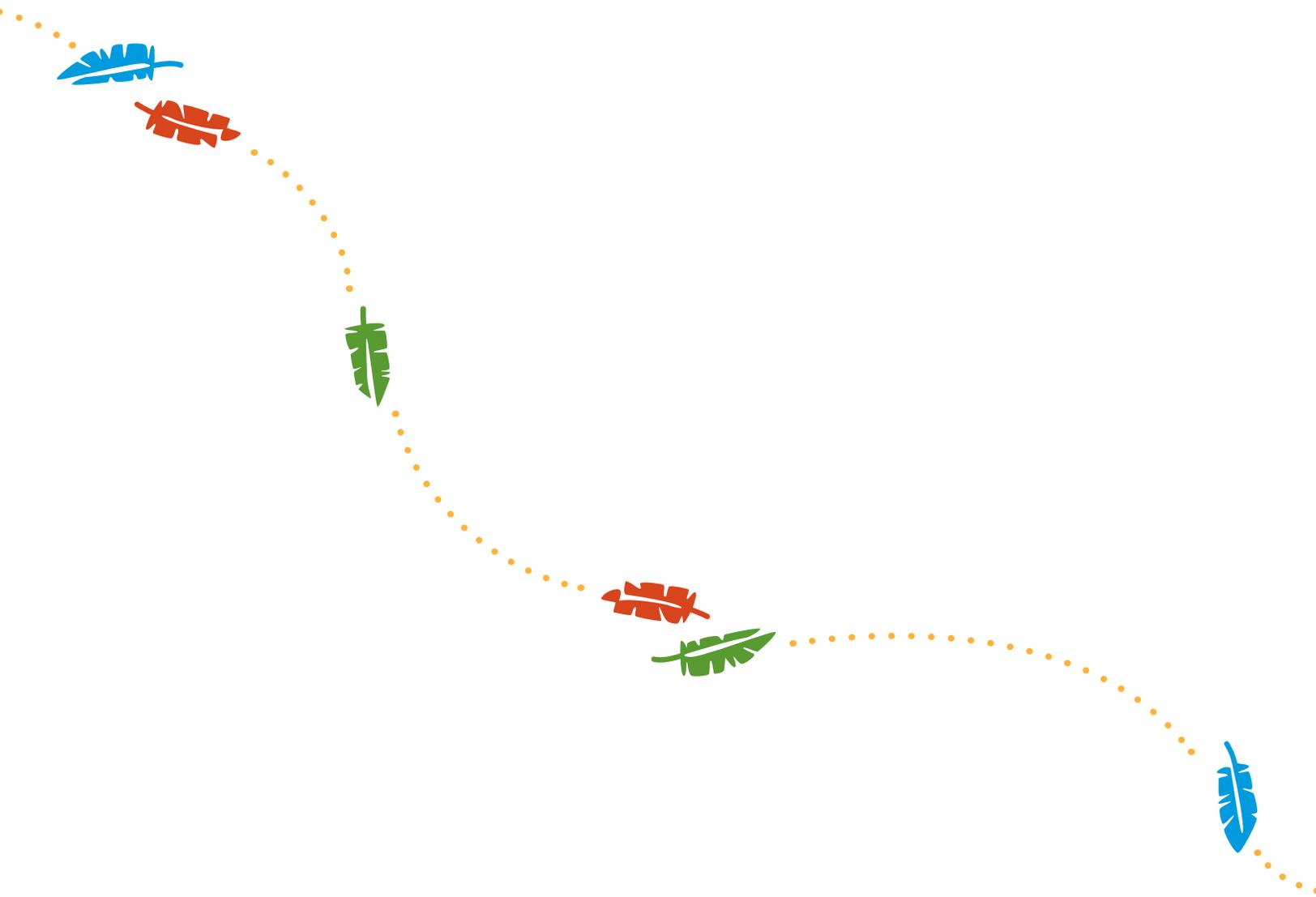
Se rappelant que les objets de transition peuvent faciliter le mouvement des enfants entre des aires, elle prend un panier rempli de fausse nourriture, s'approche de Sasha et lui dit : « J'aimerais faire un tour sur la lune, mais j'ai peur. Peux-tu venir avec moi, s'il te plaît? » Sasha regarde l'éducatrice et son sourire répond de lui-même. Ils se joignent au jeu de cubes ensemble et l'éducatrice dit : « Nous aimerions aller sur la lune. Nous avons apporté le diner. » Après un moment d'hésitation, on leur offre des billets et on les aide à prendre place dans le vaisseau spatial. Le jeu reprend et Sasha s'assoit nerveusement sur le cube qui lui sert de siège. À mesure que se déroulent le voyage, l'alunissage et l'exploration lunaire du jeu, il se détend.

L'éducatrice continue à jouer tout en interprétant les verbalisations et le langage corporel de Sasha pour les autres enfants. Tous les joueurs apprennent que la communication prend plusieurs formes. Ils apprennent aussi que Sasha souhaite participer activement au jeu social avec eux.

Pour réflexion

- D'après vous, quelle image de l'enfant a-t-elle, cette éducatrice? En quoi cette image correspond-elle au rôle assumée par l'éducatrice lors de cette expérience?
- Que pensez-vous de la façon dont l'éducatrice a utilisé le panier de nourriture pour se joindre au jeu des enfants?
- À votre avis, pendant combien de temps l'éducatrice a-t-elle participé au jeu des enfants? Comment peut-on aider tous les enfants à communiquer leurs idées à leurs camarades de jeu et d'apprentissage? Pensez aux façons dont vous remarquez que des adultes ou des pairs obligent des enfants à se taire, et à vos façons d'y répondre.
- Selon vous, en quoi cet exemple reflète-t-il votre rôle dans la salle de jeu que vous partagez avec les enfants?







3.2.4

Persévérer

On persévère face aux défis ou aux difficultés.

On essaie de nouvelles stratégies.

On demande de l'aide.

On s'efforce d'atteindre ses propres buts.





3.2.4 Persévérer

On persévère

En tant qu'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, vous remarquez, observez et nommez pour les enfants leur disposition pour persévérer à poursuivre leurs idées. Ils manifestent souvent leur disposition pour persévérer dans le cas des expériences qu'ils trouvent intéressantes et qui les stimulent intellectuellement. Les enfants persévèrent dans des situations où ils peuvent poser leurs propres questions et tester leurs propres théories en jouant. Lorsqu'ils explorent, seuls ou avec les autres, des idées ou du matériel qu'ils jugent intéressants, leur attention est aussi soutenue que leur niveau d'intérêt est élevé, et ils s'efforcent d'atteindre leurs propres buts pour leur apprentissage et leur développement.

Le type d'expériences que vous offrez afin d'activer de façon intentionnelle et créative la disposition des enfants pour persévérer sont souvent des expériences qui les amènent à créer et à vérifier des théories, à poser des questions et à recueillir de l'information sur des sujets qui les intéressent. De plus, quand les enfants demandent de l'aide pendant qu'ils élucident des concepts intéressants, vous comprenez qu'il s'agit là d'une autre façon dont les enfants persévèrent. Les environnements d'apprentissage qui fournissent du matériel aux possibilités illimitées, de l'espace pour l'apprentissage social et suffisamment de temps pour mener convenablement à terme une enquête favorisent la disposition des enfants pour persévérer en posant des questions du type « pourquoi? » et « comment? », en essayant et en vérifiant des théories, en partageant des idées et en racontant des histoires.

Vous modélisez et valorisez la persévérance comme disposition pour apprendre quand vous parlez de la poursuite de vos propres essais et de votre propre questionnement.



Récit d'exemple

Les enfants et les éducatrices de la salle des tout-petits amorcent la transition de la matinée en rangeant la salle de jeu après avoir joué et expérimenté et en s'habillant pour aller jouer dehors.

Caleb, qui est arrivé depuis peu, exprime sa déception :
« Je ne veux pas aller dehors! » Caleb s'amusait à baigner les poupées dans l'eau savonneuse à la table d'eau. Il continue à baigner les poupées pendant que les autres enfants s'habillent en fonction de la température fraîche de l'automne.

Votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants

L'éducatrice constate que Caleb est concentré à jouer avec les poupées et elle trouve une poussette. Elle sait que Caleb aime jouer à la poupée depuis l'arrivée de sa petite sœur. Elle sait également que Caleb aime aussi jouer à l'extérieur. Elle comprend que Caleb refuse de mettre fin à son jeu de poupées parce qu'il veut poursuivre ses idées plus longtemps. Afin de favoriser la disposition de Caleb pour persévérer dans son jeu de poupées, l'éducatrice cherche des moyens de l'aider à continuer son jeu et même de l'approfondir à l'extérieur.

« Caleb, j'ai entendu ta poupée dire qu'elle voulait jouer avec les petits chariots, les feuilles mortes et le sable à l'extérieur. J'ai trouvé cette poussette. Que dirais-tu si on l'habillait pour qu'elle soit bien au chaud aujourd'hui? Je pense qu'elle aimerait jouer dehors maintenant qu'elle est propre. Elle va probablement se salir encore et avoir besoin d'un autre bain quand elle aura terminé de jouer dehors. »

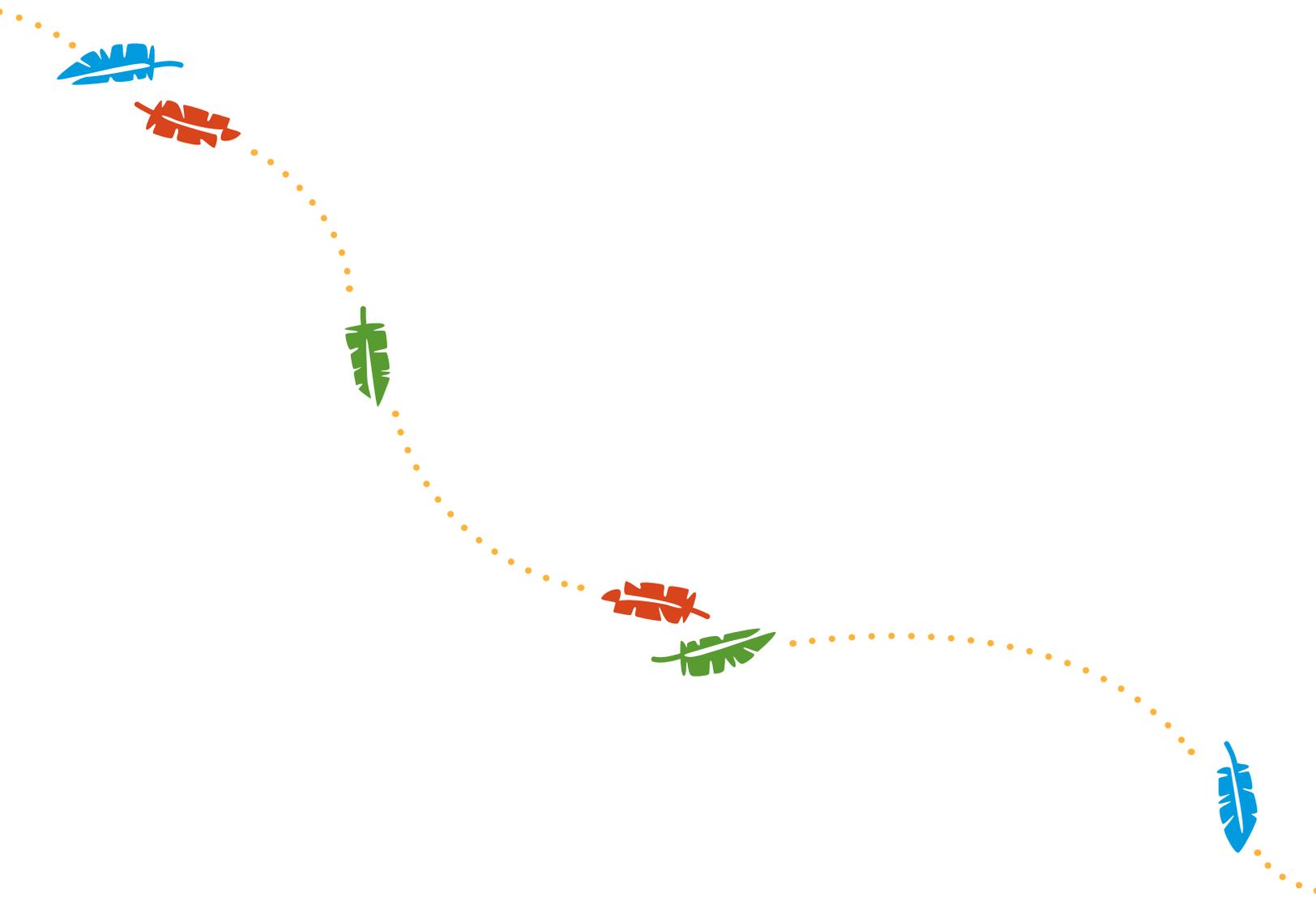
Caleb cesse ses protestations et envisage cette idée. Il aide l'éducatrice à habiller la poupée et l'installe dans la poussette. Il enfle ensuite ses bottes et son manteau.

Caleb apprend qu'il aura du temps pour poursuivre ses idées dans cet environnement. Sa disposition pour persévérer par rapport à son jeu et à son apprentissage est favorisée parce que l'éducatrice est prête à l'aider à poursuivre ses idées de jeu dans les aires de jeu intérieure et extérieure.

Pour réflexion

- Pensez à la façon dont le matériel, l'espace et le temps donnent aux enfants l'occasion d'explorer et d'élaborer des théories afin d'enquêter, seuls ou avec les autres. Pensez à la manière dont l'horaire empêche les enfants de persévérer et d'être tenaces par rapport à leurs idées et à leur créativité pendant le jeu.
- Quelles sont les croyances de cette éducatrice au sujet du jeu et de l'apprentissage des enfants? Quel pourrait être le résultat de sa décision de permettre aux enfants d'emporter à l'extérieur des jouets d'intérieur?
- Comment peut-on encourager les enfants à poursuivre leurs idées, leur jeu et leur apprentissage lorsque des routines et des horaires nuisent à leur disposition pour persévérer? Quel rôle jouez-vous dans le soutien de leurs comportements persévérants?
- Comment modélisez-vous et affichez-vous votre propre persévérance, votre propre questionnement interne et votre propre raisonnement à voix haute quand vous êtes avec les enfants lorsqu'ils jouent et qu'ils apprennent?







3.2.5

Se soucier

On aide.

On se soucie de sa famille, des autres et de soi-même.

On se soucie du monde et des êtres vivants.





3.2.5 Se soucier

On se soucie

En tant qu'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, vous remarquez, observez et nommez les différentes façons dont les enfants se soucient de la famille et des amis dans des situations de groupe. Vous comprenez que le souci d'autrui s'apprend dans des relations respectueuses et réciproques. C'est quand on se soucie des enfants, et quand ceux-ci voient des attitudes et des comportements empreints du souci de l'autre, qu'ils apprennent les diverses manières de prendre soin d'eux-mêmes, des autres, du matériel et de l'environnement. Quand vous observez, écoutez et considérez les façons dont le souci d'autrui peut être favorisé, vous êtes mieux préparée à reconnaître et à favoriser le développement de la disposition des enfants pour se soucier.

Vos collègues et vous donnez l'exemple d'attitudes de souci pour les autres dans vos actions et vos interactions avec les familles, les collègues et les enfants. Vous savez à quel point les enfants sont attentifs aux actions des adultes et à leurs façons de se soucier des autres et de l'environnement. Lorsque la diversité et les différences sont respectées, que ce soit sous forme de routines et de transitions flexibles ou d'expériences d'apprentissage variées, les enfants apprennent que la diversité et les différences sont valorisées au sein de la communauté d'apprentissage. Quand vous envisagez la création de routines plus flexibles qui, par exemple, donnent le temps à un enfant d'aider son voisin, les enfants apprennent qu'ils peuvent activement se soucier des autres. Quand vous remarquez et nommez leurs tentatives de se soucier de l'environnement, du matériel, des êtres vivants et des autres, et que vous les aidez à poser des gestes positifs de différentes façons équitables, les enfants apprennent que leurs préoccupations ont de l'importance et que leurs gestes peuvent entraîner des effets positifs dans la communauté et à l'échelle locale et mondiale.



Récit d'exemple

Les enfants remarquent des traces dans la neige. Ils se demandent quel animal les a laissées.

Un peu plus tard dans la journée, on observe Raj qui regarde par la fenêtre de la salle de jeu et qui voit un lièvre passer dans la cour. Son enthousiasme attire beaucoup d'enfants à la fenêtre, mais ils arrivent trop tard – le lièvre a déjà disparu sous la clôture. Ils concluent que le lièvre est le visiteur qui laisse des empreintes dans la neige.

Votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants

Les éducatrices réagissent à l'enthousiasme des enfants. L'une d'elles se demande tout haut : « Je me demande pourquoi le lièvre visite notre cour. »

Raj affirme : « Il cherche de la nourriture. » Cette réponse montre qu'il comprend les besoins physiques des êtres vivants.

L'éducatrice approfondit la réflexion : « Que pensez-vous qu'il mange? »

Avec l'aide des éducatrices, Raj et plusieurs de ses amis font une liste des aliments que le lièvre pourrait manger et s'organisent pour recueillir de la nourriture.

Le lendemain, les éducatrices et les enfants placent la nourriture choisie dehors, près de la fenêtre et sous un arbre. Les enfants ont choisi eux-mêmes l'endroit où le lièvre allait manger en déclarant : « Il sera en sécurité sous les branches de l'arbre. »

Pendant plusieurs jours, les enfants attendent leur nouvel ami. Ils remettent de la nourriture car elle continue de disparaître. Ils sont surpris de constater que les lièvres préfèrent les fruits aux carottes. Ils ont hâte de lire plusieurs livres d'information pour en savoir plus.

Les éducatrices sont conscientes que cette expérience est liée à la disposition des enfants pour se soucier. En réagissant de façon positive et en aidant les enfants à poursuivre leurs idées, les éducatrices facilitent et renforcent les attitudes bienveillantes des enfants et leur apprentissage sur les êtres vivants.

Pour réflexion

- Selon vous, quelles expériences prévues par les éducatrices ont dû être suspendues pour céder la place à l'exploration spontanée des champs d'intérêt des jeunes enfants?
- D'après vous, de quelles façons les conceptions du souci de l'autre des adultes pourraient-elles nuire à la disposition naturelle des enfants pour se soucier?

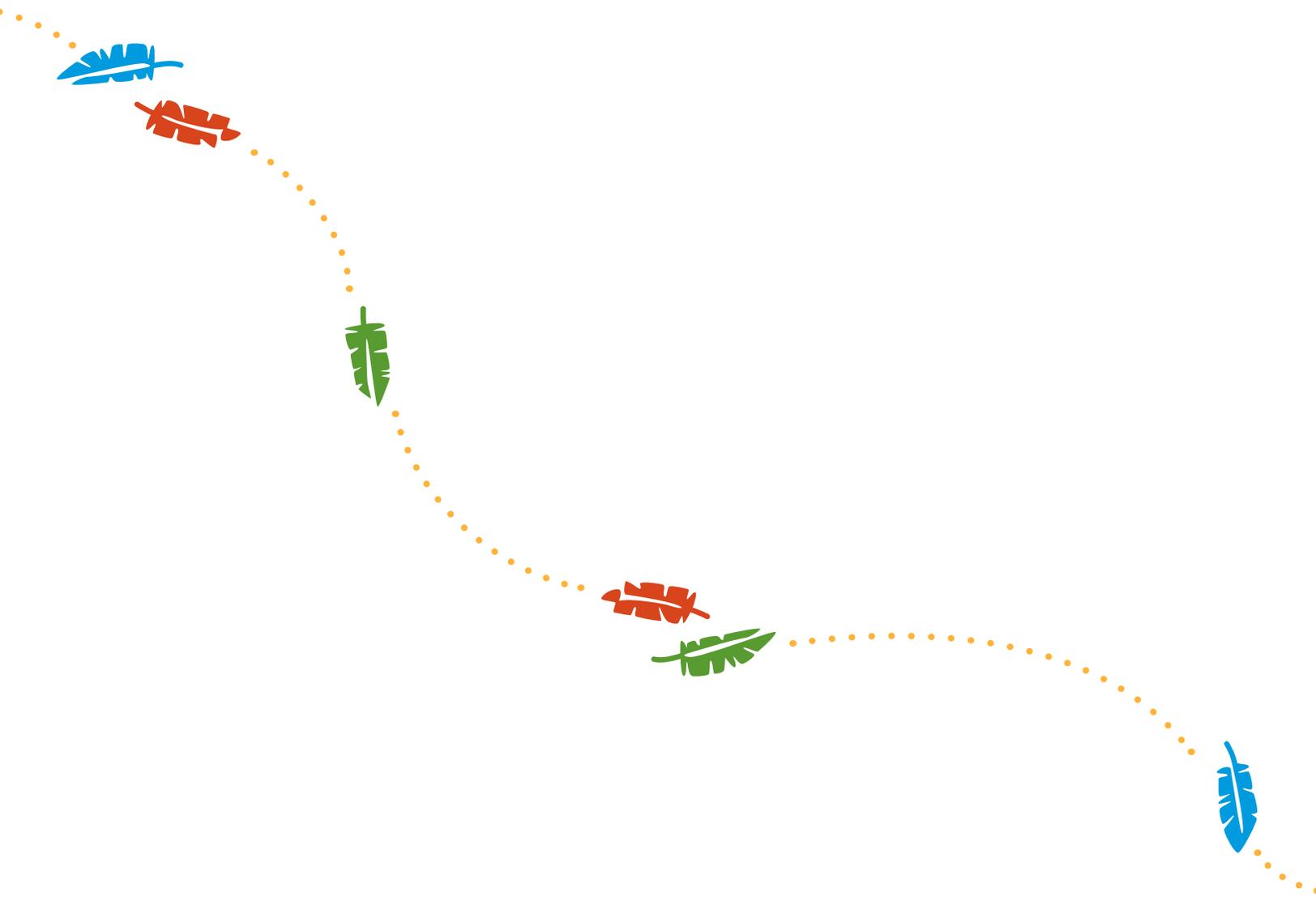
- Pensez à la façon dont les éducatrices ont répondu au commentaire d'un enfant. Que comprennent-elles de la façon dont les enfants manifestent leur disposition pour se soucier?







Glossaire et notes en fin de document





Glossaire



Glossaire

Agent

Le terme « **agent** » désigne « une personne ou une chose qui exerce une action¹. » Dans le milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, on considère que l'enfant est l'agent de ses propres processus d'apprentissage et qu'il **exerce des actions** (en tant qu'agent) quand il explore et étudie activement des objets et qu'il conçoit des théories pour expliquer pourquoi et comment les choses se produisent.

Apprenant Puissant

Un **apprenant puissant** utilise son corps et son esprit – tout son être – pour jouer et apprendre. Le terme « puissant » signifie fort, robuste, vigoureux, vaillant et impressionnant. L'image de l'enfant décrite dans ce cadre pédagogique est celle d'un enfant fort, débrouillard et capable – un apprenant puissant et un citoyen. Chaque enfant est un apprenant puissant.

Cadre Pédagogique

Le **cadre pédagogique** « définit les valeurs fondamentales et les normes du programme sur lesquelles les services offerts dans le milieu de la petite enfance doivent se baser. L'objectif consiste à donner un but précis et commun aux parents et aux centres de la petite enfance, à promouvoir des valeurs sociales et culturelles importantes pour la société, à garantir une certaine uniformité des normes et à guider et à faciliter la communication entre le personnel, les parents et les enfants. »

Le cadre pédagogique peut comprendre les principes, les valeurs et les objectifs du programme, de même que les normes et les lignes directrices du programme qui permettent aux éducatrices de favoriser l'apprentissage des enfants².

Citoyenneté

La **citoyenneté** désigne un nouveau concept selon lequel « le jeune enfant est un acteur social qui construit ses propres identités, qui crée et exprime des visions du monde social et qui a le droit d'y participer³. » Cette façon de penser nous aide à voir les jeunes enfants comme des citoyens ici et maintenant. La *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, signée par presque tous les pays du monde en 1989, est un document juridique qui énonce les droits des enfants en tant que citoyens.

Coconstruction

La **coconstruction** désigne un processus de création en relation avec d'autres personnes. L'apprentissage se fait dans un contexte social à mesure que les enfants interagissent et collaborent avec des éducatrices, d'autres enfants et du matériel⁴. Le préfixe « co- » est employé dans ce cadre pédagogique pour nous rappeler l'importance des relations sociales dans l'apprentissage de la petite enfance.

Coenquête

Le processus de **coenquête** a été créé par John Dewey (1993; 1938). Dewey était d'avis que les « enseignants construisent des connaissances grâce à des coenquêtes avec [d'autres] qui les aident à éclaircir et à préciser leurs idées concernant leurs expériences d'apprentissage et d'enseignement⁵ ». En tant qu'éducatrices, vous participez à la coenquête dans le but de résoudre des problèmes, mais aussi dans des contextes et des processus de perfectionnement professionnel qui vous amènent à comprendre et à améliorer vos pratiques d'enseignement⁶. Dans *Envol*, le processus de coenquête vous fournit un processus d'observation et de documentation très intégré qui oriente vos réflexions sur le jeu et l'apprentissage des enfants et vos interprétations de ces phénomènes. Ce processus éclaire la planification et les actions à venir de façon à

approfondir et à prolonger l'exploration du monde que font les enfants et les expériences qu'ils y vivent. Ces trois parties forment un processus cyclique et évolutif qui vous aidera à explorer la relation entre l'enseignement et l'apprentissage dans le jeu et l'apprentissage des petits enfants.

Compétence Interculturelle

La **compétence interculturelle** nécessite de s'adapter aux différences culturelles grâce à une plus grande sensibilisation aux différentes cultures, au respect des points de vue multiples et à la capacité de se comporter convenablement et efficacement dans un contexte culturel différent. À la base de la compétence interculturelle se trouve le fait de savoir que les différences culturelles sont ancrées dans les pratiques et traditions familiales, et que cette diversité représente une ressource pour l'apprentissage et le renforcement des communautés de la petite enfance. La compétence interculturelle ne vise à créer aucune neutralité qui nous rendrait tous pareils; elle consiste plutôt en un examen de nos différences de sorte à honorer les multiples façons d'apprendre, de vivre, de connaître et de faire, et elle peut transformer les pratiques de l'apprentissage préscolaire de façon à souligner notre diversité culturelle⁷.

Construction Du Sens

La **construction du sens**, « c'est l'évaluation considérée comme un processus participatif d'interprétation et de jugement, qui se déroule au sein de [communautés locales] et au sujet de questions essentielles, par exemple : Quelle image avons-nous de l'enfant? Que voulons-nous pour les enfants? Qu'est-ce que l'éducation et les soins⁸? » En tant que processus participatif et démocratique, cette quête de sens repose sur des moments documentés de l'apprentissage des enfants et révèle de multiples façons de connaître et de comprendre les moments vécus relativement au curriculum dans le milieu de la petite enfance.

Curriculum

Le **curriculum** consiste en toutes les diverses expériences planifiées ou non planifiées, directes ou indirectes, qui se produisent dans un environnement conçu pour favoriser l'apprentissage⁹.

Disposition Pour Apprendre

Les **dispositions pour apprendre**¹⁰ sont les manières dont un enfant aborde l'apprentissage, individuellement et en groupe. Les dispositions pour apprendre

- sont innés et peuvent être renforcées ou atténuées selon la façon dont les autres réagissent à l'enfant;
- s'affichent et se renforcent au fil du temps dans le contexte de l'apprentissage et de la vie de tous les jours;
- soutiennent les enfants quand ils abordent de nouvelles expériences d'apprentissage comme des familières;
- ont un sens et une valeur propres à la culture, et sont donc renforcées ou atténuées par le biais des pratiques culturelles.

Documentation Pédagogique

La **documentation pédagogique** est un outil pour la construction du sens qui permet de réfléchir aux pratiques liées à la petite enfance et de révéler la façon dont les gens les voient et les considèrent¹¹. Des moments d'interaction entre enfants et éducatrices qui ont été documentés dans des images, du bricolage des enfants, et des propos enregistrés servent de point de départ au dialogue pédagogique. Cette documentation devient l'occasion d'échanger des perspectives et d'examiner la signification de la pratique et des décisions en lien avec sa perception des expériences des enfants et de leur famille dans les centres de la

petite enfance. La documentation pédagogique est un processus démocratique par lequel on accorde de la valeur aux nombreux points de vue qui aident à mieux comprendre ce que peuvent vivre les enfants, les familles et les communautés de la petite enfance.

Échafaudage

Selon une perspective socioculturelle, l'**échafaudage** est une pratique pédagogique qui consiste en l'orientation des décisions, des actions et des interactions des éducatrices en fonction des connaissances et des compétences déjà acquises des enfants, de manière à améliorer leur apprentissage¹².

Environnement Comme Troisième Enseignant

L'**environnement comme troisième enseignant**¹³ renvoie à la philosophie de Reggio d'Émilie, qui met l'accent sur l'influence considérable de l'organisation physique et relationnelle d'une salle de classe sur l'expérience des enfants. D'après cette philosophie, l'éducatrice joue un rôle actif en tant que planificatrice déterminée et réfléchie et preneuse de décisions concernant l'environnement de la salle de classe qui tient compte des forces, des champs d'intérêt et des désirs du groupe particulier d'enfants qui se trouve dans la classe. Les enfants jouent également un rôle en entretenant, en modifiant et en renouvelant leurs environnements de jeu et d'apprentissage.

Environnement Adapté

Les **environnements adaptés** comportent des éléments sociaux, physiques et psychologiques. Les enfants s'épanouissent dans de beaux environnements joyeux qui sont riches en occasions d'éveiller leurs sens, d'interagir, d'explorer le langage, de manipuler des objets et de se représenter leur monde. De tels

environnements sont ouverts et flexibles, ils permettent d'explorer de façon ludique, seul ou en groupe, de résoudre des problèmes et d'être créatif. Leur matériel et l'équipement qu'ils renferment – du sable, de l'eau, des cubes, de la pâte à modeler, de la peinture, du « beau » matériel pour fabriquer, coller, dessiner et écrire, des jouets et des jeux, des livres d'images et d'autres documents imprimés, des articles ménagers, du matériel pour faire des sciences et des mathématiques – favorisent l'exploration ludique, sont adaptés au stade de développement et à la culture des enfants, stimulent leur développement langagier et les encouragent à réfléchir et à apprendre¹⁴.

Équité

Dans les communautés de la petite enfance, le terme « **équité** » est principalement utilisé pour souligner l'importance d'offrir à chaque enfant l'accès à un milieu d'apprentissage et de garde équitable, juste et non discriminatoire. Le terme « équité » évoque des idées d'impartialité et de justice sociale pour légitimer l'offre d'un traitement différent à certains individus ou groupes, ou de prendre des mesures particulières à leur égard, afin qu'ils aient les mêmes chances de réussir. Il ne faut pas en conclure que le principe d'équité exige d'offrir les mêmes expériences à chaque enfant; en fait, il demande plutôt aux éducatrices de reconnaître et de surmonter avec diligence les obstacles à l'apprentissage qui passent souvent inaperçus. Il est important de distinguer « équité » et « **égalité** ». Le terme « égalité » désigne l'adoption de la même conduite en matière de communication, de contact, de quantité ou de valeurs pour tous les individus¹⁵.

Famille

Pour les besoins du cadre pédagogique du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, nous avons choisi une définition inclusive de la **famille** proposée par l'Institut Vanier de la famille¹⁶.

Toute combinaison de deux ou plusieurs personnes qui sont liées entre elles, au fil du temps, par des liens de consentement mutuel, de naissance, d'adoption ou de placement, et qui, ensemble, assument à divers degrés la responsabilité des éléments suivants, ou de certains d'entre eux :

- les soins des membres du groupe sur le plan physique;
- l'ajout de nouveaux membres par la procréation ou l'adoption;
- la socialisation des enfants;
- la conduite des membres de la famille en société;
- la production, la consommation et la distribution de biens et services;
- la réponse aux besoins affectifs (amour).

Foyer De Dynamisme

Les foyers de dynamisme sont des communautés fortes et actives qui acceptent et encouragent la participation des enfants et des adultes. Le dynamisme de la communauté est à la base des idées décrites dans le cadre pédagogique de l'Alberta, en commençant par *L'image de l'enfant : un apprenant puissant et un citoyen*, et est approfondi dans *Une pratique de relations : votre rôle d'éducatrice du milieu de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, Objectifs holistiques fondés sur le jeu; Environnements adaptés : temps, espace, matériel et participation*; et *Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions des enfants pour apprendre*.

Les foyers de dynamisme appuient l'idée selon laquelle les enfants sont des apprenants forts, débrouillards et capables, ainsi que des citoyens à part entière.

Histoire D'apprentissage

Le concept des **histoires d'apprentissage** a été créé par Margaret Carr, de l'Université de Waikato, en Nouvelle-Zélande, et par Wendy Lee, directrice de l'Educational Leadership Project (projet lié à l'encadrement pédagogique), en Nouvelle-Zélande. Une histoire d'apprentissage est une histoire que les éducatrices racontent à l'enfant, à sa famille et à elles-mêmes à propos du jeu et de l'apprentissage de l'enfant¹⁷. » Il n'existe pas une seule bonne manière de procéder; il s'agit simplement d'une histoire qui part de l'initiative de l'enfant dans son environnement de soins, de jeu et d'apprentissage, et qui par la suite fait l'objet des efforts des éducatrices pour l'observer, la documenter et la raconter. Les histoires de cette sorte, qui portent toujours sur des événements positifs, indiquent des éléments auxquels on accorde de l'importance dans le programme de la petite enfance. On découvre l'histoire à mesure que la personne qui la raconte fait part de ses observations, explique pourquoi le jeu et l'apprentissage de l'enfant sont importants et détermine des mesures qui pourraient être prises pour faire en sorte que l'apprentissage de l'enfant se poursuive. Les histoires d'apprentissage invitent souvent l'enfant et sa famille à contribuer leurs idées et leur point de vue.

Interaction Avec Du Matériel

L'**interaction avec du matériel**¹⁸ est un processus par lequel une personne agit sur du matériel et, ce faisant, prend conscience de la façon dont ce matériel répond à ses idées et les reflète. Il y a interaction avec du matériel lorsque, par exemple, l'on ajoute à celui-ci des éléments comme de la lumière ou de l'eau, ou lorsque l'on défait le matériel en morceaux puis qu'on l'assemble de nouveau de manière à approfondir sa connaissance des formes, de la consistance et des couleurs du matériel. Le processus de prise de connaissance du matériel se fait au fil du temps dans un contexte d'exploration et d'enquête quand les enfants jouent avec le matériel.

Jeu

Le **jeu** est un phénomène omniprésent et diversifié qui s'observe autant dans le monde animal que dans la culture humaine. Il existe tellement de types de jeu différents qu'il est difficile de définir ce concept. Le plus souvent, on définit le jeu des enfants comme une activité ou un comportement « qui est motivé intrinsèquement, dirigé par les joueurs, axé sur le processus plutôt que sur le produit, non littéral, exempt de règles imposées de l'extérieur et caractérisé par la participation active des joueurs¹⁹. »

Quand ils définissent le mot « jeu », les experts dans ce domaine ont tendance à mettre l'accent sur la perspective des joueurs.

Malgré la complexité et la diversité des comportements de jeu, les experts en la matière s'entendent généralement pour dire que le jeu est dirigé par les enfants plutôt que par les adultes, et qu'on y participe pour le plaisir et non à des fins prescrites. Le terme « jeu libre » est souvent utilisé pour distinguer le jeu des activités récréatives et pédagogiques organisées [...]. Ce sont les caractéristiques du jeu libre – telles que le contrôle, l'incertitude, la flexibilité, la nouveauté et la non-productivité – qui procurent un grand plaisir et, par le fait même, incitent à continuer de jouer²⁰.

Littératie Multimodale

Les **littératies multimodales** désignent les divers systèmes de signes utilisés par les enfants, souvent simultanément, pour construire un sens à l'aide de modes multiples d'images, d'imprimés, de regards, de gestes, de mouvements et de paroles²¹.

Perspective Socioculturelle De L'apprentissage

Une **perspective socioculturelle de l'apprentissage** repose sur les théories de Vygotsky et reconnaît que les processus sociaux et culturels ont une incidence sur tous les aspects de l'enfance²². Selon cette perspective, l'apprentissage constitue un processus qui varie selon le contexte, dépend d'une médiation sociale et a comme résultat le développement.

Perspective Développementale De L'apprentissage

Une **perspective développementale de l'apprentissage** décrit l'enfant qui se développe naturellement, conformément au processus de croissance et de changement individuels, à mesure qu'il franchit les stades de développement prévisibles selon l'âge. Au cours de leur développement, les enfants acquièrent des habiletés sociales, émotionnelles, intellectuelles, spirituelles, physiques, de motricité fine et globale, de la parole et du langage.

Perspective Postfondationnelle De L'apprentissage

La **perspective postfondationnelle de l'apprentissage** comprend des perspectives variées, par exemple, celles du postmodernisme, du poststructuralisme et du postcolonialisme. Le postfondationalisme reconnaît que tout phénomène – par exemple, l'éducation et de la garde des jeunes enfants – revêt de nombreux sens, que tout savoir s'associe à un point de vue donné et que toute expérience est sujette à interprétation. Récemment, ces théories ont inspiré la pratique en permettant aux

éducatrices de revoir leurs approches et leurs croyances de longue date à propos des enfants, de l'apprentissage et de la pratique et de se demander comment les choses pourraient être différentes²³.

Pratique De Relations

Une **pratique de relations**²⁴ désigne les relations complexes et dynamiques tissées avec divers membres d'une communauté. Elle exige des éducateurs une volonté d'apprendre aux côtés des enfants et des familles. Les éducateurs qui entreprennent une pratique de relations créent des foyers de dynamisme dans l'éducation et la garde des petits enfants au profit des enfants considérés comme des apprenants sociaux et des citoyens.

Pratique Culturelle

Les **pratiques culturelles** désignent les conceptions, les types de comportements, les pratiques et les valeurs qu'un groupe de personnes a en commun. Ces conceptions communes aident les groupes à donner un sens à leur monde et elles aident leurs membres à communiquer entre eux²⁵.

Recoupement

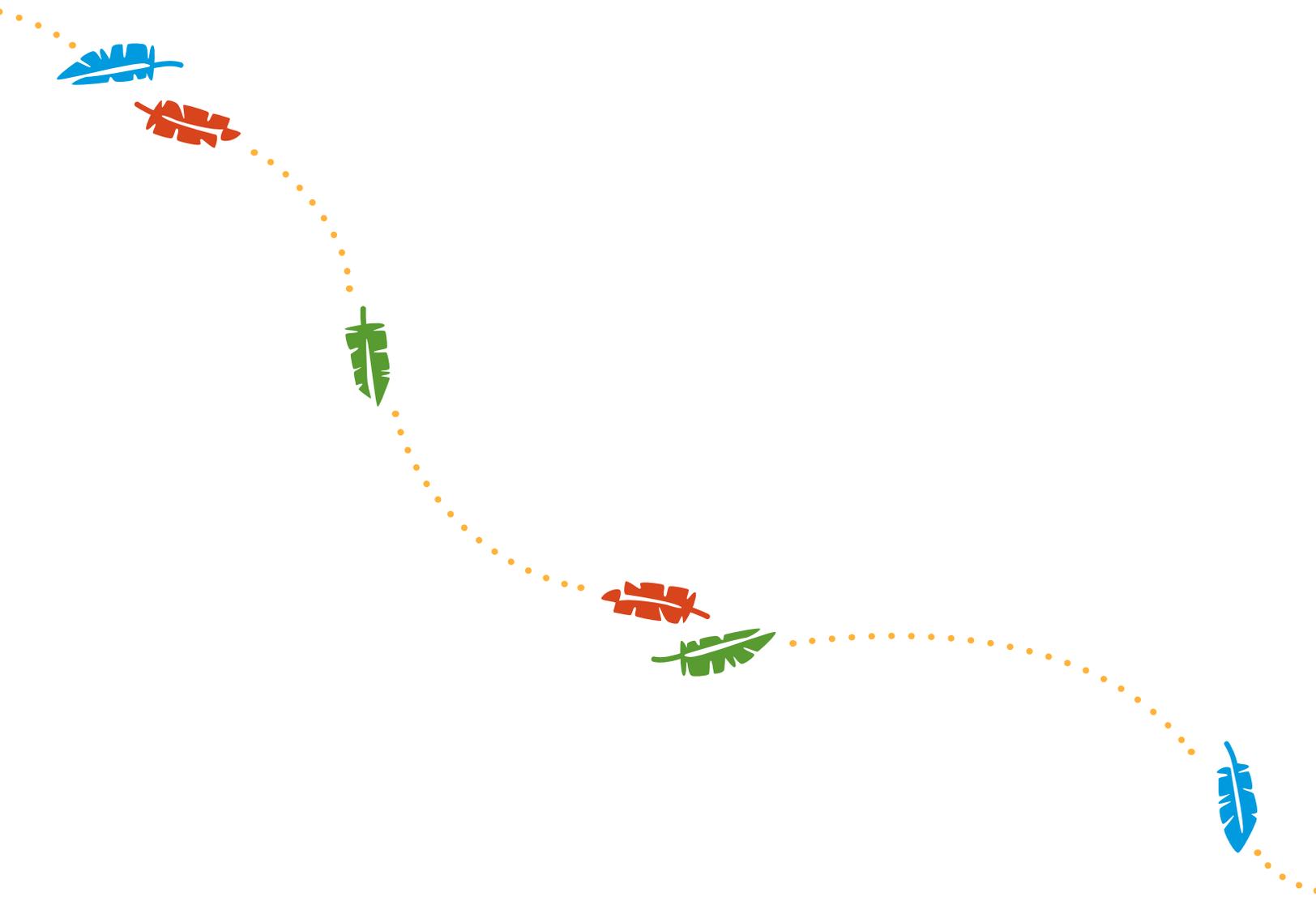
Le **recoupement** est un processus qui prend comme point de départ les expériences quotidiennes des enfants (jouer, chercher, participer, persévérer et se soucier) dans les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Quand vous, comme éducatrices, observez les enfants, documentez leurs expériences quotidiennes et utilisez les objectifs du cadre pédagogique pour décrire et interpréter ce qu'ils font, vous recoupez le curriculum. Ce recoupement du curriculum est basé sur une conception du « curriculum comme étant le résultat d'une coconstruction et d'une négociation [...], de sorte à être issu de relations plutôt que d'exigences²⁶ ».

Relation

La **relation** correspond à l'idée selon laquelle le bien-être des enfants dépend beaucoup de la qualité des relations qu'ils entretiennent. Les relations profondes, attentionnées et stables renforcent la prévisibilité et la sécurité dans la vie des enfants. Les relations sont entretenues grâce à des interactions avec des gens, lors d'évènements et avec du matériel qui favorisent le bien-être, l'apprentissage et le développement de l'enfant, de sa famille et de ses éducatrices, dans le but d'apprendre les uns des autres²⁷.

Soin Adapté

Des **soins adaptés** sont prodigués dans le cadre d'interactions positives et profitables entre les éducatrices et les enfants, lorsque les éducatrices observent et interprètent les signaux et la communication des enfants, puis réagissent en faisant preuve de compréhension pour susciter chez les enfants le sentiment que l'on prend soin d'eux et que l'on se soucie d'eux²⁸.





Notes en fin de document



Notes en fin de document

Remerciements

¹ Veuillez noter que les affiliations organisationnelles et structurelles ainsi que les noms pourraient avoir changé pendant ou après l'étude.

Préface

¹ Early Childhood Centre Research and Development Team. 2008, *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care – English*, Fredericton (NB), Early Childhood Centre, University of New Brunswick, et Ministère du Développement social, Gouvernement du Nouveau Brunswick.

² Makovichuk, L. Conversation professionnelle avec des éducatrices et des directeurs de programmes visant à documenter la manière de construction du sens du curriculum (mai 2013).

³ Moss, P. 2013, *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationships*, Londres, Routledge.

⁴ Vous remarquerez souvent dans ce cadre l'emploi des mots « garde », « jeu », « apprentissage » et « développement ». Cette répétition est voulue, pour nous rappeler, à nous et à d'autres, que la garde et le jeu sont indissociables de l'apprentissage et du développement, et qu'ils doivent garder leur importance égale dans le domaine croissant de la pratique auprès des petits enfants.

1^{re} section – Envol : une introduction

1. Vision

¹ Nous remercions l'ELCC Curriculum Advisory Committee (comité consultatif sur le curriculum pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants) qui a guidé la création de ce cadre pédagogique albertain.

² Fonds des Nations unies pour l'enfance. 1998, *Manuel pour l'application de la Convention relative aux droits de l'enfant*, New York et Genève, UNICEF.

2. Objectif

¹ Bennett, J. 2004, « Les programmes éducatifs pour la petite enfance », *Note de l'UNESCO sur la Politique de la Petite Enfance n° 26*, extrait de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137401e.pdf>.

² Stonehouse, A. 2002, *NSW Curriculum Framework for Children's Services: The Practice of Relationships: Essential Provisions for Children's Services* (p. 16), Sydney, NSW Department of Community Services.

4. Valeurs

¹ Hennig, K. et A. Kirova. 2012, « The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme », *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 13, n° 3, p. 226-241.

² Hennig, K., & Kirova, A. (2012).

5. Principes directeurs

¹ Adapté du document *Raison d'être du programme pour la maternelle* (2008) d'Alberta Education.

² KağıtÇibaşı. Ç. 2007, *Family, Self, and Human Development across Cultures: Theory and Applications* (2^e éd.), Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

³ Carr, M. 2001, *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Londres, Sage.

Carr, M. et G. Claxton. 2002, « Tracking the Development of Learning Dispositions », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 9, n° 1, p. 9-37.

⁴ Fonds des Nations unies pour l'enfance. 1998, *Manuel pour l'application de la Convention relative aux droits de l'enfant*, New York et Genève, UNICEF.

6. Aperçu général

¹ Nous remercions l'ELCC Curriculum Advisory Committee (comité consultatif sur le curriculum pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants) qui a guidé la création de ce cadre pédagogique albertain.

² Adapté du document *Raison d'être du programme pour la maternelle* (2008) d'Alberta Education.

³ Early Childhood Centre Research and Development Team. 2008, *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care – English*, Fredericton (NB), Early Childhood Centre, University of New Brunswick, et Ministère du Développement social, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

⁴ May, H. et V. Podmore. 2000, « "Teaching Stories": An Approach to Self-Evaluation of Early Childhood Programmes », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 8, n° 1, p. 68.

2^e section : Les concepts de base du cadre pédagogique

1. L'image de l'enfant : apprenant puissant et citoyen

¹ MacNaughton, G. 2003, *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Contexts*, New York, Open University Press.

² Moss, P. et G. Dahlberg. 2008, « Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation », *New Zealand Journal of Teachers' Work*, vol. 5, n° 1, p. 3-12.

³ Malaguzzi, L. 1994, « Your Image of the Child: Where Teaching Begins », *Child Care Information Exchange*, vol. 3, p. 52-61.

Edwards, C. 1993, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood (NJ), Ablex.

⁴ Fonds des Nations unies pour l'enfance. 1998, *Manuel pour l'application de la Convention relative aux droits de l'enfant*, New York et Genève, UNICEF.

⁵ Rinaldi, C. 2006, *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, New York, Routledge.

⁶ Cannella, G. 1997, « Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution », *Rethinking Childhood 2*, New York, Peter Lang.

Dahlberg, G., P. Moss et A. Pence. 1999, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London, Falmer Press.

⁷ Foucault, M. 1977, « Truth and Power », dans C. Gordon (dir.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Sussex (R.-U.), Harvester Press.

⁸ Bredekamp, S. et C. Copple. 1997, *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (éd. rév.), Washington DC, National Association for the Education of Young Children.

⁹ Edmiston, B. 2007, *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*, New York, Routledge.

¹⁰ Grieshaber, S. et F. McArdle. 2010, *The Trouble with Play*, Maidenhead (R.-U.), Open University Press.

¹¹ Malaguzzi, L. 1994, « Your Image of the Child: Where Teaching Begins », *Child Care Information Exchange*, vol. 3, p. 52-61.

MacNaughton, G. 2003, *Shaping Early Childhood: Learners, Curriculum and Contexts*, New York, McGraw-Hill International.

2. Une pratique de relations

- ¹ Stonehouse, A. et J. Duffie. 2001, *NSW Curriculum Framework for Children's Services: The Practice of Relationships*, Sydney, Office of Child Care, NSW Department of Community Services.
- ² Stonehouse, A. 2002, *NSW Curriculum Framework for Children's Services: The Practice of Relationships: Essential Provisions for Children's Services*, Sydney, NSW Department of Community Services, p. 16.
- ³ Edwards, C., Gandini et G. Forman (dirs.). 1998, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections*, Greenwich (CT), Ablex Publishing.
- ⁴ Hennig, K. et A. Kirova. 2012, « The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme », *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 13, n° 3, p. 226–241.
- ⁵ Stonehouse, A. et J. Duffie. 2001, *NSW Curriculum Framework for Children's Services: The Practice of Relationships*, Sydney, Office of Child Care, NSW Department of Community Services.
- ⁶ Stonehouse, A. 2002. *NSW Curriculum Framework for Children's Services: The Practice of Relationships: Essential Provisions for Children's Services* (p. 16). Sydney, NSW Department of Community Services.
- ⁷ Griffin University. 2010, « Glossary », *Early Childhood Care and Education*, <http://www.eceleadership.org.au/glossary.html>.
- ⁸ Early Childhood Centre Research and Development Team. 2008, *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care – English*, Fredericton (NB), Early Childhood Centre, University of New Brunswick, et Ministère du Développement social, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- ⁹ Carr, M. 2001, *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Thousand Oaks (CA), Sage.

3. Apprenants puissants : favoriser le développement des dispositions pour apprendre des enfants

- ¹ Denton-Giles, R. (communication personnelle, avril 2013). Réponse à une demande concernant les attentes d'un parent envers son enfant à titre d'apprenant.
- ² Carr, M. 2001, *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Londres, Sage
- Claxton*, G. et M. Carr. 2004, « A Framework for Teaching Learning: The Dynamics of Disposition », *Early Years*, vol. 24, n° 1, p. 87-97.
- ³ Alberta Education. 2010, *Inspirer l'action dans l'éducation*, <https://ideas.education.alberta.ca/media/2908/inspiringaction%20fr.pdf>.
- ⁴ Carr, M. 2008 (mai), présentation au Hui Topu—Professional Development for Early Childhood Education, Wellington (NZ).
- ⁵ Les dispositions pour apprendre dont il est question dans ce cadre pédagogique ont été établies au cours d'un processus de consultation avec les parents et les éducatrices.
- Carr, M. 2001, *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Londres, Sage.
- Carr, M., et G. Claxton. 2002, « Tracking the Development of Learning Dispositions », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 9, n° 1, p. 9-37.
- ⁶ Claxton, G. 2007, « Expanding Young People's Capacity to Learn », *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n° 2, p. 115-134.
- ⁷ Carr, M., A. Smith, J. Duncan, C. Jones, W. Lee et K. Marshall. 2010, *Learning in the Making: Dispositions and Design in Early Education*, Londres, Sage.
- ⁸ Carr, M. et W. Lee. 2012, *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*, Londres, Sage.

4. Environnements adaptés : temps, espace, matériel et participation

¹ Gandini, L., L. Hill, L. Cadwell et C. Schwall. 2005, *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*, New York, Teachers College Press.

² Edwards, C. 1993, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood (NJ), Ablex Publishing.

³ Malaguzzi, L. 1994, « Your Image of the Child: Where Teaching Begins », *Child Care Information Exchange*, vol. 3, p. 52-61.

⁴ Edwards, C. 1993, *The Hundred Languages of children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood (NJ), Ablex Publishing.

5. Transitions et continuités : soutenir les enfants et les familles face au changement

¹ Vygotsky, L. 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

3^e section : Construction du sens du curriculum : objectifs et dispositions

1. Objectifs holistiques fondés sur le jeu pour les soins adaptés, le jeu, l'apprentissage et le développement des enfants

¹ Early Childhood Centre Research and Development Team. 2008, *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care – English*, Fredericton (NB), Early Childhood Centre, University of New Brunswick, et Ministère du Développement social, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

² Emmett, K. (participante à la recherche préparant le cadre pédagogique). Juin 2014, réponse à une communication personnelle concernant son travail avec l'ébauche du cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta.

³ Atkinson, B. (participante à la recherche préparant le cadre pédagogique). Février 2013, réponse à une communication personnelle concernant son travail avec l'ébauche du cadre pédagogique pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta.

⁴ Perry, G., B. Henderson et D. Meier (dirs.). 2012, *Our Inquiry, Our Practice: Undertaking, Supporting, and Learning from Early Childhood Teacher Research(ers)*, Washington, National Association for the Education of Young Children.

⁵ Reconnaisant que les objectifs du cadre pédagogique du Nouveau-Brunswick associaient l'apprentissage des enfants et leur engagement aux communautés représentant la société de cette province-là, nous avons reformulé cet objectif, avec la permission du Nouveau-Brunswick, en adoptant ces objectifs pour favoriser l'intégration des enfants albertains aux communautés de leur province.

2. Les dispositions de l'enfant pour apprendre

¹ Carr, M. 2001, *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. Londres, Sage.

² Alberta Education. 2010, *Inspirer l'action dans l'éducation*, extrait de <https://ideas.education.alberta.ca/media/2908/inspiringaction%20fr.pdf>.

³ Carr, M. et G. Claxton. 2002, « Tracking the Development of Learning Dispositions », *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 9, n° 1, p. 9-37.

⁴ Les dispositions pour apprendre dont il est question dans ce cadre pédagogique ont été établies au cours d'un processus de consultation avec les parents et les éducatrices.

⁵ Claxton, G. 2007, « Expanding Young People's Capacity to Learn », *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, n° 2, p. 115-134.

3.2.1 Jouer et être enjoué

¹ Edmiston, B. 2008, *Forming Ethical Identities in Early Childhood Play*, New York, Routledge.

3.2.3 Participer

¹ Rinaldi, C. 2006, *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, New York, Routledge.

Glossaire

¹ www.merriam-webster.com.

² Bennett, J. 2004, « Les programmes éducatifs pour la petite enfance », Note de l'UNESCO sur la petite enfance, n° 26, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137401e.pdf>.

³ MacNaughton, G., P. Hughes et K. Smith. 2007, « Young Children's Rights and Public Policy: Practices and Possibilities for Citizenship in the Early Years », *Children and Society*, vol. 21, n° 6, p. 458-469.

⁴ Griffin University. 2010, « Glossary », *Early Childhood Care and Education*, <http://www.ecceleadership.org.au/glossary.html>.

⁵ Abramson, S. 2012, « Co-inquiry: Documentation, Communication, Action », dans G. Perry, B. Henderson et D. Meier (dirs.), *Our Inquiry, Our Practice: Undertaking, Supporting, and Learning from Early Childhood Teacher Research(ers)*, Washington (DC), National Association for the Education of Young Children, p. 149.

⁶ Abramson, S. 2012, « Co-inquiry: Documentation, Communication, Action », dans G. Perry, B. Henderson et D. Meier (dirs.), *Our Inquiry, Our Practice: Undertaking, Supporting, and Learning from Early Childhood Teacher Research(ers)*, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children, p. 149.

⁷ *Volunteer Alberta*, avril 2014, « Connecting the Non-Profit/Volunteer Sector », <http://www.volunteeralberta.ab.ca>.

⁸ Moss, P. et G. Dahlberg. 2008, « Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation », *New Zealand Journal of Teachers' Work*, vol. 5, n° 1, p. 6.

⁹ Government of Saskatchewan. 2008, *Play and Exploration: Early Learning Program Guide*, Regina (SK), Ministry of Education.

¹⁰ Carr, M. 2001, *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Londres, Sage.

Claxton, G. et M. Carr. 2004, « A Framework for Teaching Learning: The Dynamics of Disposition », *Early Years*, vol. 24, n° 1, p. 87-97.

¹¹ Dahlberg, G., P. Moss et A. Pence. 2007, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*, New York, Routledge.

Rinaldi, C. 2006, *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, New York, Routledge, p. 130-131.

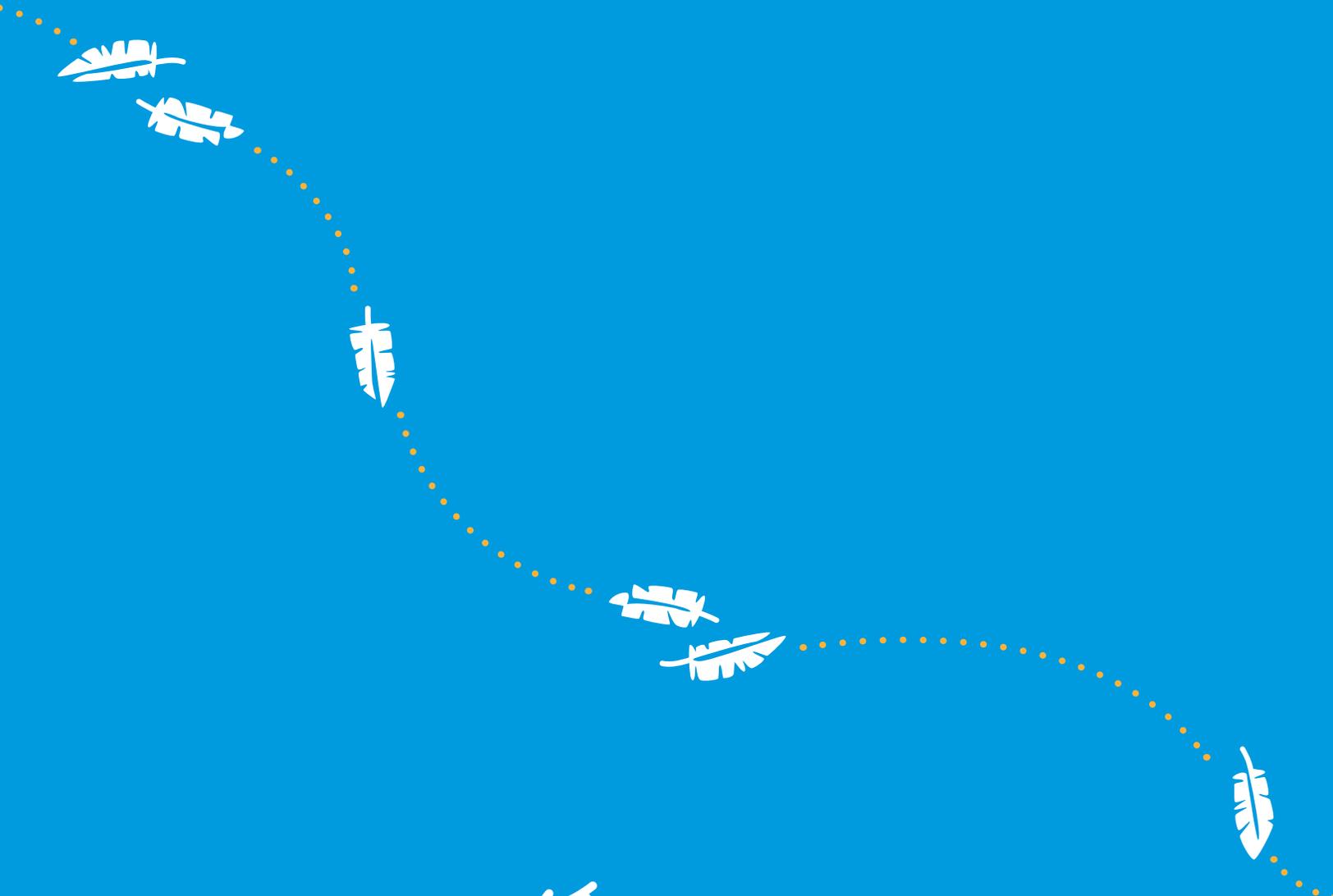
¹² Griffin University. 2010, « Glossary », *Early Childhood Care and Education*, <http://www.ecceleadership.org.au/glossary.html>.

¹³ Gandini, L., L. Hill, L. Cadwell et C. Schwall. 2005, *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*, New York Teachers College Press.

¹⁴ Early Childhood Centre Research and Development Team. 2008, *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care – English*, Fredericton (NB), Early Childhood Centre, University of New Brunswick, et Ministère du Développement social, gouvernement du Nouveau-Brunswick.

¹⁵ Saffigna, M., D. Franklin, A. Church et C. Tayler. 2011, *Practice Principle 4: Equity and Diversity*, www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlylearning/evi-equitydiversity.pdf.

- ¹⁶ Family Definitions: What's It to Me? An Interview with Robert Glossop », *Transition Magazine*, vol. 22, n° 1 (mars 1992).
- ¹⁷ Drummond, T. 2012, « Learning Story Conventions », <http://tomdrummond.com/learning-stories/>.
- ¹⁸ Edwards, C. 1993, *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Norwood (NJ), Ablex Publishing.
- ¹⁹ Rubin, K., G. Fein et B. Vandenberg. 1983, « Play », dans E. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology* 4, p. 698.
- ²⁰ Fronczek, V. 2009, « Article 31: A "Forgotten Article of the UNCRC" », *Early Childhood Matters*, n° 113, p. 24.
- ²¹ Early Childhood Centre Research and Development Team. 2008, *New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care – English*, Fredericton (NB), Early Childhood Centre, University of New Brunswick, et Ministère du Développement social, gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- ²² Vygotsky, L. 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- ²³ Moss, P. (dir.). 2013, *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*, p. 42, New York, Routledge.
- MacNaughton, G. 2005, *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*, New York, Routledge.
- Foucault, M. 1984, « Truth and Power », dans P. Rabinow (dir.), *The Foucault Reader*, p. 51-75, New York, Pantheon Books.
- ²⁴ Stonehouse, A. et J. Duffie. 2001, *NSW Curriculum Framework for Children's Services: The Practice of Relationships*, Sydney (Australie), Office of Child Care, NSW Department of Community Services.
- ²⁵ Government of Prince Edward Island. 2011, *PEI Early Learning Framework: Relationships, Environments, Experiences*, Charlottetown (PE), Department of Education and Early Childhood Development.
- ²⁶ Strickland, D 1994, « Reinventing Our Literacy Programs: Books, Basics, Balance », *The Reading Teacher*, vol. 48, p. 294-302.
- Heydon, R. et L. Iannacci. 2008, *Early Childhood Curricula and the De-Pathologizing of Childhood*, Toronto, University of Toronto Press, p. 166.
- ²⁷ Griffin University. 2010, « Glossary », *Early Childhood Care and Education*, [http:// www.eccleadership.org.au/glossary.html](http://www.eccleadership.org.au/glossary.html).
- ²⁸ Government of Prince Edward Island. 2011, *PEI Early Learning Framework: Relationships, Environments, Experiences*, Charlottetown (PE), Department of Education and Early Childhood Development.



envol

Cadre pour les programmes
d'apprentissage et de garde
des jeunes enfants en Alberta

flightframework.ca