

2014

# Comment apprend-on?

Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance

*Document ressource sur l'apprentissage par les relations à l'intention  
des personnes qui travaillent avec les jeunes enfants et leurs familles*



La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

13-187 • ISBN 978-1-4606-3840-8 (imprimé) • ISBN 978-1-4606-3841-5 (PDF) © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

# Table des matières

---

<b>Remerciements</b>	3	<b>Favoriser un continuum d'apprentissage</b>	14
<b>Une vision pour la petite enfance de l'Ontario</b>	4	Curriculum de la petite enfance	15
<b>Introduction</b>	5	Pédagogie de la petite enfance	16
Une compréhension des enfants, des familles et des éducatrices et éducateurs	6	L'enfant	17
Les quatre fondements de <i>Comment apprend-on?</i>	7	<i>Comprendre le développement de l'enfant</i>	17
<b>L'AJEPTA et un bref historique de l'apprentissage de la petite enfance en Ontario</b>	9	<i>Comprendre les enfants à partir de points de vue différents</i>	17
Principes de l'AJEPTA	10	La famille	18
De l'AJEPTA à la création de <i>Comment apprend-on?</i>	10	La communauté	19
Recherches, théories et pratiques	11	L'éducatrice ou éducateur	19
Quels sont les aspects essentiels?	11	<i>Réflexion critique</i>	20
<b>L'utilisation du Document ressource</b>	12	<i>Enquête collaborative</i>	20
Objectifs concernant les enfants	12	<i>Environnement</i>	20
Attentes concernant les programmes	13	<i>Documentation pédagogique</i>	21
Questions de réflexion	13	<b>Les fondements de l'apprentissage</b>	23
		Appartenance – Nourrir des relations et des liens authentiques	24
		<i>Aperçu</i>	24
		<i>Objectifs et attentes</i>	26
		<i>Questions de réflexion</i>	28

An equivalent publication is available in English under the title: How Does Learning Happen? – Ontario's Pedagogy for the Early Years, 2014.

Cette publication est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation de l'Ontario au <http://www.edu.gov.on.ca>.

Bien-être – Favoriser le développement sain et le bien-être	29
<i>Aperçu</i>	29
<i>Objectifs et attentes</i>	32
<i>Questions de réflexion</i>	34
Engagement – Créer des contextes pour l'apprentissage par l'exploration, le jeu et l'enquête	35
<i>Aperçu</i>	35
<i>Objectifs et attentes</i>	37
<i>Questions de réflexion</i>	39

Expression – Faciliter la communication et l'expression sous toutes leurs formes	41
<i>Aperçu</i>	41
<i>Objectifs et attentes</i>	43
<i>Questions de réflexion</i>	45

<b>Bibliographie</b>	46
----------------------	----

# Remerciements

---

Le document *Comment apprend-on? – Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* a pu être réalisé grâce à des centaines de conversations.

Le ministère de l'Éducation aimerait remercier sincèrement les nombreuses voix qui ont contribué à la réalisation du présent document. Votre expérience, vos connaissances, votre patience et votre passion, ajoutées à notre pensée collective, ont permis de donner forme à ce document transformatif.

Au cours des deux dernières années, nous nous sommes mis en rapport avec de nombreux partenaires, des leaders du système,

des experts, des professionnels et des praticiens de toutes les parties du secteur de la petite enfance. Nous avons eu de riches et nombreuses discussions – et d'autres sont encore à venir – grâce aussi bien à des conversations personnelles, qu'à des groupes de discussion locaux ainsi qu'à divers forums provinciaux.

Nous espérons pouvoir continuer ces conversations dans toute la province alors que nous continuons à explorer ensemble comment on apprend.



## Une vision pour la petite enfance de l'Ontario

*Les expériences des jeunes enfants les suivent toute leur vie.*

Dans les premières années de notre vie, le cerveau se développe à un rythme étonnant. Les scientifiques savent désormais que ce processus n'est pas simplement génétique, mais qu'il est en fait fortement influencé par nos premières expériences avec autrui et notre entourage<sup>1</sup>.

Pour les enfants de manière générale, c'est chez eux que se trouvent les principales sources de relations et d'expériences d'apprentissage. Cependant, de nombreux enfants ontariens trouvent aussi ces sources en participant à des programmes de garde d'enfants et des programmes destinés aux enfants et aux familles. Les programmes pour la petite enfance jouent un rôle important dans l'apprentissage, le développement, la santé et le bien-être des enfants. Les études réalisées dans divers domaines de recherche indiquent que les enfants s'épanouissent dans des programmes où les adultes sont bienveillants et attentifs. Les enfants retirent davantage de bénéfices des programmes centrés sur l'apprentissage actif par l'exploration, le jeu et l'enquête. Les enfants s'épanouissent dans les programmes où eux et leurs familles sont valorisés en tant que contributeurs et participants actifs.

En janvier 2013, le gouvernement de l'Ontario a publié le *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance* qui énonce la vision suivante pour les programmes destinés à la petite enfance :

*« Les enfants et les familles de l'Ontario peuvent entièrement compter sur le soutien d'un réseau de programmes et de services*

1. National Scientific Council on the Developing Child, sans date.

*de haute qualité attentif, accessible et de plus en plus intégré, conçu pour favoriser le sain développement des enfants et mieux les équiper pour l'avenir<sup>2</sup>. »*

*Comment apprend-on? – Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance, 2014* s'inspire de ce cadre stratégique et est un élément essentiel de la vision de l'Ontario pour la petite enfance. Il témoigne de notre engagement à renforcer la qualité des programmes pour la petite enfance en veillant à ce que ces programmes soient centrés sur l'enfant et la famille.

Les relations que nous développons avec les enfants sont probablement celles auxquelles est associé le degré le plus élevé de responsabilité et de gratification. En qualité d'éducatrices et éducateurs, de membres des familles, de décideurs ou d'administratrices ou administrateurs, nous savons tous que plus nos partenariats sont solides et plus nos liens sont profonds et utiles, plus les avantages sont importants. C'est un investissement qui nous permet à tous de nous épanouir.

2. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 2.



# Introduction

## *Comment apprend-on?*

Quels sont les relations et les environnements qui soutiennent l'apprentissage? Quelles actions soutiennent l'apprentissage des enfants? Que nous indiquent les théories et les recherches? Les réponses à ces questions varient et évoluent constamment. Même s'il est possible de se référer à des principes et à des connaissances généraux, il faut toujours réfléchir, ressentir et agir de manière à être en phase avec l'environnement, les circonstances et, encore plus important, avec les enfants, les familles et les collègues qui sont devant nous dans une situation qui est chaque fois unique. En questionnant, en recherchant, en tenant compte, en répondant et en élaborant ensemble notre compréhension du monde qui nous entoure avec les enfants et les familles, nous nous ouvrons à de nouvelles perspectives et à de nouvelles questions bien plus complexes. Le présent document n'a pas pour objectif de fournir toutes les réponses, mais plutôt de provoquer des questionnements, car c'est en explorant nos questions que l'apprentissage se fait.

Le document *Comment apprend-on? – Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (le Document ressource) est un guide d'apprentissage professionnel sur l'apprentissage par les relations qui s'adresse aux personnes qui travaillent avec les jeunes enfants et les familles. Ce Document ressource a pour but de soutenir la pédagogie et le développement du curriculum ou programme

d'apprentissage dans les programmes de la petite enfance.

La pédagogie est la « compréhension de la façon dont se produit l'apprentissage et [la] théorie et [la] pratique qui soutiennent cette compréhension<sup>3</sup> ». Le curriculum ou le programme d'apprentissage (le contenu de l'apprentissage) et la pédagogie (comment se produit l'apprentissage) dans les milieux de la petite enfance sont façonnés par les points de vue sur les enfants, par le rôle des éducatrices et éducateurs et des familles, ainsi que par les relations entre eux. Le présent document pédagogique, *Comment apprend-on?* permet aux éducatrices et éducateurs de se concentrer sur ces relations dans le contexte des milieux de la petite enfance.

Les termes *éducatrices* et *éducateurs* désignent dans le présent document toute personne qui travaille avec les enfants et les familles dans les programmes pour la petite enfance (garderies, services de garde en milieu familial, programmes destinés à l'enfant et à la famille, programmes offerts à l'école, etc.).

3. Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ, novembre 2008, p. 104. Document appelé ici : AJEPTA.



Comment apprend-on? établit une compréhension commune des enfants, des familles et des éducatrices et éducateurs.

La réflexion sur les points de vue concernant les enfants, les familles et les éducatrices et éducateurs dans le contexte de l'environnement de la petite enfance est un point de départ pour l'élaboration des programmes et des pratiques permettant de soutenir l'apprentissage.

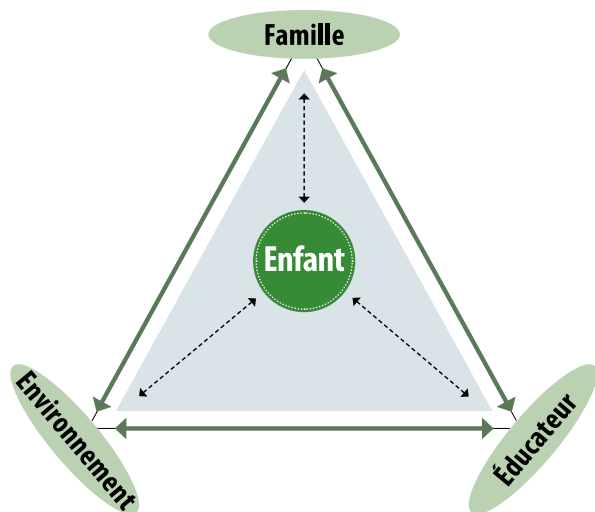


Figure 1 – L'apprentissage et le développement ont lieu dans un contexte de relations entre les enfants, les familles, les éducatrices et éducateurs et leurs environnements.

## Une compréhension des enfants, des familles et des éducatrices et éducateurs

Présenter une image forte des enfants, des familles et des éducatrices et éducateurs, et agir en conséquence ont un profond impact sur ce qui se passe dans les milieux de la petite enfance<sup>4</sup>. Réfléchir à une compréhension partagée et travailler à une meilleure cohésion entre ce que l'on dit et ce que l'on fait, permet de renforcer et de transformer les programmes de la petite enfance dans toute la province.

**Les enfants** sont des personnes compétentes, capables de réflexion complexe, remplies de curiosité et ayant beaucoup de potentiel. Ils grandissent dans des familles qui présentent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique. Chaque enfant devrait avoir le sentiment d'appartenir, de faire une contribution précieuse à son entourage et de mériter l'occasion de réussir. Quand nous reconnaissons les enfants comme des êtres capables et naturellement curieux, nous sommes plus aptes à offrir des programmes et des services qui valorisent les points forts et les capacités des enfants, et qui cherchent à les enrichir.



4. Moss, 2010.



**Les familles** sont formées de personnes qui sont compétentes, capables, remplies de curiosité et riches d'expériences. Elles aiment leurs enfants et veulent ce qu'il y a de mieux pour eux. Les familles sont des experts concernant leurs enfants. Les familles exercent la première influence et l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage, le développement, la santé et le bien-être des enfants. Elles procurent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique. Les familles devraient avoir le sentiment d'appartenir, de faire de précieuses contributions à l'apprentissage de leurs enfants et de mériter d'être réellement mises à contribution.

**Les éducatrices et éducateurs** sont des personnes compétentes, capables, remplies de curiosité et d'une riche expérience. Ils sont des professionnels attentifs, bienveillants, réfléchis et ingénieux. Ils procurent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique. Ils collaborent avec d'autres personnes pour créer des expériences et des environnements attrayants qui favorisent l'apprentissage et l'épanouissement des enfants. Les éducatrices et éducateurs continuent d'apprendre tout au long de leur vie. Ils assument la responsabilité de leur propre apprentissage et décident des manières d'intégrer les connaissances issues de la théorie, des recherches et de leur propre expérience et compréhension de chaque enfant et des familles avec lesquels ils travaillent. Chaque éducatrice ou éducateur devrait avoir un sentiment d'appartenance, de faire de précieuses contributions et de mériter l'occasion de s'investir dans un travail utile.

## Les quatre fondements de *Comment apprend-on?*

Le Document ressource est structuré à partir des quatre fondements qui sont importants pour que les enfants grandissent et s'épanouissent, à savoir l'**appartenance**, le **bien-être**, l'**engagement** et l'**expression**. Ces fondements, ou *façons d'être*, forment une vision du potentiel de tous les enfants et de ce que les enfants devraient expérimenter chaque jour. Ces quatre fondements s'appliquent quel que soit l'âge, l'habileté, la culture, la langue, la géographie ou le milieu. Ce sont des conditions fondamentales que les enfants recherchent naturellement pour eux-mêmes. Elles s'accordent avec les zones clés qui sont centrales au programme du jardin d'enfants. Ce sont des conditions que les enfants recherchent naturellement pour eux-mêmes.

- **Appartenance.** L'appartenance signifie un sentiment de rapport aux autres, l'expérience personnelle d'être apprécié, de former des relations avec d'autres personnes et de contribuer, en tant que membre d'un groupe, d'une communauté et du monde naturel.
- **Bien-être.** Le bien-être indique l'importance d'une santé et d'un mieux-être physiques et mentaux. Cela comprend les capacités comme les soins de soi, le sentiment d'identité et l'autorégulation.
- **Engagement.** L'engagement suggère un état de participation et de concentration. C'est-à-dire lorsque les enfants sont capables d'explorer le monde qui les entoure grâce à leur curiosité et leur exubérance naturelles et lorsqu'ils sont totalement pris par ces explorations. Grâce à ce type de jeu et d'enquête, ils acquièrent des habiletés en résolution de problèmes, en pensée créative et en innovation qui sont essentielles pour l'apprentissage et la réussite à l'école et au-delà.

- **Expression.** L'expression ou la communication (être entendu et écouter) se présente sous de nombreuses formes. C'est par leur corps, leurs mots et leur emploi du matériel que les enfants développent des capacités pour des communications de plus en plus complexes. Les occasions d'explorer du matériel favorisent la créativité, la résolution de problèmes et les comportements mathématiques. Des environnements riches en exploration du langage facilitent la croissance des aptitudes en communication qui représentent le fondement de la littératie.

En se concentrant sur ces fondements dans tous les aspects des programmes de la petite enfance, on s'assure d'un apprentissage optimal et d'un développement sain.

Alors que le Document ressource a été élaboré sur les fondements indiqués ci-dessus, on peut dire que le travail préparatoire pour ce Document ressource se trouve dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*, publication de 2007, connue sous l'acronyme AJEPTA, ou le Cadre d'apprentissage des jeunes enfants.

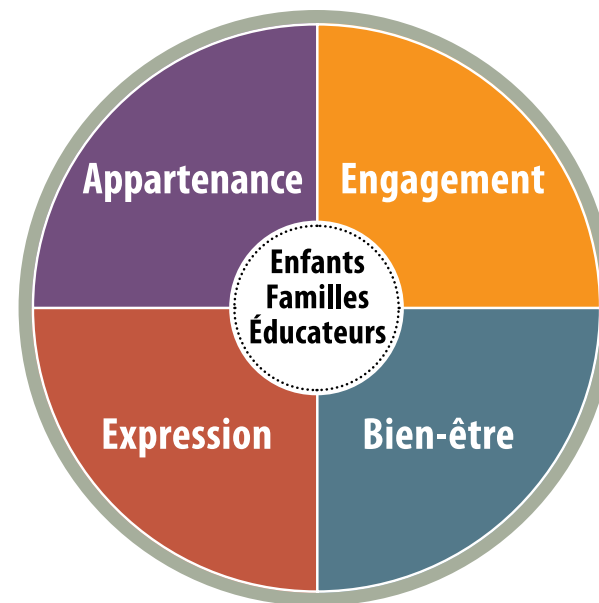


Figure 2 – Les quatre fondements assurent un apprentissage et un développement optimaux. Ils alimentent les objectifs concernant les enfants et les attentes concernant les programmes.


# L'AJEPTA et un bref historique de l'apprentissage de la petite enfance en Ontario

Les éducatrices et éducateurs qui offrent des programmes de grande qualité pour la petite enfance savent que le travail n'est jamais terminé.

En 2005, le gouvernement de l'Ontario a lancé *Meilleur départ* avec le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, *Meilleur départ*. Ce groupe d'étude avait pour mandat de créer un cadre d'apprentissage pour la petite enfance qui favoriserait l'amélioration de la qualité et assurerait une cohérence dans les milieux de la petite enfance de l'Ontario.

En novembre 2008, le gouvernement a publié *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*. Ce cadre d'apprentissage pour la petite enfance, appelé l'AJEPTA dans le présent document, énonce les six principes qui visent à orienter le travail dans les milieux de la petite enfance. Il établit aussi un continuum du développement pour les enfants de leur naissance jusqu'à huit ans.

L'AJEPTA est reconnu comme un document fondateur dans le secteur de la petite enfance. Il procure une compréhension et un langage communs pour l'apprentissage et le développement des enfants à l'intention des professionnels du secteur pour qu'ils travaillent ensemble dans divers milieux de la petite enfance. Les principes de l'AJEPTA ont inspiré la politique provinciale relative à la garde d'enfants, comme le *Cadre stratégique de l'Ontario sur*



*la petite enfance* et des initiatives pancanadiennes pour l'apprentissage des jeunes enfants comme la *Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) sur l'apprentissage par le jeu*. Les principes de l'AJEPTA ont également été incorporés au document utilisé dans le programme novateur du jardin d'enfants.

Le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, *Meilleur départ*, a choisi les principes de l'AJEPTA en fonction de son expertise professionnelle ainsi que d'un examen approfondi des études canadiennes et internationales consacrées au développement et à l'apprentissage dans la petite enfance. Ces principes ont constitué le point de départ d'une réflexion et d'une enquête plus poussée.

Ces dernières années, l'AJEPTA a eu un impact important. En effet un grand nombre de programmes pour les enfants et les familles, d'exploitants de services de garde d'enfants, de municipalités, d'établissements postsecondaires et d'autres organismes ont intégré des éléments de l'AJEPTA à leurs programmes, leur formation et leurs stratégies d'amélioration de la qualité.

## Principes de l'AJEPTA<sup>5</sup>

**Principe 1 – Des expériences positives dans la petite enfance établissent les fondements de l'apprentissage, du comportement, de la santé et du bien-être tout au long de la vie**

**Principe 2 – Les partenariats avec les familles et les communautés sont essentiels**

**Principe 3 – Le respect de la diversité, de l'équité et de l'inclusion est un élément vital**

**Principe 4 – Un programme intentionnel et planifié favorise l'apprentissage**

**Principe 5 – Le jeu et l'enquête sont des approches d'apprentissage qui tirent le meilleur parti possible de la curiosité naturelle et de l'exubérance des enfants**

**Principe 6 – Il est essentiel de pouvoir compter sur des éducatrices et éducateurs compétents, sensibles et attentifs**

## De l'AJEPTA à la création de *Comment apprend-on?*

Maintenant, sept ans après la publication de l'AJEPTA, *Comment apprend-on?* a été mis au point afin d'aider les éducatrices et éducateurs à mettre à profit leurs connaissances fondamentales de la petite enfance. Le Document ressource reflète une meilleure connaissance des enfants, de la pédagogie (comment se produit l'apprentissage) et du rôle des éducatrices et éducateurs pour appuyer l'apprentissage dans les milieux de la petite enfance. Il est le fruit de nouvelles recherches et de pratiques novatrices observées dans le monde entier. Il tient compte des enseignements tirés de l'AJEPTA et de la façon dont celui-ci a été intégré aux programmes et pratiques appliqués dans toute la province. Plutôt que de nous faire considérer les principes de l'AJEPTA comme des éléments distincts, le Document ressource nous aide à réfléchir sur la façon dont les principes fonctionnent ensemble.

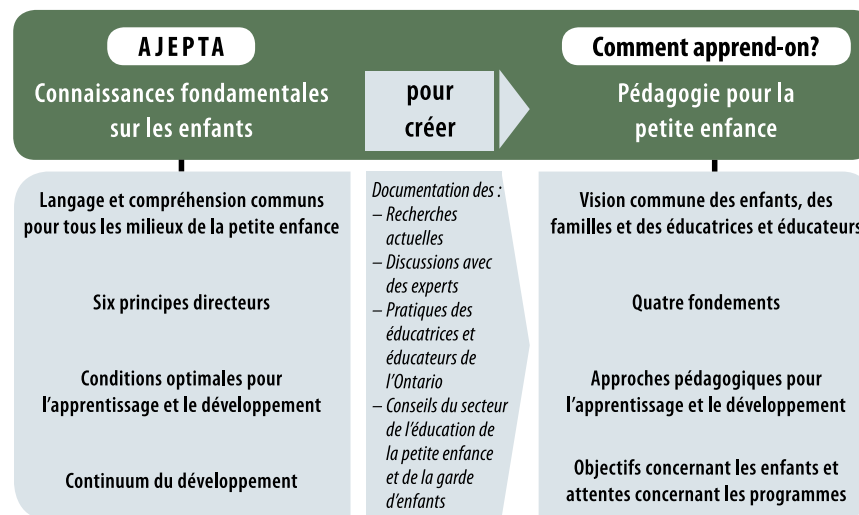


Figure 3 – Partir des connaissances fondamentales sur les enfants pour aller vers une nouvelle compréhension de la pédagogie épaulée par un exercice constant de réflexion critique et d'apprentissage.

5. AJEPTA, p. 11-26.

## Recherches, théories et pratiques

Différents courants de pensée – de Dewey à Vygotsky en passant par Mustard et Malaguzzi<sup>6</sup> – ont façonné l'approche des éducatrices et éducateurs, et leur compréhension aussi bien des enfants et des familles que de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants.

Les neurosciences, la psychologie du développement et la psychologie sociale, l'économie, la recherche médicale et les connaissances théoriques sur l'éducation et la petite enfance ainsi que des travaux de recherche, nous ont permis d'approfondir notre compréhension des jeunes enfants. Les études réalisées ces dix dernières années dans ces domaines renvoient systématiquement à la même conclusion intéressante : *des milieux de la petite enfance de qualité supérieure sont le gage de résultats positifs immédiats et à long terme chez les enfants*. Selon les études, les enfants qui bénéficient de programmes de grande qualité, empreints d'interactions attentives et affectueuses sont plus heureux, moins anxieux et plus motivés que les enfants qui ne profitent pas d'un tel environnement<sup>7</sup>.



6. D'autres ressources et références sont disponibles sur le site du ministère de l'Éducation au <http://www.ontario.ca/edu>.

7. Shanker, 2013.

## Quels sont les aspects essentiels?

Les thèmes récurrents qui ressortent des études, des théories et de la pratique suggèrent que les programmes d'apprentissage de grande qualité pour les jeunes enfants :

- établissent des relations positives et attentives avec les enfants et les familles;
- considèrent les enfants comme des individus à part entière, compétents et capables de faire leurs contributions, et qui ont leurs propres centres d'intérêt et points de vue;
- reconnaissent le lien entre le bien-être affectif et le développement social et cognitif, et l'importance de s'axer sur ces domaines de façon holistique;
- offrent un environnement et des expériences aux enfants, ce qui les incite à explorer leurs idées, à approfondir leurs théories et à interagir avec les autres par le jeu;
- engagent les familles et aident chaque enfant dans son contexte familial, reconnaissant ainsi que le bien-être de la famille et de l'enfant sont intimement liés;
- offrent aux éducatrices et éducateurs des possibilités régulières de réfléchir et de discuter de façon critique avec d'autres personnes sur des questions de pédagogie et de pratique dans un esprit d'apprentissage et de perfectionnement professionnel continu.

## L'utilisation du Document ressource

*Comment apprend-on?* s'adresse aux éducatrices et éducateurs travaillant dans le domaine de la petite enfance (de la naissance à 8 ans) au sein de services de garde d'enfants et de programmes à l'enfance et à la famille. Le Document ressource peut aussi être utile pour les personnes qui travaillent avec les enfants dans d'autres contextes. Il vise à éclairer les éducatrices et éducateurs ainsi que les administrations des milieux de la petite enfance et à susciter en eux une réflexion critique et une discussion. Reposant sur une conception commune des rôles de l'éducatrice ou éducateur, de l'enfant et de la famille, le Document ressource établit des **objectifs concernant les enfants** et des **attentes concernant les programmes** qui sont présentés sous forme de tableau. Les exemples ne sauraient en aucun cas être exhaustifs, mais sont proposés comme point de départ d'une réflexion sur les types d'environnements, d'expériences et d'interactions associés à chaque objectif et à chaque attente. Le Document ressource comprend aussi des **questions de réflexion** – une rubrique qui fournit aux éducatrices et éducateurs et aux administrations de discuter et de réfléchir aux croyances et aux pratiques qui leur semblent évidentes, et d'endosser le rôle de chercheur pour appliquer à leurs propres connaissances les nouvelles idées qui découlent des théories et des recherches.

### Objectifs concernant les enfants

Les objectifs pour l'apprentissage, le développement, la santé et le bien-être des enfants font partie intégrante de tous les aspects des programmes de la petite enfance, qu'il s'agisse des politiques

et procédures, des environnements, des expériences ou des interactions. Fondés sur le principe selon lequel l'enfant est un être compétent et capable, et organisés autour des fondements d'**appartenance**, de **bien-être**, d'**engagement** et d'**expression**, les objectifs aideront les éducatrices et éducateurs ainsi que les administratrices et administrateurs à mettre constamment l'accent sur les enfants dans toutes les composantes du programme. Les objectifs *ne* sont *pas* censés constituer une liste de tâches à remplir et à cocher, ni de repères à respecter. Ils doivent servir aux éducatrices et éducateurs à planifier et à créer des environnements, des expériences et des contextes favorables à l'apprentissage et au développement des enfants dans tous les domaines. Ils visent aussi à orienter le processus d'observation, de documentation et d'étude des expériences vécues par les enfants ainsi que les discussions à ce sujet avec les familles.

- Les enfants ont un sentiment d'**appartenance** lorsqu'ils sont associés aux autres et qu'ils contribuent au monde qui les entoure.
- Les enfants développent un sentiment d'identité, de santé et de **bien-être**.
- Les enfants sont des apprenants actifs dont l'**engagement** leur permet d'explorer le monde avec leur corps, leur esprit et leurs sens.
- Les enfants sont des communicateurs capables qui **s'expriment** de nombreuses façons.



## Attentes concernant les programmes

Les attentes concernant les programmes sont alignées sur les objectifs concernant les enfants. Elles fournissent des idées concrètes sur la façon dont les éducatrices et éducateurs, les administratrices et administrateurs, les familles et les communautés peuvent travailler ensemble à la réalisation des objectifs pour l'apprentissage, le développement, la santé et le bien-être des enfants. La liste des attentes n'est pas exhaustive, mais les attentes constituent un point de départ pour les éducatrices et éducateurs qui travaillent à la réalisation des objectifs fixés pour les enfants. Les attentes concernant les programmes :

- fournissent une orientation pédagogique et des exemples sur lesquels les éducatrices et éducateurs peuvent s'appuyer pour réfléchir aux objectifs concernant les enfants et pour en planifier la réalisation;
- aident les éducatrices et éducateurs à devenir de véritables chercheurs et co-apprenants auprès des enfants, des parents, des fournisseurs de soins et des collègues en apprenant sur les enfants, avec les enfants et à partir des enfants;
- aident les éducatrices et éducateurs à se concentrer sur l'établissement et le maintien de relations, ainsi qu'à favoriser les liens entre eux, avec les enfants et avec les familles dans les milieux de la petite enfance.

Les attentes concernant les programmes fournissent aux éducatrices et éducateurs une orientation pédagogique et leur permettent :

- de nourrir des relations et des liens authentiques et bienveillants pour créer un sentiment d'**appartenance** parmi les enfants, entre eux et les adultes, ainsi qu'avec le monde qui les entoure;
- de favoriser le **développement** sain des enfants et de les aider à renforcer le sentiment de leur identité;
- de créer des environnements et des expériences propices à l'**engagement** des enfants par l'exploration, par le jeu et par l'enquête de manière active, créative et motivante;

- de faciliter la communication et l'**expression** sous toutes leurs formes.

## Questions de réflexion

Les questions permettent la réflexion critique et fournissent un moyen pour discuter, interpréter, explorer et mettre en œuvre des objectifs concernant les enfants. Un questionnement et une remise en cause réfléchis du statu quo de manière continue peuvent aider à adapter les programmes et à faire ressortir le meilleur des enfants, des familles et des éducatrices et éducateurs. Il existe de nombreuses façons de faire démarrer la réflexion critique, par exemple :

- Les administratrices et administrateurs, les conseils d'administration, les parents et les éducatrices et éducateurs peuvent se pencher sur plusieurs de ces questions lorsqu'ils examinent les politiques et les procédures de leur programme.
- Les équipes d'éducatrices et éducateurs peuvent choisir de se pencher sur une question en particulier couvrant une période définie (et inclure les familles dans leur questionnement).
- Un groupe d'éducatrices et éducateurs provenant de plusieurs programmes peut examiner ses pratiques et comparer ses expériences à l'un des objectifs concernant les enfants.
- Chacun peut intégrer plusieurs questions à sa réflexion personnelle quotidienne en début et en fin de journée.

Ces questions constituent un point de départ. On encourage les éducatrices et éducateurs ainsi que les administrations de la petite enfance à tenir compte de toute autre question qui se pose à la suite de la réalisation des objectifs et des attentes au quotidien.

*« C'est en remettant sans cesse en question nos croyances que nous parviendrons à nous améliorer continuellement en tant qu'enseignantes et enseignants<sup>8</sup>. »*

8. Callaghan, 2011.

## Favoriser un continuum d'apprentissage

Les approches et les pratiques pédagogiques qui s'avèrent efficaces pour les jeunes enfants sont similaires aux stratégies adaptées aux apprenants de tout âge, de la petite enfance à l'âge adulte. À partir d'un principe commun selon lequel l'enfant est un être compétent et capable, une compréhension commune de l'apprentissage et du développement, et une cohérence des approches pédagogiques amènent à des programmes plus

homogènes pour les enfants, pour les familles et pour tous les apprenants, tout au long d'un continuum d'apprentissage et de développement. Cette vision est illustrée ci-dessous.

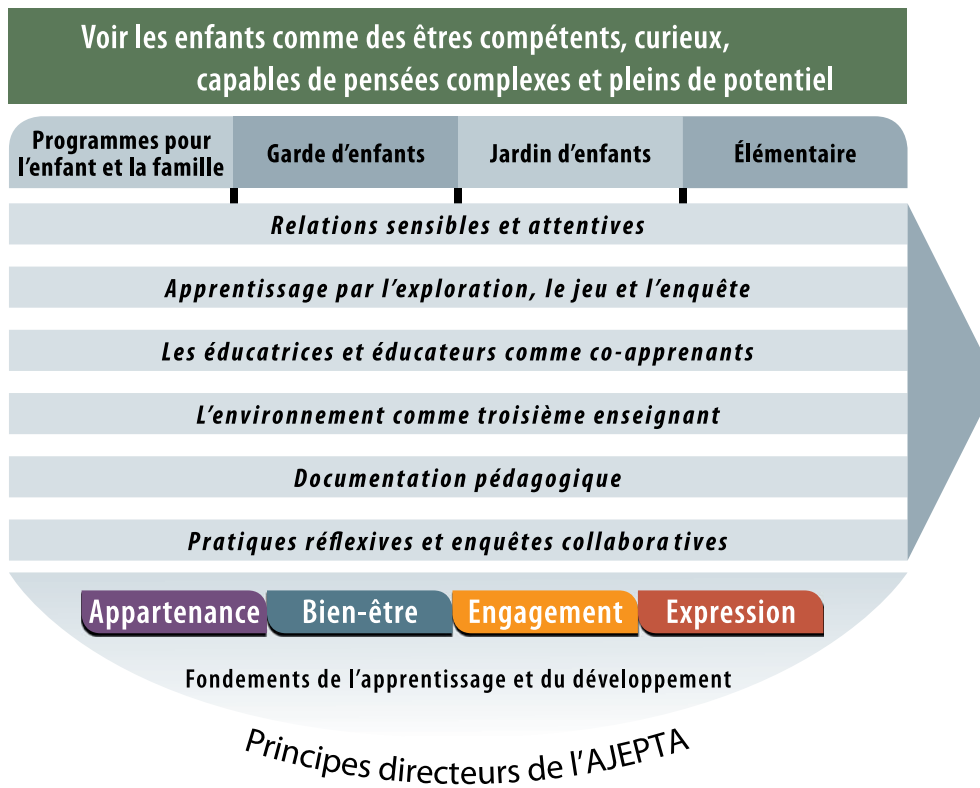


Figure 4 – Les approches pédagogiques alignées sur les principaux fondements de l'apprentissage sont communes aux divers milieux et groupes d'âge, de manière à assurer un continuum d'apprentissage.



## Curriculum de la petite enfance

Les cadres d'apprentissage de la petite enfance sont devenus une priorité dans la quasi-totalité des pays développés. Un cadre commun présente de nombreux avantages et contribue à l'amélioration des expériences et des résultats chez les jeunes enfants. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), un cadre d'apprentissage :

- établit une compréhension commune des bonnes pratiques parmi les différents milieux;
- fixe une orientation pédagogique pour les éducatrices et éducateurs;
- permet de tenir les familles informées sur le contenu et sur les méthodes d'apprentissage et de développement de leurs enfants, et leur donne un rôle actif à cet égard;
- assure pour les enfants une continuité accrue lors de transitions d'un milieu à un autre<sup>9</sup>.

Le curriculum ou programme d'apprentissage dans les milieux de la petite enfance est très différent de ce qui est utilisé dans les contextes de l'école en tant que telle. Comme défini dans l'AJEPTA, le programme d'apprentissage de la petite enfance est la somme totale des expériences, des activités et des événements qui se produisent dans un environnement inclusif, destiné à favoriser le bien-être des enfants, leur apprentissage et leur développement<sup>10</sup> et à assurer une participation significative de chaque enfant. Cela commence par bien comprendre ce que les enfants sont capables d'apprendre et la façon dont ils acquièrent efficacement des connaissances<sup>11</sup>, cela permet d'établir des objectifs quant à l'apprentissage, au développement, à la santé

9. Organisation de coopération et de développement économiques, 2013a.

10. AJEPTA, p. 99.

11. AJEPTA, p. 19.

et au bien-être des enfants et cela permet de fixer une orientation pour les éducatrices et éducateurs. Il s'agit de la base de la formation dans le domaine de l'éducation de la petite enfance<sup>12</sup>. C'est une attente à laquelle les éducatrices et éducateurs de la petite enfance inscrits à l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance de l'Ontario doivent tous satisfaire<sup>13</sup>.

Il *ne s'agit pas* ici de l'enseignement d'un savoir, d'un ensemble prédéfini de thèmes ni de l'acquisition par les enfants d'un ensemble précis de compétences. Au cours de la petite enfance, les programmes d'apprentissage sont plus efficaces lorsque le contenu de l'apprentissage est axé sur le développement de stratégies, de dispositions et de compétences qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie grâce au jeu et à l'enquête.

Grâce au jeu et à l'enquête, les jeunes enfants pratiquent des modes d'apprentissage et d'interaction avec le monde qui les entoure et dont ils se serviront tout au long de leur vie. La résolution de problèmes et la réflexion critique, la communication et la collaboration, la créativité et l'imagination, l'initiative et la citoyenneté sont autant de compétences essentielles à la réussite à l'école que plus tard dans la vie<sup>14</sup>.

Le Document ressource demande aux éducatrices et éducateurs d'être attentifs aux connaissances des enfants, aux questions que ces derniers se posent et à leurs hypothèses sur le monde qui les entoure. Les éducatrices et éducateurs tissent des liens avec les enfants, les observent et les écoutent. Ils discutent aussi avec d'autres éducatrices et éducateurs, ainsi qu'avec les enfants, les familles et les fournisseurs de soins, des possibilités de nouvelles

12. Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, décembre 2012, p. 8; Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, 2011, p. 19.

13. Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, 2011.

14. Fullan, 2013.

découvertes par les enfants selon des modes de plus en plus complexes. Tous sont des co-apprenants qui construisent leurs connaissances ensemble.

« En adoptant une approche d'apprentissage négociée, le personnel enseignant ne se contente plus de procurer des expériences aux enfants. Les enseignantes et enseignants approfondissent leur perspective en posant des questions ou en amorçant des discussions pour comprendre pourquoi les enfants sont très absorbés par l'exploration d'une chose, ou ils tentent de saisir ce que pensent les enfants lorsque ces derniers touchent, goûtent, examinent et explorent [le monde qui les entoure]<sup>15</sup>. »

## Pédagogie de la petite enfance

La pédagogie est définie comme la « compréhension de la façon dont se produit l'apprentissage et [la] théorie et [la] pratique qui soutiennent cette compréhension<sup>16</sup> ».

Le terme pédagogie n'est peut-être pas familier à certaines personnes du domaine de la petite enfance. Y penser fournit aux éducatrices et éducateurs une nouvelle façon d'envisager leur travail. Cela les aide à :

- considérer plus attentivement *ce qu'ils* font chaque jour;
- penser au *pourquoi* de leurs pratiques;
- comprendre mieux *comment* leurs actions influent sur les enfants et leurs familles.

15. Fraser, 2012, p. 184.

16. AJEPTA, p. 104.

Les approches pédagogiques propices à l'apprentissage et au développement pendant la petite enfance incluent :

- l'établissement de relations adulte-enfant positives et attentives;
- la création d'environnements et d'expériences d'apprentissage inclusifs qui encouragent l'exploration, le jeu et l'enquête;
- la participation comme co-apprenants avec les enfants, les familles et les fournisseurs de soins et d'autres personnes;
- la planification et la création d'environnements comme « troisième enseignant »;
- l'utilisation d'une documentation pédagogique comme outil de valorisation, de discussion et de visibilité de l'apprentissage;
- la participation à une pratique réflexive et continue, ainsi qu'à un travail d'enquête concertée avec d'autres personnes<sup>17</sup>.

Les approches qui sont efficaces chez les enfants sont aussi des éléments clés de l'apprentissage et de l'engagement pour les familles et les personnes qui travaillent auprès des enfants, car ce qui est une bonne pédagogie pour l'enfant l'est aussi pour l'adulte.



17. Des références et d'autres ressources sur les approches pédagogiques sont disponibles sur le site Web du ministère de l'Éducation au <http://www.ontario.ca/edu>.

## L'enfant

### Comprendre le développement de l'enfant

Les éducatrices et éducateurs doivent avant tout bien comprendre les principes du développement des enfants pour appliquer les approches pédagogiques énoncées dans ce document. Ce développement de l'enfant fournit un bagage de connaissances qui peuvent aider à reconnaître et à exprimer clairement les comportements observés chez l'enfant, ainsi qu'à discuter des habiletés émergentes de l'enfant avec les familles et d'autres personnes.

Une fois que les éducatrices et éducateurs ont bien saisi la notion de développement chez les enfants – de ce qui s'est passé avant et de ce qui pourrait se passer après –, ils sont en mesure de leur offrir des expériences les incitant à dépasser les limites de leurs connaissances et de leurs capacités. Comme Vygotsky le suggère, un « bon apprentissage » passe par des interactions où l'adulte peut défier les enfants et provoquer ainsi un apprentissage à un niveau légèrement au-dessus de celui des capacités de ces enfants<sup>18</sup>. Savoir ce à quoi s'attendre dans le développement typique des enfants peut aussi aider les éducatrices et éducateurs à reconnaître un enfant qui rencontre des défis, ou un enfant dont les besoins n'ont pas été satisfaits.

L'AJEPTA fournit une ressource, le **continuum du développement**, que les éducatrices et éducateurs peuvent utiliser pour comprendre les étapes du développement des enfants. Il ne s'agit pas d'un schéma universel figé qui devrait être suivi à la lettre selon un calendrier bien défini, ni d'un outil d'évaluation qu'il faudrait employer, ni d'une liste de tâches à compléter<sup>19</sup>.

18. Vygotsky, 1978.

19. AJEPTA, p. 28.

Si l'on organise souvent le développement des enfants selon plusieurs domaines séparés, il est important de garder à l'esprit l'étroite relation qui existe entre tous les aspects du développement humain. Selon l'AJEPTA, « séparer le développement de la maturité affective de la compétence sociale ou des capacités linguistiques ou cognitives revient à catégoriser de façon artificielle ce qui est en réalité un processus intégré<sup>20</sup> ». Les études montrent que les programmes de grande qualité sont ceux qui intègrent toutes les composantes du développement de façon holistique, sans favoriser l'une au détriment d'une autre<sup>21</sup>.

### Comprendre les enfants à partir de points de vue différents

Bien qu'il soit important de veiller au développement des enfants dans l'ensemble des domaines « traditionnels » (social, affectif, physique, cognitif, développement du langage), cette approche ne fournit pas une image complète de la situation. D'autres aspects tels que les dimensions créatives, esthétiques et spirituelles de l'expérience doivent être aussi envisagés.

Le Document ressource élargit ce que nous connaissons sur le développement de l'enfant et propose aux éducatrices et éducateurs d'envisager une image plus complexe des enfants et des contextes dans lesquels les enfants apprennent et donnent un sens au monde qui les entoure. Cette construction devra peut-être passer pour certains par un changement de mentalité et d'habitudes. Elle pourrait exiger une nouvelle façon d'appréhender les théories et les pratiques – un ajustement de nos centres d'attention, une nouvelle façon de converser avec les enfants, les familles et les collègues – et une nouvelle façon de planifier et de se préparer.

20. AJEPTA, p. 27.

21. Organisation de coopération et de développement économiques, 2013b.

Les enfants sont influencés par de multiples facteurs tels que les contextes familial, social et culturel dans lesquels ils vivent et jouent, leurs propres perspectives et leur vécu. Les éducatrices et éducateurs peuvent en savoir davantage sur la complexité de chaque enfant et approfondir l'apprentissage et les expériences de l'enfant lorsqu'ils le regardent et l'écoutent à partir de perspectives multiples, en demandant par exemple :

- Quels sont les points forts et les besoins, les approches, les attitudes et les dispositions uniques à chaque enfant?
- Dans quelle mesure les relations d'un enfant, les familles, l'environnement et le contexte culturel dans lequel l'enfant évolue influencent-ils son développement et son apprentissage?
- Qu'est-ce qui motive les actions d'un enfant, qui a du sens pour lui et qui lui apporte de la joie?
- Qu'est-il possible de faire pour élargir et approfondir l'apprentissage d'un enfant?
- Qu'est-ce que je connais de l'esprit et du caractère propres à chaque enfant?

Les mêmes questions peuvent être posées aux familles.

## La famille

Une meilleure connaissance des enfants à partir de perspectives multiples aide les éducatrices et éducateurs à s'assurer que les programmes valorisent aussi les caractéristiques uniques et diverses des familles et des communautés dans lesquelles les enfants vivent. Il ne s'agit pas d'une approche unique qui conviendrait à tous. Les programmes devraient notamment refléter les contextes culturel et linguistique des enfants et des familles, notamment ceux des Premières Nations, des Métis, des Inuits et des francophones. « La toile tissée autour de la famille

et de la communauté est le point d'ancrage de l'enfant pour son développement en bas âge<sup>22</sup>. »

Partager le point de vue selon lequel les familles sont compétentes, capables, curieuses et riches d'expériences éclaire nos relations avec les familles et a un impact sur les enfants. Les principes de l'AJEPTA ainsi que les conclusions tirées de récents travaux de recherche soulignent l'importance de relations solides, respectueuses et réciproques avec les familles. La mise en place d'un environnement qui invite les familles, qui leur propose de partager leurs points de vue et leur propose des occasions de participer de manière significative et continue (et qui les met tout à fait à l'aise) renforce leur sentiment d'appartenance<sup>23</sup>. Pour s'assurer que l'on valorise les familles, les éducatrices et éducateurs peuvent réfléchir aux quelques exemples de questions suivants :

- Quels sont les caractéristiques et les points forts uniques à chaque famille qui a un enfant dans notre programme?
- Comment les insérer dans les différentes parties du programme?
- Comment renforcer la compétence culturelle de notre programme?
- Comment aider les familles à véritablement partager un sens d'appartenance avec notre programme?
- Comment engager les familles en tant que co-apprenants à propos de leurs enfants et avec leurs enfants?

C'est en construisant à partir des points forts et de l'amour des familles pour leurs enfants que tout le monde est avancé.

22. AJEPTA, p. 13.

23. FRP Canada, 2011.



## La communauté

Les milieux de la petite enfance peuvent jouer un rôle clé en favorisant la visibilité, l'inclusion et la participation active des jeunes enfants dans la société<sup>24</sup>. Des occasions d'engagement avec des personnes, des endroits et le monde naturel d'un environnement local aident les enfants, les familles, les éducatrices et éducateurs et les communautés à établir des liens, à apprendre et à découvrir, ainsi qu'à contribuer au monde qui les entoure. Cela nourrit un sentiment d'appartenance à la communauté, au milieu naturel et au monde au sens large. De même, les communautés bénéficient de la richesse des expériences vécues en apprenant avec les enfants, sur eux et par eux.

« Les programmes sont plus efficaces lorsque l'effort est mis sur le soutien à apporter à l'enfant dans sa famille et sa communauté. Le bien-être de l'enfant, de la famille et de la communauté doivent être aussi importants les uns que les autres étant donné que ces bien-être sont intimement liés<sup>25</sup>. » Les éducatrices et éducateurs peuvent réfléchir sur les manières d'établir des liens avec l'environnement local en demandant par exemple :

- Quelles sont les occasions d'établir des liens dans notre communauté?
- Comment faciliter des relations plus fortes avec notre communauté locale?
- Quelles contributions faire pour prendre soin de l'environnement naturel qui nous entoure?

24. Dahlberg et coll., 2007.

25. FRP Canada, 2011, p. 15.

## L'éducatrice ou éducateur

Le rôle de l'éducatrice ou éducateur est multidimensionnel. Les meilleurs d'entre eux appliquent avant tout une approche chaleureuse, attentive et inclusive, et bâtissent des relations positives avec les enfants, les familles, les communautés ainsi qu'avec leurs collègues. Les éducatrices et éducateurs participent en tant que co-apprenants avec les familles et les enfants – en apprenant avec les enfants, sur les enfants et par les enfants. Présents auprès des enfants par le jeu, les éducatrices et éducateurs qui s'y connaissent sont en mesure d'accompagner le développement, de remettre en question les modes de pensée et d'élargir l'apprentissage. Ils s'engagent dans des relations réciproques avec les familles et les fournisseurs de soins, et apprennent sur eux, avec eux et à partir d'eux. Ils partagent leurs connaissances et leurs expériences professionnelles et recherchent les connaissances et les points de vue des familles. On n'insistera jamais assez sur la valeur des éducatrices et éducateurs de la petite enfance.

Les éducatrices et éducateurs sont des praticiens de la réflexion qui apprennent à connaître les enfants à l'aide de diverses stratégies. Ils écoutent, observent, documentent et discutent avec d'autres personnes, en particulier les familles, pour comprendre les enfants en tant qu'individus à part entière. Ils observent et écoutent les enfants pour savoir comment les enfants donnent du sens au monde qui les entoure par leurs expériences. Ils examinent leurs propres pratiques et approches ainsi que les impacts que cela a sur les enfants, les familles et les autres personnes.

Les éducatrices et éducateurs se servent de ces connaissances – obtenues par les observations et les discussions avec les autres – et de leur jugement professionnel pour créer des contextes qui favorisent l'apprentissage des enfants, ainsi que leur développement, leur santé et leur bien-être.

## Réflexion critique

Un processus de réflexion critique, d'apprentissage et d'épanouissement est à la base de tout programme de grande qualité qui améliore et crée constamment des contextes significatifs pour les enfants, les familles et les fournisseurs de soins. Les enfants apprennent en questionnant et en testant des théories par le jeu. De la même façon, nous encourageons les éducatrices et éducateurs à devenir des chercheurs, à explorer de nouvelles idées et à tester des théories. C'est en poursuivant sans relâche un processus d'apprentissage et de questionnement, en explorant de nouvelles idées et en adaptant leurs méthodes que les éducatrices et éducateurs obtiendront le meilleur pour les enfants, les familles et eux-mêmes<sup>26</sup>.

Par une réflexion critique, les éducatrices et éducateurs mettent à l'épreuve des idées de longue date et des méthodes considérées comme acquises, et envisagent de nouvelles approches et de nouvelles façons d'aborder leur travail. Comme l'a décrit John Dewey, l'apprentissage passe par une « action réfléchie » (une action attentivement réfléchie et justifiée) contrairement à une « action ordinaire » (une action dictée par l'habitude et la routine)<sup>27</sup>. Le Document ressource appuie les éducatrices et éducateurs au quotidien pour réfléchir, ressentir, mettre en action leurs idées et leurs questions et lors du processus d'apprentissage *concernant* les enfants et les familles, et *avec* les enfants et les familles.

## Enquête collaborative

Lorsque les éducatrices et éducateurs s'engagent avec d'autres personnes dans une réflexion critique – comme manière de questionner les théories et les pratiques, de discuter des idées, de tester des théories et de partager l'apprentissage –, ils procèdent à ce que l'on appelle une enquête collaborative.

26. MacNaughton, 2003; Paige-Smith et Craft, 2011; Raban et coll., 2007.

27. Dewey, 1933, p. 4-7.

« Concrètement, l'enquête incite les enseignants à se considérer comme des apprenants sur le plan de la pensée critique et créative. Elle prône l'ouverture d'esprit et la souplesse. Au moyen du dialogue collaboratif, les enseignants cherchent à faire émerger des possibilités, de nouvelles questions et des solutions<sup>28</sup>. » On peut procéder à l'enquête collaborative par des programmes individuels, par des réseaux communautaires et par des projets de recherche-action. Quand les éducatrices et éducateurs s'engagent dans une réflexion critique ensemble, ils découvrent de nombreux points de vue, et une compréhension plus approfondie.

## Environnement

L'environnement est le contexte dans lequel se fait l'apprentissage. Considéré par Loris Malaguzzi comme un « troisième enseignant », l'environnement trouve sa valeur dans sa capacité d'organiser, de favoriser les relations et d'éduquer. Il reflète les idées, les valeurs, les attitudes et les cultures de ceux qui utilisent l'espace<sup>29</sup>. Comme l'a suggéré Karyn Callaghan, « l'environnement est un véritable éducateur »<sup>30</sup>. De par la dimension esthétique de l'espace jusqu'au type de mobilier, de matériel disponible et d'emploi du temps, l'environnement communique un message fort et contribue à façonner les actions qui s'y produisent.

Les enfants s'épanouissent aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur, dans les espaces qui les invitent à explorer, imaginer, réfléchir, créer, résoudre des problèmes et donner un sens à leurs expériences, notamment lorsqu'il y a du matériel à usages multiples qu'ils peuvent utiliser de diverses façons. De plus, quand un espace aménagé s'accompagne de longues périodes de jeu ininterrompu, avec quelques transitions, les enfants sont plus calmes et plus motivés. Lorsque l'environnement favorise l'autonomie et

28. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, p. 2.

29. Malaguzzi, 1993.

30. Callaghan, 2013, p. 11.

l'indépendance grandissantes des enfants, les problèmes de comportement se raréfient et les éducatrices et éducateurs peuvent davantage se consacrer à l'observation, à l'interaction et à l'approfondissement de l'apprentissage et du développement des enfants de façon pertinente<sup>31</sup>.

Tous ces avantages se retrouvent surtout dans les liens entre les enfants et leurs interactions avec le monde naturel. Les occasions d'explorer la nature suscitent l'émerveillement et la joie des enfants face au monde qui les entoure, que les programmes soient situés dans de grands centres urbains parsemés de petits espaces verts, de jardins et d'arbres ou au milieu de vastes champs et forêts. Un nombre croissant de travaux de recherche montrent que le contact avec la nature améliore la santé mentale, physique, émotionnelle et spirituelle ainsi que le bien-être des enfants<sup>32</sup>. C'est en donnant l'occasion aux enfants d'explorer et de respecter leur environnement naturel et d'interagir avec lui au quotidien qu'ils pourront renforcer ces liens avec la nature.



31. Shanker, 2013; Wien, 2004.

32. Louv, 2008.

## Documentation pédagogique

La documentation pédagogique est plus qu'une simple transcription des événements. Elle offre une vitrine sur la façon dont les enfants pensent et apprennent. Elle permet d'explorer toutes les questions que nous nous posons sur et avec les enfants. Comme le suggère Carlina Rinaldi, elle constitue un outil servant à écouter les enfants, à nous aider à les découvrir au cours de leurs expériences et à rendre cet apprentissage visible aux autres personnes en vue d'une interprétation<sup>33</sup>. De plus, la documentation encourage les éducatrices et éducateurs à agir en qualité de co-apprenants auprès des enfants et des familles.

« La documentation pédagogique aide les éducatrices et éducateurs non seulement à tenir compte du développement des enfants dans leurs points de vue, mais aussi à regarder plus loin afin de saisir les aspects plus vastes de l'expérience en vue d'une réflexion<sup>34</sup>. »

Se situant au delà d'un simple rapport objectif sur le comportement des enfants, la documentation pédagogique contribue à donner un sens à ce que font les enfants et à ce qu'ils vivent<sup>35</sup>. Elle constitue :

- un moyen de valoriser les expériences des enfants et de tenir compte de leurs perspectives;
- un moyen de rendre l'apprentissage des enfants et leur compréhension du monde qui les entoure plus visibles pour les enfants eux-mêmes;

33. Rinaldi, 2004.

34. Wien, 2013, p. 28.

35. Gandini et Kaminsky, sans date.

- un processus de coplanification avec les enfants et les familles à l'intention des éducatrices et éducateurs;
- un moyen de partager des perspectives avec les parents et les collègues. Lorsqu'on invite des familles et des tierces parties à contribuer à la documentation et à indiquer leurs propres interprétations, cela peut enrichir la documentation, et les enfants, les familles et les éducatrices et éducateurs peuvent ensuite consulter cette documentation, y réfléchir et s'en souvenir afin d'augmenter leur apprentissage. « La documentation sert de plateforme aux discussions avec les parents<sup>36</sup>. »

Des questions peuvent servir à structurer la documentation, à accompagner un processus de planification qui reflète la complexité des expériences vécues par les enfants et à permettre de mieux comprendre pourquoi ces expériences sont importantes pour les enfants. Par exemple :

- Demander « Dans quelle mesure les enfants se montrent-ils compétents et capables de réflexion complexe? » amène les éducatrices et éducateurs à bâtir à partir de ce que les enfants savent déjà et peuvent déjà faire. Cette réflexion aide à s'assurer que les environnements et les expériences créés pour les enfants sont intéressants et motivants et qu'ils ne créent pas de frein à leur potentiel.
- Demander « En quoi l'approche d'un problème chez un enfant à un moment donné diffère-t-elle de la façon dont il l'a abordé auparavant? » amène les éducatrices et éducateurs à identifier les progrès réalisés en matière d'apprentissage et de complexité d'approche. Ce thème peut faire l'objet d'une discussion avec les parents et les enfants eux-mêmes.

- Demander « Quelles questions et quelles théories les enfants ont-ils sur le monde qui les entoure? Comment s'y prennent-ils pour trouver des réponses à leurs questions ou mettre leurs théories à l'épreuve? » amènent les éducatrices et éducateurs à devenir des co-apprenants avec les enfants. Cette réflexion aide les éducatrices et éducateurs à s'assurer que le matériel mis à la disposition des enfants et les expériences qui leur sont offertes favorisent une exploration plus poussée.
- Demander « Comment les enfants créent-ils des relations avec les autres? » amène les éducatrices et éducateurs à comprendre là où les enfants peuvent avoir besoin d'accompagnement pour vivre des interactions positives avec les autres, reconnaître leurs compétences sociales, en favoriser le développement et susciter en eux un sentiment d'appartenance.



36. Mauffette, 2008, p. 8-15.



# Les fondements de l'apprentissage

*Comment apprend-on?* comprend les objectifs concernant les enfants ainsi que les attentes concernant les programmes. Organisés à partir des fondements : appartenance, bien-être, engagement et expression, les objectifs et les attentes intègrent les six principes directeurs de l'AJEPTA. Plutôt que d'envisager ces principes comme des blocs séparés pour des programmes de grande qualité pour la petite enfance, le Document ressource permet de réfléchir à la manière dont les principes, les objectifs et les attentes fonctionnent ensemble.

Grâce à ces objectifs et à ces attentes, les éducatrices et éducateurs font tout leur possible pour assurer les meilleures expériences et résultats pour les enfants, les familles et les éducatrices et éducateurs. Ces éléments sont présentés dans le tableau suivant.



Fondements	Objectifs concernant les enfants	Attentes concernant les programmes
<b>Appartenance</b>	Les enfants ont un sentiment d'appartenance lorsqu'ils sont associés aux autres et qu'ils contribuent au monde qui les entoure.	Les programmes de la petite enfance nourrissent des relations et des liens authentiques et bienveillants pour créer un sentiment d'appartenance parmi les enfants, entre eux et les adultes, ainsi qu'avec le monde qui les entoure.
<b>Bien-être</b>	Les enfants développent un sentiment d'identité, de santé et de bien-être.	Les programmes de la petite enfance favorisent le développement sain des enfants et les aident à renforcer le sentiment de leur identité.
<b>Engagement</b>	Les enfants sont des apprenants actifs dont l'engagement leur permet d'explorer le monde avec leur corps, leur esprit et leurs sens.	Les programmes de la petite enfance créent des environnements et des expériences propices à l'engagement des enfants par l'exploration, par le jeu et par l'enquête de manière active, créative et motivante.
<b>Expression</b>	Les enfants sont des communicateurs capables qui s'expriment de nombreuses façons.	Les programmes de la petite enfance facilitent la communication et l'expression sous toutes leurs formes.

## Appartenance – Nourrir des relations et des liens authentiques

**Objectifs concernant les enfants** – Les enfants ont un sentiment d'appartenance lorsqu'ils sont associés aux autres et qu'ils contribuent au monde qui les entoure.

**Attentes concernant les programmes** – Les programmes de la petite enfance nourrissent des relations et des liens authentiques et bienveillants pour créer un sentiment d'appartenance parmi les enfants, entre eux et les adultes, ainsi qu'avec le monde qui les entoure.

### Aperçu

« *Les jeunes enfants vivent leur monde comme un environnement plein de relations qui touchent quasiment tous les aspects de leur développement*<sup>37</sup>. »

Les éducatrices et éducateurs des programmes de la petite enfance ont pour priorité absolue de favoriser de bonnes relations avec les enfants et leurs familles. En Ontario, la capacité d'établir des liens constructifs avec les enfants et les familles est une obligation pour les éducatrices et éducateurs de la petite enfance inscrits à l'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, comme l'énonce le *Code de déontologie et normes d'exercice*<sup>38</sup> de l'Ordre.

37. National Scientific Council on the Developing Child, 2004, p. 1.

38. Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, 2011.

Un grand nombre de recherches indiquent que des liens positifs, bienveillants et respectueux sont le fondement d'un apprentissage, d'un développement, d'une santé et d'un bien-être optimaux. En répondant positivement aux signaux donnés par les enfants et en ayant des interactions réciproques avec eux, les éducatrices et éducateurs soutiennent l'établissement de liens sécurisants<sup>39</sup>. De tels liens contribuent au bien-être émotionnel de l'enfant et lui procurent un environnement d'apprentissage protégé. Des interactions positives aident au développement des compétences sociales et cognitives ainsi qu'aux compétences en communication<sup>40</sup> – développement qui renforce à son tour la capacité de l'enfant à apprendre dans le court et le long terme. Lorsque les enfants ont des liens solides avec les personnes qui prennent soin d'eux, ils se sentent en sécurité et ont suffisamment de confiance pour jouer, explorer et découvrir le monde qui les entoure.

Permettre aux enfants d'acquérir un sentiment d'appartenance au sein d'un groupe est aussi une contribution essentielle à leur bien-être durant toute leur vie. En attachant de la valeur à la présence, l'individualité et l'esprit uniques à chaque enfant, on stimule le sentiment d'appartenance.

« *Chaque enfant mérite que des yeux s'illuminent en le voyant entrer dans une pièce*<sup>41</sup>. »

Lorsque les enfants s'adonnent à diverses formes de jeu social et qu'on les encourage à reconnaître les capacités et les caractéristiques variées d'autres enfants, ils apprennent à s'entendre, à négocier, à collaborer, à communiquer avec les autres et à prendre soin des autres. Les études montrent que lorsque les éducatrices et éducateurs donnent l'exemple et aident les enfants à exprimer

39. Ainsworth et Bowlby, 1965; Bowlby, 1988; National Scientific Council on the Developing Child, 2012.

40. Burchinal et coll., 2008; Sylva et coll., 2011; Wylie et coll., 2009.

41. Clinton, 2012.

leurs sentiments, à reconnaître les sentiments des autres et à aider les autres, les enfants acquièrent des compétences sociales positives comme la prise de recul, l'empathie<sup>42</sup> et la maîtrise des émotions<sup>43</sup>, et ils sont moins portés à adopter des comportements problématiques<sup>44</sup>.

Les relations avec les familles sont aussi importantes. Les programmes qui, pour la santé et le bien-être des enfants, valorisent la famille sont perçus avec confiance, appartenance et comme étant fiables par les familles des enfants. Dans les programmes de grande qualité, le but est d'établir et de maintenir des liens réciproques avec les éducatrices et éducateurs, ainsi qu'avec les familles, et de considérer les familles comme des contributeurs importants qui possèdent des connaissances, des expériences et des points forts uniques<sup>45</sup>. Les sentiments d'appartenance et de sécurité sont aussi renforcés chez l'enfant lorsque ce dernier a des occasions d'établir et d'explorer des liens entre son foyer et le programme de la petite enfance. Le fait d'inviter les familles à participer (selon leur niveau de confort) aux expériences de leurs enfants dans les programmes de la petite enfance stimule l'intérêt des enfants envers l'apprentissage<sup>46</sup>. Lorsque les éducatrices et éducateurs établissent des liens et travaillent en partenariat avec les familles, comprennent la perception qu'ont les familles de leurs enfants et aident les familles à connaître le point de vue de l'éducatrice ou éducateur sur leurs enfants, chacun approfondit sa propre compréhension.

Les milieux de la petite enfance peuvent jouer un rôle clé en favorisant la visibilité, l'inclusion et la participation active des jeunes enfants dans la société<sup>47</sup>. Tous les enfants profitent

42. Gordon, 2005; Holahan et Costenbader, 2000; Odom, 2002.

43. Shanker, 2013.

44. Pickens, 2009; Schultz et coll., 2011.

45. FRP Canada, 2011.

46. Gordon, 2005.

47. Dahlberg et coll., 2007.

de l'établissement d'environnements inclusifs où ils peuvent participer et collaborer de manière significative et tisser des liens véritables, authentiques et bienveillants. « La *Convention relative aux droits de l'enfant* (CDE) et la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (CDPH) soulignent que tous les enfants, y compris ceux qui ont des besoins particuliers, doivent se voir offrir les mêmes occasions – par exemple en matière de soins de santé, de nutrition, d'éducation, d'inclusion sociale et de protection [...]. Garantir l'accès à un soutien adéquat des programmes de la petite enfance peut les aider à vivre une enfance enrichissante et satisfaisante, et à les préparer ainsi à participer pleinement à la société<sup>48</sup>. »

Lorsqu'on leur donne des occasions d'entrer en relation avec le monde qui les entoure et d'y contribuer, les enfants développent un sentiment d'appartenance et de participation au sein de leur communauté, de leur environnement naturel et du monde vivant au sens large. Encourager les enfants à établir des liens avec le monde naturel est une priorité importante. Les occasions d'explorer la nature quotidiennement, de prendre soin du milieu naturel et d'interagir avec lui augmentent les liens des enfants avec le monde qui les entoure. Un nombre croissant de recherches montre que le contact avec la nature améliore la santé mentale, physique, émotionnelle et spirituelle ainsi que le bien-être des enfants<sup>49</sup>.



48. Organisation mondiale de la Santé et UNICEF, 2013a, p. 5.

49. Louv, 2008.

## Objectifs et attentes

### Appartenance – Nourrir des relations et des liens authentiques

Façons pour les enfants de témoigner d'un sentiment d'appartenance	Façons par lesquelles les programmes peuvent aider à éveiller un sentiment d'appartenance	Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs
<p><b>Objectifs concernant les enfants</b> – Les enfants ont un sentiment d'appartenance lorsqu'ils sont associés aux autres et qu'ils contribuent au monde qui les entoure.</p> <p>Ils ont ce sentiment quand :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ils se sentent accueillis et en sécurité dans leurs relations avec les adultes et les autres enfants dans les milieux de la petite enfance;</li> <li>• ils participent pleinement de manière à se sentir le plus à l'aise possible;</li> <li>• ils participent à des interactions sociales, à l'exploration partagée, au jeu et à l'apprentissage avec des adultes et des enfants;</li> <li>• ils font des transitions homogènes entre le foyer et les milieux de la petite enfance;</li> <li>• ils commencent à faire preuve de préoccupation et d'empathie et à agir pour aider les autres;</li> </ul>	<p><b>Attentes concernant les programmes</b> – Les programmes de la petite enfance nourrissent des relations et des liens authentiques et bienveillants pour créer un sentiment d'appartenance parmi les enfants, entre eux et les adultes, ainsi qu'avec le monde qui les entoure.</p> <p>Les éducatrices et éducateurs peuvent créer des contextes où tous les enfants pourront développer un sentiment d'appartenance :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en étant attentifs à l'état physique et émotionnel de chaque enfant et en répondant de manière chaleureuse et attentionnée;</li> <li>• en établissant des liens avec chaque enfant, en reconnaissant son individualité, sa présence et son esprit uniques et en y attachant de la valeur;</li> <li>• en planifiant des transitions en douceur : <ul style="list-style-type: none"> <li>– entre le foyer et le milieu de la petite enfance,</li> <li>– dans les activités quotidiennes,</li> <li>– d'un milieu de la petite enfance à un autre;</li> </ul> </li> <li>• en favorisant les relations entre les enfants lorsque ceux-ci amorcent et célèbrent des actes de bienveillance, y répondent et y collaborent, et font preuve de bienveillance à l'égard des autres;</li> </ul>	<p>On peut faire preuve de chaleur et de bienveillance par le langage corporel tout comme avec des mots – notre façon de toucher, de porter les enfants et de les déplacer tout au long des routines quotidiennes envoie un message puissant.</p> <p>Tirer le maximum des possibilités d'interactions individuelles pendant les routines quotidiennes (en ce qui concerne <i>les poupons et les bambins</i>, le changement de couches, l'habillage avant les sorties et les repas sont des occasions parfaites pour établir des liens et bâtir des relations).</p> <p>Découvrir les caractéristiques et les talents uniques de chaque enfant en parlant avec sa famille, en l'observant et en documentant le tout (p. ex., en plus des champs d'intérêt des enfants, noter ce qui les rend joyeux, et le genre de relations qu'ils ont avec les autres et avec l'environnement qui les entoure; pour favoriser l'inclusion, tenir compte des capacités de chaque enfant au lieu de se concentrer exclusivement sur leurs besoins et leurs carences).</p> <p style="text-align: right;"><i>suite...</i></p>

## Appartenance – Nourrir des relations et des liens authentiques ...suite

Façons pour les enfants de témoigner d'un sentiment d'appartenance	Façons par lesquelles les programmes peuvent aider à éveiller un sentiment d'appartenance	Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ils remarquent les similitudes et les différences entre soi et les autres, et réagissent positivement à l'individualité, aux capacités variées et aux perspectives diverses des autres;</li> <li>• ils reconnaissent, explorent et établissent des liens :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– entre leur foyer et le milieu de la petite enfance,</li> <li>– avec leur communauté,</li> <li>– avec l'environnement naturel;</li> </ul> </li> <li>• ils expriment de la détermination lorsqu'ils participent au programme et dans la communauté.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en établissant des politiques, des pratiques et des environnements qui respectent et encouragent l'inclusion, une participation significative et un sentiment d'appartenance pour tous les enfants;</li> <li>• en trouvant des façons d'intégrer intentionnellement les points de vue et les talents uniques des parents, des fournisseurs de soins et de la famille élargie dans toutes les composantes du programme, de manière significative et sincère;</li> <li>• en établissant et en entretenant des liens réciproques constructifs avec les partenaires communautaires afin de soutenir une participation fructueuse;</li> <li>• en créant tout au long des expériences quotidiennes des possibilités pour les enfants d'explorer l'environnement naturel, de s'en émerveiller, d'en prendre soin et d'établir des liens avec lui;</li> <li>• en donnant de la visibilité aux nombreuses relations que les enfants tissent avec les adultes, d'autres enfants, la communauté et le monde naturel par diverses formes de documentation;</li> <li>• en invitant les membres de la communauté à contribuer et à participer au programme et en donnant aux enfants des occasions de participer et de faire des contributions significatives à la communauté d'une manière régulière.</li> </ul>	<p>Au lieu de réprimander les enfants à cause de leurs comportements indésirables, les aider à trouver de nouvelles façons d'atteindre leurs objectifs (p. ex., chercher la cause profonde du comportement; réduire les facteurs de stress, soutenir les efforts des enfants pour amorcer un jeu avec d'autres enfants et pour rejoindre d'autres dans le jeu; remarquer, reconnaître et documenter les interactions positives et les tentatives d'autorégulation et partager ces informations avec les enfants et les familles pour obtenir de nouveaux points de vue).</p> <p>Le fait d'aider tous les enfants du programme à mieux comprendre les capacités et les défis des autres est une façon de bâtir leur compétence sociale. La capacité à valoriser les différences des autres est renforcée, à la fois pour les enfants qui ont un développement habituel et pour ceux qui ont besoin de soutien supplémentaire.</p> <p>L'établissement de liens entre le foyer et le programme en communiquant de différentes façons avec les familles (p. ex., envoi de mises à jour par courriel; création d'un blogue; installation d'un panneau d'informations à l'entrée qui donnera aux familles des précisions sur les expériences de leurs enfants; invitation aux familles à commenter une documentation particulière; suggestions aux familles sur les possibilités de prolonger l'apprentissage à la maison afin de continuer l'exploration d'une notion vue par les enfants; invitation aux familles pour vous aider à comprendre l'enfant de leurs propres points de vue).</p>

## Questions de réflexion

### Appartenance – Nourrir des relations et des liens authentiques

Réfléchissez à votre programme – ses principes, sa mission, ses politiques et ses pratiques quotidiennes. De quelle façon les valeurs du programme reflètent-elles et influencent-elles votre relation avec chaque enfant? Avec chaque famille? Attache-t-on de la valeur à la voix de chacun? Comment un observateur s'en rendrait-il compte?

Quelles politiques et quelles pratiques peuvent faire obstacle à l'établissement de relations et à l'existence réelle d'une participation significative de tous les enfants? De toutes les familles?

Que peut-on faire d'autre pour renforcer les relations et assurer l'inclusion sociale, la participation et le sentiment d'appartenance de chaque enfant et de chaque famille?

Si vous faisiez aujourd'hui un changement pour renforcer les relations au sein de votre programme, quel serait-il? Si vous deviez faire un autre changement demain, quel serait-il?

« J'ai finalement compris que mon travail le plus important – voir un enfant sous des éclairages positifs – se fait à l'intérieur de moi-même. Je dois travailler sans relâche pour transformer ma propre perspective des comportements des enfants, saisir leurs points de vue et m'attacher à découvrir comment ce que je vois révèle le désir profond de l'enfant d'entretenir des relations ainsi que sa détermination et sa capacité à cet égard. C'est le travail le plus important et le plus gratifiant qui soit<sup>50</sup>. »

Pensez à un enfant dont vous jugez le comportement « difficile ». Quelles portes pourraient s'ouvrir si vous considériez le comportement et les intentions de l'enfant de son point de vue et de son désir de nouer des relations?

50. Curtis, 2009, p. 12.

## Bien-être – Favoriser le développement sain et le bien-être

**Objectifs concernant les enfants** – Les enfants développent un sentiment d’identité, de santé et de bien-être.

**Attentes concernant les programmes** – Les programmes de la petite enfance favorisent le développement sain des enfants et les aident à renforcer le sentiment de leur identité.

### Aperçu

Il a été clairement prouvé que les premières expériences ont une incidence importante sur la biologie du corps et sur le développement du cerveau; elles ont aussi des répercussions sur le bien-être et la santé physique et mentale tout au long de la vie<sup>51</sup>.

**Bien être physique** – Les habitudes en matière d’alimentation, d’activité physique et de sommeil qui sont établies dans la petite enfance se maintiennent plus tard dans la vie. Une alimentation et un sommeil inadéquats, de faibles niveaux d’activité physique et un stress persistant dans la petite enfance peuvent mener à des problèmes de santé ultérieurs, comme l’obésité, le diabète, des troubles cardiaques, la dépression et l’anxiété<sup>52</sup>. Les programmes de la petite enfance peuvent de diverses manières

51. National Scientific Council on the Developing Child, 2007.

52. Chaput et Tremblay, 2012; Ontario’s Healthy Kids Panel, 2013.

influer positivement sur la santé et le bien-être de l’enfant, par exemple :

- en offrant des boissons et des aliments nutritifs tenant compte des préférences familiales et culturelles;
- en proposant des environnements alimentaires positifs avec des aliments et des portions qui répondent aux indices de faim et de satiété émis par les enfants;
- en augmentant l’activité physique des enfants et en diminuant le temps consacré à des activités sédentaires;
- en respectant les rythmes physiologiques et biologiques variés de chaque enfant, leurs besoins de jeux vigoureux, de repos et de calme, et en trouvant des façons de soutenir ces rythmes et ces besoins.

**Liens entre la cognition et le bien-être physique et émotionnel** – Les enfants s’épanouissent dans les programmes où ils peuvent s’adonner à des jeux physiques vigoureux dans des espaces naturels extérieurs et des terrains de jeux qui offrent des niveaux de difficulté gérables. Bien sûr, ces environnements doivent être sécuritaires, et ils doivent aussi proposer aux enfants des occasions intéressantes de prise de risque à un degré raisonnable. Des adaptations au programme et des aménagements physiques peuvent être apportés pour que chaque enfant puisse participer et relever les défis de façon motivante. Outre leurs bienfaits sur le plan physique, les jeux actifs de plein air renforcent le fonctionnement dans des domaines cognitifs comme la perception, l’attention, la résolution créative de problèmes et la réflexion complexe<sup>53</sup>. Par le jeu actif et l’exploration physique, les enfants acquièrent des niveaux accrus d’indépendance, apprennent à persévérer et pratiquent le contrôle de soi, tout en développant un sens

53. Hannaford, 1995.

de la compétence et de la maîtrise physiques, émotionnelles et intellectuelles<sup>54</sup>.

**Soins de soi** – Les programmes de la petite enfance de grande qualité jouent un rôle important dans le soutien du sentiment d'identité, d'autonomie et de compétence des enfants. Un milieu sécuritaire, à la fois cohérent et constant, accompagné d'un soutien progressif au développement de l'indépendance des enfants et de leur capacité à s'occuper d'eux-mêmes permettent aux enfants de relever les défis, d'apprendre à persévérer et d'explorer diverses façons de composer avec des niveaux gérables de stress<sup>55</sup>.

**Autorégulation** – La capacité à s'autoréguler est un élément important du développement des enfants. De plus en plus d'études démontrent que cette capacité est indispensable au bien-être physique, psychologique, comportemental et scolaire à long terme de l'enfant<sup>56</sup>. L'autorégulation est différente du contrôle de soi (résistance à une impulsion) et de la conformité (suppression du comportement pour éviter une punition ou pour obtenir une récompense). L'autorégulation consiste à être capable de s'occuper des facteurs de stress et de s'en remettre<sup>57</sup>. Les moments où les enfants sont calmes, concentrés et alertes sont aussi les moments où ils peuvent mieux moduler leurs émotions, prêter attention, faire abstraction des distractions, contrôler leurs impulsions, soupeser les conséquences de leurs actes et comprendre ce que les autres sont en train de penser et de ressentir. Les éducatrices et éducateurs peuvent jouer un rôle important dans l'aide à l'autorégulation en proposant des environnements qui réduisent les facteurs de stress tout en reconnaissant et en encourageant les efforts des enfants

54. Gill, 2007.

55. Diamond, 2010; Galinsky, 2010.

56. Shanker, 2013.

57. Ibid.

et leur capacité croissante à s'autoréguler. Ils peuvent aussi aider le développement des enfants à s'autoréguler en étant attentifs et en réagissant aux signaux donnés par les enfants, selon leurs états d'excitation et leurs réactions aux divers facteurs de stress. Les éducatrices et éducateurs peuvent aider les enfants à acquérir des stratégies pour devenir ou demeurer calmes et concentrés en les aidant à reconnaître et à moduler leurs impulsions et leurs états émotionnels, ainsi qu'à mieux comprendre les conséquences de leurs actes sur les autres<sup>58</sup>.

**Santé mentale et mieux-être** – Selon le *Cadre stratégique ontarien des services de santé mentale aux enfants et aux jeunes*, 15 à 21 % des enfants et des jeunes de l'Ontario ont au moins un trouble de santé mentale<sup>59</sup>. Les maladies les plus graves peuvent se poursuivre jusque dans la vie adulte, nuisant au fonctionnement et à la productivité dans la communauté et au développement sain de la génération suivante. Si elles ne sont pas traitées, elles peuvent avoir d'importants impacts sur la qualité des expériences des enfants au cours des premières années ainsi que des conséquences plus tard comme de mauvais résultats scolaires, le décrochage avant la fin des études secondaires, l'abus d'alcool et de drogues, l'incapacité de vivre de façon autonome, des problèmes de santé et le suicide<sup>60</sup>.

Il faut tenir compte de la santé mentale et du bien-être des enfants dans le contexte de l'environnement complet de leurs relations. Les enfants sont le plus à risque lorsque les personnes qui prennent soin d'eux sont dans des situations de détresse graves et constantes. Les enfants qui sont soumis à des situations familiales difficiles et qui vivent dans des communautés aux ressources limitées sont aussi plus sensibles à la qualité

58. Ibid.

59. Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, 2006.

60. Ibid.



des programmes pour garde d'enfants. Lorsque des enfants vulnérables passent de longues périodes dans de très pauvres environnements de garde d'enfants, dépourvus de relations avec des adultes qui les appuient, les enfants sont plus à risque d'avoir de sérieux problèmes de santé physique et mentale au cours de la petite enfance qui peuvent aussi se prolonger à l'âge adulte<sup>61</sup>. La grande qualité des programmes de la petite enfance peut servir de tampon pour les enfants soumis à des stress temporaires ou persistants parce que ces programmes établissent des relations réceptives, chaleureuses et stables avec les enfants et leurs familles<sup>62</sup>.

Selon de récentes études, la prévention et l'intervention sont plus efficaces lorsque des stratégies sont en place non seulement pour construire des habiletés chez les enfants, mais aussi pour renforcer les capacités de toute personne en relation avec les enfants. C'est en renforçant les capacités des adultes qui prennent soin des enfants, la construction des habiletés comme la capacité de composer avec les facteurs de stress, l'autorégulation, l'habileté en résolution de problèmes, la capacité de se concentrer et la prise de décision, que les familles et les éducatrices et éducateurs des milieux de la petite enfance peuvent réduire la vulnérabilité aussi bien pour les enfants que pour eux-mêmes<sup>63</sup>.

Les programmes de la petite enfance peuvent aussi favoriser la résilience des familles si l'on adopte une approche fondée sur les atouts familiaux. Lorsque les éducatrices et éducateurs établissent des relations positives, authentiques et bienveillantes avec les familles et proposent pour l'apprentissage partagé un environnement sécuritaire, dénué de jugement, tout le monde en profite.

61. National Scientific Council on the Developing Child, 2012.

62. Ibid.

63. National Scientific Council on the Developing Child, 2013.

Les éducatrices et éducateurs peuvent jouer un rôle important dans l'optimisation de la santé mentale et du bien-être chez les familles et les enfants, par exemple :

- en y devenant sensibles, en communiquant avec les organismes communautaires qui fournissent des informations et de l'aide;
- en intégrant des pratiques qui comportent de la résilience;
- en s'assurant que les enfants et les familles qui ont des problèmes de santé mentale sont inclus dans la communauté et acceptés;
- en prenant une approche fondée sur les points forts, en reconnaissant et en valorisant les capacités des familles et en aidant les familles à accéder à l'aide dont elles ont besoin.



## Objectifs et attentes

### Bien-être – Favoriser le développement sain et le bien-être

Façons pour les enfants de témoigner de leur bonne santé et de leur bien-être	Façons par lesquelles les programmes peuvent favoriser la santé et le bien-être	Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs
<p><b>Objectifs concernant les enfants</b> – Les enfants développent un sentiment d'identité, de santé et de bien-être.</p> <p>Ils ont ce sentiment quand :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ils sont physiquement actifs et confiants dans leurs capacités croissantes;</li> <li>• ils connaissent de mieux en mieux les choix qui sont sains et sont capables de faire de tels choix pour satisfaire leurs besoins élémentaires (p. ex., alimentation, sommeil, activité physique, prendre soin de soi);</li> <li>• ils éprouvent un sentiment de compétence, d'autonomie et de présence active en participant à leur rythme aux expériences et aux interactions quotidiennes;</li> <li>• ils sont de plus en plus capables de reconnaître, de surveiller et de gérer leur niveau de stress et d'appliquer des stratégies d'autorégulation (p. ex., selon les émotions, l'attention et le comportement);</li> </ul>	<p><b>Attentes concernant les programmes</b> – Les programmes de la petite enfance favorisent le développement sain des enfants et les aident à renforcer le sentiment de leur identité.</p> <p>Les éducatrices et éducateurs peuvent créer des contextes pour soutenir la santé et le bien-être des enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en proposant des repas et des collations saines et en établissant des environnements alimentaires positifs qui répondent aux signaux de faim et de satiété des enfants;</li> <li>• en prévoyant des occasions et du temps pour encourager la prise en charge de soi et l'autonomie à partir des capacités de chaque enfant tout au long des routines et des activités quotidiennes;</li> <li>• en proposant aux enfants des occasions quotidiennes régulières (adaptées aux capacités individuelles) d'être actifs physiquement et d'explorer le monde qui les entoure avec leur corps, leur esprit et leurs sens;</li> <li>• en limitant les activités sédentaires prolongées;</li> <li>• en créant des espaces extérieurs sécuritaires et stimulants qui permettent un jeu actif intentionnel qui est individualisé et adapté, selon les besoins, aux capacités variées des enfants, et proposer ainsi des défis que chaque enfant peut relever;</li> </ul>	<p>Dans de nombreux programmes de la petite enfance, les aires de jeux extérieures commencent à être envisagées comme des lieux de découverte et d'apprentissage par le corps, l'esprit et les sens plutôt que comme des endroits servant simplement à se défouler. Par exemple, dans certains cas, on supprime les grandes structures de jeu pour aménager des terrains de jeu plus axés sur la nature. Ceux-ci peuvent inclure différentes surfaces naturelles (herbe, sable, galets, etc.), des allées à suivre et des collines à gravir, des aires de jardinage, des plates-formes peu élevées et du matériel varié, conçu pour offrir des possibilités et, ainsi, encourager la construction et la résolution créative de problèmes et alimenter l'imagination et le sentiment de maîtrise des enfants. L'adaptation de l'environnement extérieur en fonction des capacités des enfants permet de proposer à tous des possibilités équitables de jeu actif en extérieur.</p> <p style="text-align: right;"><i>suite...</i></p>

**Bien-être – Favoriser le développement sain et le bien-être ...suite**

Façons pour les enfants de témoigner de leur bonne santé et de leur bien-être	Façons par lesquelles les programmes peuvent favoriser la santé et le bien-être	Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ils sont de plus en plus capables de prendre l’initiative, de relever des défis avec enthousiasme et persistance, et de faire face et de s’adapter aux changements, aux frustrations et aux imprévus de la vie quotidienne;</li> <li>• ils développent un fort sentiment d’identité et la capacité d’accorder de la valeur à leur identité individuelle;</li> <li>• ils sont de plus en plus capables de reconnaître, de valoriser et de respecter l’identité individuelle et les points de vue des autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en facilitant les efforts des enfants à prendre des risques raisonnables, à tester leurs limites et à accroître leur compétence et leur sentiment de maîtrise par des jeux actifs et des interactions sociales;</li> <li>• en reconnaissant et en soutenant les capacités d’autorégulation émergentes et variées des enfants dans tous les domaines (biologique, affectif, communicatif, cognitif, social);</li> <li>• en concevant des environnements selon les sensibilités aux états d’excitation divers des enfants ainsi que selon les besoins de rester calmes, concentrés et attentifs;</li> <li>• en établissant le contact avec toutes les familles, y compris celles qui pourraient être dans des situations stressantes ou difficiles, et en les aidant à établir des liens avec des ressources officielles (p. ex., organismes communautaires) et informelles (p. ex., liens avec d’autres familles, propres réseaux d’entraide);</li> <li>• en participant à des formations professionnelles et en établissant des liens avec des partenaires communautaires pour s’assurer que le programme favorise un bien-être et une résilience affectifs et sociaux pour les enfants et les familles.</li> </ul>	<p>Les routines quotidiennes comme les repas ou la préparation aux sorties sont des occasions idéales pour que les enfants développent leur capacité à se prendre en charge et pour promouvoir l’autorégulation, la persistance et le sentiment de compétence. Par exemple : tenir une table à collations accessible tout au long de la journée peut aider les enfants à être plus sensibles à leurs propres signaux internes de faim; le fait de prévoir beaucoup de temps pour les repas et les routines quotidiennes crée un environnement positif pour que les enfants s’entraînent à se prendre en charge, p. ex., en se servant ou en s’habillant eux-mêmes; le fait de savoir à quel moment rester en retrait et laisser les enfants tester leurs compétences les aide à reconnaître et à valoriser leurs propres efforts et leurs progrès.</p> <p>Les éducatrices et éducateurs peuvent aider le développement des compétences d’autorégulation, comme en répondant calmement au désarroi d’un poupon et en encourageant les comportements autoapaisants, en aidant les bambins à utiliser le langage pour exprimer leurs souhaits et leurs besoins et en aidant les enfants plus âgés à reconnaître les facteurs de stress et à développer la capacité à gérer leurs propres états d’excitation.</p>

## Questions de réflexion

### **Bien-être – Favoriser le développement sain et le bien-être**

Comment votre programme peut-il mettre plus d'emphasis sur l'exploration et le jeu à l'extérieur afin de mettre à contribution le corps, l'esprit et les sens?

Comment l'environnement peut-il être aménagé pour encourager les enfants à se livrer à des activités qui comprennent un élément de risque gérable (approprié aux différentes capacités des enfants)?

Quelles améliorations effectuer pour s'assurer que les types de repas et de collations ainsi que l'environnement alimentaire reflètent les objectifs concernant les enfants?

Le bien-être présent et futur des enfants est influencé par leur capacité d'autorégulation. Comment l'orientation de votre programme peut-elle le faire passer de la gestion du comportement des enfants par les adultes vers davantage de soutien au développement des capacités d'autorégulation des enfants?

Quels facteurs liés à l'environnement peuvent être une source de stress pour les enfants? Quels changements peut-on apporter pour réduire le stress pour *tous* ceux qui utilisent l'espace en question?

Comment établir des liens avec les partenaires communautaires pour mieux appuyer la santé mentale et le bien-être des familles et des enfants?

## Engagement – Créer des contextes pour l'apprentissage par l'exploration, le jeu et l'enquête

**Objectifs concernant les enfants** – Les enfants sont des apprenants actifs dont l'engagement leur permet d'explorer le monde avec leur corps, leur esprit et leurs sens.

**Attentes concernant les programmes** – Les programmes de la petite enfance créent des environnements et des expériences propices à l'engagement des enfants par l'exploration, par le jeu et par l'enquête de manière active, créative et motivante.

### Aperçu

Le terme « engagement » désigne une participation et un intérêt véritables dans ce que l'on fait. Les conditions optimales de l'apprentissage sont présentes lorsque nous sommes totalement engagés. Pour les enfants, cela passe par le jeu qui découle de la curiosité naturelle de l'enfant – un jeu actif qui permet aux enfants d'explorer leur corps, leur esprit et leurs sens, qui les incite à poser des questions, à sonder des théories, à résoudre des problèmes, à s'engager sur le plan de la pensée créative et à donner du sens au monde qui les entoure. Ces investigations par le jeu réunissent l'esprit aux sensations, ce qui aide les enfants à créer des liens et à développer leur capacité pour une pensée plus complexe<sup>64</sup>. Les recherches sur l'apprentissage et le

64. Gopnik, 2009.

développement – depuis les premières théories de Dewey, Piaget et Vygotsky jusqu'aux dernières découvertes en neuroscience – montrent clairement que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont totalement et activement engagés dans l'exploration, le jeu et l'enquête.

Lorsque les enfants amorcent des expériences, produisent des idées, planifient, règlent des problèmes, font des choix significatifs et agissent spontanément par le jeu, il est plus probable qu'ils soient heureux et s'entendent bien avec les autres<sup>65</sup>, qu'ils aient des niveaux de stress moins élevés et qu'ils soient attentifs et motivés lors de l'apprentissage<sup>66</sup>. Lorsque les enfants sont totalement engagés, ils acquièrent des dispositions et des compétences pour l'apprentissage tout au long de leur vie, ce qui sera important pour leur réussite à l'école et après.

**Le rôle de l'éducatrice ou de l'éducateur** – Il est plus probable que les enfants s'engagent dans des épisodes de jeu longs et complexes et se montrent intéressés par l'apprentissage lorsque les éducatrices et éducateurs attachent de la valeur à leurs idées et à leurs contributions au programme d'apprentissage<sup>67</sup>. L'engagement et l'apprentissage des enfants sont renforcés lorsque les éducatrices et éducateurs sont des co-apprenants. Cette approche signifie que, plutôt que d'agir en tant que « gardiens des connaissances » ou d'être les seuls planificateurs des programmes, les éducatrices et éducateurs planifient, participent et apprennent avec l'enfant à propos de ses questions, de ses théories et de ses curiosités. Ils peuvent mieux comprendre les nouvelles compétences et les approches d'apprentissage changeantes des enfants et favoriser un nouvel apprentissage en collaborant avec les enfants à la découverte et à une réflexion soutenue et partagée. Lorsque les

65. Ishimine et coll., 2010; Siraj-Blatchford et coll., 2004.

66. Shanker, 2013.

67. Hannikainen et Rasku-Puttonen, 2010.

éducatrices et éducateurs adoptent une approche délibérément curieuse à l'égard de nouvelles expériences et idées au lieu de revêtir le rôle d'expert, il y a plus de chance que les enfants participent à une résolution créative de problèmes et à un jeu et à une enquête plus complexes<sup>68</sup>. « À terme, des niveaux élevés de bien-être et d'implication mènent à un fort degré d'épanouissement et de développement de l'enfant<sup>69</sup>. »

Quelles que soient les capacités des enfants, les attitudes des éducatrices et éducateurs sont essentielles pour encourager l'engagement des enfants. Lorsque les éducatrices et éducateurs croient que tous les enfants ont le droit de participer et lorsqu'ils utilisent des approches inclusives, il est plus probable qu'ils trouvent des façons de réduire les obstacles, qu'ils comprennent le style d'apprentissage de chaque enfant et qu'ils créent des environnements et des expériences significatives et motivantes<sup>70</sup>. Les personnes qui ont un rôle de leader dans les programmes de la petite enfance ont la fonction importante d'appuyer le personnel, d'avoir accès à de l'aide et de créer une culture accompagnée de pratiques inclusives<sup>71</sup>.

**Le rôle pédagogique de l'environnement** – L'environnement joue un rôle clé dans la qualité de l'exploration et du jeu par les enfants. Les espaces intérieurs et extérieurs, le matériel et le mobilier (y compris leur agencement), les adaptations visant à assurer des occasions d'apprentissage équitables et la participation des enfants ayant des besoins spéciaux ainsi que l'aménagement général de l'espace et la planification du temps ont tous une influence marquée sur le degré d'engagement des enfants et sur les possibilités d'apprentissage et d'exploration approfondie.

68. Gopnik, 2011.

69. Laevers, 2011, p. 1-5.

70. UNESCO, 2009.

71. Irwin et coll., 2004.

*« L'absence de choses superflues et l'utilisation de matériaux soigneusement organisés [...] et ouverts à toutes sortes de possibilités invitent les enfants à créer des liens et à communiquer leurs idées de bien des façons... Il ne s'agit pas simplement d'une question de décoration. La manière dont les matériaux sont disposés devrait inviter à la participation, à l'interprétation et à l'exploration. Penser que l'esthétique est le contraire d'anesthétique, soit quelque chose qui endort les sens, pourrait aider à mieux valoriser l'environnement<sup>72</sup>. »*

Les enfants tirent le plus grand profit de longues périodes leur permettant d'explorer des environnements équipés de matériaux intéressants, ouverts à toutes sortes de possibilités et pouvant être utilisés de nombreuses façons, qui les incitent à l'enquête et au jeu complexes. Les activités dans des espaces extérieurs conçus pour inspirer des processus d'enquête avec le corps, l'esprit et les sens améliorent la santé physique et le bien-être émotionnel des enfants et renforcent leurs capacités à s'autocontrôler, à résoudre des problèmes de manière créative et à communiquer. L'autodiscipline, la conscience de soi et la capacité de concentration des enfants s'améliorent également, de même que le développement d'habiletés sociales comme la coopération et la flexibilité<sup>73</sup>.



72. Callaghan, 2013, p. 12.

73. Louv, 2008.

## Objectifs et attentes

### Engagement – Créer des contextes pour l'apprentissage par l'exploration, le jeu et l'enquête

Façons pour les enfants de témoigner de l'engagement	Façons par lesquelles les programmes peuvent favoriser l'engagement	Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs
<p><b>Objectifs concernant les enfants</b> – Les enfants sont des apprenants actifs dont l'engagement leur permet d'explorer le monde avec leur corps, leur esprit et leurs sens.</p> <p>Ils sont engagés quand :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ils expriment de la joie et de l'émerveillement dans leurs rencontres avec l'environnement, le monde naturel et d'autres personnes;</li> <li>ils se concentrent, manipulent, enquêtent, observent, posent des questions, sondent des principes, résolvent des problèmes, créent et illustrent des idées et leur compréhension du monde qui les entoure par le jeu, de façons divergentes et de plus en plus complexes;</li> <li>ils se joignent à d'autres pour négocier, collaborer, créer et communiquer des sentiments, des idées, des expériences et des connaissances;</li> </ul>	<p><b>Attentes concernant les programmes</b> – Les programmes de la petite enfance créent des environnements et des expériences propices à l'engagement des enfants par l'exploration, par le jeu et par l'enquête de manière active, créative et motivante.</p> <p>Les éducatrices et éducateurs peuvent créer des contextes qui favorisent l'engagement des enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>en concevant des expériences et des environnements intérieurs et extérieurs qui éveillent la curiosité, incitent à l'enquête et offrent des défis correspondant aux capacités individuelles pour aider les enfants à étendre leur apprentissage;</li> <li>en établissant des liens avec les familles et les communautés, et en les invitant à participer pour s'assurer que les expériences et les environnements reflètent le quotidien des enfants et y soient pertinents;</li> <li>en proposant aux enfants une vaste panoplie de matériel conçu pour offrir de nombreuses possibilités et d'objets intéressants afin qu'ils les explorent avec leurs sens, les manipulent et se livrent à des enquêtes;</li> <li>en planifiant des routines quotidiennes (le déroulement de la journée) sans trop d'interruptions et de transitions de manière à maintenir un sentiment de calme et de simplicité pour les poupons et les bambins, et en offrant aux enfants plus âgés d'amples occasions, pendant des périodes prolongées, de s'adonner à des enquêtes et des jeux soutenus et complexes;</li> </ul>	<p>Évaluer le genre de jouets et de matériel disponibles dans le programme et envisager le remplacement de ceux qui limitent l'exploration (p. ex., jouets à objectif unique) par du matériel offrant de nombreuses possibilités et pouvant être utilisé de nombreuses façons (p. ex., <i>pour les poupons</i> : des objets qui encouragent l'exploration de questions telles « Quelle sensation, quel son, quel goût, quel déplacement? »; <i>pour les bambins</i> : du matériel qui les aide à explorer des questions telles « Quelles parties contient-il? Que puis-je lui faire faire? »; <i>pour les enfants d'âge préscolaire</i> : du matériel qui encourage la construction et des questions exploratoires comme « Comment cela va-t-il ensemble? », « Que puis-je fabriquer? »; <i>pour les enfants plus âgés</i> : des occasions pour les encourager à représenter leurs pensées et leurs idées avec divers matériaux).</p> <p style="text-align: right;"><i>suite...</i></p>

**Engagement – Créer des contextes pour l'apprentissage par l'exploration, le jeu et l'enquête ...suite**

<b>Façons pour les enfants de témoigner de l'engagement</b>	<b>Façons par lesquelles les programmes peuvent favoriser l'engagement</b>	<b>Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• par leur jeu, ils explorent du matériel qui les aide à acquérir une conscience et une compréhension croissantes des concepts associés à la littératie et la numératie;</li> <li>• ils participent, dans la mesure de leurs habiletés, à un environnement d'apprentissage inclusif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en participant avec les enfants en tant que co-enquêteurs, co-apprenants et co-planificateurs plutôt que comme directeurs ou « gardiens du savoir » et « gardiens des plans », qui est une façon de se séparer des enfants;</li> <li>• en remettant en question et en mettant constamment à l'épreuve leurs propres principes et stratégies et en cherchant de nouvelles idées afin de faciliter l'exploration des enfants et leur compréhension du monde qui les entoure de manières significatives;</li> <li>• en travaillant avec les familles et les partenaires communautaires pour s'assurer que les expériences et les environnements fournissent des expériences d'apprentissage égales pour tous les enfants par des adaptations flexibles des programmes et par un équipement ou des dispositifs spéciaux (tels que recommandés par des professionnels de la santé);</li> <li>• en veillant à ce que les expériences et les espaces proposés favorisent le jeu et l'enquête de manière à aider les enfants à découvrir et à développer une conscience et une compréhension accrues de concepts clés, y compris ceux associés à la littératie et la numératie;</li> <li>• en documentant la réflexion, l'apprentissage et la compétence des enfants et en rendant ces processus visibles par les enfants, les familles et les autres personnes.</li> </ul>	<p>Créer des environnements et des expériences qui soutiennent la participation active et l'exploration significative en se concentrant sur les questions et les théories sur lesquelles les enfants enquêtent par le jeu. Cela peut exiger de s'éloigner de thèmes traditionnels choisis par les adultes pour privilégier ce qui attire et intéresse les enfants et s'en servir comme base de la planification. Les éducatrices et éducateurs doivent aussi prendre des décisions sur les types de champs d'intérêt qui ouvrent la porte à un jeu riche et complexe. Cela pourrait signifier se concentrer moins sur les objets qui intéressent les enfants et plus sur ce que les enfants font avec ces objets : Quelles questions se posent-ils grâce à leur jeu? Quels principes sondent-ils? Que remarquent-ils et à quoi font-ils attention? Quels problèmes résolvent-ils? Par exemple, en observant un groupe d'enfants intéressés par les voitures, les éducatrices et éducateurs ont remarqué que les enfants ne s'intéressent pas tant aux voitures mêmes qu'à des questions plus complexes telles que « Comment puis-je les faire bouger? », « Que se passe-t-il sur des surfaces différentes? », « Comment puis-je la faire aller plus vite? », « Comment puis-je construire une rampe? », « Quelles autres choses roulent? », « Que se passe-t-il si j'essaie ces idées à l'extérieur? ». L'exploration par le jeu de questions et de théories concernant le mouvement approfondit l'apprentissage et incite les enfants à réfléchir à des concepts physiques et mathématiques.</p>



## Questions de réflexion

### Engagement – Créer des contextes pour l'apprentissage par l'exploration, le jeu et l'enquête

Si nous voyons tous les enfants comme étant curieux, compétents et capables d'une réflexion complexe, comment cela se remarque-t-il dans l'environnement? Comment pourrait-on intégrer une plus grande complexité et davantage de défis dans l'environnement?

Comment savez-vous quand les enfants et les familles sont totalement engagés? À partir de vos observations de cas précis, dans quelles circonstances sont-ils les plus engagés? Comment pouvez-vous donner de la visibilité à cela?

Étudiez comment l'environnement et les expériences que vous proposez aux enfants les incitent à s'engager. Qu'est-ce qui les attire?

Quelles aires de l'environnement n'attirent pas les enfants? Pourquoi? Quels changements pourraient être nécessaires?

Comment faire participer les familles et les attirer dans ces aires? Comment les enfants et les familles peuvent-ils s'engager à donner forme à l'environnement?

Quels obstacles existants pourraient limiter la capacité de certains enfants à s'adonner activement à l'exploration, au jeu et à l'enquête? Quelles adaptations et quels changements pourrait-on apporter pour s'assurer de l'inclusion et de la participation de chaque enfant?

*suite...*

**Engagement – Créer des contextes pour l'apprentissage par l'exploration, le jeu et l'enquête ...suite**

Le déroulement de la journée (p. ex., horaire quotidien, routines, transitions) permet-il aux enfants de faire des choix (p. ex., de s'engager dans une exploration approfondie sur plusieurs jours; de se détendre et de ne rien faire; de réfléchir à leurs expériences)?

Quelles questions et théories les enfants semblent-ils explorer par leur jeu? Que se demandent-ils d'après la façon dont ils utilisent le matériel (p. ex., que vous indique leur communication non verbale)? Comment pouvez-vous rendre visibles les questions des enfants? Que remarquent les familles à la maison?

Quelles mesures pourriez-vous prendre pour donner suite à ces observations afin de favoriser un jeu et une enquête plus complexes? Par exemple, de quelles façons les questions et les théories des enfants peuvent-elles être testées, révisées et communiquées?

Quelles questions avez-vous? Qu'est-ce qui éveille votre curiosité?

Comme les éducatrices et éducateurs sont des chercheurs dans leurs programmes ou leurs communautés, qu'aimeriez-vous étudier davantage dans votre programme?

Comment aimeriez-vous compléter cette étude avec vos collègues ou avec les enfants qui participent au programme?

## Expression – Faciliter la communication et l'expression sous toutes leurs formes

**Objectifs concernant les enfants** – Les enfants sont des communicateurs capables qui s'expriment de nombreuses façons.

**Attentes concernant les programmes** – Les programmes de la petite enfance facilitent la communication et l'expression sous toutes leurs formes.

### Aperçu

En considérant les enfants comme des communicateurs capables et puissants dès la naissance, cela signifie qu'on les reconnaît comme des partenaires sociaux actifs, capables d'amorcer des échanges communicatifs et d'y répondre. Des conversations peuvent même avoir lieu avec des nourrissons lorsque les adultes sont à l'écoute des signaux et des gestes subtils verbaux et non verbaux et qu'ils répondent en interagissant dans des échanges « service-retour ». La réactivité à la communication du poupon prépare le cerveau de l'enfant à l'apprentissage<sup>74</sup>.

Lorsque les éducatrices et éducateurs sont conscients des nombreuses « langues » utilisées par les enfants pour communiquer, les comprennent et y répondent, ils donnent à chaque enfant une « voix ». Quel que soit l'âge ou la capacité de l'enfant, les échanges de communication réciproque (en particulier ceux qui permettent aux enfants d'amorcer une conversation

74. Campos, Frankel et Camras, 2004; National Scientific Council on the Developing Child, 2007.

avec les autres) bâtissent un sentiment de lien et renforcent les aptitudes langagières, les compétences en conversation sociale et l'activité cognitive. Dans de vraies conversations, les adultes font preuve de respect envers ce qui intéresse l'enfant et ce que l'enfant tente de communiquer, et sont disposés à partager leur propre perspective de façon positive et significative pour poursuivre l'échange. La même chose se produit lors de conversations avec les familles, les fournisseurs de soins et les collègues. Les éducatrices et éducateurs ont maintes fois constaté que leur communication avec les enfants consiste en grande partie à les diriger – en leur donnant des instructions, en leur disant quoi faire et en corrigeant leur comportement – au lieu d'établir avec eux des liens véritables et significatifs<sup>75</sup>. Toutefois, une approche qui met l'accent sur l'écoute, la réponse et la poursuite d'une communication et d'une conversation amorcée par l'enfant peut être plus efficace pour encourager l'acquisition du langage par les enfants<sup>76</sup> et le développement des aptitudes sociales, de la compréhension empathique et de la capacité d'attention des enfants<sup>77</sup>. Le fait de demander aux enfants d'exprimer des idées et de tenir compte de ces idées dans un dialogue aide à renforcer chez eux le sentiment d'autonomie, la compétence et les aptitudes de réflexion critique<sup>78</sup>. En ce qui concerne les enfants qui peuvent avoir des retards et des problèmes de langage, il est très important que les éducatrices et éducateurs travaillent avec les organismes communautaires pour aider les enfants pendant leur petite enfance afin de leur assurer une participation réussie dans toutes les parties du programme.

75. Clinton, 2013, p. 5-10.

76. Rudd et coll., 2008; Siraj-Blatchford et Sylva, 2004.

77. Dalli, et coll., 2011.

78. Ibid.

Les occasions données aux enfants d'explorer le langage et la littératie par le jeu contribuent au développement de fortes aptitudes langagières et cognitives à court et long terme<sup>79</sup>. Les meilleures façons pour les programmes de soutenir le développement d'aptitudes en littératie consistent à proposer du matériel qui offre de nombreuses possibilités, qui stimule l'imagination et le jeu symbolique – y compris des panneaux, des symboles et des accessoires qui sensibilisent au texte écrit dans des contextes authentiques –; à encourager les enfants à s'adonner au jeu avec les mots et les sons par des chansons et des comptines; à proposer aux enfants de nombreuses occasions de partager des livres et des histoires.

La communication se fait aussi par l'expression de la créativité. Lorsque les enfants manipulent des matériaux, explorent la musique et le mouvement, créent des symboles (p. ex., à l'aide de marques quelles qu'elles soient) et sont engagés dans l'expression de leur imaginaire (p. ex., art visuel) et dans le jeu théâtral, ils communiquent. La création et la conception réunissent les domaines cognitifs, affectifs et physiques – penser, ressentir et faire. Le fait d'encourager l'expression créative d'idées, de sentiments et d'interprétations avec des matériaux divers renforce aussi l'apprentissage des enfants, améliore leurs créatives résolutions de problèmes et leurs habiletés en pensée critique<sup>80</sup>, et renforce leur mémoire et le sens de leur identité<sup>81</sup>.

**Valoriser et protéger la langue maternelle ou la langue et la culture traditionnelles des enfants et favoriser l'acquisition d'une langue seconde** – Donner de l'importance à la langue maternelle des enfants est un moyen important d'affirmer leur identité culturelle, leur sentiment d'identité et leur place dans la

79. Burchinal et coll., 2008; Cunningham, 2010; Wayne et coll., 2007.

80. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010.

81. Callaghan et Wien, 2012.

communauté en général. Cela favorise aussi l'acquisition d'une langue seconde. Les programmes qui valorisent la culture et la langue du foyer des enfants et qui permettent aux éducatrices et éducateurs de participer avec les enfants à une communication réciproque de plus en plus diverse et complexe renforcent les aptitudes générales des enfants dans les domaines du langage et du vocabulaire<sup>82</sup>.

L'affirmation du patrimoine linguistique et culturel des enfants est particulièrement importante pour les familles franco-ontariennes et les Premières Nations, Métis et Inuits de l'Ontario. En ce qui concerne les enfants autochtones, la connaissance de leurs langues indigènes et des enseignements de leur culture renforce leur sentiment d'identité et contribue au bien-être des générations actuelles et futures<sup>83</sup>. Les milieux de la petite enfance dans les communautés francophones contribuent à la protection, au renforcement et à la transmission de la langue et de la culture françaises en Ontario en aidant les enfants et les familles à participer à des activités quotidiennes en français. « De nombreuses études confirment que les habitudes de lecture et d'apprentissage s'acquièrent à l'âge le plus tendre et que le vécu des jeunes enfants sur les plans linguistique et culturel, avant même qu'ils franchissent le seuil de l'école, influe fortement sur leurs capacités d'apprendre et de s'épanouir en français<sup>84</sup>. »

82. Aukrust, 2007.

83. Chiefs of Ontario, 2012.

84. Letouzé, 2007.

## Objectifs et attentes

### Expression – Faciliter la communication et l’expression sous toutes leurs formes

Façons pour les enfants de communiquer et de démontrer qu’ils sont capables de s’exprimer	Façons par lesquelles les programmes peuvent favoriser la communication et l’expression	Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs
<p><b>Objectifs concernant les enfants –</b>  <i>Les enfants sont des communicateurs capables qui s’expriment de nombreuses façons.</i></p> <p>Ils communiquent quand :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ils amorcent une communication réciproque avec d’autres, y répondent et y participent;</li> <li>• ils apprennent, comprennent et utilisent le langage à des fins diverses;</li> <li>• ils utilisent diverses formes d’expression créative pour communiquer des sentiments, des expériences, des idées et leur compréhension du monde qui les entoure;</li> <li>• ils s’expriment dans leur langue maternelle en plus de gagner de la compétence en acquisition du langage;</li> <li>• ils participent à des interactions et des communications significatives avec des pairs et des adultes, quelles que soient leurs aptitudes;</li> </ul>	<p><b>Attentes concernant les programmes –</b>  <i>Les programmes de la petite enfance facilitent la communication et l’expression sous toutes leurs formes.</i></p> <p>Les éducatrices et éducateurs peuvent créer des contextes qui favorisent la communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• en étant attentifs aux communications et aux signaux divers des enfants et en y réagissant;</li> <li>• en établissant une communication réciproque authentique avec les enfants, à laquelle ces derniers participent en tant qu’initiateurs et partenaires égaux;</li> <li>• en animant une communication constructive entre les enfants et en les aidant à s’écouter et à s’exprimer les uns avec les autres;</li> <li>• en documentant les communications des enfants pour les aider à réviser leurs pensées et les idées qu’ils ont exprimées afin d’agrandir leur propre compréhension;</li> <li>• en prévoyant du temps, de l’espace et du matériel pour encourager l’expression au moyen de matériel créatif qui tient compte des capacités des enfants et de leurs antécédents sociaux et culturels;</li> </ul>	<p>Les conversations peuvent avoir lieu avec des enfants de tous les âges et de toutes les aptitudes (p. ex., avec des poupons ou des enfants non verbaux : en répétant des sons et des gestes amorcés par l’enfant, en suivant son regard et en verbalisant ce que vous pensez être communiqué par l’enfant; en poursuivant une conversation amorcée par l’enfant en tant qu’interlocuteur et non comme « directeur » de la conversation).</p> <p>Encourager la conversation entre enfants (p. ex., au lieu de parler au nom de l’enfant, agir comme conseillère ou conseiller pour aider l’enfant à trouver la bonne approche et les mots justes; modeler les stratégies d’écoute et soutenir les habiletés d’écoute de l’enfant).</p> <p style="text-align: right;"><i>suite...</i></p>

**Expression – Faciliter la communication et l'expression sous toutes leurs formes ...suite**

<b>Façons pour les enfants de communiquer et de démontrer qu'ils sont capables de s'exprimer</b>	<b>Façons par lesquelles les programmes peuvent favoriser la communication et l'expression</b>	<b>Autres considérations pour les éducatrices et éducateurs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>ils développent une capacité accrue des fondements du langage qui facilitera ultérieurement la lecture et l'écriture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>en amorçant et en cultivant les liens des enfants avec des histoires et des livres dans des contextes variés (p. ex., en partageant des livres et en racontant des histoires avec des enfants seuls, des petits groupes et des grands groupes) et à des fins diverses (p. ex., pour encourager des liens étroits, explorer des structures langagières et jouer avec elles, raconter des événements passés, rechercher des idées, lancer des conversations, faire le lien avec des traditions culturelles);</li> <li>en intégrant des activités et du matériel liés au langage et à la littératie dans l'ensemble des expériences quotidiennes, des routines et des espaces physiques;</li> <li>en travaillant avec les familles et les membres de la communauté pour trouver des façons de soutenir et d'enrichir la transmission du langage et de la culture;</li> <li>en prenant conscience des nombreuses « langues » utilisées par les enfants pour communiquer et en apportant un soutien individualisé pour que les enfants puissent s'exprimer et être entendus, et ce, quelles que soient leurs aptitudes;</li> <li>en réfléchissant en permanence à l'amélioration possible de leurs propres stratégies et techniques de communication, et en œuvrant à une telle amélioration, afin de faciliter des conversations attentives et authentiques avec les enfants et les familles.</li> </ul>	<p>Soutenir l'expression des enfants sous toutes ses formes. Par exemple, dans certains programmes, on remanie les activités artistiques – en délaissant l'usage de matériaux prédécoupés ou des tâches où les enfants exécutent des produits précis tels que décidés par un adulte – pour considérer plutôt l'art des enfants comme une forme d'expression. Les éducatrices et éducateurs qui procurent du matériel de bonne qualité et suffisamment de temps tout au long de la journée encouragent de fait les enfants à s'exprimer par le dessin, la peinture, la sculpture, le mouvement, la musique et le conte pour communiquer leur exploration du matériel ou pour représenter leurs idées, leurs expériences et leur compréhension du monde.</p> <p>Soutenir le développement des enfants dans les domaines du langage et de la littératie quel que soit l'environnement (p. ex., rappeler et raconter des événements passés; réexaminer la documentation avec les enfants; placer du matériel imprimé reconnu et des livres à différents endroits pour stimuler des idées de jeu et d'exploration – par exemple, des livres de cuisine dans l'aire de cuisine, des photos sur l'architecture comme ressources pour des projets de construction; encourager les enfants et les familles à créer leur propre livre et leurs propres histoires pour les partager entre eux).</p>

## Questions de réflexion

### Expression – Faciliter la communication et l'expression sous toutes leurs formes

À la fin de chaque journée, demandez-vous : Combien de temps ai-je passé à établir des liens (interactions directes et significatives)? à diriger (en disant aux enfants quoi faire)? à corriger (en disant aux enfants ce qu'ils ne doivent pas faire)? Dans quelles proportions se répartissent ces trois types d'interventions?

En collaboration avec des collègues (et d'autres organismes qui peuvent aider le développement de la parole et du langage), définissez des stratégies pour vous entraider en vue de faire participer les enfants à des conversations et à des échanges de communication réciproque authentiques (p. ex., Que pouvons-nous faire pour entendre davantage les voix des enfants et moins celles des adultes?).

En sachant que les enfants ont mille façons de s'exprimer, combien de façons ont-ils pour s'exprimer dans votre programme?

Comment s'assurer que chaque enfant, quelles que soient ses habiletés, est bien entendu?

Comment les familles peuvent-elles faire mieux entendre leur voix dans le programme?

Quelles politiques et quelles procédures peut mettre en place l'administration pour s'assurer que les éducatrices et éducateurs pensent que leur voix est bien entendue et valorisée?

## Bibliographie

---

Ainsworth, M. et J. Bowlby. (1965). *Child care and the growth of love*. London: Penguin Books.

AJEPTA. Voir le Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ. (Novembre 2008).

Aukrust, V. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 17-37.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Burchinal, M., C. Howes, R. Pianta, D. Bryant, D. Early, R. Clifford et O. Barbarin. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12, 140-153.

Callaghan, K. (2011). *Principe 6 : Ce qu'en disent les experts*. Enregistrement vidéo de H. Pouliot-Cleare. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/principles/principe6/>.

Callaghan, K. (2013). L'environnement en tant qu'éducateur, *Penser, Sentir, Agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 12-17. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/research.html>.

Callaghan, K. et C. A. Wien. (2012). *A view of children as strong and capable*. Presentation to Ontario Ministry of Education on Modernizing Child Care, September 24, 2012.

Campos, J.J., B.B. Frankel et L. Camras. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.

Chaput, J. et A. Tremblay. (2012). Obesity at an early age and its impact on child development. *Encyclopedia on early childhood development* (en ligne). Montréal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. Disponible au <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Chaput-TremblayANGxp2.pdf>.

Chiefs of Ontario. (2012). *Our children, our future, our vision: First Nation jurisdiction over First Nation education in Ontario*. Disponible en anglais seulement au <http://www.chiefs-of-ontario.org/sites/default/files/files/OCOFOV%20Education%20Report%202012.pdf>.

Clinton, J. (2012). *Brain development and its impact on early childhood*. Présentation, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Octobre 2012.

Clinton, J. (2013). Le pouvoir des relations positives entre l'adulte et l'enfant : la connexion est le facteur clé. Dans *Penser, Sentir, Agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 5-11. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/research.html>.



Comité d'experts pour la santé des enfants. (2013). *L'urgence d'agir : Stratégie pour des enfants en santé*. Ministère de la Santé et des Soins de longue durée. Disponible au [http://www.health.gov.on.ca/fr/common/ministry/publications/reports/healthy\\_kids/healthy\\_kids.aspx](http://www.health.gov.on.ca/fr/common/ministry/publications/reports/healthy_kids/healthy_kids.aspx).

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC). (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. Disponible au [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning\\_statement\\_FR.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf).

Cunningham, D.D. (2010). Relating preschool quality to children's literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 37, 501-507.

Curtis, D. (2009). Seeing children's eagerness for relationships. *Exchange* (July/August 2009). Disponible en anglais seulement au <http://www.childcareexchange.com>.

Dahlberg, G., P. Moss et A. Pence. (2007). *Beyond quality in early childhood education: Languages of evaluation*. London: Routledge.

Dalli, C., E.J. White, J. Rockel et I. Duhn. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Report to the [New Zealand] Ministry of Education. Wellington: Jessie Hetherington Centre for Educational Research, Institute for Early Childhood Studies, Victoria University of Wellington. Disponible en anglais seulement au [http://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0009/89532/965\\_QualityECE\\_Web-22032011.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0009/89532/965_QualityECE_Web-22032011.pdf).

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking in the education process*. Chicago: Henry Regnery. Réimpression dans Pollard, A. (2002). *Readings for reflective teaching*. p. 4-7. London: Continuum Books.

Diamond, A. (2010). *Current approaches to optimizing all aspects of a child's development*. Presentation at Robbie Case Memorial Lecture. Ontario Institute of Studies in Education, University of Toronto, Ontario. February 11.

Fraser, S. (2012). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom*. Toronto: Nelson Education.

FRP Canada. (2011). *Family is the foundation: Why family support and early childhood education must be a collaborative effort*. Disponible en anglais seulement au <http://www.frp.ca/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&docum entid=549&documentFormatId=1054>.

Fullan, M. (2013). *De mieux en mieux : Lancement de la prochaine étape du programme d'éducation de l'Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/fullan.html>.

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making*. New York: HarperCollins.

Gandini, L. et A. Kaminsky. (s.d.). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context: An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in Early Education*. Disponible en anglais seulement au <http://www.reggioalliance.org/downloads/reflectionsfyfe:gandinikaminsky.pdf>.

Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. New York: Picador.

Gopnik, A. (2011). Why preschool shouldn't be like school. *Slate Magazine* (March 16), 1-2. Disponible en anglais seulement au [http://www.slate.com/articles/double\\_x/doublex/2011/03/why\\_preschool\\_shouldnt\\_be\\_like\\_school.html](http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2011/03/why_preschool_shouldnt_be_like_school.html).

Gordon, M. (2005). *Roots of empathy: Changing the world, child by child*. Toronto: Dundurn.

Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ. (Novembre 2008). *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario* (AJEPTA). Ministère de l'Éducation de l'Ontario (éditeur). Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/continuum/continuumf.pdf>.

Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.

Hannikainen, M. et H. Rasku-Puttonen. (2010). Promoting children's participation: The role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30, 147-160.

Holahan, A. et V. Costenbader. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 224-235.

Irwin, S., D. Lero, D. Lero et K. Brophy. (2004). *Inclusion: The next generation in child care in Canada*. Wreck Cove, NS: Breton Books.

Ishimine, K., R. Wilson et D. Evans. (2010). Quality of Australian childcare and children's social skills. *International Journal of Early Years Education*, 18, 159-175.

Laevers, F. (2011). « L'éducation expérientielle : améliorer l'efficacité des services de garde et d'éducation des enfants grâce au bien-être et à l'implication », dans R.E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters et R.G. Barr, éd., *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, QC. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants et Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, p. 1-5. Document disponible au <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/LaeversFRxp1.pdf>.

Letouzé, S. (2007). *Pour mon enfant d'abord – Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire – Étape 3 : Cohortes 4 et 5, 2006-2007*, Ottawa, Ontario : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.

MacNaughton, G. (2003). Reflecting on early childhood curriculum. In G. MacNaughton, *Shaping early childhood: Learners, curriculum and contexts*, p. 113-120. Maidenhead, Berks: Open University Press.

Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49 (1), 9-12.

Mauffette, A.G. (2008). « La documentation pédagogique : Pour qui – pourquoi? », *Revue préscolaire*, vol. 46, n° 3, p. 8-15.

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. (Décembre 2012). *Cahier des normes pour le programme : Garde éducative à l'enfance*. Toronto : auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (Mai 2011). Accroître la capacité, Série d'apprentissage professionnel. Édition spéciale du secrétariat n° 16. *L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel*. Toronto : auteur. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS16Fr.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance*. Toronto : auteur. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/OntarioEarlyYearFR.pdf>.

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario. (Novembre 2006). *Une responsabilité partagée : Cadre stratégique ontarien des services de santé mentale aux enfants et aux jeunes*. Toronto : auteur. Disponible au [http://www.children.gov.on.ca/htdocs/french/topics/specialneeds/mentalhealth/shared\\_responsibility.aspx](http://www.children.gov.on.ca/htdocs/french/topics/specialneeds/mentalhealth/shared_responsibility.aspx).

Moss, P. (2010). What is your image of the child? *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*. No. 47 (January–March).

National Scientific Council on the Developing Child. (s. d.). *In brief: The science of early childhood development*. Disponible en anglais seulement au <http://developingchild.harvard.edu/>.

National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. Working Paper No. 1. Disponible en anglais seulement au <http://www.developingchild.harvard.edu>.

National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap on what we know and what we do*. Disponible en anglais seulement au <http://www.developingchild.net>.

National Scientific Council on the Developing Child. (2012). *Establishing a level foundation for life: Mental health begins in early childhood*. Working Paper No. 6. (December). Disponible en anglais seulement au <http://www.developingchild.harvard.edu>.

National Scientific Council on the Developing Child. (2013). *Building adult capabilities to improve child outcomes: A theory of change*. (Vidéo). Disponible en anglais seulement au [http://developingchild.harvard.edu/resources/multimedia/videos/theory\\_of\\_change/](http://developingchild.harvard.edu/resources/multimedia/videos/theory_of_change/).

Odom, S.L. (Ed.). (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York: Teachers College Press.

Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance. (2011). *Code de déontologie et normes d'exercice*. Toronto : auteur. Disponible au [http://www.college-ece.ca/fr/Documents/Code\\_Ethic\\_French\\_Web\\_August\\_2013.pdf](http://www.college-ece.ca/fr/Documents/Code_Ethic_French_Web_August_2013.pdf).

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013a). *L'éducation aujourd'hui 2013 : La perspective de l'OCDE*. Paris : OCDE.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013b). *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Paris : OCDE.

Paige-Smith, A. et A. Craft. (2011). *Developing reflective practice in the early years*. Maidenhead, Berks: McGraw Hill International.

Pickens, J. (2009). Socio-emotional programme promotes positive behaviour in preschoolers. *Child Care in Practice*, 15, 261-278.

Raban, B., A. Nolan, M. Waniganayake, C. Ure, R. Brown et J. Deans. (2007). *Building capacity: Strategic professional development for early childhood practitioners*. Melbourne: Thomson Social Science Press.

Rinaldi, C. (2004). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Rudd, L.C., D.W. Cain et T.F. Saxon. (2008). Does improving joint attention in low quality child-care enhance language development? *Early Child Development and Care*, 178, 315-338.

Schultz, B.L., R.C. Richardson, C.R. Barber et D. Wilcox. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 39, 143-148.

Shanker, S. (2013). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto: Pearson Education Canada.

Siraj-Blatchford, I., P. Sammons, B. Taggart, K. Sylva, E. Melushi, L. Manni et coll. (2004). *Effective provision of preschool education*. London: Department for Education and Skills.

Siraj-Blatchford, I. et K. Sylva. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30, 713-730.

Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, et B. Taggart. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9, 109-124.

UNESCO. (2009). *Les nouveaux principes directeurs de l'UNESCO pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wayne, A., C.F. DiCarlo, D.C. Burts et J. Benedict. (2007). Increasing the literacy behaviors of preschool children through environmental modification and teacher mediation. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 5-16.

Wien, C.A. (2004). From policing to participation: Overturning the rules and creating amiable classrooms. *Young Children* (January), 34-40.

Wien, C.A. (2005). Six short reasons why pedagogy matters in schools. *Canadian Children*, 30, 21-26.

Wien, C.A. (2013). Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique, dans *Penser, Sentir, Agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 30-34. Disponible au <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/research.html>.

World Health Organization et UNICEF. (2012). *Early childhood development and disability: Discussion paper*. World Health Organization & United Nations Children's Fund. Disponible en anglais seulement au [http://www.who.int/disabilities/media/news/2012/13\\_09/en/index.html](http://www.who.int/disabilities/media/news/2012/13_09/en/index.html).

Wylie, C., E. Hodgen, R. Hipkins et K. Vaughan. (2009). *Competent learners on the edge of adulthood: A summary of key findings from the Competent Learners @ 16 Project*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. Disponible en anglais seulement au <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ece/>.