



Ministère de l'Éducation
de la Saskatchewan



Jouer et explorer



**GUIDE DU
PROGRAMME
D'APPRENTISSAGE**

**POUR LA PETITE
ENFANCE**



SEPTEMBRE 2008

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan remercie tout spécialement
Stephan, quatre ans, pour son dessin de coccinelles.

Direction de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants
Ministère de l'Éducation
Septembre 2008

ISBN 978-1-897211-61-8

Vous trouverez cette publication sur le site Web du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, les sites de la Direction de l'éducation française et de la Direction des affaires francophones.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
Structure du <i>Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance</i>	2
Ressources pratiques	2
PARTIE I : VISION ET PRINCIPES	3
Vision	4
Principes de l'apprentissage en petite enfance	5
Réflexion et prise de décision	6
PARTIE II : LES ENFANTS SONT DES APPRENANTS	
COMPÉTENTS	7
La découverte des coccinelles – Un exemple d'une expérience d'apprentissage d'un enfant..	8
L'évolution de la façon dont les éducateurs voient les enfants	9
L'enfant compétent, capable	10
Soutenir l'identité de soi des enfants	10
Un programme d'apprentissage adapté aux besoins des enfants	11
Réflexion et prise de décision	12
PARTIE III : L'ÉVOLUTION DU RÔLE DE L'ÉDUCATRICE OU DE L'ÉDUCATEUR	13
Parlons de rôles : Une entrevue avec une éducatrice de la petite enfance de la Saskatchewan	14
Des rôles élargis	15
Réflexion d'une éducatrice : Que signifie pour moi l'expérience des coccinelles?	19
Retrouver l'enchantement	20
Réflexion et prise de décision	21
PARTIE IV : COMMENT LES JEUNES ENFANTS APPRENNENT	23
L'importance du jeu	24
Faire place à l'inclusion et à la diversité par le jeu	27
L'éducation holistique dans le programme d'apprentissage pour la petite enfance en français	28
Un exemple d'apprentissage et de développement holistiques	33
Réflexion et prise de décision	34

**PARTIE V : OBSERVATION ET RÉFLEXION DES
COMPÉTENCES ESSENTIELLES**35

 Comment les éducateurs recueillent-ils de l’information sur les enfants?36

 Réflexion sur les observations39

 Réflexion d’une éducatrice : mon observation des enfants dans l’expérience des
 coccinelles40

 Utiliser l’observation comme outil de planification41

 Réflexion et prise de décision42

**PARTIE VI : UN PROGRAMME DE HAUTE QUALITÉ –
À QUOI ÇA RESSEMBLE?**43

 Aménager un environnement d’apprentissage propice à l’apprentissage en français ..44

 Favoriser le développement de relations avec les autres et le milieu49

 La planification du programme et de l’horaire51

 Réflexion et prise de décision56

FEUILLES DE RESSOURCES57

 A – Des conversations authentiques avec les enfants58

 B – Réfléchir sur l’apprentissage et le développement holistiques59

 C – Des centres expérientiels60

 D – L’inventaire d’un environnement d’apprentissage qui s’adapte aux besoins62

 E – Un modèle de réflexion et de prise de décision63

ANNEXES65

 Annexe A – Lexique66

 Annexe B – Comparaison de certaines approches dans un programme
 pour la petite enfance70

 Annexe C – Principaux ouvrages recommandés72

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES76



REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation tient à souligner avec gratitude l'important travail de l'auteure principale :

Caroline Krentz
Professeure émérite
Université de Regina

Le Ministère remercie également les nombreuses personnes qui ont contribué à l'élaboration de *Jouer et explorer : Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance*, y compris éducateurs et éducatrices de la petite enfance, collaborateurs au contenu, examinateurs sur le terrain et autres.

Nous sommes spécialement reconnaissants aux personnes qui ont accepté de nous raconter leur histoire pour que leur attitude et leur expérience puissent en aider d'autres.

C'est nous – chacun de nous – qui donnons un sens aux choses... la responsabilité est claire : avoir des interactions avec ceux qui sont confiés à nos soins de manière à encourager et enrichir leur faculté de donner un sens aux choses. (Wells, 1986, p. 222) [Traduction]



INTRODUCTION

Le *Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance* est une partie importante des initiatives de développement de la petite enfance en Saskatchewan. Le *Guide* affirme l'importance d'offrir des expériences de haute qualité à tous les enfants de la Saskatchewan durant leurs années préscolaires, soit de trois à cinq ans.

La Direction de l'éducation française (DEF) s'est impliquée dans le développement de ce guide en français afin de mieux répondre aux particularités du cadre éducatif destiné à la petite enfance fransaskoise.



Le drapeau fransaskois a été choisi afin de permettre l'identification rapide du contenu spécifique à l'éducation en français.

Le *Guide* puise dans le savoir tiré de la recherche sur l'éducation des jeunes enfants, dans des exemples de bonnes pratiques d'éducateurs et d'éducatrices de la petite enfance et dans les connaissances transmises par la culture, les valeurs et les croyances de la communauté.

Les jeunes enfants apprennent en jouant et en explorant dans une variété de milieux, y compris la maison, le centre de petite enfance, la prématernelle et les autres programmes préscolaires. Un programme de haute qualité implique les enfants et leur famille dans la planification et la prestation d'un programme sain, stimulant, sécuritaire, respectueux des cultures et qui met en valeur les compétences et les intérêts des enfants.

Le *Guide* veut promouvoir la possibilité que tous les programmes reflètent la vision, les principes et les facteurs déterminants d'un programme de haute qualité. De plus, il prend en compte l'environnement des enfants, de leur famille, du personnel éducatif et du contexte communautaire qui influenceront ce qui s'en dégagera.

Ce guide veut promouvoir des expériences d'apprentissage de haute qualité fondées sur le jeu et adaptées aux enfants de trois, quatre et cinq ans et ce, dans une variété de milieux.



STRUCTURE DU GUIDE DU PROGRAMME D'APPRENTISSAGE POUR LA PETITE ENFANCE

Le *Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance* est structuré en fonction des fondements d'un programme d'apprentissage de haute qualité pour la petite enfance. Il s'inspire principalement de la recherche et des pratiques contemporaines.

La partie I, « Vision et principes » décrit la vision et les principes qui ont mené à l'élaboration du *Guide*.

La partie II, « Les enfants sont des apprenants compétents », examine l'influence qu'a notre façon de voir les enfants et leurs capacités sur la conception des programmes, sur les interactions et finalement, sur l'apprentissage des enfants.

La partie III, « L'évolution du rôle de l'éducateur ou de l'éducatrice », démontre comment les éducateurs qui perçoivent les enfants comme des apprenants compétents, en viennent à réfléchir sur leurs pratiques et à élargir leur rôle.

La partie IV, « Comment les jeunes enfants apprennent », réexamine l'apprentissage expérientiel par le jeu et son importance dans le développement de l'enfant. On y précise l'importance de l'exploration dans l'apprentissage de l'enfant de même que l'importance d'une approche holistique.

La partie V, « Observation et réflexion - des compétences essentielles », décrit le rôle fondamental de ces pratiques exemplaires dans la conception de programmes de haute qualité.

La partie VI, « Un programme de haute qualité – À quoi ça ressemble? », met en relief trois éléments clés de la conception d'un programme – l'environnement d'apprentissage, les interactions et la planification – et explique comment ils sont influencés par les fondements décrits dans les parties I à V.

Les autres parties du document, c'est-à-dire les feuilles de ressources, les annexes et les références bibliographiques, fournissent des renseignements supplémentaires.

Les lecteurs remarqueront par ailleurs qu'il y a des pages consacrées à la réflexion et à la prise de décision. Elles sont fournies pour appuyer le personnel éducatif dans sa réflexion sur les fondements, dans ses discussions et sa planification et dans la mise en œuvre du programme.

RESSOURCES PRATIQUES

Une série de livrets additionnels a été rédigée en vue de favoriser la mise en œuvre dans les programmes pour la petite enfance des fondements décrits dans le *Guide*. Vous trouverez ces livrets *Ressources pratiques* sur le site Web du ministère de l'Éducation, <http://www.learning.gov.sk.ca>, dans les sections *Éducation française*, *Early Learning and Child Care* et *Direction des affaires francophones*.

PARTIE I : VISION ET PRINCIPES

Les décisions se prennent plus facilement quand les éducateurs ont réfléchi et savent clairement ce qu'ils pensent de l'enseignement et de l'apprentissage des enfants et de leur vie dans le programme, de leurs propres buts et de ce qu'ils espèrent que les enfants deviendront. (Wasserman, 2000, p. 41) [Traduction]



VISION	4
PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE EN PETITE ENFANCE	5
RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION	6

VISION

Les programmes d'apprentissage pour la petite enfance fransaskoise sont holistiques, répondent aux besoins des enfants et respectent leur développement. Ils mettent l'emphasis sur le développement sain de l'enfant, c'est-à-dire son développement socio-affectif, physique, cognitif et spirituel ainsi que sur la construction langagière, identitaire et culturelle. Les enfants, les membres de la famille et les éducateurs de la petite enfance collaborent ensemble, en lien avec la communauté, pour enrichir l'apprentissage en français et favoriser le développement des enfants.

Les enfants et leurs expériences d'apprentissage

Les enfants s'engagent dans des explorations ouvertes avec de plus en plus d'autonomie. Ils y reconnaissent leurs compétences croissantes et communiquent leur compréhension du monde avec confiance et créativité. Ils développent ainsi leur rapport au monde en français.

Convention des droits de l'enfant
La Convention des droits de l'enfant (Haut-Commissariat aux droits de l'homme, 1989) déclare que les enfants ont le droit de jouer et que leur éducation devrait viser une croissance et un développement holistiques.

Les enfants se développent de manière holistique et manifestent un éventail de compétences. Ils évoluent sur le plan socio-affectif, physique, créatif, cognitif et spirituel en participant activement à des activités individuelles, collectives et communautaires, en choisissant leur matériel et en communiquant leurs idées et leurs intérêts. Ils utilisent de plus en plus différents éléments linguistiques et culturels en français.

Les enfants et leurs relations interpersonnelles

Les enfants ont des rapports positifs et responsables avec leurs pairs, les adultes, leur famille et les membres de la communauté francophone et de la collectivité. Ils acquièrent un sentiment d'acceptation, de valeur personnelle, d'appartenance, de générosité et de confiance grâce aux relations bienveillantes et stables qui se forment dans des contextes d'apprentissage et communautaires qui respectent leur culture.

Les enfants et leurs milieux

Les enfants évoluent dans des milieux sains, inclusifs et sécuritaires qui enrichissent leur apprentissage et leur bien-être. Ils peuvent se reconnaître dans des milieux ouverts qui favorisent la communication en français, les questions, l'investigation et l'exploration. De plus, les enfants ainsi que leur famille se sentent à leur place et ont un sentiment d'appartenance à ce milieu.

PRINCIPES DE L'APPRENTISSAGE EN PETITE ENFANCE

Un programme d'apprentissage de haute qualité pour la petite enfance incorpore les principes suivants dans sa pratique quotidienne :

Les enfants sont des apprenants compétents

- voir les enfants comme des apprenants actifs et francophones, qui puisent dans leurs expériences pour créer des liens et construire leur propre compréhension du monde en français;
- reconnaître que les enfants sont des co-apprenants compétents qui apprennent conjointement avec le personnel éducatif, qui apprennent mieux lorsque leurs idées sont valorisées, leurs besoins physiques satisfaits et lorsqu'ils se sentent psychologiquement en sécurité, peu importe leur niveau de langue en français;
- reconnaître que les enfants montrent leurs diverses façons de savoir, de faire et d'apprendre au moyen de leurs multiples façons de communiquer.

Le développement et l'apprentissage holistiques

- intégrer le développement langagier, socio-affectif, identitaire, physique, cognitif et spirituel dans les expériences d'apprentissage;
- fonder la pratique d'éducation de la petite enfance sur la recherche et les connaissances actuelles sur le développement et l'apprentissage de l'enfant en prenant en compte le contexte linguistique minoritaire;
- reconnaître que chaque enfant évolue à son propre rythme et que ce rythme peut être différent selon le domaine de développement;
- soutenir le développement des enfants en leur offrant la possibilité d'aller au-delà de leurs connaissances, de leurs compétences, de leurs attitudes et de leurs intérêts.

Des relations interpersonnelles positives et authentiques

- respecter la dignité, la valeur et l'unicité des enfants dans le contexte de la famille, de la culture et de la société;
- associer les enfants, les familles et la communauté à la planification du programme.

Des milieux stimulants et dynamiques

- faciliter et guider le jeu, l'exploration et la découverte comme processus importants dans l'enrichissement du développement holistique des enfants;
- soutenir la nature holistique de l'apprentissage des enfants dans un milieu qui stimule l'exploration, la curiosité et les interactions avec autrui;
- encourager l'indépendance des enfants, leur responsabilité et leur participation au milieu d'apprentissage, à la famille et à la communauté francophone.

Ces principes reflètent une approche holistique du développement et de l'apprentissage des enfants. Ils servent d'assises, définissent l'orientation du programme dans les prochaines parties et fournissent des conseils pour l'adoption de pratiques efficaces.

« Le corps, l'esprit, les émotions et l'humeur [des enfants] nous arrivent comme un paquet enveloppé dans une série toujours plus abondante d'expériences, de relations et de connexions qui façonnent l'apprentissage. [Les éducateurs de la petite enfance] doivent être conscients de la manière de refléter dans leur programme ce que nous pensons de la valeur des enfants, de l'enfance, de la famille, de la communauté et du processus d'enseignement-apprentissage dans les milieux que nous aménageons pour les programmes destinés aux enfants. » (Carter et Curtis, 2003, p. 7) [Traduction]



RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION

Réflexion

Comment puis-je...

répondre à la vision?

démontrer les quatre grands principes dans mon programme actuel en prenant en compte la construction langagière, identitaire et culturelle?

- les enfants sont des apprenants compétents
- le développement et l'apprentissage holistiques
- les relations interpersonnelles positives et authentiques
- les milieux stimulants et dynamiques

Action

Que vais-je faire...

pour intégrer la vision, les principes d'apprentissage en petite enfance et la construction langagière, identitaire et culturelle dans mon programme?

Évaluation

Comment saurai-je que la vision, les principes et la construction langagière, identitaire et culturelle sont évidents dans mon programme?

PARTIE II : LES ENFANTS SONT DES APPRENANTS COMPÉTENTS

[Les éducateurs] doivent s'efforcer de parvenir à une image positive de tous les jeunes enfants, qui mène à ce qui est toujours possible – la reconnaissance des forces et des compétences actuelles de l'enfant et l'ouverture à d'autres possibilités de croissance et de développement de l'enfant. (Jalongo, Fennimore et Stamp, 2004, p. 68) [Traduction]



LA DÉCOUVERTE DES COCCINELLES – UN EXEMPLE D'UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE D'UN ENFANT	8
L'ÉVOLUTION DE LA FAÇON DONT LES ÉDUCATEURS VOIENT LES ENFANTS	9
L'ENFANT COMPÉTENT, CAPABLE	10
SOUTENIR L'IDENTITÉ DE SOI DES ENFANTS	10
UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE ADAPTÉ AUX BESOINS DES ENFANTS	11
RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION	12



LA DÉCOUVERTE DES COCCINELLES - EXEMPLE D'UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE D'UN ENFANT

Pendant que les enfants jouaient dehors, Ricky a remarqué une coccinelle qui marchait dans l'herbe. Il a appelé son amie Tessa :

« Hé, Tessa, une coccinelle! C'est l'image que tu as sur ton casier et je vais l'attraper. Hé, j'ai une idée! On va essayer de trouver d'autres coccinelles et on va les garder et leur donner à manger. »



Tous les enfants ont commencé à chercher des coccinelles dans la cour de jeu, mais ils n'en ont pas trouvée. Ricky a eu une autre idée! Il a pointé du doigt un endroit en dehors de la cour de jeu. « Je sais! Est-ce qu'on peut aller dans l'herbe là-bas, Madame? On va en trouver beaucoup, beaucoup là-bas. »

Mike a décidé qu'ils avaient besoin d'un contenant dans lequel ils pourraient mettre les coccinelles qu'ils attraperaient. Il s'est souvenu qu'il y avait des contenants à insectes dans la classe. « Madame, est-ce qu'on peut aller chercher ces choses pour mettre les coccinelles dedans, pour pas qu'elles se sauvent? »



Les enfants se sont mis à chercher des coccinelles. Ricky s'est accroupi et a écarté les brins d'herbe. Il a pris la coccinelle avec précaution. « J'n'ai une, j'n'ai une! », a-t-il crié tout excité. Il l'a placée délicatement dans le contenant.

Les enfants ont trouvé d'autres coccinelles et les ont rapportées dans la classe dans le contenant. Ils les ont placées dans le terrarium pour pouvoir les observer tous les jours. « C'est notre jardin de coccinelles, hein, Madame? », a demandé Ricky, cherchant confirmation de son idée.



Le lendemain, Ricky a pris délicatement quelques coccinelles du « jardin ». Il les a mises dans un contenant à couvercle grossissant pour les observer. Il a utilisé des marqueurs de couleur pour dessiner ce qu'il voyait. En dessinant, il a décrit son dessin :

« Ma coccinelle a six pattes et des points noirs. Elle est rouge; elles sont tout' rouges. On les voit qui volent dans l'herbe. Maintenant, elles vivent dans notre classe ». »



Voir pages 19 et 40 pour lire les remarques de l'éducatrice sur l'expérience de Ricky avec les coccinelles. Chercher le dessin de la coccinelle.

Jouer et explorer : Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance souligne que dans un programme d'apprentissage de haute qualité, les croyances de l'éducateur ou de l'éducatrice à l'égard des enfants est un élément fondamental. Lorsque le personnel éducatif voit les enfants comme des êtres compétents et capables, le programme d'apprentissage devient un lieu excitant, rempli d'émerveillement et de joie autant pour les enfants que pour l'éducateur ou l'éducatrice.

La valeur que les adultes accordent aux enfants et la manière dont ils les traitent influencent la façon dont les enfants se développent. Les enfants s'épanouissent quand ils sont respectés par les adultes et invités à faire des choix au sujet de leurs activités de jeu.

Un programme d'apprentissage de qualité reconnaît que les enfants se développent au niveau socio-affectif, physique, cognitif et spirituel en prenant en compte la construction langagière, identitaire et culturelle. Quand les enfants ont des possibilités de grandir de manière holistique dans un milieu bien préparé, ils forment des relations avec leurs pairs, avec les adultes, avec leur famille et avec la communauté.

L'éducateur aménage un milieu qui reflète les forces et les intérêts des enfants et qui soutient la croissance holistique de l'enfant. Quand les enfants sont considérés comme capables, compétents et pleins d'idées, les adultes commencent à observer et à écouter les idées que les enfants apportent, ce qui favorise un apprentissage partagé entre les adultes et les enfants.

« L'orientation et la pratique dans l'éducation de la petite enfance tendent fortement vers l'image de l'enfant comme un être innocent qui a besoin de la protection des adultes, tandis que les adultes se chargent de décider ce qui est dans l'intérêt de l'enfant. »
(Sorin, 2005, p. 4)
[Traduction]

L'ÉVOLUTION DE LA FAÇON DONT LES ÉDUCATEURS VOIENT LES ENFANTS

Il existe diverses façons de voir les compétences des enfants. Fraser (2006) décrit trois influences sur la façon dont nous voyons les enfants. Une de nos perspectives provient de nos valeurs familiales, découlant de nos expériences de notre propre enfance. Une autre vient de nos observations et des interactions que nous avons eues avec des enfants à l'occasion de diverses activités sociales aux différentes étapes de notre vie. Finalement, Fraser (2006) parle du point de vue culturel, celui qui est « façonné par les valeurs et les croyances qui existent à l'époque et à l'endroit où nous vivons relativement à ce que l'enfance devrait être ». (p. 20) [Traduction]

La façon dont nous voyons les enfants a évolué au fil des ans mais demeure assez semblable en ce sens que les adultes prennent la plupart des décisions relatives à l'éducation des enfants. La majorité de l'information actuelle sur les programmes canadiens destinés aux jeunes enfants continue de montrer les enfants comme dépendants des adultes pour savoir quoi faire dans le milieu d'apprentissage.

“Les décisions se prennent plus facilement quand les éducateurs et les éducatrices ont réfléchi et savent clairement ce qu'ils pensent de l'enseignement, de l'apprentissage des enfants et de leur vécu dans le programme, de leurs propres buts et de ce qu'ils espèrent que les enfants deviendront”. (Wasserman, 2000, p. 41) [Traduction]

Jouer et explorer : Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance offre une nouvelle perspective qui montre l'évolution de la façon dont le personnel éducatif voit les enfants. Aujourd'hui, nous avons plus d'information que jamais sur les nombreuses compétences des enfants durant leur petite enfance. Il est maintenant entendu que le jeu joue un rôle plus important dans le développement des enfants que la plupart des adultes ne le croyaient auparavant. Voir les enfants comme des apprenants compétents influence fortement et favorablement l'identité, la croissance et le développement des enfants.

L'ENFANT COMPÉTENT, CAPABLE

Ce point de vue veut que les éducateurs et les éducatrices en petite enfance pensent que les enfants sont capables de découvrir leur monde, de résoudre des problèmes et de manipuler le matériel et les fournitures. Les enfants apportent des idées dans les conversations qui aident l'éducateur ou l'éducatrice à comprendre comment l'enfant interprète un concept. Les enfants choisissent où ils aimeraient jouer, avec qui ils aimeraient jouer et le matériel et les fournitures qui les inciteraient à s'engager dans une activité de jeu. Les enfants s'engagent dans des explorations non délimitées avec de plus en plus d'autonomie, reconnaissent leurs compétences croissantes et communiquent leur compréhension du monde avec confiance et créativité.

« Le programme d'études pour la petite enfance utilise et développe les propres expériences de l'enfant, ses connaissances, ses compétences, ses attitudes, ses besoins, ses intérêts et sa façon de voir le monde dans chaque milieu donné. Les enfants ont la possibilité de créer et de donner suite à leurs propres idées, d'étendre leurs connaissances et leurs compétences dans des domaines qui les intéressent, et de décider eux-mêmes. » (Te Whariki: Early Childhood Curriculum, ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, 1996)
[Traduction]

La vision et les principes énoncés aux pages 4 et 5 du *Guide* mettent en valeur le fait de se concentrer sur les forces des enfants et cela a un effet positif sur leurs apprentissages. Plus particulièrement, dans un programme de qualité en français, le principe que les enfants sont des apprenants compétents, préconise que les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance :

- voient les enfants comme des apprenants actifs et francophones, qui puisent dans leurs expériences pour construire leur propre compréhension du monde en français;
- reconnaissent que les enfants sont des co-apprenants compétents, qui apprennent conjointement avec le personnel éducatif, et qu'ils apprennent mieux quand leurs idées sont valorisées, leurs besoins physiques satisfaits et qu'ils se sentent psychologiquement en sécurité, peu importe leur niveau de langue en français;
- reconnaissent que les enfants montrent leurs diverses façons de savoir, de faire et d'apprendre au moyen de leurs multiples façons de communiquer.

SOUTENIR L'IDENTITÉ DE SOI DES ENFANTS

Un programme pour la petite enfance de haute qualité en français implique des éducateurs bienveillants qui aménagent un milieu stimulant, qui intègre des éléments linguistiques et culturels francophones pour soutenir la construction d'une identité de soi positive chez les enfants.

Les enfants deviennent des apprenants confiants en français quand le personnel éducatif accepte les différents niveaux de langue, reconnaît les expériences et les compétences que les enfants apportent à leurs activités de jeu et d'apprentissage. Ainsi, les liens entre leurs apprentissages et le

développement d'un sentiment d'appartenance à la classe se font plus facilement car les éducateurs et les éducatrices s'appuient sur les réalisations des enfants.

Les enfants démontrent plus d'autonomie et de confiance dans leurs capacités à prendre une décision et à explorer dans de nouveaux projets lorsque les éducateurs construisent leur compréhension par échafaudage : ils leur posent des questions authentiques sur leur jeu, leur proposent des idées qui offrent des possibilités d'aller plus loin dans leur jeu et leur permettent d'apporter leurs propres idées à leur apprentissage.

Échafaudage : soutien à l'apprentissage à l'aide de questions, d'indices ou d'orientations pour faire progresser au niveau suivant.



Pour construire en français une identité de soi positive, il faut des adultes qui :

- ▶ soient des modèles langagiers en français; acceptent les différents niveaux de langue des enfants;
- ▶ respectent le cheminement de l'enfant et de sa famille dans leur vécu en français;
- ▶ favorisent des expériences positives en français;
- reconnaissent que les enfants ont droit à des activités d'apprentissage de haute qualité;
- aiment les enfants et les respectent;
- mettent l'accent sur les forces et les compétences des enfants;
- acceptent la curiosité des enfants, leurs questions et leurs théories;
- donnent suite aux projets ou aux idées des enfants;
- fassent participer les enfants aux décisions;
- incluent tous les enfants dans les activités;
- encouragent des rapports positifs entre tous les enfants;
- observent et offrent des expériences, du matériel et des fournitures de qualité;
- apprécient les nombreuses façons dont les enfants communiquent;
- respectent l'importance de la famille, de la communauté et du milieu culturel;
- invitent les parents et les familles à participer au programme.

UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE ADAPTÉ AUX BESOINS DES ENFANTS

L'adulte qui s'appuie sur les principes d'un programme de haute qualité en français et prend en compte les conclusions importantes de la recherche sur la construction langagière, identitaire et culturelle, sur le développement et l'apprentissage holistiques du jeune enfant, le jeu et le développement du cerveau, offre aux enfants la possibilité de vivre des expériences qui répondent à leurs besoins. Ainsi, ce qui se vit dans le milieu est plus efficace et approprié sur le plan développemental, identitaire et culturel.

LA QUALITÉ EN ACTION

Un programme de haute qualité en français offre :

- ▶ des référents culturels francophones comme la musique, des contes, des comptines, des photos de personnalités francophones, des émissions de télévision, de radio, etc;
- ▶ des occasions d'interaction avec des gens de la communauté fransaskoise;
- un milieu où les enfants peuvent se voir et voir d'autres personnes physiquement par des fenêtres et dans des miroirs;
- des photographies des enfants et de leur famille un peu partout dans le milieu;
- des descriptions des paroles des enfants, des photographies de leurs actions et des expositions de leurs travaux qui permettent aux enfants de réfléchir sur les projets passés.





RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION

Réflexion

Comment est-ce que je vois les enfants qui sont inscrits à mon programme?

Action

Que vais-je faire pour voir les enfants comme des êtres compétents et pleins d'idées?

Comment pourrai-je changer le milieu d'apprentissage pour refléter la compétence des enfants?

Comment pourrai-je soutenir la construction langagière, identitaire et culturelle de tous les enfants?

Comment pourrai-je soutenir le développement d'habitudes de vie en français au quotidien?



Évaluation

Comment saurai-je que les enfants apportent des idées, prennent des décisions et font des choix au quotidien?

Comment saurai-je que les enfants développent un sentiment d'appartenance à la classe?



PARTIE III : L'ÉVOLUTION DU RÔLE DE L'ÉDUCATEUR OU DE L'ÉDUCATRICE.

Quand j'ai commencé à enseigner la prématernelle en 2004, je croyais que mon rôle principal était de préparer ces enfants pour la maternelle. Maintenant, je pense que mon travail est d'aménager un milieu qui aidera les enfants à apprendre en découvrant et en explorant. Il faut que j'offre du matériel et des expériences qui aideront tous les enfants à apprendre et à grandir en créant et en jouant. Mon rôle est d'aider les enfants à vivre l'émerveillement et l'enchantement dans leurs expériences quotidiennes. Le plus beau, c'est que ça me permet de le faire moi aussi! (une éducatrice de la petite enfance de la Saskatchewan, 2007) [Traduction]



PARLONS DE RÔLES : UNE ENTREVUE AVEC UNE ÉDUCATRICE DE LA PETITE ENFANCE DE LA SASKATCHEWAN	14
DES RÔLES ÉLARGIS	15
RÉFLEXION D'UNE ÉDUCATRICE : QUE SIGNIFIE POUR MOI L'EXPÉRIENCE DES COCCINELLES?	19
RETROUVER L' ENCHANTEMENT	20
RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION	21

PARLONS DE RÔLES : UNE ENTREVUE AVEC UNE ÉDUCATRICE DE LA PETITE ENFANCE DE LA SASKATCHEWAN

Comment votre rôle a-t-il changé depuis quelques années?

Dans ma pratique actuelle, je suis moins directive et moins centrée sur l'adulte que je l'étais plus tôt dans ma carrière. Je crois que je suis parvenue à avoir confiance en ma conviction que les enfants sont des apprenants compétents qui, avec leurs parents et leur famille, ont beaucoup à contribuer au programme.

Mon rôle de planification préliminaire a changé, passant de la préparation de toutes les activités et du choix de tous les thèmes à un échange d'idées, un partage de savoirs et une négociation de projets avec les enfants et les adultes.

Quelles différences avez-vous remarquées dans votre rôle?

Au lieu que ce soit moi qui aie toutes les idées et qui « mène » toute l'affaire, bon nombre de nos activités sont une collaboration avec des personnes-ressources de notre communauté. Je suis devenue le soutien des idées créatrices des enfants, de leurs diverses origines et expériences. Au lieu de faire un bricolage prédéterminé tous les jours, les enfants sont encouragés à choisir comment ils vont communiquer leurs idées et leurs pensées au sujet de leurs activités et explorations.

Qu'est-ce qui n'a pas changé dans votre rôle?

Plusieurs aspects sont assez semblables à mon ancien rôle, mais ma façon de faire les choses continue de s'améliorer et de progresser. Je continue de soutenir le développement holistique, le langage et la littératie des enfants. Je continue d'utiliser des outils d'évaluation appropriés.

Quelles circonstances ont provoqué ce changement dans votre rôle, d'après vous?

Mes expériences de perfectionnement professionnel, combinées à mes lectures et à ce que j'apprends des enfants, ont mené à bon nombre de changements dans mon rôle. Par exemple, écouter, observer et documenter ce qui intéresse les enfants, ce qu'ils observent et ce qu'ils questionnent, m'aide à reconnaître les « bonnes pratiques ». Quand les enfants ne sont pas intéressés par le matériel, je réfléchis à la situation et pense à ce qui pourrait être une meilleure façon de faire les choses.

Quels sentiments ces changements ont-ils suscités chez vous?

Parfois je vis de l'émerveillement, d'autres fois de la frustration et même une certaine crainte. La plupart du temps, je me sens enthousiaste et confiante, surtout quand je vois les enfants utiliser activement les fournitures et être en interaction avec les autres enfants de manière créative et positive. Quand je vois la qualité du travail des enfants, je suis ébahie et émerveillée par le degré d'apprentissage atteint dans leurs projets.

Je me suis sentie frustrée et craintive au moment où je ne savais trop comment procéder. Quand je me suis rendu compte que je pouvais inviter mes collègues à travailler en collaboration avec moi, j'ai commencé à me détendre. Tout comme les enfants gagnent à réexaminer une expérience, je gagne moi aussi à parler de mes expériences et de ce que je pense avec mes collègues. Il y a de nombreux aspects de ma pratique que je dois développer. Les choses ne changent pas du jour au lendemain. J'essaie de me rappeler de prendre les choses un jour à la fois.

La plupart des adultes qui travaillent avec de jeunes enfants ont passé leur petite enfance dans des milieux où les adultes se chargeaient de diriger la majorité de ce qui se passait dans la classe. Les éducateurs de la petite enfance d'aujourd'hui délaissent cette approche pour en adopter une qui voit l'enfant d'âge préscolaire comme un apprenant apte à participer aux décisions sur ce qu'il apprendra.

Quand les éducateurs voient les enfants comme des participants actifs, capables de collaborer à la prise de décision dans le contexte de l'apprentissage, la voix des enfants s'intègre dans la discussion sur l'orientation de l'apprentissage. Les enfants sont invités à suggérer des activités, des fournitures, du matériel et des idées de projets.

Ensemble, les adultes et les enfants construisent un espace favorable à l'apprentissage. Ensemble, ils s'appuient sur les intérêts des enfants et sur les connaissances et les ressources des éducateurs. Dans ce type de collaboration, autant les adultes que les enfants ressentent de la satisfaction d'avoir trouvé une place pour leurs idées et leurs forces.

DES RÔLES ÉLARGIS

Les rôles élargis énumérés ci-après sont adaptés de Fraser (2006) et décrivent les changements adoptés par les éducateurs et les éducatrices dans leur pratique professionnelle.

Observer

L'observation, autrefois utilisée principalement à des fins de sécurité et pour l'évaluation du développement, fait maintenant partie intégrante d'un programme de qualité. L'éducateur ou l'éducatrice regarde et écoute les enfants régulièrement. L'observation sert de fondement de la planification du programme, à revoir les processus, à réfléchir à l'apprentissage des enfants et de l'analyser.

Documenter

De nombreux éducateurs et éducatrices ont vécu l'expérience de noter des anecdotes et de les raconter aux parents. Poussant plus loin cette pratique, un nombre croissant d'éducateurs notent les processus d'apprentissage, le langage et les questions des enfants. Cassettes audio, photos et travaux artistiques saisissent le processus d'apprentissage et sont présentés publiquement. Cette documentation est communiquée aux parents et aux enfants.

« J'ai été poussée à changer la façon dont je vois l'apprentissage des enfants, le genre d'interactions que j'ai avec eux et la façon dont je construis le savoir conjointement avec les enfants en discutant avec eux. »

(une éducatrice de la petite enfance de la Saskatchewan, 2007) [Traduction]



« Notre devoir en qualité d'éducateurs est d'écouter les enfants, tout comme nous leur demandons de s'écouter les uns les autres. Écouter veut dire accorder de la valeur aux autres, être ouvert à ce qu'ils sont et ce qu'ils disent. Écouter, légitime le point de vue de l'autre personne, enrichissant dès lors autant la personne qui écoute que celle qui parle. p. 120 Rinaldi, C. Projected curriculum constructed through documentation. »

(Progettazione : Une entrevue avec Lella Gandini) [Traduction]

Écouter

De plus en plus de programmes encouragent le personnel éducatif à accorder la priorité à l'écoute des enfants. Les enfants apportent des idées dans les conversations et entreprennent des actions qui démontrent leur apprentissage. Quand les éducateurs et les éducatrices réfléchissent à la façon dont les enfants s'expriment tant par leurs mots que leurs actions, ils deviennent mieux outillés pour pousser plus loin l'apprentissage des enfants. Cet apprentissage enrichi développe la pensée critique des enfants, leurs compétences en résolution de problème, approfondit la compréhension chez l'enfant et chez le personnel éducatif. En outre, écouter est un outil qui donne à l'éducateur la chance de modéliser la manière d'accueillir les idées des autres dans une communauté d'apprentissage.

Faire de la recherche

Les éducatrices ou les éducateurs ne se voyaient pas souvent comme des chercheurs. Dans ce rôle élargi, l'éducateur ou l'éducatrice fait des recherches sur d'autres méthodes, stratégies ou expériences de jeu fondées sur l'observation et discute de ses idées avec les enfants. L'éducatrice réfléchit à ce qu'elle a noté lors de ses observations quand elle songe aux prochaines démarches de planification avec les enfants. La participation implique un perfectionnement professionnel continu. Les décisions pour le programme sont fondées sur la recherche, et non sur des hypothèses.

Aménager un milieu stimulant

Pour aménager un milieu stimulant pour l'apprentissage, le personnel éducatif s'éloigne de l'usage de matériel et de décorations du commerce et de thèmes dirigés par les adultes. Les éducateurs considèrent les questions et les intérêts actuels des enfants quand ils modifient les fournitures, le matériel et les ressources dans la pièce. Ils font les modifications en vue de soutenir les explorations des enfants.

L'esthétique et la beauté naturelle sont devenues des aspects importants du milieu. Le milieu reflète les valeurs de l'éducateur ou de l'éducatrice, des familles et de la communauté. En offrant de multiples choix d'activités, le milieu stimule les idées, l'apprentissage et les expériences.

Construire ensemble le savoir

De nombreux experts en éducation de la petite enfance remettent en question l'efficacité de la pratique de planifier le contenu du programme avant de rencontrer les enfants. Cette façon de procéder peut impliquer la transmission de savoirs aux enfants par enseignement direct ou au moyen d'une feuille de travail.

Les éducateurs et les éducatrices s'éloignent de l'enseignement direct comme pratique principale pour inclure davantage les idées des enfants. Dans ce rôle élargi de bâtisseur de savoirs avec l'enfant,

l'éducateur ou l'éducatrice devient un partenaire dans le processus d'apprentissage, il ou elle apprend avec les enfants.

Le contenu du programme est négocié entre le personnel éducatif et les enfants. Les éducateurs amorcent des discussions qui suscitent la compréhension des enfants, leurs questionnements et leurs idées sur un sujet ou un problème. Ils participent à l'activité en ajoutant des accessoires et en posant des questions ouvertes afin de pousser l'apprentissage plus loin. Ils sont ouverts aux suggestions faites par les enfants au sujet des activités à faire, du matériel à inclure dans l'activité ou du thème à exploiter.

Négocier

Dans le passé, une approche où les enfants négociaient avec les adultes était peu commune. Dans un programme d'apprentissage de qualité pour la petite enfance, les éducateurs guident les enfants dans leur réflexion, le développement de leurs idées et leurs projets en leur posant des questions, et en proposant des ressources. Le personnel éducatif discute avec les enfants des nouvelles façons dont ils pourraient explorer de nouvelles possibilités.

« En adoptant une approche d'apprentissage négocié pour le programme d'études, les éducateurs vont au-delà de simplement fournir des expériences aux enfants. »

(Fraser, 2006, p. 162)

[Traduction]

Appuyer la participation des enfants à la prise de décision

Les éducateurs et les éducatrices réfléchissent à leur rôle de soutien de la participation des enfants à la planification et à la prise de décision, plutôt qu'un rôle de guide et de surveillant du comportement des enfants.

Dans ce rôle élargi, les éducateurs respectent les enfants en tant qu'apprenants compétents qui sont capables de participer aux décisions qui touchent leurs activités d'apprentissage. Les enfants participent aux décisions sur les routines et les horaires afin qu'elles tiennent compte de leurs idées et de leurs besoins. Le personnel éducatif organise des choix qui reflètent les intérêts des enfants et les aident à trouver des moyens appropriés d'entreprendre des projets. Les enfants ont la possibilité de faire des choix au sujet de leurs activités de jeu.

Favoriser l'apprentissage en petits groupes

Le personnel éducatif prévoit des moments d'interactions individuelles avec les enfants tout en aménageant des situations d'apprentissage en petits groupes. Les éducateurs et les éducatrices incitent les enfants à explorer des jeux en petits groupes ou appuient l'exploration individuelle d'une idée ou jumellent un petit groupe et d'autres enfants dans un projet d'intérêt mutuel. Ils aident les enfants qui ne font pas partie d'un petit groupe à entrer dans le jeu. Les éducateurs et les éducatrices utilisent les rassemblements en petits et en grands groupes pour planifier la journée ou le projet.



J'ai fait quelques lectures récemment sur l'approche en éducation de Reggio Emilia, qui reflète ce que je pense au sujet des enfants, des familles, de la communauté, des relations et de mon rôle d'éducateur. Cette nouvelle information, combinée à ma pratique, m'a fait cadeau d'un nouveau langage, d'une nouvelle façon d'exprimer qui je suis comme éducateur. Non seulement ai-je trouvé enchantement et émerveillement dans les « cent langages des enfants », mais j'ai été inspiré de les retrouver chez d'autres et chez moi.

(un éducateur de la petite enfance de la Saskatchewan, 2007) [Traduction]



Soutenir les relations sociales

Les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance ont toujours accordé une haute importance au développement social des enfants. La recherche actuelle insiste sur le rôle du personnel éducatif comme modèle de communication et de résolution de problème ce qui favorise la capacité des enfants d'établir et de maintenir de bonnes relations sociales. Les enfants sont encouragés à tenir compte des opinions et des idées différentes.

Former un partenariat avec les parents

Dans un programme d'apprentissage de qualité pour la petite enfance en français, le personnel éducatif reconnaît le rôle des parents comme premiers éducateurs de leurs enfants et collabore avec eux afin d'offrir un soutien continu et des activités d'apprentissage en français qui respectent les cultures et qui soutiennent la construction langagière, identitaire et culturelle.

Dans le contexte de famille exogame, un parent peut ne pas parler français et aura besoin d'être écouté et informé dans sa langue pour comprendre le programme et voir comment il peut appuyer le développement langagier, identitaire et culturel de son enfant. De plus, il aura besoin d'accompagnement pour connaître les ressources en français afin de permettre le cheminement en français à la maison.

La communication entre les éducateurs et les parents est plus ouverte afin de favoriser des échanges sincères dans lesquels les parents sont invités à participer au programme à titre de membres de la communauté d'apprentissage. Cette façon de faire accroît le sentiment de sécurité des enfants, qui observent la confiance qui s'établit entre les parents et les éducateurs.

Appuyer la diversité

Comme de plus en plus d'enfants de différentes origines culturelles et de diverses capacités participent aux programmes d'apprentissage et de garde pour la petite enfance, le personnel éducatif met en relief ce riche éventail de points de vue. Les éducateurs et les éducatrices incluent tous les enfants dans des activités, des histoires, des discussions et des expériences qui présentent de nouvelles façons de travailler en collaboration, de nouveaux renseignements sur les connaissances et pratiques culturelles ou sur les langues et de nouvelles façons de s'entraider. Ils encouragent les enfants à apprécier la diversité des points de vue, des cultures et des compétences. Ils veillent à ce que tous les enfants puissent participer pleinement et apprennent à vivre ensemble en français.



RÉFLEXION D'UNE ÉDUCATRICE : QUE SIGNIFIE POUR MOI L'EXPÉRIENCE DES COCCINELLES?

(page 8)



Voir les enfants d'un œil nouveau...

Cet épisode a renforcé l'importance de voir les enfants comme des aventuriers curieux autant dans le cadre formel d'apprentissage qu'en dehors de celui-ci. J'ai appris que les enfants ne font pas de différence entre apprendre et jouer. Ils apprennent continuellement, même si moi, en tant qu'adulte, je peux penser que jouer dehors est une « pause » des activités éducatives et, dans mon cas, de mes responsabilités d'enseignement dans la classe. Les enfants m'ont rappelé leur curiosité, leur créativité et leur détermination dans l'observation des coccinelles de près.

De plus, l'expérience des coccinelles m'a aidée à :

1. Voir les enfants comme des sources d'inspiration et de savoir
 - L'adulte est aussi un apprenant
 - Les enfants transmettent leur savoir
2. Reconnaître le pouvoir des idées qui viennent des pairs
 - Les adultes valorisent les suggestions des enfants
 - Faire preuve de respect envers les autres enfants
3. Comprendre les messages des enfants au sujet de leur savoir et de leurs capacités
 - Noter ce que les enfants disent et ce qu'ils font dans leurs jeux et leurs explorations
 - Réfléchir sur ce qui a été dit et fait
 - Décider comment donner suite aux idées au moyen de l'échafaudage ou à l'aide d'autres fournitures
4. Apprécier le leadership d'un enfant dans un groupe
 - Approche inclusive
 - Mots d'encouragement
5. Réfléchir sur la façon dont je vois les enfants
 - Les voir comme des partenaires dans l'apprentissage
 - Apprécier leurs idées, leur niveau de langue, leur énergie et leur exubérance
 - Modifier mon mode de participation et d'interaction avec les enfants

RETROUVER L'ENCHANTEMENT

En s'identifiant à leur rôle changeant, les éducateurs ou les éducatrices vivent une plus grande fierté professionnelle et redécouvrent le plaisir de travailler avec de jeunes enfants. Curtis et Carter (2006) encouragent le personnel éducatif à adopter des dispositions ou attitudes qui favorisent leur joie d'enseigner. Voici quelques bonnes dispositions qui soutiennent et accroissent la passion des éducateurs et des éducatrices :

- prendre plaisir à voir le développement des enfants et nourrir leur curiosité à cet égard afin de se concentrer sur ce que les enfants font;
- accorder de la valeur au jeu des enfants afin de mieux comprendre le niveau de développement des enfants et les thèmes qui les intéressent;
- s'attendre à des changements continus et au défi d'avoir à prendre de fréquentes décisions dans le contexte de l'apprentissage;
- être prêt à prendre des risques et à faire des erreurs qui favoriseront leur développement professionnel, ce qui donnera un modèle aux enfants pour leur apprentissage;
- prendre le temps de réfléchir personnellement à ce qui arrive et d'examiner leurs réactions personnelles et la nécessité d'avoir une attitude d'apprenant;
- saisir les occasions de collaborer avec d'autres éducateurs ou éducatrices pour avoir du soutien et discuter de sujets d'intérêt professionnel;
- préconiser des pratiques appropriées pour les jeunes enfants et pour le personnel éducatif afin que les programmes répondent aux besoins de tous;
- faciliter la participation des gens de la communauté qui parlent français pour vivre ensemble en français et célébrer les réalisations des enfants.



RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION



Réflexion

Comment est-ce que je...

vois mon rôle d'éducateur ou d'éducatrice actuellement?

peux retrouver la joie de voir les enfants explorer?



peux enrichir l'expression orale dans les explorations des enfants?

Action

Que vais-je faire?

Quels autres rôles vais-je exercer?

Évaluation

Comment saurai-je que j'ai élargi ma pratique professionnelle?

PARTIE IV : COMMENT LES JEUNES ENFANTS APPRENNENT

La plus grande force des jeunes enfants dans l'acquisition de savoirs est leur passion pour le jeu. (Vivian Paley, 1986b, p. 121) [Traduction]



L'IMPORTANCE DU JEU	24
FAIRE PLACE À L'INCLUSION ET À LA DIVERSITÉ PAR LE JEU	27
L'ÉDUCATION HOLISTIQUE DANS LE PROGRAMME D'APPRENTISSAGE POUR LA PETITE ENFANCE EN FRANÇAIS	28
UN EXEMPLE D'APPRENTISSAGE ET DE DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUES	33
RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION	34

L'IMPORTANCE DU JEU

Le jeu est la plus naturelle des activités de l'enfance et une des plus observées. (Hughes, 2003, p. 21) [Traduction]

Le jeu est essentiel à un développement sain. Les jeux joués avec les bébés, comme les jeux de mains et de « coucou », aident à programmer le cerveau pour le développement langagier et social ainsi que pour d'autres domaines d'apprentissage. Les jeux sociaux sont bénéfiques pour les enfants d'âge préscolaire, stimulant le langage, les compétences sociales et la résolution de problème. De plus, c'est généralement ce genre d'interactions avec leurs amis et leur famille que ces enfants préfèrent.

Le jeu des enfants a été documenté tout au long de l'histoire, par des écrivains dans la littérature et en images, par des artistes. Le jeu est évident dans toutes les cultures et dans les activités ludiques auxquelles les enfants participent.

Les théories contemporaines voient le jeu comme un processus qui aide les jeunes enfants à donner un sens à leur environnement et à étendre leur compréhension du monde.

Définition du jeu

Les critères donnés par Hughes (2003) pour définir le jeu sont : libre choix, plaisir personnel et concentration sur l'activité plutôt que sur son résultat. Ces trois critères sont des fondements du processus de jeu qui lie le développement des enfants à leur apprentissage.

On décrit aussi le jeu ainsi :

- autodirigé
- choisi librement
- non délimité
- volontaire
- agréable
- souple
- motivant
- individuel ou collectif

Fonctions du jeu

La recherche a démontré que le jeu permet aux enfants de :

- donner un sens au monde dans lequel ils vivent;
- étendre leurs connaissances sociales et culturelles;
- exprimer leurs pensées et sentiments personnels;
- faire appel à un raisonnement souple et divergent;
- se heurter à de vrais problèmes et les résoudre;
- apprendre à tenir compte du point de vue des autres;



- négocier les rôles et les plans de jeu;
- acquérir la maîtrise de soi;
- développer leurs compétences langagières et l'émergence de la lecture et de l'écriture;
- améliorer le développement de leur cerveau et de leur motricité.

(Bredekamp, 1987; Bredekamp et Rosegrant, 1992; Frost, Wortham et Reifel, 2005; Isenberg et Quisenberry, 1988; Isenberg et Jalongo, 1997; McCain, Mustard et Shanker, 2007; Pellegrini, 1980; Pellegrini et Bohn, 2005, Pellegrini et Smith, 1993)

Un milieu d'apprentissage de haute qualité pour la petite enfance en français soutient l'apprentissage des enfants par le jeu. Les adultes contribuent au jeu en servant de modèles pour l'expression orale et l'émergence de la lecture et de l'écriture, de même qu'en fournissant des accessoires et des ressources pour enrichir le jeu (Jones et Reynolds, 1992). Les fournitures sont choisies avec soin en vue de permettre aux enfants de s'engager et d'explorer, améliorant ainsi leur bien-être et leur développement.

Le jeu et le développement du cerveau

La recherche sur le cerveau confirme l'importance du jeu dans le développement des enfants. On encourage les parents et les éducateurs à avoir des interactions avec les enfants, à substituer des jeux aux activités passives telles que regarder la télévision et à fournir du matériel de jeu simple qui stimule l'exploration et l'apprentissage. (McCain, Mustard et Shanker, 2007; Frost, Wortham et Reifel, 2005)

« À mesure que les enfants vieillissent, leur jeu tend à devenir d'ordre plus social, et ils commencent à s'engager dans des formes de jeu plus avancées sur le plan cognitif, tels que jeux de construction, jeux symboliques et jeux avec des règles. »

(Johnson et autres, 1999, p.221) [Traduction]

Niveaux de jeu social

Le jeu des enfants va des jeux physiques avec des objets, comme des hochets, aux jeux cognitifs plus complexes régis par de nombreuses règles, comme jouer aux cartes ou aux échecs.

De nombreux éducateurs de la petite enfance ont étudié le jeu des enfants. Parten (1932) a observé le comportement social des enfants durant le jeu. Elle s'appuie sur ses observations pour établir un continuum qui montre le niveau de participation des enfants au jeu social, ainsi que le genre de participation sociale :

Comportement de jeu passif de l'enfant :

- **non-participant** : l'enfant circule mais ne participe à aucun type de jeu
- **observateur** : l'enfant regarde les enfants ou leur parle mais ne participe pas au jeu

Participation de l'enfant au jeu :

- **jeu solitaire** : l'enfant joue seul
- **jeu parallèle** : l'enfant joue à côté ou près des autres enfants, mais ne joue pas avec quelqu'un

- **jeu associatif** : l'enfant joue avec ses pairs jours et leur parle, mais les jeux peuvent ne pas avoir le même objet ou la même forme
- **jeu coopératif** : le jeu est partagé et négocié, avec échanges et tours

Jeu cognitif et jeu sociodramatique

Les experts en petite enfance définissent deux types de jeu : le jeu cognitif et le jeu sociodramatique. Le jeu cognitif reflète l'âge de l'enfant, sa compréhension conceptuelle et son savoir général. Le jeu sociodramatique réunit deux ou plusieurs enfants qui communiquent pour échanger de l'information et des idées. En observant le jeu des enfants d'âge préscolaire, les éducateurs et les éducatrices peuvent évaluer leur croissance sociale et cognitive.

Jeu cognitif

Les chercheurs décrivent plusieurs stades de jeu cognitif. Smilansky se fonde sur les stades de Piaget, définissant ainsi les caractéristiques des quatre stades de jeu cognitif :

- **jeu fonctionnel ou exercice** : mouvements musculaires répétitifs, comme courir, frapper, empiler;
- **art dramatique ou jeux symboliques** : utilisation de l'imagination et de jeux de rôles;
- **jeu de construction** : utilisation de blocs ou de fournitures pour fabriquer quelque chose;
- **jeux avec règles** : acceptation de règles prédéterminées pour jouer à un jeu, comme au paquet-voleur ou aux osselets.
(Piaget, 1962; Smilansky, 1968; Pellegrini, 1982; Smilansky & Sheftaya, 1990)

Jeu sociodramatique

Le jeu sociodramatique est intimement lié aux capacités cognitives et sociales des enfants. Il offre aux enfants de riches possibilités de :

- développer leur pensée abstraite;
- affiner leur compréhension du monde;
- résoudre des problèmes dans un contexte sécuritaire;
- avoir le sentiment de maîtriser ce qu'ils vivent ou font;
- apprendre à avoir des rapports positifs avec leurs pairs.
(Vygotsky, 1962; McCain, Mustard et Shanker, 2007; Smilansky et Sheftaya, 1990; Piaget, 1962; Saracho et Spodeck, 2003a)

Il y a jeu sociodramatique quand deux ou plusieurs enfants créent un épisode de jeux symboliques. Il est une caractéristique particulière aux enfants de trois, quatre et cinq ans. Dans ce type de jeu, les enfants représentent leur compréhension croissante du monde à l'aide de leur langage corporel, de l'oral spontané et de leur imagination.

« Connaître les stades de jeu aide les éducateurs à offrir un milieu approprié qui soutient le développement des enfants. Cela leur permet de susciter, d'encourager et d'apprécier les comportements de jeu qui conviennent à l'âge des enfants. »

(Isenberg et Jalongo, 1997, p. 60)
[Traduction]

« L'imagination est pour les enfants ce que la résolution de problème est pour les adultes. »

(Weininger et Daniel, 1992) [Traduction]

Plus particulièrement, le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire :

- encourage le développement de l'expression orale et du vocabulaire par la représentation de situations de vie en français;
- accroît la capacité de mémorisation;
- développe les capacités de raisonnement et de résolution de problème, surtout dans les situations où il faut tenir compte de faits contradictoires;
- favorise une pensée souple et créative.

(Pellegrini, 1984a; Pellegrini, 1984b; McCain, Mustard et Shanker, 2007; Isenberg et Jalongo, 1997; Peplar, 1986)

FAIRE PLACE À L'INCLUSION ET À LA DIVERSITÉ PAR LE JEU

Les milieux pour les jeunes enfants accueillent tous les enfants. Les enfants apportent des racines culturelles et linguistiques diverses et des compétences différentes au milieu d'apprentissage. Chaque programme d'apprentissage pour jeunes enfants en français doit faire preuve de compréhension et de sensibilité devant la vaste gamme de forces, de cultures et de compétences linguistiques des enfants. Le jeu donne aux enfants de multiples occasions de s'associer à titre d'apprenants dans un milieu stimulant et inclusif en français. Dans leur jeu et leurs interactions, les enfants apprennent et s'habituent à leurs rôles et leurs responsabilités comme membres de la communauté d'apprentissage de la petite enfance et à vivre ensemble en français.

« Nous enseignons à nos enfants l'égalité, la liberté et la justice, mais ils sont témoins chaque jour d'inégalités et de discrimination. Leurs idées en matière de diversité reflètent souvent ces incohérences et confusions. »

(Derman-Sparks et Ramsay, 2005, p. 126) [Traduction]

Quand les éducateurs et les éducatrices offrent un soutien approprié au jeu des enfants en français, ils créent un environnement qui nourrit l'apprentissage holistique. Les rôles et les responsabilités des adultes sont essentiels pour :

- renforcer la confiance des enfants dans leur capacité d'apprendre en jouant et de s'exprimer en français;
- maintenir un milieu qui invite à une identité de soi positive dans le jeu et;
- favoriser la formation de relations positives entre les joueurs.

LA QUALITÉ EN ACTION

Les adultes contribuent au jeu :



- en servant de modèles pour l'oral et l'émergence de la lecture et de l'écriture;
- en fournissant des accessoires et des ressources en français pour enrichir le jeu;
- en observant le jeu des enfants pour évaluer leur croissance sociale et cognitive et leur développement identitaire;
- en écoutant les interactions des enfants afin de créer d'autres situations d'enrichissement langagier;
- en négociant la progression du jeu avec les enfants, ainsi que les fournitures et accessoires requis pour les prochaines étapes.



L'ÉDUCATION HOLISTIQUE DANS LE PROGRAMME D'APPRENTISSAGE POUR LA PETITE ENFANCE EN FRANÇAIS

Les enfants se développent globalement

La passion d'apprendre des enfants, leurs interactions avec les autres et leurs expériences de vie influencent l'ensemble de leur être. Tous les domaines du développement de chaque enfant changent ou se transforment (Miller, 1988) sous l'effet de ses nouvelles connaissances, de ses relations et de ses activités. Bien que les adultes tendent à séparer le développement général en domaines distincts, soit développement socio-affectif, langagier, physique, spirituel et cognitif, les enfants fonctionnent comme un tout dont le développement est constamment influencé par ce qui leur arrive, ce qui les touche et ce qui les entoure.

Tous les domaines de croissance d'un enfant sont entrelacés dans la vie de l'enfant et se développent simultanément. Le progrès dans un domaine de développement influence le progrès dans d'autres. De même, quand quelque chose change dans un des domaines, cela se répercute sur tous les autres domaines de développement.



L'apprentissage holistique des jeunes enfants

Pendant les années préscolaires, les jeunes enfants étendent considérablement leur savoir, leur compréhension et leurs capacités. Ils explorent activement et découvrent leur monde au moyen d'expériences qui utilisent leur sens du toucher, de la vue, de l'odorat, de l'ouïe et du goût. Il est important que les adultes dans la vie des enfants comprennent et favorisent l'apprentissage holistique.

Un modèle de développement holistique

Il existe un modèle général de développement de l'enfant. Le rythme de développement varie toutefois grandement d'un enfant à un autre et est influencé par le foyer et la communauté où l'enfant grandit et par les attentes que l'on a à son égard.

Ce guide suppose que les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance connaissent les changements développementaux qui se produisent normalement chez les enfants durant les années préscolaires. Décrire en détail le développement des enfants de trois, quatre et cinq ans dépasse le cadre du présent document. Vous trouverez des ouvrages utiles sur les aspects typiques du développement des jeunes enfants à l'annexe C.

Les domaines de développement holistique

Voici les éléments clés du développement holistique, y compris les caractéristiques qui démontrent le développement de l'enfant dans chaque domaine. Bien que nous présentions les domaines de développement séparément, les enfants grandissent, apprennent et changent grâce aux interactions entre tous les domaines, toutes les relations et toutes les expériences.

Le développement socio-affectif

Le développement socio-affectif a trait au développement identitaire, à la confiance en soi, à la capacité de résilience et aux compétences sociales qui sont importantes pour le bien-être et la participation sociale.

- Concept de soi, image de soi et confiance en soi
- Maîtrise de soi
- Interactions avec les autres
- Résolution de problèmes sociaux

Le développement physique

L'activité physique favorise le développement global et stimule les connexions neurales. C'est un des fondements de la croissance et du bien-être des enfants.

- Développement des muscles, équilibre et escalade
- Motricité fine et perception
- Santé et sécurité personnelles

Le développement cognitif

Le développement cognitif a trait aux capacités de savoir, de raisonnement et de compréhension.

- Imagination – comportement « faire comme si »; fantaisie – pensée « si c'était »; commencer à comprendre la différence entre réalité et fantaisie
- Créativité et invention
- Compréhension de la quantité et des caractéristiques des objets
- Compréhension du milieu physique et naturel, appréciation du monde naturel et de leur rôle dans la préservation de l'environnement
- Émergence de la pensée conceptuelle

Le développement spirituel

Le développement spirituel a trait à ce qui est au-delà de ce qu'on peut voir, au-delà des objets concrets et de l'évidence. Il crée un émerveillement qui provoque une réaction

- Curiosité naturelle des enfants pour leur monde
- Appréciation du monde naturel et observation de la beauté dans ce qu'ils voient, entendent et dans ce qu'ils font dans leur environnement



Le développement du langage et de la littératie

Les enfants construisent leurs compétences langagières et l'émergence de la lecture et de l'écriture au fil de leur développement dans tous les domaines. Le langage est à la base de l'apprentissage dans toutes les cultures. Afin de réussir sa mission, un programme d'apprentissage pour la petite enfance en français doit s'inscrire dans un environnement présentant une grande richesse sur le plan du langage. C'est au moyen d'un environnement de ce genre en français, que les adultes donnent des occasions intéressantes et significatives aux enfants de développer leurs capacités d'expression, d'écoute, de communication, de représentation, d'observation et favorisent l'émergence de la lecture et de l'écriture en français.

Les processus suivants contribuent au développement du langage et de la littératie :

Regarder – processus actif de compréhension et de réaction à un contexte visuel, y compris objets réels, textes écrits, représentations visuelles et multimédias, et spectacles. Regarder permet aux enfants d'utiliser des éléments visuels pour donner un sens à ce qu'ils voient.

Représenter – processus de représentation d'idées, de pensées et de sentiments. Cela permet aux enfants de se faire une idée mentalement en plus de représenter et de communiquer de façon concrète, de l'information, des idées et des expériences de manières variées : le dessin, l'art dramatique, la modélisation, le jeu symbolique, etc.

Écouter et parler en français – processus de prise de conscience de ce qui est entendu pour y donner du sens et en avoir une compréhension en français. Ils communiquent leurs pensées, leurs sentiments, leurs expériences, des renseignements et leurs opinions, et apprennent à se comprendre eux-mêmes et à comprendre les autres. Le développement de l'oral se fait dans tous les domaines de développement.

La feuille de ressource A : Conversations authentiques contient des suggestions pour la planification de conversations.

Faire émerger la lecture et l'écriture – aide les enfants à commencer à comprendre les représentations symboliques trouvées dans l'imprimé. Les jeunes enfants commencent à manifester une connaissance des textes écrits, des habitudes de manipulation des livres et des comportements qui s'apparentent à ceux de la lecture. Ils commencent à comprendre que leurs idées peuvent être communiquées par des symboles, des formes semblables à des lettres, et des lettres et mots trouvés dans l'écrit. Le milieu planifié invite les enfants à remarquer et à lire des symboles et à commencer à



s'exprimer par des représentations symboliques et par le langage écrit.

Ces domaines sont reliés entre eux et interdépendants. La croissance dans un domaine renforce et favorise la croissance dans les autres domaines dans un contexte de vie en français. Chacun des processus tels que regarder, représenter, écouter, parler, et faire émerger la lecture et l'écriture contribue au développement du langage et de la littératie en français.

Le jeu social encourage à regarder, représenter, écouter, parler et commencer à lire et écrire. Le jeu permet aux enfants de construire les compétences et les stratégies associées à chacun de ces domaines.

LA QUALITÉ EN ACTION

Pour encourager les enfants à regarder, représenter, écouter, parler et faire émerger la lecture et l'écriture :

- qualifier un espace de « studio » pour la création et l'exposition des créations artistiques, des sculptures et des constructions des enfants;
- afficher des représentations d'œuvres d'artistes établis et locaux;
- permettre aux enfants d'apporter des livres du coin « lecture » dans un espace d'écriture ou un espace de jeu connexe;
- placer des livres stratégiquement dans la classe dans des paniers attrayants ou près d'un jouet ou d'un projet qui s'y rapporte;
- offrir des outils attrayants (p. ex. nouveaux stylos, autocollants de différentes couleurs et différentes grandeurs, planchettes à pince) à divers endroits dans la classe, par exemple, dans le coin du jeu dramatique ou dehors;
- exposer les enfants à l'usage des cartes géographiques, globes, diagrammes, graphiques pour donner aux enfants une expérience plus large des différents moyens de représenter le monde;
- offrir des ressources pour l'écoute et l'enregistrement;
- encourager les enfants à communiquer en français avec leurs camarades et leurs parents en établissant un « système postal » dans la classe;
- afficher des avis en images et en symboles pour les enfants à leur hauteur autour de la pièce.



Langues additionnelles

Si la langue utilisée dans le programme est différente de celle parlée par la famille au foyer, les éducateurs doivent faire preuve de sensibilité et de soutien.

Façons d'appuyer l'apprentissage de la langue additionnelle et le respect des cultures :

- encourager les enfants à parler de leur langue et de leur culture;
- ajouter des fournitures et des documents culturels d'une langue autre que celle du programme là où les enfants peuvent les explorer et les intégrer à leur jeu;
- encourager les parents à continuer d'enseigner la langue parlée à la maison à leur enfant tout en faisant une place au français;
- reconnaître les valeurs de la culture de la famille;
- planifier des conversations individuelles avec les apprenants de la langue additionnelle;
- organiser des projets en petits groupes dans lesquels l'apprenant de la langue additionnelle est placé avec des pairs compréhensifs;
- encourager l'inclusion des apprenants de la langue additionnelle dans les épisodes de jeu dramatique;
- inviter les familles à visiter le milieu régulièrement;
- donner aux apprenants de la langue additionnelle (et à leurs pairs) des occasions de représenter leurs idées par la danse, l'art visuel et la musique, en plus de par les mots.



Francisation

Lorsque la famille utilise une autre langue que le français à la maison ou utilise peu le français, les éducateurs doivent faire preuve de sensibilité et de soutien.

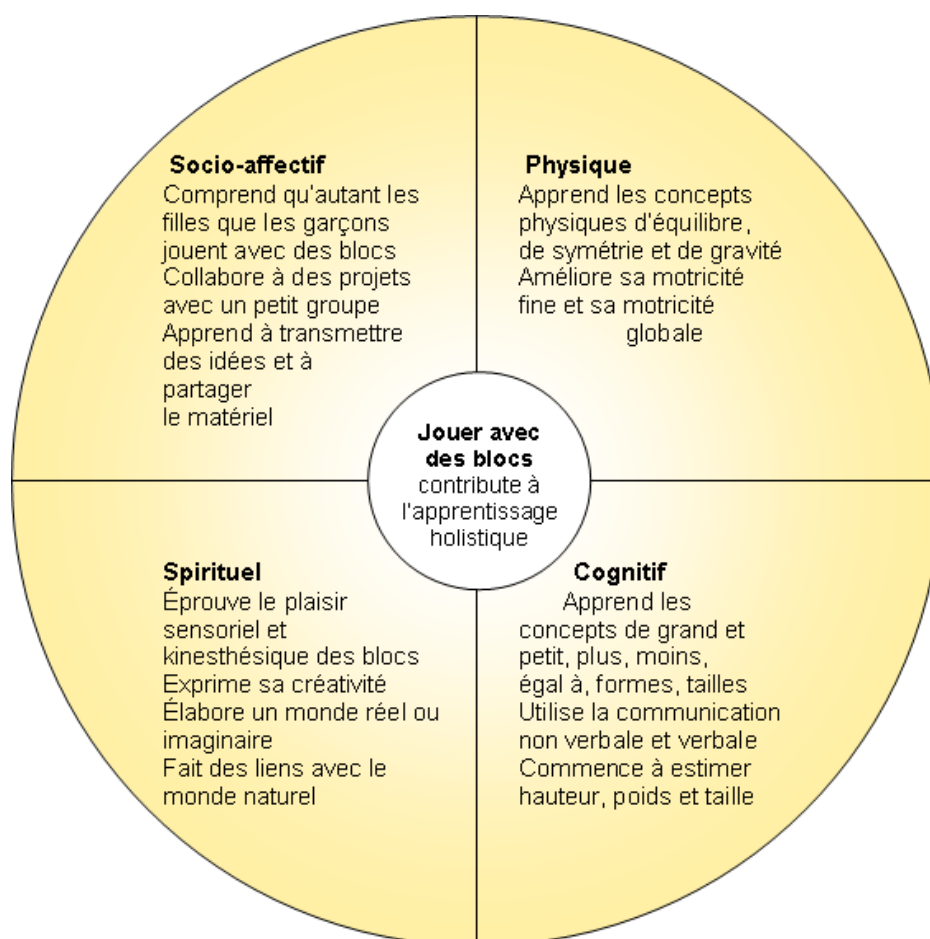
Voici quelques façons d'appuyer l'apprentissage du français comme langue première en francisation :

- ajouter des fournitures et des documents culturels francophones là où les enfants peuvent les explorer et les intégrer à leur jeu;
- reconnaître les valeurs de la culture de la famille;
- modéliser le vocabulaire de jeu et de conventions sociales dans les interactions;
- planifier des conversations individuelles avec les apprenants en francisation;
- favoriser des activités d'écoute de chansons, d'histoires imagées, et de comptines en français qui sont accompagnées de gestes, de mouvements, etc.;
- organiser des projets en petits groupes dans lesquels l'apprenant en francisation est en interaction avec ses pairs qui maîtrisent la langue;
- planifier des périodes de jeux de société qui favorisent l'interaction;
- encourager l'inclusion des apprenants en francisation dans les épisodes de jeu dramatique;
- inviter les familles à visiter le milieu régulièrement;
- donner des occasions aux apprenants en francisation (et à leurs pairs) de représenter leurs idées par : les mots, la danse, l'art visuel, le mime, l'expression dramatique et la musique, etc.;
- valoriser les accomplissements langagiers des jeunes en fournissant des occasions de se faire voir et de parler devant un public réceptif;
- célébrer les accomplissements des jeunes.



UN EXEMPLE D'APPRENTISSAGE ET DE DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUES

La figure ci-dessous montre comment une activité comme jouer avec des blocs peut être une démonstration d'apprentissage et de développement holistiques.



Le rôle de l'adulte est de penser à tous les domaines de développement qui soutiennent les enfants dans leurs jeux et d'identifier les expressions en français qui peuvent favoriser les interactions et l'expression verbale de l'apprentissage.

Exemple d'enrichissement de l'apprentissage dans le jeu avec les blocs	
Langage et littérature : <ul style="list-style-type: none"> proposer des livres qui montrent des images de divers édifices et ponts proposer des crayons et du papier pour que les enfants puissent représenter leurs constructions offrir des accessoires pour accroître le vocabulaire, tels que des personnages, des moyens de transport (bateaux, autos, camions) utiliser des comptines ou des chansons qui utilisent le langage approprié à la situation d'apprentissage 	Numératie : <ul style="list-style-type: none"> offrir une variété d'objets – blocs, bouchons de liège, tubes fournir une balance, des blocs à chiffres, un ruban à mesurer ou d'autres outils

Vous trouverez à la page 59 la feuille de ressources B, qui propose aux éducateurs un modèle pour la représentation de leurs propres centres d'apprentissage.



RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION

Réflexion

Quelles possibilités les enfants de mon programme ont-ils de se développer...

- sur le plan socio-affectif en prenant en compte le développement identitaire?
- sur le plan physique?
- sur le plan cognitif?
- sur le plan spirituel?
- sur le plan langagier en français?



Action

Que pourrais-je proposer pour appuyer...

l'apprentissage holistique en français dans mon programme?

Évaluation

Comment saurai-je...

que mon programme favorise l'apprentissage holistique en français?

PARTIE V : OBSERVATION ET RÉFLEXION - DES COMPÉTENCES ESSENTIELLES

Les éducateurs qui « voient au-delà » du jeu des enfants sont témoins du savoir, des sentiments et des capacités des enfants. Cette observation attentive aide à « rendre la pensée des enfants visible » pour les adultes autour d'eux. (Roskos et Christie, 2001)
[Traduction]



COMMENT LES ÉDUCATEURS RECUEILLENENT-ILS DE L'INFORMATION SUR LES ENFANTS?	36
RÉFLEXION SUR LES OBSERVATIONS	39
RÉFLEXION D'UNE ÉDUCATRICE : MON OBSERVATION DES ENFANTS DANS L'EXPÉRIENCE DES COCCINELLES	40
UTILISER L'OBSERVATION COMME OUTIL DE PLANIFICATION	41
RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION	42

Le processus qui consiste à apprendre des enfants et à donner suite à ce qu'on apprend d'eux, est une forme d'évaluation informelle que la plupart des éducateurs et des éducatrices utilisent dans leur pratique quotidienne. De nombreux éducateurs ont mis au point des moyens de consigner l'information qu'ils recueillent dans leur observation. Cette information devient un élément du processus d'apprentissage des enfants, car le personnel éducatif s'en sert pour encourager une exploration plus poussée de leurs idées et de leurs intérêts. L'information donne un fondement à la compréhension de ce que les enfants apprennent et de ce qui pourrait être ajouté au milieu pour favoriser une exploration plus en profondeur.

COMMENT LES ÉDUCATEURS RECUEILLENT-ILS DE L'INFORMATION SUR LES ENFANTS?

Prendre le temps de remarquer ce que les enfants disent, planifient et font exige une méthode organisée d'observation, de collecte d'informations et des processus d'apprentissage. De nombreux éducateurs ont mis au point un système qui les aide à prendre en note ce qui se passe autour d'eux. L'information invite l'adulte à réfléchir à ce qu'il a observé, entendu et à ce qu'il doit planifier pour les prochaines étapes des processus d'apprentissage des enfants. Voici quelques méthodes courantes de collecte d'informations :

- notes ou récits anecdotiques
- listes de contrôle
- portfolios
- enregistrements sur vidéocassettes ou disques DVD
- enregistrements sur cassettes
- histoires d'apprentissage
- photographies
- affiches, panneaux et albums

« La documentation est un outil indispensable pour les éducateurs pour la construction d'expériences positives à l'intention des enfants et pour le développement professionnel et la communication avec les adultes. »

(Gandini et Goldhaber, 2001, p. 124) [Traduction]

Le tableau à la page suivante décrit chaque méthode plus en détail.

LA QUALITÉ EN ACTION

Recueillir de l'information sur les enfants

Récits anecdotiques :

- brèves descriptions des actions, des interactions ou des comportements d'un enfant à un moment précis
- peuvent être écrits au moment de l'observation, de l'écoute ou peu de temps après
- fournissent de l'information sur les processus de jeu des enfants, leurs compétences et les domaines de développement
- préciser l'heure, la date, le lieu et l'activité de base
- noter les actions et le langage avec le plus d'exactitude possible
- utiliser des notocollants ou des fiches

Listes de contrôle :

- ciblent différents sujets ou domaines de développement, par exemple listes de réflexion des éducateurs, observation du jeu, usage du langage, développement socio-affectif, physique, cognitif, spirituel
- indiquent la présence ou l'absence d'actions ou de comportements précis
- faciles à utiliser quand elles sont conçues soigneusement avec l'énoncé des buts du programme en tête

Portfolios :

- collection choisie de travaux de l'enfant pour montrer son progrès et ses réalisations à au moins trois moments différents dans l'année
- inviter les enfants à participer aux choix
- communiquent leur cheminement et leur progrès aux parents
- y mettre des échantillons de dessins, des représentations variées de projets et des travaux écrits de toutes sortes, datés et accompagnés de commentaires racontant l'histoire de l'activité
- intégrer des enregistrements ou des transcriptions d'échantillons de langage datés
- inclure des photos des enfants travaillant à des projets collectifs ou des activités individuelles, accompagnées de citations et de descriptions des mots des enfants
- constituent un dossier des réalisations valorisées par les enfants et les familles
- exemples de contenu : autoportraits des enfants au fil de l'année, tentatives d'écrire leur nom, échantillons choisis par les enfants

Vidéocassettes ou disques DVD :

- saisissent des actions et comportements authentiques
- peuvent être montrées aux enfants et parents
- représentent les véritables processus d'apprentissage
- invitent à la discussion et à la réflexion
- donnent des idées pour le suivi des projets
- peuvent être utilisées sur une période de temps pour comparer le cheminement dans les domaines de développement, par exemple le développement langagier ou moteur

LA QUALITÉ EN ACTION

Recueillir de l'information sur les enfants

Audiocassettes :

- saisissent des conversations, des jeux imaginatifs, des échanges, des explications de découvertes
- peuvent être accompagnées d'une description du contexte d'apprentissage
- peuvent servir à garder des échantillons de l'expression orale à différents temps de l'année attestant le cheminement langagier
- faciles à faire écouter aux enfants et aux parents

Photographies :

- documentent une petite partie d'un processus ou d'un fait
- peuvent être accompagnées d'une description écrite du processus photographié
- faciles à montrer aux enfants, aux parents, à la communauté
- peuvent être intégrées à une plus vaste documentation regroupant des projets d'apprentissage des enfants
- représentent un document plus permanent et plus visible de l'apprentissage

Affiches, panneaux et albums :

- documentent les processus d'apprentissage des enfants en les rendant visibles
- saisissent des moments importants de l'apprentissage
- combinent photos, comptes rendus de conversations d'enfants, questions et idées
- montrent la séquence des processus d'élaboration d'un projet du début à la fin
- communiquent l'apprentissage des enfants aux adultes et aux autres enfants
- encouragent le retour sur le projet et les processus

Histoires d'apprentissage :

- racontent l'histoire des processus d'apprentissage d'un enfant ou d'un groupe d'enfants qui apprennent ensemble
- peuvent être racontées du point de vue de l'enfant, de l'éducateur ou des parents
- documentent les moments où l'enfant travaille en compagnie d'autres enfants
- décrivent trois éléments dans l'observation : les interactions avec le matériel, le développement de la compréhension et la création de représentations de la compréhension
- donnent en détail ce que les enfants « peuvent faire »
- font un portrait authentique de l'apprentissage des enfants dans un contexte précis
- peuvent être de courts écrits « instantanés » ou de longs rapports couvrant une plus longue période de temps
- inclure les interprétations et commentaires personnels de l'éducateur
- servent comme éléments de réflexion et de planification du programme,
- faciles à communiquer aux enfants, parents et autres
- sont appropriées dans un milieu de la petite enfance où les histoires représentent un moyen de communication important



RÉFLEXION SUR LES OBSERVATIONS

Les éducateurs, dans leurs observations des enfants qui jouent et dans leurs interactions avec eux, prêtent particulièrement attention à la façon dont les enfants font connaître leurs idées, leurs intérêts et leurs théories. Ces observations incitent les éducateurs à essayer de déterminer :

- ce à quoi les enfants pensent
- comment les enfants interprètent et communiquent ce qu'ils font
- ce que les enfants apprennent par l'entremise du processus de jeu
- avec qui les enfants sont en interaction et leurs modes d'interaction
- le niveau de langue des enfants
- vers quoi l'intérêt des enfants pourrait se tourner au cours des prochains jours

Les éducateurs réfléchissent à ce qu'ils ont observé et décident :

- comment ils vont soutenir l'intérêt et les questions des enfants
- quelles ressources ou accessoires pourraient être ajoutés au milieu pour enrichir l'apprentissage et approfondir les expériences des enfants
- où le jeu pourrait mener et comment l'éducateur pourrait pousser l'apprentissage des enfants plus loin par échafaudage



- comment favoriser la construction langagière, identitaire et culturelle





RÉFLEXION D'UNE ÉDUCATRICE : MON OBSERVATION DES ENFANTS DANS L'EXPÉRIENCE DES COCCINELLES

(PAGE 8)

Être avec les enfants quand ils jouent dehors est toujours une expérience plaisante pour moi. D'habitude, je surveille chaque enfant pour m'assurer que tout le monde est occupé à jouer et est en sécurité. Souvent, les enfants courent un peu partout, se promènent en tricycle ou creusent dans le sable. Parfois ils s'engagent dans un jeu qui touche leur environnement naturel. Imaginez l'enthousiasme que j'ai ressenti, comme les autres enfants, quand Ricky a remarqué une coccinelle dans le gazon!

Ricky a vite démontré qu'il était capable d'associer la coccinelle au symbole qui figure sur le casier de son amie Tessa. Il s'est souvenu du nom de l'insecte de nos discussions sur le symbole de chaque enfant, des histoires que nous avons lues dans des livres et des images de coccinelles que nous y avons trouvées, puis des comptines que nous avons chantées sur les coccinelles.

L'enthousiasme de Ricky a vite gagné les autres enfants qui se sont aussi mis à chercher des coccinelles. Ricky a invité les autres enfants à participer au jeu et a aussi suggéré des endroits où trouver des coccinelles plus facilement. Ces actions m'ont dit que son intention était d'avoir une activité inclusive et qu'il comprenait que les insectes ont besoin de nourriture et de protection. Mike a contribué en offrant d'aller chercher le contenant à insectes dans la classe.

Les enfants ont décidé d'apporter les coccinelles dans la classe où ils pourraient les observer de plus près. Le fait qu'ils aient placé les coccinelles dans le terrarium a montré qu'ils comprenaient que les insectes seraient plus à l'aise et plus en sécurité dans un milieu plus naturel. Ricky a continué de démontrer qu'il faisait un lien entre le monde extérieur et le milieu intérieur de la classe en nommant le terrarium « notre jardin de coccinelles ». Son choix de mots a aussi montré sa compétence langagière croissante.

Son intérêt a continué le lendemain quand il a pris le temps d'observer les coccinelles de près dans le contenant grossissant. Dans son explication de son dessin de coccinelles, il a montré sa compréhension de la correspondance un à un, des nombres, des couleurs, ainsi que des habitudes et de l'habitat des coccinelles. Il a été capable de raconter ou dire l'histoire de son aventure avec les coccinelles, ce qui m'a donné des indices clairs sur son niveau de littératie.

Le compte rendu de l'expérience des coccinelles m'a montré clairement comment l'apprentissage des enfants s'étend sur tous les domaines de développement.

- socio-affectif : compréhension de l'inclusion;
- physique : maîtrise de soi pour s'accroupir et chercher délicatement dans le gazon;
- cognitif : prise de décision, langage et vocabulaire, association, sens des nombres;
- langagier : description, quantité, narration, séquence des événements;
- spirituel : attentif aux besoins des insectes.

Ces perspectives holistiques ne sont que quelques exemples des domaines de développement enrichis par l'expérience des coccinelles.

UTILISER L'OBSERVATION COMME OUTIL DE PLANIFICATION

Une bonne planification est un moyen pour le personnel éducatif de penser à ce qu'il sait des enfants et de la façon dont les enfants apprennent et progressent. La planification encourage les éducateurs et les éducatrices, les incite à utiliser leurs observations pour songer aux meilleurs moyens de maintenir un milieu d'apprentissage efficace. Ils discutent de leurs idées avec d'autres adultes, y compris les parents, ainsi qu'avec les enfants. Travailler et parler ensemble en français renforce le contexte d'apprentissage pour les enfants comme pour les adultes. Des idées sont échangées, modifiées et améliorées avec le temps au fur et à mesure que les conversations et les actions se déroulent. Planifier pour favoriser l'apprentissage en français est essentiel à la mise en place et au maintien d'un milieu d'apprentissage authentique pour les enfants et au soutien de leur construction langagière, identitaire et culturelle francophone.

Tous les éducateurs font de la planification. Certains ont eu de nombreuses occasions de planifier alors que d'autres ont moins d'expérience de l'utilisation d'un processus de planification. Le milieu même, le nombre et l'âge des enfants inscrits au programme, le niveau de langue de chaque enfant, le temps que les enfants passent dans le programme d'apprentissage, le nombre d'éducateurs et leur opinion des enfants influenceront la planification.

Quand les éducateurs planifient des activités possibles d'après leurs observations, ils devraient :

- prêter attention aux intérêts et aux idées des enfants et en être conscients;
- être capables d'observer et d'interpréter les gestes et les paroles des enfants;
- prendre en compte les commentaires des enfants;
- prendre en compte le niveau de langue de chaque enfant;
- faire preuve de réflexion dans leurs réponses aux enfants;
- agir avec délicatesse dans leurs interventions individuelles avec les enfants;
- faire preuve de réflexion dans leur autoévaluation;
- prendre davantage conscience de leurs propres valeurs et besoins.

Voici comment l'a expliqué une éducatrice de la Saskatchewan :

« Mon rôle dans la planification préliminaire a changé, passant de la préparation de toutes les activités et du choix de tous les thèmes à un échange d'idées, un partage de savoir et une négociation de projets avec les enfants et les adultes. J'appelle cette interaction l'apprentissage intergénérationnel. Écouter les conversations et les idées des enfants a mené à des discussions et des apprentissages fort intéressants. » [Traduction]



RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION

Réflexion

Comment est-ce que je...

partage mes observations avec d'autres?

Action

Que vais-je faire...

pour continuer ou commencer à recueillir de l'information sur les enfants?

Évaluation

Comment vais-je...

communiquer l'information recueillie aux enfants et à leur famille?

PARTIE VI : UN PROGRAMME DE HAUTE QUALITÉ – À QUOI ÇA RESSEMBLE ?

Les enfants s'expriment par l'entremise de diverses fournitures d'art, et par le langage parlé et écrit quand ils prennent part à des expériences riches et réelles près du monde naturel. »
(Lella Gandini, citée dans Cadwell, 1997. p. ix) [Traduction]



AMÉNAGER UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE PROPICE À L'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS	44
FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE RELATIONS AVEC LES AUTRES ET LE MILIEU	49
LA PLANIFICATION DU PROGRAMME ET DE L'HORAIRE	51
RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION	56

AMÉNAGER UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE PROPICE À L'APPRENTISSAGE EN FRANÇAIS

Nous savons maintenant que le milieu est un éducateur inestimable s'il est accueillant, sécurisant, agréable, organisé, propre, invitant et intéressant. C'est vrai pour tout espace, qu'il soit petit ou grand, dégagé ou meublé, public ou privé. C'est vrai pour les surfaces au sol, au plafond et sur les murs. (Rinaldi, 1998, p.116) [Traduction]



Le milieu a le pouvoir de façonner l'apprentissage qui y prend place.

Dans un programme de haute qualité en français, les éducateurs et les éducatrices comprennent l'importance de préparer l'environnement des enfants de manière à soutenir leur langue, tous les aspects de leur développement et de leur croissance. Le milieu reflète comment les adultes voient les enfants comme apprenants francophones.

Quand les éducateurs et les éducatrices veillent à ce que le milieu reflète ce que les enfants peuvent faire, peuvent être et ce qu'ils peuvent exprimer, le milieu projette une image positive. Il peut représenter pour les enfants un endroit où ils ont de la valeur comme personnes, capables d'interagir avec les autres en français, d'explorer le matériel et d'apprendre avec le personnel éducatif, avec d'autres adultes et d'autres enfants.

Les enfants et le milieu

Les enfants sont très conscients de leur environnement à partir d'un très jeune âge.

La vision du *Guide*, énoncée à la page 4, décrit ce que les enfants vivent dans un milieu d'apprentissage de haute qualité en français.

Les enfants évoluent dans des milieux sains, inclusifs et sécuritaires qui enrichissent leur apprentissage et leur bien-être. Ils peuvent se reconnaître dans des milieux ouverts qui favorisent la communication en français, les questions, l'investigation et l'exploration. De plus, les enfants ainsi que leur famille se sentent à leur place et ont un sentiment d'appartenance à ce milieu.

Le milieu influence les réactions physiques de l'enfant, son développement identitaire, sa croissance sociale et affective, son développement cognitif et langagier et ses réactions spirituelles et esthétiques à ce qui l'entoure. Le milieu influence également les adultes qui s'y trouvent.

Les éléments essentiels de la construction des savoirs se retrouvent dans un milieu qui s'adapte aux besoins, où les adultes accueillent les enfants comme des co-apprenants. De plus, les enfants y sont invités à prendre des décisions, à participer à la précision des limites et à faire des choix.

L'apprentissage et les relations avec les autres et le milieu sont intimement liés dans la vie du jeune enfant.

LA QUALITÉ EN ACTION

Lors de l'aménagement de l'espace d'apprentissage en français pour la petite enfance fransaskoise et du choix de matériel, le personnel éducatif devrait considérer :



- la place de la langue française et des éléments culturels francophones;
- les relations avec les autres, le milieu et les interactions en français;
- les besoins, les intérêts et les attentes des enfants et des adultes;
- ce que la pièce contient, c'est-à-dire portes, fenêtres, évier, prises de courant;
- la disposition des meubles et du matériel;
- des espaces pour les activités individuelles, les projets en petits groupes et les rassemblements de tout le groupe;
- le rangement pour les effets des enfants et des adultes;
- des espaces organisés qui servent de compléments aux projets d'apprentissage et de lieux de confort;
- la facilité de déplacement;
- l'attrait visuel et esthétique.



Afin que cela se reflète dans l'environnement d'apprentissage pour la petite enfance, vous pouvez vous référer à l'annexe D : L'inventaire d'un environnement d'apprentissage qui s'adapte aux besoins, à la page 62.

Évaluer le milieu d'apprentissage en français



Les éducateurs et les éducatrices de la petite enfance veulent créer un climat propice à l'apprentissage en français, au développement de relations avec les autres et la communauté francophone. Pour ce faire, ils doivent réfléchir à leurs valeurs, à leur bagage culturel en français et à leur façon de vivre en français.

De plus, ils ont à explorer les éléments qui constituent un environnement accueillant et agréable et découvrir ce qui est possible de faire pour grandir ensemble en français.

Dans l'exploration de l'impact du milieu sur l'apprentissage en français et le développement des enfants, les éducateurs considèrent une gamme complexe d'éléments qui favorisent des attitudes d'apprentissage et des résultats développementaux positifs. Ces éléments sont :

Favoriser une croissance socio-affective positive

Les programmes d'apprentissage de qualité pour la petite enfance ont des coins chaleureux et douillets à l'écart des activités bruyantes, des endroits où les enfants peuvent choisir de se reposer ou de bavarder avec des amis. Ce type de planification réfléchi est centré sur la conviction que les enfants ont besoin de choix dans leur environnement qui correspondent à leur désir d'action comme à leur besoin de confort ou de calme.

Les éducateurs avisés examinent régulièrement l'agencement de leur espace pour s'assurer que le milieu permet aux enfants de se sentir respectés par les adultes, d'avoir des choix dans leur milieu d'apprentissage et des interactions bienveillantes. Un sentiment d'appartenance au milieu est essentiel à la qualité de l'apprentissage des enfants et à leur capacité de former des relations avec les autres en français.



Encourager un développement physique optimal

Le milieu, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, peut offrir des occasions d'activités physiques qui favorisent le développement physique et la croissance des enfants.

Un milieu qui encourage le développement physique des enfants leur donne des possibilités de représenter leur force physique au moyen d'aventures par les jeux symboliques et de prise de risques. De plus, dans un contexte linguistique minoritaire, il faut prendre en compte le développement de l'oral par le biais des jeux, des activités physiques et de la manipulation du matériel. Un milieu soigneusement planifié peut remédier aux craintes en matière de sécurité et aider les enfants à mettre leurs nouvelles habiletés « à l'épreuve ». Un espace extérieur qui contient des aires dégagées pour les tricycles, pour creuser, courir et sauter, permet aux enfants d'utiliser et de développer leurs forces naissantes.

Les enfants commencent aussi à combiner perception et motricité :

- **conscience du corps** : comprendre les parties du corps, ce qu'elles peuvent faire, comment rendre le corps plus efficace;

- **perception spatiale** : comprendre l'espace occupé par le corps et pouvoir l'utiliser dans l'espace;
- **orientation spatiale** : comprendre l'emplacement et l'orientation du corps et des objets dans l'espace;
- **orientation temporelle** : comprendre la relation entre le mouvement et le temps dans des séquences liées à des rythmes ou régularités.

Aménager un milieu esthétique qui nourrit le développement spirituel des enfants

Un milieu soigneusement planifié peut susciter l'admiration d'un enfant pour la beauté du monde naturel, piquer sa curiosité pour son environnement et stimuler son imagination. Des espaces remplis de lumière douce, naturelle, de couleurs plaisantes, d'ombres intéressantes, de vifs reflets ou de sons musicaux familiers peuvent apporter du plaisir à ceux qui y vivent et y travaillent.

Les enfants abordent les situations d'apprentissage avec un sens d'émerveillement et d'imagination. Le milieu peut amener les enfants à examiner des trésors venant de la maison, des collections d'objets naturels trouvés dehors ou des spécimens intrigants placés près d'une loupe.



Stimuler le développement cognitif, le langage et la littératie

La présence de matériel familier et inhabituel dans le milieu encourage les enfants à explorer. Au moyen de leurs explorations, les enfants commencent à comprendre leur monde. Ils commencent à échafauder leurs propres théories sur le mouvement, les couleurs, la lumière, le son, les choses vivantes, les outils et les machines. Leurs conversations en français leur permettent de construire leur bagage langagier, montrent comment ils pensent et comment ils négocient leurs idées avec leurs pairs.

Les éducateurs et les éducatrices qui sont observateurs encouragent ces échanges en français en offrant le vocabulaire qui leur est utile, en fournissant de nouveaux accessoires ou en posant des questions qui incitent à continuer l'exploration. Les adultes aident à développer ces idées naissantes en répondant avec de nouveaux mots ou phrases qui appuient les tentatives d'explication des enfants. Ces investigations stimulent le développement cognitif des enfants, de même que leur langage, leur littératie et leur numératie.

Les intérêts des enfants donnent des indices aux éducateurs sur le type de fournitures et d'accessoires à ajouter aux projets en petits groupes. On peut aussi inviter les parents à aider. Ils pourraient apporter des ressources ou de l'information qui appuieront la

LA QUALITÉ EN ACTION

Milieu à l'intérieur

- offrir des matériaux sensoriels riches en couleurs, sons en français, textures, formes, odeurs (attention aux allergies);
- faire participer les enfants à des travaux utiles, tels que verser de l'eau ou laver les contenants; transporter du matériel, etc.;
- encourager les efforts d'autonomie tels que préparer son matériel, ranger, s'habiller;
- permettre aux enfants d'utiliser de vrais outils (pinceaux, marteaux, etc.) pour leurs projets;
- fournir du matériel qui est accessible et à usage non limité pour le développement de la motricité fine.

Milieu à l'extérieur

- préparer des parcours d'obstacles qui changent fréquemment;
- utiliser les mots en français pour décrire le matériel et les actions physiques;
- veiller à ce que les enfants jouent dehors tous les jours;
- organiser des espaces pour courir, sauter et grimper ainsi que du matériel à pousser et à tirer;
- ajouter des accessoires pour encourager le jeu sociodramatique tels que grosses roches, bois et eau;
- utiliser des aires de jeu paysagées avec gazon, plantes et arbres pour des raisons esthétiques, pour les jeux et l'exploration;
- prévoir de l'espace pour l'équipement roulant;
- trouver des sentiers qui invitent à explorer et imaginer;
- réfléchir à l'aménagement d'aires naturelles de sable et d'eau, de jardins de fleurs et de légumes pour les investigations scientifiques.



FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE RELATIONS AVEC LES AUTRES ET LE MILIEU

La possibilité de créer des relations interpersonnelles solides dans tous les aspects d'un programme pour la petite enfance est la clé pour offrir une éducation et des soins de qualité aux jeunes enfants. (Fraser, 2006, p. 97) [Traduction]

La possibilité de créer des relations en français avec les autres enfants, avec leur famille et avec la communauté dans son ensemble influencent leur développement holistique et leur construction identitaire. Des liens sécurisants avec le personnel éducatif et le milieu d'apprentissage accroissent la confiance de l'enfant dans sa capacité de participer à des activités d'apprentissage. Quand les enfants se sentent en sécurité et à l'aise dans un milieu, ils participent pleinement aux activités et aux interactions.

Participation des parents et de la famille

Les éducateurs et les éducatrices ont toujours reconnu l'importance de la participation des parents et de la famille dans les programmes pour la petite enfance. On favorise l'établissement de relations respectueuses et engagées entre les familles et le personnel éducatif dans les milieux d'apprentissage pour la petite enfance.



Pour la petite enfance fransaskoise, on prend aussi en compte la participation des parents ayant des compétences langagières variées en français. De plus, on soutient le cheminement langagier de leur enfant en français à la maison, la construction de l'identité francophone et culturelle tout en respectant la diversité langagière des familles.

La collaboration entre les parents et le personnel éducatif facilite le passage des enfants de la maison au milieu d'apprentissage. Il est essentiel qu'il y ait continuité et communication entre la maison et le milieu d'apprentissage pour que l'enfant fasse une transition en douceur à un nouveau milieu auprès d'adultes qui apprécient et respectent le rôle de la famille dans la vie de l'enfant. La clé de ce changement est la disposition et la volonté des éducateurs et des éducatrices d'honorer la diversité raciale, culturelle, ethnique, religieuse et socioéconomique des familles.

Étendre la notion de participation des parents à celle d'engagement (Pushor et Ruitenberg, 2005) reflète la valeur de confiance mutuelle qui s'établit entre les parents et les éducateurs qui mettent en commun leur savoir et leur pouvoir. Ces relations à long terme sont bénéfiques pour tous les membres de la communauté d'apprentissage, particulièrement les enfants.



Le sentiment du « nous » est important pour les adultes qui travaillent ensemble régulièrement. Les enfants observent la manière dont les adultes agissent les uns envers les autres et ils peuvent y retrouver des façons de faire pour eux-mêmes. Des relations professionnelles collégiales au sein du personnel influencent la formation de relations chaleureuses et attentionnées avec les parents et les enfants.

Les enfants et leurs relations avec les adultes

La valeur accordée aux enfants par les adultes et la manière dont ceux-ci les traitent, influencent la façon dont les enfants se perçoivent et se développent. Les enfants peuvent s'épanouir quand ils sont respectés par les adultes et peuvent faire des choix au sujet de leurs activités de jeu. De plus, les éducateurs et les éducatrices respectent les idées des enfants, encouragent leurs investigations dans leurs jeux et les invitent à participer à la planification de ce qui se passe dans l'environnement.



Un programme d'apprentissage de haute qualité en français pour la petite enfance fransaskoise a un personnel éducatif bienveillant qui aménage un milieu stimulant qui soutient une image de soi positive chez les enfants et la construction langagière, identitaire et culturelle en français.

Le sentiment d'appartenance qui naît de la valeur que le personnel éducatif accorde à chaque enfant renforce l'idée que l'enfant est une personne qui vaut quelque chose, qui traite les autres avec respect et qui a la confiance d'explorer et de comprendre le monde qui l'entoure.

Les enfants et leurs relations avec leurs pairs


Les enfants apprennent à créer des relations avec les autres en français en jouant avec leurs camarades de classe. Les liens entre le jeu et les relations se produisent naturellement durant les séances de jeu sociodramatique. Les enfants apprennent à utiliser leurs compétences langagières et sociales en participant les uns avec les autres dans les jeux symboliques, en coopérant, en négociant, en persistant dans leurs tâches et en collaborant pour continuer leur jeu.



LA PLANIFICATION DU PROGRAMME ET DE L'HORAIRE

Ce que les éducateurs pensent et croient au sujet des enfants, de l'apprentissage, du milieu d'apprentissage et la nature des relations influenceront le genre de programme qu'ils offriront aux enfants. Un éducateur ou une éducatrice efficace réfléchit aux principes auxquels il croit quand il prend des décisions à l'égard des enfants et de leur famille. Il est essentiel de veiller à ce que le programme soit adapté aux enfants et aux familles qui y participent et qu'ils puissent s'y reconnaître.

Le personnel éducatif commence le processus de planification en se posant des questions qui l'aident à penser à son point de vue sur plusieurs sujets.

- Quelle image ai-je des enfants, de leurs capacités et de leurs compétences?
 - Quel est le rôle du jeu dans l'apprentissage des enfants?
 - Quels fournitures et matériel stimuleraient de façon appropriée le développement et la curiosité des enfants?
 - Comment les espaces intérieurs et extérieurs seront-ils utilisés pour encourager l'exploration et l'apprentissage?
 - Quels sont les meilleurs moyens de soutenir l'imagination et la créativité des enfants?
- 

 - ▶ Comment puis-je appuyer la construction langagière, identitaire et culturelle?
 - ▶ Comment les parents et les membres de la communauté francophone participeront-ils?

Les réponses à ces questions donnent une idée des valeurs du personnel éducatif et de ce qu'il pense de l'apprentissage des enfants, de leurs relations et de l'importance du milieu. La planification du programme, le rôle des adultes et la qualité du milieu d'apprentissage sont tous influencés par cette réflexion.

Processus de planification

La planification des programmes pour les enfants fransaskois d'âge préscolaire peut prendre diverses formes. Voici un exemple de deux différents processus de planification :

1. Planification préalable par les éducateurs

Les éducateurs préparent le programme bien avant de l'offrir. Ils fixent les buts principaux du programme, détaillent les objectifs, décrivent toutes les activités connexes, préparent l'espace, rassemblent le matériel et exécutent le plan avec le groupe d'enfants. Cette approche utilise souvent des thèmes traditionnels comme les



Programme émergent : planification d'activités et de projets qui émergent dans la vie quotidienne des enfants et des adultes qui apprennent ensemble dans un milieu éducationnel. Souvent le thème d'un programme émergent commence spontanément avec un enfant ou un groupe d'enfants et se continue dans la planification de l'éducateur ou de l'éducatrice, dans l'encadrement du contenu, du milieu et des ressources connexes.

fêtes pour organiser les différents domaines d'apprentissage à inclure dans le programme. Les enfants participent aux activités telles qu'elles sont présentées par les éducateurs. Habituellement, le groupe entier s'adonne à une gamme d'activités centrées sur le thème particulier. Le thème peut durer d'une à deux semaines.

2. Planification coopérative par les enfants et les éducateurs

Les éducateurs fixent les buts principaux du programme en se fondant sur leurs savoirs, leurs interactions professionnelles et leurs expériences préalables auprès des enfants d'âge préscolaire. Cela aide à donner un cadre au « programme émergent » qui évolue et s'adapte aux besoins des enfants et de leur famille dans un milieu donné (voir l'annexe B). Ces éducateurs observent et écoutent attentivement les enfants dans leurs conversations, leurs investigations et leurs explorations du milieu.

Les thèmes ou projets en petits groupes sont conçus par les enfants de concert avec le personnel éducatif (Katz, 1998). Les éducateurs et les éducatrices préparent le milieu en fournissant aux enfants de l'espace, du matériel et des suggestions appropriés. Les enfants se sentent motivés à ajouter leurs suggestions à mesure que le projet se développe et évolue (Seitz, 2006). La longueur des projets varie de plusieurs semaines à plusieurs mois. Utiliser des idées de projets avec lesquels les enfants sont familiers les invite à :

- contribuer en disant ce qu'ils savent;
- suggérer des questions à poser;
- considérer des façons de se renseigner davantage;
- prendre la direction du projet;
- assumer des responsabilités précises;
- recueillir et examiner des informations et artefacts;
- assumer des rôles d'explorateurs de la nature ou d'anthropologues (Katz, 1998).

La collaboration entre les enfants et le personnel éducatif crée un milieu d'apprentissage plus respectueux des cultures pour tout le monde. En plus de leur rôle d'apprenants, les enfants sont invités à être des initiateurs, des planificateurs, des décideurs. De plus, les éducateurs sont soutenus dans leur développement professionnel et les parents deviennent des alliés dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage.

Comparaison de la planification préalable du personnel éducatif et de la planification coopérative		
Aspect de la planification	Planification préalable	Planification coopérative
Intention du programme	<ul style="list-style-type: none"> • préparer la réussite scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • inculquer des attitudes et dispositions positives pour apprendre à apprendre
Principales caractéristiques du programme	<ul style="list-style-type: none"> • contenu scolaire • connaissances présentées en parties • l'enseignement de compétences précises • axé sur le produit • développement social et cognitif 	<ul style="list-style-type: none"> • jeu, exploration, investigation, création, questionnement • la compréhension et l'établissement de liens dans l'apprentissage • axé sur le processus • développement holistique
Buts et objectifs	<p>prépare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • des buts à long terme • des objectifs à court terme • l'enseignement quotidien en fonction des objectifs 	<p>Le personnel éducatif, les enfants et les parents négocient :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'énoncé de buts généraux • les moyens privilégiés pour atteindre les buts • l'examen continu des buts et de l'apprentissage des enfants
Contenu du programme	<ul style="list-style-type: none"> • contenu planifié à l'avance, généralement pour toute la séance • leçons de groupe liées aux objectifs • jeu libre dans des centres d'apprentissage conventionnels avec peu de participation des adultes • évaluation formelle de l'apprentissage avec listes de contrôle et observation des compétences 	<ul style="list-style-type: none"> • discussions en petits groupes sur idées et intérêts • choix de centres expérientiels variés et changeants • observation du jeu et des projets des enfants pour faire des suggestions, ajouter des ressources et développer les intérêts • documentation du processus d'apprentissage des enfants • affichage de la documentation pour examen par les enfants, leurs pairs et d'autres adultes
Milieu	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation de fournitures du commerce pour décorer l'espace • les centres changent peu souvent • les fournitures et le matériel appuient les buts et des objectifs précis 	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation de matériaux naturels et de la lumière • exposition des créations des enfants • insistance sur l'attrait esthétique • les centres changent avec le sujet et les intérêts • le personnel éducatif aménage des espaces qui invitent à explorer
Rôle des éducateurs	<ul style="list-style-type: none"> • diriger les apprenants • enseigner compétences et nouvelle information • gérer le comportement • parler avec les parents de l'apprentissage de leur enfant et son évolution 	<ul style="list-style-type: none"> • animer, agir, suggérer, négocier et communiquer avec les enfants • aider à soutenir l'intérêt pour les projets avec de nouvelles fournitures, des questions et des suggestions • aider les enfants à faire des liens entre la nouvelle information à ce qu'ils ont appris auparavant • inviter les parents à visiter, participer et voir les réussites des enfants
Activités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • enseignement magistral • centres d'intérêt pour jeu individuel • encourage les choix, la prise de décision, les interactions sociales, les tours de rôle • séances en petits groupes pour enseigner des compétences à certains enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • le milieu favorise les interactions, les explorations individuelles et en petits groupes • les centres expérientiels poussent les enfants à utiliser leurs sens et des processus d'apprentissage pour explorer • encourage la prise de décision, les choix, la résolution de problème, la communication, la créativité, l'imagination

L'horaire

Les adultes sont conditionnés aux exigences du temps et aux horaires dans leur vie quotidienne. Les enfants, par contre, ont tendance à se concentrer sur ce qui les intéresse dans leur vie et leur milieu immédiat. Par conséquent, ils suivent un ordre du jour plus instinctif dans leur vie de tous les jours.

À l'âge de trois et quatre ans, les enfants ont une certaine compréhension du passage du temps pendant la journée. Leur vie à la maison est influencée par l'horaire de leurs parents et les enfants se rendent compte que l'horloge dicte ce qui se passe chaque jour. Alors, comment le personnel éducatif peut-il trouver un juste milieu entre les nécessités de l'horaire et le respect du besoin des enfants d'avoir la possibilité de s'attarder sur leur livre favori ou d'explorer à fond comment une machine fonctionne, de rester assis tranquillement à regarder ce qui se passe autour d'eux ou à écouter des bruits familiers?

Un horaire peut prendre plusieurs formes. Il peut ne contenir que les moments de la journée qui ne peuvent être changés; par exemple, l'heure du gymnase ou l'heure d'aller à la maison, ou il peut être centré sur l'heure du repas et des collations. Les choses importantes à considérer dans l'établissement de l'horaire sont d'avoir un équilibre et de réduire le plus possible les transitions et interruptions dans les activités des enfants.

Dans un programme d'apprentissage de qualité pour la petite enfance, l'horaire doit refléter un équilibre entre :

- les moments actifs et les moments calmes;
- les activités initiées par les enfants et les activités encadrées par l'éducateur;
- les activités à l'intérieur et à l'extérieur;
- l'engagement de la famille et de la communauté;
- les considérations d'âge et de niveau de développement.

La souplesse et l'empathie envers les enfants sont toujours d'une importance primordiale dans les décisions touchant l'horaire.



Réflexion d'une éducatrice

Dans notre centre de services de garde, nous nous sommes rendu compte que nous regardions toujours l'horloge pour nous assurer que nous étions « à l'heure ». L'horloge semblait mener le programme. Souvent, les enfants n'étaient pas prêts à cesser leur jeu quand l'horloge indiquait qu'il était temps de passer à une autre activité. Après quelques discussions avec le personnel, les parents et les enfants, nous avons décidé d'enlever l'horloge. Certains parents étaient inquiets : est-ce que leur enfant « aurait le temps » de manger son goûter et son dîner? Comment la journée se déroulerait-elle? À quelle heure viendraient-ils chercher leur enfant? Les enfants ne doivent-ils pas apprendre l'heure?

En réalité, chacun de ces problèmes s'est réglé facilement. L'heure des collations et du dîner est devenue moins rigide : la nourriture était présentée autour de l'heure habituelle pour que les enfants et les adultes puissent manger quand cela leur convenait. Nous avons constaté que les enfants ont commencé à décider avec plus d'autonomie qu'il était temps de ranger leurs jouets ou de mettre de côté leur projet quand ils voulaient manger. Les groupes d'enfants varient chaque jour, mais en général les enfants se joignent à des camarades ou des adultes pour bavarder en mangeant. Dans l'ensemble, il y a moins d'interruptions des activités des enfants. Tout le monde est d'accord que les rythmes naturels semblent mieux convenir aux enfants comme aux adultes.



RÉFLEXION ET PRISE DE DÉCISION

Réflexion

Comment puis-je...

- offrir un environnement riche et propice au jeu, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur?
- créer des relations avec les enfants et leur famille?
- assurer de la souplesse dans la planification et l'horaire?

Action

Que vais-je faire?

- pour faire des changements, des ajouts, des retraits au milieu intérieur et au milieu extérieur?
- pour améliorer les relations avec les enfants et les familles?
- pour faire preuve de souplesse et d'empathie envers les enfants?

Évaluation

Comment saurai-je que ça fonctionne?

FEUILLES DE RESSOURCES

C'est par la participation active et l'expérience que les jeunes enfants apprennent le mieux. Quand on les aide, qu'on leur permet et qu'on les encourage à suivre un intérêt et à construire un plan pour en apprendre davantage, les enfants prennent conscience de leur pouvoir et acquièrent une motivation intrinsèque. Ils s'engagent pleinement dans l'expérience quand elle leur est personnelle. (Seitz, 2006)

[Traduction]



A. DES CONVERSATIONS AUTHENTIQUES AVEC LES ENFANTS	58
B. RÉFLÉCHIR SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUES	59
C. DES CENTRES EXPÉRIENTIELS	60
D. L'INVENTAIRE D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE QUI S'ADAPTE AUX BESOINS	62
E. UN MODÈLE DE RÉFLEXION ET DE PRISE DE DÉCISION	63

A : DES CONVERSATIONS AUTHENTIQUES AVEC LES ENFANTS

Une conversation authentique vise à faire participer tous les interlocuteurs à un échange d'informations et d'idées dans lequel les enfants comme les adultes sont réellement engagés.

Les conversations avec les enfants changent le rôle de l'éducateur d'un rôle de « diseur » à un rôle de « facilitateur dans les échanges d'informations et d'idées » avec les enfants. Les conversations révèlent et stimulent la pensée des enfants, et poussent les participants et participantes à imaginer de nouvelles possibilités pour leur travail et à coopérer pour réaliser leurs plans.

Pour amorcer des conversations authentiques

Il est essentiel de planifier avant d'amorcer une conversation avec un groupe de jeunes enfants. Voici quelques étapes initiales suggérées par des éducateurs chevronnés :

1. Pensez au sujet dont vous parlerez avec les enfants.
2. Pensez à quelques questions que vous pourriez soulever avec le groupe pour les stimuler et les inciter à se demander ce que la réponse pourrait être et à proposer des idées et des réponses. Évitez les questions dont vous savez déjà la réponse.
3. Prévoyez d'utiliser des outils (photos, notes, audiocassettes ou vidéocassettes) pour vous aider à prendre en notes les idées des enfants.
4. Prévoyez un endroit tranquille pour la conversation et demandez à un autre adulte de s'occuper des enfants qui n'y participent pas.
5. Soyez enthousiaste et réellement intéressé à la conversation.
6. Dites aux enfants que leurs idées vous intéressent et que vous les noterez pour vous souvenir de la conversation.
7. Prévoyez des questions qui pourraient servir à relancer la conversation mais laissez-la se dérouler naturellement.
8. Encouragez les enfants à ne pas s'écarter du sujet s'ils s'en éloignent trop. Permettez aux enfants de diriger la conversation tandis qu'ils échangent leurs différents points de vue et idées.
9. Servez de mémoire aux enfants en résumant par écrit ce qu'ils ont dit dans la conversation.
10. Revoyez vos notes récapitulatives et incorporez-les plus tard à un panneau d'exposition montrant les processus d'apprentissage.

(adapté de Cadwell & Fyfe, 2004)

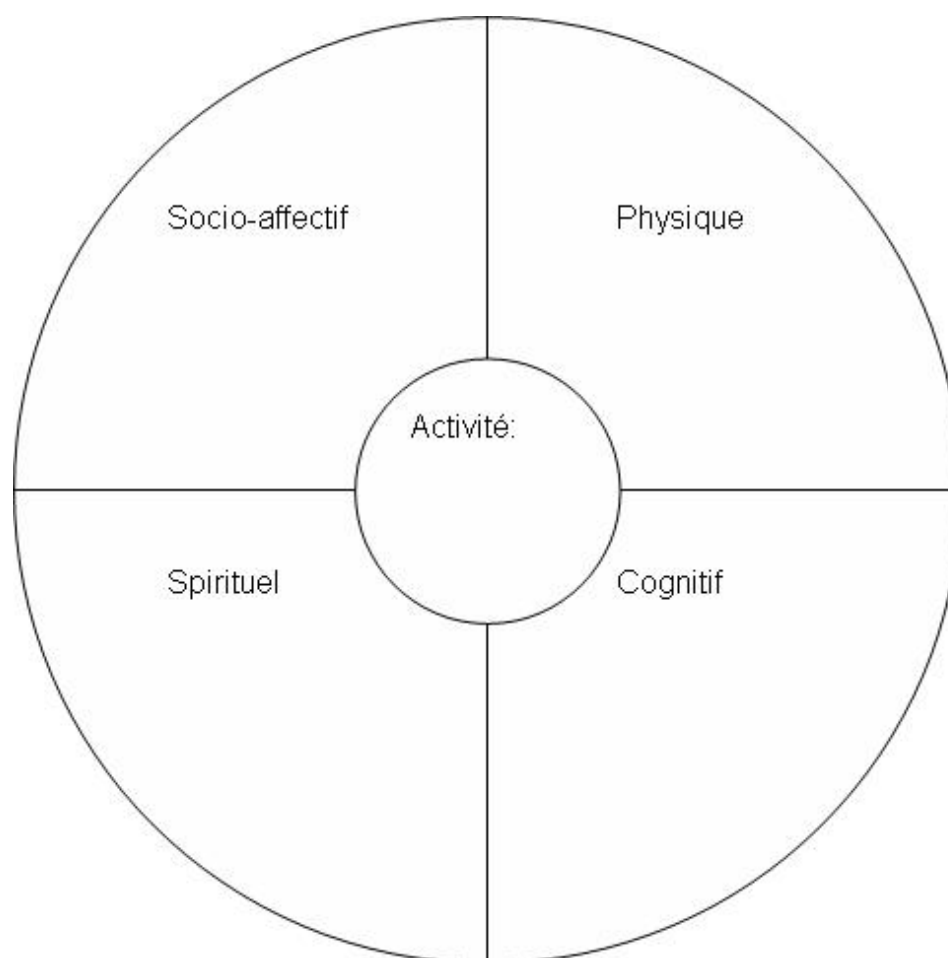
D'autres façons d'appuyer des conversations authentiques en francisation :

- Prévoir l'utilisation des objets concrets, des appuis visuels pour stimuler l'oral et faciliter la compréhension et la participation des enfants.
- Penser à des sujets de discussion en lien avec des connaissances, du vocabulaire et des structures de phrases déjà apprises par l'enfant dans des activités de jeux, des comptines, des chansons ou des livres afin de soutenir sa réussite.
- Modéliser et reformuler certaines phrases pour accompagner les enfants dans l'approfondissement de la conversation.
- Faire des rappels et des suivis d'une autre conversation en fournissant du nouveau matériel concret, visuel, ou auditif afin de renforcer le vocabulaire, les expressions, les structures et permettre à l'enfant de s'exprimer de façon autonome à ce sujet.



B : RÉFLÉCHIR SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUES

Comment une activité de jeu peut-elle représenter l'apprentissage et le développement holistiques?



Le rôle de l'éducateur ou de l'éducatrice est de penser à tous les domaines de développement afin de soutenir les enfants dans leurs jeux et leurs apprentissages.

Enrichissement de l'apprentissage dans le jeu	

Voir la page 33 pour un exemple de la façon dont jouer avec des blocs soutient l'apprentissage et le développement holistiques.

C : DES CENTRES EXPÉRIENTIELS

Offrir une variété de fournitures et d'accessoires dans l'environnement d'apprentissage encourage les enfants à explorer. Des centres expérientiels où des accessoires, des fournitures, des outils ou du matériel intrigants sont disposés de façon attrayante, invitent les enfants à découvrir, à imaginer, à faire des explorations, à questionner, à réfléchir et à mettre leurs idées à l'essai.

La plupart des milieux d'apprentissage pour la petite enfance contiennent des centres d'un genre ou d'un autre. Le contenu et l'application de ces centres varient considérablement. Dans un programme fondé sur le jeu, plusieurs centres invitent les enfants à jouer avec les fournitures, les adultes et le matériel, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur.



Certains centres, comme le centre de construction, restent longtemps dans le milieu, et on y ajoute de nouveaux accessoires à mesure que les idées des enfants changent. D'autres centres, comme un centre sur l'espace, évoluent à partir des questions des enfants et de l'émergence de nouveaux sujets.

Les éducateurs et les éducatrices observent, écoutent et répondent en apportant des accessoires, des fournitures et des suggestions qui amènent les enfants plus loin dans leur compréhension du monde qui les entoure. Avec le temps, les centres changent pour refléter les idées des enfants et leurs connaissances croissantes du monde.

Les centres varient en fonction du contexte et des intérêts des enfants. Voici quelques exemples de centres expérientiels, inspirés par Curtis et Carter (2003) et les écoles de Reggio Emilia.

Mouvement

- Matériel de table d'eau tel que tuyaux, tubes en plastique, contenants de diverses grosseurs, batteurs, fouets, entonnoirs
- Tubes en carton ou en plastique avec planches en bois et billes, voitures et balles
- Matériel tel que glissières en plastique, poulies et corde pour construire des plans inclinés
- Collections de poulies et de cordes montées sur des cadres
- Petits éventails pour faire bouger l'air
- Horloges qui fonctionnent, avec roues et aiguilles
- Constructions extérieures avec cordes, roues et poulies
- Balançoires, hamacs



Lumière, couleur, ombres

- Tissus transparents
- Table lumineuse, accessoires de formes, de couleurs et de textures variées, matériaux transparents
- Miroirs de différentes grosseurs placés à la hauteur des enfants dans lesquels ils peuvent se regarder ou pour réfléchir la lumière
- Rétroprojecteur avec formes, marqueurs de couleur à utiliser sur transparents
- Rétroprojecteur derrière un drap blanc pour jeux d'ombres avec formes découpées et accessoires
- Prismes
- Perles de verre
- Peintures de différentes couleurs et compte-gouttes, bacs à glaçons



Son

- Instruments de musique pour adultes, y compris divers instruments de différentes traditions culturelles
- Radios, vidéocassettes, magnétophones, lecteurs de CD avec enregistrements
- Instruments de musique conçus par les adultes et les enfants pour jeux extérieurs (p. ex. petits tuyaux suspendus, clochettes, cloches-tubes)
- Tambours
- Hochets
- Inviter des groupes d'élèves musiciens plus âgés à jouer pour les enfants
- Assister à des spectacles musicaux
- Jouer à des rondes musicales comme « Trois fois passera »

Éléments de la nature

- Poissons et plantes aquatiques dans un aquarium
- Terrarium avec plantes et créatures
- Plantes pour le cycle des saisons ou plantes en pots
- Terreau et graines pour planter
- Visites d'animaux de compagnie
- Collections de coquillages, cailloux, pommes de pin, plumes
- Fleurs fraîches et feuilles ou branches
- Visites de jardins, animaleries, fermes
- Bois de différentes formes, différentes textures, différentes grosseurs



Appareils et outils

- Loupes
- Petits appareils
- Marteaux et clous, tournevis et vis, bois mou, etc.
- Lunettes de protection et gants de travail
- Microscopes
- Cartes et globes
- Aimants
- Balances
- Roues

D : L'INVENTAIRE D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE QUI S'ADAPTE AUX BESOINS

Les éducateurs réexaminent régulièrement l'environnement d'apprentissage préparé pour s'assurer qu'il répond aux besoins de tous les utilisateurs. Considérez les questions ci-dessous quand vous réfléchissez à votre environnement d'apprentissage en français.

1. Quel genre de sentiment est-ce que l'environnement d'apprentissage communique aux enfants, aux parents, aux visiteurs et aux éducateurs?
2. Quel entretien est nécessaire pour maintenir l'attrait esthétique et l'invitation à explorer l'environnement d'apprentissage?
3. Est-ce que l'espace est aménagé de manière à faciliter et encourager les déplacements et les contacts avec les autres apprenants?
4. Quels éléments de la nature, tels que plantes, pierres, sable, sont visibles dans l'espace?
5. Y a-t-il un endroit confortable où se reposer, lire et bavarder en français?
6. Où les membres de la famille peuvent-ils se réunir ou s'asseoir confortablement?
7. Y a-t-il des centres pour l'exploration de nouveaux livres, outils ou fournitures?
8. Où sont les fournitures à utiliser pour représenter les idées et l'apprentissage?
9. Y a-t-il des endroits où jouer à des jeux symboliques?
10. Est-ce que les fournitures et les objets sont accessibles à tout le monde?



11. Y a-t-il des centres pour l'exploration des sons en français, l'écoute de musique en français?

12. Y a-t-il différents éléments culturels de différentes cultures francophones?

E : UN MODÈLE DE RÉFLEXION ET DE PRISE DE DÉCISION



Réflexion

Comment puis-je...?

Action

Que vais-je faire?

Évaluation

Comment saurai-je que ça fonctionne?

ANNEXES

Les enfants passent souvent du temps à examiner leurs travaux dans ce qui est recueilli et affiché. Les autres enfants s'arrêtent pour voir les projets que leurs amis ont entrepris. Il me semble que nous avons trouvé une façon « d'être », de jouer et de travailler, de rire et de pleurer, d'apprendre et d'enseigner, de vivre ensemble. (une éducatrice de la petite enfance de la Saskatchewan, 2007) [Traduction]



ANNEXE A : LEXIQUE	66
ANNEXE B : COMPARAISON DE CERTAINES APPROCHES POUR LA PETITE ENFANCE	70
ANNEXE C : PRINCIPAUX OUVRAGES RECOMMANDÉS	72

ANNEXE A : LEXIQUE

Les termes répertoriés ci-dessous sont définis tels qu'ils sont censés être compris dans la lecture et l'utilisation du *Guide du programme d'apprentissage pour la petite enfance*.

Adultes : éducateurs, parents, membres de la famille élargie tels que tantes, oncles et grands-parents, fournisseurs de soins, visiteurs invités dans la classe et membres de la communauté.

Apprentissage négocié : processus de consultation dans lequel les adultes et les enfants planifient et soutiennent un projet pendant un certain temps. Bien que les enfants puissent initier une activité par leur intérêt pour un sujet ou une question, le personnel éducatif consulte les enfants pour prendre des décisions sur la direction, les ressources et les activités qui viennent après.

« En adoptant une approche d'apprentissage négocié pour le programme d'études, les enseignants vont au-delà de simplement fournir des expériences aux enfants. Ils creusent plus profondément, en posant des questions ou en engageant une discussion avec l'enfant pour découvrir pourquoi l'enfant est absorbé par l'exploration d'une chose, ou ils essaient de déterminer ce que les enfants pensent tandis qu'ils touchent, goûtent, examinent ou explorent la texture d'objets intéressants. » (Fraser, 2006, p. 162) [Traduction]

Concept de soi : compréhension d'eux-mêmes que les jeunes enfants acquièrent à mesure qu'ils se rendent compte qu'ils sont des individus avec leurs propres caractéristiques et qu'ils sont distincts des autres personnes.

Construction culturelle : processus de développement d'une manière d'être, de penser et d'agir propre à la personne et, en même temps, propre à son groupe social.

Construction identitaire : processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue. (ACELF, 2006)

Construction langagière : processus qui favorise le développement de la langue comme outil d'apprentissage, de communication, de structuration de la pensée et de construction des références associées à la langue et à la culture.

Créatif : comportement inventif, imaginatif qui est soutenu par un développement socio-affectif positif.

Culture : englobe les éléments du savoir, du savoir-être, et du savoir-devenir et du savoir vivre ensemble. Elle sert de cadre de référence dans son rapport à soi, aux autres et au monde, [...] elle est le matériau qui lie la personne à son groupe d'appartenance et qui donne un sens à son identité.

Développement : terme utilisé pour décrire le processus multidimensionnel par lequel un enfant ou un adulte acquiert les compétences suivantes, tout au long de sa vie : sociales, affectives, cognitives, spirituelles, verbales, langagières et physiques, y compris motricité fine et motricité globale.

Développement affectif : conscience grandissante de soi et du bien-être grâce à la croissance de la confiance, de la maîtrise de soi et des relations positives. Souvent mentionné en relation avec le développement social.

Développement cognitif : capacité de savoir, de percevoir, de concevoir, de raisonner, d'évaluer et de comprendre.

Développement physique : processus de croissance et de maturations physiques continues, y compris la motricité fine et la motricité globale.

Développement social : croissance de compétences qui consolident la force affective des enfants à mesure qu'ils apprennent à communiquer et à s'entendre avec les autres enfants et les adultes dans leur vie quotidienne. Souvent appelé développement socio-affectif.

Développement spirituel : processus d'existence et de connexion avec le monde naturel qui découle de la prise de conscience de valeurs et de croyances personnelles, de l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi et de réflexion sur les questions fondamentales de la vie.

Dispositions : manières d'agir ou « habitudes de l'esprit » qui persistent ou durent.

Diversité : gamme de différences et de variantes dans les langues, cultures, capacités, religions, modes de vie et façons d'être.

« Les enfants d'âge préscolaire ont déjà amorcé la tâche de toute une vie qui consiste à déterminer « qui je suis » et « qui tu es ». Ils sont conscients des différences et des similarités entre les gens, et curieux à ce sujet, ils posent des questions, ils organisent les données qu'ils recueillent, et ils construisent des théories sur la diversité qui sont congruentes à leur stade général de développement cognitif ainsi qu'aux expériences qu'ils ont vécues. » (Derman-Sparks et Ramsey, 2005, p. 125) [Traduction]

Documentation : processus pendant lequel un éducateur ou une éducatrice recueille (notes écrites, audiocassettes ou vidéocassettes, artefacts) les idées, les mots, les créations et l'apprentissage des enfants, afin d'encourager la conception d'expériences authentiques et la réflexion sur ces expériences.

Échafaudage : stratégie d'enseignement provenant de Lev Vygotsky, qui a dit que les enfants apprennent par interaction sociale (théorie « socioculturelle »). Cette théorie propose que les enfants peuvent être soutenus dans leur apprentissage par une personne dont les connaissances sont plus grandes (habituellement un adulte) et qui les aide à progresser au niveau suivant au moyen de questions, d'indices ou d'orientations.

« Les enseignants sont encouragés à appuyer les activités des enfants par échafaudage... Souvent, les enfants se heurtent à des problèmes qu'ils peuvent résoudre eux-mêmes avec seulement un peu d'aide d'un adulte. C'est dans cette situation – que Vygotsky appelle la zone de développement proximal – qu'il se produit le plus d'apprentissage et de développement. » (Frost et autres, 2005, p. 240) [Traduction]

Éducateurs ou éducatrices ou personnel éducatif : fournisseurs de services de garde d'enfants, éducateurs de la petite enfance, enseignants de prématernelle, de centres préscolaires, de garderies éducatives, et autres adultes qui vivent et apprennent avec de jeunes enfants dans un milieu éducationnel.

Éducation holistique : se fonde sur le point de vue que chaque personne trouve son identité de soi, le sens et le but de sa vie au moyen de connexions à la communauté, au monde naturel et à des valeurs spirituelles comme la compassion. Autrement dit, la personne change, évolue, apprend et se développe globalement, sous l'effet d'une vaste gamme d'influences.

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

Estime de soi : compréhension que les personnes acquièrent de leur propre valeur et de leurs propres capacités.

Histoires d'apprentissage : consignation de l'apprentissage actif d'un ou de plusieurs enfants d'une façon qui rend l'apprentissage visible à d'autres. Le document qui consigne le processus d'apprentissage comprend les réponses à des questions telles que : Quel apprentissage prend place dans cette situation? Qu'est-ce que cette situation révèle sur les processus cognitifs de l'enfant (ou des enfants)? Sur leurs idées? Sur leurs intérêts? Comment cette information pourrait-elle aider l'éducateur à soutenir les prochaines étapes du processus d'apprentissage? (Carr, 2001)

Identité de soi : façon dont les enfants se voient comme individus, qui évolue avec le temps.

« Une importante réalisation entre l'âge de trois et six ans est l'acquisition du concept de soi. Les jeunes enfants prennent fortement conscience qu'ils sont distincts des autres et ont des caractéristiques individuelles... Les enfants d'âge préscolaire commencent à porter des jugements sur leurs propres valeurs et leurs propres compétences. Ils tendent à surestimer leur maîtrise de nouvelles aptitudes et à sous-estimer la difficulté des nouvelles tâches. Ils acquièrent rapidement de nouvelles aptitudes et traduisent ces réalisations en sentiments positifs ou négatifs envers eux-mêmes. » (Frost et autres, 2005, p. 135) [Traduction]

Jeu : bien qu'il soit difficile de définir le jeu, on s'entend de façon générale sur certains facteurs ou caractéristiques qui le qualifient. Il s'agit entre autres d'activités qui vont au-delà du présent concret, résultant de motivations personnelles. Elles sont axées sur le processus plutôt que sur le produit et viennent d'un libre choix et engendrent des sentiments positifs chez le(s) joueur(s).

Milieu (environnement) : milieu éducationnel où les enfants jouent, explorent et apprennent.

« Afin de servir d'éducateur à l'enfant, le milieu doit être souple : il doit subir de fréquents changements aux mains des enfants et des enseignants pour rester à jour et continuer de s'adapter à leur besoin d'être des protagonistes de la construction de leur savoir. » (Gandini, 1998, p. 177) [Traduction]

Milieus d'apprentissage qui s'adaptent aux besoins : situations dans lesquelles les participants, autant enfants qu'adultes, sont ouverts aux sentiments, aux idées et aux besoins des autres qui font partie du milieu, en tiennent compte et les appuient.

Numératie : terme vaste qui englobe une grande variété d'expériences qui incitent les enfants à explorer des concepts et stratégies mathématiques telles qu'objets en trois dimensions, motifs, formes, mesurer, comparer, prédire, estimer, compter, résoudre des problèmes.

Programme d'études : la gamme complète d'expériences, planifiées ou non, qui prennent place dans le milieu d'apprentissage d'un jeune enfant.

« Le programme d'études est la somme de tous les faits, activités et expériences, directs et indirects, qui prennent place dans un milieu destiné à favoriser l'apprentissage et le développement. »

(Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande, Te Whāriki, Early Childhood Curriculum, 1996, p. 99) [Traduction]

Programme émergent : planification d'activités et de projets qui émergent dans la vie quotidienne des enfants et des adultes qui apprennent ensemble dans un milieu éducationnel. Souvent le thème du programme d'études émergent commence spontanément avec un enfant ou un groupe d'enfants et est continué par l'éducateur qui planifie et encadre le contenu, le milieu et les ressources connexes.

« Un programme d'études émergent est raisonnable, mais pas prévisible. Il exige que ses praticiens fassent confiance au pouvoir du jeu, confiance au choix spontané entre plusieurs possibilités. » (Jones et Nimmo, 1995, p. 1) [Traduction]

Projet : étude approfondie d'un sujet, d'une question ou d'un objet qui peut être initiée par un enfant, par un groupe d'enfants ou par des adultes en consultation avec les enfants.

« Ce peut être l'exploration d'un sujet ou d'un thème comme 'aller à l'hôpital', 'construire une maison' ou 'l'autobus qui nous amène à l'école'... Les enfants d'âge préscolaire peuvent passer de deux à trois semaines sur un projet lié à l'hôpital. » (Katz et Chard, 1989, p. 2) [Traduction]

Scénario de jeu : mise en scène d'une expérience réelle ou imaginaire par un ou plusieurs enfants qui conçoivent les idées en négociant les actions.

« Un scénario est un thème de jeu fondé sur les expériences réelles ou imaginaires de l'enfant. C'est la représentation dramatique d'une série de faits, avec des variations prévisibles. Il est un peu moins prévisible quand des enfants jouent ensemble, et ajoutent de nouvelles idées et nouveaux dialogues à mesure qu'ils négocient entre eux le scénario qui émerge. » (Jones et Reynolds, 1992, p. 9-10) [Traduction]

COMPARAISON DE CERTAINES APPROCHES POUR LA PETITE ENFANCE

Approche du programme	Description	Impact sur la pratique
<p>Reggio Emilia :</p> <p>Approche italienne de l'éducation des jeunes enfants conçue par Loris Malaguzzi</p> <p>Programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contenu naît des intérêts des enfants • Le personnel éducatif fournit espace, temps, ressources et suggestions <p>L'intérêt pour cette approche croît à l'échelle internationale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Négociation du programme entre les éducateurs et les enfants à partir des intérêts des enfants • Participation des parents et de la communauté • Collaboration des enfants et des adultes à des projets en petits groupes • Intégration de l'apprentissage à l'évolution du projet • Prise en compte des idées et des mots des enfants • Encouragement des « 100 langages » pour la communication • Enseignants et enfants sont co-apprenants • Recherches du personnel : partie intégrante du processus enseignement/apprentissage • Travail de groupe : développement cognitif, langagier, résolution de problèmes, négociation, pensée critique, formation d'hypothèses, coopération • Attention spéciale à l'environnement : élément essentiel du processus d'apprentissage, « 3e éducateur » 	<ul style="list-style-type: none"> • Décisions prises par les adultes et les enfants • Listes d'idées et de fournitures préparées pour guider un projet; peuvent changer au cours du projet • Enfants ont des idées et éducateurs aident par leurs suggestions et le matériel ou ressources fournies • Ajout des idées des éducateurs aux discussions des enfants • Prise de notes des idées, questions et solutions des enfants • Personnel répond aux besoins des apprenants • Utilisation des informations des enfants pour la documentation, l'exposition • Documentation exposée pour les enfants, les parents et les visiteurs • Processus et résultats d'apprentissage évidents dans la documentation
<p>Thématique :</p> <p>Deux approches du contenu du programme, soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'éducateur choisit et dirige des thèmes traditionnels comme « les fêtes » 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des thèmes fait par l'éducateur appuyés sur des sujets traditionnels et du matériel commercial • Educateur présente les plans des thèmes • Sujets traditionnels qui intègrent tous les domaines d'apprentissage • Activités avec des produits souvent prédéterminés et exposés à la fin du thème • Apprentissage : compétences et résultats précis et prédéterminés 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposition des produits et des thèmes • Résultats et produits parfois plus présents que le processus d'apprentissage • Educateur : initiateur avec apport limité des enfants et parents • Utilisation fréquente de schémas conceptuels pour le thème, les idées lors de la planification
<ul style="list-style-type: none"> • L'éducateur et les enfants conviennent d'un sujet qui les intéresse, comme les ombres <p>Utilisée dans de nombreux programmes pour les jeunes enfants en Amérique du Nord</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes du milieu, des événements, des enfants, des adultes, de la culture ou des intérêts partagés • Thèmes négociés selon les intérêts individuels et collectifs, la culture, le genre, les approches de l'apprentissage • Exploration des thèmes de multiples façons et une variété de ressources • Accent sur : processus et modes de représentation par les enfants qui établissent des liens entre tous les domaines d'apprentissage • Personnel donne le soutien et le matériel, développe les idées, favorise l'approfondissement de la pensée, documente les processus d'apprentissage • Documentation : représentations, idées, suggestions, langage, planification des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Négociation du projet entre les enfants, les éducateurs, les parents : partenaires à toutes les étapes • Utilisation de schéma pour établir les liens entre les idées des enfants, du personnel et des parents au fur et à mesure dans le projet • Documentation : processus de planification, représentations des processus d'apprentissage qui favorisent les discussions, les liens, les retours et les possibilités futures • Liens avec des projets possibles favorisant l'apprentissage en profondeur

Approche du programme	Description	Implications pour la pratique
<p>High/Scope</p> <p>Conçue à Ypsilanti, au Michigan (Epstein, Schweinhart et McAdoo, 1996)</p> <p>Programme préscolaire qui encourage l'observation de l'apprentissage actif des enfants</p> <p>Utilisée aux États-Unis et ailleurs dans le monde</p>	<ul style="list-style-type: none"> Planification, réflexion et exécution de l'apprentissage actif fait par les enfants (planifier, faire et revoir fait partie de la routine quotidienne) Répertoire de 58 expériences clés en 10 catégories : représentation créative, langue et littératie, initiative et relations sociales, mouvement, musique, classification, sériation, nombres, espace et temps Organisation du programme en fonction des catégories 	<ul style="list-style-type: none"> Annotations des observations faites au quotidien Fondement du programme : catégories des expériences Personnel évalue le développement de l'enfant, réfléchit et réagit Milieu invitant à l'exploration et à l'intégration des apprentissages
<p>Approche par projets</p> <p>Exploration poussée et prolongée d'un sujet par les enfants</p> <p>Fondée sur la recherche touchant :</p> <ol style="list-style-type: none"> comment les enfants apprennent; la valeur d'un programme d'études intégré (Helm et Katz, 2001; Katz et Chard, 1992); <p>Adoptée dans un nombre croissant de classes préscolaires et primaires partout dans le monde</p>	<ul style="list-style-type: none"> Projet : recherche approfondie sur un sujet valable But : cultiver l'esprit des enfants : savoir, compétences, sensibilité affective, morale, esthétique Travail en petits groupes Contexte qui favorise la curiosité et la satisfaction de l'apprentissage autoguidé Enfants participent à la planification et à l'exploration du sujet plutôt que de suivre des leçons dirigées 	<ul style="list-style-type: none"> Favorise les expériences riches et l'approfondissement de la pensée Processus d'apprentissage et résultats d'apprentissage : visibles car ils sont en lien Apprentissage du travail ensemble pour atteindre leur but Acquisition par les enfants de la confiance dans leur approche de l'apprentissage et la maîtrise de soi Personnel : compétences d'observation, de résolution de problème, de soutien, d'interrogation et de négociation pour la documentation du processus et l'enrichissement du milieu

ANNEXE C : PRINCIPAUX OUVRAGES RECOMMANDÉS

Ressources en français

Bricker, Diane (2008). Programme EIS Évaluation Intervention Suivi Tome III. Montréal (QU) Les Éditions de la Chenelière inc.

Cet ouvrage traite d'une approche centrée sur les activités et des approches d'interventions efficaces pour les jeunes enfants en tenant compte des domaines de : la motricité fine, la motricité globale, la communication et les domaines adaptatif, cognitif et social. Ce tome est un curriculum de 3 à 6 ans. Des suggestions d'activités amorcées par l'enfant, d'interventions planifiées, d'interactions et d'adaptations de l'environnement d'apprentissage sont évidentes.

Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2003). Trousse de formation en francisation : contenus de formation. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2e année. Consulté le 3 juillet 2008 sur le site <http://www.cmec.ca/else/francisation/indexf.stm>

Cette trousse de formation donne des outils et des pistes d'intervention pour réussir tout le processus de francisation. Elle est conçue pour le personnel enseignant de la maternelle à la 2e année mais peut tout de même répondre au personnel éducatif pour mieux comprendre le milieu linguistique minoritaire, le processus de francisation, mettre en place le partenariat école-foyer-communauté, découvrir de nouvelles idées et ressources.

Des Chênes, Rosine (2006). Moi, j'apprends en jouant. Montréal (QU) Les Éditions de la Chenelière inc.

L'auteur propose une pédagogie active axée sur le jeu spontané et créateur de l'enfant. Elle présente des idées qui encouragent les adultes qui travaillent avec les enfants à réfléchir, à percevoir et à structurer le matériel et d'aménager l'environnement de façon à augmenter les explorations et les découvertes des enfants.

Einen, Dr. Dorothy (2003). Jouer pour grandir, Plein d'activités et de conseils pour stimuler l'éveil de votre enfant. Hachette Livre (Hachette Pratique).

Ce livre encourage une pratique pour stimuler la créativité des enfants de 2 à 6 ans en présentant des idées et des conseils pour développer leur potentiel et leur imagination. Les illustrations démontrent bien ces concepts.

Essa, Eva (2002). À nous de jouer! En services de garde éducatifs. Guide pratique pour résoudre des problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire. Sainte-Foy (QU) Les publications du Québec.

Ce guide traite des causes des problèmes comportementaux et explique comment observer l'enfant et créer un environnement positif pour favoriser des comportements convenables.

Équipe Vision Enfance et Famille (2005). Le programme éducatif : un outil créatif. Québec (QU) Publication Vision Enfance et Famille.

Ce programme éducatif englobe des idées pratiques qui favorisent une intervention démocratique auprès des enfants du préscolaire.

Ferland, Francine (2005). Et si on jouait? Le jeu durant l'enfance et pour toute la vie. Montréal (QU). Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Mme Ferland, ergothérapeute, aborde différents aspects du jeu et son impact sur le développement de l'enfant. Elle offre des suggestions de matériel et d'activités de jeu.

Gagnon, Danielle (2003). Allons jouer dehors. Activités extérieurs et aménagement d'une aire de jeu. Les publications du Québec. Ministère de la famille et de l'enfance. Gouvernement du Québec.

Cette publication est organisée en deux parties qui traitent des activités extérieures et de l'aménagement de l'aire extérieure de jeu pour les centres de la petite enfance et des garderies. Les activités tiennent compte du développement global des jeunes : dimensions langagière, intellectuelle, sociale et affective.

Gariépy, Lisette (1995). Jouer, c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants, Tome 1. Sainte-Foy (QU) Les publications du Québec.

Ce tome favorise le développement global des enfants et traite des orientations générales du programme et de leur application en milieu de garde. Les sujets abordés sont : les principes de base, les expériences clés et suggestions d'activités, les environnements physique et humain, la communication et les relations entre les parents et le personnel des services de garde.

Gariépy, Lisette (1998). Jouer, c'est magique : programme favorisant le développement global des enfants, Tome 2. Sainte-Foy (QU) Les publications du Québec.

Ce deuxième tome aborde le développement de l'enfant sous les thèmes suivants : observations de l'enfant, développement et stimulation du langage, l'intervention et une démarche positive envers les jeunes enfants, le développement des comportements sociaux et d'attitudes non sexistes.

Hohmann, Mary (2007). Partager le plaisir d'apprendre : Guide d'intervention éducative au préscolaire, 2^e édition. Boucherville (QU) Gaëtan Morin Éditeur ltée.

Cette ressource aborde des stratégies, des interventions et des moyens concrets à privilégier pour favoriser le développement global de l'enfant par l'apprentissage actif. La démarche est illustrée de nombreuses mises en situation et photographies.

Malenfant, Nicole. (2006). *Routines et transitions en services éducatifs CPE, garderie, SGMS, prématernelle et maternelle*, 2e édition. Saint-Nicolas (QU) Les Presses de l'Université Laval.

L'auteure valorise l'approche démocratique qui soutient l'épanouissement de l'enfant et qui respecte son rythme de développement. Elle regroupe des informations pour mieux comprendre, planifier, organiser et vivre pleinement les activités de base avec les enfants. Un CD audio de comptines et de chansons est inclus.

Post, Jacalyn et Hohmann, Mary. (2004). *Prendre plaisir à découvrir : guide d'intervention éducative auprès des pouspons et des trotteurs*. Montréal (QU) Gaëtan Morin éditeur Ltée.

Cette publication est un guide complet qui favorise l'apprentissage actif des très jeunes enfants. Des concepts théoriques, des stratégies et des interventions sont présentés en tenant compte de l'exploration de l'environnement, de développer des relations de confiance, d'aménager des aires de jeux et de soins, d'aspects d'organisation et de la collaboration avec les parents et entre les intervenants.

Rousseau, Lina et Chiasson, Robert. (2004) *Lire à des enfants et animer la lecture : guide pour parents et éducateurs*. Montréal (QU) Éditions Asted.

Ce manuel porte sur l'animation de la lecture auprès des enfants. Il traite de diverses approches pour animer la lecture, l'aménagement d'un coin de lecture, des scénarios d'activités et des ressources pour optimiser les rencontres de lecture.

Royer, Nicole (2004). *Le monde du préscolaire*. Montréal (QU) Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

Cet ouvrage traite des réalités actuelles de l'enfant d'âge préscolaire et explore des pistes d'interventions et de réflexion. Le chapitre 9 traite de l'observation et de l'évaluation au préscolaire en utilisant le portfolio. Le chapitre 10 aborde la création de partenariat et de collaboration avec la famille et de la communication au moyen des nouvelles technologies.

Ressources en anglais

Bilton, H. (éd.) (2005). *Learning outdoors*, Londres, David Fulton Publishers.

Cet ouvrage traite des aspects pratiques et théoriques de la conception des espaces extérieurs destinés aux jeunes enfants, avec photographies des idées proposées, afin d'améliorer ces espaces dans une gamme de milieux pour la petite enfance. Le livre contient des plans et des observations écrites décrivant comment aménager des milieux d'apprentissage extérieurs stimulants.

Curtis, D. et M. Carter (2003). *Designs for living and learning*, St. Paul (MN), Redleaf Press.

Les auteurs ont élargi notre vision de ce qui est possible dans un milieu planifié pour les jeunes enfants. Contenant de superbes photos d'une variété de situations d'apprentissage et de garde de jeunes enfants, le livre réexamine le milieu du point de vue de l'enfant. Nous sommes encouragés à nous inspirer des visions et des valeurs des auteurs.

Fraser, S. (2006). *Authentic childhood : Experiencing Reggio Emilia in the classroom* (2e éd.), Toronto (ON), Nelson, Thomson Canada.

Dans cette deuxième édition, Fraser enrichit son influent ouvrage sur les principes Reggio Emilia de l'apprentissage des jeunes enfants, qu'elle interprète d'un point de vue canadien, en y ajoutant de plus amples réflexions sur les impressions qu'elle a tirées d'une deuxième visite des centres préscolaires de la ville. Le livre contient plusieurs exemples de projets inspirés de Reggio de partout au pays.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références en français

Berthiaume, Denise. (2004). L'observation de l'enfant en milieu éducatif. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur ltée.

Bricker, Diane. (2008). Programme d'Évaluation, d'intervention et de Suivi auprès des enfants de 0 à 6 ans. Tome I. Guide d'utilisation et test, 0 à 6 ans. Montréal : Éditions de la Chenelière inc.

Bricker, Diane. Programme EIS Évaluation, Intervention, Suivi Tome II. Curriculum, 0 à 3 ans. Montréal : Éditions de la Chenelière inc.

Bricker, Diane. Programme EIS Évaluation, Intervention, Suivi Tome III. Curriculum-3 à 6 ans. Montréal : Éditions de la Chenelière inc.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2003). Trousse de formation en francisation. Projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2e année. - Site du Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). [En ligne]. <http://www.cmec.ca/else/francisation/cd-rom/>. (Page consultée le 29 avril 2008).

Einen, Dorothy. (2003). Jouer pour grandir, Plein d'activités et de conseil pour stimuler l'éveil de votre enfant. Paris : Hachette Livre (Collection Hachette pratique).

Gagnon, Danielle. (2003). Allons jouer dehors. Activités extérieures et aménagement d'une aire de jeu. Québec : Les publications du Québec. Ministère de la famille et de l'enfance. - Gouvernement du Québec.

Hohmann, Mary. (2007). Partager le plaisir d'apprendre : guide d'intervention au préscolaire. Montréal : Gaëtan Morin éditeur ltée, 2e édition.

Références en anglais

An expanded Reference and Resource List is available on the Ministry of Education website at <http://www.learning.gov.sk.ca> under Early Learning and Child Care. Direct quotations cited in this document are also referenced in the expanded Reference and Resource List.

Bredenkamp, S. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Cadwell, L., & Fyfe, B. (2004). Conversations with children. In J. Hendrick (Ed.). *Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change* (2nd ed.) (pp. 137-150). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. London: Paul Chapman.
- Curtis, D., & Carter, M. (2003). *Designs for living and learning*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Curtis, D., & Carter, M. (2006). *Reflecting children's lives: A handbook for planning child-centered curriculum*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Fraser, S. (2006). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom* (2nd ed.). Toronto, ON: Nelson, Thomson Canada.
- Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2005). *Play and child development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Hughes, F. (2003). Spontaneous play in the 21st century. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.). *Contemporary perspectives on play in early childhood education* (pp. 21-40). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Isenberg, J., & Jalongo, M. (1997). *Creative expressions and play in early childhood* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Isenberg, J., & Quisenberry, N. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 64 (3), 138-145.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. New York, NY: Teachers College Press.
- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. (pp. 27-45). Greenwich, CT: Ablex Publishing.
- McCain, M., Mustard, F., & Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting science into action*. Toronto, ON: Council for Early Child Development.
- Miller, J. (1988). *The holistic curriculum*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Parten, M. (1932). Social participation among children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pellegrini, A. (1980). The relationship between kindergarteners' play and achievement in pre-reading, language, and writing. *Psychology in the Schools*, 17, 530-535.
- Pellegrini, A. (1982). Development of preschoolers' social-cognitive play behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 1109-1110.

- Pellegrini, A. (1984a). Identifying causal elements in the thematic-fantasy play paradigm. *American Educational Research Journal*, 21(3), 691-701.
- Pellegrini, A. (1984b). The effect of dramatic play on children's generation of cohesive text. *Discourse Processes*, 7, 57-67.
- Pellegrini, A., & Bohn, C. (January/February, 2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*, Retrieved on March 20, 2007, from http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3401/2672-03_Pellegrini.pdf
- Pellegrini, A., & Smith, P. (1993). School recess. *Review of Educational Research*, 63, 511-67.
- Peplar, D. (1986). Play and creativity. In G. Fein & M. Rivkin (Eds.). *The young child at play: Reviews of research, Volume 4* (pp. 143-154). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pushor, D., & Ruitenberg, C. (November, 2005). *Parent engagement and leadership: Debbie Pushor and Claudia Ruitenberg; with co-researchers at Princess Alexandra Community School*. Saskatoon, Sask.: Dr. Stirling McDowell Foundation for Research into Teaching.
- Saskatchewan Learning. (2005). *Assessment and evaluation in prekindergarten: A planning guide for school divisions and their partners*. Regina: Author.
- Saracho, O., & Spodek, B. (Eds.). (2003a). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Seitz, H. (2006). The plan: Building on children's interests. *Young Children*. Retrieved August 25, 2006, from <http://www.journal.naeyc.org/btj/200603/SeitzBTJ.asp>
- Smilansky, S. (1968). *The effects of socio-dramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
- Sorin, R. (2005). Images of childhood: Perception and practice in early childhood education. *Canadian Children*, 30(2), 4-8.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.