

Programme français

Les joies de l'apprentissage



Un document d'appui pour les enseignants de la maternelle

Les joies de l'apprentissage :

**Un document d'appui pour
les enseignants de la maternelle**

Programme français

2019

Éducation et Formation Manitoba

Données de catalogage avant publication — Éducation et Formation Manitoba

Les joies de l'apprentissage : Un document d'appui pour les enseignants de la maternelle.
Programme français.

Comprend des références bibliographiques.
ISBN 978-0-7711-7918-1 (PDF)

1. Éducation de la première enfance – Manitoba.
 2. Jardins d'enfants – Manitoba.
 3. Jardins d'enfants – Méthodes et manuels.
 4. Éducateurs de jeunes enfants – Manitoba – Guides, manuels, etc.
 5. Jeu.
- I. Manitoba. Éducation et Formation Manitoba.
372.218

Tous droits réservés © 2019, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l'Éducation et de la Formation.

Éducation et Formation Manitoba
Bureau d'Enfants en santé Manitoba et Division de l'éducation de la maternelle à la 12^e année
Bureau de l'éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions, prière d'en aviser Éducation et Formation Manitoba pour qu'elles soient rectifiées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

Les illustrations ou photographies dans ce document sont protégées par la *Loi sur le droit d'auteur* et ne doivent pas être extraites ou reproduites pour aucune raison autre que pour les intentions pédagogiques explicitées dans ce document.

Les sites Web mentionnés dans ce document pourraient faire l'objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez commander des exemplaires imprimés de ce document du Centre des ressources d'apprentissage du Manitoba, à l'adresse www.mtbb.mb.ca. Numéro d'article 97981.

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba au https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfance/joies_app/index.html. Veuillez noter que le Ministère pourrait apporter des changements à la version en ligne.

This document is available in English.

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les femmes et les hommes.

Table des matières

Remerciements	ix
----------------------	----

Introduction	1
Les buts du présent document	2
Les fondements de l'apprentissage à la maternelle	2
L'oral, interface des apprentissages et de la construction langagière, identitaire et culturelle	4
L'enfant un acteur dans le processus d'apprentissage	4
L'enseignant, un facilitateur de l'apprentissage	4
Un reflet de la diversité favorisant l'inclusion	4
Des curriculums offrant de multiples possibilités	4
Un milieu d'apprentissage de qualité	4
Des partenariats favorisant la continuité des apprentissages et le développement d'un sens d'appartenance à la communauté francophone	5
L'utilisation de ce document d'appui	5
Le contenu et l'organisation du document	5
Les hyperliens	5
Les icônes	6

Chapitre 1 – Un regard sur la maternelle au Manitoba	7
Une transition en douceur vers la maternelle	10
Une visite à l'école et dans la classe avant l'entrée en maternelle	11
Le passage d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants à la maternelle	11
L'entrée progressive à la maternelle	12
La maternelle au sein du Programme français	12
La langue au cœur du Programme français	14
Les curriculums manitobains	15
Le développement de la littératie et de la numératie : une priorité	15
Les grands courants qui sous-tendent l'apprentissage des jeunes enfants	16
Les principaux aspects du rôle de l'enseignant de la maternelle	21
Des stratégies d'enseignement adaptées au développement	25
L'étayage	26
Sommaire	28

Chapitre 2 – Le jeu, pierre angulaire de l’apprentissage	29
Les types de jeu	32
Le jeu exploratoire	32
Le jeu constructif ou jeu de construction	33
Le jeu symbolique	33
Le jeu avec des règles	35
Le jeu, point d’ancrage du développement global des jeunes enfants	36
La santé et le bien-être physiques	36
La maturité affective	37
L’aptitude sociale	38
Les capacités langagières et de raisonnement	39
L’aptitude à communiquer et les connaissances générales	41
Le développement de l’enfant selon les perspectives autochtones	42
La maturité scolaire : santé développementale à l’entrée à l’école	44
Réflexion : la maturité scolaire	45
Une démarche axée sur le jeu	46
Réflexion : l’apprentissage par le jeu	48
Sommaire	49
Apprentissage professionnel continu	49

Chapitre 3 – Diversité et inclusion	51
L’apprentissage des différences	53
Le Manitoba, une mosaïque en changement	54
L’inclusion au quotidien	55
L’enseignement différencié	57
La planification axée sur l’enfant	58
La création d’une communauté d’apprenants chaleureuse	59
Réflexion : La diversité et l’inclusion	60
Sommaire	60
Apprentissage professionnel continu	61

Chapitre 4 – Les curriculums de la maternelle : paysages d’apprentissage	63
Le rôle des curriculums dans un milieu d’apprentissage axé sur le jeu et sur l’enquête	66
La littératie et de la numératie	69
L’oral réflexif au service de l’apprentissage	70
Un coup d’œil sur les curriculums de la maternelle dans un milieu axé sur le jeu et l’enquête	72
Le paysage d’apprentissage du Français	75
• La relation du français avec les autres matières	75
• L’émergence de la lecture et de l’écriture	76
• Le cheminement du lecteur en émergence	78
• Le cheminement du scripteur en émergence	80
• L’apport des comptines, des chansons et des poèmes	83
Le paysage d’apprentissage des mathématiques	84
Le paysage d’apprentissage de l’éducation artistique	87
Le paysage d’apprentissage des sciences de la nature	90
Le paysage d’apprentissage des sciences humaines	95
Le paysage d’apprentissage d’Éducation physique et d’Éducation à la santé	97
Un coup d’œil sur les éléments transdisciplinaires en maternelle	98
Le paysage de la diversité et équité en éducation	98
Le paysage des perspectives autochtones	99
Les composantes d’une pédagogie inspirée par les visions du monde autochtones	100
Le paysage de l’éducation au développement durable (EDD)	102
Le paysage de la littératie avec les TIC (LTIC)	103
Une mise en œuvre intégrée des divers curriculums et des éléments transdisciplinaires	105
Réflexion : L’intégration des curriculums	110
Sommaire	111
Apprentissage professionnel continu	111

Chapitre 5 – L’intentionnalité : élément clé de la planification d’un processus d’évaluation-enseignement-apprentissage axé sur l’enfant	113
Le dépistage précoce	117
L’évaluation en contexte authentique	117
Quels sont les fonctions de l’évaluations?	118
Qu’est-ce qu’une preuve d’apprentissage?	119
Comment formuler des critères à la maternelle?	120
Réflexion : L’évaluation en contexte authentique	122
L’observation en contexte authentique	122

L'observation spontanée	122
L'observation ciblée	123
Quels sont des facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'interprétation des observations?	123
Pourquoi observer les enfants?	123
Comment planifier l'observation?	125
Comment? Quel outil sera utilisé?	126
Réflexion : L'observation en contexte authentique	128
La documentation pédagogique	128
Quel est le but de la documentation pédagogique?	128
Pourquoi est-ce important à la maternelle?	129
Quels moyens peut-on utiliser pour documenter les apprentissages des enfants?	130
Le récit d'apprentissage	130
Le portfolio	131
Réflexion : la documentation pédagogique	134
Quels sont les éléments à considérer pour communiquer l'apprentissage de l'enfant à sa famille de façon respectueuse?	134
Réflexion : Mes échanges avec les familles	135
Une planification intentionnelle axée sur l'enfant	136
Qu'est-ce que la planification à rebours?	137
Réflexion : Planification du processus enseignement-apprentissage	139
L'apprentissage fondé sur l'enquête	140
Qu'est-ce que le processus d'enquête?	142
Comment planifier le processus d'enquête?	144
Comment peut-on favoriser l'apprentissage fondé sur l'enquête et répondre aux grands nombres d'apprentissages visés dans les divers curriculums?	146
Que font les enfants et l'enseignant pendant le processus d'enquête?	148
Réflexion : Planification du processus d'enquête	149
Sommaire	149
Apprentissage professionnel continu	149

Chapitre 6 – Une conception intentionnelle du milieu d'apprentissage 153

Les personnes	153
Le temps	158
Le langage du temps	159
La période de repos	160
Le temps d'échange ou la causerie	160
La période du dîner et de la collation	161

La période de jeu libre	162
L'espace et le matériel	163
La classe en milieu naturel	165
La prise de risques	167
Réflexion : La classe en milieu naturel	168
Réflexion : Le milieu d'apprentissage	171
Sommaire	171
Apprentissage professionnel continu	171
<hr/>	
Chapitre 7 – Les centres d'apprentissage, véhicules de l'apprentissage par le jeu	173
La raison d'être des centres d'apprentissage	175
L'étayage dans le contexte des centres d'apprentissage	176
L'observation intentionnelle dans le contexte des centres d'apprentissage	178
L'organisation des centres	179
Réflexion : Repenser un centre d'apprentissage	197
Sommaire	197
Apprentissage professionnel continu	198
<hr/>	
Chapitre 8 – Les partenariats : une harmonisation qui facilite les apprentissages	199
Des partenariats avec les familles	201
La participation et l'engagement des familles	203
L'engagement des familles dans l'apprentissage axé sur le jeu	204
Réflexion : Des partenariats avec les familles	205
Des partenariats avec la communauté	205
Des sorties dans la communauté	206
L'accueil des membres de la communauté en salle de classe	206
Les programmes préscolaires offerts dans la communauté	207
Réflexion : Des partenariats avec la communauté	209
Des partenariats au sein de l'école	209
Un partenariat avec l'enseignant de 1 ^{re} année	210
Un processus de collaboration interdisciplinaire	212
Réflexion : Le milieu d'apprentissage	213
Sommaire	213
Apprentissage professionnel continu	213

ANNEXES	215
Annexe A : Les éléments d'un continuum langagier – tranche du préscolaire (quatre et cinq ans)	217
Annexe B : Le portrait général du cheminement langagier de l'enfant parlant peu ou pas français	219
Annexe C : L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)	221
Annexe D : Les principes de la conception universelle	223
Annexe E : Des stratégies pour favoriser un milieu d'apprentissage positif	225
Annexe F : Une liste de documents d'appui pour favoriser l'inclusion	229
Annexe G : Des pistes pour exploiter les comptines, les chansons et les poèmes	233
Annexe H : L'accueil des Aînés dans la salle de classe	235
Annexe I : Contexte d'apprentissage : champs d'exploration	237
Annexe J : Exemple de journal d'observation	239
Annexe K : Exemple de fiche anecdotique	241
Annexe L : Exemple de fiche d'observation	243
Annexe M : Exemple de consignation continue	245
Annexe N : Exemple de fiche de suivi	247
Annexe O : Exemple de grille d'observation	249
Annexe P : Exemple de grille de fréquence	251
Annexe Q : Exemple de récit d'apprentissage	253
Annexe R : Suggestions de matériel et de matériaux pour les centres d'apprentissage	255

Sources bibliographiques	257
---------------------------------	-----

Remerciements

Le présent document a été traduit et adapté du document anglais : *A Time for Learning, A Time for Joy : A Resource for Kindergarten Teachers*, distribué par le Ministère en 2015. Le Bureau de l'éducation française du ministère de l'Éducation et de la Formation tient à remercier sincèrement la Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation et tous ceux et celles qui ont contribué au document anglais.

Le Bureau de l'éducation française tient aussi à remercier les personnes suivantes qui ont participé à l'élaboration du présent document en langue française, *Les joies de l'apprentissage : un document d'appui pour les enseignants de la maternelle (Programme français)*.

Personnel du Bureau de l'éducation française

Sylvie Huard-Huberdeau, conseillère pédagogique

Lynne Michaud, conseillère pédagogique

Gisèle Poirier, conseillère pédagogique

Céline Ponsin, conceptrice graphique et éditique

Louise Simard, réviseur de textes

Pierre Lemoine, relecteur

Introduction

La petite enfance du berceau jusqu'à l'âge de 8 ans

« L'apprentissage des jeunes enfants s'applique aux programmes destinés aux enfants de la naissance à huit ans, notamment :

- les programmes destinés aux enfants qui ne sont pas encore intégrés à une structure formelle comme une école, une garderie ou une prématernelle, ainsi que les programmes destinés aux enfants et à leur famille;
- les programmes de maternelle intégrés au système scolaire [...] qui servent de transition vers la scolarisation formelle;
- les classes des premières années du primaire.»

(Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2014, p. 4)

La petite enfance est une période cruciale dans le développement des enfants. L'autonomie, la prise de décision, la créativité, la capacité d'apprendre, l'habileté d'établir des rapports avec les autres et l'estime de soi s'amorcent durant cette période. Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba offre un appui aux divisions scolaires en matière d'éducation des enfants jusqu'à l'âge de huit ans par le biais de la [Section de l'éducation de la petite enfance](#).

La section collabore et coopère avec les divisions scolaires, d'autres ministères (provinciaux ou fédéraux), les Services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants au Manitoba, divers groupes d'intervenants du milieu éducatif et des parents. Cette collaboration favorise la promotion des programmes et des services reliés au développement des enfants qui prépareront ces derniers pour une rentrée réussie et un apprentissage optimal durant leurs premières années à l'école.

Bien que la période de la petite enfance s'étende jusqu'à l'âge de huit ans, le présent document d'appui portera son attention sur la maternelle. Au Manitoba, la maternelle offre aux jeunes enfants une initiation en douceur à l'école, grâce à des expériences d'apprentissage riches et signifiantes qui sont axées sur le jeu. Ces expériences, adaptées au développement des jeunes enfants, favorisent leur épanouissement dans tous les domaines et les respectent en tant qu'apprenants capables et pleins de potentiel, motivés, assurés, et qui sont prêts à prendre la responsabilité de leur apprentissage. Le Ministère reconnaît la valeur du travail accompli dans les écoles et les classes de maternelle de toute la province, de même que le dévouement des enseignants de maternelle du Manitoba, qui créent des milieux d'apprentissage inclusifs, favorisant le succès de chacun de leurs élèves.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation encourage un enseignement et un apprentissage centrés sur l'enfant qui reposent sur une approche pédagogique qui tient compte du fait que les enfants apprennent en jouant et en nouant des relations entre eux et avec des adultes bienveillants. Cette approche reconnaît que les jeunes enfants apprennent de manière holistique à travers tous les domaines de leur développement et apprennent mieux lorsque des liens naturels peuvent être tissés, d'une part entre la langue et les apprentissages liés aux différentes matières, et d'autre part entre chacun des divers curriculums de la maternelle.

Les buts du présent document

Le document *Les joies de l'apprentissage : un document d'appui pour les enseignants de la maternelle* a pour but de présenter, aux enseignants et aux leaders du milieu scolaire, une démarche pédagogique axée sur le jeu pour aborder les curriculums de la maternelle du Manitoba de façon intégrée. Cette ressource se veut utile et stimulante, appropriée au niveau de développement des enfants, engageante pour les familles et en harmonie avec les premières expériences d'apprentissage vécues par les enfants avant leur arrivée à l'école.

Le présent document est une adaptation de *A Time for Learning, A Time for Joy : A Resource for Kindergarten Teachers*. C'est sur cette base que le Bureau de l'éducation française a entrepris de créer un document d'appui pour les classes de maternelle qui reflète la réalité du Programme français au Manitoba et qui répond à leurs besoins.

« La communauté scientifique reconnaît les bienfaits du jeu. Il est prouvé que l'exploration, la réflexion, la résolution de problèmes et la communication verbale présentes dans le jeu influencent le développement cérébral des enfants. »

(Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2012, paragr. 2)

Le jeu étant validé comme un moyen naturel d'apprendre sur la base de recherches neuroscientifiques récentes, les professionnels de l'éducation en petite enfance privilégient une démarche pédagogique holistique et axée sur le jeu. En mettant l'accent sur l'apprentissage par le jeu, une planification intentionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'une approche pédagogique favorisant l'intégration des divers curriculums, le présent document réaffirme l'importance d'une démarche pédagogique centrée sur l'enfant. Démarche que les enseignants de la petite enfance du Manitoba ont embrassée depuis plus d'un siècle.

Les fondements de l'apprentissage à la maternelle

Vous remarquerez, tout au long de ce document, l'utilisation de l'expression « paysages d'apprentissage ». Ceux-ci représentent aussi bien le contexte que le contenu, tels que la vision du Programme français au Manitoba, les divers curriculums de la maternelle et leur mise en œuvre dans un milieu axé sur le jeu. Ces paysages fournissent un appui quant à la planification des apprentissages et à la conception de milieux d'apprentissages riches. Ils offrent un terrain fertile sur lequel les enfants font des explorations et se lancent dans des enquêtes qui ont un sens à leurs yeux.

« Le jeu répond à un besoin impératif des jeunes enfants et constitue un droit selon la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). »

(Québec, ministère de la Famille, 2014, p. 5)

En examinant les questions que se posent les enfants à la figure I.1, on peut penser aux divers paysages d'apprentissage en tant que moyens appuyant les multiples façons qu'ont les enfants de penser et d'apprendre. L'apprentissage est possible lorsque les questions des enfants sont utilisées comme source d'inspiration pour la planification quotidienne ou à long terme. Les divers paysages proposent des contextes riches et signifiants en plus de nombreuses possibilités pour planifier les explorations des enfants.

Comme pour n'importe quelle exploration, la flexibilité est essentielle. Elle permet de tirer profit des situations d'apprentissage imprévues qui peuvent émerger spontanément en raison des suggestions des enfants.

Figure I.1 :
Les multiples façons de penser et d'apprendre chez l'enfant



Les fondements

Les fondements suivants définissent le cadre dans lequel sont ancrés les divers paysages d'apprentissage à la maternelle. Ils ont tous pour but de fournir un milieu d'apprentissage centré sur l'enfant qui tient compte du fait que les jeunes enfants apprennent en jouant et en nouant des relations entre eux et avec des adultes bienveillants. Ils reflètent la diversité culturelle de la classe et de la communauté scolaire ainsi que l'importance d'entretenir des liens étroits avec les familles favorisant ainsi la continuité des apprentissages.

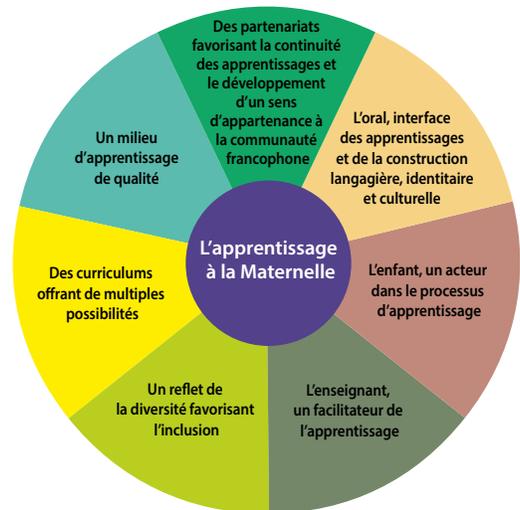


Figure I.2 :
Les fondements de l'apprentissage à la maternelle

L'oral, interface des apprentissages et de la construction langagière, identitaire et culturelle

Dans l'école francophone en milieu minoritaire, la langue entoure et influence l'enfant de la maternelle en tout temps. Elle présente quatre fonctions essentielles : outil d'apprentissage, instrument de communication, outil de structuration de la pensée et vecteur de construction identitaire et culturelle. Une pédagogie qui valorise ces fonctions de la langue permet à l'enfant d'acquérir des compétences langagières et disciplinaires, de s'approprier les nuances propres à la langue, d'être métacognitif en français, de se divertir, de socialiser et de s'épanouir en français et de développer un rapport positif à la langue.

L'enfant, un acteur dans le processus d'apprentissage

Les enfants apprennent de différentes façons et les enseignants apprécient leurs nombreuses manières de construire leur savoir et de donner un sens à leurs apprentissages. Les enfants arrivent à l'école en ayant beaucoup de potentiel et plusieurs expériences à leur actif. Ils font preuve d'une curiosité naturelle et sont constamment en train d'apprendre au sein du milieu scolaire, de leur famille et de la communauté.

L'enseignant, un facilitateur de l'apprentissage

Les enseignants de maternelle sont passionnés à l'idée d'enseigner aux jeunes enfants et d'apprendre avec eux. Ils facilitent leurs apprentissages en créant de façon consciente des expériences d'apprentissage significatives ainsi qu'un milieu d'apprentissage riche orienté vers le jeu et propices à l'épanouissement physique, social, émotionnel, cognitif et langagier de tous les enfants.

Un reflet de la diversité favorisant l'inclusion

Les enseignants de maternelle reconnaissent l'importance fondamentale de respecter, avant tout, le rythme de développement individuel de chaque enfant ainsi que ses besoins et ses champs d'intérêt pour assurer son bien-être et appuyer son plaisir d'apprendre. Ils s'assurent que les expériences vécues à la maternelle reflètent la diversité des enfants, des familles et des personnes qui œuvrent au sein de l'école.

Des curriculums offrant de multiples possibilités

Les divers curriculums de la maternelle mettent en valeur les contextes axés sur le jeu et les enquêtes initiées par l'enfant; lesquels sont enrichis par l'adulte. Ils offrent également des possibilités d'enquêtes plus ciblées initiées par les enseignants. Leur mise en œuvre est possible grâce à la planification délibérée de diverses expériences d'apprentissage fondées sur une documentation pédagogique qui reflète ce que les enfants savent, ce qu'ils pensent et ce sur quoi ils s'interrogent.

Un milieu d'apprentissage de qualité

Un milieu d'apprentissage de qualité dans une classe de maternelle permet à des situations de jeu complexe et riche de fleurir. La salle de classe est un endroit chaleureux et accueillant, où les enfants et les adultes se posent des questions, apprennent et construisent ensemble. Ce milieu stimulant et engageant permet de planifier des expériences d'apprentissage pertinentes et de tirer profit d'une abondance d'occasions pour jouer et explorer, pour enrichir l'apprentissage des enfants tout en encourageant l'acquisition et le développement du français oral.

Des partenariats favorisant la continuité des apprentissages et le développement d'un sens d'appartenance à la communauté francophone

Les enseignants de maternelle honorent les familles et les communautés des enfants en reconnaissant que les enfants interagissent et apprennent dans divers contextes et que l'engagement des familles envers l'apprentissage des enfants est essentiel à la réussite scolaire, identitaire et culturelle. Les apprentissages passés, présents et futurs des enfants sont mieux assurés par des efforts coordonnés à domicile, à l'école et dans la communauté.

L'utilisation de ce document d'appui

Le contenu et l'organisation du document

Ce document d'appui contient les sections suivantes :

- L'**introduction** explique le but du document, son contenu, son organisation et le public visé.
- Les **chapitres 1 à 8** portent sur l'apprentissage et l'enseignement à la maternelle dans un contexte axé sur le jeu. Ils présentent des considérations théoriques ainsi que des exemples et des modèles qui reflètent les fondements de l'apprentissage à la maternelle sur lesquels repose le présent document, favorisant ainsi le développement optimal et l'apprentissage de tous les enfants.
- Les **annexes** offrent des renseignements supplémentaires et des outils pouvant être utiles aux enseignants de maternelle.
- Les **sources bibliographiques** sont constituées de ressources citées, de références et de ressources consultées pour la rédaction du document.

Les hyperliens

Certains termes sont accompagnés d'hyperliens qui permettent au lecteur de naviguer d'une section à l'autre à l'intérieur du document ou d'accéder à des ressources qui leur donneront des renseignements supplémentaires.

Les icônes

Les icônes suivantes sont utilisées dans le document pour attirer l'attention du lecteur sur certains sujets et certaines ressources.



Anecdotes : Les anecdotes ou petites histoires provenant des classes de maternelle qui figurent dans ce document donnent l'occasion d'en apprendre davantage sur l'apprentissage des enfants par le jeu. Ces anecdotes ont été racontées par des enseignants manitobains et servent d'exemples de ce qui se passe dans des classes de maternelle de la province. Elles ont été adaptées pour mieux refléter la réalité du Programme français au Manitoba. Elles sont liées aux apprentissages visés à la maternelle et illustrent des occasions de mettre en œuvre les divers curriculums par l'intermédiaire du jeu initié par l'enfant et appuyé par l'adulte (Broadhead et Burt, 2012).



Diversité et inclusion : Diverses perspectives dont celles des Premières nations, des Métis et des Inuits ainsi que celles des nouveaux arrivants sont présentées afin de faire mieux comprendre différents points de vue. Des suggestions sont également présentées pour appuyer la mise en œuvre d'une programmation appropriée qui vise à répondre aux besoins divers de tous les enfants de la maternelle.



Francisation : Plusieurs enfants entrent à la maternelle parlant peu ou pas français. Des suggestions sont présentées pour faciliter leur construction langagière, culturelle et identitaire.



Réflexion : Les questions de réflexion qui figurent dans ce document peuvent aider à examiner certaines idées importantes, comme la façon dont l'enseignant perçoit les enfants et leur apprentissage, le rôle de l'enseignant dans un milieu d'apprentissage axé sur le jeu, la conception d'un milieu d'apprentissage de qualité, etc. Ces questions sont utiles pour encourager la réflexion personnelle et l'établissement d'objectifs, favoriser des discussions dans le cadre de réunions du personnel ou de communautés d'apprentissage professionnelles et fournir des occasions de perfectionnement professionnel.



Apprentissage professionnel continu : Des suggestions de ressources imprimées ou en version électronique, à la fin de chaque chapitre, encouragent le lecteur à poursuivre ses apprentissages sur un sujet en particulier.



Annexes : Des annexes offrent des renseignements supplémentaires et des outils pouvant être utiles aux enseignants de maternelle.

Chapitre 1 :

**Un regard sur la maternelle
au Manitoba**

Chapitre 1 : Un regard sur la maternelle au Manitoba

« Le jeu est la plus haute expression du développement chez l'enfant, car seul le jeu permet à l'enfant d'exprimer librement ce que recèle son âme. » [Traduction libre]

(Froebel, 1912, p. 50)

Certaines personnes sont surprises d'apprendre que l'apprentissage par le jeu à la maternelle est solidement implanté au Manitoba depuis plus de cent ans. Au début, les classes de maternelle dépendaient de programmes d'aide sociale plutôt que du système d'enseignement public. La maternelle avait comme objectif premier de faciliter l'assimilation des enfants nouvellement arrivés au Canada. Le programme offrait des vêtements, des repas et même un logement.

On sait que la Winnipeg Free Kindergarten Association a créé une maternelle gratuite dans un bâtiment sur rue dès 1892. L'Association était composée de femmes issues de milieux aisés et de la classe moyenne qui croyaient que la maternelle avait le pouvoir de changer les choses et d'aider les enfants défavorisés de la ville. On parlait alors des maternelles gratuites de Winnipeg dans tout le Canada.

Au début du 20^e siècle, il n'y avait pas de loi qui rendait l'école obligatoire au Manitoba et la maternelle s'adressait aux enfants âgés de 6 à 8 ans. Après l'adoption de la loi rendant l'école obligatoire, en 1916, les classes de maternelle visaient les enfants de 4 et 5 ans et elles pouvaient compter jusqu'à 70 enfants. Aujourd'hui, toutes les divisions scolaires du Manitoba offrent la maternelle et la majorité des enfants y participent.

Le tableau suivant fournit quelques détails au sujet de la maternelle dans le contexte du Programme français.

Caractéristiques clés de la maternelle — Programme français au Manitoba	
Fréquentation	Facultative
Âge	5 ans au 31 décembre
Formule adoptée	maternelle à temps plein Certaines écoles jumellent des enfants de la maternelle avec des pairs plus jeunes ou plus âgés pour former des classes multi âges.
Heures d'enseignement en français	100 % du temps en français
Nombre d'élèves par classe	Selon la politique divisionnaire

Le présent chapitre met tout d'abord l'accent sur l'une des périodes les plus importantes dans la vie d'un enfant, soit son entrée à l'école en proposant diverses stratégies qui favoriseront une transition en douceur vers la maternelle. Il aborde par la suite les particularités de la maternelle au sein du Programme français, soit le rôle particulier de l'école francophone en milieu minoritaire et un bref survol des curriculums. Enfin, il examine les grandes théories et les approches sous-tendant l'apprentissage des jeunes enfants ainsi que les principaux rôles de l'enseignant de maternelle dans le contexte de l'école francophone au Manitoba.

Une transition en douceur vers la maternelle

L'entrée en maternelle est l'une des transitions les plus importantes pour un enfant. Il est vrai que c'est une occasion de tirer parti de nouvelles possibilités et de relever de nouveaux défis, mais c'est souvent une période d'inquiétudes pour certains enfants et leurs familles. Pour aider les enfants et leurs familles à se préparer en vue de l'entrée en maternelle, il faut planifier soigneusement et bien réfléchir aux besoins particuliers des enfants et des familles dans le quartier ou la communauté.

L'une des principales recommandations dans la littérature sur la petite enfance est d'essayer d'établir une continuité entre la maison et l'école, et entre l'environnement des programmes autorisés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et celui de l'école. Le but de cette continuité est de planifier ces transitions de façon à ce que les enfants vivent les changements en douceur et qu'ils voient et comprennent facilement les liens qui existent entre les divers milieux. Les paragraphes qui suivent présentent des éléments dont on doit tenir compte et des stratégies qui favorisent une telle transition vers la maternelle.

Il est essentiel, pour pouvoir comprendre les besoins des enfants et y répondre, d'établir et d'entretenir des liens solides avec chaque famille et le personnel des programmes autorisés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants afin d'offrir aux enfants et à leur famille une certaine continuité lors de la transition à la maternelle. Une continuité dans l'expérience des familles s'établit lorsque l'enseignant de maternelle encourage les familles à participer et leur fournit des renseignements appropriés. Si les enfants sont soutenus de façon intentionnelle pendant les transitions et que le passage d'un environnement à un autre est fait en douceur, les enfants s'habituent de façon plus naturelle à leur nouvel environnement.

Une visite à l'école et dans la classe avant l'entrée en maternelle

De nombreuses écoles organisent une soirée « portes ouvertes sur la maternelle » pour informer les familles et leur donner la possibilité d'inscrire leurs enfants. Cela a généralement lieu au cours du mois de février ou de mars qui précède l'entrée de l'enfant en maternelle. Certaines écoles organisent une soirée d'orientation incluant des centres d'apprentissage pour les enfants et les familles et la possibilité de passer du temps dans la classe de maternelle. Les programmes autorisés de garde des jeunes enfants qui sont logés dans l'école ou situés dans le quartier peuvent aussi avoir des kiosques d'information à cette occasion, afin de faciliter l'inscription des enfants qui auront besoin d'un service de garde en dehors des heures scolaires.

Pour favoriser la continuité, l'enseignant peut organiser des activités particulières visant à mettre les enfants à l'aise. Dans certaines écoles, les enfants de quatre ans peuvent venir visiter la classe en mai et juin pour s'habituer à venir à l'école, avant de commencer officiellement la maternelle en septembre. Dans d'autres écoles, les enseignants invitent des petits groupes de quatre ou cinq enfants à venir se joindre aux élèves de la maternelle pendant quelques jours au mois de juin. Ce processus est particulièrement important pour l'enfant parce qu'il s'agit souvent de son premier contact avec l'école. L'enseignant peut alors parler à chaque enfant individuellement pour mieux les connaître et leur présenter la classe et quelques routines. Ce n'est cependant pas le moment de faire des tests de dépistage, car cela pourrait effrayer et dérouter les enfants.

Le passage d'un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants à la maternelle

Les chercheurs ont défini un certain nombre d'éléments et de stratégies qui peuvent faciliter la continuité lors du passage d'un programme autorisé d'apprentissage et de garde des jeunes enfants à la maternelle, par exemple :

- protocoles relatifs à la transition qui indiquent clairement les rôles et les responsabilités de chacun;
- attention portée aux besoins particuliers des enfants, notamment au transfert des dossiers;
- efforts de planification de la transition qui durent toute l'année;
- visites des programmes autorisés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants par les enseignants de maternelle et vice-versa, selon le besoin.

Certaines divisions offrent aux enfants de prématernelle une occasion de prendre l'autobus scolaire afin de se familiariser avec les consignes de sécurité et les règlements. D'autres divisions organisent une journée d'orientation au cours de laquelle les enfants qui prendront l'autobus se font accueillir par leurs familles à leur arrêt.

L'entrée progressive à la maternelle

L'entrée progressive à la maternelle permet d'établir une meilleure relation avec chaque enfant. La plupart des enfants se sentent plus à l'aise s'ils peuvent commencer la maternelle en petits groupes pour s'habituer au milieu scolaire et mieux le comprendre et mettre en place de nouvelles routines, notamment prendre l'autobus, se déplacer dans l'école, découvrir la classe d'éducation physique et de musique, etc. En prévoyant une entrée progressive, il faut informer les enfants et les familles à l'avance afin que les enfants ne soient pas déçus à l'idée de rester à la maison pendant quelques jours au cours de la première semaine ou des premières semaines d'école.

Une transition bien pensée donne aux familles et aux enseignants de maternelle des occasions de participer au processus en tant que partenaires égaux. La coopération entre les éducateurs* de la petite enfance et les enseignants de maternelle ainsi que la prise en compte des besoins des enfants et des familles pendant cette transition permettent de rendre l'expérience positive pour tous. Une telle planification permet de réduire l'anxiété et l'appréhension de bien des enfants et des familles pendant la transition. Quelques enfants et leurs familles pourront avoir besoin de soutien additionnel lors de la transition et au cours de leur année à la maternelle. On peut se référer, entre autres aux sections [L'inclusion au quotidien](#) et [Un processus de collaboration interdisciplinaire](#) pour avoir plus d'information à ce sujet.

La maternelle au sein du Programme français

« Depuis l'entrée en vigueur de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, des structures de gestion scolaire par la minorité ont été établies dans toutes les provinces et tous les territoires : un système éducatif spécifique, mis en place pour les francophones et géré par eux, est désormais opérationnel. Ce système éducatif [...] s'appuie sur le rôle [particulier] [...] qui est assigné à l'école francophone en milieu minoritaire. Le rôle [de cette école] [...] dépasse celui d'une école en milieu majoritaire. Outre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être habituellement développés par le système scolaire, l'école francophone en milieu minoritaire doit développer le savoir-vivre ensemble et le savoir-devenir particulièrement nécessaires aux futurs bâtisseurs (Landry et Allard, 1999) qui assureront la vitalité des communautés francophones. Plus particulièrement, l'école francophone valorise le français dans son statut de langue première [...]

« L'école francophone met en place une programmation qui répond aux exigences académiques et identitaires de son mandat [...] [en tenant] compte de la très grande hétérogénéité de sa clientèle » (Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2008, p. 2-3).

* Éducateur dans des services de garde d'enfants en bas âge, d'âge préscolaire ou scolaire ou dans une prématernelle.

L'école francophone, consciente de son rôle, met en place une pédagogie et une vie scolaire particulières, afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves. Pour ce faire, l'école francophone :

- tient compte du fait que l'élève est exposé à deux langues officielles qui n'occupent pas les mêmes espaces;
- engage l'élève dans la construction de son identité francophone;
- est soucieuse de développer la francité de l'élève dans des contextes signifiants et en tenant compte de son vécu langagier et culturel;
- nourrit la construction d'un répertoire de référents culturels chez l'élève;
- offre une grande variété de ressources pédagogiques en français que l'élève peut apprécier et exploiter avec succès;
- fait vivre à l'élève un rapport positif à la langue française et à la francophonie;
- favorise la créativité et le sens de l'initiative de l'élève afin qu'il puisse s'affirmer;
- actualise la relation école-foyer-communauté par l'entremise de divers projets pertinents (Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2008).

« Une étroite collaboration entre l'école, le foyer et la communauté est cruciale à la réussite scolaire et à l'essor linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba » (*Ibid.*, p. 3).

Les enfants qui arrivent à la maternelle proviennent de milieux où les valeurs, la culture, la langue ou l'engagement au fait français peuvent varier grandement. Ceux-ci possèdent, en rapport avec leur francité, des expériences culturelles et des antécédents langagiers variés. Pour certains enfants, la première langue apprise et valorisée au foyer est le français, alors que pour d'autres, le français peut être appris en même temps qu'une ou plusieurs autres langues. Il arrive également que le français soit valorisé sans toutefois être appris dans le foyer. En plus de répondre aux besoins et aux particularités propres à l'enfant de cinq ans, l'enseignant de maternelle doit donc aussi répondre le mieux possible à toute la gamme des besoins d'enfants issus de contextes socioculturels et linguistiques différents et aux défis qu'ils doivent relever dans un contexte minoritaire (*Ibid.*).

Chaque enfant arrive à l'école française avec une identité qui lui est propre. Cette identité lui vient de sa famille, de ses amis, de sa communauté, de ses groupes d'appartenance, des langues parlées à la maison, de sa culture, de ses croyances et de ses valeurs. L'identité de l'enfant s'inscrit dans le passé, le présent et le futur. Ainsi, son identité comme apprenant francophone est en constante évolution. C'est à la maternelle que cette identité continuera à se construire, alors que pour d'autres il s'agira plutôt des premiers pas à faire vers cette construction langagière, culturelle et identitaire francophone (*Ibid.*).

La langue au cœur du Programme français

Pour mieux orienter les pratiques pédagogiques, il est essentiel de tenir compte des diverses fonctions de la langue dans le contexte de l'école francophone en milieu minoritaire. La figure qui suit explicite chacune de ces fonctions dans le contexte de la maternelle.

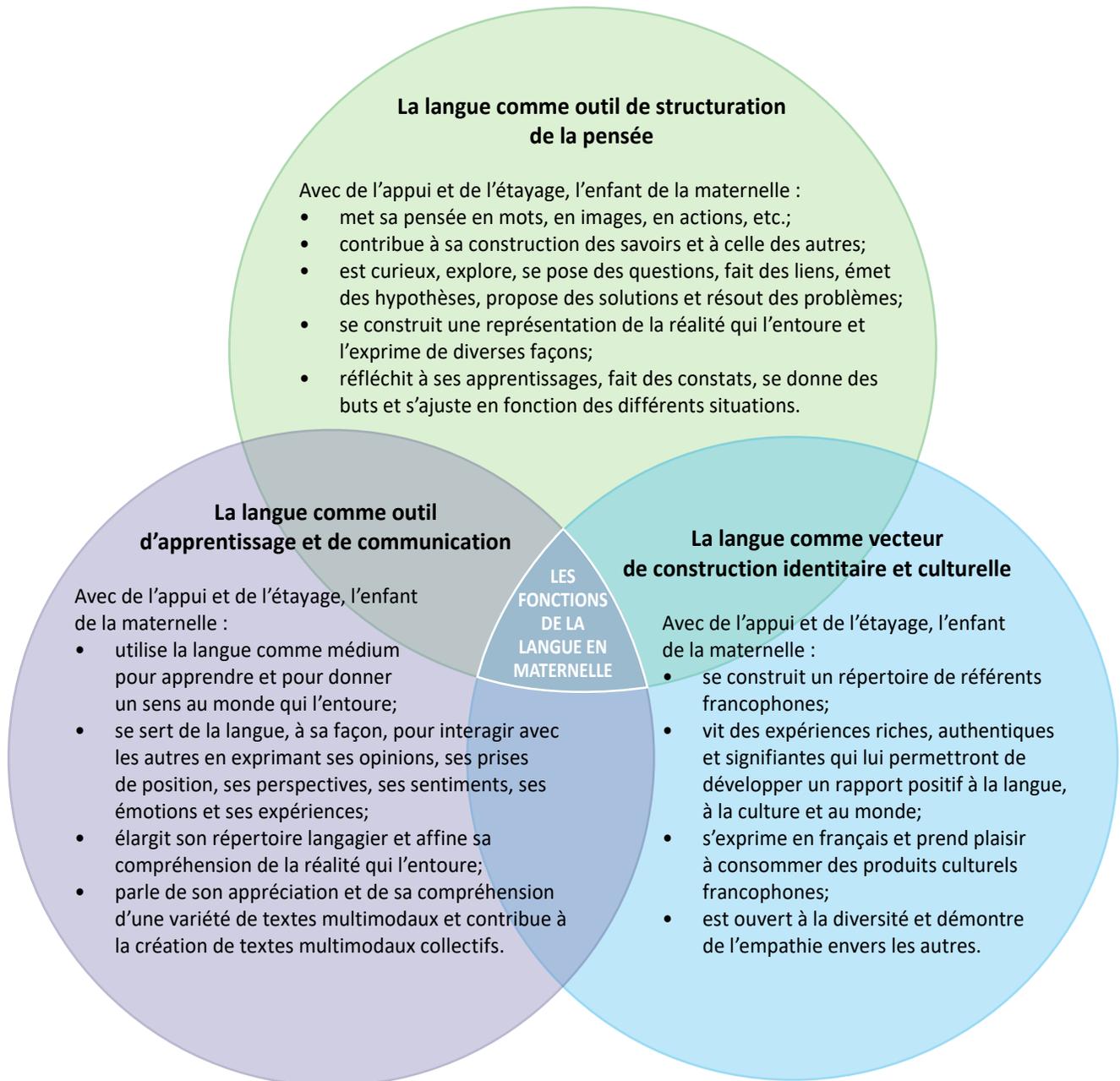


Figure 1.1 : L'enfant de la maternelle dans son cheminement langagier, identitaire et culturel*

*Adapté de : MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, *Programme d'études : cadre curriculaire, français, maternelle à la 12^e année, Programme d'immersion française*, Winnipeg, Le Ministère, 2016.

Les curriculums manitobains

Les curriculums manitobains de la maternelle pour le Programme français visent des apprentissages organisés en six matières : l'éducation artistique, le français, les mathématiques, l'éducation physique et l'éducation à la santé, les sciences de la nature et les sciences humaines. Le curriculum relié à chacune de ces matières précise les apprentissages visés, c'est-à-dire les savoirs (connaissances), savoir-faire (habileté), savoir-être (attitude) et savoir-agir (compétence) dont les enfants doivent faire preuve à la fin de la maternelle. Les apprentissages visés à la maternelle tiennent également compte des quatre domaines de base suivants :

- la littératie et la communication,
- la résolution de problèmes,
- les relations humaines,
- la technologie.

Ces domaines de base sont obligatoires de la maternelle à la 12^e année. Chacun d'entre eux représente un ensemble de compétences qui permettra aux enfants de transférer et d'appliquer les acquis, et aux enseignants de concevoir l'enseignement à ces fins. Ils englobent à la fois le contenu et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans toutes les matières. Chaque enseignant sera donc à la fois enseignant de littératie et de communication, de résolution de problèmes, de technologie et de relations humaines.

Il en est de même pour les éléments transdisciplinaires qui touchent l'ensemble des curriculums au Manitoba et en font partie intégrante. Ces éléments comprennent :

- l'éducation au développement durable (EDD),
- les perspectives autochtones,
- la littératie avec les technologies de l'information et des communications (LTIC),
- la diversité et l'équité en éducation.

Chaque enseignant de maternelle doit donc être en mesure de réfléchir sur les multiples façons dont il peut enrichir l'apprentissage des enfants en intégrant chacun de ces éléments.

Le développement de la littératie et de la numératie : une priorité

Le développement des compétences en littératie et en numératie chez les jeunes enfants fait partie des principales priorités du gouvernement du Manitoba et des divisions scolaires. Ces compétences se développent dans des contextes d'apprentissage authentiques grâce à l'appui et à l'attention d'enseignants qui font preuve d'intentionnalité, notamment la façon dont ils évaluent les progrès des enfants dans le but de guider leur enseignement et de planifier la mise en œuvre des curriculums. De plus, ceux-ci se perçoivent comme des apprenants, des collaborateurs et des chercheurs tout au long du processus enseignement-apprentissage.

Il est également important de noter que les différentes expériences vécues par les enfants ont des répercussions sur la manière dont eux-mêmes et leur famille voient le monde, communiquent leurs idées, donnent un sens au monde, apprennent, construisent leur identité et leurs relations avec les autres et sur ce qu'ils font avec ce qu'ils savent. Par conséquent, les familles voient et perçoivent chacune la littératie et la numératie de différentes manières. De même, la façon dont les enseignants traitent de la littératie et de la numératie est influencée par la façon dont ils perçoivent le monde. De plus, leurs perceptions influencent leurs valeurs en éducation et ont un impact sur leurs attentes à l'égard des enfants et de leur famille. Une communication ouverte entre les enseignants et les familles s'avère donc essentielle. Elle permettra d'en apprendre davantage au sujet des enfants et de leurs apprentissages et contribuera au développement de la littératie et de la numératie chez tous les enfants.

Les grands courants qui sous-tendent l'apprentissage des jeunes enfants

Afin d'offrir des expériences appropriées au développement des jeunes enfants, les enseignants devraient d'abord réfléchir aux recherches sur le cerveau ainsi qu'aux théories et aux recherches sur le développement de l'enfant, lesquelles fournissent des renseignements précieux sur la façon dont les jeunes enfants apprennent. Les recherches récentes montrent que les enfants ne passent pas par des stades de développement prédéterminés et distincts marqués par des débuts précis et des fins définies. Au cours des grands stades de leur développement, les enfants présentent des changements simultanés et des changements continus dans l'évolution de leur développement. On peut donc observer des variations dans les modèles et les rythmes de développement chez les enfants de la maternelle. Les stades et les références en matière de développement doivent être utilisés pour orienter les attentes et mieux connaître chacun des enfants afin d'orienter la planification des expériences et du milieu d'apprentissage de la maternelle.

Les paragraphes suivants présentent quelques-unes des grandes théories et des approches qui ont inspiré des pratiques mises en œuvre auprès des jeunes enfants.

Les recherches sur le cerveau

Grâce aux avancées de la recherche en sciences neurologiques et biologiques, nous savons que la capacité d'apprendre d'un jeune enfant de cinq ou six ans est fortement influencée par les circuits neuronaux qu'il a développés pendant les premières années de sa vie. Si un enfant ne reçoit pas de stimulation adéquate sur les plans socioaffectif, physique, cognitif ou langagier pendant les premières années de la vie, des connexions neuronales peuvent être perdues à jamais.

Le jeu aide à développer l'enfant dans sa « globalité » en sculptant le cerveau; en fait, ce serait l'instrument le plus efficace pour développer la fonction exécutive chez l'enfant — la partie du cerveau qui aide l'enfant à prendre des décisions et à gérer son comportement.

<p>La théorie de l'attachement</p> <p>John Bowlby et Mary Ainsworth</p>	<p>Cette théorie décrit les relations et les liens affectifs intenses qui lient les êtres humains les uns aux autres. L'attachement se forme lorsque les bébés reçoivent de façon constante les soins nécessaires à leur survie et sert de modèle pour leurs relations futures. Le modèle devient un guide ou une référence pour toutes les relations étroites que les enfants développeront avec leurs pairs, leurs premiers enseignants et, plus tard, leurs compagnons de travail, leur conjoint ou conjointe et leurs propres enfants (Berk, 2003).</p> <p>Les enfants qui n'ont pas développé d'attachement sécuritaire avec des membres clés de leur famille n'ont pas appris à voir le monde comme un endroit sûr et, par conséquent, il peut être difficile de créer des liens avec ces enfants à la maternelle. Il se peut qu'ils fassent peu confiance aux adultes en général et qu'ils ne soient pas certains que leurs besoins vont être satisfaits et que la classe est un endroit sûr. L'attachement a des répercussions sur l'efficacité des enfants (leur croyance en leur capacité à faire le travail attendu à la maternelle) et sur leur estime de soi, ce qui a une importance cruciale pour leur réussite dans la vie. Les enfants qui ont des difficultés sur le plan de l'attachement peuvent avoir des problèmes scolaires. Ils peuvent manquer de confiance en leur capacité à apprendre et à explorer le monde des connaissances et certains d'entre eux peuvent montrer de la résistance et de l'agressivité.</p>
<p>La théorie du développement cognitif</p> <p>Jean Piaget</p>	<p>Selon Piaget, les enfants acquièrent activement des connaissances en manipulant des objets et en explorant le monde qui les entoure (Berk, 2003). Le développement des enfants vient des occasions qu'ils ont d'apprendre par la pratique et se trouve au cœur du mouvement constructiviste, lequel a grandement marqué l'éducation des jeunes enfants. Lorsqu'il est question d'une « approche appropriée au développement », les enseignants savent que le jeu permet à l'enfant de progresser dans son développement et de passer du stade sensorimoteur du bébé à la pensée préopératoire des années préscolaires, puis au stade des opérations concrètes au primaire (Bredekamp, 1987).</p> <p>Piaget appelle assimilation et accommodation les processus par lesquels les concepts sont modifiés. L'enfant intègre des connaissances à une structure cognitive préexistante (assimilation) et transforme une structure en vue de faire de la place aux nouvelles connaissances (accommodation). Ces processus constituent la base pour l'apprentissage tout au long de la vie. Selon Piaget, jusqu'à ce que la capacité de perception soit bien développée, l'enfant ne peut pas intérioriser de nouveaux éléments de son environnement. De même, jusqu'à ce que le cerveau soit capable d'organiser et de réorganiser les messages reçus, l'enfant ne peut pas utiliser les perceptions que ses sens lui procurent. L'amélioration de la perception et de l'organisation des structures cognitives dépend des processus développementaux. Les premières années de la vie devraient, par conséquent, être une période de développement rapide de la formation des préceptes et des concepts, puisque les apprentissages futurs s'appuieront sur les structures mises en place pendant les sept premières années de la vie. Les principes pédagogiques qui ont émergé du travail de Piaget incluent l'accent sur l'apprentissage par la découverte, la sensibilité à la disposition des enfants à apprendre et l'acceptation des différences individuelles chez les enfants.</p>

<p>La théorie socioculturelle Lev Vygotsky</p>	<p>Vygotsky, dans sa démarche constructiviste de compréhension de l'apprentissage des enfants, décrit le développement cognitif comme un processus issu d'une interaction sociale. Selon sa théorie, plusieurs des habiletés et des processus cognitifs sont transmis socialement à l'enfant par une « personne plus compétente que lui » (comme un enseignant, un parent ou un pair) qui lui fournit de l'étaillage, un concept selon lequel nous nous appuyons sur ce que l'enfant sait déjà ou ce que l'enfant fait déjà seul. Cet étaillage amène l'enfant à progresser dans ses apprentissages tout en respectant sa zone proximale de développement (ZPD). Ce concept désigne la zone des habiletés émergentes d'un enfant. Bien que les tâches dans cette zone puissent être trop difficiles pour que l'enfant les fasse seul, avec l'appui de « l'autre personne plus compétente que lui », l'enfant réussit à faire ce qui est demandé (Sparling, 2004). Par conséquent, l'enseignant intentionnel encourage l'enfant à se dépasser dans les limites du raisonnable pour l'aider à acquérir de nouvelles habiletés, compétences ou connaissances (Copple et Bredekamp, 2006).</p> <p>Les enseignants qui s'inspirent des idées de Vygotsky offrent souvent aux enfants des expériences d'apprentissage guidées et tirent profit des occasions spontanées d'enseignement et d'apprentissage, qui sont favorisées par la collaboration avec les pairs et l'organisation d'expériences d'apprentissage coopératives. Selon Vygotsky, jouer à faire semblant est une zone proximale de développement unique dans laquelle l'enfant peut essayer diverses activités et acquérir de nouvelles compétences. Les enseignants de maternelle font en sorte d'encourager le jeu sociodramatique et de prévoir suffisamment de temps pour qu'une forme avancée de jeu symbolique puisse évoluer.</p> <div data-bbox="706 1018 1388 1291" data-label="Diagram"> </div> <p>Figure 1.2 : La zone proximale de développement</p>
<p>Le mouvement d'éducation progressive John Dewey</p>	<p>Dewey, souvent appelé le père de l'éducation progressive, est l'une des personnes qui a eu le plus d'influence sur l'éducation moderne. Il a mis de l'avant l'idée d'un apprentissage expérientiel qui sollicite entièrement les aptitudes physiques, affectives et mentales des enfants et qui offre diverses possibilités d'approfondir leur compréhension. Il a été le premier à accorder une place importante aux enseignants de maternelle dans sa vision d'un nouveau système d'éducation aux États-Unis.</p> <p>Dewey voit les milieux d'apprentissage des jeunes enfants comme des lieux de création où les adultes et les enfants effectuent activement des « enquêtes » sur le monde et coconstruisent leur savoir et leur compréhension (Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation, 2013).</p>

<p>La théorie constructiviste Jérôme Bruner</p>	<p>Bruner a illustré la façon dont les enfants forment de nouvelles idées ou de nouveaux concepts en se fondant sur les connaissances qu'ils ont déjà. Il a mis l'accent sur le fait que l'apprentissage est un processus actif et que les enfants sont des résolveurs de problèmes actifs et qu'ils sont capables d'explorer des « sujets difficiles ». Bruner a aussi insisté sur les influences sociales sur le développement. De plus, il a inspiré la philosophie en éducation décrite comme le « curriculum en spirale » d'après sa description de la façon dont les enfants répètent des idées de base encore et encore, y ajoutent d'autres idées et les développent jusqu'à ce qu'ils les comprennent et les maîtrisent entièrement. Il a préconisé l'apprentissage par la découverte en recommandant un milieu d'apprentissage qui encourageait les enfants à explorer un problème prédéterminé en leur fournissant un appui pédagogique pour les amener à faire une série de découvertes les menant vers un but prédéterminé.</p>
<p>La théorie des systèmes écologiques Urie Bronfenbrenner</p>	<p>Selon Bronfenbrenner, le développement humain est influencé par des facteurs qui interviennent à différents « niveaux » à l'intérieur d'une structure écologique globale selon laquelle l'enfant lui-même et son environnement ont des conséquences sur sa croissance et sur son développement. L'enfant qui existe dans son propre « microsystème » est en interaction avec tous les systèmes (meso, exo et macro) qui l'entourent (Berk, 2003), notamment sa famille, son voisinage, sa garderie ou son école, les lieux de travail de ses parents, la collectivité où vit son entourage, les politiques et les protocoles des autorités publiques et des employeurs qui influencent les décisions familiales et les valeurs et les lois de la province ou du pays.</p> <p>L'importance de la politique manitobaine axée sur l'enfant est un exemple de la façon dont des changements dans le « macrosystème » ont eu une grande influence sur la vie des jeunes enfants de notre province. Lorsque les enseignants de maternelle font intervenir activement les familles « microsystème » et d'autres aidants dans des secteurs liés au développement des jeunes enfants « exosystème » afin d'assurer des transitions fluides qui favorisent une continuité pour les enfants, ceux-ci en ressortent gagnants.</p>
<p>La théorie (cognitive) de l'apprentissage social Albert Bandura</p>	<p>Selon Bandura, l'apprentissage social est un processus dans lequel on apprend à copier ou à utiliser les actions observées chez les autres comme modèle. Les enfants s'identifient à un modèle, qui peut être un autre enfant ou un adulte, et adoptent les comportements, les valeurs ou les croyances de leur modèle, par exemple leur perception des rôles des hommes et des femmes et l'utilisation de l'agression comme moyen pour atteindre une fin. Bandura stipule que les enfants développent leurs croyances concernant leur propre efficacité en regardant les autres se féliciter ou se blâmer et ont ainsi une image de la valeur de leurs propres actions (McLeod, 2011).</p>
<p>L'approche Montessori Maria Montessori</p>	<p>Montessori a soutenu que le développement des enfants est optimisé quand ceux-ci sont libres de choisir leurs activités dans un milieu d'apprentissage riche et conçu de façon intentionnelle en fonction d'eux. L'approche Montessori est un modèle constructiviste qui met l'accent sur l'autonomie des enfants, l'apprentissage par la découverte, de longs blocs d'activités ininterrompus et l'utilisation d'aides à l'apprentissage spécialisées.</p> <p>Pour Montessori, les rôles des enseignants, au-delà de celui de fournir du matériel didactique, consiste à agir en tant que conseillers, guides et catalyseurs de l'apprentissage plutôt que de transmettre de l'information. (Estes, 2004).</p>

<p>L'approche de Reggio Emilia</p> <p>Loris Malaguzzi, fondateur du mouvement, décrit l'enfant comme un être « plein de potentiel, fort, puissant et compétent » [traduction libre] (1993, p. 10).</p>	<p>Reggio Emilia est en fait le nom d'une collectivité du nord de l'Italie où l'on a élaboré une philosophie de la petite enfance qui inspire des enseignants partout dans le monde et qui est une des approches qui ont le plus influencé les études actuelles sur l'éducation des jeunes enfants. Elle met en valeur les droits inhérents des enfants d'être respectés et d'être valorisés pour ce qu'ils sont, pour leur curiosité et pour leur ouverture d'esprit dans toute la mesure du possible. Les enfants sont encouragés à élaborer leurs propres hypothèses sur le monde et son fonctionnement au moyen de l'exploration. Les enseignants qui s'inspirent de cette approche voient les enfants qui ont des besoins exceptionnels en matière d'apprentissage comme des enfants ayant « des droits spéciaux » plutôt que « des besoins spéciaux ».</p> <p>De plus, la participation des enfants et des adultes en tant que membres d'une communauté est une des pierres angulaires de l'approche de Reggio Emilia. L'enseignant joue un rôle d'apprenant et de chercheur enthousiaste plutôt que celui d'expert qui transmet son savoir à des enfants. Les enseignants influencés par l'approche de Reggio Emilia sont là pour aider, guider et susciter l'apprentissage. Ils croient que les enfants sont capables de formuler une hypothèse, d'élaborer une théorie et de savoir à qui et quand demander de l'aide pour résoudre leurs problèmes. Ils favorisent une approche par projets où les enseignants et les enfants sont des coapprenants qui construisent ensemble des connaissances dans un milieu d'apprentissage démocratique où ils contribuent tous à un processus d'apprentissage collaboratif.</p> <p>Les jeunes enfants sont encouragés à s'exprimer à travers différents médiums, différents types de langage, y compris leur langage expressif, communicatif, symbolique, cognitif, éthique, métaphorique, logique, imaginatif et relationnel. La notion des cent « langages des enfants », inspirée de Reggio, est une métaphore qui met en évidence les nombreuses façons d'exprimer notre pensée et nos sentiments, en utilisant divers médiums pour représenter nos expériences. En plus de la parole et de l'écriture, parmi les cent langages, on peut penser aux constructions faites de blocs, à la création d'objets au moyen de fils et d'argile, à l'art dramatique, à la danse, au chant, etc. (Edwards, Gandini et Forman, 2012).</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

« [...] l'apprentissage par projets permet aux apprenants de se prendre en charge en les amenant à collaborer en équipe, encadrés et accompagnés par leurs enseignants, alors que, de façon rigoureuse, ils étudient des questions actuelles d'ordre plus concret, proposent des solutions à des problèmes authentiques et conçoivent des produits réels » (Hutchison, 2016, p. 2).

« L'apprentissage par l'enquête est une approche d'enseignement et d'apprentissage qui met au centre de l'expérience d'apprentissage, les questions, les idées et les observations des élèves. Les enseignants jouent un rôle essentiel tout au long du processus en favorisant un environnement où il est possible de remettre en question les idées des autres de façon respectueuse, de les éprouver, de les redéfinir et de voir dans quelle mesure elles pourraient être améliorées [...] L'apprentissage par l'enquête se concentre sur l'approche créative qui consiste à combiner les meilleures stratégies d'enseignement, dont l'enseignement explicite et l'enseignement dirigé en petits groupes, avec le but ultime de faire cheminer les élèves dans le développement de leur curiosité intellectuelle et de leur compréhension, en s'appuyant sur leurs idées et sur leurs intérêts » (Ontario, ministère de l'Éducation, 2013a, p. 2).

Les principaux aspects du rôle de l'enseignant de la maternelle

Dans le contexte de l'école francophone en milieu minoritaire, le rôle de l'enseignant prend une forme tout à fait particulière, notamment :

- collaborer avec les divers intervenants de l'école pour la planification et la mise en œuvre d'interventions langagières nécessaires qui assureront le cheminement langagier de tous les enfants, y inclus les enfants parlant peu ou pas français;
- proposer des expériences d'apprentissage authentiques qui favorisent des prises de parole fréquentes;
- répondre aux besoins psychopédagogiques des enfants parlant peu ou pas français qui arrivent à l'école francophone : d'être sécurisé, d'interagir, de développer un sentiment d'appartenance, d'apprendre, de combler leurs besoins linguistiques, culturels et identitaires;
- enrichir et apprécier, tout au long de l'année, le cheminement langagier de tous les enfants, y inclus les enfants parlant peu ou pas français;
- maintenir une communication continue avec les familles, plus particulièrement, les familles des enfants parlant peu ou pas français pour faire valoir leur progrès;
- jouer son rôle de passeur culturel en tant qu'intermédiaire, éveilleur, accompagnateur et modèle, comme décrit à la page suivante.

« Le passeur culturel accompagne la personne, élève ou adulte, dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions signifiantes de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures. Par des interventions qui éveillent les sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie, le passeur culturel encourage une démarche de réflexion sur le rapport à soi, le rapport à l'autre et le rapport à l'environnement. Le passeur culturel amène donc la personne à faire des choix éclairés qui contribueront au développement et à l'affirmation de son identité. La motivation qui en découlera a de fortes chances d'amener cet individu à s'identifier à la culture francophone et à la vivre par le biais de ses comportements*.

* D'après Rodrigue Landry et Serge Rousselle, *Éducation et droits collectifs : au-delà de l'article 23 de la Charte*, Moncton, Nouveau-Brunswick, Éditions de la Francophonie, 2003. »

(FCFEF, FCCF et ACELF, 2009, p. 10)

Les différents rôles du passeur culturel :

Intermédiaire :

Il favorise la découverte d'une variété de moyens d'expression de la culture et des arts; il facilite l'exposition à une diversité de personnes modèles, entre autres les artistes de la francophonie locale, régionale, provinciale ou territoriale, nationale et internationale; il encadre son action — chaque fois que cela s'avère utile ou nécessaire — en ralliant la famille et la communauté autour de celle-ci.

Éveilleur :

Il suscite l'intérêt pour la culture et les arts d'ici et d'ailleurs; il incite à leur appréciation et à leur appropriation; il nourrit la réflexion de l'individu à l'égard de sa propre culture; il propose et stimule le dialogue; par l'émotion, il pousse à agir et à réagir face à la culture et aux arts.

Accompagnateur :

Il met en œuvre des moyens efficaces pour encourager et soutenir l'expression artistique et culturelle des adultes et des jeunes; il travaille à maintenir un climat d'éveil et d'ouverture aux arts et à la culture par des interventions directes en amenant l'enfant à faire le pont entre sa culture individuelle et la culture collective francophone; il facilite l'intégration des arts et de la culture dans le quotidien; il favorise des actions qui suscitent et qui développent l'esprit critique, la pensée créative, l'imagination et la communication.

Modèle :

Il entame lui-même une démarche questionnante vis-à-vis des arts et de la culture; il est un participant actif à la vie culturelle de son milieu, tout en étant ouvert à la diversité culturelle et aux diverses formes d'art, de même qu'en manifestant son désir de vivre des expériences culturelles en français.

(GNB, 2019, p. 11) Reproduction autorisée par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

Le milieu le plus favorable à la construction langagière, culturelle et identitaire des enfants et à l'accomplissement des apprentissages visés à la maternelle est une salle de classe dans laquelle les principes d'une « approche adaptée au développement des jeunes enfants » forment la base de toutes les expériences d'apprentissage, notamment :

- l'attention prêtée à la diversité des apprenants;
- une pédagogie centrée sur l'enfant qui lui donne l'occasion de construire sa compréhension des divers concepts explorés en salle de classe de multiples façons;
- l'apprentissage par le jeu et une démarche pédagogique fondée sur l'enquête offrant des contextes authentiques d'apprentissage.



Afin de faciliter l'acquisition de la langue française chez l'enfant parlant peu ou pas français, l'enseignant de la maternelle doit :

- « être un modèle exemplaire pour la communication en français;
- toujours parler en français devant les enfants;
- redire en français ce que l'enfant dit en anglais;
- prendre le temps chaque jour de dialoguer avec chaque enfant;
- donner aux enfants des occasions d'exprimer leurs besoins, leurs idées et leurs intérêts;
- encourager l'interaction avec les pairs alors que l'enfant cherche à combler ses besoins sociaux et personnels;
- s'appuyer sur les apprentissages et les intérêts des enfants durant les activités quotidiennes, soit en groupe classe, en petits groupes ou individuellement par l'intégration des concepts. »

(Île-du-Prince-Édouard, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2008, p. 28-29. Reproduction autorisée.)

Lorsque les enseignants mettent du matériel comme des blocs, du sable, de l'eau et de l'argile à la disposition des enfants, ceux-ci peuvent l'utiliser pour apprendre, entre autres des notions de volume, de masse et de relation spatiale. Lorsqu'ils comptent et trient des matériaux comme des boutons, des billes ou des sous, ils apprennent des notions de classement et d'énumération. En participant activement à des enquêtes à caractère mathématique, notamment à des discussions et à la résolution de problèmes, les enfants développent leur capacité à utiliser les mathématiques pour comprendre la vie quotidienne (Île-du-Prince-Édouard, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2008). Ils apprennent également à exprimer leur pensée, à faire part de leurs hypothèses, à représenter leurs apprentissages de multiples façons, développant ainsi leur compétence en littératie.

On peut aussi penser à toutes les occasions qui peuvent être créées pour que l'enfant en arrive graduellement à comprendre le fonctionnement de

l'écrit telles que : « lire » le message du jour; jouer avec la langue; échanger lors de la lecture d'un grand livre; réciter, « lire » et créer des comptines; illustrer des chansons; libeller des objets; etc. L'enfant est alors amené à développer, petit à petit, certaines habiletés ou à comprendre certains concepts liés au monde de l'écrit. Par exemple, il peut commencer par inventer, puis copier, et ensuite tenter de s'exprimer par écrit en construisant graduellement son répertoire de connaissances dans un contexte signifiant.

Le rôle de l'enseignant est d'encourager l'enfant à devenir autonome en lui offrant l'étayage dont il a besoin pour continuer à progresser. L'apprentissage se fera dans un ensemble d'interactions en constante évolution à mesure que l'enfant progresse. Une approche pédagogique qui tisse des liens naturels, d'une part entre la langue et les apprentissages liés aux différentes matières et d'autre part entre chacun des différents curriculums de la maternelle, favorise la création de contextes riches et signifiants qui permettent à l'enfant de développer son autonomie et de progresser. Il faut également se rappeler de l'importance de tirer profit des situations d'apprentissage imprévues qui peuvent émerger spontanément en raison des intérêts et des questions des enfants. Celles-ci peuvent alors être utilisées comme source d'inspiration pour la planification quotidienne ou à long terme.

Les enseignants de maternelle favorisent un apprentissage optimal chez les enfants en étant des praticiens réflexifs qui recueillent une variété de preuves d'apprentissage (observations, conversations, produits) dans des contextes authentiques et qui font appel à divers moyens pour documenter les apprentissages des enfants. Ils sont alors mieux en mesure de planifier le processus enseignement-apprentissage et de concevoir un milieu d'apprentissage de qualité pour répondre de façon intentionnelle aux intérêts et au profil particulier de chaque enfant.

La National Association for the Education of Young Children (2009, citée dans Phillips et Scrinzi, 2013) décrit les cinq principaux aspects du rôle de l'enseignant de la petite enfance de la façon suivante :



« Pensons à ces lignes directrices comme aux cinq pointes de l'étoile nautique qui guide notre trajet pour aider les enfants à apprendre le mieux possible. Chaque pointe de l'étoile représente une partie essentielle d'une bonne pratique en matière de soins et d'éducation précoces. Aucune ne peut être mise de côté ni laissée pour compte sans sérieusement affaiblir le tout. » [Traduction libre] (NAEYC, s. d.-b)

Créer une communauté d'apprenants dans laquelle chacun des enfants, y compris les enfants qui ont des besoins exceptionnels, se sentent en sécurité et bien accueillis. L'horaire, les routines, l'organisation de l'espace et la démarche pédagogique préconisée sont des outils qui permettent d'établir une communauté bienveillante.

Enseigner de manière à rehausser le développement et l'apprentissage en utilisant des stratégies d'enseignement fondées sur des données probantes, en sélectionnant la stratégie qui correspond le mieux à un enfant dans une

situation particulière, en fournissant de l'étayage, en recourant à l'enseignement différencié et en offrant une variété de stratégies d'apprentissage (groupes de différentes tailles, centres d'apprentissage, routines).

Planifier le processus de mise en œuvre des curriculums en se posant les questions suivantes :

- Que devraient savoir les enfants lorsqu'ils quittent la maternelle?
- Que savent-ils déjà?
- Quels apprentissages visés dans les curriculums du Manitoba cherche-t-on à atteindre?
- Quels types d'adaptations doit-on mettre en place?

Les curriculums de la maternelle du Manitoba reposent sur de « grandes idées »; une démarche intégrée est recommandée pour les rendre significatives pour les enfants.

Évaluer le développement des enfants et leur apprentissage afin de suivre les enfants, de guider l'enseignement, de dépister les difficultés et d'intervenir rapidement, et de faciliter la communication avec d'autres personnes (McAfee, Leong et Bodrova, 2004, cités dans Phillips et Scrinzi, 2013).

Établir des partenariats avec les familles en demandant aux parents ce qu'ils espèrent pour leurs enfants et ce qu'ils savent sur leur façon d'apprendre, et inviter les familles à participer aux décisions prises en ce qui concerne leurs enfants.

Adapté de : NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. « 5 Guidelines for Effective Teaching », <https://www.naeyc.org/resources/topics/dap/5-guidelines-effective-teaching> (Consulté le 19 juin 2018). © NAEYC®. Traduit et réimprimé avec la permission de NAEYC. Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba est le seul responsable de l'exactitude de l'interprétation de la traduction de ce document.

Des stratégies d'enseignement adaptées au développement

En utilisant l'étoile à cinq pointes comme boussole, on peut considérer les dix stratégies d'enseignement adaptées au développement qui sont recommandées par la NAEYC (s. d.-a). Ces stratégies d'enseignement s'appuient sur les connaissances actuelles au sujet du développement des enfants, reflètent les rôles clés des enseignants qui œuvrent auprès de jeunes enfants et illustrent une vision de l'enseignant en tant que professionnel qui enseigne de façon intentionnelle. Elles ne sont pas liées à une matière ni à un groupe d'âge en particulier. Elles reflètent les valeurs et les croyances fondamentales mises de l'avant tout au long de ce document en ce qui concerne l'apprentissage des jeunes enfants.

Reconnaître : Puisque tous les enfants apprécient l'attention positive des adultes, il est important de faire état de leur personnalité par des observations régulières et en prêtant attention à ce qu'ils disent et à ce qu'ils font. Une présence active de l'enseignant leur montre qu'ils ont de l'importance à ses yeux. Parfois, la meilleure stratégie est de tenir compagnie à un enfant, en s'asseyant près de lui, en étant attentif et en faisant preuve de bienveillance.

Encourager : Appuyer les enfants dans leurs efforts et les encourager à être persévérants et flexibles. Les encouragements les aideront à poursuivre, même lorsque le travail est difficile. Attention aux félicitations fondées sur des valeurs (« J'aime la façon dont tu ranges tes affaires »).

Donner une rétroaction claire : Les commentaires précis sont plus utiles que les commentaires généraux, comme « Tu fais du bon travail ». L'enseignant peut, par exemple dire « Bravo! Tu n'as touché les blocs qu'une seule fois pour les compter » ou bien « Tu as vraiment bien accueilli notre invité en allant lui chercher une chaise ». Le temps pris pour expliquer les attentes ou pour préparer les enfants à de nouvelles expériences (excursion, arrivée d'un invité en salle de classe, évacuation en cas d'incendie, etc.) est important pour eux.

Être un modèle : Se souvenir que l'enseignant est un modèle important dans la vie des jeunes enfants. Les attitudes de l'enseignant, les façons dont il aborde l'apprentissage et la résolution de problèmes et sa façon d'interagir avec autrui peuvent avoir un impact sur les apprentissages de l'enfant qui apprend en observant.

Modéliser : Il est parfois nécessaire de démontrer et d'articuler comment faire quelque chose. L'enseignant peut envisager ceci comme une occasion de faire une démonstration pratique et d'exprimer ses pensées, ses choix, ses décisions, etc., à voix haute. Il peut montrer plusieurs fois comment faire à l'enfant, puis le faire avec lui plusieurs fois encore, avant qu'il soit prêt à se débrouiller tout seul.

Créer ou ajouter des défis : Être prêt à faire appel à l'étayage pédagogique en créant ou en ajoutant des défis à relever pour les enfants, afin de les pousser doucement à se dépasser en gardant à l'esprit leur zone proximale de développement.

Poser des questions : Des questions ouvertes peuvent pousser les enfants à penser plus profondément (« Pourquoi penses-tu que c'est arrivé? » « D'après toi, que va-t-il se passer maintenant? »)

Offrir de l'aide : Différencier les apprentissages en réduisant légèrement le niveau de difficulté ou en aidant les enfants avec des indices ou des suggestions pour leur permettre de travailler à la limite de leur compétence actuelle.

Offrir des renseignements : Donner des renseignements pertinents (faits, modèles, étiquettes, etc.) qui peuvent permettre aux enfants d’approfondir leur apprentissage ou favoriser leur succès.

Guider : Donner des conseils aux enfants en ce qui concerne leurs actions ou leur comportement, surtout dans des situations nouvelles, afin que les attentes soient claires.

Adapté de : NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. « 10 Effective DAP Teaching Strategies », <https://www.naeyc.org/resources/topics/dap/10-effective-dap-teaching-strategies> (Consulté le 19 juin 2018).

© NAEYC®. Traduit et réimprimé avec la permission de NAEYC. Le ministère de l’Éducation et de la Formation du Manitoba est le seul responsable de l’exactitude de l’interprétation de la traduction de ce document.

L’étayage

Les enseignants recourent à l’étayage pour aider les enfants à développer leur capacité de réflexion critique et créative et à approfondir leur compréhension. Tout en encourageant les enfants, ils considèrent que tous les enfants veulent apprendre et ils offrent un milieu d’apprentissage où tous les enfants peuvent progressivement assumer eux-mêmes la responsabilité de leur apprentissage (Manitoba, ministère de l’Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2004).



L’enseignant de maternelle peut fournir de l’étayage aux enfants parlant peu ou pas français. Pour ce faire, il :

- « cherche à rendre le français pertinent [et signifiant] [...]»;
- établit une routine dès le début de l’année afin d’aider l’enfant à se sentir en sécurité;
- utilise des objets concrets, des illustrations et un vocabulaire simple, mais expressif [...]»;
- utilise des ressources pédagogiques adaptées [à leurs] habiletés langagières telles que des livres, des jeux, des chansons et des poèmes [...]»;
- respecte le silence de l’enfant qui n’est pas encore prêt à s’exprimer en français;
- apprécie et encourage tout effort de communication quel qu’il soit [...] »

(Île-du-Prince-Édouard, ministère de l’Éducation et du Développement de la petite enfance, 2008, p. 28-29. Adaptation autorisée.)

La notion d’étayage est très présente dans les écoles influencées par les travaux de théoriciens du développement des enfants comme Lev Vygotsky et Jerome Bruner. Les écoles de Reggio Emilia en sont l’illustration parfaite : les enseignants posent de nombreuses questions, résument, éclairent ce qu’ils voient les enfants faire et ce qu’ils les entendent dire et ils les encouragent à faire des prédictions afin de guider la façon dont ils apprennent grâce à l’exploration, la représentation et la réflexion profonde.

L’étayage nécessite une compréhension profonde d’une « approche appropriée au développement » et des apprentissages visés dans les curriculums de la maternelle. Une connaissance des trajectoires de développement typiques et uniques des jeunes enfants assure que les attentes concernant les compétences des enfants sont réalistes. Pour ce faire, l’enseignant doit prêter attention à la

zone de développement proximal (Figure 1.1) et se rappeler que celle-ci différera chez chaque enfant de maternelle.

Pour déterminer le type d'étayage qui s'avère nécessaire, l'enseignant doit tout d'abord bien connaître tous les enfants. C'est grâce à la finesse des observations et aux évaluations authentiques qu'on peut arriver à comprendre les points forts, les intérêts et les compétences des enfants. Cette compréhension permet d'engager et d'encourager les enfants en ajustant le milieu et la démarche et d'offrir le type d'appui qui sera le plus utile tout au long du continuum d'apprentissage des enfants.



Anecdote : La 100^e journée de classe

Par exemple, dans une classe où il y avait une fête à l'occasion du 100^e jour d'école, certains enfants ont demandé : « Qu'est-ce que c'est 100? ». L'enseignant savait que la plupart des enfants pouvaient facilement compter jusqu'à dix. Alors, ils ont créé ensemble un grand tableau sur le sol. L'enseignant a invité les enfants à tracer des cercles jusqu'à ce qu'il y ait dix cercles de tailles légèrement différentes. Ensuite, l'enseignant a demandé aux enfants de compter dix autocollants et de les placer à l'intérieur d'un des cercles sur le tableau qui avait été affiché au mur. À la fin de cette expérience d'apprentissage, ils avaient créé une représentation visuelle du nombre 100. Alors qu'il aurait sans doute été trop difficile pour la plupart des enfants de compter jusqu'à 100, en partant de ce que les enfants savaient déjà et en offrant de l'étayage pédagogique, l'enseignant a permis à tous les enfants de réussir.



Des enfants et leur enseignant ont créé un tableau avec 100 autocollants pour illustrer le nombre 100.

Sommaire

La maternelle est solidement implantée au Manitoba depuis plus de cent ans. Le jeu continue d'y avoir une place de choix pour favoriser les apprentissages dans des contextes riches et signifiants. Le milieu le plus favorable à l'accomplissement de ces apprentissages est une salle de classe où, entre autres, l'enseignant :

- favorise une transition en douceur vers la maternelle en appuyant les enfants et leurs familles;
- prend des décisions qui reposent, de façon intentionnelle, sur les principes d'une « approche adaptée au développement des jeunes enfants » tels que l'attention prêtée à la diversité des apprenants, une pédagogie centrée sur l'enfant, l'apprentissage par le jeu et une démarche pédagogique fondée sur l'enquête;
- actualise son rôle de passeur culturel en tant qu'intermédiaire, éveilleur, accompagnateur et modèle;
- favorise un apprentissage optimal chez les enfants en étant un praticien réflexif qui tient compte des intérêts et des questions des enfants et qui fait appel à diverses stratégies pour offrir des expériences d'apprentissage appropriées au profil particulier de chaque enfant.

Chapitre 2 :

**Le jeu, pierre angulaire
de l'apprentissage**

Chapitre 2 : Le jeu, pierre angulaire de l'apprentissage

Dans sa Déclaration sur l'apprentissage par le jeu, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) reconnaît sa valeur en tant que moyen pour favoriser l'apprentissage, la santé et le bien-être chez les jeunes enfants :

« La communauté scientifique reconnaît les bienfaits du jeu. Il est prouvé que l'exploration, la réflexion, la résolution de problèmes et la communication verbale présentes dans le jeu influencent le développement cérébral des enfants.

« Des recherches ont également démontré que l'apprentissage par le jeu favorise la réussite sociale, émotionnelle et scolaire. Les ministres de l'Éducation appuient donc une pédagogie durable pour l'avenir qui, plutôt que de séparer l'apprentissage du jeu, les unit afin d'encourager la créativité des nouvelles générations. En fait, le jeu occupe une place tellement importante dans le développement sain de l'enfant que l'Organisation des Nations Unies en a fait un des droits de l'enfant*.

[...]

« À la lumière de ces faits, le CMEC croit à la valeur et à l'importance intrinsèque du jeu et de son lien avec l'apprentissage. Les éducatrices et éducateurs doivent planifier et mettre en place des occasions d'apprentissage stimulantes et dynamiques basées sur le jeu. L'enseignement intentionnel est l'opposé du "par cœur" et du maintien des traditions simplement parce qu'il en a toujours été ainsi. Pour offrir ce type d'enseignement, les éducatrices et éducateurs doivent intentionnellement et consciemment créer un milieu d'apprentissage par le jeu, parce qu'un enfant qui joue est un enfant qui apprend. »

*ONU, *Fact Sheet: A Summary of the Rights Under the Convention on the Rights of the Child*, article 31, http://www.unicef.org/french/crc/files/Rights_overview.pdf (consulté le 11 février 2010).

(CMEC, 2012)

« Il est prouvé que lorsque les intervenants donnent aux enfants des occasions de développer les multiples voies sensorielles de leur cerveau en résolvant des problèmes alors qu'ils jouent (plutôt qu'en faisant une tâche unique et isolée), ceux-ci jettent ainsi les bases d'un développement sain de leur cerveau. »

[Traduction libre]

(McCain et Mustard, 1999, p. 6)

Le Canada, en tant que membre de l'ONU, a ratifié la *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (1989) dont l'article 31 « Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique. »

Éducation et Formation Manitoba reconnaît qu'une approche axée sur le jeu est essentielle à l'approfondissement et à l'enrichissement du processus d'apprentissage chez les enfants, faisant ainsi preuve de respect envers leur façon naturelle d'apprendre.

Le présent chapitre constitue la base sur laquelle s'appuie l'approche de l'apprentissage axée sur le jeu, implantée dans les classes de maternelle du Manitoba. Il présente tout d'abord les divers types de jeu auxquels se livrent les enfants pour ensuite expliciter le lien étroit qui existe entre le jeu et le développement global des enfants. Enfin, il adresse les divers types d'appui apporté aux jeunes enfants par les enseignants qui embrassent l'enseignement et l'apprentissage par le jeu dans leur travail quotidien.

Les types de jeu

Les enfants de la maternelle se livrent à divers types de jeu, selon le contexte, leurs besoins ou leurs intentions. Cela peut aller de l'observation passive à la participation à des jeux de groupe qui nécessitent de la planification et de la collaboration. Peu importe le type de jeu auquel se livrent les enfants, ils en ressortent de nombreuses occasions d'apprentissage sur les plans social, affectif et cognitif.

Puisque les enfants arrivent à la maternelle avec un bagage d'expériences de jeu variées, l'enseignant peut s'attendre à ce que certains d'entre eux soient des partenaires de jeu très compétents, tandis que d'autres auront besoin d'élargir leur répertoire dans ce domaine.



Le jeu d'un enfant peut être influencé par la dynamique culturelle de la famille. Le point de vue des différentes cultures sur le jeu et leur interprétation du jeu dépend de leurs valeurs et de leurs perspectives culturelles ainsi que de leur définition du jeu. Certaines cultures asiatiques, par exemple considèrent le jeu comme une occasion de s'amuser plutôt que comme un appui au développement scolaire. Il faut encourager les enseignants à acquérir des connaissances supplémentaires sur la façon dont différentes cultures envisagent le jeu (Hyun, 1998).

Le jeu exploratoire

Le jeu exploratoire donne l'occasion aux enfants d'explorer et de découvrir de nouvelles idées et de nouveaux matériaux. Ils prennent conscience des propriétés et des fonctions des divers objets qu'ils utilisent au quotidien pouvant ainsi les combiner pour en créer de nouveaux ou pour résoudre des problèmes.

Lorsque les enfants jouent avec du sable, des blocs, de l'eau ou de l'argile, ils se questionnent et font des découvertes, explorent la notion de cause et effet, et apprennent à élaborer et à mettre à l'épreuve leurs propres hypothèses par l'entremise d'expériences authentiques. Ils développent ainsi les bases de la pensée logique et mathématique et du raisonnement scientifique tout en apprenant qu'il peut y avoir plus d'une façon de résoudre un problème.

Le jeu constructif ou jeu de construction

Le jeu constructif est un jeu réfléchi qui vise un objectif. Lorsque les enfants jouent avec des cubes, du sable et de l'eau, conçoivent des modèles, peignent, dessinent, font des sculptures d'argile ou de pâte à modeler en trois dimensions, ils mobilisent différentes habiletés tant au niveau moteur qu'intellectuel. L'enseignant peut appuyer les enfants qui se livrent au jeu constructif en posant des questions et en répondant à leurs questions, en les aidant à consigner ce qu'ils ont appris et en créant des espaces de jeu sécuritaires et accessibles qui contiennent une variété de matériaux qui favorisent la créativité.

Plusieurs enfants, à la maternelle, aiment mettre en ordre et organiser des collections telles que des collections de capsules de bouteille, de cailloux, de cartes de hockey ou de boutons, etc. Tout en créant des régularités ou en classant ces collections selon leurs attributs (couleur, taille, texture, etc.) et leurs caractéristiques (lisse ou rugueux, grand ou petit, etc.), ils font des découvertes importantes au sujet de la sériation, du tri et de la classification. Ils développent aussi leur habileté de communication en mathématiques en discutant de notions comme la hauteur et le poids avec leurs pairs ou un adulte et en utilisant des mots qui montrent une conscience de l'espace, comme à côté ou derrière. Le jeu constructif favorise ainsi la littératie, la numératie et la résolution de problèmes.

Le jeu symbolique

Le jeu symbolique fait référence à la capacité croissante des enfants à utiliser des actions, des objets ou des idées pour représenter d'autres actions, objets ou idées, par exemple une collection de boutons ou de bouchons peut devenir les bébés dont ils s'occupent, un pot rempli de blocs peut devenir la soupe qu'ils font mijoter, un bâton peut leur servir de baguette magique, un châle ou une couverture autour de leurs épaules peut leur donner des pouvoirs surhumains.

Selon Leong et Bodrova (2011, citées dans Landry, Bouchard et Pagé, 2012), il est possible de classifier les comportements observés chez les jeunes enfants se livrant au jeu symbolique en quatre niveaux observables.

Niveau 1

L'enfant du premier niveau préfère utiliser des objets ou des jouets auxquels il n'a pas besoin d'attribuer une signification symbolique comme des poupées, de la vaisselle, des aliments, une poussette. Étant donné que ses capacités de représentation sont encore relativement limitées, il n'attribue aucune autre signification à ces objets. Il joue seul ou en parallèle. Il n'y a pas de rôle assigné ou nommé et le langage n'occupe pas une place importante entre les joueurs.

Niveau 2

L'enfant du second niveau interagit socialement avec ses pairs. Ses expériences sociales l'amènent à avoir des représentations plus précises et il peut inventer de petits scénarios qu'il prend plaisir à répéter. Ces scénarios regroupent quelques actions qui s'inspirent souvent de la vie familiale. Chacun fait ce qu'il veut ou presque; les enfants peuvent changer de rôles, émettre une suite d'actions sans considérer l'enchaînement logique et ainsi de suite.

Niveau 3

L'enfant du troisième niveau démontre des habiletés de planification. Il échange avec ses pairs avant et pendant le jeu. Les habiletés langagières acquises lui permettent d'échanger sur la communication en cours; il fait preuve de métacommunication explicite. Lorsqu'il rencontre des conflits, sa maîtrise des habiletés sociales l'amène à proposer rapidement des solutions pour pouvoir poursuivre le jeu. Les connaissances des joueurs sur la thématique choisie leur permettent d'envisager un scénario varié, logique, mais aussi important en durée.

Niveau 4

Ce niveau s'avère la forme la plus complexe du jeu, soit le jeu mature. Les actions de l'enfant du niveau 4 reflètent bel et bien la réalité dans toute sa complexité. Une fois le jeu amorcé, les habiletés langagières acquises permettent aux enfants d'échanger plus aisément sur la situation en cours. La capacité de jeu mature leur permet d'envisager une variété de scénarios de plus en plus complexes qui incluent des rôles bien définis et qui peuvent s'étendre sur une plus longue durée.

Adapté de : Sarah LANDRY, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ (2012), « Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, printemps 2012, p. 17-19.

À la maternelle, certains enfants aiment faire semblant de jouer un scénario ayant des rôles bien définis « Tu vas être le bébé et je vais être la maman » et une histoire « On va aller chez le docteur pour qu'il te donne une piqûre ». Ces joueurs inventent des accessoires qui vont avec les rôles qu'ils ont définis, utilisent la langue pour gérer les rôles et l'intrigue par l'entremise d'un exposé complexe des faits et deviennent complètement pris par leur monde imaginaire si l'enseignant leur accorde suffisamment de temps. Lorsqu'ils font des listes d'épicerie, qu'ils prennent les commandes, qu'ils font semblant de lire des livres familiers ou qu'ils utilisent de l'argent factice pour faire semblant de payer ce qu'ils achètent, ils développent leurs compétences en littératie et en numératie dans des contextes signifiants.

« Les ouvrages sur le développement de l'enfant ne laissent planer aucun doute : jouer favorise la croissance physique, sociale, affective et cognitive pendant les premières années de vie. Les enfants ont besoin de temps, d'endroits, de matériel et du soutien de parents éclairés et d'éducateurs de la petite enfance attentionnés et compétents pour devenir des "joueurs par excellence", ils ont besoin de jouer pour le simple plaisir de s'amuser. »

*Reynolds, G., et E. Jones. *Master players: Learning from children at play*, New York, Teachers College Press, 1997.

(Hewes, 2006, p. 1-2)

Lev Vygotsky a illustré une relation importante entre le jeu symbolique (premier ordre du symbolisme) et la lecture et l'écriture (second ordre du symbolisme). Tous les deux, le jeu symbolique et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture font appel à des processus cognitifs semblables et exigent que le jeune enfant puisse représenter la signification d'une idée de multiples façons. Les enfants qui savent bien se servir de symboles dans leurs jeux sont plus prêts que les autres à accepter que les gribouillis représentant des « lettres » et des « mots » représentent des choses réelles.

Les enfants de la maternelle peuvent aussi se servir du langage de façon symbolique en racontant des blagues ou des devinettes, ou en faisant des rimes.

Lorsque les enfants font part de ce qu'ils imaginent et de leurs idées, ils pensent aux habitudes qu'ils ont à la maison et à ce qui existe en dehors de leur famille. Ils pensent à un monde plus vaste et à tous les membres de la communauté. Que fait l'épicier? Et le facteur? L'enseignante de maternelle? Le pompier qui a vérifié le siège-auto de leur petit frère? Le jeu de « faire semblant » demande beaucoup d'entraînement de la part des jeunes enfants et varie énormément en fonction des expériences passées.

Le jeu avec des règles



Des enfants se livrant à des jeux ayant des règles simples

Au cours de leur année à la maternelle, la plupart des enfants deviennent de plus en plus à l'aise de se livrer à des jeux qui ont des règles. Ils peuvent aimer jouer à des jeux de table ou des jeux de cartes simples, à des jeux de groupe comme *Simon dit* : feu rouge, feu vert, ou encore jouer à la marelle. Les enfants peuvent suivre des règles établies ou créer les leurs pendant le jeu libre, par exemple en se mettant d'accord sur un arbre particulier qui servira de refuge pour le jeu de poursuite ou en s'entendant sur le fait que l'enfant qui joue le rôle du patient ne doit pas prendre le stéthoscope des mains de celui qui joue le rôle du médecin.

Les jeux avec des règles permettent aux enfants d'apprendre à suivre des directives, à contrôler leurs impulsions et à développer de l'autorégulation. Ils aident également les enfants à développer leur estime de soi et à devenir autonomes. Ils favorisent l'interaction, la coopération et la communication chez les enfants. De plus, ils appuient les apprentissages visés en matière de littératie et de numératie, entretiennent la capacité physique des enfants et encouragent la découverte et l'exploration.

« Les enfants de la maternelle apprennent mieux à s'autoréguler par l'intermédiaire d'activités où ce sont les enfants, et non les adultes, qui fixent, qui négocient et qui suivent les règles. » [Traduction libre]

(Bodrova et Leong, 2008, p. 2)

Le jeu, point d’ancrage du développement global des jeunes enfants

L’expression « développement global » fait référence à la façon dont les divers domaines du développement s’influencent les uns les autres ainsi qu’à la façon particulière dont un jeune enfant réalise des apprentissages simultanément dans tous les domaines de son développement (Québec, ministère de la Famille, 2014), notamment tel qu’indiqué dans la figure 2.1 :

Il ne faut pas oublier que certains enfants peuvent avoir des points forts dans un ou deux domaines à un jeune âge alors que d’autres n’ont pas encore maîtrisé certains de ces indicateurs. Ils sont tout de même considérés comme étant « typiques » du point de vue développemental. Bien que le parcours de développement diffère d’un enfant à l’autre, les descriptions qui suivent présentent certaines habiletés qui peuvent être observées chez la plupart des enfants au cours de leur séjour à la maternelle. Elles décrivent également la façon dont le jeu peut favoriser le développement de ces habiletés et avoir un impact dans tous les aspects du développement.

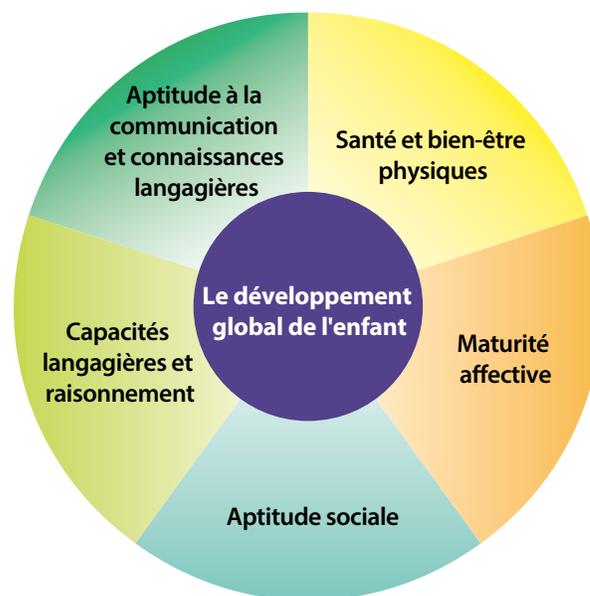


Figure 2.1 : Les cinq domaines du développement

La santé et le bien-être physiques

Les enfants de cinq ans peuvent démontrer plusieurs habiletés de :

- motricité globale, telles que :
 - courir, sauter, grimper, donner des coups de pied, lancer, sautiller et sauter sur un pied;
 - faire rebondir et attraper un ballon de taille moyenne;
 - marcher à reculons, marcher sur une ligne droite, monter et descendre des escaliers, rester sur un pied pendant cinq à dix secondes;
 - nager, patiner, rouler à bicyclette ou utiliser d’autres jouets munis de pédales.

- motricité fine, telles que :
 - tracer des formes simples ou une ligne droite;
 - dessiner et former des lettres en tenant le crayon entre le pouce et l'index;
 - manipuler de petits objets et utiliser des ciseaux;
 - se servir de fermetures à glissière et de boutons;
 - utiliser une fourchette correctement;
 - assembler un casse-tête de 10 à 12 pièces.

« Les enseignants jugent qu'il est souvent nécessaire de guider les enfants manuellement et verbalement pour la formation des lettres [...] Ils considèrent que cette activité motrice s'avère parfois nécessaire pour souligner le caractère distinctif de lettres quelque peu similaires comme *m* et *n* » [traduction libre] (Clay, 1982, p. 208).

La maturité affective

Lorsqu'ils entrent en maternelle, la plupart des enfants sains sur le plan émotif :

- sont enthousiastes à l'idée de commencer l'école;
- sont à l'aise, en général, lorsque leurs parents ou les personnes qui s'occupent d'eux les laissent à l'école;
- sont rarement ou jamais agressifs lorsqu'il s'agit de résoudre un conflit, ne font pas de crise de colère et ne sont pas méchants avec les autres;
- sont capables de se concentrer, d'effectuer des activités qu'ils ont choisies, d'attendre leur tour;
- contrôlent leurs impulsions et réfléchissent avant de faire quelque chose (en général);
- sont de plus en plus autonomes et capables de s'occuper de leurs besoins personnels, tels que s'habiller pour aller dehors, ranger les jouets ou leurs effets et aller aux toilettes;
- aident les personnes lorsque celles-ci sont perturbées, blessées ou malades;
- offrent leur aide de façon spontanée;
- invitent les spectateurs passifs à se joindre à eux.

En jouant, les enfants :

- acquièrent de la persévérance et de l'empathie;
- acquièrent des aptitudes de collaboration et de coopération;
- développent leur capacité d'autogestion : gérer leurs sentiments, leurs pensées, leur niveau d'activité, leurs actions et leur attention;
- apprennent à se fixer un objectif, à faire preuve d'initiative, à planifier, à négocier et à résoudre des problèmes;
- définissent les rôles sociaux, acquièrent l'habitude d'attendre leur tour et de se faire accepter par les autres;
- découvrent des domaines de compétence personnelle renforçant ainsi leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance;
- acquièrent la confiance nécessaire pour faire des choix personnels et prendre des risques mesurés;
- apprennent que l'erreur est acceptable et normale.

L'aptitude sociale

L'expression « aptitude sociale » décrit divers aspects du développement social de l'enfant. La plupart des enfants de cinq ans :

- sont capables de bien s'entendre et de jouer avec d'autres enfants, sont en général prêts à coopérer et font preuve de confiance en eux-mêmes;
- ont appris à exprimer ce qu'ils ressentent, ce dont ils ont besoin et ce qu'ils veulent;
- peuvent être capables de faire des compromis pour résoudre des problèmes, même s'ils sont frustrés ou en colère;
- demandent de l'aide quand ils en ont besoin;
- peuvent utiliser des expressions de politesse comme « s'il vous plaît », « merci » et « excusez-moi »;
- développent des liens d'amitié avec quelques camarades de classe;
- respectent les droits, les biens et les sentiments des autres;
- acceptent la responsabilité de leurs actes;
- font preuve de maîtrise d'eux-mêmes;
- suivent en général les règles, les limites et les routines établies;
- apprennent à s'adapter facilement au changement;
- se montrent enthousiastes devant de nouvelles activités;
- sont curieux et désirent explorer le monde qui les entoure.

En jouant, les enfants améliorent leur capacité à :

- résoudre des problèmes sociaux;
- formuler et modifier des plans d'action;
- coopérer en respectant les démarches sur lesquelles ils se sont entendus;
- jouer le rôle du chef et suivre;
- évoluer sur le plan social en pensant non seulement à leur propre point de vue, mais aussi à celui des autres;
- se concentrer, être attentifs et se souvenir des règles.



Il est à noter que les enfants parlant peu ou pas français peuvent interagir socialement en utilisant leur langue première. Ils ne sont toutefois pas habitués à interagir dans un milieu où tout se passe en français et ne possèdent pas le langage nécessaire pour les interactions sociales. Ils auront besoin d'apprendre le vocabulaire social nécessaire à la communication interpersonnelle en français, de l'entendre et de le pratiquer dans une variété de contextes authentiques. Les enseignants doivent les appuyer en modélisant ces habiletés de façon explicite et en les aidant ensuite à verbaliser leurs sentiments et à exprimer ce dont ils ont besoin et ce qu'ils veulent.

Les capacités langagières et le raisonnement

Au cours de leur année à la maternelle, la plupart des enfants :

- jouissent d'une capacité croissante à « utiliser leur esprit » jetant ainsi les bases pour un apprentissage plus formel qui aura lieu au cours des stades de développement ultérieurs;
- sont parfois très bavards, posent de nombreuses questions et avancent leurs propres hypothèses à propos de ces questions;
- apprécient les mots nouveaux et utilisent des énoncés plus longs pour décrire leur pensée;
- maîtrisent graduellement divers aspects de la langue orale (voir annexe A);
- comprennent et suivent des directives même si elles sont composées de plusieurs étapes;
- se souviennent des routines et des expériences passées;
- s'intéressent aux livres et à l'apprentissage de la lecture, et écoutent attentivement lorsque quelqu'un leur lit des livres à voix haute;
- manipulent les livres de façon appropriée, peuvent reconnaître certaines lettres et faire le lien avec leur son, sont conscients des mots qui riment et de l'orientation de l'écrit (de gauche à droite);
- écrivent leur propre nom et ont envie d'écrire seuls en utilisant les outils à leur disposition;
- peuvent, selon le cas, compter jusqu'à 20 et reconnaître plusieurs nombres et des formes courantes (cercle, carré, triangle, etc.);
- peuvent comparer des quantités, trier et classer des collections, utiliser la correspondance biunivoque pour dénombrer des quantités et comprennent des notions de temps simples.



Divers experts du développement des enfants ont conclu que, grâce au jeu, les enfants :

- verbalisent mieux;
- ont un vocabulaire plus riche;
- ont une meilleure compréhension du langage;
- ont un niveau de langue plus élevé;
- ont de meilleures stratégies de résolution de problèmes;
- sont plus curieux;
- ont de meilleures compétences intellectuelles.

En jouant et en interagissant avec leurs pairs et les adultes qui les entourent, les enfants :

- développent leurs compétences en numératie et en littératie;
- développent leur mémoire, ce qui leur permettra de raconter leurs propres histoires et de se souvenir des histoires qu'ils ont entendues;
- utilisent une langue et un vocabulaire plus complexes;
- font preuve d'imagination et de souplesse dans leur pensée;
- font de nombreuses découvertes sur les plans scientifique, mathématique et social.



« La francisation se définit comme un processus qui permet à l'élève qui parle peu ou qui ne parle pas français de développer des habiletés langagières orales et écrites en langue française pour qu'il puisse interagir pleinement dans des situations courantes de sa vie sociale et scolaire. Ces habiletés constituent pour l'élève un tremplin pour qu'il puisse s'épanouir sur les plans langagier, cognitivo-académique et socio-affectif et pour que, ce faisant, il s'engage dans un processus de construction culturelle et identitaire » (CMEC, 2003f).

Des appuis en francisation permettent à l'enfant parlant peu ou pas français d'acquérir les compétences langagières nécessaires pour fonctionner dans une école francophone. Ces appuis sont offerts dans un milieu inclusif, à l'intérieur même des salles de classe, par les enseignants selon les profils variés des enfants. L'enseignant adapte ses stratégies d'enseignement selon le niveau et les besoins des enfants. Pour ce faire, il peut avoir recours à de l'appui au niveau des ressources humaines, techniques ou pédagogiques.



L'annexe B présente un portrait général du cheminement langagier de l'enfant parlant peu ou pas français tout au long du processus d'acquisition de la langue française.

L'aptitude à communiquer et les connaissances générales

Les enfants qui ont des points forts dans ce domaine :

- communiquent facilement et avec efficacité avec des adultes et leurs pairs;
- expriment verbalement leurs propres besoins, leurs nombreuses idées et leurs projets;
- font part de leurs expériences personnelles de façon à se faire comprendre par les autres;
- peuvent se rappeler une histoire qu'ils ont vue ou entendue et la raconter par le biais du jeu symbolique ou en répondant à des questions plus formelles;
- articulent clairement et s'expriment avec aisance dans leur langue maternelle;
- sont curieux et s'intéressent au monde qui les entoure;
- montrent leurs connaissances générales au sujet du monde (les feuilles tombent en automne, les oranges, les bananes et les pommes sont des types de fruits; il y a un désert au Manitoba) en fournissant spontanément des renseignements ou en répondant à des questions.

Lorsque les enfants jouent en se servant du matériel d'apprentissage mis à leur disposition et en interagissant avec leurs pairs et les adultes, ils :

- développent leur aptitude à communiquer et élargissent leurs connaissances générales au sujet du monde;
- échangent des idées et des renseignements;
- font preuve de réflexion et contribuent à la coconstruction des savoirs;
- expriment leurs sentiments et discutent de leurs intérêts, des activités de l'école ou des événements courants.



Pour l'enfant parlant peu ou pas français, « [l'approche communicative-expérientielle](#) prend une dimension particulièrement importante. Apprise dans un contexte communicatif-expérientiel, la langue permet aux [...] [enfants] de vivre des expériences de communication liées à leur vécu et à leurs intérêts. Ces expériences donnent lieu à une pratique de langue authentique et significative.

« L'approche communicative-expérientielle n'exclut pas la précision de la langue et l'acquisition, par [...] [l'enfant], des mécanismes de la langue [...] [Il est possible de] combiner cette approche avec une démarche analytique qui permet à l'enfant de réfléchir au fonctionnement de la langue en se basant sur sa façon de communiquer. Dans une telle perspective, l'accent mis sur les mécanismes de la langue est toujours subordonné au sens du message. C'est donc dans un contexte réel et signifiant, de façon intégrée et non par des exercices isolés, que l'enfant apprend la langue et ses mécanismes » (CMEC, 2003b).

Les enseignants des années primaires ont toujours reconnu la valeur du jeu pour le développement global des enfants. Cette vision privilégie l'apprentissage actif des jeunes enfants en interaction avec un milieu d'apprentissage stimulant et varié, qui les incite à mobiliser tous les domaines de leur développement.

À mesure que les enseignants de maternelle apprennent à connaître les enfants, ils reconnaissent les forces, les intérêts, les talents et le potentiel de chacun d'entre eux ainsi que les écueils possibles. En favorisant une approche pédagogique adaptée au développement, fondée sur ce qui est connu au sujet du développement global de l'enfant et des pratiques gagnantes auprès des jeunes enfants, les enseignants sont en mesure d'adapter le processus enseignement-apprentissage pour mieux répondre aux divers besoins des enfants. Une telle approche se veut :

- respectueuse de la diversité culturelle et inclusive;
- axée sur le développement global de l'enfant;
- basée sur le jeu;
- conçue intentionnellement pour favoriser un apprentissage optimal chez les jeunes enfants.

Elle repose sur la compréhension que les enfants sont des apprenants actifs qui construisent leurs propres connaissances en interagissant avec leurs pairs, leur enseignant, d'autres adultes clés dans leur vie et un milieu riche et enrichissant.

Le développement de l'enfant selon les perspectives autochtones*

Les peuples autochtones du Canada ont une croyance selon laquelle *tous les enfants sont des cadeaux du Créateur*. Bien qu'il soit impossible de réduire les multiples croyances et perspectives autochtones en une seule qui est universelle, il existe néanmoins des composantes communes des enseignements et des valeurs autochtones, dont le cercle d'influences, qui peuvent s'inscrire dans la démarche pédagogique des enseignants et enrichir les expériences d'apprentissage de tous les enfants.



« Le "véritable apprentissage" a quatre dimensions. Ces quatre dimensions inhérentes à toute personne sont symbolisées par les quatre points cardinaux du Cercle de Vie. Ces quatre aspects de notre être se développent par l'exercice de notre volition. [...] [Il est permis de] dire qu'une personne a fait un apprentissage complet et harmonieux seulement lorsque les quatre dimensions font partie de son processus de développement. »

Chef Phil Lane Jr.
L'Arbre sacré, 2013

*Adapté de : MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones*, Winnipeg, Le Ministère, 2017, p. 6-7.

Le cercle d'influences (aussi appelé cercle de vie) consiste en un cercle divisé en quatre quadrants servant à représenter l'interdépendance des aspects de la vie et à donner une orientation et un sens à la vie. Le cercle est étroitement relié au concept du « mino-pimatisiwin », une expression qui signifie « la bonne vie » en cri et en ojibwé.

L'équilibre est l'une des leçons à tirer du cercle. Les quatre aspects d'une personne ou du développement de l'enfant (spirituel, intellectuel, physique, émotionnel) sont représentés dans le cercle. Pour qu'un être soit en santé, il faut que ces quatre aspects soient en équilibre à l'intérieur de la personne.

Le schéma suivant représente le cercle d'influences (inspiré de la perspective anishinaabe), les quatre aspects de la personne et les composantes d'une pédagogie inspirée par les visions du monde autochtones. Cette représentation visuelle sert à illustrer l'importance d'engager les aspects **intellectuel** (développements cognitif et langagier), **spirituel** (relations avec soi, sa famille, son peuple, la terre, les animaux et le monde spirituel), **physique** (le développement moteur, le sommeil, le poids, la nutrition, les soins médicaux, l'environnement physique) et **émotionnel** (le développement social et émotionnel, incluant la confiance en soi et le sentiment d'appartenance) de l'enfant par le biais de démarches pédagogiques inspirées de la pensée autochtone. Chaque groupe ou individu peut approfondir, adapter et modifier ce schéma selon son contexte ou ses besoins particuliers.

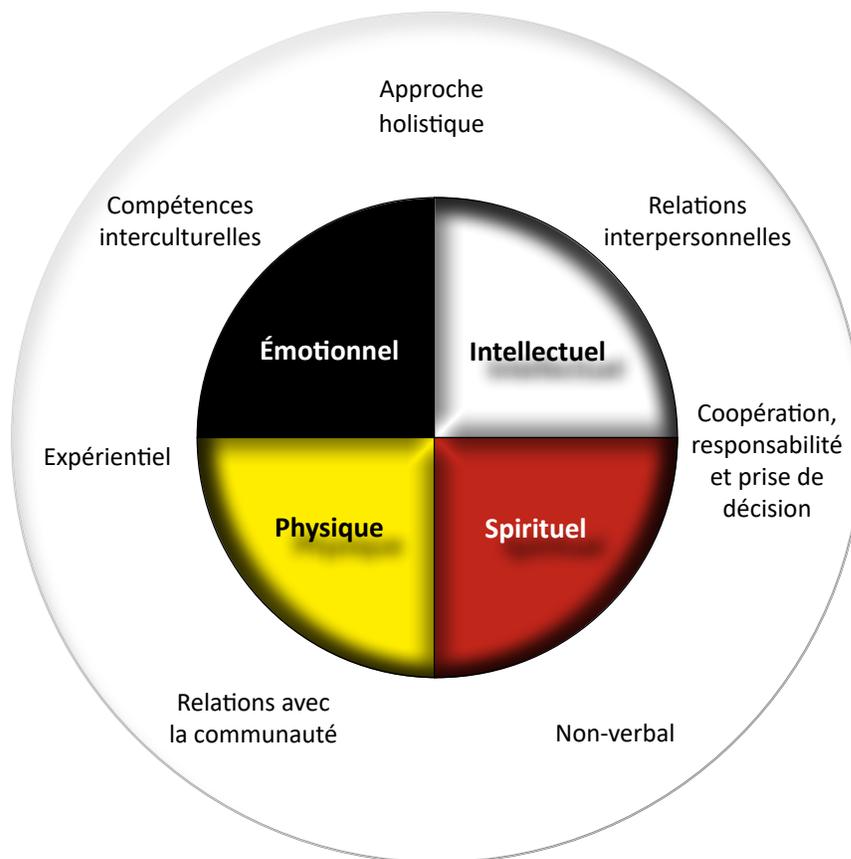


Figure 2.2 : Le cercle d'influences au centre de la pédagogie

Les besoins intellectuels, spirituels, physiques et émotionnels des enfants se situent au centre de ce modèle. Les composantes pédagogiques, situées en périphérie, servent à alimenter chacun des aspects de l'individu. Peu importe le niveau scolaire ou la matière enseignée, l'enseignant peut s'inspirer de ce modèle pour mettre en œuvre une démarche pédagogique qui est respectueuse des façons autochtones d'être, de connaître et de faire, tout en reconnaissant et en considérant les quatre aspects du développement de l'enfant.

La maturité scolaire : santé développementale à l'entrée à l'école

Tous les enfants naissent prêts à apprendre. Lorsqu'il est question de savoir si un enfant est « prêt pour l'apprentissage scolaire », nombreux sont ceux qui pensent à sa capacité à apprendre à lire, à écrire et à compter. Bien que ce soit important, la « préparation à l'apprentissage » concerne aussi des résultats non scolaires, notamment :

- la santé et la maturité affectives de l'enfant;
- l'aptitude de l'enfant à s'entendre avec les autres et à acquérir de nouvelles habiletés;
- l'état du développement du langage de l'enfant et son aptitude à raisonner;
- l'aptitude de l'enfant à communiquer avec les autres et à comprendre le monde qui l'entoure;
- la santé et le bien-être physiques de l'enfant.

Ces domaines du développement de l'enfant font l'objet d'un questionnaire intitulé [*Instrument de mesure du développement de la petite enfance \(IMDPE\)*](#), qui doit être rempli une fois tous les deux ans par les enseignants de maternelle. L'IMDPE est un outil communautaire qui vise à aider les familles et les communautés à préparer les enfants à réussir à l'école. Les écoles et les partenaires du développement des jeunes enfants travaillent de concert à répondre aux besoins des enfants de 0 à 6 ans en matière de développement. La maturité scolaire peut être vue comme la santé développementale de l'enfant au moment de l'entrée à l'école. Il s'agit principalement de se demander si l'enfant a la capacité (qui découle souvent des expériences antérieures) de faire ce qui lui est demandé à l'école et le potentiel nécessaire pour profiter des expériences offertes à l'école (Offord Centre for Child Studies, 2009).

Grâce à l'IMDPE, méthode aussi employée par le Manitoba pour mesurer la maturité des enfants au début de leur cheminement scolaire, il est possible de jauger jusqu'à quel point les communautés sont prêtes à appuyer la prochaine génération d'apprenants. Même si les résultats sont présentés en fonction de ces différentes dimensions, il ne faut pas perdre de vue que le développement de l'enfant est un processus global et intégré.

Toutes les composantes du développement s'influencent et sont interpellées, sur différents plans, dans le développement et les apprentissages de l'enfant. Le développement d'un enfant n'est donc pas linéaire.



Pour plus de renseignements sur l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance, on peut se référer à l'annexe C ou consulter le site Web suivant : <https://www.gov.mb.ca/healthychild/edi/resources.fr.html>.



Considération culturelle et contexte linguistique

Au moment d'interpréter les résultats d'une évaluation du développement telle que l'IMDPE, il est important de considérer les contextes culturel et linguistique de l'enfant.



Réflexion : La maturité scolaire

Au lieu de se demander si les enfants sont prêts pour l'école, il faut se demander si les écoles sont prêtes pour les enfants. Et vous, que pensez-vous ?

Une démarche axée sur le jeu

Les recherches actuelles confirment que les jeunes enfants ont besoin aussi bien de jouer à des jeux qu'ils ont eux-mêmes mis en œuvre, en présence d'enseignants engagés, que d'expériences d'apprentissage guidées par l'enseignant.

Nombre d'experts, tout comme Éducation et Formation Manitoba, recommandent environ deux heures par jour de jeu initié par l'enfant à la maternelle à temps plein.

Un milieu d'apprentissage véritablement axé sur le jeu est un milieu où les activités laissées à l'initiative des enfants et celles qui sont guidées par les adultes sont à égalité et se déroulent dans un milieu où le jeu est encouragé de façon intentionnelle. Le jeu guidé est très différent du jeu libre parce que l'enseignant planifie intentionnellement le jeu en fonction des apprentissages visés dans les curriculums et prévoit des expériences d'apprentissage qui tiennent compte des intérêts des enfants et de leur désir d'apprendre.

Lorsque l'enseignant crée intentionnellement des expériences et un milieu d'apprentissage qui favorisent le jeu des enfants, il réfléchit de façon critique à la façon dont les choses se passent dans sa classe afin de promouvoir des pratiques telles que : poser des questions ouvertes, offrir des suggestions quant aux façons d'utiliser le matériel d'apprentissage (celles auxquelles l'enfant n'a peut-être pas pensé), aider les enfants à planifier leur jeu, surveiller leur progrès de près et aider ceux qui font preuve de moins de maturité dans leur jeu. Le tableau suivant suggère certaines actions qui peuvent être posées par l'enseignant de maternelle qui offre de l'appui ou de l'étaiyage différencié aux enfants lorsqu'il participe à leur jeu.



Les périodes de jeu offrent aux enfants parlant peu ou pas français d'excellentes occasions de développer leurs compétences langagières en français. Par exemple, l'enseignant peut :

- poser des questions telles que : Qu'est-ce que c'est? De quelle couleur est ta maison?;
- fournir des appuis visuels;
- permettre aux enfants d'apprendre et de réutiliser des mots ou de courts énoncés dans divers contextes;
- observer et noter les progrès des enfants.

Ces moments permettent d'exploiter des contextes authentiques pour étayer et enrichir le développement langagier des enfants.

Apport d'un soutien au jeu		
Étape	Rôle	Actions
Début — avec un soutien direct	le modèle	montrer, enseigner, expliquer, diriger, expliciter, faire une démonstration, donner des exemples
Développement — avec un soutien dirigé	l'accompagnateur	structurer, ordonner, se concentrer sur, signaler, guider, organiser, soutenir
Mise en pratique — avec un soutien minimal	le conseiller	suggérer, rappeler, encourager à, surveiller de près, demander des détails
Prolongement	le mentor	approfondir, tendre vers, se demander tout haut, explorer, analyser par simulation

Source : COLOMBIE-BRITANNIQUE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La maternelle à temps plein : guide de programme*, Victoria, Le Ministère, 2010, p. 23. Adaptation autorisée.

Les enseignants offrent différentes formes d'échafaudage aux enfants lorsque ceux-ci jouent à des jeux qu'ils ont mis en œuvre eux-mêmes ou font des expériences d'apprentissage guidées. Lorsque l'enseignant fait des commentaires sur le jeu des enfants et leurs découvertes, lorsqu'il pose des questions ouvertes « De quelle autre manière pourrais-tu faire tenir ce pont en équilibre? », il les encourage à approfondir leur réflexion, à faire des liens, et leur montre qu'il accorde de l'importance à leur apprentissage. Il ne faut pas oublier que les intérêts et les questions des enfants sont à la source de leur apprentissage.



Une enseignante joue le rôle du public tout en encourageant et aidant les enfants à raconter une histoire familière au moyen de marionnettes.

La figure suivante présente diverses façons dont le jeu peut se retrouver dans une classe de maternelle allant du laissez-faire à une didactique très structurée. La démarche axée sur le jeu recommandée dans le présent document favorise des expériences d'apprentissage qui se situent dans la partie centrale du continuum présenté à la figure 2.3.



[Traduction libre]

Figure 2.3 : Le continuum de la maternelle*

* Source : Edward MILLER et Joan ALMON, *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*, College Park, Maryland, Alliance for Childhood, 2009, p. 12. Adaptation autorisée.



Réflexion : L'apprentissage par le jeu

- Comment accompagnez-vous les enfants dans leur jeu?
- Comment favorisez-vous l'apprentissage par le jeu?
- Comment favorisez-vous le développement global de l'enfant?
- Que connaissez-vous au sujet de l'acquisition d'une langue additionnelle? Comment favorisez-vous l'acquisition du français chez les enfants?
- Comment tenez-vous compte du développement global et culturel des enfants?
- Comment vos routines appuient-elles l'apprentissage de la langue orale et le développement global des enfants?
- Où vous situez-vous par rapport au continuum de jeu à la maternelle présenté à la figure 2.3?

Sommaire

En résumé, une démarche pédagogique axée sur le jeu et une planification intentionnelle des expériences d'apprentissage favorisent le développement global des enfants et les aident à :

- acquérir des compétences dans tous les domaines de leur développement;
- développer de l'indépendance;
- acquérir les bases de la littératie, de la numératie, du raisonnement scientifique et de la pensée critique;
- développer une pensée plus mûre, qui inclut la capacité de poser des questions réfléchies et de résoudre des problèmes par eux-mêmes;
- s'engager davantage dans l'apprentissage par le jeu.



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur l'apprentissage par le jeu et les domaines du développement des enfants, veuillez consulter :

CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS.
Page d'accueil. www.excellence-jeunesenfants.ca (Consulté le 16 février 2018).

CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS et LE RÉSEAU STRATÉGIQUE DE CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca (Consulté le 16 février 2018).

CHRISTIE, James F., et Kathleen A. ROSKOS. « Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce », Édition révisée, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2013. <http://www.enfant-encyclopedie.com/jeu/selon-experts/le-potentiel-du-jeu-dans-le-developpement-de-la-litteratie-precoce> (Consulté le 16 février 2018).

COLE, Michael, Pentti HAKKARAINEN et Milda BREDIKYTE. « Culture et apprentissage chez les jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2010. <http://www.enfant-encyclopedie.com/culture/selon-experts/culture-et-apprentissage-chez-les-jeunes-enfants> (Consulté le 16 février 2018).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*, Toronto, Ontario, CMEC, 2014. Accessible en ligne : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/327/2014-07-Early-Learning-Framework-FR.pdf>.

- CORMIER, Marianne. *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2005. <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf> (Consulté le 5 juin 2018).
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE. *La construction langagière identitaire et culturelle pour tous : la communication orale et la francisation*, Lorette, Manitoba, DSFM. [À paraître].
- DUMAIS, Christian, *et al.* « L'apprentissage du français oral en milieu plurilingue et pluriethnique à l'aide du jeu symbolique », *Revue préscolaire*, vol. 54, n° 3, 2016, p. 17-21. Accessible en ligne : https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/AEPQ_Revue_v54n3.pdf.
- ÉDUCATION-MONTÉRÉGIE. *Comprendre le jeu pour apprendre par le jeu*, 2010. http://seduc.csdecou.qc.ca/prescolaire/files/2015/07/Comprendre_le_jeu_pour_apprendre_par_le_jeu.pdf (Consulté le 16 février 2018).
- ÉDUCATION-MONTÉRÉGIE. « Développement global de l'enfant d'âge préscolaire », *Vitrine pédagogique*, 2010. <http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/spip.php?article1072> (Consulté le 6 juin 2018).
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Commencez tôt, commencez bien : guide d'apprentissage par le jeu pour la petite enfance au Manitoba, de la naissance à six ans*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba, 2017. Accessible en ligne : www.gov.mb.ca/healthychild/ecd/ecd_birhtto6_playbased_fr.pdf.
- FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Ressources maternelle, jouer et apprendre : les jeux symboliques*, Paris, France, Le Ministère, 2015. Accessible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf.
- HEWES, Jane. *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006. Accessible en ligne : http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/suggestions/apprentissage-par-le-jeu_jane-hewes.pdf.
- LANDRY, Sarah, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ. « Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, p. 15-24, 2012. Accessible en ligne : https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/AEPQ_Revue_v50n2.pdf.
- RABY, Carole, et Annie CHARRON, dir. *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant*, 2^e édition, Anjou, Québec, Centre éducatif/culturel, 2010.
- ROOPNARINE Jaipaul L., James E. JOHNSON et Frank H. HOOPER, éd. *Children's Play in Diverse Cultures*, Albany, New York, SUNY Press, 1994.

Chapitre 3 :

Diversité et inclusion

Chapitre 3 : Diversité et inclusion

Les enfants reflètent la diversité humaine sous tous ses aspects (besoins d'apprentissage exceptionnels, personnalités, origines ethniques, langues, structures familiales, etc.) et se construisent une identité propre. Ils acquièrent aussi des idées, des attitudes et des croyances au sujet des personnes qu'ils rencontrent dans leur environnement immédiat ou par l'intermédiaire des médias.

Les enseignants favorisent, à l'école et dans leurs classes, une communauté où tous les enfants, y compris ceux qui ont des capacités et des besoins différents, ont un sentiment d'appartenance et de réussite. Il est très important, dans les expériences d'apprentissage, de reconnaître et de respecter la diversité de cette communauté, car cela améliore le bien-être affectif et social de chaque enfant tout en encourageant des interactions bienveillantes, coopératives et équitables.

Le présent chapitre discute de l'importance de célébrer la diversité des enfants dans la salle de classe, notamment leur curiosité et leur créativité et la façon dont ils perçoivent la diversité. Enfin, il propose des moyens pour favoriser l'inclusion en abordant divers types d'appui apporté par les enseignants qui veillent à ce que tous les enfants, quelles que soient leurs capacités, aient un accès équitable aux différentes expériences d'apprentissage qui sont offertes à la maternelle.

L'apprentissage des différences

Les enfants ne naissent pas avec des préjugés déjà « ancrés » dans leur cerveau. Les préjugés se développent à partir des expériences à la maison, dans l'entourage, à l'école et dans la société en général. Bien des enseignants ont l'impression que les jeunes enfants n'ont pas de préjugés. Ils considèrent que les enfants sont comme des daltoniens des différences, qu'ils ne voient pas les différences, mais les jeunes enfants voient, entendent et sentent bien les « différences ». Il est important de tenir compte du fait que voir, entendre et sentir les différences n'est pas le problème. Ce qui pose problème, c'est plutôt les valeurs ou les significations associées aux différences perçues et la façon dont ces valeurs ou ces significations influencent le comportement.

Les préjugés sont des idées préconçues sur les personnes qui sont perçues comme étant différentes, en raison de diverses caractéristiques comme la couleur de la peau, l'ethnie, la religion, la culture, le sexe, les capacités, l'apparence, la langue, l'orientation sexuelle, la religion ou le statut social. Des recherches signalent que les jeunes enfants commencent à développer des attitudes par rapport à divers groupes sociaux dès l'âge de trois ou quatre ans (Bergen, 2001; Wagenaar et Coates, 1999; Fowler, s. d.; Kang et Inzlicht, 2012). Bien que les attitudes liées aux préjugés ne soient pas encore enracinées ni établies profondément chez les jeunes enfants, elles deviennent de plus en plus difficiles à modifier à mesure qu'ils grandissent.

Les jeunes enfants s'imprègnent des préjugés par l'observation et en vivant dans une société où les préjugés et la discrimination existent. Ils sont influencés par ce que les personnes qui les entourent pensent, disent et font selon des mécanismes d'association, de renforcement et d'imitation. Les enfants apprennent les préjugés lorsqu'ils deviennent conscients d'attitudes négatives envers les différences qu'ils retrouvent dans leur classe, leur milieu de vie, les médias ou la société en général. Des recherches indiquent que les jeunes enfants sont particulièrement susceptibles de développer et d'entretenir des préjugés inculqués par l'éducation étant donné que, dans bien des cas, ils ont personnellement peu d'expérience pour contrer ces préjugés et encore moins la capacité de formuler des jugements qui divergent des stéréotypes dominants (Augoustinos et Rosewarne, 2001).

Compte tenu des messages qu'ils reçoivent du monde qui les entoure, les jeunes enfants peuvent apprendre à associer une ethnie ou un groupe culturel en particulier à la pauvreté, au crime, à la violence, à une intelligence limitée ou à tout autre attribut négatif. Les jeunes enfants « reproduisent » les messages s'ils y sont exposés fréquemment et si ces messages sont renforcés par des figures importantes, par exemple lorsqu'un pair, un grand frère ou une grande sœur rient de commentaires ou de « blagues » qui sont désobligeants ou humiliants. À l'inverse, selon la théorie de l'apprentissage social, les adultes qui entourent les jeunes enfants et qui interagissent avec eux peuvent aider à prévenir la formation des préjugés. La prévention des préjugés peut devenir un défi important dans la classe. À mesure que l'enseignant apprend à connaître les enfants, il aura à leur enseigner des éléments positifs sur l'égalité et la diversité. Les enfants apprennent surtout de leurs expériences personnelles. Il ne suffit donc pas pour les enseignants et les parents de parler du sujet. L'enseignant doit créer des situations et un environnement qui favorisent des expériences positives parmi les enfants de toutes origines (Kang et Inzlicht, 2012), qui remettent en question, confrontent et déconstruisent les conceptions erronées des enfants.

Le Manitoba, une mosaïque en changement

Les enfants et les familles du Manitoba sont divers et leurs profils varient selon le lieu de résidence, l'origine ethnique et l'identité linguistique, la structure familiale et le degré de sécurité économique. En effet, nous accueillons de nombreux enfants provenant de diverses communautés ethniques telles que des communautés autochtones, asiatiques, africaines, etc.

L'histoire du Manitoba représente une mosaïque de peuples, de langues, de cultures, de religions, de technologies et d'idées en constante évolution qui a débuté avec ses peuples autochtones. Cette tapisserie s'est développée par la suite grâce aux immigrants qui sont venus s'installer au Manitoba au cours des derniers siècles. La diversité du Manitoba s'est beaucoup accrue au cours des dernières décennies en raison de la croissance des communautés des Premières Nations, des Métis et des Inuits et de notre capacité à attirer des nouveaux arrivants de partout dans le monde.

Selon Santé Manitoba et les données du recensement fédéral, l'immigration continue d'être l'un des principaux facteurs de croissance démographique au Manitoba, ayant augmenté de plus de 200 % entre 2000 et 2010. Le résultat est une mosaïque humaine plus complexe et riche de diverses croyances spirituelles, langues, expériences et cultures. La diversité présente aujourd'hui et qui évoluera dans l'avenir est perçue comme une force et une source d'espoir pour l'avenir. Le respect ou l'appréciation de la diversité est devenu la clé de voûte qui unit le Canada et son peuple et est souvent considérée comme un modèle idéal pour le monde entier.

Sachant que les pratiques culturelles varient d'une famille à l'autre, l'enseignant cherche à soutenir le développement et l'apprentissage de chaque enfant de façon culturellement adaptée. Le développement des enfants est optimisé lorsqu'il existe une continuité entre l'école, la maison et le milieu d'apprentissage. Les ressources et les outils de communication multilingues, les interprètes culturels ou linguistiques et les personnes ressources ou les organismes présents dans la communauté sont des aspects essentiels d'un engagement communautaire efficace.



Les mères portant leurs bébés sur leurs dos est une pratique culturelle courante en Afrique. Dans la photo des bandes de tissu ont été utilisées pour attacher les poupées au dos des enfants.

L'inclusion au quotidien

La diversité en salle de classe exige que les enseignants créent un climat d'apprentissage et conçoivent des expériences d'apprentissage qui permettent à tous les enfants de se sentir en sécurité, respectés et appréciés pour leurs contributions.

« Les enseignants [...] efficaces créent un milieu qui incite les enfants à apprendre et ils accueillent la diversité comme une richesse dans leur classe. Ils répondent aux divers besoins des enfants et assurent la réussite de tous en se basant sur leurs observations pour différencier leur enseignement » [traduction libre] (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2008, p. 7).

Les enseignants inclusifs croient que les enfants ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels feront des progrès et atteindront les apprentissages visés grâce à la mise en œuvre d'une « approche appropriée au développement » axée sur le jeu dans la salle de classe de la maternelle.

Les enseignants qui encouragent l'inclusion veillent à ce que tous les enfants, quelles que soient leurs capacités, aient un accès équitable aux différentes expériences d'apprentissage qui sont offertes, et savent que lorsque les enfants sont en groupe, le développement de chacun d'entre eux est renforcé et que les enfants acquièrent des attitudes sociales positives. « En utilisant des pratiques inclusives, les enseignants aident les enfants à devenir des participants actifs en créant ou en adaptant certaines activités ou en utilisant de nouvelles stratégies pour répondre aux besoins de chacun des enfants (Irwin, Lero, et Brophy, 2000) » (Enfants en santé Manitoba, s. d.-a).

Éducation et Formation Manitoba s'est engagé à promouvoir l'inclusion, « une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité » (Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2007, p. 7). Une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyen. Dans le contexte de la maternelle, cela implique l'inclusion des enfants ayant des besoins exceptionnels dans toutes les expériences d'apprentissage, qu'elles soient initiées par les enfants ou guidées par l'enseignant.

Dans le but de favoriser l'inclusion en salle de classe et la mise en œuvre d'une programmation éducative appropriée pour tous les élèves, le Manitoba a adopté les principes de la conception universelle : utilisation équitable, utilisation souple, utilisation simple et intuitive, information perceptible, tolérance pour l'erreur, effort physique minimal et dimensions et espace libre pour l'accès et l'utilisation. L'annexe D présente ces principes de façon plus détaillée. Dans les écoles conçues en vertu de ces principes, les classes, les approches pédagogiques et le milieu d'apprentissage donnent à tous les enfants les appuis dont ils ont besoin pour devenir des participants et des membres de leur communauté scolaire.



« La Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés) (L. M. 2004, chap. 9) proclamée le 28 octobre 2005 traduit l'engagement du Manitoba en faveur de l'inclusion et de la nécessité de fournir aux élèves de la province des programmes d'éducation appropriés qui les aideront à participer à la vie scolaire et sociale de leur école. »

(Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2006, p. 1)

Les enseignants de maternelle qui favorisent l'inclusion sont conscients de l'âge des enfants et de ce dont ils peuvent s'attendre du point de vue développemental. Prenons par exemple l'une des attentes simples de la maternelle : savoir couper avec des ciseaux. La plupart des enfants peuvent découper sans aide, mais si certains enfants n'ont jamais eu l'occasion d'utiliser des ciseaux auparavant, ils ne sauront peut-être pas s'en servir. D'autre part, certains troubles de la motricité fine peuvent rendre très difficile l'utilisation de ciseaux pour découper. C'est pourquoi, on doit retrouver différents types de ciseaux (ciseaux pour main gauche ou droite, à grands anneaux, à ressort, à double anneaux, etc.) dans les classes de maternelle.

En guidant l'apprentissage des enfants, l'enseignant peut leur offrir une variété d'options allant de la plus simple à la plus complexe. Par exemple, les enfants peuvent commencer en coupant des lignes droites ou des coins avant de passer aux lignes courbées ou irrégulières. L'enseignant peut leur proposer des lignes grasses ou divers types de papier. Ils couperont peut-être des pailles ou de la pâte à modeler pour vivre des succès avant de passer au papier. Ils se verront offrir l'étayage nécessaire tout au long du processus d'apprentissage : rappels verbaux, placer un collant sur le pouce de l'enfant pour lui rappeler de le placer sur le dessus, utiliser divers types de ciseaux, etc.

Éducation et Formation Manitoba propose d'autres moyens d'appui pédagogique qui favorisent l'inclusion, notamment l'enseignement différencié, la planification axée sur l'enfant et la gestion positive du comportement. Chacun de ces moyens d'appui pédagogique répond à des besoins particuliers dans l'optique de créer un milieu d'apprentissage qui favorise la participation active de tous les enfants.

L'enseignement différencié

Au Manitoba, l'enseignement différencié est défini comme une méthode d'enseignement ou d'évaluation permettant de différencier la présentation des curriculums en fonction de la diversité qui existe parmi les enfants en matière d'apprentissage, d'intérêts et de compétence en reconnaissant que chacun d'entre eux a un rythme et un cheminement uniques. Les enseignants de maternelle planifient le milieu et les expériences d'apprentissage de façon intentionnelle en tenant compte de l'enseignement différencié, qui est au cœur de la vie de la classe de maternelle et l'essence même d'une « approche adaptée au développement de l'enfant ».

Portrait psychopédagogique de l'élève en francisation

« L'élève en francisation a des besoins comme tous les autres élèves, mais, parce qu'il est en francisation, ces besoins prennent une couleur particulière. L'élève en francisation arrive à l'école francophone avec des habiletés, des connaissances, des attitudes et un bagage langagier, culturel et identitaire qui lui sont propres. Il va alors cheminer dans un processus qui lui permettra de développer un bagage langagier, culturel et identitaire francophone. »

(CMEC, 2003d, p. 9)

En faisant appel à la différenciation de l'enseignement et de l'évaluation, les enseignants peuvent tenir compte des domaines suivants :

- le contenu, ce que l'enfant doit apprendre;
- le processus, les moyens que l'enfant va utiliser pour construire ses apprentissages;
- le produit, le moyen par lequel l'enfant montre ce qu'il a appris et ce qu'il peut faire (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, s. d.).

L'enseignement différencié est une façon efficace d'offrir des expériences d'apprentissage adaptées à chaque enfant ainsi qu'à sa langue et à sa culture. Ces expériences aident les enfants à atteindre leurs objectifs d'apprentissage et à jeter les bases de leurs futurs apprentissages. L'enseignement différencié offre diverses possibilités de cheminement qui permettent aux enfants qui ont des capacités, des intérêts et des besoins d'apprentissage divers ainsi qu'à ceux qui ont des origines diverses, d'absorber, d'utiliser, de développer et de représenter des concepts (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2008).

La mise en place de centres d'apprentissage, de périodes de jeu libre offrant des choix aux enfants, de regroupements flexibles ainsi que d'expériences d'apprentissage et d'enquêtes initiées par les enfants ou guidées par l'enseignant fournit des contextes favorisant la différenciation des apprentissages dans les classes de maternelle.

Dans la classe de maternelle, il peut s'agir de guider certains enfants vers le centre de jeu dramatique pour encourager la conversation et l'utilisation du langage non verbal ou de regrouper certains enfants ensemble pour réciter des comptines ou chanter des chansons, ce qui leur permet d'apprendre à articuler certains sons. Les expériences d'apprentissage peuvent être simples ou complexes, les tâches peuvent être très structurées ou très ouvertes, les enfants peuvent travailler par eux-mêmes ou en groupe. Les enfants

peuvent représenter leur apprentissage de multiples façons : en parlant de ce qu'ils ont appris, en faisant la démonstration d'une nouvelle compétence ou en fabriquant des objets au moyen d'argile, etc. Le but de l'enseignement différencié est de donner à chaque enfant la possibilité de se développer et de réussir au maximum en prenant chaque enfant là où il est et en l'aidant au cours du processus d'apprentissage. L'enseignement différencié reconnaît qu'il existe de nombreuses façons d'atteindre les apprentissages visés et que chaque enfant a besoin d'un mélange unique et complexe d'enseignement de base et de pratique tout au long du processus d'apprentissage pour s'épanouir dans tous les domaines de son développement.

La planification axée sur l'enfant

La planification axée sur l'enfant est le processus de collaboration interdisciplinaire par lequel les membres de l'équipe de soutien d'un enfant, qui comprend les enseignants et les parents, collaborent pour répondre aux besoins uniques de l'enfant. À l'occasion du processus de planification axée sur l'enfant, l'équipe de soutien de l'enfant cherche à cerner les besoins d'apprentissage uniques de celui-ci et à mettre en œuvre et à évaluer les interventions pédagogiques. Ces interventions peuvent aller de stratégies à court terme appliquées en classe jusqu'à l'élaboration d'une programmation individualisée.

Ce processus a souvent été entamé bien avant l'arrivée de l'enfant à la maternelle. Le *Chapitre 8 : La continuité et les partenariats* traite de l'importance d'établir et d'entretenir des liens solides avec les familles et les professionnels spécialisés en petite enfance (employés des services de santé publique, employés de programmes autorisés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, coordonnateurs de centres familiaux, etc.) afin d'offrir aux jeunes enfants et à leur famille une certaine continuité et d'éviter la discontinuité lors de la transition à l'école.

Les enfants qui bénéficient d'une planification axée sur l'enfant ont un plan éducatif personnalisé (PEP) qui cerne leurs besoins d'apprentissage uniques et indique en détail les apprentissages visés ainsi que les modalités de mise en œuvre et d'évaluation de l'atteinte des apprentissages visés. Pour plus d'information au sujet du processus de planification axée sur l'enfant et du développement d'un plan éducatif personnalisé (PEP), on peut se référer au document [Plan éducatif personnalisé, guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP](#).

La création d'une communauté d'apprenants chaleureuse*

Tous les efforts possibles pour créer une communauté d'apprenants chaleureuse où tous les enfants se sentent en sécurité et bien accueillis doivent être mis en œuvre. Il importe d'identifier les facteurs qui peuvent affecter le comportement des enfants. Par exemple : les enfants doivent-ils attendre l'ensemble du groupe avant de pouvoir quitter la table du goûter ou utiliser les toilettes? Doivent-ils s'arrêter de jouer sans préavis et changer d'activité souvent? Les enfants et les adultes doivent-ils crier pour communiquer en raison de la musique de fond? Le milieu d'apprentissage peut avoir une grande influence sur le comportement des enfants. Il est donc essentiel de porter une attention toute particulière à la conception du milieu d'apprentissage comme nous le verrons au *Chapitre 6 : Une conception intentionnelle du milieu d'apprentissage*.

Puisque chaque situation est différente, l'appui offert aux enfants exige des prises de décision constantes. Il faut être patient même si une stratégie ne fonctionne pas dans une situation en particulier. Avant de voir une amélioration, il faut utiliser une stratégie à plusieurs reprises afin de donner du temps à l'enfant pour qu'il s'ajuste. On doit aussi faire preuve de souplesse en modifiant la stratégie utilisée ou en essayant d'autres stratégies qui pourraient être plus efficaces dans la situation envisagée. Il est important de reconnaître les moments où notre répertoire de stratégies ne suffit plus et d'en discuter avec des membres de l'équipe scolaire. L'annexe E présente diverses stratégies fondées sur la recherche qui peuvent permettre d'aider tous les enfants.



Les enfants doivent participer activement à la résolution des conflits auxquels ils font face; les adultes ne doivent pas le faire pour eux. Ensemble, les enfants et les adultes sont des partenaires actifs de l'apprentissage de ce processus. Cette approche équilibrée est essentielle pour aider les enfants à acquérir la capacité de commencer à résoudre les conflits par eux-mêmes. Lorsque les enfants comprennent comment leurs actions affectent les autres, ils sont mieux en mesure de faire des choix appropriés et efficaces pour surmonter les difficultés. Le fait de savoir comment réagir en situation de conflit aidera les enfants à devenir autonomes, à acquérir de la confiance et à s'autoréguler.

*Adapté de : ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA, « Pratiques exemplaires pour orienter le comportement des enfants », https://www.gov.mb.ca/fs/childcare/resources/bp_childrens_behaviour.fr.html (Consulté le 6 juin 2018).



Réflexion : La diversité et l'inclusion

À mesure que vous examinez les questions suivantes, réfléchissez à vos pratiques et la façon dont vous pourriez appuyer la diversité et l'inclusion.

- Quelles stratégies utilisez-vous pour favoriser la curiosité et la créativité chez les enfants?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour célébrer la diversité chez les enfants et favoriser l'inclusion?
- Comment donnez-vous des occasions aux enfants d'interagir entre eux, avec des élèves plus âgés et d'autres adultes? Avez-vous planifié ces interactions pour qu'elles aient lieu dans différents contextes et pour qu'elles offrent différentes expériences à tous les enfants?
- De quelle façon le milieu d'apprentissage reflète-t-il la diversité et appuie-t-il l'inclusion?
- Comment faites-vous en sorte que tous les enfants aient accès à du matériel de jeu qui répond à leurs besoins, leurs intérêts et leurs habiletés?
- De quelle façon le milieu d'apprentissage tient-il compte des sept principes de la conception universelle?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour favoriser une gestion positive du comportement?
- Comment guidez-vous les enfants lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes ou des conflits?

Sommaire

En résumé, ce chapitre a fait ressortir l'importance de célébrer la diversité dans les salles de classe de la maternelle et d'y accorder une attention particulière. De plus, l'apprentissage étant un acte social, il importe de créer un milieu et des expériences d'apprentissage qui favoriseront les échanges pour que les enfants puissent prendre conscience de la diversité qui les entoure. Il est essentiel de créer des situations qui feront ressortir le respect envers diverses perspectives ou divers points de vue et la façon dont ceux-ci peuvent être valorisés. Afin d'assurer à tous l'occasion de jouer un rôle significatif et d'avoir accès aux avantages qui leur reviennent à titre de membres de la communauté scolaire de la maternelle et de l'école, il est essentiel de mettre en œuvre des pratiques inclusives « adaptées au développement ».



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur la diversité et l'inclusion, veuillez consulter :

L'annexe F qui présente une liste annotée de documents d'appui favorisant l'inclusion publiés par le ministère de l'Éducation du Manitoba.



ALBERTA EDUCATION. *Faire une différence. Répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique*, Edmonton, Le Ministère, 2010. Accessible en ligne : <https://education.alberta.ca/media/371317/faireunedifference.pdf>.

ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS. *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie1.pdf (Consulté le 16 février 2018).

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. *Making Space: Teaching for Diversity and Social Justice Throughout the K-12 Curriculum*, Victoria, British Columbia Ministry of Education, 2008. Accessible en ligne : http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/making_space/makingSpace_full.pdf.

COMMISSION SCOLAIRE DES AFFLUENTS. *La différenciation pédagogique*. <http://www.differentiation.org/> (Consulté le 16 février 2018).

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement : cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*, Toronto, Ontario, CMEC, 2012. Accessible en ligne : <http://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentsWeb.pdf>.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Outils et interventions : s'approprier son milieu pour mieux intervenir*, Toronto, Ontario, CMEC, 2003. Accessible en ligne : http://francisation.cmec.ca/documents/17_Outils-Approprier.pdf.

COPPLE, Carol. *A World of Difference: Readings on Teaching Young Children in a Diverse Society*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children, 2012.

DERMAN-SPARKS, Louise, and Julie OLSEN EDWARDS. *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children, 2010.

DRURY, Rose, et Leena ROBERTSON. "Supporting Bilingual Children in the Early Years", *National Association for Language Development in the Curriculum*, c2008. <http://www.naldic.org.uk/eal-initial-teacher-education/resources/early-years> (Consulté le 16 février 2018).

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. « Services aux élèves : enseignement différencié et conception universelle ». <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pps/universelle.html> (Consulté le 16 février 2018).

RECONCEPTUALIZING EARLY CHILDHOOD EDUCATION. Page d'accueil. www.receinternational.org/index.html (Consulté le 16 février 2018).

TOMLINSON, Carol Ann. *Vivre la différenciation en classe*, adaptation par Daniel D. Demers, Montréal, Québec, Chenelière, 2009.

Chapitre 4 :

**Les curriculums de la maternelle :
paysages d'apprentissage**

Chapitre 4 : Les curriculums de la maternelle : paysages d'apprentissage

Les curriculums de la maternelle fournissent de multiples occasions de mettre en œuvre une approche axée sur le jeu qui tient compte du développement global des enfants. Ils permettent d'arriver à un équilibre entre les situations de jeu et les enquêtes initiées par les enfants et les situations d'apprentissage authentiques planifiées de façon intentionnelle par les enseignants.

Il est essentiel de bien connaître les grandes idées véhiculées dans chacun des curriculums de la maternelle ainsi que les apprentissages visés dans chacun d'entre eux pour être en mesure de tisser des liens naturels d'une part entre la langue et les apprentissages liés aux différentes matières et d'autre part entre chacun des différents curriculums de la maternelle. Cette connaissance approfondie des divers curriculums permet aussi de :

- guider les enfants et d'enrichir leur jeu et leurs enquêtes;
- cibler des apprentissages appropriés pour les enfants;
- fournir des contextes d'apprentissage axé sur le jeu;
- fournir les outils et l'étayage nécessaires pour approfondir le processus d'apprentissage (Graue, 2009).

Le présent chapitre porte tout d'abord sur le rôle des divers curriculums. Il aborde par la suite certaines notions qui vont au-delà d'un curriculum en particulier, mais dont on doit tenir compte lors de leur mise en œuvre, dont la littératie et la numératie et l'apport de l'oral réflexif. Enfin, il examine chacun des curriculums et la façon dont leur mise en œuvre :

- tient compte des principes d'une « approche adaptée au développement des jeunes enfants », tels que l'attention prêtée à la diversité des apprenants, une pédagogie centrée sur l'enfant, l'apprentissage par le jeu et une démarche pédagogique fondée sur l'enquête;
- encourage les enfants à activer, acquérir et appliquer des savoirs en tenant compte de leur niveau de développement et de leurs intérêts émergents;
- favorise la création de contextes riches et signifiants qui permettent à l'enfant de progresser et de développer son autonomie;
- tire profit des situations d'apprentissage imprévues qui peuvent émerger spontanément en raison des intérêts et des questions des enfants.

Le rôle des curriculums dans un milieu d'apprentissage axé sur le jeu et sur l'enquête

Lorsque les enfants posent des questions, jouent avec la langue, acquièrent des compétences sur les plans physique et social, interagissent avec succès et avec confiance entre eux et avec les adultes, ils construisent les bases d'un apprentissage qui durera toute leur vie.

Les situations complexes de jeu symbolique et les enquêtes initiées par les enfants favorisent des façons de penser (telles que la curiosité, la résolution de problèmes, l'adoption de différentes perspectives et la créativité) qui suscitent et démontrent un engagement intellectuel de leur part.

Les divers curriculums précisent les apprentissages visés, c'est-à-dire les savoirs (connaissances), les savoir-faire (habiletés), les savoir-être (attitudes) et les savoir-agir (compétences) dont les enfants doivent faire preuve à la fin de la maternelle dans chacune des matières. Chacune des matières constitue une lentille à travers laquelle les enfants perçoivent et comprennent le monde. Les divers curriculums permettent également aux enseignants d'offrir aux enfants de nombreuses occasions de se voir et de penser comme des scientifiques, des mathématiciens, des écrivains ou des artistes. Ils appuient aussi la planification du processus d'évaluation, d'enseignement ou d'apprentissage grâce auquel les enfants construiront leur identité et deviendront des apprenants engagés et sûrs d'eux-mêmes.

Une planification interdisciplinaire et holistique bien pensée fournit de multiples occasions, tout au long de l'année, d'observer et d'évaluer de manière authentique :

- les points forts et les intérêts des enfants;
- le développement et les apprentissages des enfants;
- les domaines dans lesquels les connaissances et les compétences des enfants ont besoin d'être développées;
- les manières d'appuyer l'apprentissage de chacun des enfants.

« Dans les mains d'enseignants de maternelle compétents, le jeu est un laboratoire d'une grande richesse qui peut être utilisé pour enseigner simultanément de multiples concepts d'une manière différenciée. » [Traduction libre]

(Graue, 2009)

Tel que mentionné dans l'introduction, les questions présentées dans la figure 4.1 fournissent des pistes pour mieux comprendre les diverses façons dont les enfants perçoivent le monde et y donnent un sens. En examinant ces questions, l'enseignant peut penser aux divers paysages d'apprentissage en tant que moyens pour appuyer ces multiples façons qu'ont les enfants d'exprimer leurs pensées et d'apprendre.

Un apprentissage riche est possible lorsque l'enseignant tient compte de ces questions et des compétences langagières des enfants pour planifier les apprentissages à court et à long terme.



Figure 4.1 : Les multiples façons de penser et d'apprendre chez l'enfant

- **De quelles façons est-ce que je perçois le monde?**

Les enfants prennent conscience du monde selon où ils se trouvent dans leur cheminement. Les enseignants doivent être conscients du fait que les mêmes expériences peuvent être perçues différemment par différents enfants. Les enfants cherchent activement à comprendre le monde qui les entoure. Les façons dont ils explorent, montrent de la curiosité, s'engagent dans la recherche et jouent avec la langue sont multiples. Les enfants partagent également des perspectives uniques et multiples et perçoivent le monde à partir de lentilles différentes. Dans un contexte d'apprentissage axé sur le jeu, les enfants peuvent aborder leur jeu différemment tout en partageant et en testant une variété d'idées ainsi qu'en posant de multiples questions.

- **De quelles façons est-ce que je donne un sens au monde qui m'entoure?**

Les enfants donnent un sens au monde qui les entoure de diverses façons. Les enseignants doivent leur fournir de multiples moyens de voir le monde, aussi bien en appuyant ce qui fonctionne bien pour eux qu'en les encourageant à explorer d'autres façons de faire. Les enfants donnent un sens aux textes, aux idées, à leurs apprentissages et au monde par l'entremise de multiples modes de communication et expriment leurs pensées et leur compréhension de diverses manières. Ils utilisent la langue française pour donner un sens à leurs apprentissages en générant et en évaluant leurs propres idées. Dans un contexte d'apprentissage axé sur le jeu, les enfants échangent, explorent des idées, font des prédictions, écoutent, « lisent » et regardent de façon analytique et critique, prennent des décisions et en évaluent les conséquences, posent des questions, recherchent des éclaircissements, etc.

- **De quelles façons est-ce que je communique ce que je pense, ce que je comprends et ce que j'apprends?**

Dans la classe, les enseignants doivent observer avec attention les manières dont les enfants communiquent leur pensée, car elles pourraient être très différentes de ce à quoi ils s'attendent et même totalement inattendues. Communiquer sa pensée, sa compréhension et ses apprentissages va de pair avec la construction et la négociation de sens. Par exemple, les enfants peuvent reconstituer une histoire lue à haute voix par l'entremise du jeu symbolique. Cela soutient et approfondit la façon dont ils donnent un sens à ce qu'ils ont vu et entendu tout en leur offrant l'occasion de communiquer et de réimaginer les idées de différentes manières. Dans un contexte d'apprentissage axé sur le jeu, les enfants s'engagent activement à développer leurs compétences langagières et à donner un sens aux expériences qu'ils vivent.

- **De quelles façons est-ce que je construis mon identité et mes relations avec les autres, ma communauté et la Terre?**

Chaque expérience, à la maternelle, contribue à la construction de l'identité des enfants, aussi bien en tant qu'apprenants individuels qu'en tant que membres appréciés et compétents de la communauté d'apprentissage et du monde extérieur. Les enseignants et les enfants de la maternelle créent une compréhension plus profonde de leurs communautés, leurs langues et leurs identités lorsqu'ils explorent des questions, des idées et des préoccupations au sujet d'eux-mêmes et du monde. Ce faisant, ils approfondissent leur respect de la diversité dans les salles de classe, les écoles et les autres communautés et la façon dont ils la valorisent. Des contextes d'apprentissage signifiants permettent aux enfants d'utiliser la langue et d'autres symboles qui reflètent leur identité et qui leur permettent de défendre eux-mêmes leurs communautés et l'environnement.

- **Qu'est-ce que je fais avec ce que je sais?**

Les enfants ont besoin de mettre en pratique ce qu'ils ont appris autant à l'intérieur et qu'à l'extérieur de l'école, afin de mieux en comprendre l'utilité. Grâce à l'enquête, au jeu et à d'autres façons d'expérimenter, les enfants communiquent et transforment l'apprentissage de manières différentes et novatrices. Ils imaginent et réimaginent des idées, des expériences et des histoires. Ils travaillent ensemble à résoudre des problèmes. Ils enquêtent, questionnent et prennent des décisions sur la façon dont ils peuvent faire valoir des idées, des informations, des histoires, et comment ils utilisent la langue française pour le faire. Ils inventent, prennent des risques et réfléchissent pour créer des alternatives.

La littératie et la numératie

Les notions de littératie et de numératie vont bien au-delà des apprentissages visés dans les curriculums de français et de mathématiques; elles sont étroitement liées aux autres curriculums. Selon Éducation et Formation Manitoba (s. d.-e), la littératie et la numératie forment la base de tout apprentissage. Elles ne se limitent pas à savoir lire et écrire des mots ou additionner et soustraire des nombres, ce sont des compétences dont tout le monde a besoin pour réussir à l'école, au travail et dans d'autres aspects de la vie.

En effet, la littératie et la numératie englobent tout moyen utilisé pour communiquer et pour comprendre le monde. Il est essentiel de fournir de nombreuses occasions aux enfants de communiquer et de comprendre le monde qui les entoure par des gestes, des mots, des symboles, des représentations et d'autres formes d'expression ainsi qu'à l'aide de divers matériaux. Les enseignants peuvent observer les diverses manières dont les enfants utilisent le langage, les images et les matériaux pour s'exprimer et démontrer leur esprit critique face aux idées et aux informations en écoutant et en parlant, en visualisant et en représentant ou en manifestant des comportements de lecteur, de scripteur et de mathématicien en émergence.

Les compétences en littératie et en numératie se développent par l'intermédiaire du langage oral et par les interactions sociales, d'où l'importance du jeu symbolique (jouer à faire semblant) chez le jeune enfant. Par exemple, le vocabulaire et les concepts mathématiques se construisent par le biais du jeu symbolique en écoutant, en interagissant, en imitant ou en faisant semblant.

L'enseignant de la maternelle doit donc multiplier ses efforts afin d'offrir aux enfants des occasions de jouer et de manipuler la langue, d'échanger, d'écouter ainsi que de vivre des expériences variées liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques. Il est important qu'ils soient placés en tout temps dans des contextes de communication orale riches et variés qui les inciteront à la réflexion et au raisonnement tels que :

- la causerie;
- les jeux libres;
- les centres d'activités riches en matériel et en jeux symboliques;
- les chansons et les comptines;
- les divers textes lus par l'enseignant à tous les jours;
- les moments de lecture et d'écriture partagées;
- la création de textes collectifs.

Plusieurs comportements liés au développement des compétences en littératie et en numératie peuvent être observés pendant les temps de jeu libre, tout au long du processus d'enquête ou pendant les causeries. En observant et en interagissant avec les enfants, on peut se poser les questions suivantes :

- « Comment les enfants intègrent-ils les lettres [et les nombres] à leur jeu?
- Que savent-ils de leur propre nom?
- Comment abordent-ils le texte d'un livre? Comment réagissent-ils aux messages écrits?
- Comment se servent-ils du langage pour négocier, débattre, décrire, donner des ordres, compter, supposer, faire des prédictions ou émettre des hypothèses?
- Comment utilisent-ils les dessins ou l'écrit (les représentations graphiques) pour consigner un souvenir, décrire des expériences, représenter leurs pensées, négocier, énumérer ou créer des étiquettes?
- Comment intègrent-ils le sociodrame à leur jeu?
- Comment racontent-ils une expérience ou une histoire familière [...] pendant leur jeu?
- Comment les enfants expriment-ils leurs connaissances et leur réflexion par rapport aux nombres et aux relations de quantité?
- Que révèle leur utilisation du matériel de manipulation sur leur pensée mathématique?
- Que pensent-ils des mesures et de la manière dont elles sont utilisées dans différents contextes familiers?
- Comment se manifeste leur pensée au sujet des mesures? »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2016b, p. 32)

En observant les enfants et en interagissant régulièrement avec eux, les enseignants centrent leur attention sur les apprentissages et les progrès que les enfants font. La capacité d'utiliser, d'analyser et d'interpréter l'information recueillie sont des outils importants pour planifier les apprentissages de façon intentionnelle. Cela donne des renseignements sur la démarche enseignement-apprentissage à adopter.

L'oral réflexif au service de l'apprentissage

L'enfant de maternelle construit, précise et négocie ses apprentissages en participant à des échanges avec ses pairs et les adultes autour de lui. Il utilise la langue orale pour se construire, socialiser, apprendre et penser d'où l'intérêt pour l'enseignant de favoriser des moments d'oral réflexif dans divers contextes, c'est-à-dire des moments qui favorisent un « [...] oral qui sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations, un oral constitutif de l'apprentissage, voire un révélateur possible des processus d'apprentissage » (Chemla et Dreyfus, 2002, cités dans Éducation Montérégie, 2012, p. 12).

La classe de maternelle en milieu minoritaire doit accorder une grande place à l'oral en fournissant de multiples occasions aux enfants de prendre la parole dans des contextes qui favorisent la prise de risque.

Ces moments d'oral réflexif peuvent être planifiés et dirigés par l'enseignant. Par exemple, les causeries, les échanges portant sur divers types de texte et les messages du jour sont des occasions où les enfants sont appelés à parler et à faire preuve d'oral réflexif dans des contextes dirigés. Dans ce contexte, l'enseignant offre de l'étayage et facilite la régulation des échanges en :

- suivant la pensée des enfants;
- posant des questions ouvertes;
- remettant en question les idées des enfants;
- tirant parti des énoncés des uns et des autres pour mener la discussion plus loin et favoriser une coconstruction des idées en groupe.

Selon le contexte, l'enseignant peut pousser la réflexion des enfants en posant des questions telles que :

- causerie : Est-ce que quelqu'un pense autrement? Est-ce que tu as déjà entendu parler de ce dont on parle? Avec quel point de vue es-tu d'accord, en désaccord?
- message du jour : Ensemble, les enfants réfléchissent et tentent de trouver des réponses à leurs questions au sujet de la langue. Quelles lettres devrais-je utiliser pour écrire ce mot? Est-ce qu'on trouve ce son dans un autre mot?
- échanges : Y a-t-il des personnages dans ce livre qui ressemble à des gens que tu connais? Et si... qu'arriverait-il? Que penses-tu de cette histoire, cette affiche, ce film ou la production d'une autre équipe, etc.?

« Les différentes activités qui tournent autour de la lecture auront principalement pour but de travailler l'oral réflexif en classe. Cet oral sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations possibles. Il s'agit pour l'enseignante d'être habile à reconnaître ces moments de discussions possibles afin de permettre à ces jeunes enfants de faire leurs premières armes en ce qui concerne le développement de leur pensée critique en lien avec leur compréhension et la mise en mots (Ginette Plessis-Bélair dans Doyon et Fischer, 2010). »

(Éducation Montérégie, 2012, p. 17)

Le quotidien en classe de maternelle est rempli d'occasions non prévues où les enfants seront appelés à participer à des situations d'oral réflexif dans des contextes spontanés. Dans ces contextes, le rôle de l'enseignant est de saisir ces occasions pour :

- donner de la place à la parole des enfants;
- soutenir leur réflexion par des questions;
- offrir de l'étayage.

Le processus d'enquête, la période de jeu libre, la résolution de problèmes ou de conflits et les routines ne sont que quelques exemples d'occasions d'oral réflexif dans des contextes spontanés. Dans ce contexte, l'enseignant offre de l'étayage et facilite la régulation des échanges en posant des questions telles que :

- Lequel de tes dessins préfères-tu? Pourquoi?
- Qu'arriverait-il si...?
- Explique-moi ton dessin, ta peinture, ton bricolage, ta construction, etc.
- Comment l'as-tu fabriqué?
- Comment le sais-tu?
- Où as-tu trouvé ton information? Si tu avais à le refaire, que changerais-tu? Pourquoi?
- Comment te sens-tu? Comment vas-tu chercher de l'aide?
- Pourquoi joues-tu à ce jeu-là? Comment les amis devraient-ils jouer ensemble?

Il est donc essentiel, quel que soit le curriculum ou les apprentissages visés, de privilégier les questions ouvertes qui permettent de clarifier un concept, de donner des raisons, de tenir compte du point de vue des autres ou des conséquences, de comparer et d'approfondir la compréhension des enfants.

Un coup d'œil sur les curriculums de la maternelle dans un milieu axé sur le jeu et l'enquête



Artistes : Chad Reeves, Fred Thomas et Graffiti Art Programming. Utilisé avec permission.

Les pages qui suivent donnent un aperçu des curriculums de la maternelle ainsi que diverses façons dont ceux-ci favorisent l'apprentissage par le jeu et par l'enquête. Des anecdotes fournies par des conseillers pédagogiques et des enseignants qui œuvrent dans les écoles du Manitoba présentent des exemples concrets de la façon dont sont créés des contextes d'apprentissage riches en favorisant une démarche transdisciplinaire et holistique.

Elles offrent également des occasions qui permettent aux enfants d'élargir et d'approfondir les questions qu'ils soulèvent en faisant des liens explicites aux apprentissages visés dans chacune des matières.

RAISON D'ÊTRE DES CURRICULUMS DE LA MATERNELLE

Français

La langue française est essentielle à tous les apprentissages. Grâce à celle-ci, les enfants deviennent des penseurs flexibles, réfléchis et critiques qui peuvent interagir avec des idées complexes sur eux-mêmes, le monde et la société.

À mesure que les enfants explorent le paysage d'apprentissage du français, ils apprennent la langue, au sujet de la langue et grâce à la langue. L'oral spontané, l'écoute, l'expression orale, l'émergence de la lecture et de l'écriture, l'interprétation et la représentation visuelle favorisent la négociation de sens chez les enfants et leur permettent de communiquer de multiples façons pour répondre à leurs besoins et à leurs intentions dans une variété de contextes d'apprentissage authentiques.

À la maternelle, le curriculum de français vise à développer les habiletés langagières qui permettront aux enfants d'apprendre, de communiquer et d'interagir en français notamment :

- écouter et comprendre la langue parlée et communiquer efficacement à l'oral;
- développer leurs habiletés émergentes de lecteur et de scripteur;
- utiliser la langue pour organiser leurs pensées et pour réfléchir sur leurs expériences de manière à trouver de nouvelles façons de voir et de comprendre le monde;
- connaître et apprécier les œuvres orales et écrites de leur communauté et de la francophonie;
- développer des attitudes positives envers la langue et la littérature.

Mathématiques

Les enfants de la maternelle explorent des concepts mathématiques tels que le comptage, la régularité, le tri et la mesure, et leur donnent un sens grâce à des expériences d'apprentissage authentiques, interactives et signifiantes. Les premières expériences positives en mathématiques renforcent la confiance et aident à préparer les enfants à communiquer, à raisonner et à utiliser les mathématiques pour penser au monde de façon critique.

En créant une atmosphère qui encourage l'exploration et en créant des expériences d'apprentissage engageantes, les enseignants développent et nourrissent la curiosité des enfants envers les mathématiques. Cette curiosité favorise l'appréciation et la valeur des mathématiques.

Éducation artistique

Les arts sont une partie essentielle de l'éducation de chaque enfant. Ils engagent le corps, le cœur et l'esprit en offrant de nouvelles façons de voir le monde. Grâce à l'éducation artistique, les enfants développent des façons multiples, uniques et puissantes d'interpréter, de connaître, de représenter et de communiquer leurs compréhensions sur eux-mêmes et le monde qui les entoure. Les enfants ont la possibilité d'être créatifs, d'explorer des idées et des sentiments, d'utiliser leur imagination, de penser de façon critique et de travailler avec les autres. L'éducation artistique aide les enfants à devenir des adultes créatifs et des citoyens qui enrichiront leur propre vie et la vie de leurs communautés futures.

Sciences de la nature

Les enfants sont nés scientifiques. Ils sont pleins d'émerveillement, sont naturellement curieux, et donnent un sens à leurs expériences en observant et en interagissant avec les gens et le monde qui les entoure. Le curriculum des sciences de la nature vise à aider les enfants à devenir des individus qui peuvent explorer le monde qui les entoure, interpréter l'information, résoudre des problèmes, prendre des décisions éclairées, s'adapter au changement et construire leur savoir.

Les expériences scientifiques encouragent les enfants à développer un sens critique d'émerveillement et de curiosité envers le monde naturel, à développer des modes de pensée scientifiques en interagissant avec leur environnement immédiat et à apprendre à exprimer leurs questions, leurs observations, leurs hypothèses et leurs pensées.

Sciences humaines

Les sciences humaines aident les enfants à comprendre l'importance de notre Terre, à se soucier du bien-être des êtres vivants et de l'environnement et à reconnaître que leurs décisions personnelles peuvent contribuer au bien-être de l'environnement. Les expériences d'apprentissage en sciences humaines mettent l'accent sur les relations personnelles et le monde qui nous entoure en fournissant aux enfants les connaissances, les habiletés et les valeurs liées au développement de citoyens engagés et responsables. Elles aident les enfants à apprendre à se soucier de tous les gens autour d'eux — les gens avec qui ils partagent cette planète. Lorsque les enfants de la maternelle travaillent et jouent ensemble, ils apprennent que leur comportement affecte les autres. Ils apprennent qu'ils peuvent faire entendre leur voix, défendre la justice (ce qui est juste et équitable) et prendre des mesures au besoin.

Éducation physique et Éducation à la santé

Le but du programme d'études d'Éducation physique et d'Éducation à la santé est de fournir aux enfants un programme équilibré d'activités planifiées leur permettant d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés et des attitudes propices à l'adoption d'un mode de vie sain.

Pour plus de détails sur l'organisation de chacun des curriculums de la maternelle et pour se familiariser avec les grandes idées véhiculées par chacun d'entre eux et les apprentissages visés à la maternelle, l'enseignant peut se référer au site Web <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/index.html>.

Le paysage d'apprentissage du français



Au début de son apprentissage du français, l'enfant parlant peu ou pas français fait appel à des appuis paralinguistiques — gestes, expressions faciales, référentiels, dessins, objets — pour comprendre et se faire comprendre. L'enseignant doit s'assurer de l'appuyer et de lui fournir l'étayage nécessaire pour faciliter son apprentissage de la langue.

Le curriculum de français de la maternelle a pour but d'amener les enfants à comprendre et à apprécier la langue française et à l'utiliser avec confiance dans diverses situations. Des apprentissages fondés sur le jeu et l'enquête offrent aux enfants la possibilité de développer la compétence disciplinaire du français et en français de manière authentique. Par exemple, lorsque les enfants initient une enquête, ils développent et utilisent la langue et un vocabulaire spécifique pour donner un sens à leurs apprentissages. Ils se posent également des questions importantes.

L'enseignant est aussi amené à poser des questions ouvertes aux enfants pour les inciter à élaborer davantage leur pensée et ainsi devenir compétents et confiants en français tout en développant leurs connaissances d'eux-mêmes dans un climat de classe sécuritaire. Au cours de ce processus l'enfant écoute, prend des décisions et les explique, pose des questions, cherche des clarifications et considère divers points de vue ou perspectives.

La relation du français avec les autres matières

L'apprentissage du français doit permettre à l'enfant de s'appropriier les savoirs multiples qui sont visés dans chacune des autres matières. La maîtrise de la langue française est à la base du développement intellectuel, social et affectif de l'enfant. Par conséquent, peu importe la matière abordée, l'enseignant doit servir de modèle sur le plan de la communication orale et porter une attention particulière à la construction langagière de tous les enfants, y inclus ceux parlant peu ou pas français.

Il importe que les enfants aient de nombreuses occasions de s'exprimer en français de façon spontanée, et ce, toujours dans un climat de respect et d'ouverture favorisant la prise de risque. En posant des questions ouvertes pendant les causeries, les centres d'apprentissage ou le jeu libre, l'enseignant fournit l'étayage nécessaire pour aider les enfants à aller jusqu'au bout de leur pensée et à développer un vocabulaire riche qui leur permettra de s'exprimer spontanément avec une certaine aisance.

La langue est aussi un outil au service de la pensée et elle est le principal moyen pour permettre aux enfants de réfléchir à la façon dont ils perçoivent le monde qui les entoure et leurs apprentissages. C'est grâce à leurs habiletés langagières que les enfants seront en mesure de réfléchir et d'apporter des réponses aux questions soulevées, quelle que soit la matière ou le sujet abordé.

L'émergence de la lecture et de l'écriture

En général, les enfants commencent à développer leurs habiletés de lecteur et de scripteur avant l'entrée en maternelle. La lecture et l'écriture sont des moyens d'explorer leur compréhension du monde et d'eux-mêmes.

« Selon Giasson (2003), durant cette période de l'émergence, l'enfant apprend à :

1. découvrir et utiliser les fonctions de l'écrit ou de la lecture;
2. se familiariser avec les caractéristiques du langage écrit;
3. établir des relations entre l'oral et l'écrit;
4. maîtriser le mode de lecture de gauche droite;
5. acquérir les concepts reliés à l'écrit;
6. se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue;
7. se familiariser avec l'écriture;
8. développer la communication orale. »

(Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2011, p. 31)

Certains enfants auront bénéficié de nombreuses expériences avec l'écrit et pourront, dès leur arrivée à la maternelle, reconnaître et écrire leur nom et certains mots qui leur sont importants, tenir un livre, connaître quelques lettres de l'alphabet, etc.

D'autres auront besoin d'apprendre à tenir le crayon, à tenir un livre à l'endroit, qu'un livre se lit de gauche à droite, etc. Il est donc essentiel d'observer l'enfant, de comprendre où il se situe dans son développement et de l'aider dans sa préparation à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture qui aura lieu en première année.

Les enfants auxquels on a lu des histoires et qui peuvent les raconter à leur manière partent avec une longueur d'avance. Toutefois, si les expériences du genre ont été moins nombreuses chez certains enfants, la classe de maternelle offrira un milieu d'apprentissage riche qui leur permettra d'aborder les concepts entourant les livres et le monde de l'écrit dans le cadre d'interactions avec un pair ou l'enseignant, en petits groupes ou avec le groupe au complet.

L'enseignant choisit judicieusement et intentionnellement les textes qu'il abordera avec les enfants en fonction de leurs intérêts et de leurs besoins d'apprentissage quant à l'écrit. Il utilise des textes variés (grands livres, albums, messages du jour illustrés, comptines, mots étiquettes, calendriers, etc.) et crée des contextes (centres de littératie, jeu symbolique, période de jeu libre, etc.) au courant de toute la journée scolaire où il pourra tisser les liens entre la lecture et l'écriture et aider les enfants à s'approprier des fondements nécessaires pour devenir lecteurs et scripteurs.

Il est important que les enfants comprennent, tout d'abord, que l'écrit transmet des messages. Ce fondement les aidera à tisser des liens entre la fonction de la lecture et de l'écriture et les aidera à se créer une identité comme « lecteurs » et « scripteur ». Les expériences qui attirent l'attention sur les phrases, les mots et les lettres les aideront, peu à peu, à comprendre la fonction de ces éléments essentiels à la communication écrite.

À la maternelle, il est également important de développer les habiletés en conscience phonologique chez les enfants, c'est-à-dire leur habileté à se sensibiliser à l'aspect sonore de la langue en percevant, en découpant et en manipulant des unités sonores de la langue, notamment la syllabe et la rime. « La conscience phonologique joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une chose semble claire, l'enseignement de la conscience phonologique améliore l'apprentissage de la lecture, ce qui en ferait donc plutôt un prérequis. Les recherches montrent que les enfants qui débutent leur scolarisation avec peu de conscience phonologique vont avoir de la difficulté à acquérir le principe alphabétique, ce qui, par la suite, limitera leur habileté à décoder » (Savoie, s. d., paragr. 4).

Bien que la lecture et l'écriture formelles ne débutent qu'en première année, il est essentiel que l'enseignant offre aux enfants de nombreuses occasions d'explorer le monde de l'écrit tout au long de leur année à la maternelle.

Afin d'être mieux en mesure d'offrir des expériences d'apprentissage appropriées à chacun des enfants et de faciliter leur apprentissage, l'enseignant :

- fait appel à une variété de stratégies et d'approches;
- observe les enfants de façon systématique;
- est sensible aux habiletés émergentes en lecture et en écriture de chacun.

Un milieu riche contenant de l'écrit tels que des mots étiquettes qui identifient divers objets dans la classe, les noms des enfants, des mots que l'enfant voudrait écrire fréquemment contribue à l'émergence de l'écriture et la lecture. Il est important d'attirer l'attention des enfants à ces mots ainsi qu'à toute écriture en classe, dans l'école et dans l'environnement lors des sorties scolaires.

Comme les enfants développent leurs habiletés en lecture et en écriture à leur propre rythme, en faisant des bonds et en revenant parfois en arrière, il est important de leur donner de la rétroaction et de leur fournir de l'étayage tout en respectant leur zone proximale de développement. Ceci fera en sorte que la prochaine étape de leur apprentissage ait un sens pour eux. L'enfant, peu importe où il est rendu dans son cheminement, doit être félicité pour ses tentatives de lecteur et de scripteur tout en l'amenant à cheminer plus loin.

Le cheminement du lecteur en émergence

L'enseignant peut penser à toutes les occasions qui peuvent être créées lorsqu'il lit aux enfants, qu'il échange avec eux lors de la lecture d'un grand livre ou du message du jour ou encore lorsqu'il lit avec un enfant ou avec un petit groupe. Après avoir tout d'abord pris plaisir à explorer une grande variété de textes écrits avec les enfants, l'enseignant peut souligner les concepts liés à l'écrit et modéliser sa propre pensée à haute voix. Les enfants sont alors amenés à comprendre progressivement comment fonctionne le monde de l'écrit. Ils développent, petit à petit, certaines habiletés de lecteurs en émergence.

Le lecteur en émergence :

- prend conscience que le langage oral est associé au symbole écrit et que les textes servent à divertir ou à informer, mais il n'est pas encore lecteur autonome. Au début de ce stade, l'enfant, voulant se percevoir comme lecteur, s'inspire des illustrations pour donner l'impression de lire. Il lit les illustrations et les photos en conceptualisant ou en racontant une histoire à partir de celles-ci. Il prend plaisir à interagir avec des textes familiers et répétitifs. Il possède des concepts relatifs aux textes (page couverture, concept de début et de fin, le mouvement directionnel, savoir tenir un livre, tourner les pages);
- reconnaît des signes, des symboles et des noms dans son environnement. Par le biais d'une exposition quotidienne à une variété de situations de communication à l'oral, l'enfant commence à percevoir et à manipuler les composantes des mots de la langue française. Exposé aux textes et messages lus à haute voix ou pendant des lectures partagées, il s'approprie graduellement des lettres et leurs sons correspondants et commence à repérer certains mots fréquents ou familiers de façon globale;
- peut dégager le sujet d'une histoire de façon globale. Centré sur lui-même, les liens qu'il établit se font en fonction de ses propres idées et de son monde. Il ne considère généralement pas le point de vue des autres. Sa compréhension demeure habituellement au niveau littéral et se manifeste par la parole, la représentation visuelle ou la dramatisation (Manitoba, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014).

« La plupart des enfants de la maternelle peuvent être considérés comme des lecteurs en émergence. À cette étape, bien qu'ils soient sensibilisés aux fonctions de l'écrit, ils ne peuvent lire de façon autonome. Ils prennent plaisir à écouter des histoires, reconnaissent des mots dans leur environnement, mais n'ont pas encore découvert le principe alphabétique qui leur permettra de lire des mots nouveaux. Habituellement, les enfants passent du stade de lecteur en émergence à celui d'apprenti lecteur à la fin de la maternelle ou au cours de leurs premières semaines en 1^e année. »

(Giasson, 2011, p. 11-12)

En appuyant les efforts des enfants à mesure qu'ils explorent les textes écrits et qu'ils apprennent à « lire », le rôle de l'enseignant pourra prendre plusieurs formes. Selon le profil des enfants et le contexte, l'enseignant peut :

- encourager les enfants à faire ce qu'ils peuvent de façon autonome;
- soutenir et coconstruire avec eux;
- accomplir une partie de la tâche pour eux.

Ces diverses formes d'étayage (rappels, modélisation, pratique guidée, entretiens individuels ou en petits groupes) seront en constante évolution à mesure que les enfants progresseront et qu'ils démontreront des comportements de lecteur en émergence tels que :

- choisir des textes qui ont été lus à haute voix pour les feuilleter ou se les faire relire;
- connaître les concepts devant-derrrière, haut-bas, gauche-droite;
- « lire » des livres très simples en se fiant aux illustrations ou s'inspirer des illustrations pour donner l'impression de lire;
- se servir des illustrations pour faire des prédictions et pour les réviser avant et pendant une lecture qui leur est faite à haute voix;
- participer activement aux activités de lecture à haute voix faite par l'enseignant et de lecture partagée, aux histoires, aux chants et aux comptines (en tapant des mains, en faisant des prédictions, en exprimant ses sentiments, en racontant une expérience, etc.);
- commencer à parler de ce qui est réel ou imaginaire avant, pendant ou après une lecture à haute voix faite par l'enseignant ou une lecture partagée;
- reconnaître les signes, les symboles et les noms qu'il voit dans son environnement et repérer la lettre initiale de son nom dans ceux-ci;
- reconnaître leur propre nom et des mots qui leur sont familiers (couleurs, mots du calendrier ou des thèmes à l'étude);
- commencer à établir des liens entre les lettres et les sons;
- réagir aux textes en jouant, en parlant, en dessinant, etc. (Manitoba, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2014).

Il est important de garder à l'esprit que chaque fois que l'on aborde la lecture avec un enfant, on y accorde de la valeur. La valorisation continue, individuelle et personnelle des efforts des enfants est un outil très puissant pour favoriser le cheminement du lecteur en émergence.

Le cheminement du scripteur en émergence

Les enfants de maternelle font souvent des dessins au sujet de ce qui les intéresse, de ce qui leur est familier ou d'une expérience qu'ils ont vécue et tentent parfois d'écrire de façon spontanée sur ce qu'ils ont représenté à l'aide de leur dessin. Les sujets d'écriture peuvent être inspirés de ce qu'ils ont vu, entendu et « lu » et de ce dont ils ont parlé. Ces occasions d'écriture spontanée permettent aux enfants d'apprendre à utiliser la langue pour explorer le sens de l'écrit, pour communiquer ce qu'ils ont compris et pour transmettre des messages (note à un ami, carte de fête, etc.).



Cet enfant prend des risques et écrit de façon spontanée.

Il est essentiel de planifier intentionnellement des occasions qui permettront aux enfants :

- d'explorer leurs propres idées en interagissant avec leur enseignant, avec leurs pairs, avec d'autres adultes et avec leur famille pour savoir ce que les autres en pensent et pour clarifier leur propre pensée;
- de constater la valeur de leurs propres champs d'intérêt et de leurs expériences;
- d'apprendre à choisir eux-mêmes leurs sujets, de s'approprier ce qu'ils ont écrit et d'avoir une raison d'écrire;
- de communiquer des idées et de l'information dans une variété de contextes, et ce, à tous les jours.

Au tout début de leur cheminement, les enfants utiliseront des gribouillis intentionnels, mais, peu à peu, ils commenceront à écrire dans une orthographe approchée. À mesure qu'ils se familiarisent avec le monde de l'écrit, ils utiliseront une orthographe conventionnelle grâce aux mots étiquettes qui sont affichés dans la classe ou à des mots qu'ils ont appris dans des contextes variés (lecture de grands livres, comptines, écriture collective, écriture partagée, etc.).

« Marie Clay et Don Holdaway, entre autres, ont constaté que lorsque les enfants décidaient de copier ou de tracer, des lettres de leur propre chef, ils apprenaient plus que durant les leçons d'écriture. L'objectif est qu'ils soient en mesure de former des lettres lisibles, mais pas nécessairement parfaites. Ils y parviendront en choisissant d'écrire plutôt qu'en étant contraints à le faire par l'éducateur. Pour éviter qu'elles soient monotones et fastidieuses, il faut donner les leçons d'écriture aux moments opportuns. Les enfants ont besoin de se percevoir comme des auteurs et de faire plusieurs activités d'écriture authentiques. C'est la meilleure façon d'apprendre à écrire. »

(Trehearne, 2013, p. 47)

Pendant leur parcours à la maternelle, les enfants en arrivent à utiliser des lettres ou des symboles qui ressemblent à des lettres ou même des chiffres pour exprimer leur message. Il est possible que les marques écrites n'aient pas encore de liens son-lettre et soient désorganisées. Ils peuvent écrire un mélange de lettres majuscules et de lettres minuscules qui leur sont familières et certains des symboles peuvent se répéter. Bien entendu, les enfants n'ont pas besoin de connaître toutes les lettres et les sons avant de commencer à écrire. Cependant, ils peuvent montrer une compréhension que l'écrit porte un message et que l'on écrit de gauche à droite.



L'enfant a écrit des lettres au hasard.

Rapidement, les enfants commenceront à saisir l'idée que lorsqu'ils écrivent, les lettres représentent des sons et que plusieurs sons forment des mots. Ils commencent à démontrer une certaine correspondance graphophonétique, par exemple :



L'enfant écrit les premières lettres ou les sons initiaux de chacun des mots de sa phrase Mon pigeon veut conduire un avion.

Un enfant peut écrire le nom de son chien « Cooper » parce qu'il est important pour lui. Cette photo montre son chien Cooper qui vient faire une visite à la maternelle.



Un des premiers mots que l'enfant cherche à écrire est son nom. Écrire son nom peut être difficile, mais il s'agit d'une déclaration essentielle de l'identité et sa signification pour l'enfant ne doit pas être sous-estimée. Les enfants utiliseront d'autres mots qui feront partie de leur banque personnelle et qui ont un sens important pour eux (maman, papa, le nom d'un animal domestique, le nom d'un ami, etc.). Lorsqu'un enfant s'intéresse à un sujet, il peut avoir envie d'écrire des mots en lien avec ce sujet (*hockey, requins, anniversaires*).

L'enfant écrira de manière de plus en plus conventionnelle à mesure qu'il se familiarisera avec les mots écrits, ce qui illustre encore une fois la nature réciproque de l'écriture et de la lecture.

De nombreux enseignants recommandent « d'échanger le crayon ». Il est question ici d'une stratégie d'écriture interactive dans laquelle les enseignants et les enfants travaillent ensemble à la création d'un texte collectif favorisant ainsi un sens de propriété collective au moyen d'un dialogue entre l'enfant et l'enseignant et entre les enfants. Certains enfants demanderont la façon d'écrire une lettre, tandis que d'autres écriront de façon autonome une lettre pour chaque son qu'ils entendent dans les mots. D'autres enfants pourront fournir des mots complets ou lire l'ensemble du texte à haute voix.

L'enseignant doit tirer profit de toutes les occasions qui se présentent pour modéliser et étayer les apprentissages des enfants dans un contexte signifiant. Par exemple, certains enfants demanderont à leur enseignant d'écrire pour eux. Dans cette situation, il est important que l'enseignant écrive le texte avec l'aide de l'enfant et qu'il modélise des stratégies d'écriture en parlant de ce qu'il pense et de ce qu'il fait pendant qu'il écrit. Les enfants auront vite envie d'essayer d'écrire eux-mêmes.

Présenter ce qu'un enfant a écrit à un adulte, à un autre enfant, à un parent, à un petit groupe ou même à toute la classe est une merveilleuse façon de valider les efforts de l'enfant. L'enfant pourra demander l'avis des autres et vouloir des suggestions pour s'améliorer ou simplement avoir envie de célébrer son accomplissement. Il est beaucoup plus motivant pour l'enfant de composer lui-même des messages en lien avec les activités quotidiennes et les conversations en classe plutôt que de se faire dicter des mots ou d'écrire un message créé par l'enseignant. L'objectif est de faire en sorte que l'enfant veuille écrire. Les enfants qui s'engagent dans leur apprentissage apprennent mieux, font des liens et se préparent à utiliser ce qu'ils ont appris de manière autonome.



L'enfant partage son texte à la classe.

L'apport des comptines, des chansons et des poèmes

Les chansons, les comptines et les poèmes représentent un excellent moyen pour développer l'oral chez les enfants. Le fait de réciter des comptines familiarise les enfants avec le rythme de la parole et l'intonation ainsi qu'avec la structure grammaticale de la langue. « En effet, dans les comptines, on exagère souvent l'intonation en comparaison avec la langue de tous les jours (notre intonation monte à la fin d'une question, par exemple). On peut aussi changer d'intonation pour souligner certains mots ou certaines expressions » (Naître et grandir, 2013, parag. 2).

Tout en se construisant un répertoire de chansons, de comptines et de poèmes, les enfants découvrent les sons de la langue, les syllabes, du vocabulaire ainsi que des structures d'énoncés qui peuvent être réutilisées dans un autre contexte. En étant exposés à une variété de chansons, de comptines et de poèmes francophones, les enfants se construisent un répertoire de référents culturels, en langue française.



« En effet, "la comptine offre en outre une musicalité qui favorise la mémorisation et donc les automatismes"*. Cela est particulièrement important chez les enfants allophones qui ne connaissent pas les phonèmes de la langue française. Les comptines leur permettent de s'approprier les sonorités du français, "de découvrir des unités de sens, des groupes de mots et des mots, dans le cadre d'actions mimées et de manipulations d'objets, en particulier de marottes ou de marionnettes"*. »

*Marie GOËTZ-GEORGES, *Apprendre à parler avec des comptines*, Paris, Retz, 2006.

(Drouais, 2015, p. 12)

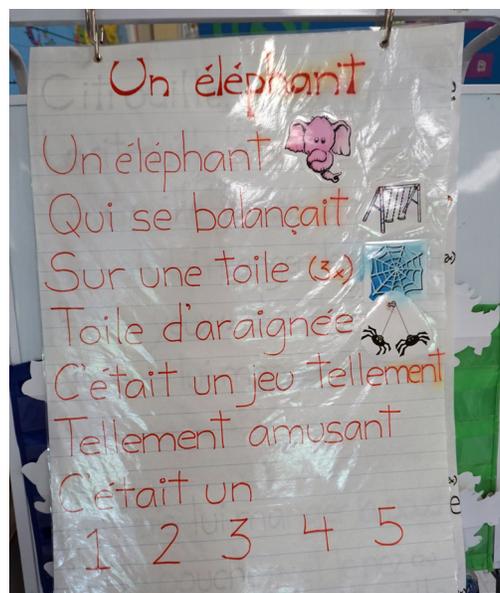
Il existe plusieurs types de comptines. Elles peuvent être oralisées, écrites, mimées, chantées, parlées, etc. Les comptines ne sont pas toutes utilisées avec la même intention. Elles peuvent être utilisées pour accueillir les enfants le matin, faciliter les transitions d'une activité à l'autre, permettre aux enfants de se calmer, de se détendre et de patienter avant la sortie. Selon Jourdain

(2013), en plus de leur intérêt pour le développement de la langue orale, les comptines amènent les enfants à développer leurs habiletés dans divers domaines, par exemple :

- Les comptines numériques favorisent la consolidation des premiers apprentissages de la suite numérique et du comptage.
- Les comptines qui marient les mots et les gestes couplent mots et gestes, favorisent la compréhension du texte et la motricité.
- Les comptines qui traitent d'un thème particulier favorisent l'acquisition du vocabulaire spécifique qui en découle.
- Les comptines orthophoniques favorisent la prise de conscience du rythme, de la structure de la langue, de la musicalité et de l'intensité ainsi que du bon placement de la langue et des lèvres lors des prises de parole.

Il est essentiel de choisir des comptines, des chansons et des poèmes de souche francophone et non des traductions. Il est également souhaitable de cocréer des chansons et des comptines avec les enfants en s'inspirant de mélodie francophone et non à des emprunts de mélodies anglaises. L'enseignant contribue ainsi, au développement de la francité de tous les enfants.

Des chansons, des comptines ou des poèmes peuvent permettre de jouer avec la langue par le biais des rimes, des répétitions de sons ou des structures de phrases. D'autres encouragent les enfants à mémoriser ou à anticiper certains sons, certains mots ou certaines structures de phrases. Elles contribuent ainsi à l'émergence de la lecture et l'écriture, entre autres, par le développement de la conscience phonologique et de la conscience de l'écrit. Des pistes pour exploiter les chansons, les comptines et les poèmes sont présentées à l'annexe G.



Les comptines favorisent l'émergence de la lecture et de l'écriture.

Le paysage d'apprentissage des mathématiques

Les mathématiques permettent aux enfants de communiquer, d'établir des liens et de raisonner dans le but de résoudre des problèmes. En comptant, triant, associant, comparant, mesurant, créant des régularités et en construisant des objets à trois dimensions, les enfants de maternelle saisiront des concepts mathématiques. L'apprentissage des mathématiques se fait par l'entremise de jeux, d'échanges, de lectures d'albums, de routines quotidiennes et de leçons favorisant le développement de la pensée et de la compréhension mathématique.

« Des activités de mathématiques signifiantes effectuées dans des situations de jeu peuvent favoriser des aspects fondamentaux du développement de l'enfant [...] »

« Enseigner les mathématiques exige que l'enseignant accorde une attention particulière à la compréhension qu'ont les enfants des concepts de base essentiels des mathématiques. »

[Traduction libre]

(Stipek, Schoenfeld et Gomby, 2012)

Des recherches confirment qu'à l'entrée à l'école, les enfants ont déjà développé un sens intuitif du nombre et des concepts de base en arithmétique; ils ont notamment des notions d'addition et de soustraction acquises dans la vie quotidienne avec des quantités, des dessins, des formes et des relations. Même si un enfant qui commence la maternelle ne peut pas nécessairement représenter symboliquement ses connaissances comme $1 + 1 = 2$, il comprend que s'il place une poupée à côté d'une autre poupée dans un berceau, il aura deux poupées.

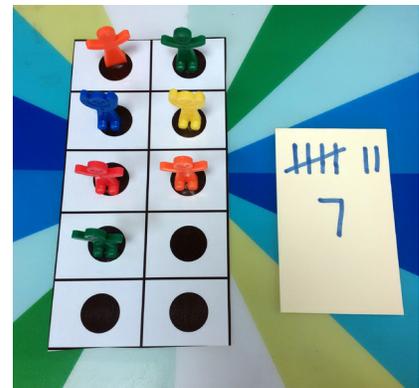


Les enfants construisent une tour à partir de cubes Unifix.

Il est important que les jeunes enfants soient exposés à des expériences d'apprentissage où interviennent des concepts mathématiques et que celles-ci contribuent au développement du sens du nombre et du sens de l'espace. De plus, lorsque ces expériences sont vécues en français, elles permettent aux enfants d'acquérir le langage mathématique. La curiosité pour les mathématiques est stimulée et renforcée quand les enfants évoluent dans des contextes authentiques d'apprentissage axés sur le jeu et l'enquête qui favorisent la comparaison de quantités, la recherche de régularités, le tri d'objets, la mise en ordre de différents objets, la création de modèles et la construction d'objets à l'aide de divers matériaux et les échanges mathématiques.

Les enfants donnent un sens aux apprentissages par l'entremise d'échanges mathématiques qui favorisent l'établissement de liens essentiels entre diverses représentations :

- concrète : représenter une situation ou résoudre un problème en utilisant des objets réels;
- imagée : représenter une situation ou résoudre un problème en utilisant des dessins ou des représentations d'objets réels;
- symbolique : représenter une situation ou résoudre un problème en utilisant une représentation abstraite. La plupart des représentations symboliques impliquent l'utilisation de nombres.



Représentations concrètes, imagées et symboliques du chiffre 7

Les enfants doivent explorer des situations de résolution de problèmes afin de construire leurs stratégies personnelles et de développer leurs compétences en numératie. Ils commencent à réaliser qu'il est correct de résoudre les problèmes de différentes manières et que les solutions peuvent parfois varier.

Les milieux qui favorisent le succès, le sentiment d'appartenance et la prise de risque contribuent non seulement au maintien d'attitudes positives et d'un sentiment de confiance en soi envers les mathématiques, mais aussi au développement d'un rapport positif à la langue. Les enfants qui démontrent une attitude positive envers les mathématiques sont vraisemblablement motivés et disposés à apprendre, à participer à des activités, à persévérer et à s'engager dans des pratiques réflexives.

Les enfants de la maternelle possèdent des connaissances mathématiques qui peuvent être observées. Ces observations permettront de favoriser la construction des nouveaux apprentissages à partir des forces des enfants et de faciliter leur apprentissage d'une manière engageante et authentique, par exemple :

- en suivant un parcours d'obstacles, les enfants peuvent acquérir des connaissances et du vocabulaire liés au poids et à l'équilibre et au concept de l'espace (marcher en équilibre sur une poutre, passer par-dessus, ramper par-dessous, se faufiler à travers ou marcher sur, passer en avant, en arrière ou à côté d'amis ou d'obstacles);
- en découvrant le calendrier par le jeu dans le centre de jeux dramatiques;
- en utilisant le calendrier pour compter les jours l'un après l'autre, explorer la correspondance biunivoque, nommer les jours de la semaine et découvrir de façon authentique le passage des jours, des semaines et des mois;
- en prenant des photos de leur quartier puis en échangeant sur la manière de reproduire les différents bâtiments en vue de créer une représentation de leur communauté.



Anecdote : La taille des dinosaures

Dans une classe où les enfants avaient été mis au défi d'imaginer la taille des dinosaures, l'enseignant s'est rendu compte que cela constituait une belle occasion de développer des habiletés en numératie et de favoriser le mode d'apprentissage kinesthésique. Les enfants ont mesuré la taille de chaque dinosaure à l'aide de pas. Ils se sont tous donné la main, ont formé un rang et ils ont compté chaque pas à voix haute. Pour marquer la position de la tête et de la queue de chaque dinosaure, les enfants ont utilisé des cônes avec des pancartes. Cela leur a permis ensuite de comparer la longueur des différents dinosaures.



Les enfants utilisent des pylônes pour marquer la tête et la queue de ces énormes animaux d'autrefois.



Les enfants mesurent la taille du dinosaure en comptant leurs pas.

Le paysage d'apprentissage de l'éducation artistique

Les enfants en maternelle essaient de trouver différentes façons d'exprimer leur créativité et commencent à acquérir des habiletés, des compétences et des connaissances artistiques. Ils examinent les questions « qui », « où », « quand » et « pourquoi » par rapport aux arts. Ils réfléchissent à l'importance et à la signification des arts dans leur propre vie et dans celle de leur famille et de leur communauté. L'apprentissage artistique développe la pensée critique et amène les enfants à parler de leurs expériences. Chaque enfant de la maternelle mérite de connaître les joies associées à la danse, aux arts dramatiques, à la musique et aux arts visuels, et d'apprendre grâce à sa participation active à des activités artistiques authentiques.



Les arts dramatiques

« Les arts dramatiques représentent une portion importante de l'éducation des élèves [...] La participation à des expériences en arts dramatiques permet aux élèves de réfléchir en faisant appel à leur imagination et d'explorer les processus de réflexion créative. Le programme d'études en arts dramatiques d'Éducation Manitoba favorise un dialogue ouvert, qui fait place aux divergences de la pensée, tout en ciblant l'action et l'interaction. Il encourage la compréhension et l'expression des sentiments en utilisant le corps, l'esprit et les sens. Les arts dramatiques invitent les élèves à s'engager sans réserve, de façon authentique et durable, pour assurer la réussite de leur apprentissage » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2011a, p. 7).



La danse

« La danse est un ingrédient vital de l'éducation des élèves [...] Comme outil de connaissance distinct, la danse est un catalyseur du questionnement, de l'exploration et de l'apprentissage et elle met à contribution le corps, l'esprit et les sens. Le programme d'études en danse d'Éducation Manitoba favorise la résolution active de problèmes, l'ouverture, le dialogue et la réflexion sur des points de vue divergents; il encourage la collaboration, l'innovation, l'initiative, la socialisation, la souplesse d'esprit, la pensée critique, le sens des responsabilités et le leadership. La danse aide à obtenir un engagement profond, authentique et durable de la part des élèves, ce qui facilitera la réussite de leur apprentissage » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2011c, p. 7).



La musique

« La musique représente une partie importante de l'éducation des élèves [...] Faire de la musique est un acte social qui génère une synergie et fournit aux élèves des occasions uniques de vivre une expérience collective. L'apprentissage de la musique permet aux élèves de réfléchir en faisant appel à leur imagination et d'explorer les processus de la pensée créative. Le programme d'études en musique d'Éducation Manitoba favorise l'ouverture d'esprit, l'acceptation des points de vue divergents et la réflexion dans le dialogue; il encourage la compréhension et l'expression des sentiments en se servant du corps, de l'esprit et des sens. La musique contribue à un engagement profond, authentique et durable des élèves, qui facilitera la réussite de leur apprentissage » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2011d, p. 7).



Les arts visuels

« Les expériences de création et d'interaction avec les œuvres d'art visuel et le design sont particulièrement vitales pour les jeunes [...]. Grâce aux expériences en arts visuels, les élèves découvrent tout un monde de lieux, d'idées et de personnages réels et imaginaires. L'art fournit aux élèves un environnement créatif, intellectuel et sensoriel qui émerveille et surprend, un lieu pour apprendre et grandir.

« L'apprentissage en arts visuels favorise l'ouverture aux points de vue divergents et la réflexion dans le dialogue, et encourage la compréhension et l'expression des sentiments en utilisant le corps, l'esprit et les sens. Les arts visuels offrent des possibilités d'apprentissage créatives, exploratoires, actives et personnalisées qui stimulent l'engagement et la motivation des apprenants tant sur le plan émotionnel et physique que cognitif » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2011b, p. 7).

Des expériences pertinentes et significatives favorisent un apprentissage artistique riche grâce à une exploration intentionnelle d'idées, de sentiments et d'éléments propres à chaque discipline artistique. Elles permettent d'établir des liens interdisciplinaires et encouragent la réflexion et l'analyse critique, les échanges, l'inclusion et l'expression des diverses façons dont les enfants perçoivent le monde. Il est important d'accorder suffisamment de temps et d'occasions pour explorer ces disciplines artistiques en fournissant des outils et des ressources stimulantes afin d'enrichir et d'approfondir l'apprentissage des arts.

Un apprentissage artistique riche permet aux enfants d'explorer l'esthétisme dans l'environnement immédiat. Il favorise la prise de conscience de l'importance des valeurs artistiques et esthétiques chez tous les individus, toutes les sociétés et toutes les cultures. Il offre des occasions pour les enfants de discuter de l'intention ainsi que du produit de l'apprentissage artistique (Wright, 2003).



Anecdote : Notre classe explore les fusées

Un enseignant de maternelle raconte l'histoire d'une enquête sur les fusées qui s'est déplacée au fil des jours du centre de jeux sociodramatiques au théâtre de marionnettes, au centre des arts, puis au tableau blanc interactif, amenant les enfants à faire plusieurs activités de construction, de mesure, de résolution de problèmes et de représentations à trois dimensions, à collaborer, à acquérir et utiliser du nouveau vocabulaire sur l'espace, etc. Voici comment il décrit ce qui s'est passé dans sa salle de classe.

Toutes les personnes qui étudient l'espace savent qu'il faut une fusée pour explorer le système solaire. Nous avons donc réuni les matériaux dont nous avons besoin, nous avons fait un plan sur le tableau blanc, puis toute la classe s'est mise au travail. Nous avons d'abord fait la grande pointe au sommet. Puis nous avons placé les propulseurs sur le côté. Michel a tenu la boîte de manière à ce que nous puissions voir à quoi cela ressemblerait. Mais nous avons eu beau mettre des tonnes de ruban adhésif, de colle et d'agrafes, notre fusée refusait de tenir debout toute seule. Cependant, tout n'était pas perdu, nous avons eu une bien meilleure idée à la fin. Nous avons utilisé notre théâtre de marionnettes pour soutenir la partie pointue de la fusée et nous avons transformé les propulseurs en quatre petites fusées. Que le voyage dans l'espace commence!



Combien d'enfants entrent dans une fusée?



Les enfants commencent à créer leur propre fusée.

Dans le cadre de leur exploration de l'espace, les enfants ont aimé vivre diverses expériences liées aux arts visuels sur ce thème. Leur première expérience d'apprentissage avait pour source d'inspiration le célèbre tableau *La nuit étoilée* de Vincent Van Gogh.



Des garçons utilisent des pinceaux pour créer les détails qu'ils souhaitent.



La représentation d'un enfant d'une nuit étoilée.

Selon l'enseignant, une autre expérience d'apprentissage a eu pour source d'inspiration un livre pour enfants intitulé *Les aliens aiment les culottes*, de Claire Freedman. Dans ce livre, les extraterrestres viennent sur Terre pour voler toutes les sortes de culottes qu'ils peuvent trouver. Ils sauvent même le monde en fabriquant une énorme paire de culottes afin de détourner un astéroïde qui file vers la Terre. « *Les élèves ont adoré ce livre et se sont beaucoup amusés à dessiner et à peindre leur propre extraterrestre en culottes!* »



Exposition des extraterrestres des enfants. Des œuvres d'art individuelles permettent de célébrer les idées uniques en leur genre des enfants bien mieux que ne le feraient des dessins à colorier tous semblables.



Les enfants s'amusent à dessiner des extraterrestres loufoques.

En plus des apprentissages visés en arts visuels, les enfants ont également atteint, au cours de leur enquête, des apprentissages en :

- français (parler, écouter, lire, écrire, interpréter et représenter visuellement);
- mathématiques (mesurer, prédire et créer des objets à trois dimensions);
- sciences de la nature (processus de design, explorations du papier et des couleurs).

Le paysage d'apprentissage des sciences de la nature

Le milieu d'apprentissage de la maternelle est généralement conçu pour que les enfants soient exposés à une grande variété d'idées, d'objets et de matériaux stimulants, et qu'il fournisse de nombreuses expériences d'apprentissage authentiques. Tel que mentionné précédemment, il est essentiel d'accorder suffisamment de temps aux enfants pour jouer avec leurs pairs et pour s'engager dans l'exploration des idées et des ressources. L'enquête en sciences de la nature doit être intentionnelle et réfléchie dans sa conception.

L'éducation scientifique aide les enfants à développer leur littératie scientifique et leur capacité à explorer le monde qui les entoure (leurs paysages scientifiques), interpréter l'information, résoudre des problèmes, prendre des décisions éclairées, s'adapter au changement et acquérir de nouvelles connaissances. Les expériences scientifiques des premières années scolaires encouragent les enfants à développer un sens d'émerveillement et de curiosité pour le monde naturel, à développer des modes de pensée scientifiques en interagissant avec ce qui les intéresse autour d'eux et à apprendre à exprimer leurs questions, leurs observations et leur pensée.

Il est essentiel de ne pas négliger les occasions spontanées d'enseignement et d'apprentissage et d'être prêt à les exploiter. Lorsque l'enseignant donne la priorité aux intérêts de l'enfant, l'apprentissage est beaucoup plus signifiant.



Un garçon est captivé par le sable qui s'écoule dans des sabliers qu'un enseignant a placés intentionnellement dans la classe en vue de favoriser le développement de la pensée scientifique et de la notion de temps chez les enfants.

La plupart des enfants ont peu ou pas besoin d'encouragement pour jouer et explorer, mais ils pourraient avoir besoin d'aide pour expliquer leur raisonnement et leurs observations. C'est à cet égard que le rôle de l'enseignant devient crucial.

Pour créer un milieu qui enrichit l'apprentissage des sciences, l'enseignant fournit des matériaux qui stimulent le raisonnement et l'exploration. Il trouve des façons de poser opportunément des questions ouvertes qui amènent les enfants à poser de nouvelles hypothèses. Il favorise un sentiment de sécurité et de confiance en formulant et en répondant à des questions. Il amène les enfants à chercher des preuves, entreprendre des recherches et communiquer leurs idées.

Une fois que l'enfant a confiance en ses propres capacités à réfléchir et à poser des questions, son jeu devient un domaine enrichissant. L'apprentissage, qui fait appel aux pratiques scientifiques de base appropriées au niveau de développement, encourage la pensée scientifique chez l'enfant et lui donne des habiletés lui permettant d'acquérir de nouvelles connaissances et de mieux comprendre le monde qui l'entoure.

Les habiletés liées au processus de design permettent à l'enfant de comprendre comment la science et l'ingénierie s'unissent pour trouver des solutions à des problèmes pratiques. Elles l'aident à reconnaître le rôle important de la créativité et de la collaboration dans le domaine des sciences. En maternelle, le processus de design porte sur les situations suivantes :

- reconnaissance d'un problème qui pourrait être résolu;
- réflexion à des solutions possibles avec les camarades de classe;
- détermination de la solution optimale en groupe et, enfin, sa mise en pratique avec l'aide de l'enseignant et des pairs.

Cela pourrait consister à demander « comment allons-nous nourrir nos poissons pendant une longue fin de semaine alors que nous ne serons pas à l'école? » ou par « nous voulons capter l'eau de pluie du toit de l'école pour arroser les arbres dans notre cour d'école, comment pourrions-nous le faire? » Les habiletés liées au processus de design servent à rendre l'apprentissage des sciences plus immédiat, plus pratique, plus signifiant et plus pertinent pour le jeune enfant.

La communication et la coopération sont deux aspects importants de l'enquête scientifique. Pendant qu'un enfant travaille avec ses pairs à analyser et à interpréter des données ou de l'information, il a besoin de temps, et peut-être d'aide. Il a également besoin d'avoir des occasions d'expliquer son raisonnement, d'exprimer ses idées et d'en parler avec les autres. À ces fins, il peut recourir à divers modes, notamment des représentations imagées (dessin, schémas, etc.), à l'écriture (mots, étiquettes, etc.) ou à des conversations. L'enseignant qui prend le temps de parler avec les enfants de leurs idées, individuellement ou en groupe, pourra mieux découvrir leurs schèmes de pensée et évaluer leur compréhension.

Dans l'anecdote ci-dessous, l'exploitation d'une occasion spontanée d'enseignement et d'apprentissage permet à un enseignant de :

- découvrir ce que les enfants savent déjà et ce qu'ils veulent savoir;
- fournir aux enfants de l'espace et du temps pour réfléchir, formuler des hypothèses et les tester;
- pousser plus loin et d'intégrer des résultats d'apprentissage en sciences de la nature, en mathématiques, en sciences humaines et des apprentissages incontournables en français.



Anecdote : Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage

Un matin de juin, certains des enfants sont arrivés en classe de maternelle en parlant avec enthousiasme des « millions de chenilles » qu'ils avaient vues sur un arbre de la cour de l'école pendant qu'ils jouaient dehors en attendant le début des classes.

Alors que j'écoutais leurs propos enthousiastes, je me suis demandé à quoi ils pensaient et je leur ai posé des questions et j'ai fait des commentaires du genre : « Il semblerait que vous avez remarqué... » et « À quoi pensez-vous? » J'ai finalement demandé : « Que voulez-vous faire? » Et ils ont répondu : « Aller dehors pour les regarder un peu plus. » Tout en écoutant leurs réponses, je me suis demandé comment les enfants pourraient explorer davantage les questions qui les intéressaient et j'ai décidé que nous devions vraiment aller à l'extérieur observer les chenilles plus en détail, comme les enfants l'avaient dit. Je devais toutefois faire un peu de planification avant de passer à l'action. Je me suis demandé s'il y avait moyen d'aller dehors en petits groupes afin que les enfants aient plus de temps pour explorer et découvrir. Et si ce n'était pas possible, comment j'allais faire pour que toute la classe puisse sortir et que les enfants puissent tous observer les chenilles de manière fructueuse. Je pensais aussi à des questions de temps. Nous devions aller voir les chenilles le plus rapidement possible, car elles risquaient de ne plus être là plus tard dans la journée, mais il fallait aussi que la sortie se fasse à un moment où il n'y aurait pas d'interruption pour profiter au maximum de cette expérience. Après y avoir réfléchi et avoir questionné mes collègues, j'ai déterminé qu'il fallait aller voir les chenilles avant la première récréation. J'ai également pensé aux curriculums et aux résultats d'apprentissage que nous pourrions atteindre grâce à cette enquête.

Après notre expérience de groupe, je savais que les enfants avaient besoin de plus de temps pour découvrir. Je me suis demandé :

- Quand puis-je prévoir du temps pour que les enfants continuent à observer et à poser des questions?
- Comment puis-je les aider à répondre à leurs questions?
- Comment puis-je aider les enfants à développer pleinement leurs hypothèses et prolonger cette expérience pour eux?
- Comment puis-je les aider à concrétiser leurs idées?
- Comment puis-je continuer à laisser les enfants mener leur enquête?
- Qu'est-ce que les enfants ont remarqué?
- Est-ce que les enfants ont déjà vu quelque chose comme cela auparavant?
- Qu'est-ce qu'ils savent déjà à ce sujet?
- Comment puis-je inviter les enfants à continuer à se poser des questions et comment piquer leur curiosité?
- Maintenant, qu'est-ce que je fais avec tout cela?

Avant de quitter notre salle de classe, j'ai rappelé aux enfants de prendre quelques planchettes à pince et du papier au cas où nous aurions besoin de prendre des notes (dessins, mots, etc.). Je me suis aussi assuré que j'étais prêt. J'ai apporté l'appareil photo pour prendre des clichés de ce que les enfants remarqueraient et une planchette à pince et du papier pour moi, car je savais que les enfants auraient un tas de questions et que je devrais les noter afin de capturer ce qui les intéressait pendant cette sortie.

À l'extérieur, les enfants ont d'abord posé les questions suivantes :

- Qu'est-ce que c'est?
- Qu'est-ce qu'elles font?
- Où est-ce qu'elles vivent?
- Qu'est-ce qu'elles mangent?
- Est-ce qu'elles ont des bébés?

Les enfants ont aussi parlé de la sorte de chenilles dont il pourrait s'agir, ils se sont demandés pourquoi il y en avait tellement sur un arbre, ils sont allés voir les arbres aux alentours pour voir s'ils avaient eux aussi des chenilles et se sont demandé pourquoi il y avait juste un arbre qui avait toutes les chenilles.

Après cette expérience, je savais que les enfants avaient besoin de temps pour revoir ce que nous avons remarqué et les questions que nous nous étions posées pendant que nous regardions les chenilles. J'ai téléchargé les photos pour que les enfants puissent les revoir pendant le temps de groupe. Cela a permis de replonger les enfants dans ce que nous avons vu et de revoir les questions qu'ils avaient posées. Pendant cette période, j'ai à nouveau arrêté de parler et j'ai écouté ce que les enfants disaient pendant qu'ils revoyaient les photos et leurs propres notes. Cela a permis aux enfants de penser à ce qu'ils savaient déjà et à ce qu'ils voulaient découvrir pendant que d'autres pouvaient étayer leurs connaissances. Mon rôle était d'aider les enfants à organiser leurs idées et à les noter pour réflexion future plutôt que de les guider vers des réponses particulières. De cette manière, les enfants pouvaient établir des liens entre ce qu'ils savaient déjà et ce qu'ils voulaient découvrir.

Un enfant a mentionné, avec une certaine inquiétude, qu'il espérait que « les grands allaient laisser les chenilles tranquilles à la récréation. » Une discussion a été entamée pour savoir si c'était un gros problème et s'il y avait quelque chose que l'on pouvait faire à ce sujet. Certaines des idées avancées étaient d'aller parler aux enfants des autres classes, de faire une annonce ou de faire des panneaux. Les enfants qui étaient intéressés ont commencé à faire des panneaux à placer autour de l'arbre, semblables à ceux qu'ils font souvent pour protéger et conserver les structures sur lesquelles ils travaillent pendant la période de jeu. Les enfants sont allés chercher du papier, des bâtonnets de bois, des planchettes à pince, du ruban adhésif, de la colle et d'autres matériaux pour construire leurs panneaux tout en réfléchissant à la manière de faire des panneaux qui tiendraient debout tout seuls ou qui seraient plantés dans la terre, qui ne risqueraient pas de s'envoler dans le vent et qui ne seraient pas accrochés à l'arbre. Les enfants avaient une véritable raison d'écrire! Notre classe est retournée à l'extérieur afin de placer les panneaux à la base de l'arbre et pour prendre encore quelques photos des chenilles.

Ce qui intéressait véritablement les enfants de ce groupe, à ce moment, était la sécurité des chenilles. Plus tard dans l'année, les intérêts de ces mêmes enfants pourraient avoir évolué dans une autre direction. Pour un autre groupe, la sécurité des chenilles pourrait être sans intérêt et les enfants n'auraient pas besoin d'examiner cette question. Ils pourraient par contre s'intéresser au mouvement des chenilles et avoir besoin d'expériences pour s'exprimer à travers la musique et le mouvement, ou bien être fascinés par l'aspect des chenilles et avoir besoin de faire des représentations visuelles des chenilles en utilisant divers médiums, ou encore, être curieux de la manière dont les chenilles grandissent et avoir besoin d'établir des liens concrets entre des concepts comme la taille et la longueur et observer la croissance d'une chenille durant un mois.

La beauté de suivre les intérêts des enfants, c'est que le processus d'enquête leur permet de construire leurs connaissances et de développer des compétences importantes. Chaque enfant suivra un chemin différent dans le paysage d'apprentissage, mais ils auront tous des occasions plus pertinentes d'apprendre. Permettre aux enfants de mener leur enquête jusqu'au bout offre aux enseignants l'occasion de mettre l'accent sur les curriculums par l'entremise des intérêts des enfants.



Les enfants commencent à construire des panneaux pour protéger « leurs » chenilles des élèves plus grands.



L'invitation à la découverte : un arbre couvert de chenilles.



Les enfants entourent l'arbre de leurs panneaux d'avertissement.



Un panneau terminé qui dit « Ne touche pas. Regarde ».

Le paysage d'apprentissage des sciences humaines

Les sciences humaines aident les enfants à acquérir une compréhension de leur identité par rapport au monde dans lequel ils vivent. Les enfants explorent la manière dont ils voient le monde et s'appuient sur leur identité par rapport aux autres pour aller de l'avant. Ils prennent conscience de la manière dont les gens vivent, jouent et travaillent ensemble pour répondre à des besoins de base. À mesure qu'ils explorent leur environnement social et naturel, les enfants prennent conscience qu'ils vivent dans un pays qui s'appelle le Canada et commencent à percevoir qu'ils font partie d'un monde encore plus grand.



Cet enfant développe son sens de responsabilité en participant à l'entretien de la classe.



La photo montre une façon de suivre les rôles et les responsabilités des enfants dans la classe.

En maternelle, les enfants apprennent également des manières d'aider et d'assumer des responsabilités. Prendre soin de la salle de classe peut être considéré comme faisant partie du programme de sciences humaines de la maternelle. La période de la journée qui y est consacrée, alors que les enfants assument les responsabilités collectives qui leur sont attribuées relativement à l'entretien de la salle de classe, sert à développer un sentiment d'appartenance communautaire. Les enfants peuvent aussi se partager d'autres responsabilités au sein de la classe comme donner à manger aux animaux domestiques, arroser les plantes, être chef de rang et d'autres petites tâches adaptées à leur développement tout en alimentant leur désir de rendre service.

L'apprentissage axé sur le jeu offre aux enfants un moyen de s'interroger sur leur monde et de l'explorer en découvrant ce que signifie être citoyen de leur classe, de leur école, de leur communauté et de la Terre. Les sciences humaines visent les connaissances,

les habiletés et les valeurs nécessaires à tous pour vivre et travailler ensemble. Les sciences humaines permettent aux enfants de construire leur identité et leurs relations avec les autres et le monde en développant les habiletés suivantes :

- écoute des autres de manière active;
- emploi d'un langage respectueux des autres;
- coopération et collaboration avec les autres;
- prise en compte des besoins des autres pendant les activités et les jeux;
- interaction avec les autres de manière juste et respectueuse;
- prise des décisions en faisant preuve d'un sens de responsabilité écologique et d'une préoccupation pour l'environnement;

- acceptation des différences;
- prévision et prise en compte des conséquences de ses décisions et de ses actes;
- résolution des conflits de manière pacifique.

Chaque enfant arrive à la maternelle avec son identité incluant le genre, la langue, les croyances, les valeurs, les expériences de la famille et de la vie, les intérêts, les attributs physiques et les capacités. Lorsque les sciences humaines sont incorporées à l'apprentissage par le jeu, les enfants ont la possibilité de percevoir le monde de multiples façons, d'apprendre que même si chacun est unique, tous ont les mêmes besoins fondamentaux – une idée fondamentale pour vivre dans une société diversifiée et démocratique qui repose sur des idéaux d'égalité, d'équité et de respect des autres.



Anecdote : Un coup de main

Dans une classe au Manitoba, un enseignant a invité les familles à prendre des photos de leur enfant en train d'agir de façon responsable à la maison en offrant son aide et à écrire une brève description de la façon dont il aide à la maison. Les enfants ont eu l'occasion d'échanger au sujet des différentes façons d'aider à la maison puis les photos et les petites histoires ont été exposées sous le titre « Un coup de main ».

Les histoires et les photos montraient les enfants en train d'arroser des plantes, de ranger des vêtements, de ranger l'épicerie, de cuisiner et de faire des pâtisseries, etc. Cette expérience a permis aux enfants d'atteindre plusieurs résultats d'apprentissage important à la maternelle. En plus, les enfants ont appris comment les choses se passent dans des familles autres que la leur, les amenant ainsi à considérer différentes perspectives et à accepter les différences.



L'enfant range ses jouets à la maison.

Le paysage d'apprentissage d'Éducation physique et d'Éducation à la santé

Dans le programme d'études combiné d'Éducation physique et Éducation à la santé (EP-ES), les enfants développent les habiletés, les connaissances et les attitudes requises pour mener un mode de vie actif et sain. Ils participent à des activités physiques pour le plaisir et pour être en bonne condition physique. Ils apprennent comment rester en bonne santé, à prendre soin d'eux-mêmes et à reconnaître les situations dangereuses. Ils apprennent également à suivre des règles de sécurité et à s'entendre avec les autres.

L'apprentissage par le jeu en EP-ES, dans un milieu sain, sécuritaire et inclusif, fournit aux enfants des occasions quotidiennes d'apprendre et de vivre les bénéfices d'un mode de vie actif et sain. Les enfants comprennent la signification de mener un mode de vie actif et de faire des choix sains et sécuritaires en explorant diverses perspectives, en établissant des relations et en communiquant avec leurs pairs et d'autres personnes.

Les habiletés de gestion personnelle et de socialisation permettent aux enfants de développer des relations et des modes de vie sains favorisant l'acceptation de soi et des autres. Ces habiletés se développent par l'entremise d'expériences d'apprentissage significatives qui mettent l'accent sur les cinq habiletés de gestion personnelle et de relations humaines suivantes :

- l'établissement de buts et la planification;
- la prise de décision et la résolution de problèmes;
- les relations interpersonnelles;
- la résolution de conflits;
- la gestion du stress.

Dans de nombreuses classes au Manitoba, il est courant d'intégrer l'éducation physique et l'éducation à la santé dans les autres curriculums de la maternelle. Par exemple, un jeu de « tague à deux » dans le cadre du curriculum de EP-ES cible des résultats d'apprentissage en mathématiques et en sciences humaines ainsi que des domaines du développement physique et cognitif de l'enfant. Dans certaines écoles, l'enseignant titulaire de maternelle présente lui-même les notions clés tandis que dans d'autres écoles c'est un enseignant responsable de l'EP-ES qui sensibilise les enfants à ces notions.



Des enfants s'initient au yoga et maîtrisent la posture de l'arbre (vrksasana) en essayant de se maintenir en équilibre pendant 5 puis 10 respirations lentes, profondes et régulières.

De nombreux enseignants considèrent l'environnement naturel à l'extérieur comme une extension de la salle de classe (voir chapitre 6) et certains intègrent régulièrement à leur horaire un bloc d'exploration en plein air. Les journées pendant lesquelles l'enseignant fait en sorte d'inclure un tel bloc dans l'horaire fournissent aux jeunes apprenants une excellente occasion d'augmenter leur niveau d'activité physique (Thirkill *et al.*, 2014).



Jouer en plein air au quotidien, par tous les temps, fait du bien aux enfants.



Anecdote : L'ED-ES en plein air

Une enseignante, chargée de l'atteinte des résultats d'apprentissage en EP-ES par ses élèves, a communiqué qu'elle gardait toujours dans son petit chariot des articles comme des ballons de différentes tailles, destinés à enrichir leurs activités de jeu en plein air. En automne, s'y trouvent souvent des râteliers, un livre pour l'observation des oiseaux, un appareil photo, des loupes, des raquettes et des balles. Au printemps, il contient des morceaux de bois à faire flotter sur les flaques d'eau, des pelles et des seaux, des arrosoirs, des banderoles, des échasses, des cordes à sauter, des jumelles et de grands pinceaux (pour la peinture à l'eau sur les surfaces en béton).

Un coup d'œil sur les éléments transdisciplinaires en maternelle

Les paragraphes précédents ont présenté la raison d'être de chacun des curriculums de la maternelle ainsi qu'un survol des grandes idées qu'ils véhiculent. Tel que mentionné au début du présent document, des éléments transdisciplinaires viennent se greffer aux divers curriculums et aux situations d'apprentissage proposées aux enfants. Il ne s'agit pas ici d'ajouts, mais plutôt d'enrichissement et d'ouverture sur le monde par l'entremise des éléments suivants :

- la diversité et l'équité en éducation;
- l'intégration des perspectives autochtones;
- l'éducation au développement durable (EDD);
- la littératie avec les technologies de l'information et des communications (LTIC).

Le paysage de la [diversité et de l'équité en éducation](#)

« La notion de diversité recouvre toutes les similitudes et les différences entre les êtres humains. Elle implique que l'on comprenne et que l'on accepte le caractère unique des individus, et que l'on respecte leurs particularités [...]

« L'équité est une notion qui implique une volonté d'égalité et de justice sociale dans une société démocratique. L'équité dans le domaine de l'éducation exige que les possibilités éducatives, l'accès aux études et les résultats soient égaux pour tous. Les projets entrepris

par le Ministère dans ce domaine visent à aplanir les obstacles à l'égalité en détectant et en éliminant les politiques et les pratiques discriminatoires.

« Ces deux termes [diversité et équité] mis ensemble soulignent l'importance des initiatives ayant pour objet d'instaurer une attitude ouverte et respectueuse des différences entre les êtres humains et d'éliminer les barrières et obstacles systémiques à l'égalité dans le secteur de l'éducation, tant dans les politiques que dans les pratiques » (Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse, 2003, p. 4).

L'élément transdisciplinaire portant sur la Diversité et l'équité en éducation a été abordé de façon plus détaillée au chapitre 3 : Diversité et inclusion.

Le paysage des perspectives autochtones

L'infusion des « perspectives autochtones – histoire, cultures, visions du monde et savoirs des Premières Nations, Métis et Inuits – [...] dans le contexte scolaire [permet] à tous les apprenants :

- d'acquérir un point de vue éclairé et bien fondé sur les questions historiques et contemporaines concernant les peuples autochtones;
- de développer les compétences interculturelles nécessaires à la compréhension et au respect de soi et d'autrui ainsi que la capacité de créer et de nourrir des relations saines;
- de valoriser et de s'ouvrir à différentes façons d'être, de connaître et de faire autochtones;
- de contribuer à l'épanouissement de leur identité individuelle, collective et nationale en tant que Canadiens informés, engagés et responsables » (Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, 2017c, p. 2).

« Afin d'intégrer les perspectives autochtones à l'apprentissage, on encourage la considération des principes suivants :

- chercher l'appui et la participation des membres de la collectivité autochtone locale quant aux concepts culturels appropriés à leur communauté;
- reconnaître que les concepts culturels proposés sont des exemples de connaissances culturelles communautaires;
- faire ressortir les connaissances culturelles des élèves autochtones afin d'enrichir et de personnaliser l'apprentissage;
- l'inclusion de ces concepts culturels permet à tous les élèves de développer une vision équilibrée et respectueuse du rôle des peuples autochtones dans l'histoire du Manitoba et du Canada;
- les concepts culturels proposés sont appuyés dans divers documents d'appui du Ministère » (Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, s. d.-b).

Les relations ont une énorme importance dans la vision du monde des Autochtones, en particulier les relations avec la nature honorée sous le nom de Terre nourricière. Ce terme montre tout le respect témoigné envers le monde naturel qui donne aux gens les moyens de vivre une vie satisfaisante (*mino pimâtisiwin* en cri). Les membres des Premières Nations mentionnent toutes leurs « relations » avec la nature dans leurs prières.

Les structures familiales autochtones dépassent la famille nucléaire occidentale. Ce système de parenté inclut les cousins, les tantes, les oncles, les grands-parents et d'autres membres de la communauté qui sont considérés comme faisant partie de la famille, même si les liens du sang sont lointains ou inexistant. Les enfants sont souvent élevés par des grands-parents ou des oncles et des tantes.



Une famille autochtone partage un moment de complicité en lisant un livre.

L'organisation sociale autochtone est axée sur la communauté. Traditionnellement, c'est la communauté qui prime et, dans cette perspective, les droits et les responsabilités des personnes sont communautaires plutôt qu'individuels. Un chevauchement existe entre famille et communauté, et la relation de l'individu à la communauté est extrêmement importante. Il est indispensable que les enseignants qui travaillent dans des communautés métisses, inuites et des Premières Nations établissent de bonnes relations avec tous les membres de la communauté.

Les Aînés sont des membres clés des communautés autochtones et font l'objet d'un grand respect. Ce sont les gardiens du savoir et des traditions. Les membres de la communauté leur demandent conseil et font appel à leur sagesse. Le titre d'aîné est un signe qui montre que la communauté reconnaît et respecte le savoir et la sagesse de la personne. Ils peuvent jouer un rôle important dans la salle de classe car les visites en classe et les autres interactions avec les Aînés font partie intégrante de l'éducation des enfants. Les enseignants doivent connaître le protocole (voir annexe H) qui guide la consultation des Aînés et les interactions respectueuses avec ceux-ci.



Les composantes d'une pédagogie inspirée par les visions du monde autochtones

« L'intégration des perspectives autochtones ne se limite pas à une discipline en particulier ni à des activités isolées et décontextualisées qui risqueraient de manquer de profondeur. Les contenus reflétant les savoirs et les cultures autochtones et les approches pédagogiques inspirées par les visions du monde autochtones doivent être infusés de façon naturelle, pertinente et signifiante en plus de répondre à un besoin authentique et selon chaque matière de la maternelle à la 12^e année.

« Bien qu'il soit impossible de réduire les multiples croyances et perspectives autochtones en une seule approche universelle, il existe néanmoins des composantes communes des enseignements et des valeurs autochtones qui peuvent s'inscrire dans l'approche pédagogique des enseignants et enrichir les expériences éducatives de tous les apprenants » (Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, 2017b, p. 6).

Voici certaines composantes à considérer :

Les compétences interculturelles	Valoriser l'élève et sa place dans l'école ainsi que les concepts culturels et les visions du monde autochtones en s'assurant que ceux-ci sont représentés dans la salle de classe et ailleurs dans l'école, entre autres dans les livres et les ressources; mettre en valeur les savoirs autochtones.
Une approche holistique	Engager les quatre aspects de l'apprenant — intellectuel, spirituel, physique et émotionnel; présenter un portrait global allant du général vers le spécifique; déconstruire et reconstruire; modeler et échafauder; faire des liens interdisciplinaires.
La coopération, la responsabilité et la prise de décision	Prévoir des tâches collaboratives et interactives, avec un partenaire et en groupe, ainsi que des occasions permettant à tous de participer à la prise de décision; amener l'élève à la prise de conscience des conséquences de ses actions sur lui-même, sur les autres et sur l'environnement.
L'apprentissage expérientiel	Donner à l'élève des occasions de développer sa relation avec la Terre et d'établir des liens entre les concepts appris à l'école et l'environnement qui l'entoure en faisant l'expérience de ces concepts dans un milieu naturel.
Le non-verbal	Accorder une place dans son enseignement aux stratégies privilégiant le non-verbal, par exemple : des travaux pratiques, la réflexion personnelle, des activités kinesthésiques, des organisateurs visuels, des images et des symboles.
Les relations interpersonnelles positives à l'école	Faire preuve d'empathie et chercher à connaître l'élève, s'intéresser à son vécu, se préoccuper de ses intérêts et de ses forces, privilégier le partage des histoires ou expériences personnelles dans sa pratique quotidienne et y intégrer de l'humour.
Les relations avec la communauté	Favoriser une culture participative et générer des occasions de collaboration entre les membres de diverses communautés en invitant des parents, des personnes-ressources, des Aînés et des gardiens du savoir de la communauté à partager leurs connaissances et leurs expériences personnelles.

Source : MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones*, Winnipeg, Le Ministère, 2017, p. 7.

Le paysage de l'éducation au développement durable (EDD)

« L'éducation au développement durable met l'accent sur les thèmes clés du développement durable, par exemple : la réduction de la pauvreté, les droits de la personne, la protection de l'environnement, la promotion de la santé et le changement climatique. Une exploration des interactions complexes entre les perspectives sociales, culturelles, environnementales et économiques est nécessaire pour bien comprendre les thèmes reliés à l'éducation au développement durable » (Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, s. d.-a).

L'éducation au développement durable a pour objet de préparer les enfants à devenir « des décideurs avertis et responsables qui assumeront activement leur rôle de citoyens à l'échelle du Canada et du monde entier et contribueront au bien-être social, environnemental et économique ainsi qu'à une qualité de vie équitable pour tous, maintenant et à l'avenir » (*Ibid.*).

« Le développement durable est un modèle de prise de décisions qui considère les besoins des générations présentes et futures et qui tient compte à la fois de l'environnement, de la santé et du bien-être humains et de l'activité économique. Il vise un équilibre harmonieux entre les trois » (*Ibid.*).

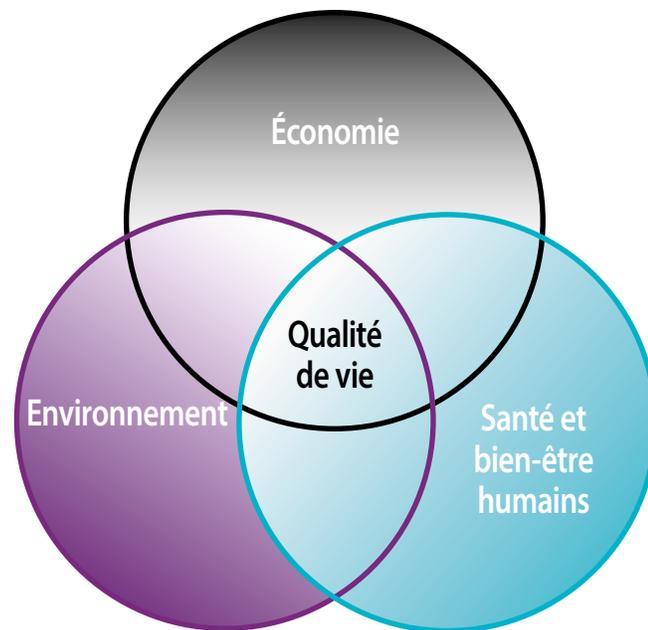


Figure 4.2 : Les aspects du développement durable qui contribuent à la qualité de vie*

Les thèmes et les concepts de l'éducation au développement durable devraient être intégrés dans les activités quotidiennes de la classe. Pour faciliter cette intégration, l'enseignant peut consulter les documents qui présentent les résultats d'apprentissage spécifiques liés à l'éducation au développement durable en [éducation physique et éducation à la santé](#), en [sciences de la nature](#) et en [sciences humaines](#) à la maternelle.

*Source : MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, *Éducation au développement durable*, http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/index.html.

Le paysage de la littératie avec les TIC (LTIC)

La définition de la littératie évolue avec le temps. La littératie n'est pas seulement la capacité de lire, d'écrire, d'écouter, de parler, de voir et de représenter.

Les compétences en littératie avec les technologies de l'information et de la communication (LTIC) sont aussi importantes.

Que sont les technologies de l'information et de la communication (TIC)?

Les technologies de l'information et de la communication incluent : les ordinateurs personnels, les ordinateurs portatifs, les appareils photo numériques, les caméscopes, les microscopes numériques, les numériseurs, les téléphones cellulaires, les jeux électroniques, les appareils audionumériques, les systèmes de localisation GPS, les tableaux blancs interactifs, Internet, etc. En salle de classe, les TIC continueront d'évoluer à mesure que de nouvelles technologies feront leur apparition.

Qu'est-ce que la littératie avec les TIC (LTIC)?

La littératie avec les technologies de l'information et de la communication (LTIC) fait référence à une utilisation responsable, éthique et sécuritaire des TIC pour réfléchir, à titre de citoyens du monde, de façon critique et créative en matière d'information et de communication.

Les élèves compétents en littératie avec les TIC choisissent et utilisent ces technologies de façon éthique et responsable pour développer, à titre de citoyens du monde, leur capacité de pensée créative et critique au sujet de l'information textuelle, numérique, visuelle et orale. Ils acquièrent cette littératie selon un processus d'apprentissage par enquête dans tous les curriculums en adoptant la démarche suivante :

- planifier et poser des questions;
- rassembler et comprendre;
- produire et démontrer leur compétence;
- communiquer;
- réfléchir à leur apprentissage.

Le continuum de développement de la littératie avec les TIC dans tous les programmes d'études décrit comment les élèves renforcent leur pensée critique et créative, dans le contexte des curriculums, en utilisant les TIC de façon sécuritaire, éthique et responsable. Les *Lignes directrices relatives à la santé et à la sécurité* ainsi que les *Lignes directrices relatives à l'éthique et à la responsabilité* doivent servir de fondement à l'apprentissage et s'intégrer à part entière au processus d'apprentissage.

Le diagramme (figure 4.3) montre le lien entre les compétences en TIC et la littératie avec les TIC (c.-à-d. choisir et utiliser de façon responsable, éthique et sécuritaire des TIC pour réfléchir, à titre de citoyens du monde, de façon critique et créative en matière d'information et de communication). Les compétences en TIC sont importantes, mais ne suffisent pas en elles-mêmes.

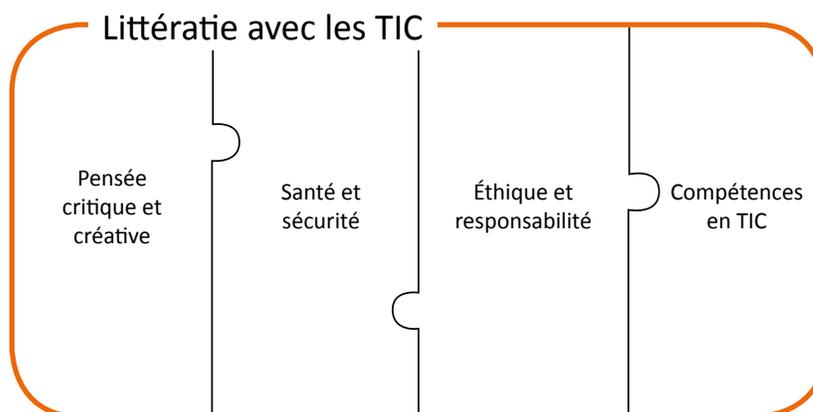


Figure 4.3 : Littératie avec les TIC

En servant de modèle et en guidant les enfants afin qu'ils apprennent à penser de façon critique et créative et à se servir des technologies de l'information et des communications de façon éthique, responsable, saine et sécuritaire, chaque enseignant amène avec lui son expérience, ses connaissances et ses valeurs éthiques.

En utilisant la technologie, les enfants deviennent des créateurs, des collaborateurs, des communicateurs capables de penser de façon critique plutôt que des consommateurs passifs de jeux et d'applications. La technologie devrait plutôt appuyer les enquêtes et l'apprentissage lorsque les enfants planifient et remettent en question, recueillent des renseignements et leur trouvent un sens, montrent leur compréhension, communiquent et réfléchissent à leur apprentissage.

Il est important, lorsqu'on choisit une application, de veiller à ce que l'enfant puisse contrôler la technologie et à ce que l'application ne soit pas juste une feuille de travail survalorisée. Bien des applications simulent des expériences que l'enfant pourrait avoir en se servant de matériaux concrets. Il ne faut pas oublier qu'une application n'est pas faite pour éliminer ces expériences, mais pour ouvrir de nouvelles voies à l'apprentissage et permettre à l'enfant de faire appel à un autre moyen d'explorer et de créer.



Des enfants utilisent des tablettes avec des logiciels adaptés à leur développement pendant la période où ils peuvent choisir leur activité.

Les enseignants font appel à la technologie pour appuyer et prolonger l'apprentissage dans leurs classes de maternelle de différentes façons et à diverses fins :

- Créer des relations et donner aux enfants un public authentique en :
 - facilitant la communication avec d'autres classes et d'autres personnes qui vivent dans leur ville ou ailleurs dans le monde;
 - favorisant des situations où les enfants apprennent les uns des autres;
 - facilitant la participation à des projets internationaux ou locaux en ligne en se servant d'un autre outil fonctionnant en temps réel pour communiquer.
- Documenter les apprentissages, les enquêtes, le processus de design, etc., en :
 - utilisant des outils numériques pour prendre des photos ou des vidéos des enfants tout au long du processus d'apprentissage;
 - fournissant les outils et l'étaiyage nécessaires pour que les enfants puissent consigner eux-mêmes leur processus d'apprentissage et montrer un processus ou exprimer ce qui est important pour eux dans cet apprentissage.
- Créer des histoires en :
 - facilitant la mise en page et la narration de textes créés par les enfants à l'aide d'illustrations, de vidéos ou sous forme de montages photographiques ou de livres numériques.
- Appuyer les routines en :
 - utilisant le tableau blanc interactif dans les centres d'apprentissage ou pendant les tâches matinales.

Une mise en œuvre intégrée des divers curriculums et des éléments transdisciplinaires

Les apprentissages visés dans les divers curriculums et dans les éléments interdisciplinaires ne prennent sens pour les enfants que lorsqu'ils sont intégrés dans des contextes authentiques d'apprentissage. Les compétences langagières des enfants sont alors mises à profit et réinvesties pour, entre autres résoudre des problèmes, collaborer avec leurs pairs, faire part de leurs hypothèses et de leurs idées, interpréter des données ou évaluer des idées et de l'information. Les anecdotes qui suivent fournissent des exemples de la façon dont des enseignants ont su tisser des liens naturels entre la langue et les apprentissages visés à la maternelle ainsi qu'entre les divers curriculums. Elles illustrent aussi la façon dont ils ont su infuser divers éléments interdisciplinaires dans le contexte d'une enquête initiée par les enfants au sujet des saisons et d'un projet initié par deux enseignantes en fonction des intérêts des enfants envers l'environnement.



Anecdote : La maternelle célèbre les saisons

Une classe de maternelle a décidé de célébrer les saisons. Pour ce faire, elle a adopté des arbres pendant toute une année scolaire. Les enfants se sont servis d'appareils photo numériques pour photographier les arbres en entier et leurs différentes parties. Certains enfants se sont fait prendre en photo par leurs familles devant leur arbre préféré, à la maison, chez leurs grands-parents ou au chalet, ou encore dans un terrain de jeu voisin. Cela a permis d'établir un lien entre la vie des enfants à la maison et celle qu'ils ont à l'école, et de faire participer les parents à l'apprentissage de leurs enfants. D'autres enfants se sont fait prendre en photo devant leur arbre préféré près de la cour d'école ou à l'intérieur de celle-ci.



Des photos d'enfants près de leur arbre

Les enfants ont mesuré la circonférence de leur arbre avec du fil, puis ont mesuré le fil avec des cubes emboîtables (Unifix). Ils ont essayé d'estimer la circonférence avant de la mesurer, ils ont noté ce qu'ils pensaient, puis ils ont inscrit la dimension réelle. Cette expérience d'apprentissage les a aidés à approfondir leur compréhension des nombres par l'entremise de matériel de manipulation et a établi des liens entre la représentation concrète, la représentation imagée et la représentation symbolique des mathématiques. L'enseignante s'est servie du langage mathématique et a encouragé son utilisation à l'école et dans la classe; de plus, elle a favorisé l'enjouement et l'enthousiasme de la part des enfants envers les mathématiques.

À l'automne, chaque enfant a aussi fait un estampage de l'écorce d'un arbre et un dessin. Les photos, les mesures, les estampages et les dessins ont tous été conservés dans le *Livre de l'arbre*. Dans le centre des sciences de la nature, les enfants pouvaient explorer de nombreux objets liés aux arbres, notamment des bouts d'écorce de bouleau, des morceaux de branches et de troncs où étaient clairement visibles des anneaux de croissance, des pommes de pin, des nids, etc. Des livres sur les arbres ont aussi été ajoutés au centre afin d'appuyer davantage l'enquête des enfants.



Voici un centre des sciences de la nature sur les arbres.

Pendant la période de l'écriture partagée, l'enseignante a encouragé les enfants à faire un remue-méninges sur tout ce qu'ils aimaient en ce qui concerne les arbres et a inscrit leurs idées sur un tableau afin de prolonger leur apprentissage.

À la maternelle, les enfants construisent le sens avant, pendant et après le visionnement, l'écoute et la lecture de textes variés (oraux, écrits, visuels, médiatiques ou multimodaux). Ils communiquent aussi ce qu'ils comprennent en représentant, en parlant et en écrivant avec d'autres. Le livre *Frédéric*, de Leo Lionni, a accompagné ce projet et a permis à la classe de célébrer encore mieux les saisons et les changements qui se produisent. Les enfants ont tout spécialement aimé le poème qui se trouve à la fin du livre.

Les enfants ont peint un arbre pour chaque saison en explorant sa texture, ses couleurs et en se servant de différentes techniques de peinture. Une fois les peintures représentant les saisons terminées, ils ont écrit les mots « Hiver, printemps, été, automne, nous les aimons tous! » Les enfants se sont exprimés personnellement grâce à la peinture et leurs œuvres ont été exposées de façon très harmonieuse dans la classe, à leur niveau, par respect envers leur travail.



Les arbres peints par les enfants sont exposés de façon très harmonieuse.



Les enfants s'occupent des semis dans l'attente de les planter au printemps.

elle a permis d'aborder plusieurs apprentissages visés dans les curriculums de la maternelle et a montré comment on peut tisser des liens naturels d'une façon cohérente et enrichissante entre l'enrichissement de la langue, l'apprentissage par le jeu et l'enquête.

Les enfants ont reçu des petits semis de la part de la Manitoba Forestry Association, s'en sont occupés très soigneusement et devaient les ramener à la maison pour les planter avec leur famille au printemps. Cette enquête a permis aux enfants de donner un sens au monde naturel qui les entoure et d'aborder l'importance d'en prendre soin pour les générations futures. De plus,



Anecdote : Les petites mains peuvent faire une différence dans notre grand monde!

L'anecdote suivante décrit comment une enseignante d'une classe combinée de prématernelle et de maternelle et une enseignante de première année travaillant dans deux écoles différentes et deux communautés différentes ont collaboré pour intégrer divers curriculums (sciences humaines, français, mathématiques) d'une manière fructueuse et authentique. Elles ont également ciblé des apprentissages liés au domaine de l'éducation au développement durable et ont utilisé les TIC comme moyens pour approfondir les apprentissages des enfants.

Buts du projet

Les enfants :

- coopèrent et collaborent avec d'autres afin de cerner et d'explorer des questions importantes;
- créent et mettent en œuvre des plans d'action pour examiner les questions qu'ils estiment importantes;
- se servent des technologies de l'information et de la communication de façon responsable afin d'acquérir des connaissances, d'atteindre les apprentissages visés dans les divers curriculums et de penser de manière critique et créative dans des situations authentiques;
- deviennent des décideurs informés et responsables, jouent un rôle actif en tant que citoyen du monde et contribuent au bien-être des autres.

« [...] l'apprentissage par projets permet aux apprenants de se prendre en charge en les amenant à collaborer en équipe, encadrés et accompagnés par leurs enseignants, alors que, de façon rigoureuse, ils étudient des questions actuelles d'ordre plus concret, proposent des solutions à des problèmes authentiques et conçoivent des produits réels* »

* David Hutchison, « Digital humanities teaching: Leveraging best practices in project-based learning and project management », août 2014, Communication présentée à la Digital Pedagogy Institute Conference, à Toronto (Ontario).

(Hutchison, 2016, p. 2)

Expériences d'apprentissage

En utilisant une démarche d'apprentissage basée sur des projets, et en fonction des intérêts des enfants et des besoins identifiés dans la communauté, nous avons exploré un certain nombre de sujets relatifs à la durabilité.

- *Les enfants ont commencé par explorer de quelles façons nous améliorons ou nous détériorons l'environnement. En utilisant le tableau blanc interactif, nous avons examiné diverses images sur lesquelles figuraient des actions positives et négatives pour l'environnement. Les enfants se sont servis d'appareils photo numériques, de leurs propres dessins numériques et du logiciel Microsoft AutoCollage pour créer des affiches encourageant les gens à ne pas jeter leurs ordures n'importe où, à planter des arbres et à se déplacer à bicyclette ou à pied. Ces affiches ont été publiées par l'entremise des médias sociaux.*
- *Les enfants ont mesuré le volume de déchets qu'ils créaient à chaque dîner. Nous avons publié ces chiffres sur Twitter et lancé un défi à nos classes partenaires en vue de faire un concours de « dîner sans déchet ». Les jours désignés, les enfants essayaient d'amener autant de contenants réutilisables que possible, puis les comptaient, faisaient un graphique et publiaient les résultats sur Twitter.*

- *Nous avons aussi étudié l'utilisation de sacs réutilisables. Les enfants ont visité l'épicerie du quartier et utilisé des tablettes électroniques pour inscrire combien de sacs réutilisables et de sacs en plastique étaient utilisés en une heure. Ils ont été renversés de constater que la majorité des habitants de nos communautés se servent encore de sacs en plastique. Grâce à Skype, les enfants ont partagé ces renseignements et fait un remue-méninges pour trouver une solution. Ils ont décidé de créer des « étiquettes de rappel » que les gens peuvent accrocher dans leur auto ou sur la poignée d'une porte à la maison afin de se souvenir d'amener leurs sacs réutilisables lorsqu'ils vont faire des achats. Nos partenaires de 1^{re} année ont créé des étiquettes de rappel adhésives avec des codes QR pour que les gens puissent les scanner et obtenir d'autres renseignements sur le projet. Les enfants des deux classes ont travaillé ensemble pour déterminer les critères de conception et de production de leurs étiquettes de rappel.*
- *Les enfants ont décidé de se pencher sur la question du sauvetage des animaux. La propriétaire d'un centre de sauvetage d'animaux est venue dans la classe de nos partenaires et nous avons utilisé Skype pour lui poser des questions sur son travail. Les enfants des deux classes ont alors eu l'idée de rassembler de vieilles serviettes ou de vieilles couvertures pouvant servir de litières pour les animaux. Nous avons aussi communiqué avec la Brandon Humane Society et notre vétérinaire local. Nous avons appris pourquoi certains animaux n'ont pas de foyer et les enfants ont demandé ce qu'ils pourraient faire. Ils ont décidé de faire des biscuits pour les animaux de la société protectrice. Cela a entraîné beaucoup de lectures communes pour trouver des recettes et d'écriture interactive pour dresser une liste d'achats à faire. Les enfants ont recueilli des fonds pour ce projet en faisant un film, qu'ils ont présenté au comité de parents et au conseil des enfants. Après une excursion jusqu'à l'épicerie pour acheter les ingrédients, nous avons commencé à faire des biscuits et à les congeler chaque semaine dans notre centre de cuisine (en mesurant et en comptant, les enfants ont atteint de nombreux résultats d'apprentissage prévus en numératie). Le projet s'est terminé par une excursion jusqu'à la Brandon Humane Society.*
- *Au cours de ces recherches et de ces expériences d'apprentissage, les enfants ont participé activement à la prise de décisions importantes sur leur apprentissage et à la résolution de vrais problèmes qui touchaient leurs classes, leurs foyers, leurs communautés locales et le monde. Ils se sont bien amusés en faisant ces activités et se sont pleinement engagés, considérant ce travail — faire des biscuits pour chiens et pour chats, créer des « étiquettes de rappel », etc. — comme important et concret.*
- *Les centres de jeu dramatique, où les enfants pouvaient jouer à la clinique vétérinaire ou à l'épicerie, ont donné à ceux-ci d'autres possibilités d'explorer les sujets à l'étude.*
- *Les technologies de l'information et de la communication ont été essentielles pour l'exploration de ces sujets, et pour nous permettre de communiquer avec nos partenaires dans les autres écoles et avec les autres intervenants, et de faire valoir ce que nous avons appris auprès d'un public plus large. L'utilisation éthique et responsable de la technologie a fait partie intégrante de toutes les expériences d'apprentissage. Le continuum de la littératie avec les TIC a fourni des lignes directrices pour permettre à l'apprentissage d'être adapté au développement des enfants.*

Ce que les enseignants ont appris :

- La collaboration entre les enseignants, les enfants et les écoles est enrichissante pour tous les intéressés. La collaboration permet d'avoir un public authentique, améliore l'engagement des enfants et des enseignants et multiplie les ressources à la disposition des participants.
- L'apprentissage basé sur des projets habilite les apprenants et donne une urgence et une direction à l'acquisition et à l'application de compétences émergentes en littératie et en numératie.
- Nos plus jeunes apprenants peuvent être des agents de changement et avoir une influence puissante sur leurs familles et leurs communautés. Les petites mains PEUVENT faire une différence dans notre grand monde!!!



Les œuvres d'art des enfants affirment que leurs mains serviables peuvent changer le monde.



Un seau à compost rappelle aux enfants que les restes de leurs goûters et de leurs expériences de cuisine servent à faire de la bonne terre.



Réflexion : L'intégration des curriculums

- Comment traitez-vous des apprentissages liés à la littératie et à la numératie au quotidien?
- Comment pouvez-vous tisser des liens entre les intérêts des enfants et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle afin de créer des expériences authentiques?
- Comment pouvez-vous tisser des liens entre l'oral réflexif et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle afin de pousser la réflexion des enfants?
- Comment pouvez-vous tisser des liens entre la langue et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle afin d'actualiser les diverses fonctions de la langue en contexte authentique?
- Quels concepts pouvez-vous aborder pour favoriser l'intégration des matières?

Sommaire

Ce chapitre a permis de jeter un coup d'œil sur les divers curriculums de la maternelle en portant un regard sur leur raison d'être et en faisant un survol des grandes idées qu'ils véhiculent. Il est toutefois nécessaire de se référer aux divers curriculums pour connaître les apprentissages visés dans chacun d'entre eux afin de créer des liens de façon intentionnelle entre les intérêts des enfants et les curriculums ou entre chacun d'entre eux. Le lecteur a également eu l'occasion de réfléchir à la façon d'aider les enfants à atteindre les apprentissages visés grâce à une mise en œuvre intégrée des divers curriculums basée sur des enquêtes initiées par des enfants et des projets initiés par des enseignants. Il ne faut pas oublier la façon dont les enseignants ont su infuser des éléments transdisciplinaires de façon intentionnelle. Cette façon de planifier l'apprentissage encourage les enfants à lui donner un sens en activant, acquérant et appliquant leurs savoirs dans un milieu qui tient compte de leur niveau de développement et de leurs intérêts.



Apprentissage professionnel continu

Pour en apprendre davantage sur les paysages d'apprentissage à la maternelle, veuillez consulter :

FLEURET, Carole, et Jonathan BOLDUC. « Les orthographe approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie, n° 24, 2009. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_orthographe_primaire.pdf.

HABILO MÉDIAS. Page d'accueil. <http://habilomedias.ca/> (Consulté le 2 juin 2018).

HUTCHISON, David. « L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 60, janvier 2016. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_BestPracticesFr.pdf.

LEVIN, Diane E. *Beyond Remote-Controlled Childhood: Teaching Young Children in the Media Age*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children, 2013.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. « Programmes d'études de la maternelle à la 12^e année ». Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/index.html>.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Écoles éco-globe : reconnaissance de l'éducation au développement durable dans les écoles de la maternelle à la 12^e année*, Winnipeg, Manitoba, Le Ministère, 2018. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/eco-globe/docs/eco-globe.pdf. MANITOBA.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN.
“Technology and Media”. <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media> (Consulté le 8 juin 2018).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Cycles préparatoire et primaire : ressources », *ÉduSource*. https://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaire&submenu=ressources&id=22&id_submenu=62 (Consulté le 2 juin 2018).

La présente ressource s'adresse aux personnes qui souhaitent en apprendre davantage au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement au cours des premières années. Elle présente, entre autres une série d'émissions sur le Web (Webémissions) qui portent sur les sujets suivants :

- Littératie intégrée tout au long de la journée;
- Numératie intégrée tout au long de la journée;
- Apprentissage par le jeu.

Cette ressource présente également une série de monographies fondées sur la recherche qui s'adressent aux enseignants qui souhaitent en apprendre davantage sur les sujets suivants :

- [Maximiser l'apprentissage des mathématiques chez les petits;](#)
- [Appuyer l'apprentissage du langage et de la littératie chez la petite enfance;](#)
- [Promouvoir la numératie : créer une communauté d'apprentissage de la maternelle à la 12^e année.](#)

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « La littératie critique », *Série d'apprentissage professionnel*, n° 9, 2009. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/critique_Litteratie.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Les mathématiques à la maternelle et au jardin d'enfants », *Apprendre Enseigner Innover*, 2018. <http://apprendreenseignerinnover.ca/projects/les-mathematiques-la-maternelle-et-au-jardin-denfants/?pcat=1530&sess=0> (Consulté le 2 juin 2018).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage en fonction des quatre domaines », *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Ontario, Le Ministère, 2016, p. 54-103. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>.

WOOD, Jeffrey. « Favoriser la littératie précoce par le jeu », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 65, 2017. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_Supporting_Learning_Through_Playfr.pdf.

Chapitre 5 :

L'intentionnalité : élément clé de la planification d'un processus d'évaluation-enseignement-apprentissage axé sur l'enfant

Chapitre 5 : L'intentionnalité : élément clé de la planification d'un processus d'évaluation-enseignement-apprentissage axé sur l'enfant

L'intentionnalité, selon le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012), est la marque d'un enseignement qui privilégie le développement global des enfants. Elle détermine les décisions prises par les enseignants et influence le ton de leurs interactions avec les enfants et leurs familles. En enseignant de façon intentionnelle, l'enseignant commence par le « pourquoi », c'est-à-dire qu'il se questionne sur les raisons pour lesquelles il fait ce qu'il fait, pour se lancer par la suite dans un cycle continu d'observation, de réflexion et de révision de ce qu'il pense savoir sur la façon de jouer et d'apprendre de chaque enfant et sur ses interactions avec le milieu d'apprentissage. Cette démarche permet d'apprécier les intérêts, les apprentissages et les progrès de chaque enfant en matière de développement, et d'éclairer les décisions de l'enseignant.

Les enseignants qui planifient le processus d'évaluation-enseignement-apprentissage de façon intentionnelle gardent continuellement en tête ce qu'ils savent au sujet des enfants et des apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle. En observant, en réfléchissant et en planifiant, ils se laissent guider par les questions et les intérêts des enfants, et facilitent leurs apprentissages dans des contextes authentiques.

Un contexte authentique d'apprentissage peut se construire autour de questions posées par les enfants, de projets ou d'enquêtes initiés par les enfants ou par l'enseignant, d'un problème à résoudre et peut être lié à plusieurs matières scolaires. Il sert de fil conducteur pour tous les apprentissages qui auront lieu. Le contexte constitue le levier par lequel l'enfant accède aux savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir) disciplinaires. Ainsi, il leur attribue un sens et apprécie leur apport et leur valeur dans sa vie quotidienne. Ces apprentissages sont alors, aux yeux mêmes de l'enfant, pertinents, signifiants et engageants.

Lorsque les enseignants se penchent avec les enfants sur les questions qu'ils se posent, ils sont en mesure d'orienter leur questionnement, en ayant à l'esprit les apprentissages visés dans les divers curriculums. Il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas uniquement du contenu des matières scolaires, mais aussi des compétences et des manières de penser propres à chacune d'entre elles. Par exemple, si les enfants réfléchissent à l'environnement, l'enseignant peut répondre à leurs questions et orienter leurs réflexions vers les arbres, au fil de leurs interrogations.

Les contextes authentiques d'apprentissage peuvent être alimentés par divers champs d'exploration transdisciplinaires. Le tableau présenté à l'annexe I « Contexte d'apprentissage : champs d'exploration », propose des questions qui peuvent être soulevées en lien avec ceux-ci. Certaines des questions suggérées peuvent paraître avancées pour des enfants de maternelle, mais ils peuvent commencer à y réfléchir et à les explorer à leur propre façon.



Une telle ouverture pourrait inciter l'enseignant et les enfants à examiner le concept des arbres sous différentes lentilles, notamment leurs fonctions et leurs structures; les arbres comme source d'inspiration pour la création d'histoires; les ombres et la lumière liées aux arbres peuvent donner la possibilité de réfléchir au sujet des formes et de l'espace, et ils pourraient aussi explorer le son des arbres à travers la musique. Les différentes matières scolaires constituant des lentilles à travers lesquelles les enfants perçoivent et comprennent le monde, celles-ci permettent aux jeunes apprenants de percevoir l'arbre, d'y donner un sens, de communiquer ou de représenter leur pensée et leurs apprentissages de multiples façons.

La curiosité des enfants est en émergence constante; cela veut dire que la manière dont l'enseignant aborde les apprentissages « n'est pas linéaire – elle est dynamique, constamment en train d'évoluer et de grandir. Elle est parfois même circulaire, lorsqu'il observe, qu'il examine la documentation pédagogique et qu'il en discute, qu'il soulève des questions et qu'il observe à nouveau » [traduction libre] (Stacey, 2009, p. 13). Le présent chapitre a pour but d'illustrer les divers éléments dont l'enseignant de maternelle doit tenir compte lorsqu'il aborde les apprentissages de cette façon. Bien que ces éléments soient présentés de façon linéaire, il importe de se rappeler qu'ils sont tous interreliés.

La figure 5.1 illustre la façon dont les enseignants font preuve d'intentionnalité tout au long du processus d'évaluation-enseignement-apprentissage, notamment la façon dont ils se laissent guider par les questions et les intérêts des enfants et dont ils tiennent compte de leur développement global et des apprentissages visés dans les divers curriculums. Il illustre également la façon dont ils évaluent les progrès des enfants ou les difficultés auxquelles ceux-ci se heurtent dans le but de réguler l'enseignement et l'apprentissage dans un milieu d'apprentissage axé sur le jeu.

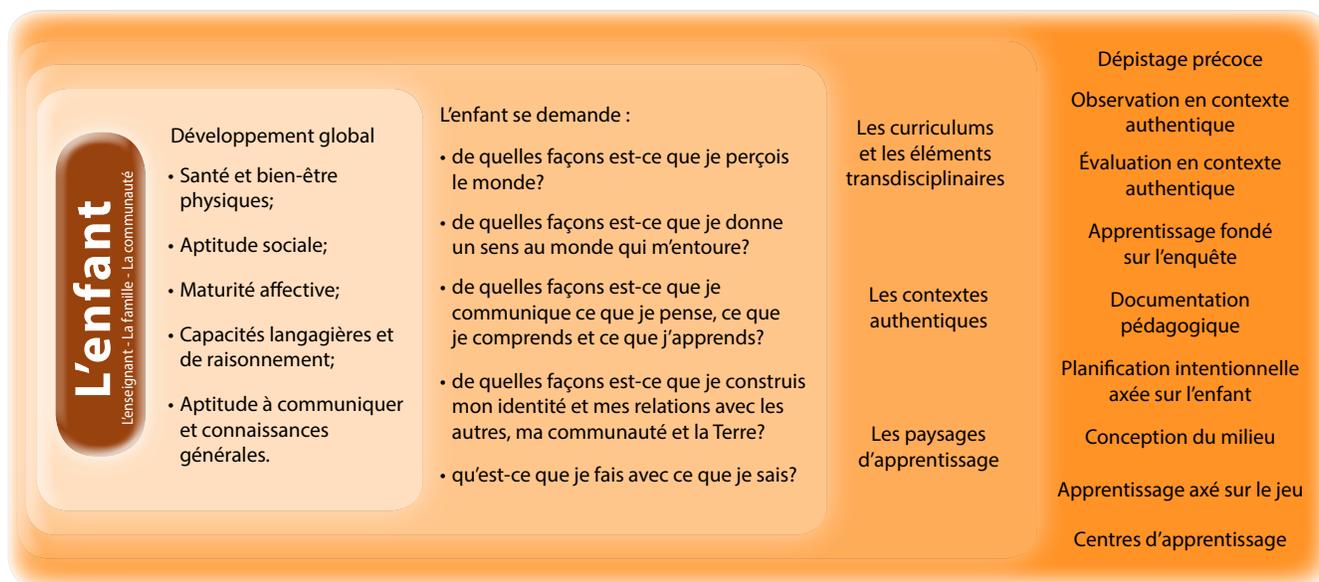


Figure 5.1 : L'intentionnalité : élément clé de la planification du processus d'évaluation-enseignement-apprentissage

Le dépistage précoce

Les enseignants de maternelle doivent avoir une connaissance du développement de l'enfant et du processus d'apprentissage. Cette connaissance leur sert de balises dans leurs observations et leur permet de faire cheminer l'enfant et de situer ses progrès tout en respectant son rythme d'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba exige que les divisions scolaires prévoient un processus permettant de cerner les besoins d'apprentissage qui inclut un dépistage précoce auprès des enfants de la maternelle à la 4^e année. Les divisions décident des outils de dépistage et des méthodes d'évaluation à utiliser pour cela.

(Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, 2007)

C'est également grâce à cette connaissance que l'enseignant de la maternelle est en mesure de dépister certaines difficultés, d'y porter une attention particulière afin de faire de la prévention et de diriger les enfants qui ont besoin d'aide vers les services appropriés. Le dépistage précoce est le processus utilisé pour identifier les enfants ayant besoin de soutien additionnel aussi rapidement que possible avant ou après leur entrée à l'école.

En général, avant l'inscription de l'enfant à l'école ou vers le début de l'année scolaire, une consultation a lieu auprès des familles afin de recueillir des renseignements familiaux et médicaux pertinents, notamment les résultats d'examens de l'ouïe et de la vue, ainsi que des détails sur le développement global de l'enfant, c'est-à-dire la façon toute particulière dont il se développe dans tous les domaines du développement, notamment les domaines physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier.

Éducation et Formation Manitoba définit le dépistage précoce comme étant un « processus utilisé pour repérer les élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels à la prématernelle, à la maternelle, au cours des premières années d'études ou dès que possible au cours de l'éducation de l'élève, avant ou après son entrée à l'école » (Manitoba, ministère de l'Éducation, 2010, p. 87).

Des renseignements au sujet de l'historique de l'enfant peuvent être obtenus lors d'échanges avec l'enfant, les familles, d'autres membres du personnel de l'école, des spécialistes de la santé et des éducateurs* de la petite enfance (avec le consentement éclairé des parents). Les renseignements recueillis grâce à ces échanges doivent être examinés afin de déterminer les interventions appropriées et de mettre en œuvre une programmation fondée sur le profil de l'enfant en matière d'apprentissage et de développement.

L'évaluation en contexte authentique

Le but premier de toute évaluation est d'améliorer l'apprentissage pour aider l'enfant à devenir un apprenant autonome. Il s'agit d'un processus visant à recueillir et à interpréter des renseignements qui reflètent avec le plus d'exactitude possible l'apprentissage des enfants en fonction des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoirs-agir énoncés dans les curriculums de la maternelle et des cinq domaines du développement.

* Éducateur dans des services de garde d'enfants en bas âge, d'âge préscolaire ou scolaire ou dans une prématernelle

Les milieux d'apprentissage qui permettent aux enfants de jouer ou de faire de nouvelles découvertes et d'interagir avec d'autres sont les meilleurs pour effectuer une évaluation de qualité. Lorsque les enfants font des choix, écrivent, « lisent », comptent, mesurent, construisent, se parlent, reconnaissent et résolvent des problèmes, réfléchissent et établissent des liens avec ce qu'ils savent déjà, ils montrent leurs connaissances et leurs compétences de multiples façons. L'évaluation dans ces milieux peut se faire tout simplement, sans être soit considérée comme une mesure ou un outil supplémentaire.

« La pratique d'une évaluation efficace est la pierre angulaire de l'enseignement ayant pour objectif la compréhension des élèves. Non seulement les évaluations efficaces servent d'indicateurs de compréhension de l'élève, mais elles deviennent aussi une source de données permettant aux enseignants de façonner leur pratique de manière à optimiser le progrès de chaque apprenant. Les évaluations efficaces ne sont pas seulement des indicateurs de la réussite des élèves selon des objectifs, elles constituent également une partie dynamique du processus pédagogique. La pratique d'une évaluation efficace ne mesure pas seulement la performance des élèves; elle les aide à devenir les évaluateurs de leur propre apprentissage. »

(Tomlinson et McTighe, 2010, p. 74)

La collecte de renseignements peut se faire de façon non formelle dans différents contextes. L'enseignant observe et questionne les enfants pour obtenir des renseignements qui lui permettront d'intervenir efficacement auprès d'eux. Ce type d'évaluation permet de fournir rapidement aux enfants l'étayage dont ils ont besoin pour ajuster leur processus et poursuivre la tâche. Elle permet également à l'enseignant d'ajuster immédiatement ses pratiques pédagogiques. Bien que ce type d'évaluation soit valable, il s'avère nécessaire de formaliser la collecte de renseignements de façon plus ciblée en utilisant des outils tels que des grilles d'évaluation et des listes de vérification, créées à partir de critères d'évaluation (Québec, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Quelles sont les fonctions de l'évaluation?

Les pratiques évaluatives peuvent avoir différentes fonctions :

- une fonction formatrice, l'évaluation « en tant qu'apprentissage »;
- une fonction formative, l'évaluation « au service de l'apprentissage »;
- une fonction sommative, l'évaluation « de l'apprentissage ».

L'évaluation « en tant qu'apprentissage » permet aux enfants de développer leur autonomie en suivant leur propre progrès et en déterminant les prochaines étapes, en plus de réfléchir sur leur raisonnement et leur apprentissage. De nature formatrice, elle met l'accent sur le rôle de l'enfant comme acteur de premier plan dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage. Quand l'enfant agit comme évaluateur actif, engagé et critique, il donne un sens aux contenus d'apprentissage, les relie à ce qu'il connaît déjà et s'en sert pour apprendre davantage.

« L'information recueillie peut être utilisée comme rétroaction à l'élève afin qu'elle ou il active des processus internes et autorégule ses apprentissages. L'information renseigne sur l'adéquation de l'enseignement par rapport à l'élève; elle peut alors conduire l'enseignante ou l'enseignant à réguler sa propre action. »

(Deaudelin, *et al*, 2007, p. 31)

Dans le cadre de l'évaluation « au service de l'apprentissage », l'enseignant observe et documente concrètement l'apprentissage des enfants et leur fournit une rétroaction précise et constructive qui vise à leur permettre de s'améliorer en tenant compte de leur zone proximale de développement. De nature formative, elle procure à l'enseignant des informations lui permettant de poser un diagnostic sur la progression des apprentissages de l'enfant et ainsi de prendre des décisions pédagogiques quant à la démarche appropriée à entreprendre.

De nature sommative, « l'évaluation de l'apprentissage » sert à confirmer ce que l'enfant sait et ce qu'il sait faire, à montrer le degré de maîtrise des apprentissages visés, et ce, à différentes étapes au courant de l'année scolaire. Elle fournit de l'information fiable permettant de prendre des décisions importantes liées au cheminement de l'enfant. Éducation et Formation Manitoba n'exige pas que les divisions scolaires préparent des bulletins pour les enfants de maternelle, mais certaines divisions scolaires décident de le faire. Le cas échéant, les bulletins scolaires de la maternelle doivent être complets et rédigés en langage clair afin que les familles puissent bien comprendre les renseignements communiqués sur leurs enfants et la programmation de la maternelle.

Quelle que soit sa fonction, qu'elle soit spontanée ou ciblée, toute évaluation exige une planification de la part de l'enseignant, afin que celle-ci lui serve d'outil d'investigation pour déterminer non seulement ce que l'enfant sait, mais également quand et comment il met ce savoir en application. Elle sert également à recueillir des preuves d'apprentissage afin de vérifier ce que l'enfant comprend et d'informer l'enseignant quant aux ajustements qu'il doit apporter à son enseignement pour favoriser le développement global de l'enfant et son apprentissage.

Pour plus de détails sur les diverses fonctions de l'évaluation et pour se familiariser avec la planification de l'évaluation dans le but d'améliorer l'apprentissage des enfants, on peut se référer au document [*Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés \(2^e édition\)*](#).

Qu'est-ce qu'une preuve d'apprentissage?

Une preuve d'apprentissage peut prendre plusieurs formes permettant ainsi aux enfants de démontrer ce qu'ils ont appris de multiples façons. Les preuves d'apprentissage permettent :

- de vérifier si les enfants ont acquis les apprentissages visés en utilisant des critères d'évaluation coconstruits en salle de classe;
- de porter un jugement professionnel éclairé au sujet de l'apprentissage des enfants;
- d'ajuster le processus enseignement-apprentissage selon les besoins des enfants;
- d'offrir une rétroaction descriptive le plus rapidement possible (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2013).

Les jeunes enfants aiment s'amuser à « faire semblant » en jouant le rôle de divers membres de leurs communautés. Lorsqu'ils jouent un rôle, les enfants posent des questions, cernent des problèmes et inventent des solutions selon le rôle qu'il joue. En se livrant à divers types de jeu, ils « font », « lisent », « disent » ou « écrivent » ce qu'un mathématicien fait, lit, dit ou écrit. Ces actes sont des preuves observables de l'apprentissage de chaque enfant dans divers domaines de l'apprentissage scolaire et du développement.

Les enseignants utilisent une variété de stratégies afin de susciter et de recueillir des preuves d'apprentissage. Ces stratégies permettent d'obtenir des preuves d'apprentissage par triangulation, c'est-à-dire en :

- observant ce que font les enfants, comment ils apprennent et comment ils démontrent et appliquent leurs connaissances tout au long du processus enseignement-apprentissage;
- planifiant des échanges avec un enfant ou un petit groupe d'enfants et en créant des occasions qui permettent aux enfants d'expliquer leur pensée et de l'approfondir;
- diversifiant les façons dont les enfants peuvent faire part de leurs apprentissages et en leur offrant la possibilité de choisir eux-mêmes la forme de la production (dessin, construction, jeu symbolique, chanson, musique, théâtre, etc.)

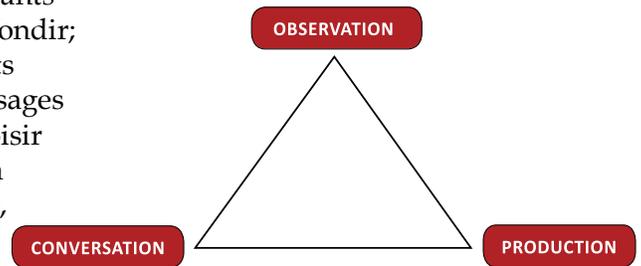


Figure 5.2 : Schéma de la triangulation

Comment formuler des critères à la maternelle?

Lorsque l'enseignant de la maternelle s'engage avec les enfants dans l'apprentissage par le jeu et par l'enquête, il crée des moments propices pour leur fournir une rétroaction descriptive sur leurs apprentissages.

Afin de faciliter ce processus, l'enseignant illustre et reformule les apprentissages visés en utilisant des termes et des images pour faciliter la compréhension de l'enfant. Cette reformulation et cette illustration des apprentissages visés permet à l'enfant de réfléchir à son apprentissage et de commencer à l'orienter. Ces critères d'évaluation permettent aux enfants de comprendre ce qui est requis pour satisfaire aux apprentissages visés.

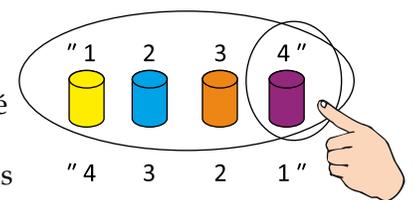
Pour rendre le raisonnement et les apprentissages des enfants « visibles » à leurs yeux, l'enseignant doit favoriser la coconstruction des critères en amenant les enfants à les représenter de diverses façons (matériel de manipulation, illustrations, photos, etc.).

Les critères décrivent clairement ce que l'enfant fait ou dit pour démontrer ce qu'il sait, par exemple :

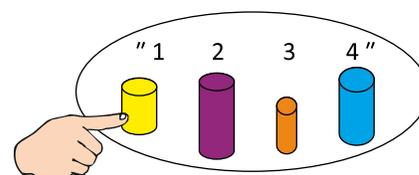
- Je peux dire combien il y a d'objets dans une collection. (M.N.5)
 - Je peux répondre à la question « Combien y a-t-il de blocs dans cette collection? » et expliquer que le dernier nombre que j'ai dit montre la quantité de blocs.
 - Je démontre et j'explique que peu importe l'ordre dans lequel je les ai comptés, le nombre de blocs ne change pas.

« Conserver et identifier l'apprentissage, en relation avec les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation, est une façon pour l'équipe pédagogique de dresser un tableau pour que l'enfant visualise ce qu'il apprend et comment il l'apprend, et de l'aider à progresser, peu importe son niveau de développement. En participant à diverses situations d'apprentissage et en y réfléchissant, l'enfant développe et approfondit sa compréhension de ce à quoi ressemblent ses apprentissages et en quoi peuvent consister les prochaines étapes de son apprentissage. Avec l'appui de l'équipe pédagogique, l'enfant peut commencer à "constater et identifier l'apprentissage" et, de ce fait, contribuer à son apprentissage et à celui de ses pairs. »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2016a, p. 8)



- Je démontre et j'explique que peu importe la grandeur des blocs, leur quantité est la même.
- Je démontre et j'explique que peu importe comment les blocs sont placés, leur quantité est la même.
- J'interagis en français. (1CRCS-1)
 - Je parle en français avec les autres pendant le jeu libre.
 - J'attends mon tour.
 - Je remercie la personne qui m'aide.
 - Je communique mes besoins.
 - Je parle de ce que j'aime ou de ce que je n'aime pas.



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote *Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles*, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, les enfants ont eu l'occasion d'aborder de nombreux apprentissages énoncés dans les curriculums, entre autres de mettre en œuvre le processus de design.

Problème

Un enfant a mentionné, avec une certaine inquiétude, qu'il espérait que « les grands allaient laisser les chenilles tranquilles à la récréation. » Une discussion a été entamée pour savoir si c'était un gros problème et s'il y avait quelque chose que l'on pouvait faire à ce sujet.

Solutions possibles

Certaines des idées avancées étaient d'aller parler aux enfants des autres classes; de faire une annonce ou de faire des panneaux.

Critères et création

Les enfants qui étaient intéressés ont commencé à faire des panneaux à placer autour de l'arbre, semblables à ceux qu'ils font souvent pour protéger et conserver les structures sur lesquelles ils travaillent pendant la période de jeu. Les enfants sont allés chercher du papier, des bâtonnets de bois, des planchettes à pince, du ruban adhésif, de la colle et d'autres matériaux pour construire leurs panneaux tout en réfléchissant à la manière de faire des panneaux qui tiendraient debout tout seuls ou qui seraient plantés dans la terre, qui ne risqueraient pas de s'envoler dans le vent et qui ne seraient pas accrochés à l'arbre. Les enfants avaient une véritable raison d'écrire!

Résolution du problème

Notre classe est retournée à l'extérieur afin de placer les panneaux à la base de l'arbre et pour prendre encore quelques photos des chenilles.



Réflexion : L'évaluation en contexte authentique

- En quoi le milieu d'apprentissage offert aux enfants favorise-t-il une évaluation de qualité?
- Comment savez-vous qu'un enfant apprend lors de vos conversations avec lui ou au cours de vos observations?
- Comment peut-on savoir ce qui aide un enfant à apprendre ou ce qui freine son apprentissage?
- Comment l'enfant pourra-t-il savoir ce qu'il apprend, quand et comment il l'apprend?
- Que remarquez-vous au sujet de l'apprentissage des enfants quand vous les aidez à comprendre les apprentissages visés et que vous coconstruisez les critères d'évaluation avec eux?
- Comment pourriez-vous illustrer les critères suivants en lien avec le processus de design?
 - Je reconnais, avec de l'aide, un problème pratique.
 - Je parle avec la classe ou avec ma famille pour trouver des solutions.
 - Je donne des idées de ce qui peut être construit pour résoudre le problème.
 - Je participe à la création des critères avec la classe pour la construction d'un objet qui pourrait résoudre le problème.
 - Je fabrique un objet qui pourrait résoudre le problème en suivant les critères.
 - Je parle, avec de l'aide, des changements que je peux faire pour améliorer mon objet selon les critères.
- Quel rôle accordez-vous aux enfants pendant le processus de collecte de preuves d'apprentissage?

L'observation en contexte authentique

L'observation varie entre de simples constatations en passant, à la prise de notes détaillées. C'est la différence entre une observation spontanée et une observation ciblée. Tous les enseignants font des observations spontanées en travaillant avec les enfants au cours d'une journée, mais il peut être utile de s'arrêter pour pratiquer l'observation ciblée. Ces types d'observations effectuées au cours du processus d'apprentissage (activation, acquisition, application) permettent d'appuyer les enfants avec souplesse dans leur apprentissage. Que l'observation soit spontanée ou ciblée, l'enseignant est appelé à adopter consciemment une attitude attentive sur une situation ou un comportement en particulier.

« L'observation est un outil professionnel incontournable qui permet aux professionnels de se décentrer de leur accompagnement au quotidien et ainsi rend la vision plus objective sur leur fonctionnement et leur façon de prendre en compte l'enfant dans son individualité ou le groupe d'enfants. »

(Bonfond, 2014, p. 9)

L'observation spontanée

L'enseignant porte son attention sur un élément lié au développement global de l'enfant ou aux apprentissages visés dans les divers curriculums, mais qui n'a pas été sélectionné auparavant. Les observations peuvent être subjectives et leur consignation n'est pas toujours systématique. Elle permet, entre autres :

- d'adopter une posture d'observation au quotidien et répondre aux besoins des enfants;
- d'observer les enfants au cours des premiers jours à la maternelle;
- d'observer des interrogations ou des comportements inattendus;
- d'alimenter les échanges avec les familles ou les autres membres de l'équipe scolaire (Bonnefond, 2014).

L'observation ciblée

L'enseignant met en place une démarche d'observation basée sur des buts précis ou des critères d'observation. Il crée des outils d'observation qui vont lui permettre de consigner ses observations, de les analyser, de les interpréter et de les évaluer. L'observation ciblée est suivie d'une prise en compte des observations pour agir (réguler ou adapter le processus enseignement-apprentissage, remédier). Elle permet, entre autres :

- de valider son intuition;
- d'adapter l'espace et le matériel au développement de l'enfant;
- d'évaluer les progrès des enfants;
- de planifier les prochains apprentissages (Bonnefond, 2014).

Quels sont des facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'interprétation des observations?

Les observateurs expérimentés réfléchissent souvent à leurs propres préjugés et sont honnêtes au sujet des comportements qui leur font plaisir ou qui les irritent. Ils se demandent s'ils ont été conditionnés à penser que l'apprentissage scolaire et verbal est le plus important. « Deux personnes ne verront pas un enfant de la même façon. Il est possible de demander à deux enseignants d'observer le même enfant. Ce qu'ils verront, et la façon dont ils interpréteront ce qu'ils ont vu dépendront de ce qu'ils recherchaient et de leur propre perspective » [traduction libre] (Martin, 2014, p. 23).



Un enfant peut être très bavard dans sa langue première pendant la période de jeu libre, tout en n'osant pas s'exprimer pendant les causeries ou à l'occasion d'une évaluation plus structurée où il doit s'exprimer en français.

Il est important de tenir compte de facteurs individuels et culturels, tant pour l'enseignant que pour l'enfant, qui peuvent avoir un impact sur ce qui est observé et sur la façon dont sont interprétées ces observations. Étant donné que les jeunes enfants sont facilement influencés par le contexte, il vaut

mieux effectuer des observations multiples et faire bien attention aux changements remarqués, s'il y a lieu, en ce qui concerne la performance d'un enfant dans différentes situations.

Pourquoi observer les enfants?

Des observations régulières et systématiques et la capacité d'utiliser, d'analyser et d'interpréter les renseignements recueillis sont des outils importants pour planifier les apprentissages de façon intentionnelle. En observant les enfants régulièrement, les enseignants centrent leur attention sur les apprentissages et les progrès que les enfants font. Cela donne des renseignements sur la démarche d'enseignement à adopter.

« Lorsque les enseignants commencent à observer de près, ils voient les enfants se développer dans le contexte propre de la classe, sous l'influence continue et potentiellement juxtaposée de la culture familiale et scolaire. » [Traduction libre]

(Henderson, *et al.*, 2012, p. 2)

Lorsque l'enseignant observe les enfants dans le but d'évaluer les apprentissages, il est nécessaire qu'il adopte une posture d'observateur en :

- étant attentif et en faisant preuve d'objectivité;
- se dotant de moyens pour consigner ses observations;
- s'attardant à chacun des enfants sans exception.

Grâce à l'observation, l'enseignant peut entre autres :

- valider son intuition;
- connaître chacun des enfants;
- suivre le cheminement et le progrès de chaque enfant : forces, difficultés, intérêts, etc., et d'identifier les causes possibles d'une difficulté ou d'un problème;
- comprendre la façon dont les enfants réfléchissent, apprennent et perçoivent le monde qui les entoure;
- recueillir de l'information pour initier des enquêtes ou des projets et créer des expériences d'apprentissage fondés sur la curiosité naturelle, les idées, les compétences et les expériences des enfants;
- recueillir de l'information pour éclairer les prises de décision et intervenir de manière intentionnelle;
- garder des traces pour orienter les échanges entre collègues, avec les enfants et avec leurs familles soutenant ainsi l'apprentissage à la maison et à la maternelle;
- se préparer à rencontrer les familles ou les spécialistes scolaires (orthopédagogue, orthophoniste, etc.), et enrichir les discussions au sein de l'équipe ou avec les intervenants extérieurs;
- concevoir le milieu d'apprentissage de façon intentionnelle (Ontario, ministère de l'Éducation, s. d.; Bonnefond, 2014).

Elle permet aux enfants de :

- se sentir en sécurité et de recevoir l'appui et l'étayage nécessaires pour approfondir leurs apprentissages;
- bénéficier d'un milieu d'apprentissage adapté à leurs besoins;
- développer une relation avec l'enseignant;
- se sentir valorisés et appuyés grâce à une observation positive et bienveillante de la part de l'enseignant (Bonnefond, 2014).

Comment planifier l'observation?

Quatre questions essentielles se posent lorsque l'enseignant planifie le processus d'observation : qui, quoi, quand et comment.

Qui?

Bien entendu, il est impossible d'observer tous les enfants en même temps, mais l'enseignant peut choisir d'observer quelques enfants pendant un certain temps et dans divers contextes d'apprentissage (enquêtes initiées par les enfants, expériences d'apprentissage planifiées par l'enseignant, avec la classe entière ou en petits groupes, pendant la période de jeu libre, etc.) dans le but d'observer tous les enfants de façon systématique. Selon les besoins, l'enseignant peut choisir d'observer certains enfants plus souvent que d'autres.

Quoi?

L'enseignant peut circuler, passer du temps et avoir des échanges avec certains enfants ou avec des petits groupes pour en savoir davantage sur ce qui les intéresse, sur leur niveau de compétence et noter les résultats d'apprentissage ou les apprentissages incontournables qui sont maîtrisés ou qui ont besoin d'être abordés. Il peut également recueillir des renseignements au sujet des apprentissages des enfants et de leur développement en se posant des questions telles que :

- Quels sont les intérêts des enfants?
- Quelles questions se posent-ils?
- Où en sont-ils dans les divers domaines de leur développement?
- Comment interagissent-ils avec leurs pairs et les adultes autour d'eux?
- Sont-ils prêts à prendre des risques?
- Les enfants démontrent-ils de la frustration lorsqu'ils font face à des difficultés?
- Quels enfants semblent incertains de ce qu'ils ont à faire?
- Quels concepts ou savoirs (connaissance, habileté, attitude, compétence) ont-ils maîtrisés?
- Les enfants sont-ils engagés dans le processus de résolution de problèmes et dans le processus de design?
- Comment les enfants représentent-ils leurs apprentissages et leur compréhension des concepts liés aux mathématiques, au français, aux sciences de la nature, etc.?
- Comment s'expriment-ils en français? Peuvent-ils exprimer leurs idées et leurs pensées de façon spontanée?

Quand?

L'observation des enfants et la consignation des observations devraient faire partie du quotidien de l'enseignant de maternelle. Il peut observer les enfants de façon continue et réfléchie lorsqu'ils entrent en classe, participent aux causeries, font des choix et se regroupent dans les centres d'apprentissage, mangent leur goûter, jouent de façon délibérée, se préparent pour partir, etc.

Comment? Quel outil sera utilisé?



Il est utile de prendre en note ce qu'on observe chez un enfant parlant peu ou pas français relativement à son utilisation du français lorsqu'il apprend et interagit avec les autres en se posant des questions telles que :

- Pose-t-il des questions?
- Peut-il demander ce dont il a besoin?
- Peut-il exprimer ses sentiments ou résoudre des problèmes?
- Que remarque-t-on au sujet de sa confiance?
- Quelles stratégies utilise-t-il pour communiquer?

Les renseignements recueillis grâce à ces observations doivent être examinés par l'enseignant afin de planifier, de façon intentionnelle, des expériences d'apprentissage fondées sur les besoins de l'enfant en matière du développement de ses compétences langagières.

Le choix de l'outil dépend de l'intention de l'observation et des conditions dans lesquelles elle aura lieu. Le type d'outil choisi doit pouvoir faciliter la prise de notes de l'observateur tout en respectant l'objectif fixé au départ. Lors d'une observation spontanée, il peut permettre à l'enseignant de prendre des notes rapidement lorsqu'il interagit avec les enfants. Lors d'une observation ciblée, « l'outil met en forme les questions qui attendent des réponses. Il permet aussi de les poser pour chaque enfant et de façon évolutive dans le temps. La prise de note est ainsi minimale, mais précise, pour saisir ce que l'équipe a choisi d'observer et seulement cela, et pour faciliter l'analyse ultérieure » (Fontaine, 2011, p. 355).



Une enseignante note ce qu'elle observe pendant que les enfants jouent.

Quand et comment faire des observations?

Le tableau qui suit présente divers exemples d'outil d'observation qui peuvent être adaptés selon l'intention de l'enseignant et le contexte d'observation. Il présente également une brève description de chacun d'entre eux ainsi que des liens à des modèles ou des exemples qui se retrouvent en annexe.

Exemples d'outils d'observation spontanée

Outil	Intention
Journal d'observation <i>Annexe J</i> 	Il s'agit de consigner des réflexions, des impressions, des commentaires ou des questions au sujet des points forts en matière d'apprentissage, des zones de difficulté remarquées, des idées pour prolonger l'apprentissage ou pour fournir de l'étayage ainsi que des idées pour les portfolios.
Notes prises sur le vif	Il s'agit de notes prises au moment même où un comportement est observé. On peut utiliser un cahier, des papillons amovibles, etc.

Exemples d'outils d'observation ciblée

Outil	Intention
Fiche anecdotique <i>Annexe K</i> 	Il s'agit de capturer un événement précis qui s'est produit dans un petit groupe ou chez un enfant en particulier de la manière la plus concrète et objective possible. Les notes concernant un incident seront plus fiables si elles sont consignées le plus vite possible après celui-ci. Il est important de noter l'heure, le jour, de même que le lieu ainsi que ce qui s'est produit. Ce moyen est souvent utilisé pour noter un résultat relatif au développement de l'enfant ou lié aux curriculums. Il peut aider l'enseignant à analyser un comportement qui sort de l'ordinaire.
Fiche d'observation <i>Annexe L</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet du comportement d'un enfant. Cette fiche peut être utilisée pour apprendre à connaître les enfants au cours de leurs premières journées à la maternelle.
Consignation continue <i>Annexe M</i> 	Il s'agit de consigner en cours d'exécution, une séquence descriptive de l'activité des enfants (Martin, 2014). Cette forme narrative d'observation est un moyen systématique de consigner des observations, mais il faut bien distinguer entre ce qui est observé et ce qu'on en déduit. L'interprétation des observations consignées permet à l'enseignant de réfléchir sur ce qu'il a vu, de résumer et de planifier en conséquence. Un exemple de la façon dont un enseignant a consigné ses observations dans le contexte du paysage d'apprentissage des mathématiques est présenté à l'annexe M.
Fiche de suivi <i>Annexe N</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet du cheminement de l'enfant vers l'acquisition d'un apprentissage visé ou dans son développement dans divers contextes. L'annexe N propose un tableau simple qui peut être utilisé pour noter où en est rendu l'enfant dans l'acquisition d'un apprentissage incontournable en français dans divers contextes. Un format similaire peut être utilisé pour chacune des matières.
Grille d'observation <i>Annexe O</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet d'une série de comportements observables qui sont susceptibles de se produire au cours d'une période de la journée (jeu libre, causerie, transition, etc.) ou qui ont un rapport avec un aspect du développement. Cet outil peut être utilisé pour noter des aspects du développement social et affectif dans une situation particulière.
Grille de fréquence <i>Annexe P</i> 	Il s'agit de consigner des renseignements au sujet de la fréquence d'un ou de plusieurs comportements. Cet outil est utilisé pour faciliter l'observation d'un ou plusieurs enfants selon des critères d'observation préétablis.



Réflexion : L'observation en contexte authentique

En réfléchissant à la façon dont vous observez les enfants et aux moments où vous le faites, posez-vous les questions suivantes :

- Quel était l'intention de vos observations?
- Quelles tendances remarquez-vous?
- Que semblent suggérer ces observations? Les enfants ont-ils compris les critères coconstruits en classe? En ont-ils tenu compte?
- Que voulez-vous observer ou trouver d'autre?
- De quelle façon vos observations s'accordent-elles avec ce que vous savez sur l'enfant compte tenu de vos observations précédentes?
- Comment allez-vous consigner et échanger vos observations et leur interprétation et avec qui?
- Comment vos observations et leur interprétation vont-elles guider votre planification et vous aider à réguler le processus d'enseignement/apprentissage?

La documentation pédagogique

Le terme documentation pédagogique fait ici référence à la collecte et à l'analyse de données recueillies au fil du temps sur la pensée et l'apprentissage de l'enfant et à l'utilisation de ces enseignements pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles pour l'enfant et sa famille. Ce processus permet de soutenir l'apprentissage de chaque enfant, et ce, de la façon la plus efficace possible.

Quel est le but de la documentation pédagogique?

La documentation pédagogique a pour but de créer une preuve visuelle de l'apprentissage des enfants à l'intention de ceux-ci, de leurs familles, de l'enseignant et des autres professionnels de l'école en établissant un dialogue authentique qui provoque la réflexion et l'analyse. Elle aide les enfants et les enseignants à examiner les expériences passées et à faire des plans en vue de l'apprentissage à venir. Cette pratique rend l'apprentissage transparent pour les enfants et leurs familles.

En notant soigneusement les histoires et les conversations des enfants, l'enseignant leur rend hommage ainsi qu'à leurs familles. L'enseignant favorise ainsi la création d'une communauté chaleureuse où les enfants se reconnaissent et peuvent constater leur propre impact sur le milieu d'apprentissage en regardant autour d'eux.

Cette collecte d'information sur l'apprentissage des enfants sous forme d'observations, de notes, de photos, de vidéos (interactions des enfants, explications, conversations), d'enregistrements de la voix, de portfolios, d'exemples de travaux, de continuums, de critères de qualité ou de commentaires de camarades de même que l'analyse et l'interprétation qui en est faite en collaboration avec les enfants permettent de bien comprendre le cheminement de l'enfant et de déterminer les prochaines étapes à franchir. Les jeunes apprenants peuvent aussi se servir de ces portraits, avec l'aide de leur enseignant, pour se fixer des buts d'apprentissage personnels.

Pourquoi est-ce important à la maternelle?

La documentation pédagogique joue un rôle essentiel dans le contexte d'une approche adaptée au développement (NAEYC et NAECS/SDE, 2003). Celle-ci éclaire le comportement de l'enseignant avec les enfants et permet de raffiner les méthodes d'observation et de prise de notes, de sorte que le processus d'apprentissage des enfants forme la base du dialogue avec eux. Rinaldi (2006) parle de « trace visible », tandis que Vecchi (2010) déclare que la documentation pédagogique rend l'œil de l'adulte plus sensible à ce qui se passe dans la classe et l'observation plus pointue.

En plus des nombreux avantages de la documentation pédagogique déjà mentionnée, ce processus permet de fournir de l'étayage en ce qui concerne la pensée et l'apprentissage des enfants. Lorsque l'enseignant examine avec les enfants les questions sur lesquelles ils sont en train d'enquêter et les expériences d'apprentissage qu'ils préfèrent ainsi que leurs conversations et les vidéos ou les photos de leurs créations et de leurs découvertes, l'enseignant les encourage à réfléchir à ce qu'ils ont appris et à ce qu'ils aimeraient savoir de plus (Penn State Extension, 2016). Par exemple, il peut leur dire : « Hier, tu as été capable de faire tenir les gros blocs en équilibre sur les petits. Penses-tu pouvoir le refaire? Quelles découvertes vas-tu faire aujourd'hui? »

La documentation pédagogique permet de s'arrêter pour réfléchir et célébrer les accomplissements des enfants, non seulement avant les rencontres parents-maîtres, mais toute l'année et dans divers contextes d'apprentissage. Il faut que l'enseignant évite d'y faire appel uniquement pour évaluer le développement d'une compétence en particulier ou la façon dont les enfants complètent des feuilles de travail. Au contraire, la documentation pédagogique permet de personnaliser la démarche pédagogique et d'utiliser l'enseignement différencié afin de répondre aux besoins et aux intérêts naissants des enfants.

La documentation permet de coconstruire des expériences d'apprentissage pour les enfants et avec les enfants et de nourrir leur sens d'émerveillement. Les enseignants apprécient la possibilité d'une réflexion partagée qui appuie à la fois l'évaluation « pour l'apprentissage » et l'évaluation « en tant qu'apprentissage ». D'une part, la documentation fournit aux enseignants les « données probantes » nécessaires pour fournir une rétroaction opportune, spécifique et descriptive afin de faire progresser l'apprentissage. D'autre part, elle permet aux enseignants d'aller plus loin et d'aider les enfants à s'autoévaluer et à comprendre ce à quoi la progression de leur apprentissage ressemble.

« Ce dont il faut tenir compte pour la documentation :

- Qu'est-ce que je choisis de consigner et pourquoi?
- Quel type de documentation représentera le mieux ce choix?
- Comment la documentation sera-t-elle communiquée?
- Quelles sont les idées des enfants à propos de la documentation?
- De quelle manière la documentation influence-t-elle les expériences et les réactions des enfants?
- De quelle manière les familles peuvent-elles participer au processus de documentation? »

(Ontario, ministère de l'Éducation, s. d., 2011)

Quels moyens peut-on utiliser pour documenter les apprentissages des enfants?

La documentation pédagogique peut prendre plusieurs formes. Bien des enseignants se servent de la technologie, alors que d'autres utiliseront des albums de photos que les enfants peuvent feuilleter dans le coin de lecture ou des photos de famille encadrées sur des étagères ou au mur qui permettent d'établir une continuité entre la maison et l'école, des livres faits par les enfants sur les étagères ou dans le centre d'écoute de la classe des enregistrements des voix des enfants qui jouent, racontent des histoires, chantent ou essaient de jouer d'un instrument. Certains enseignants créent des portfolios personnels pour les enfants de leur classe afin que ceux-ci puissent les montrer à leurs familles.

Le récit d'apprentissage

Le «récit d'apprentissage» inventé par la chercheuse néo-zélandaise Margaret Carr et ses collègues regroupe des observations consignées et structurées sous forme de récits, au moyen d'une démarche non centrée sur les manques, dans l'optique de protéger et de développer l'identité des enfants en tant qu'apprenants (Carr, *et al.*, 2001). Dans le récit d'apprentissage, l'enseignant s'adresse directement à l'enfant en décrivant pour lui et avec lui son apprentissage unique et impressionnant (il est également facile de mettre ces récits sous un autre format et de les envoyer par courriel aux familles ou de les inclure dans le bulletin de nouvelles de la classe).

L'utilisation de grands livres, de grands cahiers de croquis ou de portfolios pour cette méthode de documentation pédagogique des apprentissages des enfants permet aux enfants d'y ajouter des dessins. L'enseignant peut y ajouter des photos, il peut recopier les paroles des enfants en prenant le rôle de scribe ou ils peuvent tenter d'écrire leur message eux-mêmes. Il est également possible de créer des panneaux sur lesquels se retrouvent des photographies et des preuves d'apprentissage accompagnés de légendes et de conversations.



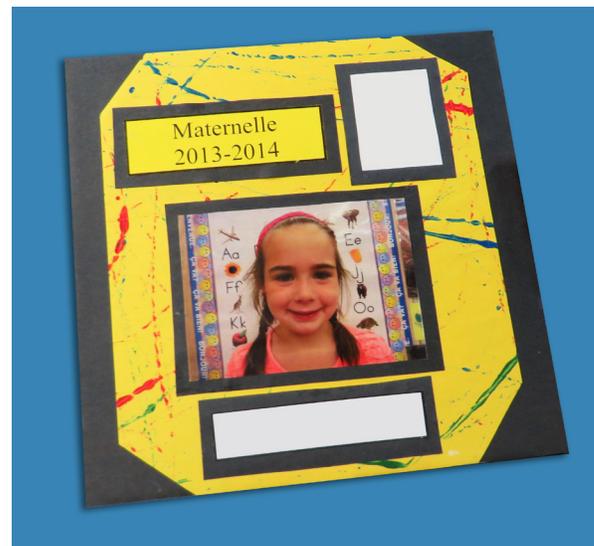
Panneau documentaire dans une classe de maternelle.

Cela permet aux enfants de représenter leurs apprentissages et leurs pensées de différentes façons et d’y réfléchir en les ayant sous les yeux. En aidant les enfants à constater ce qu’ils ont appris et à réfléchir à ce sujet, l’enseignant favorise le développement de leur capacité de métacognition, c’est-à-dire leur faculté de réfléchir sur leur réflexion. Cela permet de créer une compréhension commune entre les enseignants, les familles et les enfants, et donne l’occasion de mieux comprendre les concepts que les enfants sont en train d’acquérir, les théories qu’ils sont en train de construire et les questions qu’ils sont en train de se poser.

« C’est en participant au processus de documentation que les enseignants deviennent des innovateurs à part entière [...] Si la documentation est le volant qui permet aux expériences d’apprentissage de prendre de nouvelles directions, la collaboration est le carburant qui alimente le processus » (Fraser, 2012, traduction libre, cité dans Ontario, ministère de l’Éducation, 2013b, p. 6).

Le portfolio

L’utilisation de portfolios pour documenter les apprentissages permet de recueillir des exemples de travaux d’enfants dans des contextes multiples et au cours d’une certaine période de temps afin de créer un portrait complet de chaque enfant. Puisque les enfants prennent part à l’élaboration de leurs portfolios, ils participent activement à leur création, en tenant compte de la nature socioculturelle de l’apprentissage et en trouvant un équilibre entre le processus d’apprentissage initié par l’enfant et le processus d’apprentissage guidé par l’adulte (Losardo et Notari-Syverson, 2011).



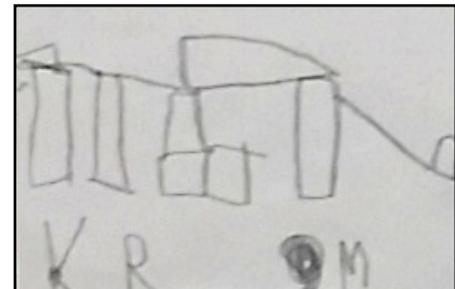
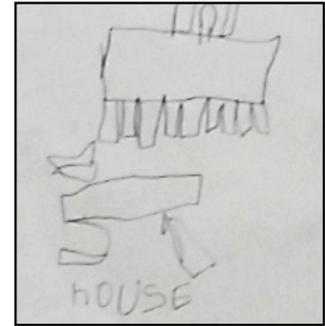
Le portfolio d’une élève

L’un des principaux avantages des portfolios est qu’ils encouragent l’auto-réflexion et l’auto-évaluation chez l’enfant. Lorsque les enfants participent à la collecte et à la sélection des éléments de preuve qui font partie de leurs portfolios, « ils peuvent revoir leur travail, parler du processus mental auquel ils ont fait appel pendant ce travail, discuter de leurs intérêts et de leurs habitudes et choisir les éléments à inclure. Les portfolios représentent aussi un moyen pour les enfants de comprendre leurs propres progrès [...] le genre d’expérience qui, d’après la recherche, appuie le développement précoce de la métacognition, un aspect de la cognition reconnu comme étant essentiel pour l’apprentissage » [traduction libre] (Larkin, 2010, cité dans Laski, 2013, p. 39).



L'annexe Q : « Récit d'apprentissage » présente un gabarit pour guider le récit d'apprentissage.

La finesse des observations, combinée à la consignation soigneuse d'histoires intéressantes sur l'apprentissage des enfants, « permet aux questions les plus pertinentes de rester très présentes, tant à l'esprit des enseignants lorsqu'ils créent un milieu propice à l'apprentissage par le jeu, qu'à celui des enfants alors qu'ils explorent et comprennent le monde qui les entoure (Zigler *et al.*, 2011) » (Gabriel et Doiron, 2012, p. 12-13).



L'élève construit une structure et la représente visuellement dans son journal de bord, ce qui peut ensuite être utilisé comme preuve d'apprentissage.



Anecdote : Un récit d'apprentissage au centre des blocs

Voici comment une enseignante de maternelle a documenté les apprentissages en littératie au centre des blocs à l'aide d'un récit d'apprentissage (page 133).

Récit d'apprentissage*

Nom de l'enseignant : ABC

Observations des apprentissages en littératie au centre des gros blocs Date le 25 février 2014

Que voyez-vous? (Qui, quoi, quand, etc.)

Je vois trois enfants (A, B et C) qui jouent dans le centre des blocs pendant la période de jeu libre. Ils sont excités à l'idée de faire des constructions. Ce sont trois élèves que je n'ai pas vus jouer ensemble auparavant. Ils travaillent très bien ensemble pour construire une structure afin d'y faire rouler leurs autos. Il y a des plans inclinés et des ponts. Les enfants collaborent et font du travail d'équipe. Ils se parlent et poursuivent les idées des uns des autres.

Ensuite, nous revenons sur le tapis tous ensemble et ces trois élèves expliquent au groupe ce qu'ils ont construit.

Les élèves dessinent la structure et écrivent quelque chose à ce sujet.

Qu'entendez-vous? Que disent les enfants?

A : « Mon camion roule dans la rue, mais il ne va pas droit. Il n'arrête pas de tomber. »

Les trois élèves rient.

A : « Il tombe dans la lave. »

« Vite, amène-le dans la baignoire. »

B : « Le mien roule bien droit, regardez. » (Il laisse l'auto rouler sur le plan incliné).

C : « Look mine sauté! » (Enfant parlant peu ou pas français)

A : « Oh non, ils sont encore tombés. » (Les blocs)

C : « Under, ici, on doit mettre lui ici. » (Enfant parlant peu ou pas français)

A : (Tout droit et tout près du bloc.) « Là »

Les trois enfants parlent chacun à leur tour de leur structure au groupe.

C : « On a buildé un maison d'auto. » (Enfant parlant peu ou pas français)

A : « Et des rampes pour faire glisser les autos. »

B : « Il y a de la lave et les autos tombent dedans. »

A : « Mais on a fait une baignoire pour laver l'auto. »

Quels apprentissages en littératie** les enfants sont-ils en train d'acquérir ou ont-ils maîtrisés? Par exemple :

- Écouter les autres parler de leurs expériences et de leurs sentiments et faire preuve d'écoute active et d'attention visuelle (expression attentive du visage, silence respectueux, par exemple).
- Réfléchir aux nouvelles idées et observations et poser des questions à leur propos.
- Reconnaître les textes écrits, les symboles et les images qui les entourent (illustrations, photographies, par exemple) dans leur contexte, reconnaître leur propre nom et des mots qui leur sont familiers.
- Reconnaître que les mots s'écrivent en partant du haut et en descendant et de gauche à droite, reconnaître que les lettres représentent des sons et faire coïncider des sons avec des mots écrits.
- Faire des expériences avec les lettres, les sons, les mots et les assemblages de mots.
- Poser des questions pour satisfaire sa curiosité personnelle et ses besoins de renseignements.
- S'adresser aux autres et utiliser différents médias tels que des illustrations, des photographies, pour obtenir et comprendre des idées et des informations.
- Partager ses idées, ses créations et ses expériences personnelles en parlant, en faisant des illustrations et en écrivant.
- Former des lettres reconnaissables.
- Se servir de dessins et d'étiquettes pour exprimer des idées et des renseignements.
- Participer aux activités de coopération en groupe et trouver des façons d'être utiles aux autres.
- Se montrer attentif pendant les activités de groupe.

Quel matériel avez-vous ajouté pour aider les enfants à atteindre les résultats d'apprentissage en littératie?

J'ai ajouté le centre des gros blocs. J'ai commandé des blocs creux et j'ai fait des blocs supplémentaires en ponçant et en traitant à l'huile naturelle des poteaux. Ce nouveau type de centre de jeu a rapproché certains élèves et a permis aux enfants de beaucoup coopérer et de discuter entre eux.

J'ai ajouté une période d'échange après la période de jeu libre. Cela a permis aux élèves de faire part de leurs expériences au groupe, tandis que les autres écoutent, s'émerveillent et sont inspirés.

J'ai distribué aux élèves une page pour qu'ils indiquent ce qu'ils avaient fait au centre des gros blocs et au centre des petits blocs. Nous avons commencé à afficher sur un babillard les différents types de structures que nous pouvions construire qui incluait des photos de structures célèbres comme la tour Eiffel ainsi que les dessins et les écrits des enfants.

De quelle façon pourriez-vous enrichir les apprentissages en littératie au centre de blocs?

Ajouter des livres sur des bâtiments célèbres, de construction, des volcans ainsi que des plans, du papier graphique et des crayons de charpentier sur les étagères situées près des blocs.

* Adaptation autorisée d'une enseignante de maternelle.

** Source : Manitoba. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Programme d'études : cadre curriculaire, français, maternelle à la 12^e année, Programme français*, http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/docs/doc_complet.pdf.



Réflexion : La documentation pédagogique

Réfléchissez aux conséquences possibles de l'interprétation des renseignements que vous avez rassemblés.

- Qu'allez-vous faire une fois que vous aurez revu et analysé votre documentation pédagogique?
 - Allez-vous apporter des changements à vos stratégies d'enseignement?
 - Allez-vous ajouter du matériel ou des matériaux dans le milieu d'apprentissage?
 - Utiliserez-vous un autre moyen pour documenter les apprentissages des enfants?
- Que vous montre votre documentation pédagogique au sujet de la compréhension des sujets abordés par les enfants, des hypothèses qu'ils avancent et des découvertes qu'ils font?
- Comment allez-vous étayer ou construire sur les idées articulées par les enfants pendant leur exploration et leur questionnement?
- Comment votre propre contribution affecte-t-elle l'orientation que les enfants prennent dans leur apprentissage?
- Y a-t-il d'autres facteurs qui contribuent à l'intérêt des enfants envers ce sujet?
- Est-ce que vous remarquez des changements lorsque vous comparez votre documentation pédagogique à la précédente? Est-ce que vous observez des différences selon le temps de la journée ou à mesure que le temps passe au fil de l'année scolaire?
- Discuterez-vous de votre documentation pédagogique avec tous les enfants pendant les moments d'échange en grand groupe?
- Comment utiliserez-vous votre documentation pédagogique pour affiner votre processus d'évaluation? Quel type d'étayage mettrez-vous en place pour appuyer l'apprentissage continu des enfants tout en respectant leur zone de développement proximal respective?

Quels sont les éléments à considérer pour communiquer l'apprentissage de l'enfant à sa famille de façon respectueuse?

En organisant les preuves d'apprentissage en fonction des résultats visés par les curriculums et les domaines du développement, l'enseignant sera en mesure de communiquer clairement les réalisations, la croissance et les progrès de l'enfant. Il n'existe pas de meilleure façon de présenter ces renseignements aux familles. La nature de l'enfant, la famille, la culture, l'école, la division scolaire et la communauté vont déterminer le processus utilisé.

Il est certain qu'en ayant des discussions ouvertes et sensibles avec les familles, il devient plus facile de partager l'information recueillie sur l'enfant et d'inviter les familles à parler de celui-ci. Bien que les rencontres parents-maîtres puissent prendre beaucoup de temps et être difficiles à prévoir au calendrier, les familles et les enseignants ont besoin de cette occasion de se parler et de se transmettre ce qu'ils savent au sujet de l'enfant en question. Afin de rendre ces échanges possibles, les enseignants doivent prévoir des moments qui conviendront à tous.

Lors des échanges avec les familles, il est important de se concentrer d'abord sur les points forts de l'enfant et ce qu'il peut faire, pour ensuite discuter des inquiétudes s'il y a lieu. Ces échanges permettent aussi d'aider les familles à comprendre l'impact du concept de soi sur l'apprentissage de l'enfant. En présentant les progrès de l'enfant, l'enseignant doit aborder toutes les dimensions de son développement. Il ne faut pas oublier que ce qui est appris en échangeant avec les familles est absolument essentiel et peut aider à ne pas sous-estimer les capacités des enfants.

C'est pour cette raison qu'il est important, tant pour les familles que pour les enseignants, d'échanger des renseignements sur les enfants. L'évaluation du développement des enfants est un processus continu. Au cours des rencontres avec les familles, l'enseignant peut discuter des observations faites dans divers contextes et donner des exemples des travaux de l'enfant ou de sa façon de penser. Inviter les familles à raconter comment s'occupe leur enfant à la maison permet souvent d'avoir une image très différente de celui-ci.



Anecdote : Un échange fructueux avec une famille

Une enseignante avait beaucoup de mal à évaluer une petite fille, car celle-ci refusait de nommer les lettres ou de compter tout haut quand l'enseignante le lui demandait. En parlant à ses parents, l'enseignante a appris qu'elle chantait des chansons apprises à la maternelle quand elle était à la maison, qu'elle « lisait » ses livres à son petit frère et qu'elle parlait beaucoup de ce qui s'était passé à l'école au moment du souper. À mesure que les mois ont passé, elle est devenue plus à l'aise à l'école et a commencé à parler doucement à ses camarades et à son enseignante.



Réflexion : Mes échanges avec les familles

En réfléchissant à vos échanges avec les familles, posez-vous les questions suivantes :

- Qu'espérez-vous apprendre en rencontrant la famille de l'enfant?
- Que voudriez-vous savoir de plus?
- Comment pourriez-vous utiliser des photos ou d'autres types de documentation pour enrichir l'histoire que vous racontez au sujet de l'enfant?
- Vos échanges reflètent-ils :
 - la façon dont l'enfant se comporte avec ses pairs et les adultes de votre classe;
 - l'engagement de l'enfant dans ses apprentissages à l'école;
 - l'apprentissage de l'enfant dans le contexte du jeu;
 - les expériences d'apprentissage qui retiennent le plus l'attention de l'enfant;
 - les centres d'apprentissage qu'il préfère et ceux qu'il évite;
 - les choix faits par l'enfant, des décisions qu'il a prises et des initiatives qu'il a proposées dans la classe;
 - la façon dont l'enfant montre sa curiosité et sa persévérance;
 - la façon dont l'enfant vit les routines de la classe;
 - la façon dont l'enfant gère les transitions?

Une planification intentionnelle axée sur l'enfant

Les croyances et la façon dont l'enseignant voit les enfants, l'apprentissage et la nature des relations dans la salle de classe sont tous des éléments qui influencent la planification et les expériences d'apprentissage qui sont offertes aux enfants. La planification s'appuie sur l'observation des enfants et de leur apprentissage ainsi que sur les questions et les intérêts des enfants et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle.

Le processus de planification renvoie :

- à la planification à long terme (plan annuel);
- à la planification d'un projet ou d'une enquête;
- aux décisions quotidiennes en ce qui concerne la sélection des matériaux, les expériences d'apprentissage, etc.;
- à la façon dont les liens naturels sont tissés, d'une part, entre la langue et les apprentissages liés aux différentes matières et, d'autre part, entre chacun des différents curriculums de la maternelle dans le but de :
 - guider les enfants et d'enrichir leur jeu et leurs enquêtes;
 - cibler des apprentissages appropriés pour les enfants;
 - fournir des contextes d'apprentissage axé sur le jeu;
 - fournir les outils et l'étayage nécessaires pour approfondir le processus d'apprentissage;
 - concevoir des contextes d'apprentissage authentiques.

Les questions qui guident le processus de planification peuvent être abordées en collaboration avec les enfants, cependant il revient aux enseignants d'utiliser leur jugement professionnel pour naviguer entre les intérêts des enfants et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle.

Une telle planification fait en sorte que l'enseignant :

- écoute avec attention et respect afin de négocier avec les enfants les idées proposées;
- approfondit sa compréhension des besoins et des intérêts des enfants ainsi que des curriculums;
- conçoit le milieu d'apprentissage afin d'inciter les enfants à la découverte en favorisant la maîtrise des apprentissages visés;
- planifie diverses façons d'aborder l'apprentissage en fonction des besoins et des intérêts des enfants ainsi que des curriculums.

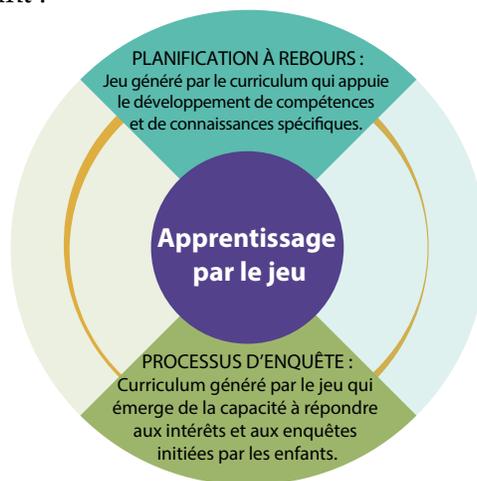


Figure 5.3 :
La planification axée sur le jeu

Qu'est-ce que la planification à rebours?

Le processus de planification à rebours basée sur les idées de Wiggins et McTighe (2005) est, en raison de sa nature même, fondée sur l'enquête et axée sur l'enfant. Ce processus de planification consiste à utiliser une « carte routière » pour planifier un trajet vers une destination voulue. La planification à rebours invite l'enseignant à :

- réfléchir aux acquis et aux intérêts des enfants ainsi qu'aux questions qu'ils se posent;
- déterminer les prochains apprentissages;
- fournir de l'étayage selon le profil des enfants;
- choisir le matériel et les matériaux selon le profil des enfants et les apprentissages visés;
- répondre aux divers besoins des enfants grâce à des évaluations diagnostiques et formatives, des rétroactions quotidiennes et des expériences d'apprentissage différenciées.

« Pour qu'un enseignement soit efficace, les enseignants doivent inévitablement tenir compte d'au moins quatre éléments : à qui ils enseignent (les élèves), où ils enseignent (l'environnement d'apprentissage), qu'est-ce qu'ils enseignent (le contenu) et comment ils enseignent (la pédagogie). Si les enseignants perdent de vue ne serait-ce qu'un seul de ces éléments et cessent d'investir tout effort dans celui-ci, cela portera atteinte à leur travail, et la qualité de l'apprentissage s'en trouvera diminuée. »

(Tomlinson et McTighe, 2010, p. 2)

L'enfant étant au cœur de toutes les décisions prises par l'enseignant, il va de soi que le processus de planification à rebours s'appuie d'abord et avant tout sur ce que l'enseignant connaît au sujet des enfants : ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire, l'appui et l'étayage dont ils ont besoin, les apprentissages à venir et la manière dont ils pourront démontrer ce qu'ils ont appris.

Pour ce faire, l'enseignant est appelé à se poser les questions suivantes à différentes étapes du processus de planification, faisant parfois des aller-retour entre chacune des étapes à mesure qu'il en apprend davantage au sujet des enfants.

Connaître les enfants

- Qu'est-ce que je connais au sujet des enfants, de leurs acquis, de leurs intérêts et de leurs besoins?
- Quels sont leurs points forts?
- Où en sont-ils dans leur développement?
- Quels sont leurs intérêts?
- Quelles questions se posent-ils?
- Comment vais-je tenir compte de leurs acquis, de leurs intérêts et de leurs besoins ainsi que des apprentissages visés dans les divers curriculums?
- Quelles expériences d'apprentissage vais-je offrir aux enfants et comment vais-je concevoir le milieu d'apprentissage pour favoriser leur développement dans tous les domaines et leur apprentissage?

Commencer avec la fin à l'esprit

- Quelles sont les grandes idées véhiculées et les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle?
- Comment vais-je différencier la démarche pédagogique pour répondre au développement global de l'enfant, à ses champs d'intérêt et à son profil d'apprentissage?
- Comment vais-je inviter les enfants à cocréer des critères d'évaluation authentiques?

Planification de l'apprentissage

- Quelles expériences d'apprentissage est-ce que je vais proposer aux enfants afin de maximiser leur engagement initial et leur participation soutenue?
- Comment les expériences proposées tiennent-elles compte des points forts, des intérêts et des expériences antérieures de chacun des enfants et d'où ils en sont dans leur développement et leurs apprentissages?
- Comment le milieu d'apprentissage favorise-t-il l'autonomie des enfants et des apprentissages durables?
- Comment vais-je tenir compte de ce que les enfants connaissent déjà, de ce qu'ils vont apprendre et de ce qu'ils seront capables de faire afin de leur fournir des expériences d'apprentissage significatives et de les inciter à la découverte?
- Comment vais-je amener les enfants à se plonger dans des réflexions plus poussées et à faire preuve d'une compréhension plus en profondeur grâce aux questions suivantes :
 - De quelles façons est-ce que je perçois le monde?
 - Comment puis-je donner un sens au monde qui m'entoure?
 - Comment vais-je communiquer ce que je pense, ce que je comprends, ce que j'apprends?
 - Comment puis-je construire mon identité et mes relations avec les autres, ma communauté, la Terre?
 - Que vais-je faire de ce que je sais?

Preuves d'apprentissage

- Comment vais-je coconstruire des critères de réussite avec les enfants? Comment vais-je les rendre explicites?
- Pourquoi dois-je recueillir des preuves d'apprentissage?
- Quand et comment vais-je recueillir des preuves d'apprentissage? Comment vais-je planifier mes observations (qui, quoi, quand, où, comment)?
- Quel est le rôle des enfants dans le processus de collecte de preuves d'apprentissage?
- Comment les preuves d'apprentissage tiendront-elles compte des points forts, des intérêts et des expériences antérieures de chacun des enfants et d'où ils en sont dans leur développement et leurs apprentissages?

- Comment les preuves d'apprentissage recueillies reflètent-elles les multiples façons dont les enfants peuvent communiquer ce qu'ils pensent, ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ont appris?
- Comment vais-je documenter les apprentissages des enfants?
- Comment vais-je rendre compte des renseignements recueillis et les communiquer?

Réflexion

- Quelles questions vais-je poser pour approfondir l'apprentissage et déterminer les prochaines étapes?
- Quelles questions vais-je poser pour permettre aux enfants de se conscientiser quant à leur progrès et ce qu'ils doivent améliorer?
- Comment vais-je évaluer mes interventions et apporter les ajustements nécessaires pour mieux répondre aux besoins des enfants et favoriser leur apprentissage?



Réflexion : Planification du processus enseignement-apprentissage

- Comment pouvez-vous accroître la puissance des expériences d'apprentissage que vous offrez aux enfants en établissant des liens pertinents entre les matières, les intérêts des enfants et les questions qu'ils se posent?
- Quelles sont les étapes du processus d'apprentissage qui permettront d'amener les enfants à leur nouvel objectif (dans leur zone proximale de développement)?
- Comment vos observations et votre documentation pédagogique guident-elles votre enseignement?
- Que faites-vous déjà en lien avec les éléments liés à la planification? Qu'est-ce que vous devriez changer pour mieux répondre aux besoins des enfants?
- Comment pourriez-vous créer des expériences d'apprentissage différenciées, pertinentes et authentiques en tenant compte de l'importance du jeu pour l'apprentissage des enfants de la maternelle?

L'apprentissage fondé sur l'enquête

Les enfants qui deviennent de plus en plus conscients des merveilles et de la complexité du monde ont beaucoup de questions et formulent leurs propres hypothèses, créent leurs propres théories et mènent leurs propres enquêtes avec l'aide de leurs enseignants, de leurs familles et de leurs pairs. Lorsque des adultes répondent à des questions, leurs réponses devraient être honnêtes sur le plan intellectuel, mais exprimées dans des mots que les enfants comprennent. L'enfant qui pose des questions sur les éclairs a peut-être vu des étincelles causées par un court-circuit et comprendra que les deux phénomènes se ressemblent.

Il comprendra encore mieux si

l'enseignant travaille avec lui à créer un « arc » électrique à l'aide de piles et de fil électrique. Aider les enfants à effectuer des recherches simples ou leur fournir des images ou du matériel approprié pour qu'ils trouvent eux-mêmes leurs réponses sont des pratiques pédagogiques éprouvées. Les enfants qui n'ont pas de réponse aux questions qui sont importantes pour eux finissent généralement par arrêter de les poser. Réprimer la curiosité naturelle des enfants nuit gravement à leur apprentissage futur. La curiosité doit alors être restimulée chez tous les enfants par un enseignant persévérant et intentionné.

Lorsque l'enseignant voit un enfant qui montre un intérêt, il est essentiel de le respecter, de l'encourager et de l'aider à approfondir ses connaissances ou sa réflexion. L'enfant est un apprenant, tout comme l'enseignant, et ensemble, ils peuvent coconstruire leurs savoirs (connaissance, habileté, attitude et compétence). L'enseignant doit valoriser l'apprentissage qui découle des relations interpersonnelles et des échanges, étant donné la nature socioculturelle de l'apprentissage. Il doit également promouvoir les interactions en petit groupe où les enfants peuvent se voir, s'entendre et s'écouter les uns les autres. Les enfants sont plus à l'aise de négocier, de collaborer, de jouer et de faire part de leurs idées dans un petit groupe que dans un grand groupe.

Étant donné que les enfants de la maternelle commencent à apprendre à organiser et à interpréter de l'information, il leur arrive de donner des explications contradictoires, sans que cela les dérange. Il leur arrive aussi de s'accrocher à une explication erronée, même si quelqu'un leur en donne une nouvelle plus juste. Il est nécessaire de donner d'abord des explications qui respectent le niveau de développement de l'enfant pour stimuler sa curiosité et sa créativité et éviter d'inhiber ses futurs apprentissages.

« L'apprentissage par l'enquête est une approche d'enseignement et d'apprentissage qui met au centre de l'expérience d'apprentissage, les questions, les idées et les observations des élèves. Les enseignants jouent un rôle essentiel tout au long du processus en favorisant un environnement où il est possible de remettre en question les idées des autres de façon respectueuse, de les éprouver, de les redéfinir et de voir dans quelle mesure elles pourraient être améliorées [...] »

« L'apprentissage par l'enquête se concentre sur l'approche créative qui consiste à combiner les meilleures stratégies d'enseignement, dont l'enseignement explicite et l'enseignement dirigé en petits groupes, avec le but ultime de faire cheminer les élèves dans le développement de leur curiosité intellectuelle et de leur compréhension, en s'appuyant sur leurs idées et sur leurs intérêts. »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2013a, p. 2)

La créativité peut être définie comme «la capacité de penser ou de s'exprimer de manière originale». Chaque enfant a ses propres manières de traiter de la stimulation sensorielle et d'organiser l'information reçue. Les enfants dont les idées sont ignorées voire ridiculisées arrêtent généralement d'être créatifs et essaient de faire ce qu'ils croient que l'enseignant attend d'eux. Un enfant qui se sent rassuré par rapport au fait que l'enseignant acceptera, comprendra et félicitera ses efforts naissants continuera d'être créatif. Le jeune enfant n'est pas prêt à toujours penser de manière logique. Il faut donc stimuler sa créativité en l'encourageant à penser sans avoir à formuler des points de vue logiques ni réalistes.

Dans leur développement en tant que penseurs divergents, les inventions, les diverses formes d'art visuel, la musique et la littérature permettent aux enfants d'exprimer librement leurs idées. L'enseignant doit laisser libre cours aux pensées des enfants qui semblent parfois illogiques. Bien que la logique soit un outil puissant d'apprentissage, la créativité est source d'idées originales et peut créer de la joie dans la vie. La créativité doit être encouragée et stimulée, mais aussi protégée. L'enfant qui grandit en ayant la chance d'être créatif et logique devient un penseur puissant.

Les enseignants de maternelle réussissent à engager les enfants dans leurs apprentissages grâce à une approche fondée sur l'enquête qui permet aux enfants d'aborder les grandes idées véhiculées dans chacun des curriculums d'une manière aussi authentique que possible. De plus, d'importantes priorités transdisciplinaires d'Éducation et Formation Manitoba peuvent ainsi être infusées aux apprentissages quotidiens.

« Les enfants sont des solveurs de problèmes dont la curiosité naturelle les amène à générer des questions et des problèmes. Les enfants tentent de les résoudre et cherchent également de nouveaux défis. Ils persévèrent parce que le succès et la construction de sens sont des motivations en soi. »

[Traduction libre]

(National Research Council, 2000, p. 234)

L'apprentissage par enquête est un processus dynamique, naturel, fondé sur le questionnement interne qui est inné à tout être humain, la curiosité, l'émerveillement, l'exploration et la découverte du monde. Il permet à l'individu de mettre à profit ses dispositions naturelles telles que le besoin de découvrir, de communiquer, de faire et de créer. Lorsque l'apprentissage est motivé par l'esprit de la découverte qui interpelle et engage un individu, il devient un apprentissage authentique.

À la maternelle, l'apprentissage fondé sur l'enquête permet à l'enseignant et aux enfants d'explorer une question, une préoccupation, un problème, un enjeu ou une idée qui provoque chez eux une réaction, les interpelle ou suscite leur intérêt, leur curiosité. Ce processus peut émerger

de façon spontanée pendant le jeu et durer quelques minutes, tout comme il peut se dérouler sur une période plus longue, selon le contexte. Par exemple, lorsque les enfants s'interrogent sur la meilleure façon de construire une tour, la nécessité d'avoir de la peinture rose pour représenter ce qu'ils ont en tête, la raison pour laquelle les feuilles changent de couleur, ils sont placés dans une posture d'enquête qui les amènera à découvrir, à communiquer, à faire et à créer en collaboration avec leurs pairs et l'enseignant.



Anecdote : L'arc-en-ciel

Lors d'une expérience sur les couleurs et le colorant, les enfants ont mis des gouttes de colorant alimentaire dans des pots d'eau en prédisant combien de gouttes il faudrait pour obtenir la teinte voulue et ont observé leurs résultats. Le lendemain, l'enseignant a placé avec soin les pots sur le bord d'une fenêtre ensoleillée. Lorsque les enfants sont arrivés, ils étaient très excités de voir les pots faire comme des prismes et créer des arcs-en-ciel dans la classe. L'expérience était une incitation à la découverte qui a amené les enfants vers l'exploration des notions d'arc-en-ciel, de réflexion et de réfraction.



Photos : (à gauche) gros plan de pots remplis d'eau colorée. (À droite) le soleil qui passe à travers les pots crée des arcs-en-ciel dans la classe.

Qu'est-ce que le processus d'enquête?

En maternelle, l'apprentissage fondé sur l'enquête tire parti de la curiosité naturelle des enfants et de leur aptitude à l'émerveillement. Dans le cadre de ce processus, ils vivent des expériences d'apprentissage qui les incitent à poser des questions, à faire des recherches, à résoudre des problèmes, à formuler des hypothèses et à tirer des conclusions sur le monde qui les entoure.

Au cours du processus d'enquête, l'enfant, en interaction et en collaboration avec les autres, analyse des idées et de l'information, échange, fait preuve de pensée critique et éthique, valide des hypothèses, propose des solutions, crée et innove.

« L'apprentissage par enquête est une approche philosophique de l'enseignement-apprentissage de la construction des savoirs favorisant une compréhension approfondie du monde. Cette approche est ancrée dans la recherche et dans les modèles constructivistes. Elle permet à l'enseignant ou l'enseignante d'aborder des concepts et du contenu à partir du vécu, des intérêts et de la curiosité des élèves pour donner du sens au monde qui les entoure. Elle facilite l'engagement actif dans un cheminement personnel, collaboratif et collectif tout en développant le sens de responsabilité et l'autonomie. »

(Saskatchewan, ministère de l'Éducation, 2010, p. 9)

Cela soutient et approfondit la façon dont il donne un sens à ce qu'il a vu et entendu tout en lui offrant l'occasion d'imaginer, de communiquer et de réimaginer les idées de différentes manières.

L'enfant, accompagné par l'enseignant, s'engage dans un processus réflexif qui l'incite à se poser des questions par rapport aux étapes de sa démarche, aux choix qu'il a faits ou qu'il aura à faire, ainsi qu'aux raisons qui motivent ou ont motivé ses choix. Le questionnement est au cœur de la démarche, c'est lui qui fait progresser l'apprentissage et l'enseignement. En pratiquant le questionnement, les enfants deviennent des chercheurs et réalisent un travail productif abordant des sujets et des questions qui les intéressent et les touchent.

« Poser des questions et interpréter l'information pour accroître la compréhension est à la base de toute enquête. En misant sur une approche d'enquête, le programme de la maternelle [...] promeut le développement de capacités supérieures de raisonnement en tirant profit de la curiosité naturelle de l'enfant, de son sens inné de l'émerveillement et de son désir de comprendre son environnement. Ce type d'approche nourrit la curiosité naturelle de l'enfant. En donnant à l'enfant la possibilité de chercher les réponses à des questions intéressantes, importantes et pertinentes à ses yeux, l'équipe pédagogique lui permet d'aborder le contenu du programme de façon intégrée et proche du "monde réel" et de développer — et de mettre en pratique — des modes de raisonnement et de pensée d'ordre supérieur qui mènent à un apprentissage en profondeur. »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2016b, p. 27)



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote : Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, l'enseignant s'est laissé guider par la curiosité et l'émerveillement des enfants.

Un matin de juin, certains des enfants sont arrivés en classe de maternelle en parlant avec enthousiasme des « millions de chenilles » qu'ils avaient vues sur un arbre de la cour de l'école alors qu'ils jouaient dehors en attendant le début des classes.

Alors que j'écoutais leurs propos enthousiastes, je me suis demandé à quoi ils pensaient et je leur ai posé des questions et j'ai fait des commentaires du genre : « Il semblerait que vous avez remarqué... » et « À quoi pensez-vous? »

J'ai finalement demandé : « Que voulez-vous faire? »

Et ils ont répondu : « Aller dehors pour les regarder un peu plus. »

Tout en écoutant leurs réponses, je me suis demandé comment les enfants pourraient explorer davantage les questions qui les intéressaient et j'ai décidé que nous devions vraiment aller à l'extérieur observer les chenilles plus en détail, comme les enfants l'avaient dit.

Je devais toutefois faire un peu de planification avant de passer à l'action. Je me suis demandé s'il y avait moyen d'aller dehors en petits groupes afin que les enfants aient plus de temps pour explorer et découvrir.

Comment planifier le processus d'enquête?



La planification du processus d'enquête et de l'apprentissage qui en résulte n'est pas un processus linéaire, mais plutôt un processus cyclique dont les diverses phases sont revues et repensées à la suite des découvertes des enfants, de leur discernement et des nouveaux savoirs qu'ils construisent à mesure qu'ils jouent et qu'ils apprennent. Les questions les plus utiles sont vastes et riches en possibilités. L'annexe G propose des questions qui peuvent être utilisées pour initier le processus d'enquête, mais les questions les plus significatives sont celles qui proviennent des enfants.

Les enseignants doivent faire preuve de flexibilité dans leur planification et rester prêts à se laisser guider par les enfants en :

- construisant une communauté d'apprentissage inclusive et chaleureuse dans la salle de classe;
- se considérant comme des coapprenants et en échangeant leurs idées avec les enfants;
- fournissant des ressources et prévoyant suffisamment de temps pour permettre aux enfants de poser des questions, de faire des découvertes et de donner un sens à leurs apprentissages;
- permettant aux enfants d'exprimer ce qu'ils comprennent de multiples façons, entre autres par le jeu dramatique, le dessin, la construction, la sculpture, l'écrit;
- documentant les apprentissages qui se déroulent sous leurs yeux, et y réfléchissant (Board, 2013).

Il est à noter qu'une planification fondée sur l'enquête répond beaucoup mieux aux intérêts des enfants qu'une planification basée sur des thèmes qui ont été décidés à l'avance par l'enseignant. Elle permet aux enseignants d'être plus flexibles et créatifs dans leur planification et dans leur enseignement. Les enfants ont plus envie de faire part de leurs suggestions lorsque l'enquête évolue à mesure qu'on tient compte de leurs idées. De nombreux enseignants prévoient des célébrations ou d'autres événements culminants qui clôturent le processus d'enquête.



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote : Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, l'enseignant s'est arrêté pour planifier les expériences d'apprentissage qui permettraient aux enfants de se lancer dans une démarche d'enquête.

Je devais toutefois faire un peu de planification avant de passer à l'action. Je me suis demandé s'il y avait moyen d'aller dehors en petits groupes afin que les enfants aient plus de temps pour explorer et découvrir. Et si ce n'était pas possible, comment j'allais faire pour que toute la classe puisse sortir et que les enfants puissent tous observer les chenilles de manière fructueuse. Je pensais aussi à des questions de temps. Nous devions aller voir les chenilles le plus rapidement possible, car elles risquaient de ne plus être là plus tard dans la journée, mais il fallait aussi que la sortie se fasse à un moment où il n'y aurait pas d'interruption pour profiter au maximum de cette expérience. Après y avoir réfléchi et avoir questionné mes collègues, j'ai déterminé qu'il fallait aller voir les chenilles avant la première récréation. J'ai également pensé aux curriculums et aux résultats d'apprentissage que nous pourrions atteindre grâce à cette enquête.

Après notre expérience de groupe, je savais que les enfants avaient besoin de plus de temps pour découvrir. Je me suis demandé :

- Quand puis-je prévoir du temps pour que les enfants continuent à observer et à poser des questions?
- Comment puis-je les aider à répondre à leurs questions?
- Comment puis-je aider les enfants à développer pleinement leurs hypothèses et prolonger cette expérience pour eux?
- Comment puis-je les aider à concrétiser leurs idées?
- Comment puis-je continuer à laisser les enfants mener leur enquête?
- Qu'est-ce que les enfants ont remarqué?
- Est-ce que les enfants ont déjà vu quelque chose comme cela auparavant?
- Qu'est-ce qu'ils savent déjà à ce sujet?
- Comment puis-je inviter les enfants à continuer à se poser des questions et comment piquer leur curiosité?
- Maintenant, qu'est-ce que je fais avec tout cela?

Comment peut-on favoriser l'apprentissage fondé sur l'enquête et répondre aux grands nombres d'apprentissages visés dans les divers curriculums?

Il est essentiel que les enseignants aient une profonde compréhension des grandes idées abordées dans les divers curriculums. Ainsi, ils seront mieux en mesure de réagir aux questions des enfants et de tisser des liens étroits entre celles-ci et les apprentissages visés à la maternelle. Ce faisant, les enfants auront alors l'occasion d'explorer une variété d'idées et de les exprimer de multiples façons. L'apprentissage fondé sur l'enquête favorise ainsi la valorisation, l'utilisation et le développement d'habiletés en numératie et en littératie et les frontières entre les matières s'estompent graduellement (Ontario, ministère de l'Éducation, 2013a).

« En se concentrant sur les “grandes idées”, et pas nécessairement sur des contenus d'apprentissage, les questions des élèves rejoignent fréquemment les attentes [du] curriculum — souvent, elles les surpassent (*Natural Curiosity*, 2011). »

(Ontario, ministère de l'Éducation, 2013a, p. 3)

L'apprentissage fondé sur l'enquête permet à l'enseignant et aux enfants d'explorer une question, une préoccupation, un problème, un enjeu ou une idée qui provoque chez eux une réaction, les interpelle ou suscite leur intérêt et leur curiosité. Tout au long de cette exploration, l'enseignant peut circuler, passer du temps avec un enfant ou avec des petits groupes. Il peut noter ce qui les intéresse et le niveau de compétence qu'ils ont atteint et avoir des conversations pour en apprendre davantage sur les enfants. Il doit également avoir les apprentissages visés à la maternelle en tête et noter soigneusement ceux qui sont atteints par les enfants et ceux qu'ils auront à acquérir.

Pour faciliter ces observations, l'enseignant peut se poser des questions au sujet :

- du processus d'enquête, par exemple :
 - Où les enfants en sont-ils?
 - Quelles nouvelles questions se posent-ils?
 - Quel matériel ou quels matériaux pourraient enrichir le processus d'enquête?
 - Quelles sont les grandes idées abordées par les enfants? Quelles autres grandes idées pourraient-ils aborder?
 - Comment le processus d'enquête favorise-t-il le développement global des enfants?
- de leurs apprentissages liés aux divers curriculums et de leurs habiletés émergentes en littératie et en numératie, par exemple :
 - Les enfants sont-ils engagés dans le processus d'enquête?
 - Quels concepts et habiletés ou quels apprentissages incontournables ont-ils maîtrisés? Comment les enfants intègrent-ils leurs connaissances et leur réflexion par rapport aux lettres, aux mots, aux nombres et aux relations de quantité à leur enquête et à leur jeu?

- Comment les enfants représentent-ils leurs apprentissages et leur compréhension des concepts liés aux mathématiques, au français, aux sciences de la nature, etc.? Comment utilisent-ils les dessins ou l'écrit (les représentations graphiques) pour consigner leurs découvertes, décrire des expériences, représenter leurs pensées, négocier, énumérer ou créer des étiquettes?
- Comment s'expriment-ils en français? Utilisent-ils le vocabulaire lié aux concepts de l'écrit (lettre, mots, auteur, etc.) aux divers curriculums de la maternelle? Peuvent-ils exprimer leurs idées et leurs pensées de façon spontanée? Comment se servent-ils de la langue française pour négocier, réfléchir, débattre, décrire, donner des ordres, compter, supposer, faire des prédictions, comparer ou émettre des hypothèses?
- Comment abordent-ils l'information qui se trouve dans un livre, sur une affiche, sur un site web, etc.? Comment font-ils des liens entre leurs découvertes et des expériences ou des histoires familières? Comment réagissent-ils aux divers textes qui leur sont proposés ou qu'ils ont choisis?
- Comment intègrent-ils leurs découvertes dans leur jeu? Que révèle leur utilisation du matériel sur leur pensée mathématique et leur pensée scientifique? Comment se manifeste leur pensée mathématique au sujet des figures géométriques, des relations spatiales, de la mesure?



Anecdote

Par exemple, dans l'anecdote : Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, les enfants ont eu l'occasion d'aborder de nombreux apprentissages énoncés dans les curriculums.

Ce qui intéressait véritablement les enfants de ce groupe, à ce moment, était la sécurité des chenilles. Plus tard dans l'année, les intérêts de ces mêmes enfants pourraient avoir évolué dans une autre direction. Pour un autre groupe, la sécurité des chenilles pourrait être sans intérêt et les enfants n'auraient pas besoin d'examiner cette question. Ils pourraient par contre s'intéresser au mouvement des chenilles et avoir besoin d'expériences pour s'exprimer à travers la musique et le mouvement, ou bien être fascinés par l'aspect des chenilles et avoir besoin de faire des représentations visuelles des chenilles en utilisant divers médiums ou encore, être curieux de la manière dont les chenilles grandissent et avoir besoin d'établir des liens concrets entre des concepts comme la taille et la longueur et observer la croissance d'une chenille durant un mois.

La beauté de suivre les intérêts des enfants, c'est que le processus d'enquête leur permet de construire leurs connaissances et de développer des compétences importantes. Chaque enfant suivra un chemin différent dans le paysage d'apprentissage, mais ils auront tous des occasions plus pertinentes d'apprendre. Permettre aux enfants de mener leur enquête jusqu'au bout offre aux enseignants l'occasion de mettre l'accent sur les curriculums par l'entremise des intérêts des enfants.

Que font les enfants et l'enseignant pendant le processus d'enquête?



Anecdote

Enquête scientifique initiée par l'intérêt des enfants envers les chenilles, une occasion spontanée d'apprentissage présentée au chapitre précédent, illustre comment l'enseignant et les enfants se sont engagés dans une coconstruction de la pensée et de l'apprentissage tout au long du processus d'enquête.

Après cette expérience, je savais que les enfants avaient besoin de temps pour revoir ce que nous avons remarqué et les questions que nous nous étions posées pendant que nous regardions les chenilles. J'ai téléchargé les photos pour que les enfants puissent les revoir pendant le temps de groupe. Cela a permis de replonger les enfants dans ce que nous avons vu et de revoir les questions qu'ils avaient posées. Pendant cette période, j'ai à nouveau arrêté de parler et j'ai écouté ce que les enfants disaient pendant qu'ils revoyaient les photos et leurs propres notes. Cela a permis aux enfants de penser à ce qu'ils savaient déjà et à ce qu'ils voulaient découvrir pendant que d'autres pouvaient étayer leur connaissance. Mon rôle était d'aider les enfants à organiser leurs idées et à les noter pour réflexion future plutôt que de les guider vers des réponses particulières. De cette manière, les enfants pouvaient établir des liens entre ce qu'ils savaient déjà et ce qu'ils voulaient découvrir.

Le schéma qui suit illustre l'interdépendance des rôles de l'enfant et de l'enseignant dans l'apprentissage fondé sur l'enquête. Il représente les différentes façons dont l'enfant et l'enseignant peuvent s'engager dans un processus d'enquête, démontrant ainsi leurs rôles dans la coconstruction de l'apprentissage.

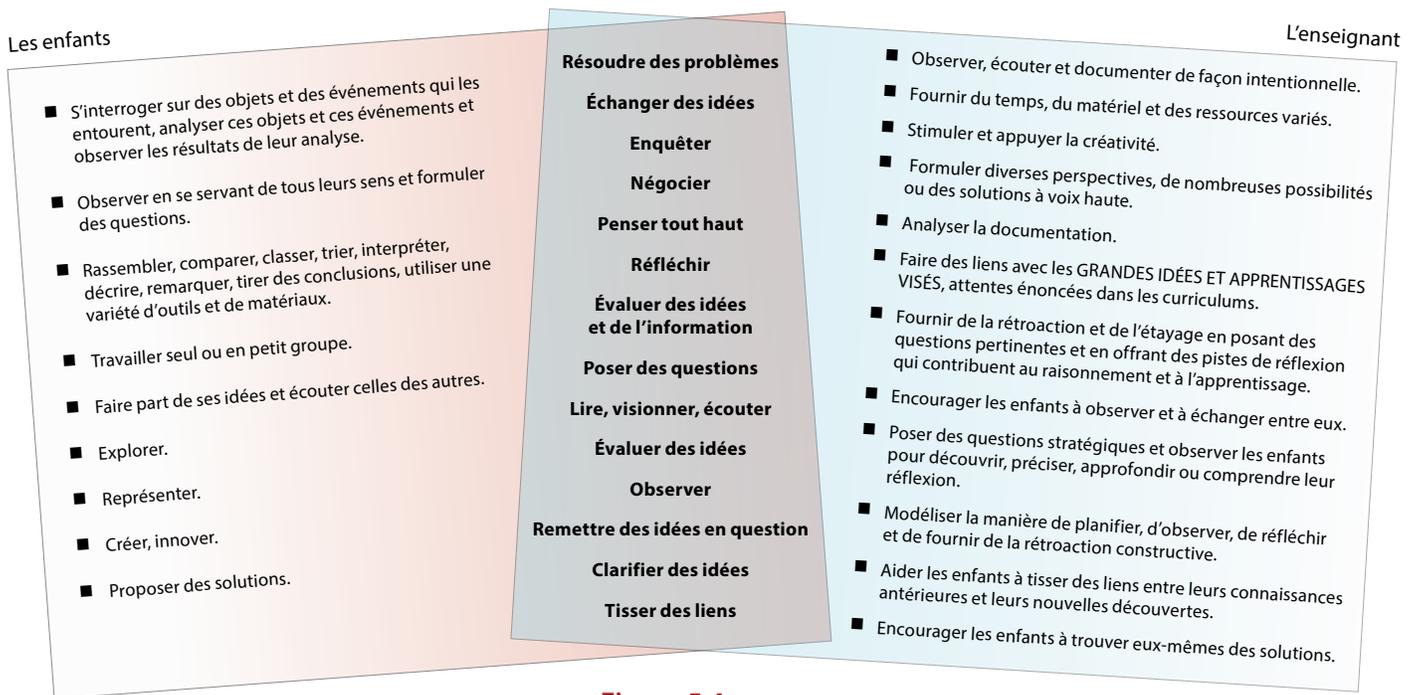


Figure 5.4 :
L'apprentissage fondé sur l'enquête : un engagement envers la coconstruction des savoirs



Réflexion : Planification du processus d'enquête

- Comment la planification à rebours peut-elle contribuer à la planification du processus d'enquête?
- Comment l'enquête évolue-t-elle dans la classe et en dehors de la classe? Comment les familles appuient-elles le processus d'enquête?
- À quoi ressemble l'enquête dans la classe et en dehors de la classe? Que disent les enfants? Que disent les familles?
- Les enfants ont-ils suffisamment de temps pour participer en profondeur au jeu et à l'enquête? Comment le savez-vous?
- Quels éléments du milieu d'apprentissage contribuent à l'enquête et appuient l'apprentissage par enquête?
- Comment le milieu et les expériences d'apprentissage proposées contribuent-ils à initier et à mener des enquêtes riches et significatives? Qu'est-ce qui les rend stimulants?

Sommaire

Ce chapitre, axé sur l'intentionnalité, a démontré qu'il est essentiel d'apprendre à connaître chacun des enfants pour être en mesure de faciliter leurs apprentissages. Plusieurs stratégies de planification et une variété d'outils ont été proposés pour éclairer la planification du processus d'évaluation-enseignement-apprentissage. Il est essentiel de se rappeler que les observations, la documentation pédagogique et la réflexion de la part de l'enseignant sont les moyens les plus puissants pour différencier, appuyer et promouvoir l'apprentissage des enfants tant sur le plan scolaire que développemental, et ce, en se laissant guider par eux, par leur curiosité et par les questions qu'ils se posent.



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur une démarche pédagogique axée sur l'enfant, veuillez consulter :

CAMPBELL, Terry A. «La documentation pédagogique : ouverture sur l'apprentissage», *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 61, 2016. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_pedagogicdoc.pdf.

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La maternelle à temps plein : guide de programme*, Victoria, Le Ministère, 2010. Accessible en ligne : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/fulldaykindergarten/fdk_program_guide_french.pdf.

- DEAUDELIN, Colette, *et al.* « L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 10, n° 1, 2007, p. 27-45. Accessible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/273552215_L%27evaluation_formative_en_contexte_de_renouveau_pedagogique_au_primaire_analyse_de_pratiques_au_service_de_la_reussite.
- DAVIES, Anne. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Chenelière, 2007.
- ÉCOLE LABORATOIRE DE L'INSTITUT ERIC JACKMAN. *Curiosité naturelle : aider l'enfant à interpréter le monde par l'apprentissage par l'enquête dans l'environnement*, Toronto, Université de Toronto, 2011. Accessible en ligne : https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/curiosite_naturelle_2015.pdf.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *L'autoévaluation et la détermination des objectifs*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing, 2014.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *Établir et utiliser des critères*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing, 2013.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES. *Rencontres et communication de l'apprentissage*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing, 2014.
- HUTCHISON, David. « L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 60, 2016. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_BestPracticesFr.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Le Ministère, 2004. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs/document.pdf>.
- MANITOBA MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage*, 2^e édition, Winnipeg, Le Ministère, 2006. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba : document d'appui*, Winnipeg, Le Ministère, 2017. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/>.

Fascicule 2 : « Évaluation et programmation pour les apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba ». http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/docs/fascicule_2.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « L'apprentissage par l'enquête : transformer l'émerveillement en apprentissage », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 32, 2013. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_InquiryBasedFr.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Documentation pédagogique à la maternelle et au jardin d'enfants », *La direction d'école s'informe*, n° 15 (révisé), 2017. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/issue15Fr.pdf>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Nouveau regard sur la documentation pédagogique : envisager l'évaluation et l'apprentissage autrement », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 40, 2015. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_PedagogicalDocumentFr.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Le Ministère, 2016. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Transition M-3*, 2018. <http://transitionm3.ca/> (Consulté le 6 juin 2018).

La présente ressource s'adresse aux enseignants ainsi qu'aux gestionnaires et au personnel de soutien de ces classes qui souhaitent en apprendre davantage au sujet de l'apprentissage et l'enseignement au cours de ces premières années :

- [Apprentissage par l'enquête](#)
- [Documentation pédagogique](#)

Des questions d'orientation et des [vidéoclips](#) mettent en scène des enseignants et des enfants, des citations d'ouvrages de recherche et des réflexions d'éducateurs des premières années d'études en Ontario. *Transition M-3* offre une occasion de réflexion individuelle et collaborative fondée sur des travaux de recherche universitaires et des recherches effectuées en salle de classe.

REINEN, Bevin Kateri, éd. "Six Strategies for 21st Century Early Childhood Teachers", *Early Childhood Teacher*. <http://www.earlychildhoodteacher.org/blog/six-strategies-for-21st-century-early-childhood-teachers/> (Consulté le 6 juin 2018).

TOMLINSON, Carol Ann, et Jay MCTIGHE. *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, adaptation par Brian Svenningsen, Montréal, Québec, Chenelière Éducation, 2010.

WIGGINS, Grant, et Jay MCTIGHE. *Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1998.

Chapitre 6 :

**Une conception intentionnelle
du milieu d'apprentissage**

Chapitre 6 : Une conception intentionnelle du milieu d'apprentissage

Un milieu d'apprentissage de qualité en maternelle reflète la diversité des enfants, des familles et des communautés et joue un rôle clé dans l'apprentissage. Des chercheurs dans divers domaines « laissent entendre qu'après les parents et les enseignants, le milieu d'apprentissage est "le troisième enseignant" qui peut renforcer le type d'apprentissage qui optimise le potentiel des élèves de répondre de façon créative et efficace aux futurs défis ou s'en écarter » (Ontario, ministère de l'Éducation, 2013c, p. 1).

On peut imaginer le milieu d'apprentissage à la maternelle à partir des quatre dimensions suivantes :

- Les personnes : le groupe de pairs et les adultes qui interagissent dans la salle de classe de maternelle et à l'échelle de l'école.
- Le temps : la façon dont l'enseignant gère l'horaire et le temps dont il dispose avec les enfants.
- L'espace : l'aménagement physique de la classe de maternelle.
- Le matériel : les ressources, notamment les jouets, l'ameublement, les centres d'apprentissage, les accessoires, les livres, ainsi que les matériaux (divers types de papier, du sable, de la plastiline, etc.) (Nash, 1979).

« Dans une classe, le milieu d'apprentissage peut être un troisième enseignant s'il tient compte des intérêts des enfants, leur donne la possibilité de montrer leur raisonnement et favorise ensuite la poursuite de leur apprentissage et de leur participation. »

(Fraser, 2012, p. 67, traduction libre, cité dans Ontario, ministère de l'Éducation, 2013c, p. 1)

Les personnes

L'apprentissage étant d'abord et avant tout un acte social, il est essentiel de porter attention à l'évaluation et à la planification du milieu d'apprentissage sur le plan social de la même manière que l'on porte attention aux aspects temporel et physique de celui-ci.

Un milieu axé sur l'apprentissage fournit le contexte dans lequel les enfants établissent des liens sociaux et développent un sentiment d'appartenance. « Les enfants sont des apprenants actifs et compétents qui apprennent grâce aux interactions avec des personnes, des objets, des symboles et des idées. Les enseignants font plus que simplement concevoir le milieu d'apprentissage et prévoir du temps de jeu en supposant que l'apprentissage va se faire de lui-même. La qualité des interactions de l'enseignant a une grande influence sur le niveau de participation des élèves et sur leur apprentissage. En interagissant entre eux, les enseignants et les enfants construisent leurs apprentissages à mesure qu'ils s'engagent ensemble dans un processus d'enquête et qu'ils échangent des idées. Grâce à ces interactions, les enseignants établissent des liens entre les apprentissages passés et futurs des enfants tout au long de la journée et de l'année de maternelle » [traduction libre] (Queensland Studies Authority, 2010, p. 12).

Avec l'appui de l'enseignant, les enfants apprennent que pour être heureux et productifs dans un contexte social, il est nécessaire de faire des compromis, de collaborer et de faire preuve de patience. Certains enfants ont aussi besoin d'aide pour apprendre le langage des bonnes manières, le respect et les compétences requises pour se faire des amis, par exemple apprendre aux enfants à demander « Est-ce que je peux aider? » lorsqu'ils veulent se joindre à un jeu qui a déjà commencé.

Les enfants de maternelle peuvent avoir atteint divers niveaux d'autogestion. S'ils sont capables de gérer des émotions fortes et d'établir des relations positives avec leurs pairs, ils disposent de compétences fondamentales pour la réussite scolaire. L'enseignant peut encourager les comportements positifs en fournissant un contexte social qui offre aux enfants des occasions authentiques de développer leurs compétences et de prendre des initiatives. Lorsque les enfants jouent et apprennent ensemble, qu'ils apprennent à gérer leurs petits conflits de façon autonome et qu'ils prennent du plaisir à participer à des activités en groupe, ils approfondissent les relations positives qui les unissent.

Selon leurs expériences antérieures, les enfants pourraient avoir besoin d'aide pour interagir dans des groupes, apprendre la gratification différée et trouver du plaisir à coopérer avec les autres et à faire preuve de générosité à leur égard. La plupart des enfants de cinq ans sont déjà en train de s'éloigner de l'égoïsme qui domine dans les phases de développement des enfants plus jeunes et commencent à reconnaître qu'ils ne peuvent pas toujours prendre des décisions basées uniquement sur leurs besoins et leurs désirs. Le désir de faire partie du « nous » et d'obtenir l'approbation de leurs pairs les aident à dépasser le « moi » égoïste. Le rôle de l'enseignant qui tient à favoriser les interactions sociales positives consiste à créer un milieu d'apprentissage axé sur le jeu incluant un horaire souple, un aménagement de l'espace réfléchi et l'exploitation des occasions d'apprentissage spontanées.



Des enfants jouent à un jeu simple avec des règles.

Les jeunes enfants sont de petits baromètres qui sont influencés par le climat de la classe. Ils se sentent les bienvenus et en sécurité et réalisent qu'ils sont une partie importante du groupe grâce à celui-ci. Les actions de l'enseignant et les messages qu'il transmet contribuent au sentiment d'appartenance des enfants et guident de manière indirecte leurs comportements en clarifiant et en leur rappelant ce qu'on attend d'eux.

Par exemple, des actions simples peuvent rappeler aux enfants qu'ils doivent partager, jouer à tour de rôle et collaborer :

- formuler quelques règles simples avec les enfants au sujet de l'utilisation du matériel;
- faire en sorte qu'il y ait deux ou trois chaises devant l'ordinateur;
- planifier des jeux, des enquêtes et des centres qui nécessitent de la collaboration;
- placer des minuteries à des endroits stratégiques ou près des activités populaires;
- permettre aux enfants de négocier la durée d'utilisation du matériel et leur fournir de l'étaillage au besoin;
- utiliser un système de réservation qui permet aux enfants de s'inscrire ou de « réserver » leur tour à un centre d'apprentissage populaire.



Les enfants participent à la création d'une peinture collective.



Les enfants ont réalisé une grande peinture murale qui est exposée dans le vestibule de leur classe de maternelle.

Lorsque l'enseignant permet aux enfants de travailler ensemble pour accomplir une tâche, il renforce leur sentiment d'appartenance. Faire de la soupe ensemble, travailler en collaboration à la réalisation d'une grande peinture murale ou écrire une note de remerciement commune à un visiteur de la société pour la protection des animaux sont diverses manières, appropriées sur le plan du développement, de contribuer à la création d'un esprit de classe. Des lectures journalières à voix haute, la création d'un livre de classe, les projets, les enquêtes, les causeries, les activités d'apprentissage au tableau blanc interactif et les célébrations sont d'autres événements qui aident à construire un esprit communautaire dans la classe.

Le temps

Quelle que soit la formule adoptée, la classe de maternelle doit favoriser la mise en place d'une atmosphère détendue qui accorde le temps nécessaire aux enfants pour élaborer des projets, mener des enquêtes et se livrer à des jeux dramatiques favorisant la communication et la coopération.



Un enfant consulte le calendrier visuel de la classe.

Les enseignants de maternelle s'efforcent de mettre en place une routine qui donne aux enfants le confort de la prévisibilité pendant leur séjour à l'école. Pour de nombreux enfants, cette constance contribue à un sentiment de sécurité, car ils savent à quoi s'attendre et la routine contribue à développer leur capacité d'autogestion. Cette routine doit toutefois s'insérer dans un horaire souple qui permet aux enfants de se détendre suffisamment pour s'engager à fond dans leur apprentissage et développer leurs capacités à se concentrer sur une tâche pendant des périodes de

temps ininterrompus. Cette flexibilité permet de saisir les occasions d'apprentissage spontanés à mesure qu'elles se présentent et d'observer les enfants, de découvrir ce qui les intéresse et de faire preuve de respect envers leurs choix. Par exemple, pendant la période de construction avec des blocs, les enfants pourraient être extrêmement concentrés sur une nouvelle découverte et faire preuve d'une attention remarquable, d'autogestion, de motivation et de pensée créative. Et soudainement, en raison des exigences de l'horaire, l'enseignant interrompt leur flux de pensée en lançant un appel au rangement et en amenant les enfants à passer à une autre activité. L'enseignant devrait-il être surpris lorsque certains enfants rechignent à ranger leurs blocs comme l'exige l'horaire?

La conception du temps chez les jeunes enfants diffère de celle des adultes. Cependant, certains enfants pourraient avoir une meilleure conscience du temps que d'autres selon leur niveau de maturité et leurs expériences antérieures. Les enfants ayant participé à un programme préscolaire seront plus à l'aise avec l'horaire de la maternelle. D'autres découvriront cette caractéristique de la vie scolaire grâce au temps qu'ils passeront en maternelle. Une fête d'anniversaire ou une sortie scolaire et les routines de la classe permettent aux enfants d'utiliser ces événements comme points de repère et d'améliorer leur perception du temps. Des horaires visuels sont bénéfiques pour tous les enfants, car ils les aident à prévoir ce qui vient comme un temps de musique ou une visite à la bibliothèque.

Le langage du temps

Bien que de nombreux enseignants prévoient du temps pour parler du calendrier en grand groupe en début de journée, ils ne présentent pas toujours le calendrier d'une manière adaptée au développement de l'enfant et, en fait, cela pourrait même se révéler inutile (Beneke, Ostrosky et Katz 2008). Pour la plupart des enfants, réciter par cœur les jours de la semaine ou la date du mois ne permet pas de créer un lien bénéfique entre ces symboles et l'expérience concrète du temps qui passe. Il est préférable de trouver des moyens pour lier les termes comme « aujourd'hui, hier et demain » à des expériences authentiques. Par exemple, dans le cadre d'enquêtes en sciences de la nature, les enfants peuvent approfondir leur compréhension du passage du temps en faisant des prédictions, en suivant et en notant les changements saisonniers ou les étapes de croissance d'une plante.

Les occasions spontanées d'apprentissage et d'enseignement sont des moments propices pour introduire le langage du temps en utilisant des termes tels que « bientôt, plus tard, tôt, hier, aujourd'hui, demain, la semaine prochaine, matin, midi et soir ». Ces occasions permettent d'établir un lien entre ces mots et des expériences réelles qui aident les enfants à en comprendre le sens.



Une enquête au sujet de la croissance d'une amaryllis permet aux enfants de prédire, d'estimer, de mesurer, de noter et de communiquer les changements qu'ils observent.

La période de repos

Afin d'aider les enfants à développer leur capacité d'autogestion, l'enseignant peut prévoir des périodes de repos pendant la journée et des endroits propices au calme pour pouvoir appuyer le développement global de l'enfant.

L'enseignant peut aussi penser à un endroit dans la salle de classe où les enfants pourraient trouver un endroit privé pour les reconforter au moment où ils en ressentent le besoin. Il est facile de créer un endroit de ce genre à l'aide d'une tente ou d'une boîte en carton qui aura été décorée par les enfants et dans laquelle l'enseignant aura découpé des fenêtres et une porte ou selon ce qui aura été proposé par les enfants. L'enseignant peut aussi consulter les enfants au sujet des règles de vie (un ou deux enfants à la fois, jouer à des jeux calmes, regarder des livres, penser, relaxer, écouter de la musique, etc.) et du matériel (coussins, animaux de peluche, etc.) qui devrait se retrouver dans cet espace.



Une tente fournit un endroit dans lequel un enfant peut se retirer et se reposer en privé avec son livre d'images préféré et des coussins confortables.

Le temps d'échange ou la causerie

De nombreux enseignants aiment commencer leur journée par un premier temps d'échange durant lequel les adultes et les enfants peuvent planifier ensemble leur journée. Ce temps de rassemblement pour le groupe entier contribue au développement d'une communauté chaleureuse et donne aux enfants la possibilité d'interagir les uns avec les autres ainsi qu'avec les adultes. Comme ils s'expriment à tour de rôle, les enfants développent davantage la maîtrise d'eux-mêmes et leurs compétences sociales.

Ces moments permettent d'encourager les enfants à penser à ce qu'ils ont appris la veille ou la semaine précédente et à planifier la manière de poursuivre leur apprentissage le jour même. La séquence « planifier-réaliser-revoir » est aussi une partie importante de la routine quotidienne et permet à l'enfant de construire ses compétences métacognitives. L'enseignant peut alors agir comme un modèle d'oral réflexif et aider les enfants à organiser leurs propres pensées.

Bien que cela puisse varier quelque peu en fonction du groupe d'enfants, des causeries de 10 à 15 minutes peuvent convenir aux enfants de maternelle en début d'année scolaire. Vers la fin de l'année, cette période de temps pourrait s'étendre jusqu'à 20 minutes. Il faut toutefois penser aux besoins des apprenants kinesthésiques et inclure des activités qui leur permettent de faire des mouvements.

Cependant, demander à un groupe de plus de 20 enfants d'écouter leur enseignant et de faire des exercices pour apprendre l'alphabet, les nombres, le calendrier, etc., n'est généralement pas une activité considérée comme étant adaptée au développement de l'enfant. Il est préférable d'avoir recours à des expériences d'apprentissage en petits groupes pour enseigner ces concepts ainsi qu'à l'enseignement différencié.

Certains enseignants terminent la journée avec une causerie ou une réunion de clôture durant laquelle les enfants ont la possibilité de réfléchir à ce qu'ils ont fait à l'école le jour même et à ce qu'ils aimeraient faire le lendemain. Les enfants peuvent utiliser des échantillons de leur travail comme points de repère et les enseignants peuvent offrir de l'étayage en posant des questions telles que :

- Qu'as-tu appris aujourd'hui? Quelle a été ton activité préférée?
- Qu'est-ce que vous avez appris au centre de blocs aujourd'hui?
- Qu'est-ce que tu aimerais faire demain?
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné?
- Qu'est-ce que tu pourrais faire différemment la prochaine fois? De quoi auras-tu besoin?
- Qu'est-ce que tu aimerais ajouter au centre de...?

Ces conversations aident l'enseignant à ajuster son enseignement, à penser aux matériaux et aux accessoires qui pourraient être ajoutés pour approfondir les apprentissages et à réfléchir aux différentes façons d'enrichir les enquêtes initiées par les enfants.

La période du dîner et de la collation

Les jeunes enfants qui vont à l'école ont besoin de refaire le plein d'énergie au courant de la journée grâce à un dîner et des collations santé.

Les enseignants de maternelle gèrent les périodes de collations de plusieurs manières en :

- offrant aux enfants un centre de collation où ils peuvent décider d'aller manger leur collation lorsqu'ils ont faim;
- prévoyant des périodes de collation avant ou après les récréations;
- prévoyant la collation pendant la récréation, sous la surveillance d'un adulte, pendant qu'ils prennent eux-mêmes une pause;
- invitant les enfants à apporter leurs collations de la maison ou en préparant des collations santé avec eux.



Les périodes de dîner et de collation offrent aux enfants d'excellentes occasions de développer leurs compétences langagières en français. Par exemple, l'enseignant peut poser des questions telles que :

- Qu'est-ce que tu as comme collation ou comme dîner aujourd'hui?
- Combien d'amis ont une pomme, du yogourt, des raisins?
Est-ce qu'il y a plus d'amis qui ont du yogourt que des pommes?
- Qui a fait les biscuits? Est-ce que tu as aidé? Comment?

Il peut aussi modéliser des énoncés tels que :

- J'ai faim.
- J'ai besoin d'aide pour...
- Je n'aime pas les oranges.
- Je mange beaucoup de...

Ces moments permettent d'exploiter des contextes authentiques pour favoriser l'acquisition de la langue française et son utilisation spontanée, fournir de l'étayage et enrichir le développement langagier des enfants.

La période du dîner ou de la collation n'est pas seulement un moment pour manger. Cela devrait être une occasion plaisante et culturellement appropriée qui crée un environnement propice à l'apprentissage social, aux conversations entre pairs et à des interactions positives. De plus, les enfants mettent en pratique des compétences de vie saine et développent leur aptitude à l'autonomie lorsqu'ils se lavent les mains avant de manger, se servent de l'eau ou du jus les uns aux autres et nettoient lorsqu'ils ont terminé.

La période de jeu libre

Les périodes de jeu libre favorisent l'autonomie et la prise de décision chez les enfants en leur fournissant des choix de manière à ce qu'ils puissent prendre en charge leur propre apprentissage pendant leur journée à la maternelle. Ce genre de liberté ne provoque pas le chaos, mais permet plutôt de créer intentionnellement un environnement sûr dans lequel les enfants ont la possibilité de faire des choix et où ses choix sont respectés (Wien, 2014).

La National Association for the Education of Young Children recommande que les périodes d'apprentissage initiées par l'enfant soient suffisamment longues pour que ces derniers s'engagent profondément dans leur apprentissage avec leurs pairs et les matériaux de la salle de classe.

La conception du milieu d'apprentissage reflète les valeurs de la classe comme la collaboration, les choix personnels et l'autonomie en mettant l'accent sur ce qui est le plus signifiant pour les enfants et en les invitant à faire leurs propres choix au sujet des matériaux qu'ils vont utiliser et du centre de jeu qu'ils vont visiter. La période du jeu libre est le moment idéal pour établir des relations avec les enfants, observer leurs progrès et documenter leurs apprentissages, créer des petits groupes informels et tirer profit des occasions spontanées d'apprentissage et d'enseignement.

Les enseignants de maternelle ont souvent recours à des «centres de jeu» pour aider les enfants à faire des choix et faciliter leur apprentissage par le jeu tout en atteignant les apprentissages visés dans les curriculums de la maternelle. La raison d'être des centres et la planification intentionnelle de ceux-ci sont abordées de façon plus détaillée au chapitre 7 «Les centres d'apprentissage : véhicules de l'apprentissage par le jeu».

L'espace et le matériel

La salle de classe de maternelle devrait offrir un environnement sécuritaire, agréable, fonctionnel et stimulant afin que les enfants disposent de nombreuses possibilités pour jouer et apprendre, aussi bien de manière indépendante que les uns avec les autres.

Une approche qui donne une place privilégiée à la langue et qui tient compte du développement des enfants nécessite de l'espace et du matériel pour, entre autres :

- offrir divers centres d'apprentissage;
- permettre du travail et des échanges en petit et en grand groupe;
- permettre des activités calmes;
- favoriser le jeu avec de l'eau, du sable, de la peinture et d'autres matériaux sensoriels.

Les équipes scolaires innovatrices coopèrent afin de satisfaire à ces besoins, de différentes manières, en tirant le meilleur parti possible de la taille et de la conception de la salle de classe.

L'enfant, tout comme l'adulte, est fortement influencé par l'environnement physique. L'évaluation et la planification de l'espace physique et du matériel requièrent autant de soin que la planification d'un plan de leçon, afin qu'ils contribuent au développement global de l'enfant et à l'atteinte des apprentissages visés.

« Selon Montessori, être capable d'organiser un environnement intéressant et beau pour les enfants est aussi important, en enseignement, que de savoir choisir de bons livres d'enfant pour la bibliothèque. » [Traduction libre]

(Mooney, 2000, p. 27)



Pour ce faire, l'enseignant peut :

- varier la disposition des meubles et du matériel de façon à faciliter les déplacements et à encourager les interactions en petits groupes;
- placer les zones de jeu les plus bruyantes et les plus salissantes à proximité les unes des autres et les éloigner de celles de jeu plus calme comme le centre de littérature ou le coin de repos;
- limiter l'encombrement et l'utilisation de produits commerciaux préfabriqués et chercher plutôt à créer un espace harmonieux qui a un sens pour les enfants (créations artistiques des enfants, photos, reproductions d'œuvres célèbres et d'objets représentant diverses cultures, etc.);
- avoir conscience de l'effet des couleurs sur les sens et réduire la quantité de matériel affiché de manière à ce que les enfants aient des espaces blancs où poser leur regard quand leurs yeux sont fatigués;
- tenir compte de l'éclairage pour les différentes zones de la salle de classe (lumière naturelle, petites lampes de table ou des torchères, etc.) afin de contrecarrer les jours d'hiver sombres sans devoir allumer l'éclairage du plafond toute la journée;
- placer des plantes ou accueillir des animaux dans la salle de classe contribue à apaiser les enfants et leur permet de prendre des responsabilités lorsqu'ils doivent s'en occuper;
- contribuer au confort et à la relaxation dans la salle de classe en planifiant des coins détente bien définis où les enfants peuvent relaxer, se plonger dans des réflexions, rêvasser, jouer calmement ou lire;
- prévoir un ameublement sécuritaire, portable, léger et adapté à la taille des enfants.



Des expositions au sujet de la nature permettent aux enfants de toucher et d'explorer des objets et des matériaux naturels.



Certains enfants tirent profit de la possibilité de s'asseoir sur des chaises spéciales ou sur des disques d'équilibre ou des balles-coussins avec des propriétés kinesthésiques qui favorisent la concentration. Bien que ces accessoires devraient être mis à la portée de tous les enfants, ils sont particulièrement utiles pour les enfants qui sont très actifs, ont de la difficulté à se concentrer, ont des troubles du traitement sensoriel ou un handicap physique.



Puisque les centres d'apprentissage font partie intégrale des classes de maternelle, il est essentiel de prévoir une variété de matériel et de matériaux qui favorisent l'apprentissage par le jeu. L'annexe R présente de nombreux exemples de matériel et de matériaux qui peuvent être utilisés de façon intentionnelle pour favoriser les apprentissages dans un milieu axé sur le jeu.

« Les matériaux que l'enseignant choisit d'apporter dans sa salle de classe révèlent les choix qu'il a fait au sujet du savoir et de ce qu'il pense être important de savoir. La façon dont les enfants sont invités à utiliser les matériaux indique le rôle qu'ils auront dans leur apprentissage. Les matériaux sont le texte des classes de la petite enfance. Contrairement aux livres remplis de faits et imprimés avec des mots, les matériaux sont plus comme des contours. Ils offrent des ouvertures et des voies à travers lesquelles les enfants peuvent entrer dans le monde de la connaissance. Les matériaux deviennent les outils avec lesquels les enfants donnent un sens au monde et expriment leur compréhension du monde et la signification qu'ils en ont construite. » [Traduction libre]

(Cuffaro, 1995, p. 33)

La classe en milieu naturel

« Un nombre grandissant de recherches établissent des liens – positifs – entre notre santé mentale, physique et spirituelle et notre association à la nature » [traduction libre] (Louv, 2005, p. 6). Plusieurs recherches suggèrent qu'une exposition réfléchie à la nature peut même être une puissante forme de thérapie pour les troubles déficitaires de l'attention et d'autres conditions. Comme le mentionne Louv, il est permis de présumer que les enfants pourraient bel et bien avoir besoin d'un contact avec la nature au même titre qu'une bonne alimentation et qu'une quantité adéquate de sommeil.

Les enfants de maternelle peuvent développer leurs compétences en numératie et en littératie aussi bien à l'extérieur que dans la salle de classe. Une promenade à l'extérieur peut être accompagnée de comptines; les enfants peuvent compter le nombre d'arbres ou de fleurs rencontrés lors d'une promenade dans le quartier, trier et classer les cailloux ou les feuilles mortes ramassés. L'enseignant peut raconter des histoires et des légendes ou résoudre des problèmes dans la forêt ou dans le parc du voisinage.

Il faut se rappeler que « le monde n'a pas besoin d'enfants qui remplissent des fiches d'exercices en silence, sans poser de question. Le monde a besoin d'enfants qui :

- regardent le monde qui les entoure avec révérence et émerveillement;
- sont curieux et demandent « pourquoi » et « comment »;
- ont un lien avec la nature et assument leurs responsabilités à l'égard de l'environnement;
- lorsqu'ils sont confrontés à un problème, ont la certitude qu'ils peuvent le résoudre;
- ont suffisamment envie de trouver une solution pour s'atteler encore et encore à la tâche, sous diverses perspectives et ont du plaisir dans ce processus d'expérimentation et d'essai et erreur et;
- demandent de l'aide aux autres avec facilité et partagent leurs découvertes avec enthousiasme. »

[Traduction libre]

(Tawingo College, s. d.)

Tout cela aide les enfants à voir que la littérature, la numération et l'apprentissage ne sont pas seulement des activités qui se déroulent à l'intérieur de la classe, mais que l'apprentissage ludique de la langue et des nombres peut se faire n'importe où.

« Inviter les enfants à jardiner à un jeune âge leur donne la possibilité de développer un sentiment d'émerveillement au sujet du monde et de s'extasier devant chaque découverte » [traduction libre] (Miller, 2007, p. 64). S'occuper d'un jardin potager aide les enfants à comprendre le cycle de croissance des plantes et ils seront impatients de goûter la salsa faite avec les tomates cueillies dans leur propre jardin (les tomates cerises peuvent être récoltées avant la fin de l'année scolaire).



Les enfants peuvent observer la mangeoire à oiseaux par la fenêtre de leur salle de maternelle.



Des tomates poussent juste à côté de la porte de la salle de maternelle.

La possibilité de jouer en plein air est souvent limitée à l'heure de la récréation, mais apprendre à l'extérieur répond à de nombreux besoins et peut offrir des occasions d'apprentissage exceptionnelles. Il peut s'agir d'expériences contribuant à un apprentissage en profondeur lorsque les enfants se lancent dans le jeu sociodramatique, le processus d'enquête en mathématiques et en sciences de la nature, des activités de construction, des explorations sensorielles avec de l'eau, du sable, de la boue ou de la neige, des activités de développement physique ou des activités artistiques ou musicales. En plus, les enfants auront l'occasion d'approfondir leur capacité de pensée critique et de résolution de problèmes, de prolonger leurs découvertes et de développer davantage leur aptitude à coopérer.

Une classe de maternelle idéale possède son propre accès vers l'extérieur de manière à ce que les enseignants et les enfants puissent aisément entrer et sortir et profiter pleinement des occasions d'apprentissage en plein air; les jouets et le matériel d'apprentissage sont aussi facilement déplacés de l'intérieur vers l'extérieur. Il peut s'agir de chevalets pour la peinture, d'accessoires pour le jeu dramatique comme des poêles et des casseroles pour « cuisiner » avec de la boue, des loupes, des planchettes à pincer avec crayons à mine, des craies pour trottoir ainsi que du matériel plus classique pour le jeu extérieur comme des balles et des cerceaux.



Cette salle de classe en milieu naturel est facilement accessible par une porte extérieure qui donne accès à la classe de maternelle.

L'enseignant peut prévoir des périodes de jeu actif à l'extérieur pour les enfants à un moment où les enfants des niveaux scolaires supérieurs ne sont pas encore sortis de manière à ce que les enfants de maternelle aient la possibilité de maîtriser des compétences sans subir de pression de la part d'enfants plus âgés.



Des enfants creusent dans la neige et la boue.



Des enfants glissent d'une petite colline.

La prise de risque

Avoir la possibilité de jouer avec divers matériaux à l'extérieur, de se lancer des défis et d'en lancer aux autres, d'apprendre et de s'épanouir en plein air sont des expériences d'apprentissage légitimes en maternelle. Chaque jour, des personnes sont confrontées à différents risques et doivent relever divers défis. Comment ont-elles appris à évaluer ces risques et à surmonter ces défis au cours de leur vie? Ce sont en fait des compétences qui s'acquièrent par l'intermédiaire du jeu pendant l'enfance. De nombreux enseignants s'accordent pour dire qu'il est bon d'exposer les enfants à des risques progressifs (adaptés à leur développement). Le jeu aide les enfants à développer leurs compétences physiques, cognitives et socioémotionnelles telles que la confiance en soi, la résilience émotionnelle et la capacité à évaluer les risques et à prendre soin de soi.

Bien évidemment, les risques et les défis sont relatifs. Le rôle de l'enseignant en tant qu'adulte qui contribue à une exposition progressive au risque et appuie les enfants dans cette expérience est de soupeser avec attention le bénéfice du risque et de modérer celui-ci grâce à une planification réfléchie. Le rôle de l'adulte est d'enlever les dangers que les enfants ne voient pas, mais non le risque intrinsèque au jeu; d'être conscients des dangers, mais non opposé aux risques; de conserver un sens des proportions lorsqu'il évalue les situations de jeu. Par exemple, les enfants peuvent vouloir grimper dans un arbre et décider par eux-mêmes jusqu'où ils vont monter. L'enseignant peut les guider, étayer leur apprentissage et les encourager alors qu'ils essaient de relever de nouveaux défis physiques de ce genre. L'enseignant peut leur montrer comment utiliser correctement un véritable outil au lieu de leur en donner une version en plastique. Il faudrait ensuite superviser l'enfant qui utilise l'outil jusqu'à ce qu'il soit certain qu'il sache s'en servir de manière sécuritaire.

«Les adultes peuvent contribuer à la sécurité des enfants en leur offrant un environnement riche qui leur permet de prendre plus de risques, tout en les guidant grâce à une succession d'expériences de difficulté progressive» [traduction libre] (Warden, 2012, p. 108).



Un enfant utilise un véritable outil pour couper des branches mortes pour l'abri qu'il construit dans les bois.



Deux fillettes à la recherche de grenouilles dans un terrain marécageux se mettent au défi de grimper et de rester en équilibre sur un bidon.



Réflexion : La classe en milieu naturel

- Comment utilisez-vous l'environnement extérieur pour enrichir les apprentissages des enfants? Quelles sont les ressources qui existent dans la communauté?
- Comment encouragez-vous les défis et modérez-vous les risques?
- Quels sont les concepts, les compétences et le contenu que les enfants sont capables d'apprendre (pensez aux apprentissages visés dans les divers curriculums, aux compétences émergentes des enfants, à leurs zones proximales de développement et à la manière dont vous pouvez étayer leur apprentissage)?
- Quels sont les matériaux dont vous et les enfants aurez besoin? Quelle serait la meilleure façon de les organiser pour motiver les enfants?
- Quels moyens utiliserez-vous pour observer les enfants et consigner leurs apprentissages, leurs intérêts et les questions qu'ils se posent?



Anecdote : Conception intentionnelle du milieu d'apprentissage – réflexion d'une enseignante

Cette année a apporté un changement rafraîchissant. Après une absence de plusieurs années, je suis retournée enseigner en maternelle. J'ai déménagé dans une nouvelle salle de classe, ce qui m'a permis de revoir tous mes choix quant à l'agencement de ma classe et aux matériaux qui s'y retrouvent. J'ai commencé ma carrière comme enseignante de prématernelle et maternelle.

Dans les années 80, diverses approches pédagogiques ont influencé la conception de ma salle de classe. J'ai été influencée par l'approche *HighScope*, qui voit les enfants comme des apprenants actifs et qui propose un aménagement ordonné et attrayant de la salle de classe, incluant un éventail de centres d'apprentissage offrant un choix de matériaux aux enfants dont ils peuvent se servir de diverses façons ainsi que des routines et des approches appropriées au développement. Mon intérêt pour l'approche Montessori m'a convaincue de l'avantage d'utiliser du mobilier à la taille des enfants et de disposer les matériaux en tenant compte de l'ordre, de l'esthétique et de l'exploration sensorielle. L'approche promue par Alice Yardley et le *British Infant School System* a influencé mon image de moi-même comme défenseur du jeu, du choix fait par les enfants dans le jeu et de la valeur de nombreux centres d'intérêt (coin lecture, centre de la maison, sable, eau, blocs, art). J'étais aussi influencé par ce que j'ai appris sur l'approche Waldorf qui favorise l'utilisation de matériaux provenant de la nature et qui met un accent marqué sur les arts, l'imagination et la créativité.

Ces idées continuent à avoir une forte influence sur moi, mais au cours des dix à quinze dernières années, j'ai étudié les idées adoptées par Reggio Emilia avec beaucoup d'intérêt. Reggio Emilia a influencé ma pratique de plusieurs façons, mais plus particulièrement la manière dont je conçois l'espace dans ma salle de classe. Je vois les enfants dans ma classe de maternelle comme des êtres pleins de potentiel, compétents et capables de construire leurs propres théories. J'utilise mon milieu d'apprentissage en tant que troisième enseignant, provoquant l'émerveillement, la découverte et la créativité. L'espace physique encourage les rencontres, la communication et les relations. L'aménagement des installations physiques, des objets et des activités favorise les choix chez les enfants, la résolution de problèmes et les découvertes dans le processus d'apprentissage.

L'espace de maternelle dans mon école est l'une des plus belles salles de classe dans laquelle j'ai enseigné. Il y a beaucoup de place, deux fenêtres et un bon espace de rangement. L'été qui a précédé le début de l'année scolaire, j'ai commencé à planifier la conception de base et j'ai fait une liste des zones que j'espérais créer dans la classe. L'influence de l'approche Reggio Emilia m'a poussé à envisager les concepts d'aménagement suivants :

- créer des liens et un sentiment d'appartenance;
- viser un espace flexible et des matériaux non limitatifs;
- concevoir un environnement naturel qui stimule les sens;
- provoquer l'émerveillement, la curiosité et l'engagement intellectuel;
- encourager les enfants à se livrer à la représentation symbolique, à la littératie et aux arts visuels.

Lors de la conception de la salle de classe, j'ai voulu mettre l'accent sur un environnement qui stimulerait les sens des enfants. Je n'avais pas prêté une grande attention à cette idée lorsque j'organisais l'espace de mes classes de maternelle en début de carrière. J'ai choisi d'inclure une zone où faire du bruit et des matériaux qui permettraient aux enfants d'explorer la lumière.



Une table lumineuse est placée devant un miroir.



Un vieux rétroprojecteur a trouvé une nouvelle utilisation : l'exploration de la lumière.

Ma deuxième priorité était de concevoir un environnement qui encouragerait la créativité et l'imagination dans chaque coin de la classe. J'ai choisi d'enlever la cuisinière, l'évier et le frigo pour enfants ainsi que les costumes du jeu dramatique qui se retrouvent typiquement dans les classes de maternelle et de combiner à la place les gros blocs avec des poupées, de la vaisselle, des paniers, des dinettes et des verges de tissus. J'espérais qu'en m'éloignant du matériel de jeu standard, quelque peu prescrit en Amérique du Nord, cela permettrait d'ouvrir les possibilités de jeu dramatique. J'ai observé les enfants en train de jouer dans cette nouvelle aire de jeu dramatique et j'ai constaté qu'ils utilisaient les matériaux de manière créative. Je crois que ces matériaux moins limitatifs ont permis aux enfants de créer ce dont ils avaient besoin pour leurs jeux. Les gros blocs creux pouvaient devenir une voiture, un bateau, un fort ou encore un évier ou une cuisinière. Les verges de tissus pouvaient servir de nappe, de tente, de cape, de robe ou de sari. Les possibilités étaient illimitées et les enfants en avaient le plein contrôle.

L'espace a continué à évoluer à mesure que l'année scolaire avançait pour s'adapter aux besoins du groupe et aux intérêts des enfants. Il reflète la communauté d'enfants et d'adultes qui y vivent. Il est chaleureux avec une atmosphère se rapprochant de celle d'un foyer. J'ai choisi d'utiliser intentionnellement du mobilier d'occasion ou dont on ne voulait plus, plutôt que du mobilier scolaire commandé sur catalogue, afin de créer cette atmosphère. Grâce à l'argent économisé sur l'achat d'étagères et d'autres meubles pour la classe, j'ai pu acquérir des jouets et des matériaux de haute qualité.

Je suis heureuse et à l'aise quand j'entre dans ma classe chaque matin et j'espère que les enfants le sont aussi. La classe est organisée de façon plaisante sur le plan esthétique et elle est accueillante. La réflexion et le soin investis dans la conception de ma salle de classe témoignent de ma conviction quant à l'importance du milieu d'apprentissage en tant que « troisième enseignant ».



Réflexion : Le milieu d'apprentissage

- Comment votre conception du milieu d'apprentissage reflète-t-elle les enfants, leurs familles ou leurs communautés?
- Comment votre conception du milieu d'apprentissage appuie-t-elle l'autonomie et la prise de décision?
- Comment votre conception du milieu d'apprentissage reflète-t-elle la façon dont vous percevez les enfants, l'enseignement et l'apprentissage?
- Comment les enfants interagissent-ils avec leurs pairs ou les adultes? Quelles compétences doivent-ils développer?
- Comment les enfants peuvent-ils choisir et planifier leurs propres expériences d'apprentissage dans votre salle de classe et où peuvent-ils les faire?
- Quels changements aimeriez-vous apporter au milieu d'apprentissage dans votre propre classe?
- Quelles sont les influences perceptibles sur la conception de votre salle de classe et qui sont les personnes qui ont eu une influence sur vous dans ce domaine?
- Comment votre milieu d'apprentissage est-il devenu un « troisième enseignant »?

Sommaire

En résumé, le chapitre 6 a fait ressortir l'importance d'accorder une attention particulière à la conception du milieu d'apprentissage à la maternelle. Chacune des quatre dimensions du milieu d'apprentissage, notamment les personnes, le temps, l'espace et le matériel influencent les apprentissages qui auront lieu et les multiples façons dont les enfants donnent un sens au monde qui les entoure et en expriment leur compréhension.



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur la conception du milieu d'apprentissage en tant que « troisième enseignant », veuillez consulter :

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La maternelle à temps plein : guide de programme*, Victoria, Le Ministère, 2010. Accessible en ligne : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/fulldaykindergarten/fdk_program_guide_french.pdf.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Milieu d'apprentissage : cocréation d'un milieu favorisant la participation et l'apprentissage », *Transition M-3*, 2018. <http://transitionm3.ca/milieu-dapprentissage/> (Consulté le 16 février 2018).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Le Ministère, 2016. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Le troisième enseignant : concevoir le milieu d'apprentissage des mathématiques et de la littérature, de la maternelle à la 8^e année », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale, n° 27, mai 2013. Accessible en ligne : http://transitionm3.ca/wp-content/uploads/2015/07/M2_Onglet2_Monographie_troisiemeenseignant.pdf.

Pour en savoir davantage sur la classe en milieu naturel, veuillez consulter :

CHILD & NATURE ALLIANCE OF CANADA. Page d'accueil. <http://childnature.ca> (Consulté le 16 février 2018).

ÉCOLE LABORATOIRE DE L'INSTITUT ERIC JACKMAN. *Curiosité naturelle : aider l'enfant à interpréter le monde par l'apprentissage par l'enquête dans l'environnement*, Toronto, Université de Toronto, 2011. Accessible en ligne : https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/curiosite_naturelle_2015.pdf.

ENFANTS-NATURE. Page d'accueil. <http://www.enfants-nature.ch/> (Consulté le 16 février 2018).

ÉVEIL ET NATURE. Page d'accueil. <http://eveil-et-nature.com/> (Consulté le 16 février 2018).

FORTWHYTE ALIVE. « Programmes scolaires ». <https://www.fortwhyte.org/foreducators/schoolprograms/programmes-scolaires/> (Consulté le 16 février 2018).

MANITOBA NATURE SUMMIT. Page d'accueil. <http://www.naturesummitmb.com/> (Consulté le 16 février 2018).

MANITOBA NATURE ACTION COLLABORATIVE FOR CHILDREN. Page d'accueil. <http://www.discoverycc.com/manitoba-nature-action-collaborative-for-children/> (Consulté le 16 février 2018).

OAK HAMMOCK MARSH INTERPRETIVE CENTRE. "Learn: Experiential Learning at Its Best". <http://www.oakhammockmarsh.ca/learn/> (Consulté le 16 février 2018).

RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE. Page d'accueil. <http://reseauecoleetnature.org/> (Consulté le 16 février 2018).

WORLD FORUM FOUNDATION. "World Forum In Action: Designing Inspiring and Effective Spaces for Children", *Exchange*, 2015, p. 58-65. Accessible en ligne : <https://connect.worldforumfoundation.org/designing-inspiring-effective-spaces-children/>.

Chapitre 7 :

**Les centres d'apprentissage,
véhicules de l'apprentissage
par le jeu**

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2000). Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/epes/epesm-s4/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2014). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/document_complet.pdf.
- MANITOBA NATURE SUMMIT. Page d'accueil. <http://www.naturesummitmb.com/> (Consulté le 16 février 2018).
- MANITOBA NATURE ACTION COLLABORATIVE FOR CHILDREN. Page d'accueil. <http://www.discoverycc.com/manitoba-nature-action-collaborative-for-children/> (Consulté le 16 février 2018).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (s. d.). "How Play Connects to Learning". <https://www.naeyc.org/resources/topics/play> (Consulté le 12 février 2018).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (s. d.). "Technology and Media". <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media> (Consulté le 8 juin 2018).
- OAK HAMMOCK MARSH INTERPRETIVE CENTRE (s. d.). "Learn: Experiential Learning at Its Best". <https://www.oakhammockmarsh.ca/learn/> (Consulté le 16 février 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d.). *Centres d'apprentissage*, [Vidéo en ligne], Zétoiles émergentes. https://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaire_re&submenu=ressources&tab=videos : les zetoiles emergentes&id=22&id_submenu=62&id_tab=119 (Consulté le 12 février 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d.). « Cycles préparatoire et primaire : ressources », *Édusource*. https://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaire_&submenu=ressources&id=22&id_submenu=62 (Consulté le 2 juin 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011). « Maximiser l'apprentissage des mathématiques chez les petits », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale, n° 22. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_Maximize_Math_LearningFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). « Promouvoir la numératie », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 28. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_SupportNumeracyFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2015). « Nouveau regard sur la documentation pédagogique : envisager l'évaluation et l'apprentissage autrement », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 40. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_PedagogicalDocumentFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>.

Chapitre 7 : Les centres d'apprentissage, véhicule de l'apprentissage par le jeu

Les expériences d'apprentissage vécues à la maternelle ont un impact sur la motivation et sur la façon dont des enfants abordent l'apprentissage. Puisque les enfants apprennent par le jeu, il va de soi que l'enseignant de maternelle leur offre un milieu d'apprentissage riche centré sur une approche interdisciplinaire qui tient compte de leur développement et de leurs intérêts. Une telle approche permettra aux jeunes enfants de vivre des expériences qui favorisent l'apprentissage par l'entremise, entre autres, de centres d'apprentissage.



En ce qui concerne les enfants parlant peu ou pas français, il est important de déterminer leur niveau de connaissance du français et de leur offrir des expériences d'apprentissage planifiées de façon intentionnelle par rapport à la langue dans un milieu d'apprentissage axé sur le jeu.

Les centres d'apprentissage peuvent être mis en œuvre pour permettre les interactions, l'exploration de nouvelles idées et de nouveaux concepts, l'enseignement stratégique ou pour fournir le temps et l'espace nécessaires à la pratique et à la consolidation de nouveaux acquis. Les enfants apprennent par le jeu, mènent leurs propres enquêtes et développent leurs habiletés à prendre des décisions, à résoudre des problèmes

ou des conflits, à gérer leur temps de façon autonome ainsi qu'à devenir responsables de leur apprentissage.

La raison d'être des centres d'apprentissage

La liberté de choisir donne l'occasion aux enfants « de développer leur autonomie, leur capacité de prise de risques, leur persévérance, leur initiative, leur créativité, leur raisonnement et leur capacité à résoudre des problèmes » [traduction libre] (Gullo, 2006, p. 62). Les moments de jeu libre permettent à l'enseignant d'offrir un environnement qui appuie les apprentissages et d'interagir en douceur avec les enfants. Ces moments fournissent également l'occasion de recueillir des informations importantes au sujet des connaissances antérieures des enfants, de leur développement, de leur attitude envers l'apprentissage et de la façon dont ils construisent et expriment leur pensée et leurs connaissances. Ces observations en contexte authentique permettent de différencier l'enseignement de façon individuelle ou en petits groupes.

L'acquisition de bonnes habiletés de communication orale est l'une des tâches les plus importantes pour un jeune enfant. Parler, poser des questions, tirer des conclusions et faire des inférences devraient être une partie intégrante de tout apprentissage ayant lieu dans chacun des centres d'apprentissage et dans toutes les expériences d'apprentissage qui sont proposées aux enfants. Ceux-ci devraient être en mesure d'améliorer leurs habiletés à écouter, à apprendre à suivre des directives, à s'intéresser au mot écrit et à éprouver le désir d'écrire pour eux-mêmes. Puisque le langage et la pensée sont étroitement liés, un enseignant astucieux profitera des occasions qui s'offrent à lui pour encourager les enfants à réfléchir et à exprimer leur pensée.

« Les résultats de l'étude de Montie, Xiang et Scheinhart (2006) démontrent [...] que plus le matériel qui est mis à la disposition de l'enfant permet l'exploration et la manipulation, plus les habiletés cognitives et les habiletés langagières seront stimulées. »

(Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2011, p. 44)

L'étayage dans le contexte des centres d'apprentissage

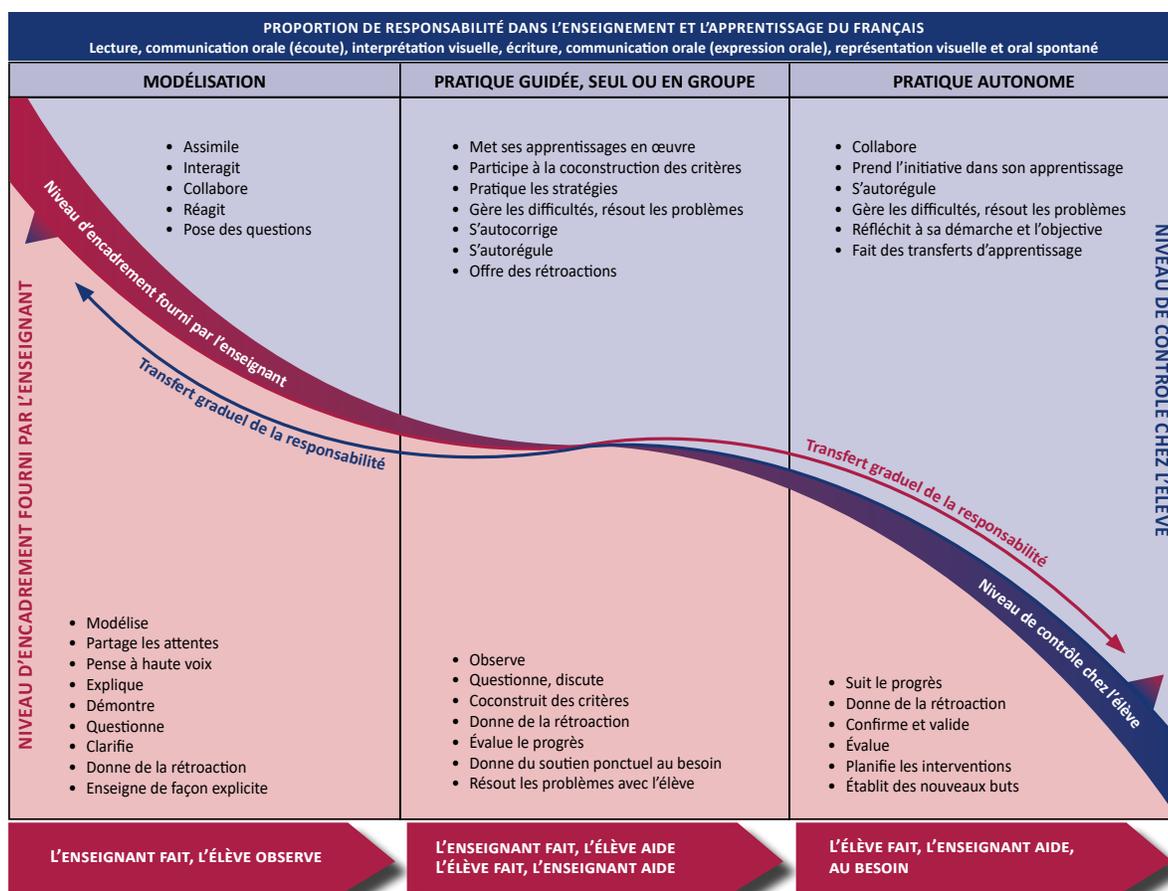
L'enseignant peut utiliser divers moyens pour pousser et approfondir la réflexion des enfants. Il peut placer de façon intentionnelle des objets dans les centres d'apprentissage pour inviter les enfants à participer à une expérience d'apprentissage. Il peut poser intentionnellement des questions qui poussent les enfants à réfléchir davantage. Il peut guider certains enfants en leur offrant de légers indices, en disant par exemple : « Qu'est-ce qui se passerait si tu tournais la pièce de casse-tête dans l'autre sens? Est-ce que ça ferait une différence? »

Lorsque l'enseignant accompagne les enfants durant la période de jeu libre, il peut leur fournir de l'étayage en les guidant peu à peu vers des interactions et des situations de plus en plus complexes, en ajoutant de nouveaux objets, en suggérant un nouveau rôle pour un enfant qui ne participe pas ou en mettant au clair les sentiments d'un enfant. Il peut aussi devenir un mentor en prenant un rôle dans le scénario en cours ou en se joignant à la conversation des enfants et en leur proposant de nouveaux mots. Il peut poser des questions ouvertes ou offrir d'autres renseignements à ceux qui sont prêts à les recevoir.

Certains enseignants consacrent quelques minutes de période de causerie pour revoir les choix qui seront offerts aux enfants et pour présenter tout ce qui a été ajouté à un centre pour inciter les enfants à la découverte ou toute nouvelle expérience d'apprentissage qui sera offerte pendant la période du jeu libre ou de choix. Lors de l'introduction d'un nouveau centre ou lorsqu'un centre a changé de manière notable avec l'ajout de matériel et de nouveaux matériaux, les enfants auront peut-être besoin d'être accompagnés dans la découverte de cette nouvelle expérience. Il sera peut-être nécessaire de leur indiquer le rôle de certains outils ou de leur montrer comment s'en servir. En montrant aux enfants différentes manières de jouer dans le centre, l'enseignant peut servir de modèle, guider leur apprentissage et leur comportement et devenir un partenaire de jeu avec lequel ils pourront coconstruire leurs apprentissages.

Il pourra également leur fournir de l'étayage en les questionnant et en les invitant à se rappeler d'expériences semblables qu'ils ont déjà vécues et en les aidant à transférer leurs apprentissages antérieurs à ce nouveau centre. À mesure que les enfants se familiarisent avec les diverses possibilités de jeu offertes dans le nouveau centre, ils prendront graduellement la responsabilité de leur apprentissage. Cela peut se résumer à :

Je le fais... Nous le faisons... Tu le fais.



Adapté de : MANITOBA, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *La lecture : un processus en construction, Français, maternelle à la 6^e année, Programme d'immersion française*, Winnipeg, Le Ministère, 2014, Annexe G.

L'observation intentionnelle dans le contexte des centres d'apprentissage

Tel que mentionné auparavant, il est essentiel de prévoir intentionnellement du temps pour l'observation dans le contexte des centres d'apprentissage. Ces observations permettent à l'enseignant de documenter les apprentissages, le progrès et le développement des enfants. À ce stade, la croissance des enfants est trop rapide pour permettre de fixer des résultats précis pour tous les enfants. Il s'avère essentiel de ne pas limiter les attentes envers les enfants plus âgés ou qui mûrissent rapidement ni de frustrer les enfants plus jeunes ou moins mûrs en ayant des attentes irréalistes. Les enfants de la maternelle sont généralement prêts à se conformer et veulent faire plaisir aux adultes, mais ce n'est pas une raison pour les pousser à ce qu'ils atteignent des résultats prédéterminés avant une certaine date. D'un autre côté, il ne faut pas que les enfants doués s'ennuient une fois qu'ils ont atteint un résultat prédéterminé.

Pendant la période de jeu libre, l'enseignant peut circuler, passer du temps avec un enfant ou avec des petits groupes. Il peut noter ce qui les intéresse, le niveau de compétence qu'ils ont atteint et profiter des jeux et des conversations pour en apprendre davantage sur les enfants. Il doit également avoir les apprentissages visés à la maternelle en tête et noter soigneusement ceux qui sont atteints par les enfants. Pour faciliter ces observations, l'enseignant peut se poser des questions au sujet :

Des intérêts des enfants, par exemple :

- Quels sont les intérêts des enfants?
- Quelles questions se posent-ils?
- Y a-t-il des thèmes particuliers qui sont explorés?
- Quels enfants s'intéressent au jeu dramatique?

De leur développement, par exemple :

- Où en sont-ils dans leur développement social?
- Comment interagissent-ils avec leurs pairs et les adultes?
- Quelles stratégies de résolution de conflit ont-ils tenté d'utiliser?
- Où en sont-ils dans leur développement moteur?
- Sont-ils prêts à prendre des risques?
- Les enfants démontrent-ils de la frustration parce qu'ils n'ont pas encore acquis les habiletés manuelles nécessaires pour peindre, dessiner, sculpter, etc.?
- Quels enfants semblent incertains de ce qu'ils ont à faire?
- Quelles connaissances antérieures les enfants utilisent-ils ou contribuent-ils pour faire avancer le jeu?
- Comment les enfants s'autorégulent-ils pendant les centres?



Pendant la période de jeu libre, une enseignante de maternelle circule dans la classe de façon intentionnelle en prenant des photos et des notes sur l'apprentissage des enfants dans son journal d'observation.

De leurs apprentissages liés aux divers curriculums et de leurs habiletés émergentes en littératie et en numératie, par exemple :

- Quels concepts et habiletés ou quels apprentissages incontournables ont-ils maîtrisés?
- Les enfants sont-ils engagés dans le processus de résolution de problèmes et dans le processus de design?
- Comment les enfants représentent-ils leurs apprentissages et leur compréhension des concepts liés aux mathématiques, au français, aux sciences de la nature, etc.?
- Comment s'expriment-ils en français? Utilisent-ils le vocabulaire lié aux concepts de l'écrit (lettre, mot, auteur, etc.), aux divers curriculums de la maternelle? Peuvent-ils exprimer leurs idées et leurs pensées de façon spontanée?
- Quelles histoires ou quels scénarios mettent-ils en scène aux centres de blocs, d'art dramatique, de littératie, etc.?

L'organisation des centres

Une classe de maternelle centrée sur le jeu offre une variété de centres d'apprentissage qui favorisent le jeu libre et la prise de décisions chez les enfants. Ces centres d'apprentissage, planifiés de façon intentionnelle, ciblent les apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle par l'entremise des divers types de matériaux qui s'y retrouvent et des apprentissages qu'ils favorisent. Il est important de souligner que les expériences d'apprentissage authentiques et le matériel concret favorisent la compréhension des concepts qui sont plus abstraits.

Les centres devraient être suffisamment ouverts pour que les enfants puissent initier et planifier eux-mêmes leur propre exploration et établir des liens interdisciplinaires d'une manière intégrée et continue. Chaque centre devrait donner aux enfants la possibilité d'apprendre d'une manière naturelle et authentique et d'accroître leurs compétences sociales. Les enfants doivent bénéficier de longues périodes de temps ininterrompues afin qu'ils puissent s'investir dans leur jeu et leur apprentissage. Il est important que les enfants soient libres d'explorer le matériel avant que l'enseignant définisse les activités. C'est une première étape importante. Des occasions quotidiennes de découvrir la numératie par le jeu permettent aux enfants d'avoir « une interaction profonde et soutenue avec des concepts mathématiques essentiels » [traduction libre] (NAEYC et NCTM, c2002, p. 3).

« Le genre de matériel qui est mis à la disposition des enfants influence significativement la qualité de leur expérience à la maternelle. Le matériel, choisi en fonction des intérêts et des besoins des enfants de cinq ans, doit favoriser des activités stimulantes qui leur permettent de se développer sur tous les plans : physique, cognitif, affectif, social et langagier. Il est important de mentionner que le matériel que l'on retrouve à la maternelle doit être de caractère exploratoire et non de type "exercice". »

(Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2011, p. 44)

Le nombre et les types de centres d'apprentissage varieront en fonction des apprentissages visés, des besoins et des intérêts des enfants ainsi que de l'espace disponible. Les centres changeront au cours de l'année; il faut donc rester flexible quant aux expériences d'apprentissage offertes aux enfants.

En observant la façon dont les enfants interagissent avec le matériel mis à leur disposition et avec l'espace lui-même, leurs découvertes et leurs propres observations, l'enseignant peut se poser des questions telles que :

- Comment puis-je améliorer le milieu d'apprentissage?
- Que puis-je faire de plus pour approfondir leur apprentissage?
- À quoi ressemble le foyer des enfants? Quels types de meubles, d'ustensiles, d'outils, de livres et de jouets connaissent-ils?
- Comment ces objets peuvent-ils être incorporés dans le milieu d'apprentissage de la maternelle?

Les centres d'apprentissage permanents seront mis à la disposition des enfants toute l'année et incluront du sable, de l'eau, des objets à trois dimensions, des blocs et du matériel pour faciliter le jeu symbolique. Les centres temporaires peuvent cibler un thème ou les intérêts ponctuels des enfants en tenant compte de la disponibilité du matériel, par exemple un centre d'observation de têtards. Dans certains centres, le matériel variera, mais le centre lui-même continuera d'être utilisé toute l'année, par exemple le centre de la maison peut être transformé en animalerie.

La table lumineuse est un élément permanent de cette classe de maternelle, mais les objets que les enfants examinent changent au cours de l'année. Ces enfants sont heureux de faire une activité de littératie qui est accentuée par la lumière illuminant les barquettes transparentes en plastique (partiellement remplies d'un mélange de 3:1 de sel et de gélatine en poudre pour la couleur et l'arôme) de façon à ce qu'ils puissent facilement voir les lettres qu'ils sont en train de former. Ils développent également des compétences de base en sciences de la nature telles que poser des questions, faire des observations et formuler des prédictions, etc. (Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, 1999, regroupement 0).



Deux amies dessinent des lettres sur une table.

Pendant la période de jeu libre, les enfants choisissent le centre où ils vont aller et décident eux-mêmes le temps qu'ils vont y passer. Ils peuvent s'inscrire à un centre grâce à un tableau qui leur permet de faire des choix selon les règles de vie établies dans la classe tout en développant leurs compétences en littératie et en numératie. Dans certaines classes, les enseignants indiquent sur le tableau combien d'enfants peuvent jouer à la fois dans les centres les plus populaires. Dans d'autres classes, les enfants peuvent négocier la taille du groupe qui ira jouer dans un centre, mais il est possible qu'ils aient besoin d'appui de la part de l'enseignant pour faciliter cette négociation.

Cette période de jeu libre permet aux enfants de prendre l'initiative relativement à leur apprentissage et ils peuvent ainsi découvrir, explorer et pratiquer de nouvelles compétences émergentes. Le milieu d'apprentissage peut ainsi fournir aux jeunes apprenants le genre d'expérience d'apprentissage pratique dont ils ont besoin. Il favorise également la collaboration et la coopération des enfants lorsqu'ils interagissent socialement, résolvent des problèmes ensemble et se lancent dans des activités qui n'ont pas pour but de créer un produit final, mais qui sont plutôt de nature non limitative. Certains enfants, surtout ceux avec des besoins d'apprentissage exceptionnels ou ceux qui n'ont pas participé à un programme d'apprentissage des jeunes enfants auparavant, pourraient se sentir dépassés par un trop grand nombre de choix. Pour appuyer leur prise de décisions d'une manière adaptée à leur développement, l'enseignant peut réduire le nombre d'options en offrant, par exemple seulement trois choix pour commencer.

Même si ce sont les enfants qui choisissent où ils vont aller, le temps qu'ils vont y passer et ce qui va s'y passer, l'enseignant a toujours un rôle actif à jouer en tant que partenaire de jeu, de coapprenant et d'observateur. Cette période de jeu libre permet d'observer afin de savoir quels sont les centres bien utilisés et par qui, et quels sont les enfants qui ne visitent aucun centre. Au lieu de forcer les enfants à aller dans un centre, l'enseignant peut penser plutôt aux éléments qui pourraient être ajoutés à la salle de classe et qui pourraient intéresser ces enfants ou s'il n'y a pas un autre centre ou une autre expérience d'apprentissage qui pourraient appuyer des objectifs d'apprentissage similaires.

Par exemple, une enseignante de maternelle a remarqué que certains enfants ne visitaient pas le centre d'écriture alors que d'autres y passaient de grandes périodes de temps. Lorsqu'elle a intentionnellement ajouté des planchettes à pince avec du papier quadrillé et des crayons de charpentier, un niveau, des rubans à mesurer et des règles graduées au centre des blocs, elle s'est aperçue que certains enfants commençaient à écrire et à mesurer dans ce centre, ce qui permettait d'appuyer leurs compétences émergentes en littératie et en numératie pendant qu'ils jouaient avec les blocs.



Les pages qui suivent précisent l'intention des divers centres qui se retrouvent dans la majorité des classes de maternelle. Quelques anecdotes fournies par des enseignants de maternelle au Manitoba sont également incluses. L'annexe R présente une liste de matériel et de matériaux pouvant se retrouver dans chacun des centres abordés. Cette liste ne se veut pas exhaustive. Ce qui se retrouvera dans les centres dépendra des intérêts des enfants et des apprentissages visés. Pour encourager l'autonomie pendant la période de jeu libre et inciter les enfants à prendre soin d'un espace partagé, on peut entreposer le matériel de façon à ce qu'il leur soit accessible et mettre le matériel nécessaire (balai, chiffon, porte-poussière, etc.) à leur portée en cas d'éclaboussures ou d'autres petits dégâts.

Centre des blocs

Les blocs constituent un type de matériel d'apprentissage qui peut être utilisé par des enfants d'âge et de niveaux de développement variés. Il en résulte des structures ou des créations qui peuvent aller du plus simple au très complexe. Les blocs ont toujours été une composante essentielle des classes de maternelle depuis l'époque de Fröbel, le créateur du premier programme d'études de maternelle. Aujourd'hui, bon nombre des enfants de maternelle ont déjà joué avec des blocs en milieu de garderie, de prématernelle ou à la maison.

Le jeu au centre des blocs favorise :

- le développement des habiletés de motricité globale;
- le développement de compétences en numératie (classification) et en sciences de la nature (processus de design et exploration de divers matériaux et de leurs propriétés);
- la coopération, la créativité et l'imagination;
- la communication orale et l'enrichissement du vocabulaire;
- l'utilisation d'un médium à trois dimensions pour représenter des idées;
- le développement des habiletés liées à l'enquête, à l'exploration et à la résolution de problème, telles que poser des questions, avancer des hypothèses, faire des observations et des prédictions, etc.



Une enseignante se joint aux enfants au centre des blocs.



Les enfants profitent pleinement de l'espace et de la variété de blocs mis à leur disposition pour construire une structure très complexe.

Centres sensoriels

C'est à travers l'exploration sensorielle que les enfants découvrent le monde naturel et physique qui les entoure. Toutes les classes de maternelle devraient offrir quotidiennement aux enfants des expériences d'apprentissage utilisant du sable, de l'eau, de la pâte à modeler et d'autres matériaux. Pour bien des enfants, les jeux sensoriels peuvent être thérapeutiques et avoir un effet relaxant.

Le jeu aux centres sensoriels favorise :

- la socialisation permettant, entre autres, aux enfants timides ou moins habiles d'y prendre part et d'avoir un sentiment d'accomplissement;
- la coopération, la créativité et l'imagination;
- la communication orale et l'enrichissement du vocabulaire;
- le développement de la coordination visuomotrice et des habiletés de motricité fine;
- le développement de compétences en numératie (estimation et mesure, conservation de la masse, forme, classification) et en sciences de la nature (processus de design, exploration de divers matériaux et de leurs propriétés, pression, transformation, expériences avec la lumière, transparence, réflexion);
- le développement des habiletés liées à l'enquête, à l'exploration et à la résolution de problèmes telles que poser des questions, avancer des hypothèses, faire des observations, des prédictions, etc.



Des enfants utilisent leurs capacités d'observation et d'association et sont ravis de trouver des « bijoux » cachés dans le sable en y creusant avec leurs pelles à tamiser.

Jeu dramatique

La plupart des enfants adorent jouer à faire-semblant, « au papa et à la maman », à « l’infirmière » et au « magasin ». Bon nombre d’enseignants commencent l’année scolaire avec un centre « d’entretien ménager » standard, mais celui-ci peut être modifié dans le courant de l’année pour simuler d’autres milieux familiaux.

Le centre de jeu dramatique (jeu symbolique) favorise :

- l’utilisation et le développement du langage;
- la reconnaissance et l’appréciation des différences sociales et culturelles et le développement de la conscience de soi chez l’enfant;
- les jeux de rôle, la capacité d’adopter différentes perspectives, la prise de décisions qui exigent de l’organisation et de la planification, autant d’éléments inhérents à l’autogestion;
- le développement d’aptitudes sociales telles que le respect de la propriété, le partage, la coopération, la participation à des activités en groupe et la capacité d’assumer ses propres responsabilités;
- la pensée créative et divergente et la capacité de résoudre des problèmes;
- le classement et l’organisation en catégories et le développement de la discrimination visuelle et de la coordination visuomotrice;
- l’acquisition de compétences en numératie et en littératie, par exemple, faire une liste d’épicerie, prendre des commandes de pizza, utiliser de l’argent factice, mettre la table, etc.;
- le raisonnement scientifique, par exemple, intérêts liés aux arbres, au papier et aux couleurs.



Des poupées aux capacités variées et une poupée dans un porte-bébé autochtone



Des enfants sont heureux de jouer avec des accessoires de jeu dramatique et sont encouragés à noter par écrit la commande de leurs amis.





Anecdote : La pizzeria

Comme les enfants se sont beaucoup intéressés à un livre sur la façon de faire des pizzas, un enseignant et ses élèves ont transformé le centre de jeu dramatique en pizzeria. Les enfants et leur enseignant ont aussi confectionné leurs propres mini-pizzas (avec du pain pita) et visité une pizzeria locale lors d'une excursion scolaire. Le centre de jeu dramatique est ouvert pendant les périodes de jeu libre. De plus, il appuie des expériences d'apprentissage en littératie et en numératie proposées par l'enseignant au cours de la journée, par exemple, les enfants créent des textes ou lisent des poèmes au sujet des pizzas ou trouvent des solutions à des problèmes mathématiques simples concernant le nombre de pizzas à commander.



Toutes les garnitures sont prêtes pour la confection des pizzas des enfants.



Des planchettes à pince contenant des bons de commande permettent aux enfants d'acquérir des concepts mathématiques en littératie et en numératie.



Les enfants additionnent les totaux, paient et rendent la monnaie.



Anecdote : La clinique vétérinaire

L'intérêt des enfants pour les animaux a mené à la modification du centre de jeu dramatique en clinique vétérinaire. Ils ont fait des recherches sur le matériel qui serait nécessaire et ont dessiné leur propre plan pour indiquer à quoi la clinique devrait ressembler. Ils ont aussi beaucoup appris au sujet des soins à apporter aux animaux lors de la visite d'un vétérinaire qui était accompagné de quelques chiens. Ce jeu dramatique a également renforcé des concepts scientifiques liés, entre autres, aux besoins, à l'hygiène et à la nourriture des animaux.



Les enfants font des recherches pour déterminer ce qu'ils trouveraient dans une clinique vétérinaire et créent un plan pour montrer à quoi ressemblera leur clinique.



Les vétérinaires examinent les animaux en peluche.



Centre de musique et de mouvement

Un centre de musique et de mouvement représente un ajout important à la classe de maternelle même si les enfants participent à des cours de musique dans une autre salle désignée à cet effet.

Le jeu au centre de musique favorise :

- l'expression des sentiments et le développement sur les plans social et émotionnel;
- l'appréciation de divers genres musicaux (musique du monde, jazz, classique, etc.);
- la communication orale et l'enrichissement du vocabulaire;
- le développement des habiletés émergentes en conscience phonologique au moyen de rimes et de répétitions;
- l'exploration des sciences par l'entremise de la création de sons avec divers instruments;
- le développement des habiletés de motricité globale par l'entremise de la danse et de mouvements au son de la musique;
- la découverte de divers sons, tonalités, vibrations, etc.

Des instruments de musique issus de cultures différentes contribuent à l'exploration musicale des enfants.

Des foulards transparents aident les enfants à explorer les couleurs et des activités de danse.



Centre d'art visuel ou studio

Les créations artistiques des enfants sont une source de joie pour eux et pour l'adulte qui sait les apprécier. La plupart du temps, les enfants devraient se concentrer sur l'expression libre plutôt que sur l'exemple d'un enseignant. Les types d'art et d'artisanat dirigés par l'enseignant mettent trop souvent l'accent sur la production plutôt que sur le processus. Il vaut mieux encourager les enfants à faire appel à leur expression individuelle, ce qui signifie que ce sont les enfants qui déterminent le sujet de l'activité artistique et la technique qu'ils utiliseront.

Le jeu au centre d'art visuel favorise :

- l'exploration de divers matériaux auxquels les enfants n'avaient peut-être pas accès auparavant;
- l'expression des sentiments, des idées et des expériences vécues à travers les arts visuels;
- la création d'œuvres bidimensionnelles et tridimensionnelles;
- la participation à un processus créatif;
- la communication orale et l'enrichissement du vocabulaire (sculpter, ombrer);
- la pratique et la maîtrise de techniques artistiques telles que la sculpture;
- le développement des habiletés émergentes en écriture, étant donné que les enfants dessinent avant d'écrire;
- le développement holistique sur les plans moteur, socioaffectif, langagier et cognitif;
- le renforcement des habiletés liées à la numération et à la pensée critique;
- la maîtrise de certains résultats d'apprentissage en sciences (couleur, papier et habiletés transversales).



Des enfants utilisent des miroirs et collaborent à la création d'autoportraits.



Centre de littératie

Il est important d'aménager un coin confortable où les enfants peuvent feuilleter une variété de textes multimodaux et où ils auront la possibilité d'utiliser un centre d'écoute. Le centre de littératie n'est pas exclusif, car des activités de « lecture » ou d'écriture pourront aussi avoir lieu dans tous les autres centres. Les enfants devraient avoir la liberté et la possibilité d'écrire souvent. Leur curiosité pour le langage écrit commence avec un intérêt pour le dessin ou des découvertes concernant l'utilisation du papier et des outils d'écriture fournis pour appuyer leur exploration.

Le jeu au centre de littératie offre aux enfants la possibilité d/de :

- échanger leurs idées de multiples façons avec leurs pairs et les adultes;
- faire preuve d'imagination;
- développer un intérêt envers la lecture et l'écriture, un respect pour le matériel imprimé et une appréciation croissante pour la bonne littérature;
- enrichir leur vocabulaire en employant des mots associés aux concepts de l'écrit : livre, page, mots, lettres, illustrations, etc.;
- développer leurs compétences émergentes en écriture et en lecture;
- développer leur compétence à interpréter et à raconter des histoires déjà vues ou entendues;
- développer leur capacité de concentration ainsi que leurs habiletés de perception visuelle et de motricité fine;
- gribouiller, copier, dessiner, écrire et s'exprimer de façon créative selon leur intention;
- traduire des sons et des pensées en langage écrit et renforcer les liens qu'ils établissent entre le langage parlé et le langage écrit;
- développer leurs capacités à reconnaître des lettres et des mots.

« Quand ils écrivent leurs tout premiers messages, les enfants commencent à établir des liens entre la communication orale, la lecture et l'écriture. Ils peuvent découvrir : Ce que je dis, je peux l'écrire. Et, ce que j'écris, je peux le lire » [traduction libre] (Clay, 2010, p. 7).



Des enfants se préparent à écouter un texte au centre d'écoute.



Des enfants racontent une histoire au moyen de marionnettes.



Des enfants peuvent évaluer les histoires qu'ils écoutent et raconter quelque chose au sujet de celles-ci à l'aide de dessins et de mots.

Centre de découverte en numératie

Un centre de découverte consacré à la numératie permet de mettre l'accent sur les compétences mathématiques en émergence en plus des multiples occasions mentionnées dans les centres d'apprentissage qui ont été explorés précédemment.

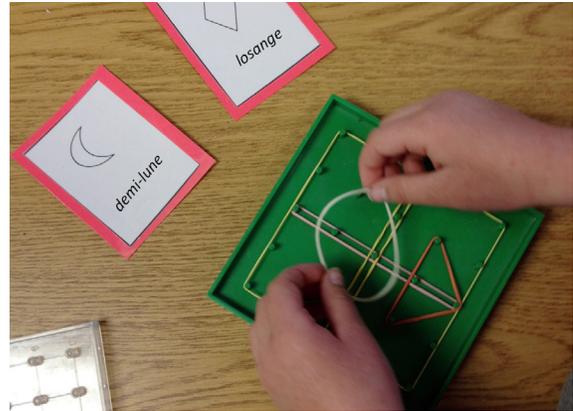
Le jeu au centre de découverte en numératie offre aux enfants la possibilité d'/de :

- appliquer leur compréhension des principes de dénombrement dans des contextes authentiques;
- représenter des quantités avec des objets et des illustrations tels que leurs mains, les cartes à point, des collections, etc.;
- reconnaître globalement des arrangements familiers d'objets ou de points;
- développer la base de la décomposition [concept partie-partie-tout];
- représenter une régularité de multiples façons (kinesthésique, visuelle et auditive);
- utiliser une variété de matériel afin de créer, de reproduire et de prolonger des régularités répétitives;
- repérer des régularités dans leur environnement et en identifier le motif;
- utiliser la comparaison directe pour comparer deux objets;
- construire, décrire et trier des objets à trois dimensions en se basant sur un seul attribut (grandeur, couleur, forme, etc.);
- enrichir leur vocabulaire en employant des mots associés aux mathématiques : plus long, plus court, plus haut, plus lourd, plus léger, mince, épais, moins, avant, après, etc.;
- développer des habiletés de coordination visuomotrice et de motricité fine;
- développer leurs habiletés sociales;
- explorer des concepts qui vont au-delà du curriculum de la maternelle : heure, opérations, unités de mesure standard, etc.



Les enfants découvrent que des quantités peuvent être triées, dénombrées et comparées en utilisant des jetons, des cartes à jouer et des symboles numériques.

Il est possible d'intégrer l'enseignement des mathématiques à l'intérieur de nombreux autres centres d'apprentissage. Par exemple, aux centres sensoriels, l'enseignant peut amener les enfants à apprendre des concepts importants liés au volume pendant qu'ils explorent les propriétés physiques de l'eau, de la glace, de la neige ou même de la boue. Il peut leur demander d'estimer combien de tasses d'eau ou de cuillères pleines de neige il faudrait pour remplir un récipient déterminé, puis les inviter à vérifier leurs estimations et les aider à communiquer leurs conclusions.



Des géoplans permettent aux enfants de maternelle d'étudier de nombreux concepts mathématiques, entre autres la reproduction, la création et la comparaison de deux figures à deux dimensions (plus court, plus long ou presque la même longueur).

Le centre de découverte des sciences de la nature peut aussi s'avérer un lieu propice à l'intégration des mathématiques. Par exemple, l'enseignant peut planifier une activité de tri pendant laquelle les enfants pourront faire des expériences avec des objets et des aimants. Certains objets seront attirés par les aimants et d'autres ne le seront pas. Les enfants peuvent illustrer ce qu'ils ont observé à l'aide d'un tableau.



Anecdote : Bacs de découverte

Une enseignante raconte que dans sa classe, les enfants passent généralement les trente premières minutes de la journée à explorer des bacs de découverte.

Il s'agit d'une façon très agréable de commencer la journée. Les enfants accomplissent rapidement toutes leurs tâches matinales pour se diriger le plus tôt possible vers les bacs de découverte.



Les élèves sont invités à découvrir les régularités.

Par exemple, le premier jour de découverte des régularités, les bacs comprenaient divers matériaux ainsi que des exemples de régularités. Plus tard dans la semaine, j'ai fourni des bandes de papier et j'ai encouragé les élèves à décrire leurs régularités à l'aide de lettres, de nombres, de symboles, etc. Les enfants ont été fascinés par les vieilles clés que j'avais fournies. Ils ont adoré les examiner et ont posé plusieurs questions au sujet de leur provenance.

Quand je leur ai dit qu'on les avait trouvées dans le tiroir d'un vieux bureau qui appartenait autrefois au capitaine d'un ancien navire de guerre écossais, cela a piqué encore plus leur curiosité!



Des bacs de découverte contenant des échantillons de peinture, des panneaux de mousse, des cisailles et de la colle ont mené à de nombreuses sessions de découverte au cours desquelles les enfants ont pu créer leurs propres mosaïques.

Une boîte à œufs à dix compartiments (cadre de dix), des cubes et du papier pour écrire des nombres m'ont montré la capacité de mes élèves à créer et à représenter des équations. J'ai été étonnée! Plus tard dans la semaine, j'ai ajouté des dés et des roulettes pour générer des nombres pour les phrases mathématiques.



Alors, qu'est-ce que je fais pendant que mes élèves se consacrent aux bacs de découverte?

- Je circule dans la salle de classe et j'observe.
- Je pose des questions afin d'inciter les élèves à pousser leur enquête plus loin et à explorer d'autres facettes du matériel de manière à approfondir davantage leur apprentissage.
- J'écris des notes dans les dossiers d'évaluation des élèves.
- Je prends des photos des créations des élèves et je les invite à en prendre eux aussi pour documenter leurs apprentissages.

Centre de découverte des sciences de la nature

Les enfants sont comme des scientifiques : ils sont curieux et apprennent en observant, en posant des questions, en explorant et en interagissant avec le monde qui les entoure. Les sciences de la nature offrent une plateforme efficace pour acquérir des compétences, des connaissances et des attitudes qui favorisent l'apprentissage et le développement langagier. Les enquêtes qui ont lieu dans ce centre de jeu dépendront en grande partie des intérêts des enfants, démontrés par les objets qu'ils apportent à l'école, les questions qu'ils posent et les discussions lors des activités de groupes.

En plus des explorations scientifiques que les enfants peuvent entreprendre dans les centres sensoriels, le centre des blocs ou autres, un centre de découverte consacré aux sciences de la nature :

- fournit des possibilités d'exploration, d'enquête et de coconstruction des connaissances qui aident les enfants à comprendre le monde qui les entoure;
- cible les habiletés et les attitudes transversales quand les enfants posent des questions qui témoignent de leur désir d'en savoir plus sur les êtres vivants, les objets et les événements dans leur monde immédiat, manipulent du matériel avec un objectif précis, font des recherches, mènent à bien leur propre plan, etc.;
- offre la possibilité de développer des concepts liés aux sciences de la nature, aux sciences humaines, aux mathématiques et à la langue;
- permet aux enfants d'observer, de poser des questions, de prédire certains événements, de mener des enquêtes individuelles, de manipuler des objets et de classer des objets naturels en fonction de leur intention;
- attise la curiosité des enfants et inspire un sentiment d'admiration et d'émerveillement;
- expose les enfants à toute une variété d'organismes vivants et d'objets inanimés;
- offre aux enfants l'occasion de prendre soin d'animaux familiers ou de plantes;
- donne aux enfants envie de faire des dessins et de noter leurs observations;
- donne aux enfants la possibilité de démonter des objets fabriqués et recyclables;
- permet aux enfants d'explorer et d'utiliser divers types de papier pour des activités en classe (p. ex., explorer et choisir le papier qui serait le plus approprié pour construire quelque chose);
- encourage l'utilisation de livres sur les technologies et les concepts informatiques pour en apprendre plus sur des sujets scientifiques.



Des livres scientifiques mis à la disposition des enfants dans le centre de découverte des sciences favorisent l'exploration de divers sujets.



Des enfants sont fascinés alors qu'ils observent les métamorphoses qui ont lieu chaque jour.

Centre de cuisine

Pour bien des enfants, cuisiner avec d'autres personnes leur permet d'explorer la nourriture d'une toute nouvelle façon et d'être fiers de leurs réalisations. La cuisine est la « science alimentaire » et un grand nombre de concepts et d'habiletés en sciences de la nature, en mathématiques et en français peuvent être développés au moyen de ces expériences d'apprentissage.

Le centre de cuisine favorise :

- un sentiment d'accomplissement chez les enfants quand le produit est confectionné et ensuite consommé;
- le développement des compétences sociales et linguistiques et la maîtrise de soi;
- le développement cognitif et l'exploration de divers concepts de numératie et de littératie dans un contexte authentique;
- un sentiment de compétence chez les enfants lorsqu'ils font des activités d'adulte » comme couper des fruits en petits morceaux à l'aide d'un couteau dentelé en plastique;
- des échanges entre les enfants au sujet de leurs mets préférés pour les aider à apprendre et comprendre divers points de vue;
- la stimulation de tous les sens, éléments essentiels en sciences de la nature;
- le développement de la dextérité manuelle quand ils doivent remuer, verser, râper ou pétrir;
- le développement de la capacité à suivre des consignes;
- les échanges au sujet des choix alimentaires sains et des habitudes d'hygiène personnelle.



Les enfants font des biscuits en pain d'épice comme prolongement de l'histoire de *Petit Bonhomme de pain d'épice*.

Centre d'intérêt

Des centres d'intérêt peuvent être développés quand les enfants démontrent une curiosité pour des sujets particuliers. En fonction de ces intérêts, l'enseignant peut planifier un centre qui vise à appuyer l'apprentissage continu.

Le matériel sera déterminé en fonction des sujets abordés et des apprentissages visés.

Une planification intentionnelle déterminera les concepts de base qui seront abordés et les apprentissages qui seront visés selon les différents curriculums de la maternelle dont les habiletés d'enquête et de pensée critique.



Anecdote : Centre de prélèvement de fonds

Dans une salle de classe où les enfants organisaient une vente de limonade et de biscuits pour recueillir des fonds pour une cause qu'ils appuyaient, l'enseignant a créé un centre fondé sur un thème où les enfants pouvaient s'entraîner à verser des liquides et à compter de l'argent factice pour apprendre à rendre la monnaie. Ce centre est resté ouvert pendant plusieurs jours avant la date de la vente.



Les enfants s'entraînent à verser des liquides et rendre de la monnaie avec leur vente.



Anecdote : Le processus d'enquête au centre de blocs

L'anecdote suivante donne un aperçu du questionnement d'un enseignant qui tient compte des intérêts des enfants et des grandes idées derrière les paysages d'apprentissage dans son travail quotidien avec les jeunes enfants de la maternelle. L'enseignant appuie le processus d'enquête initié par les enfants de façon intentionnelle en faisant des liens entre leurs questions et les divers curriculums de maternelle, y compris le français, les arts, les mathématiques, les sciences de la nature et les sciences humaines. De plus, il a pu tirer profit de nombreuses occasions favorisant l'évaluation authentique au cours de l'enquête.

Dans cette classe, certains enfants se sont lancés dans un apprentissage par l'enquête au centre des blocs où quelques enfants créent des plans pour leurs structures. D'autres commencent à parler de la manière de construire une très grande tour en bloc de sorte qu'elle ne s'écroule pas. D'autres encore semblent construire des murs inclinés autour d'un grand espace ouvert. L'enseignant réalise aussi que les enfants sont excités par le nouveau stade qui est en construction non loin de leur école. Il écoute attentivement les enfants et recueille des renseignements en les observant et en consignant les « histoires » qui se racontent au centre des blocs afin de l'aider dans sa planification.

Sa documentation pédagogique démontre que les enfants essaient de construire des structures de plus en plus hautes ainsi que de grands espaces ouverts entourés de murs. Il ajoute intentionnellement des blocs de diverses tailles et de diverses formes, notamment des cylindres, des prismes et des pyramides (commerciaux et non commerciaux) au centre des blocs afin d'encourager les constructions complexes et d'aider les enfants à comprendre les représentations à trois dimensions de notre monde.

« Je vais mettre le gros bloc sur le petit et faire une grande tour », décrit Nick pendant qu'il construit une structure dans le centre des blocs. Le bâtiment qu'il cherche à construire s'effondre sous la charge.

« Oh, non! » se lamente Nick. « Pourquoi ça a fait ça? » Il regarde la pile de blocs de formes et tailles variées pour essayer de trouver la cause du problème.

« Qu'est-ce que tu aurais pu faire différemment? », demande l'enseignant.

« J'aurais pu utiliser un autre bloc à la base? », demande Nick.

« Ça m'est arrivé à moi aussi, intervient Matthew. J'ai utilisé les gros blocs à la base. »

« Les gros blocs ont l'air différents », répond Nick.

« Ils sont de tailles différentes », ajoute Susie, « et ils ont des côtés! »

« Dites-moi en quoi ils sont différents », demande l'enseignant. Plusieurs enfants se joignent à la conversation pendant que Nick réfléchit aux différences entre les blocs.

« Celui-ci est un rectangle », annonce Matthew.

« Alors vous dites que les blocs ont des formes différentes », résume l'enseignant.

« Oui! », disent les enfants.

« Je me demande si les formes sont importantes quand on construit », se demande Matthew à voix haute.



Quelques garçons construisent des structures avec des blocs.



Les enfants construisent de hautes structures avec des blocs unitaires.

Et c'est ainsi que commence l'enquête sur la manière dont les bâtiments de notre communauté sont formés. Le processus d'enquête est axé sur le développement de questions ouvertes, comme celle que pose Matthew : « Est-ce que les formes sont importantes? »



En se basant sur sa documentation initiale et ses réflexions, l'enseignant choisit les champs d'exploration sociale, culturelle et historique (annexe G) pour que les enfants examinent leur communauté et puissent faire des rapprochements utiles avec la façon de construire et de former des communautés.

Au cours des jours suivants, l'enseignant voit que les enfants se transmettent leurs idées et leurs ressources. Ensemble, ils créent des hypothèses sur ce qui fonctionnera le mieux, puis ils testent celles-ci. Les enfants s'entraînent au travail d'équipe lorsqu'ils établissent ensemble des stratégies, s'encouragent les uns les autres et coopèrent volontairement. Pendant leur travail, ils démontrent ce qu'ils savent déjà au sujet de la communauté dans laquelle ils vivent et les nombreux apprentissages visés à la maternelle qu'ils sont en train d'acquérir. Ils comptent à voix haute, nomment les formes et les couleurs des blocs qu'ils sont en train d'utiliser et se servent des livres de référence sur la construction et les grands bâtiments pour guider leur prise de décisions. Certains enfants créent des panneaux pendant que d'autres font des plans comme celui que l'enseignant a ajouté au centre des blocs pour les amener à poursuivre plus en avant leurs idées au sujet des bâtiments.

Les enfants utilisent des tableaux blancs portables pour représenter en deux dimensions leurs idées de construction à trois dimensions, une activité d'apprentissage qui oblige les enfants à faire de la gymnastique intellectuelle.

Les enfants représentent en deux dimensions leurs idées de construction à trois dimensions.



Lorsqu'il interagit avec les enfants dans la classe, l'enseignant utilise certaines stratégies particulières pour promouvoir les compétences en mathématiques qui encouragent les enfants à aller plus en profondeur dans leur enquête. Il demande aux enfants combien de blocs ils ont utilisés en tout pour construire leur stade et il place des planchettes à pince et des crayons à proximité pour faciliter cette enquête. Les enfants mesurent la hauteur et la largeur de leur stade et de leurs tours, et ils peuvent choisir d'utiliser des rubans à mesurer, de la ficelle ou des cubes emboîtables (Unifix) pour mettre en pratique par le jeu leurs compétences en numératie. Ils peuvent inscrire leurs résultats sur du papier millimétré au fur et à mesure qu'ils travaillent.

L'enseignant sait que les jeux avec les blocs créent de nombreuses occasions d'utiliser le langage et d'enrichir le vocabulaire des enfants de manière authentique. Il parle aux enfants de leur travail en utilisant un langage descriptif et des caractéristiques mathématiques telles que la taille, la forme, le nombre et l'ordre ainsi que des concepts scientifiques comme la hauteur, la gravité, l'équilibre, l'action et la réaction et la cause et l'effet (Tunks, 2013). Il ajoute certains des mots qu'il a utilisés avec les enfants sur le mur de mots de leur salle de classe pour en faciliter la consultation. Les planchettes à pince, les crayons de charpentier, les grandes feuilles de papier et les livres aident les enfants à appliquer leurs compétences en littératie pendant leur apprentissage ludique. L'enseignant fait en sorte que la période de jeu libre dure entre 45 minutes et une heure chaque jour (maternelle à demi-temps) pour que les enfants disposent des longues périodes de temps dont ils ont besoin durant cette période d'apprentissage passionnante.

Au cours des quelques jours qui suivent, tout en interagissant avec les enfants, l'enseignant documente leur apprentissage et leurs succès avec la construction de leur structure complexe en utilisant sa tablette tactile pour prendre des photos et de courts clips. Cette documentation pédagogique lui permet de recueillir des preuves de l'apprentissage des enfants, qu'il peut partager avec les enfants et leurs familles.



Réflexion : Repenser un centre d'apprentissage

Pensez à un centre d'apprentissage que vous aimeriez peut-être modifier.

- De quoi êtes-vous insatisfait dans sa forme actuelle?
- Quels changements pourriez-vous apporter à ce centre pour qu'il soit davantage centré sur l'enfant?
- Quels changements pourriez-vous apporter à ce centre pour créer un lien plus étroit entre le foyer et l'école?
- Quels changements pourriez-vous apporter à ce centre pour tenir compte des enquêtes initiées par les enfants?
- Quels changements pourriez-vous apporter à ce centre pour qu'il soit plus étroitement lié aux apprentissages visés dans les divers curriculums de la maternelle?

Sommaire

Ce chapitre a fourni de nombreuses idées sur la façon dont le jeu peut appuyer l'apprentissage des enfants dans le contexte des centres d'apprentissage. Il a également démontré l'importance de planifier chacun des centres d'apprentissage de façon à favoriser la maîtrise des apprentissages visés dans chacun des divers curriculums de la maternelle en observant les enfants et en fournissant l'étayage nécessaire.



Apprentissage professionnel continu

Pour en apprendre davantage sur les centres d'apprentissage à la maternelle, veuillez consulter :

ASSOCIATION FRANCOPHONE À L'ÉDUCATION DES SERVICES À L'ENFANCE EN ONTARIO. *Annexe liée aux centres d'apprentissage*, Ottawa, Ontario, AFÉSE, 2013. Accessible en ligne : <http://afeseo.ca/wp-content/uploads/2013/04/Annexe-centres-apprentissage.pdf>.

ASSOCIATION FRANCOPHONE À L'ÉDUCATION DES SERVICES À L'ENFANCE EN ONTARIO. *Les centres d'apprentissage*, Ottawa, Ontario, AFÉSE, 2013. Accessible en ligne : <http://afeseo.ca/wp-content/uploads/2013/04/partie2.pdf>.

FLEMINGTON, Krista, Linda HEWINS et Una VILLIERS. *Premiers pas en littératie : des centres de littératie dès la maternelle*, Montréal, Québec, Modulo, 2012.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN. "How Play Connects to Learning". <https://www.naeyc.org/resources/topics/play> (Consulté le 12 février 2018).

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Centres d'apprentissage*, [Vidéo en ligne], Zétoiles émergentes. [https://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaires&submenu=ressources&tab=videos : les zetoiles emergentes&id=22&id_submenu=62&id_tab=119](https://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaires&submenu=ressources&tab=videos%3Ales_zetoiles_emergentes&id=22&id_submenu=62&id_tab=119) (Consulté le 12 février 2018).

SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Les centres d'apprentissage », *Prématernelle, programme d'études, écoles francophones*, Regina, Saskatchewan, Le Ministère, 2001. Accessible en ligne : <https://www.k12.gov.sk.ca/evergreen/francais/fransk/prematernelle/html/a6.html>.

Pour en apprendre davantage sur la façon de cuisiner avec les enfants, veuillez consulter :

PRODUCTEURS LAITIERS DU CANADA. *Éducation Nutrition*. <https://maritime.teachnutrition.ca/fr/accueil> (Consulté le 12 février 2018).

PRODUCTEURS LAITIERS DU CANADA. *Le grand livre des petits chefs : recueil d'activités culinaires éducatives pour les enfants de 3 à 5 ans*, 2015. http://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/Le-Grand-Livre-des-Petits-Chefs_lr.pdf (Consulté le 12 février 2018).

Chapitre 8 :

Les partenariats : une harmonisation qui facilite les apprentissages

Chapitre 8 : Les partenariats : une harmonisation qui facilite les apprentissages

Chaque enfant est non seulement un membre de la « communauté de la maternelle », mais de la communauté francophone au sens large. Les membres de cette communauté élargie peuvent inclure des professionnels spécialisés en petite enfance (personnels des services de santé publique et de programmes autorisés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, coordonnateurs de centres de la petite enfance et de la famille, etc.), des professionnels de la communauté scolaire (enseignants de 1^{re} année, de musique, etc., orthophonistes et autres spécialistes scolaires) et des organismes communautaires.

« Au moment où le milieu scolaire francophone prête une attention particulière au lien entre l'école de langue française et la communauté francophone, il importe de réfléchir aux liens à créer avec le milieu familial. Après tout, les interventions du parent, de l'école et de la communauté contribuent, ensemble, à la création d'un espace francophone dynamique » (ACELF, 2014, p. 8).

« Réfléchissons ensemble afin d'imaginer la vie que nous pouvons façonner pour nos enfants. »

[Traduction libre]

Sitting Bull

L'apprentissage des enfants est favorisé par des liens familiaux et communautaires solides. À cet effet, l'enseignant s'engage à collaborer avec les familles et les membres de la communauté. Il prend le temps d'en savoir plus sur les aspirations, les valeurs, les attentes des familles ainsi que les facteurs qui influencent la vie de chacun des enfants à la maison et dans leurs communautés. Les divers partenariats permettent de créer les meilleures expériences d'apprentissage possible pour chaque enfant — des

expériences qui sont pertinentes et respectueuses — et aident les familles à s'engager pleinement dans le processus d'apprentissage et de développement des enfants. Le présent chapitre traite de stratégies qui contribuent à la mise en place de partenariats qui favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école et à la francophonie chez les enfants et leurs familles facilitant ainsi leur engagement.

Des partenariats avec les familles

Dès leur plus jeune âge, les enfants participent activement à la vie de leurs familles et de leurs communautés. Les familles offrent aux enfants leurs premières expériences d'apprentissage qui sont aussi les plus importantes. Elles jouent un rôle central pour ce qui est de favoriser le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants. Il est essentiel d'établir des partenariats avec les familles pendant l'année de maternelle, afin que les enfants puissent vivre des expériences d'apprentissage aussi riches que possible tant à l'école qu'à la maison.

« Au sens où l'entend l'Institut Vanier, la "famille" se définit ainsi : toute combinaison de deux ou plusieurs personnes liées entre elles par des liens de consentement mutuel, de naissance, d'adoption ou de placement et qui, ensemble, assument à divers degrés la responsabilité des éléments suivants ou de certains d'entre eux :

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

Il s'agit là d'une définition beaucoup plus large que celle que les générations précédentes auraient utilisée. De nos jours, il y a davantage d'enfants qui grandissent dans des familles plus petites, sans fratrie. Ils font peut-être partie d'une famille étendue (multigénérationnelle), multiculturelle, ayant plusieurs religions, recomposée dont les membres ont des orientations sexuelles diverses, adoptive, nourricière, monoparentale, dirigée par un frère ou une sœur, dirigée par les grands-parents dont les parents sont conjoints de fait ou d'une famille nucléaire (Bohnert, Milan, et Lathe, 2014).



« Kanouté (2007) met l'accent sur l'importance de tenir compte de la méconnaissance que l'école peut souvent avoir du stress et des défis vécus par les familles des apprenants nouveaux arrivants. Il est donc essentiel d'assurer une communication ouverte entre l'école et la famille de l'apprenant nouvel arrivant dès les premiers contacts. »

(Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, 2017a, fasc. 1, p. 9)

Les familles du Manitoba sont très diverses et de plus en plus de personnes nouvellement arrivées au Canada choisissent de s'établir dans notre province. Les systèmes scolaires avec lesquels ces familles ont été en contact précédemment peuvent être très différents du système manitobain, tant en ce qui concerne l'organisation que les méthodes d'enseignement. Les familles autochtones peuvent hésiter à s'engager dans la vie de l'école. Dans une certaine mesure, cette hésitation peut être liée à l'époque des pensionnats qui a eu des conséquences sur des générations de familles et de communautés métisses, inuites et des Premières Nations. Il est impératif que les enseignants de la

maternelle apprennent à écouter de manière active et à collaborer avec les familles afin que celles-ci se sentent bien accueillies et en sécurité pour devenir de véritables partenaires dans l'éducation de leurs enfants.

Les enseignants de maternelle doivent respecter la diversité des familles et apprendre à connaître les cultures présentes dans leur classe ou à l'école. Ils fournissent des occasions d'explorer les différentes origines culturelles des familles d'une façon respectueuse et positive. Ils réfléchissent à la manière d'encourager les familles à s'engager et à participer régulièrement et activement aux expériences d'apprentissage des jeunes enfants.

Ainsi, les familles ont des exemples pertinents de l'apprentissage et du développement quotidiens de leurs enfants. Elles sont mieux en mesure de comprendre ce que les enfants apprennent et pourquoi, et où ils se situent sur le plan social, affectif et scolaire. Elles peuvent aussi mieux comprendre pourquoi le jeu est si important pour les jeunes enfants.

Il faut être conscient de ces aspects sociaux en évolution et demeurer informé de la situation de chaque enfant. Ces connaissances permettront de valoriser les différentes expériences et les divers styles de vie des enfants. Cela se reflètera dans les expériences d'apprentissage qui leur seront offertes. Par exemple, afin d'appuyer les enfants avec sensibilité l'enseignant peut poser de petits gestes tels que :

- remplacer l'énoncé « Amène ceci à ta maman et ton papa » par « Amène ceci chez toi », afin d'éviter de mettre l'enfant mal à l'aise ou de créer de la confusion;
- célébrer la Journée nationale de la famille plutôt que la fête des Mères et la fête des Pères;
- être conscient des sentiments des enfants qui par exemple ont deux mamans, mais pas de papa;
- tisser des liens avec les familles nouvellement arrivées au Manitoba dont la première langue n'est ni le français ni l'anglais.

Ces gestes encourageront la communication et la compréhension entre l'enseignant, les enfants et les familles ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes.

La participation et l'engagement des familles

Les Manitobains reconnaissent et appuient depuis longtemps le rôle essentiel des familles qui collaborent avec les écoles pour assurer le succès scolaire des enfants. Pour encourager la participation des familles, les écoles les invitent à être présents à certaines activités ou manifestations qu'elles organisent et à devenir membres de groupes ou de comités comme les comités de parents. Bien que ces initiatives permettent aux familles de développer un sentiment d'appartenance envers l'école, elles ne sont pas suffisantes pour assurer leur engagement.

Il est de plus en plus reconnu que l'engagement des familles est une manière efficace d'enrichir les enfants, les familles, l'école et la communauté (Ferlazzo et Hammond, 2009). Il est toutefois important de reconnaître que l'engagement familial ne consiste pas seulement en un partage d'information. Pour créer le genre de partenariats entre l'école et la famille qui améliore la performance des enfants, renforce les communautés et accroît le soutien public, l'école doit comprendre la différence qui existe entre participation familiale et engagement familial. Une école qui cherche la participation des familles identifie des projets, des besoins et des objectifs et dit aux familles comment elles peuvent contribuer. Une école qui cherche l'engagement des familles écoute ce qu'elles pensent et quelles sont leurs aspirations et leurs préoccupations. Lorsque l'école cherche à engager les familles, le but n'est pas de servir des clients, mais de se donner des partenaires (Ferlazzo, 2011). On peut engager les familles en établissant intentionnellement des relations bidirectionnelles avec ces dernières. Ces relations sont fondées sur la confiance, le respect mutuel et la volonté d'améliorer l'apprentissage des enfants.

L'engagement des familles dans l'apprentissage axé sur le jeu

À la maternelle, l'un des domaines où l'enseignant peut engager les familles et créer des partenariats avec celles-ci est celui de l'apprentissage axé sur le jeu. Les familles ne connaissent sans doute pas les démarches pédagogiques axées sur le jeu; c'est pourquoi l'enseignant de la maternelle doit d'abord s'assurer qu'elles comprennent ce que les enfants apprennent en « travaillant à jouer ».

La plupart des écoles organisent une soirée d'orientation pour les familles au printemps précédant l'entrée en maternelle de leur enfant. Dans certaines écoles, il s'agit d'une rencontre où la direction et les enseignants parlent aux familles, mais d'autres écoles ont recours à une démarche interactive axée sur l'enfant. Les familles et les enfants passent d'une expérience d'apprentissage interactive à une autre, tandis que les enseignants expliquent aux familles de façon informelle ce que les enfants apprendront par l'intermédiaire du jeu et les encouragent à jouer et à apprendre avec les enfants. L'enseignant peut créer intentionnellement des centres de jeu qui contiennent des objets qu'une famille serait susceptible d'avoir comme une table sur laquelle les enfants peuvent trier et compter des boutons, des sous, des pâtes ou des céréales.

Il s'avère aussi important de rendre plus transparent l'apprentissage axé sur le jeu pour les familles tout au long de l'année scolaire en :

- prenant des photos et en explicitant les liens entre ce que font les enfants et les apprentissages visés dans les curriculums de la maternelle;
- faisant part des créations des enfants, des récits d'apprentissage ou des observations aux familles;
- informant les familles par l'entremise d'une missive mensuelle, de conversations régulières, etc.;
- discutant avec les familles de leur perspective sur le rôle du jeu dans l'apprentissage de leur enfant à l'école;
- invitant les familles à réfléchir à la façon dont elles peuvent enrichir les apprentissages de leurs enfants grâce à des interactions adaptées à leur développement et axées sur le jeu à la maison.

En tant que personne clé travaillant auprès de jeunes enfants, l'enseignant de maternelle aura plusieurs occasions d'engager les familles et d'en faire ses alliés, d'une manière qui profite au maximum à tous. En saisissant ces occasions, il peut avoir une influence positive sur le parcours éducatif de chacun des enfants.



Réflexion : Des partenariats avec les familles

Lorsque l'enseignant fait appel à ce qu'il sait sur le développement des enfants, sur l'enseignement et les stratégies axées sur le jeu et adaptées au développement, et sur le rôle essentiel des familles en tant que partenaires égaux, il se fait le champion de l'engagement familial. Voici des questions sur lesquelles vous pouvez vous pencher en cheminant avec les familles :

- Quels sont les gestes que vous posez pour échanger avec les familles et en apprendre davantage au sujet de leurs espoirs et de leurs rêves en ce qui concerne la réussite et l'apprentissage de leurs enfants?
- Quels moyens utilisez-vous pour vous assurer que vos échanges avec les familles, même avant l'entrée des enfants en maternelle, sont chaleureux, respectueux et fondés sur la collaboration afin d'assurer le succès de leur entrée à l'école?
- Est-ce que la classe reflète la culture et la vie de chacun des enfants? Comment vos pratiques valorisent-elles différentes situations familiales?
- Comment vos échanges avec les familles répondent-ils à leurs besoins? Comment favorisent-ils leur engagement dans l'apprentissage des enfants?
- En quoi les suggestions proposées vous seront-elles utiles pour nourrir vos partenariats avec les familles?

Des partenariats avec la communauté

Un partenariat entre l'école et la communauté enrichit l'apprentissage des enfants et contribue à la vitalité et à l'élargissement de l'espace francophone. À la maternelle, ce partenariat peut prendre plusieurs formes notamment des sorties dans la communauté et l'accueil de membres de la communauté dans la salle de classe. Pour ce faire, l'enseignant :

- détermine avec l'appui des enfants quelles sorties ou quels invités pourraient le mieux répondre aux questions qu'ils se posent et enrichir leurs enquêtes;
- tisse des liens entre les sorties proposées et l'enrichissement de la langue ainsi qu'avec les grandes idées véhiculées et les apprentissages visés dans chacun des divers curriculums de la maternelle;
- planifie en collaboration avec les enfants l'organisation et le déroulement des sorties et l'accueil des membres de la communauté (CMEC, 2003b).

La maternelle au sein du Programme français préconise « un environnement d'apprentissage qui favorise la maîtrise de la langue française comme langue première, la construction d'une identité francophone positive et la création de liens avec la communauté francophone. Ce contexte de vie scolaire permet à l'enfant de se construire un rapport au monde en français dans un contexte linguistique où plus d'une langue sont en interaction » (Saskatchewan, ministère de l'Éducation, 2010, p. 1).

Des sorties dans la communauté*

Donner l'occasion aux enfants de rencontrer des membres de leur communauté qui s'expriment en français et d'échanger avec eux en français leur permet de prendre conscience que le français n'est pas uniquement une langue scolaire. « Ils prennent ainsi conscience qu'on parle français, pas seulement à l'école, mais aussi hors de l'école, dans des commerces, des lieux de loisirs, dans certains milieux de travail ou dans des services » (CMEC, 2003b, p. 13). De tels échanges entre l'école et la communauté permettent aux enfants de développer un sentiment d'appartenance à la communauté francophone et à celle-ci de créer des liens avec l'école francophone.

On peut penser à des sorties plus ponctuelles, dans des endroits tels que :

- la boulangerie;
- le garage ou la station-service;
- la bibliothèque municipale;
- la caserne des pompiers ou le poste de police;
- un commerce (épicerie, fleuriste, etc.) ou une usine;
- le cabinet d'un dentiste;
- la clinique vétérinaire;
- le foyer pour personnes âgées;
- le centre culturel.

Certaines sorties peuvent aussi donner naissance à des partenariats de plus longue durée, par exemple :

- la création de projets d'arts pour décorer la salle d'attente à la suite d'une visite à la clinique dentaire ou à la caserne des pompiers;
- la participation à l'heure du conte à la bibliothèque municipale;
- la présentation de comptines, de chants ou de poèmes aux résidents du foyer pour personnes âgées;
- la participation aux activités organisées par le centre culturel ou un autre organisme dans la communauté.

L'accueil des membres de la communauté en salle de classe*

Donner l'occasion aux enfants d'accueillir des membres de leur communauté dans la salle de classe leur permet de communiquer en français avec ceux-ci dans un contexte authentique. Encore une fois, ces échanges permettent aux enfants « de prendre conscience que le français n'est pas seulement une langue parlée à l'école, mais que des adultes le parlent également dans la vie de tous les jours et au travail » (CMEC, 2003b, p. 14). Tout comme les sorties à l'extérieur de l'école, ce partenariat peut se limiter à quelques visites ou devenir un projet qui se déroule sur une plus longue période de temps.

* Adapté de : CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Outils et interventions : partenariat école-foyer-communauté*, Toronto, Ontario, CMEC, 2003.

À ce titre, l'enseignant :

- détermine avec l'appui des familles et des membres de la communauté quelles personnes-ressources sont disponibles;
- planifie en collaboration avec les enfants l'organisation et le déroulement du projet.

En plus d'offrir aux enfants de côtoyer une variété de membres de la communauté francophone, ces deux types de partenariat offrent aux enfants l'occasion d'être exposés à divers modèles langagiers autres que ceux qui leur sont offerts à l'école.

Les programmes préscolaires offerts dans la communauté

L'un des types de programmes auxquels les enfants peuvent avoir participé avant leur entrée en maternelle est un programme autorisé d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Il est important pour l'école d'établir des partenariats avec les éducateurs* de la petite enfance qui travaillent dans les garderies où sont inscrits les enfants et d'avoir une bonne idée des programmes qui y sont offerts. Pour obtenir plus d'information au sujet de ces programmes, consultez les sites [Éducation de la petite enfance](#) et [Enfants santé Manitoba](#).

La cohérence entre les curriculums de la maternelle et le [curriculum des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba](#) encourage la continuité en ce qui concerne la vision, les croyances, les valeurs et les principes relatifs à l'apprentissage et à la pédagogie de la période préscolaire à la maternelle. Cette cohérence touche aussi la façon dont les enseignants perçoivent l'enfance et l'importance du jeu pour l'apprentissage des enfants, leur approche pédagogique, ce qu'ils enseignent (matières ou domaines de développement) et leurs valeurs en ce qui concerne les partenariats avec les familles et avec la communauté (Kagan, *et al.*, 2010).



Figure 8.1 :
Les piliers du développement de la petite enfance au Manitoba

Source : ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA, *Commencez tôt, commencez bien : cadre de travail du Manitoba pour le développement de la petite enfance*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba, 2013, p. 7.

Ces partenariats entre l'école et la communauté permettent à l'enseignant de maternelle, à l'école, aux familles et, bien sûr, aux enfants de profiter de services et de ressources utiles et de faciliter la création d'un environnement scolaire sain qui renforce les communautés. La cohérence entre les expériences d'apprentissage offertes à la maternelle et les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants permet le partage de l'espace et des ressources et favorise la continuité d'un milieu à l'autre. L'échange d'information et les communications entre enseignants et éducateurs à la petite enfance au sujet de l'apprentissage et du développement des enfants dont ils ont la charge peuvent être tout à l'avantage de ceux-ci.

* Éducateurs dans des services de garde d'enfants en bas-âge, d'âge préscolaire ou scolaire ou dans une prématernelle.

En plus des programmes autorisés d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, on peut retrouver des Centres de la petite enfance et de la famille (CPEF) dans de nombreuses communautés francophones. Ces centres, souvent situés dans les écoles offrent des programmes de ressources familiales, qui permettent aux familles et aux enfants de participer ensemble à des expériences d'apprentissage précoce. Ces types de programmes d'apprentissage précoce axés sur le jeu aident à favoriser le développement social, émotionnel, physique et cognitif des enfants. Les enfants apprennent le respect, l'empathie et l'autorégulation lorsqu'ils interagissent avec d'autres enfants, diverses familles et d'autres adultes. Ces interactions aident également les familles à approfondir leur propre compréhension du développement des enfants et à valoriser l'apprentissage par le jeu. Les relations respectueuses qui sont développées entre les professionnels, les jeunes enfants et leurs familles permettent d'en apprendre davantage sur leurs forces et leurs défis et de leur offrir des ressources appropriées. Pour en savoir davantage au sujet des services offerts dans les communautés francophones, consultez [La Coalition francophone de la petite enfance du Manitoba](#).

Au Manitoba, 23 [Coalitions communautaires axées sur les familles et les enfants](#) réunissent des familles, des éducateurs de la petite enfance, des enseignants, des professionnels de la santé et d'autres fournisseurs de services communautaires en vue d'établir des plans et de collaborer pour favoriser le développement sain des enfants âgés de six ans ou moins. Ces coalitions soutiennent des programmes communautaires existants qui visent les familles ayant de jeunes enfants et créent de nouvelles initiatives en tenant compte de la diversité et des points forts de chaque communauté. Les partenaires de ces coalitions encouragent l'établissement de services et de programmes de toutes sortes pour les enfants de zéro à six ans et leurs familles en fonction de certaines priorités : les pratiques parentales positives, la nutrition et la santé physique, la littératie et l'apprentissage, et enfin la capacité communautaire.

Des interactions fréquentes et positives basées sur la confiance et une communication ouverte entre les familles, le personnel des programmes préscolaires offerts dans la communauté et le personnel de l'école permettent de créer des liens qui favoriseront la cohérence entre les divers milieux.

Voici quelques idées visant à faciliter cette communication :

- planifier des journées et des ateliers de perfectionnement professionnel conjoints avec des thèmes applicables aux divers milieux;
- planifier des visites d'un milieu à l'autre et des observations afin de permettre à tous les intervenants de savoir ce que les enfants font pendant l'année et comment leurs journées, leurs milieux et leurs expériences sont organisés;
- viser la continuité et essayer de s'appuyer sur les succès antérieurs;
- prévoir des réunions et des séances d'échanges selon les circonstances;
- encourager la communication pour discuter d'un enfant en particulier avec le consentement éclairé des familles;
- célébrer ensemble les réussites;
- organiser des activités sociales où les membres du personnel des divers milieux peuvent se rencontrer;

- établir, par écrit, des politiques et des processus relatifs aux transitions;
- échanger des bulletins d'information;
- inviter le personnel des divers milieux et les familles à participer aux fêtes de la classe, aux journées portes ouvertes en maternelle et aux activités des programmes communautaires de la petite enfance.



Réflexion : Des partenariats avec la communauté

Voici des questions sur lesquelles vous pouvez vous pencher pour réfléchir à l'importance que vous accordez au rôle que joue la communauté francophone dans l'apprentissage des enfants tout au long de l'année :

- Quelle place accordez-vous au partenariat école-communauté?
- En quoi les moyens proposés vous seront-ils utiles pour nourrir vos partenariats avec la communauté?
- Comment les moyens proposés peuvent-ils enrichir le développement des compétences langagières des enfants et appuyer l'acquisition de la langue française chez les enfants parlant peu ou pas français?
- Comment pouvez-vous exploiter au maximum les ressources de votre communauté pour permettre aux enfants d'élargir leur univers francophone?
- Quelles contributions les enfants peuvent-ils apporter à la communauté environnante?

Des partenariats au sein de l'école

Lorsque les enseignants de maternelle s'engagent de façon active à collaborer avec divers partenaires au sein de l'école, tous les enfants en profitent. Par exemple, un enseignant de maternelle se demandait comment les enfants pourraient améliorer leur utilisation du vocabulaire de position (sur, sous, à côté, à droite, à gauche, dedans, dehors, etc.) pour qu'ils puissent suivre et donner des directives plus facilement et se servir du langage avec plus de précision. Il a fait part de ces réflexions aux enseignants de musique et d'éducation physique. Ceux-ci ont ensuite veillé à utiliser ces termes lors des échanges qu'ils avaient avec les enfants. Le fait d'entendre ces mots dans différentes situations a eu un effet positif chez les enfants. Ceux-ci ont vite commencé à appliquer cette nouvelle connaissance des mots de position de façon pertinente dans divers contextes.

Une partie du rôle de l'enseignant de maternelle est de faire part de ses connaissances sur les pratiques adaptées au développement des enfants et sur l'apprentissage axé sur le jeu à tous les partenaires présents dans la classe afin de faciliter l'apprentissage par le jeu.

Voici quelques conseils qui pourraient être offerts à ces partenaires pour appuyer le jeu :

- s'engager dans le jeu plutôt que de le superviser;
- aider les enfants à se concentrer sur leur plan de jeu en leur demandant « À quoi jouez-vous? »;
- lorsqu'un enfant arrive dans l'espace où d'autres enfants sont déjà en train de jouer on peut :
 - l'aider à se joindre aux autres s'il en a besoin (« Ils jouent à _____. Quel rôle veux-tu jouer? » ou « Que peux-tu faire pour les aider? »);
 - appuyer la négociation si le nouvel enfant ne se montre pas respectueux en ce qui concerne le jeu en cours;
 - aider les enfants à négocier pour partager le matériel. Il n'est pas très utile de dire simplement « Partagez », car les enfants ne sont peut-être pas prêts à renoncer à un objet;
 - modéliser et encourager le langage de négociation. « Est-ce que je peux avoir ça quand tu auras fini? » et « Je m'en sers encore, je te le donnerai quand j'aurai terminé »;
 - s'il y a vraiment beaucoup d'enfants au même endroit, « Il n'y a vraiment pas assez de place ici en ce moment; tu pourrais peut-être revenir quand il y aura moins d'amis. Où voudrais-tu aller jouer en attendant? »;
- respecter les enfants qui sont pris par un jeu. Ne pas les interrompre pour leur demander d'aller jouer ailleurs, sauf s'il y a une raison importante (ils jouent de manière inappropriée, ils font beaucoup de bruit, même après que l'enseignant leur a demandé de parler plus doucement). Si on leur demande d'aller ailleurs, les aider à choisir un nouvel endroit pour jouer et s'assurer qu'ils le font. Les réorienter avec respect, par exemple en disant : « Tu continues à prendre les blocs de Samara, même quand elle te dit qu'elle en a encore besoin; il faut que tu ailles jouer ailleurs maintenant. Où voudrais-tu aller jouer? »;
- éviter les messages négatifs : « Arrête... », « Ne fais pas ça... » Essayer plutôt d'aider les enfants à trouver ce qu'ils peuvent faire : « Peux-tu trouver un moyen de construire ce mur pour qu'il ne tombe pas? » « S'il te plaît, va jouer à la poupée là-bas, plutôt qu'à la table du goûter. » « Ce mur est vraiment haut. Si les blocs d'en haut tombent, ils peuvent te tomber sur la tête. Sois prudent en construisant pour ne pas être blessé. »;
- donner l'exemple en ce qui concerne le volume et le ton que les enfants doivent utiliser.

Un partenariat avec l'enseignant de 1^{re} année

Chaque nouvelle année scolaire a ses propres caractéristiques et exigences pour les enfants et les familles, qui doivent, entre autres, apprendre à faire confiance à un nouvel enseignant. De plus, en passant en 1^{re} année, les enfants rencontreront sans doute de nouveaux enfants, qui ont fréquenté d'autres classes de maternelle, ou perdront peut-être des camarades qui leur sont chers et qui sont inscrits dans une autre école.

Cette transition peut être planifiée de façon à ce qu'elle se fasse en douceur, en sachant que cette expérience peut être très stressante pour les jeunes apprenants. Ce qui a été présenté précédemment au sujet de la continuité est tout aussi important pour la transition vers la 1^{re} année, même s'il s'agit d'aller dans une classe située un peu plus loin dans le corridor de la même école. Il est recommandé d'organiser des réunions régulières entre les enseignants pour chercher des moyens d'harmoniser les pratiques pédagogiques entre la maternelle et la 1^{re} année. Il est aussi essentiel, pour être en mesure d'appuyer tous les enfants, de partager des renseignements pertinents avec le consentement éclairé des familles.

Les enseignants de maternelle et de 1^{re} année peuvent rendre la transition plus facile en organisant des visites dans la classe de 1^{re} année, en aidant les enfants à se faire des amis pendant l'année grâce à un système de jumelage entre les élèves de maternelle et ceux de la 1^{re} année et en offrant de l'aide aux familles afin de les rassurer au sujet du passage de leur enfant au niveau supérieur. Les enseignants de 1^{re} année peuvent être invités à venir prendre le goûter avec les enfants plusieurs fois dans l'année, à venir voir une pièce de théâtre montée par les enfants, à visiter une exposition de livres qu'ils ont écrits ou à avoir des échanges avec les enfants au sujet de leurs portfolios. Les visites dans la classe de 1^{re} année avant la fin de la maternelle aident les enfants à garder à l'esprit pendant les vacances d'été une image concrète de l'année à venir.

Le jeu tient encore une place importante dans la vie des enfants de 1^{re} année et celui-ci offre aux jeunes apprenants de nombreuses occasions d'entreprendre des enquêtes. Dans certaines classes de 1^{re} année, le milieu et les types de stratégies d'apprentissage utilisées peuvent être plus structurés, mais bien des enseignants des années primaires se servent de méthodes axées sur l'enfant. Certains enfants auront du mal à rester assis à leur pupitre plutôt que de se déplacer dans la classe ou trouveront la journée d'école fatigante, surtout pendant les premiers mois. Il est important que l'enseignant de maternelle fasse part de ses connaissances en matière d'apprentissage axé sur le jeu, notamment le présent document, avec ses collègues de 1^{re} année afin de promouvoir le style d'apprentissage unique des jeunes enfants.

Voici quelques idées visant à faciliter la transition entre la maternelle et la 1^{re} année :

- commencer à sortir à la récréation au printemps afin qu'ils s'habituent à la cloche et aux activités qui ont lieu sur le terrain de jeu avec des enfants de tous les niveaux scolaires;
- organiser une journée d'échange entre la maternelle et la 1^{re} année au cours de laquelle les enfants de la maternelle vont en 1^{re} année pour se plonger dans leur futur environnement et les élèves de 1^{re} année retournent en maternelle où ils réfléchissent au chemin parcouru depuis qu'ils ont quitté la maternelle;
- inviter l'enseignant de 1^{re} année à passer du temps dans la classe maternelle;
- inviter les enfants à créer un livre collectif au sujet de la 1^{re} année.

Un processus de collaboration interdisciplinaire

Le processus de collaboration *interdisciplinaire* permet de créer un plan cohérent et holistique pour les enfants ayant besoin de soutien additionnel. Il est particulièrement centré sur l'intervention précoce. La collaboration interdisciplinaire est fondée sur une compréhension partagée et consiste en un partage de rôles entre les responsables de diverses disciplines (orthophonie, psychologie, etc.) afin que la communication, l'interaction et la coopération soient facilitées au maximum entre les membres de l'équipe; la famille étant considérée comme un membre clé de l'équipe (King, *et al.*, 2009).

Selon cette approche, divers professionnels agissent ensemble, apprennent au contact des uns et des autres et apprécient la collaboration et l'expérience partagée. Ce processus fonctionne bien lorsque les membres de l'équipe clarifient leurs attentes respectives et expliquent certains concepts clés qui ne sont peut-être pas connus des autres membres. Ils peuvent communiquer des techniques, des stratégies particulières et des pratiques exemplaires qui ne sont utilisées que dans une certaine discipline ainsi que la terminologie qui lui est propre. Les membres de l'équipe peuvent également parler de leurs observations, de leurs théories et de leurs interprétations et se pencher sur la façon dont ils peuvent répondre le mieux possible aux besoins de l'enfant et de sa famille de manière holistique. Cependant, il y aura certains aspects de l'enseignement et des interventions qui ne devront pas être confiés aux autres membres de l'équipe, par exemple :

- l'enseignant de maternelle est le seul responsable de la mise en œuvre des curriculums de la maternelle;
- certains outils d'évaluation ne peuvent être administrés que par des professionnels qui ont reçu la formation nécessaire;
- certaines interventions peuvent exiger la participation d'un professionnel de la santé;
- des spécialistes peuvent expliquer aux adultes présents dans la classe comment ils peuvent aider à développer certaines habiletés chez des enfants en particulier (augmenter l'usage d'une structure langagière, faciliter l'utilisation par un enfant d'une certaine technologie ou d'un certain équipement tel une machine braille);
- un spécialiste peut-être invité à faire une séance de thérapie pour un enfant en particulier en présence d'un petit groupe de ses pairs, il devient coenseignant et s'intègre aux jeux du groupe.

Les équipes efficaces exigent des compétences de communication interpersonnelle et de collaboration. Dans un processus de collaboration interdisciplinaire, la décision de qui fait quoi n'est pas basée sur les qualifications particulières de chacun des membres de l'équipe. Il s'agit plutôt d'un processus au cours duquel divers professionnels s'appuient les uns les autres pour tirer parti de la gamme des forces de chaque enfant et de chaque famille (Howard, *et al.*, 2001).

Ces partenariats exigent un travail actif en vue de promouvoir l'établissement d'objectifs communs par les familles, les spécialistes et les enseignants. Une démarche collaborative et consultative ne peut exister que lorsque les divers professionnels communiquent régulièrement en échangeant toutes les informations pertinentes.



Réflexion : Le milieu d'apprentissage

Voici des questions sur lesquelles vous pouvez vous pencher pour réfléchir aux partenariats dans lesquels vous vous engagez au sein de l'école selon les circonstances :

- En quoi les exemples proposés pourront-ils être utiles pour nourrir vos partenariats au sein de l'école?
- Quels sont les gestes positifs que vous posez actuellement pour interagir avec vos collègues et collaborer avec eux?
- Comment collaborez-vous avec vos collègues, les spécialistes scolaires et les personnes-ressources externes pour favoriser l'inclusion et l'apprentissage de tous les enfants?
- Est-ce que vous discutez de façons d'engager les enfants dans l'apprentissage axé sur le jeu ou de stratégies efficaces pour développer la communication orale en français, le goût de la lecture, etc., avec les adultes qui sont régulièrement dans la classe?

Sommaire

Ce dernier chapitre a illustré les partenariats nécessaires afin de faciliter les apprentissages et l'engagement des familles. Ce partenariat étroit entre l'école, le foyer et la communauté est crucial à la réussite scolaire et à l'essor linguistique et culturel des jeunes francophones du Manitoba.



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur les protocoles de transition, veuillez consulter :

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Doutes au sujet de l'entrée à la maternelle.*

http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/vignette_2_fr.pdf

(Consulté le 13 février 2018).

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Mon histoire sociale à la maternelle.*

http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/kindergarten_social_story_fr.pdf (Consulté le 13 février 2018).

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Les parents prennent les devants.*

http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/vignette_1_fr.pdf

(Consulté le 13 février 2018).

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Protocole du ministère de l'Éducation et des Services à l'enfant et à la famille pour les enfants et les jeunes placés sous tutelle,* Winnipeg, Enfants en santé Manitoba, 2013. Accessible en ligne :

http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_youthcare_fr.pdf.

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel,* Winnipeg, Enfants en santé Manitoba, 2015. Accessible en ligne :

http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_early_childhood_transition_fr.pdf.

Pour en savoir davantage sur les partenariats école-famille-communauté, veuillez consulter :

ASSOCIATION CANADIENNE DE LANGUE FRANÇAISE. « Ressources : guides *Voir grand* ». <http://www.acelf.ca/ressources/collection-voir-grand.php> (Consulté le 13 février 2018).

La collection des guides *Voir grand* propose cinq guides pratiques pour favoriser la [construction identitaire](#) au foyer, à l'école ou en lien avec la communauté.

Voir grand, petit à petit : Guider les tout-petits dans leurs premiers pas en français. Un guide qui propose des idées pratiques aux familles comprenant des enfants de 0 à 5 ans pour favoriser le développement langagier de l'enfant, contribuer à la construction de son identité et le préparer à son entrée à l'école de langue française.

Voir grand, c'est élémentaire! : Accompagner les jeunes enfants dans leur expérience du français. Un guide qui propose des suggestions simples aux familles comprenant des enfants de 6 à 12 ans pour accompagner leur enfant dans son cheminement scolaire en développant son langage, mais aussi en lui offrant des occasions de se construire une identité qui fait une place importante au français.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE.

La collaboration avec les parents, Québec, ACELF, 2014. (Comprendre la construction identitaire; 9). Accessible en ligne : <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero9-Parents-web.pdf>.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Outils et interventions : partenariat école-foyer-communauté*, Toronto, Ontario, CMEC, 2003. Accessible en ligne : http://francisation.cmec.ca/documents/19_Outils-Partenariat.pdf.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba : document d'appui*, Winnipeg, Le Ministère, 2017. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/>.

Fascicule 2 : « Évaluation et programmation pour les apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba ». http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/docs/fascicule_2.pdf.

Supplément : « La vie après la guerre : l'éducation en tant que processus de guérison pour les réfugiés et les jeunes touchés par la guerre ». http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/docs/vie_education.pdf.

Supplément : « La vie après la guerre : apprentissage professionnel, organismes et soutien communautaire ». http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/docs/vie_apprentissage.pdf.

Annexes

Annexe A : Les éléments d'un continuum langagier — tranche du préscolaire (quatre et cinq ans)

Le tableau des éléments du continuum présenté ci-dessous n'a pas pour objet de remplacer les consignes des programmes d'études au sujet de la communication orale. Il vise à offrir aux enseignants une vision d'ensemble d'une démarche d'accompagnement des enfants dans leur maîtrise graduelle de leur langue parlée en contexte et sur la base de la maturation cognitive et de la motivation de ces derniers.

Ce tableau d'éléments du continuum devrait être reçu comme un ensemble de points de repère à être enrichi de la connaissance de chacun des intervenants au sujet des jeunes de leur milieu, puisque c'est dans la mesure de la motivation de ces derniers que leur prise de parole se développera.

Acquisitions linguistiques

Volet-voix

Articule adéquatement les sons du français. Toutefois, chez certains enfants, les sons /v/, /z/, /ch/, /j/, /l/ et /r/ peuvent s'installer plus tard.

(À cet âge, l'enfant produit des énoncés avec des phrases simples syntaxiquement correctes (s-v-c). Pour marquer les temps verbaux, il utilise « je vais » ou les adverbes [...], possède un vocabulaire d'environ 1500 mots et continue de l'enrichir; sa capacité d'écoute augmente.)

L'enfant :

- comprend les routines et ce qui se dit ou se raconte dans la classe;
- utilise la phrase négative et la phrase-question avec renversement de l'ordre habituel sujet-verbe et comprend les phrases plus complexes;
- utilise les pronoms personnels et interrogatifs (qui, quand, à qui, etc.), les déterminants (adjectifs possessifs, articles), les prépositions (avant, pendant, après) et les adverbes de temps (hier, demain, maintenant, tout de suite, d'abord, etc.).

Source : CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Projet pancanadien de français langue première : éléments d'un continuum langagier (fondements et éléments d'un continuum), du préscolaire (4 et 5 ans) à la 12^e année (18 ans)*, Toronto, Ontario, CMEC, 2008, p. 21-22.

Composante discursive

L'enfant de cet âge utilise (un peu maladroitement) la plupart des conduites discursives : narrative (raconter), explicative (expliquer), descriptive (décrire), justificative (justifier), argumentative (argumenter) et prescriptive ou injonctive (demander d'exécuter, ordonner) qu'il perfectionnera comme le vocabulaire tout au long de la vie. Il a une idée de la structure canonique du récit (début, milieu, fin, personnage).

L'enfant :

- peut dire son adresse et son numéro de téléphone;
- énumère et explique avec ses mots ce qu'il voit, ce qui est présent sur une image et est content de le faire en français;
- comprend et obéit aux consignes simples et peut en formuler;
- raconte et explique en respectant une séquence logique (p. ex., un incident sur la cour, dans l'autobus scolaire, le visionnement d'un dessin animé);
- peut justifier son point de vue en présentant des éléments factuels;
- commence à comprendre l'humour simple.

Composante communicative

(Peut convenablement demander une permission, quelque chose, une information, répéter, exprimer un souhait.)

L'enfant :

- comprend les règles conversationnelles (tour de parole, respect du thème);
- adapte certains aspects de son discours (modifie sa façon de parler) selon l'interlocuteur.

N.B. : Les données d'un jeune à chaque tranche d'âge présentées dans ce tableau s'appliquent au développement de la langue maternelle et sont tributaires de l'expérience sociale, des stimulations présentes dans le milieu et de la maturation cognitive du jeune.

Annexe B : Le portrait général du cheminement langagier de l'enfant parlant peu ou pas français

Dans le processus d'acquisition de la langue française, les enfants parlant peu ou pas français cheminent d'une phase à l'autre allant d'un enfant qui est à l'écoute, qui observe, qui donne du sens à un enfant, qui s'exprime avec une certaine aisance en classe et hors classe. Le tableau qui suit donne un portrait général de l'enfant à chacune des phases de ce processus.

PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3	PHASE 4
<p>L'élève dans cette phase réagit à une variété de textes simples avec l'appui d'un adulte ou en observant et en imitant les autres.</p> <p>Il essaie de donner du sens à ses apprentissages et à ses interactions en observant et en imitant ses pairs.</p> <p>Il utilise généralement des gestes ou sa langue première pour communiquer et interagir dans son environnement.</p>	<p>L'élève dans cette phase réagit à une variété de textes simples avec de l'appui dans des contextes familiaux.</p> <p>Il essaie de donner du sens à ses apprentissages et à ses interactions en s'appuyant sur son milieu.</p> <p>Il utilise quelques mots en français dans des contextes familiaux pour communiquer. Il utilise sa langue première et des mots ou de courts énoncés en français pour interagir dans son environnement.</p>	<p>L'élève dans cette phase réagit à une variété de textes simples de façon spontanée dans des contextes familiaux.</p> <p>Il donne du sens à ses apprentissages et à ses interactions en s'appuyant sur son milieu.</p> <p>Il utilise un vocabulaire simple et des énoncés de base en français dans des contextes familiaux. Il utilise des mots ou de courts énoncés en français parsemés de mots de sa langue première pour interagir dans son environnement.</p>	<p>L'élève dans cette phase réagit à une variété de textes de façon spontanée, et ce, dans divers contextes.</p> <p>Il utilise la langue française pour donner du sens à ses apprentissages et à ses interactions.</p> <p>Il s'exprime avec une certaine aisance en français dans divers contextes. Il fait à l'occasion des erreurs dues à des interférences provenant d'une autre langue.</p>

Source : DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE, *Outil d'appréciation en francisation : élèves parlant peu ou pas français (francisation)*, Lorette, Manitoba, DSFM, [À paraître].

Annexe C : L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)

LES ÉCOLES ET LES COMMUNAUTÉS TRAVAILLANT ENSEMBLE POUR LES ENFANTS DU MANITOBA

Qu'est-ce que l'IMDPE?

L'IMDPE est un questionnaire qui sert à mesurer la **maturité scolaire des élèves** de maternelle dans plusieurs domaines. Cet instrument mesure le développement d'un **groupe** d'enfants de la maternelle par rapport à celui d'enfants d'autres collectivités ou provinces. L'IMDPE n'est jamais utilisé pour évaluer individuellement des enfants.

Pourquoi cet instrument est-il important?

Il faut connaître la situation des enfants du Manitoba pour veiller au développement en santé des enfants. L'IMDPE aide les **collectivités** à déterminer **leurs forces et leurs besoins** afin qu'elles puissent appuyer le mieux possible le développement des jeunes enfants.

Comment les données de l'IMDPE sont-elles recueillies?

Une fois tous les deux ans, les enseignants de la maternelle remplissent le questionnaire de l'IMDPE [en ce] qui a trait aux enfants de la classe. Cela a lieu au début du printemps. Les parents qui le désirent peuvent demander que leur enfant ne soit pas inclus dans le questionnaire.

Qu'apprenons-nous des données de l'IMDPE?

L'IMDPE évalue le **développement des enfants** dans les domaines suivants :

- santé et bien-être physiques;
- aptitudes sociales;
- maturité affective;
- capacités langagières et de raisonnement;
- capacités de communication et connaissances générales.

Que fait-on des résultats de l'IMDPE?

Les résultats de l'IMDPE sont communiqués :

- aux **écoles et aux divisions scolaires**, y compris les commissions scolaires, les enseignants, les administrateurs et les spécialistes;
- aux **collectivités**, y compris les parents, les coalitions axées sur les parents et les enfants, les éducateurs de jeunes enfants, les membres de la collectivité, les fournisseurs de services et les responsables de politiques.

L'accès aux résultats de l'IMDPE aide les collectivités à prendre des **décisions éclairées** sur la façon d'appuyer le développement des jeunes enfants, afin que chaque enfant bénéficie pleinement de ses premières expériences à l'école.

Source : ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA, « L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) », <https://www.gov.mb.ca/healthychild/edi/index.fr.html> (Consulté le 15 avril 2018).



Apprentissage professionnel continu

Pour en savoir davantage sur l'IMDPE, veuillez consulter :

BROWNELL, Marni, *et al.* *How Are Manitoba's Children Doing?*, 2nd Ed., Winnipeg, Manitoba, Manitoba Centre for Health Policy, 2012. Accessible en ligne : http://mchp-appserv.cpe.umanitoba.ca/reference/mb_kids_report_WEB.pdf.

ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA. *Rapport de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), 2014-2015*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba, Accessible en ligne : https://www.gov.mb.ca/healthychild/edi/edi_1415/2014_15_edi_provincial_report_fr.pdf.

JANUS, Magdalena, et Caroline REID-WESTOBY. "Monitoring the Development of All Children: The Early Development Instrument", *Early Childhood Matters*, p. 40-45, 2016. Accessible en ligne : https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/07/Early-Childhood-Matters-2016_7.pdf.

SANTOS, Rob, *et al.* *The Early Development Instrument (EDI) in Manitoba: Linking Socioeconomic Adversity and Biological Vulnerability at Birth to Children's Outcomes at Age 5*, Winnipeg, Manitoba, Manitoba Centre for Health Policy, 2012. Accessible en ligne : http://mchp-appserv.cpe.umanitoba.ca/reference/MCHP_EDI_Report_WEB.pdf.

Annexe D : Les principes de la conception universelle

Principes*	Exemples**	Exemples en classe***
<p>1. Utilisation égalitaire : utile et commercialisable auprès de personnes ayant différentes capacités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Portes électriques avec capteurs à l'entrée pour tous les utilisateurs. ■ Sièges intégrés, dispersés et adaptables dans les zones de rassemblement telles que les arènes sportives et les théâtres. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diverses options de sièges sont disponibles pour tous les enfants. ■ Tout enfant est autorisé à tenir de petits objets un petit objet comme outil pour limiter l'agitation et favoriser son attention pendant les temps de causerie, de lecture à haute voix ou de lecture partagée.
<p>2. Flexibilité d'utilisation : conciliation à une vaste gamme de préférences et de capacités individuelles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ciseaux conçus pour les utilisateurs droitiers ou gauchers. ■ Distributeur automatique de billets (ATM) qui offre une rétroaction visuelle, tactile et audible, une ouverture de carte effilée et un repose-mains. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les enfants peuvent choisir d'utiliser une application de dessin ou des pastels, des crayons, des marqueurs, de la peinture, des paillettes et de la colle pour faire leurs autoportraits. ■ De nombreux types de casse-tête, y compris ceux avec des chevilles, sont disponibles pour les enfants avec un contrôle moteur moins raffiné.
<p>3. Utilisation simple et intuitive : compréhension facile de l'utilisation, indépendamment de l'expérience, des connaissances, des compétences linguistiques de l'utilisateur ou de son niveau de concentration au moment de l'utilisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trottoir roulant ou un escalier roulant dans un espace public. ■ Manuel d'instructions avec des dessins et aucun texte. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La signalisation est facile à comprendre : <ul style="list-style-type: none"> - Les toilettes des garçons et des filles sont facilement reconnaissables. - Un panneau d'arrêt sur la porte rappelle aux enfants de ne pas sortir dans le couloir sans leur enseignant.
<p>4. Information perceptible : communication efficace de l'information nécessaire vers l'utilisateur, quelles que soient les conditions ambiantes ou les capacités sensorielles de la personne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Indicateurs tactiles, visuels et sonores; et instructions sur un thermostat. ■ Repérage redondant (p. ex., communications vocales et signalisation) dans les aéroports, les gares et les métros. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pour aider les jeunes enfants à prédire l'expérience d'apprentissage à venir, utilisez plusieurs moyens de représentation : <ul style="list-style-type: none"> - Partagez l'horaire quotidien à l'aide de graphiques en utilisant des photographies des mots et des histoires sociales individualisées. - Les centres d'apprentissage ont des affiches qui fournissent des indices visuels en trois étapes décrivant les procédures de nettoyage.

(suite)

Principes*	Exemples**	Exemples en classe***
<p>5. Tolérance pour l'erreur : réduction au minimum des dangers et des conséquences adverses des accidents ou des actions involontaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Une clé de voiture à double coupe facilement insérée dans un trou de serrure encastré de deux façons. ■ Une fonction « annuler » dans un logiciel qui permet à l'utilisateur de corriger les erreurs sans pénalité. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les logiciels adaptés au développement utilisés pour soutenir l'apprentissage des enfants ont une fonction « annuler ». ■ Les livres d'histoires créés par des enfants ont leurs pages plastifiées pour aider les enfants à tourner les pages. ■ Les jouets sont sélectionnés pour leur durabilité et leur utilisation par de nombreux enfants.
<p>6. Effort physique minimal : utilisation efficace et confortable générant une fatigue minimale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Poignées à levier ou à boucle sur les portes et les robinets. ■ Lampes tactiles fonctionnant sans interrupteur. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les centres de jeu sont organisés pour un usage indépendant par les enfants. Les matériaux sont affichés pour montrer quels choix sont disponibles et où retourner les matériaux après leur utilisation. ■ Toutes les aires de jeux sont accessibles.
<p>7. Dimensions et espace libre pour l'approche et l'utilisation : une taille et un espace adéquat pour s'approcher, saisir, manipuler et utiliser le bien, quelles que soient la taille, la posture ou la mobilité de l'utilisateur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contrôles à l'avant et espace libre entre les appareils, les boîtes aux lettres, les bennes et autres éléments. ■ Grandes portes aux stations de métro qui accueillent tous les utilisateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La disposition physique de la salle de classe de la maternelle permet aux enfants de se déplacer librement. ■ La salle de classe a de l'espace pour les appareils et accessoires fonctionnels (fauteuil roulant, marchette), au besoin. ■ L'enseignant est conscient que tous les enfants ont une ligne de vue claire pour voir l'enseignant et tout matériel affiché.

* Source : CONCEPTION UNIVERSELLE, « La Conception Universelle : définitions et principes », 30 novembre 2013. <http://luniversaldesign.fr/la-conception-universelle-definitions-et-principes-10>.

** Source : CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN, *The Principles of Universal Design, Version 2.0*, Raleigh, North Carolina State University, 1997.

*** Les exemples en classe ont été développés par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba. Les principes du design universel ont été conçus et développés par le Center for Universal Design de la North Carolina State University. L'utilisation ou l'application des principes sous quelque forme que ce soit par un individu ou une organisation est distincte des principes et ne constitue pas ou n'implique pas l'acceptation ni l'approbation par le Center for Universal Design de leur utilisation ou de leur application.

Annexe E : Des stratégies pour favoriser un milieu d'apprentissage positif

Comment encourager des interactions sociales positives?

Stratégie	Pratique
Recherchez beaucoup d'occasions d' interagir avec chaque enfant et accordez à chacun une attention individuelle .	Installez-vous confortablement ensemble pour lire un livre posez des questions et entamez une conversation avec un enfant tranquille; joignez-vous au jeu d'un enfant énergique.
Durant la période du cercle, faites des jeux de rôles ou servez-vous de marionnettes pour apprendre aux enfants comment avoir des interactions sociales réussies.	Proposez des scénarios aux enfants, par exemple : « Que peux-tu faire si tu veux un jouet dont quelqu'un se sert déjà? » Discutez des possibilités et aidez les enfants à mettre leurs idées en pratique. Par exemple : « Est-ce que je peux faire le casse-tête quand tu auras fini? »
Utilisez les mots que vous souhaitez voir les enfants employer pour illustrer des comportements sociaux appropriés.	Avant de vous joindre au jeu d'un enfant, demandez : « Est-ce que je peux jouer avec toi? » ou « Est-ce que je peux t'aider? »
Observez attentivement les comportements positifs et signalez aux enfants que leur langage et leur comportement sont appropriés. Faites plus souvent des commentaires positifs que négatifs.	« Je t'ai vu attacher le manteau de ton amie, tu l'as aidée à se préparer plus rapidement pour aller jouer dehors. Merci. »
Faites des commentaires précis pour que les enfants sachent quel comportement est approprié.	Essayez de dire : « Vous m'avez tous les deux beaucoup aidée en approchant les chaises de la table », au lieu de dire simplement : « Bon travail! »
Aidez les enfants à mettre au point une courte liste des règles de base à observer dans le cadre des interactions et des activités quotidiennes.	Demandez : « Comment doit-on s'occuper de nous-mêmes, de nos amis et de nos jouets? »
Affichez la liste de règles avec des images pour les illustrer dans un endroit bien visible.	Incluez des photos des enfants manifestant du respect envers eux-mêmes, les autres et leurs jouets.
Ayez des attentes réalistes pour chaque enfant. Assurez-vous que les attentes conviennent au développement de chaque enfant et qu'elles respectent leur milieu social et culturel.	Aidez les enfants à comprendre le point de vue des autres en disant : « Comment penses-tu qu'il s'est senti lorsqu'il a été frappé? Que peux-tu faire pour qu'il se sente mieux? »

(suite)

Stratégie	Pratique
Divisez les tâches en composantes que les enfants peuvent mieux réaliser.	Pendant le nettoyage, dites aux enfants de ranger trois jouets sur l'étagère au lieu de leur dire de ranger leurs jouets.
Offrez d'aider un enfant qui semble frustré par une tâche.	Demandez : « Voudrais-tu que je t'aide avec ta fermeture éclair? »
Utilisez un langage positif qui met l'accent sur le comportement attendu.	En guise de rappel, dites : « Marchez s'il vous plaît! » au lieu de dire : « On ne court pas! ».
Donnez des raisons logiques lorsque vous établissez des limites.	Dites par exemple : « Pourrais-tu parler plus doucement pour que je comprenne ce que tu dis » au lieu de dire : « Arrête de crier ».
Redites le message différemment si l'enfant n'a pas l'air de comprendre ce qu'on attend de lui.	Essayez d'abord : « Mets tes choses dans ton casier », puis : « Place tes pantalons et ton manteau sur les crochets ».
Adoptez un ton calme et encourageant qui exprime votre confiance dans la capacité de l'enfant à rester calme et résoudre le problème.	Faites preuve d'une attitude positive : « Je sais que tu es capable! »
Adoptez un langage corporel positif et des expressions faciales qui montrent votre appui.	Gardez vos bras détendus plutôt que d'avoir les mains sur les hanches. Souriez plutôt que de froncer les sourcils.
Répondez de façon constante afin que les enfants aient de nombreuses occasions de mettre en pratique ce qu'on attend d'eux.	Si on s'attend à ce que les enfants essuient ce qu'ils renversent, rappelez-leur chaque fois s'il le faut. Évitez de nettoyer à leur place, même si c'est plus rapide.
Démontrez les techniques pour aider les enfants à se calmer lorsqu'ils sont contrariés.	Donnez aux enfants la chance de vous voir exprimer des émotions et composer avec celles-ci. « Je suis frustrée et je vais prendre le temps de me calmer en comptant jusqu'à 10. »
Attendez que les enfants se calment avant de leur parler.	Passer du temps dans un endroit tranquille et relaxant peut être réconfortant pour un enfant en attendant d'être en mesure d'exprimer un problème et de le résoudre.
Assurez-vous que tous les adultes qui travaillent avec les enfants de votre classe mettent les mêmes stratégies en pratique. Passez en revue et discutez régulièrement de la démarche que vous préférez adopter en matière d'orientation du comportement.	Passez en revue vos stratégies avec votre aide-enseignant, votre stagiaire, vos partenaires enseignants, les bénévoles ou les autres adultes qui passent du temps dans votre classe.

(suite)

Quels facteurs interviennent dans la planification de l'horaire, des périodes de transition et des expériences quotidiennes?

Stratégie	Pratique
<p>Prévoyez de grands blocs de temps chaque jour pour le jeu libre ininterrompu. Les enfants pourront ainsi s'impliquer à fond dans des expériences significatives.</p>	<p>Pendant la journée, pour entreprendre un jeu et s'y adonner, les enfants ont besoin d'au moins 45 à 60 minutes de jeu libre non structuré à l'intérieur et à l'extérieur.</p>
<p>Apprenez à connaître les enfants et leurs intérêts, puis proposez-leur des choix de jeux en fonction de leurs intérêts personnels.</p>	<p>Par exemple : « Je sais que tu aimes explorer. Voudrais-tu faire une chasse au trésor dans le bac à sable? » au lieu de dire : « Trouve un endroit où jouer ».</p>
<p>Utilisez des éléments visuels pour transmettre les attentes aux enfants.</p>	<p>Placez sur les bacs à jouets une image ou une photo des objets qu'ils contiennent.</p>
<p>Minimisez le nombre de transitions pendant la journée pour réduire le nombre de changements d'activité.</p>	<p>Pendant les périodes de jeu libre, offrez une expérience d'apprentissage guidée par vous avec le reste des possibilités d'activités parmi lesquelles choisir. Laissez les enfants venir quand ils sont prêts et arrêter quand ils ont fini.</p>
<p>Lancez un avertissement avant un changement d'activité. Évitez les interruptions soudaines et permettez aux enfants de se préparer à la transition.</p>	<p>Par exemple : « Quand nous aurons fini de chanter, nous irons jouer dehors ». Dites ensuite : « Après cette chanson, nous mettrons nos chapeaux pour aller jouer à l'extérieur. »</p>
<p>Confiez des tâches aux enfants pour faciliter les transitions.</p>	<p>Les enfants peuvent préparer la table pour le goûter, balayer le sable sur le sol ou rassembler les troussees à découverte avant une sortie.</p>
<p>Faites en sorte que les transitions soient uniformes et agréables pour que les enfants sachent à quoi s'attendre et pour maintenir leur intérêt.</p>	<p>Utilisez des chansons, des rimes et des signes de la main pour signaler un changement d'activité.</p>
<p>Encouragez les enfants à demander l'aide de leurs camarades qui pourront démontrer des habiletés utiles et des comportements appropriés.</p>	<p>Donnez un partenaire à un enfant qui a des difficultés à gérer les transitions.</p>
<p>Faites preuve de souplesse pendant les activités prévues.</p>	<p>Un enfant qui veut passer plus de temps à finir un dessin peut écouter une histoire de son chevalet plutôt que de se joindre au groupe sur le tapis.</p>
<p>Utilisez des jeux coopératifs pour encourager les interactions positives plutôt que la concurrence.</p>	<p>Jouez à la chaise musicale avec une chaise pour chaque enfant pendant tout le jeu.</p>

(suite)

Quels facteurs interviennent dans la préparation d'un espace et du matériel de jeu?

Stratégie	Pratique
Prévoyez assez de jouets et de matériel pour le nombre d'enfants qui peuvent utiliser chaque coin de la classe, mais ne surchargez pas l'espace.	Placez quatre couverts, une table et quatre chaises dans l'espace de vie quotidienne et prévoyez trois pelles dans le bac de sable, ainsi que d'autres objets.
Ayez les jouets populaires en plusieurs exemplaires pour réduire le temps d'attente, surtout pour les enfants qui sont moins enclins à partager en raison de leur stade de développement.	Prévoyez deux ou trois camions de pompier dans l'aire des blocs; trois ou quatre jouets à enfourcher dans l'aire de jeu actif.
Placez les jouets et le matériel de manière à ce que les enfants puissent les voir et les utiliser seuls.	Placez les articles sur des étagères ouvertes au niveau des enfants.
Ayez de nombreux objets de nature non limitative qui peuvent avoir de multiples usages et ne frustrer pas les enfants.	Fournissez des boîtes en bois ou en carton, des tubes, du tissu, de l'argile, etc., pour permettre aux enfants de jouer et d'expérimenter.
Laissez les enfants utiliser les jouets et le matériel dans plusieurs endroits pour approfondir et soutenir leurs jeux.	Les enfants qui font des biscuits en pâte à modeler dans l'aire des arts plastiques peuvent être encouragés à les faire « cuire » dans le four jouet de l'aire de la vie quotidienne.
Créez assez d'espace dans chaque aire pour que les enfants puissent se déplacer avec aise.	Réorganisez les étagères pour agrandir l'aire de jeu si les enfants semblent à l'étroit.
Encouragez l'interaction en petits groupes pour permettre aux enfants de former des groupes naturels.	Un petit groupe, qui est souple et établi en fonction des intérêts des enfants, favorise les relations sociales positives et sincères.
Placez les meubles de manière à définir de petits couloirs à travers la pièce.	Évitez les grands espaces ouverts ou les longs corridors droits qui encouragent les enfants à courir.
Évitez d'avoir trop d'éléments visuels pour favoriser un milieu calme et détendu.	Réduisez la lumière et les couleurs vives. Dégagez le plancher, les étagères et les murs.
Ajustez le niveau de bruit pour créer une atmosphère paisible.	À l'occasion, mettez de la musique douce pendant les périodes de calme (p. ex., à l'heure du repos ou en fin de journée).

Source : ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA, *Apprentissage et garde des jeunes enfants : pratiques exemplaires pour orienter le comportement des enfants*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba.

Annexe F : Une liste de documents d'appui pour favoriser l'inclusion

[Éducation et Formation Manitoba — Services aux élèves](#)

Ce site offre de l'information et de multiples ressources pour appuyer les classes et les écoles inclusives dont, entre autres, les documents de soutien suivants :

[À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique](#)

Ressource de planification et de programmation pour les équipes scolaires des élèves atteints de trouble du spectre autistique dans les écoles.

[À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage](#)

Cette ressource vise à appuyer les éducateurs qui doivent enseigner à des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans le contexte de salles de classe et d'écoles inclusives.

[À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba](#)

Ce document de soutien vise à permettre aux orthopédagogues et aux autres éducateurs qui travaillent dans des écoles inclusives de répondre aux besoins divers de tous les élèves de la maternelle à la 12^e année.

[Cap sur l'inclusion : puiser à même les ressources cachées : planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool](#)

Cet outil de planification se veut aussi un outil pour les administrateurs des services aux élèves, les directeurs d'école, les titulaires de classe et les autres enseignants, les orthopédagogues, les spécialistes et les autres professionnels au sein de la collectivité qui les appuieront dans leurs efforts pour élaborer des approches appropriées axées sur les élèves marqués par les effets de l'alcool.

[Cap sur l'inclusion : relever les défis : gérer le comportement](#)

Cet outil de planification se veut un outil pour les administrateurs des services aux élèves, les directeurs d'école, les enseignants, les orthopédagogues, les spécialistes et les autres professionnels au sein de la collectivité qui les appuiera dans leurs efforts pour élaborer des approches proactives et réactionnelles en matière de gestion du comportement.

(suite)

[*Comment aider votre enfant à réussir à l'école : guide destiné aux parents et aux familles des élèves autochtones*](#)

Ce document offre des suggestions aux parents et familles d'élèves autochtones pour aider leur enfant à réussir à l'école.

[*Guide des ressources destinées aux enseignants : soutien aux élèves sourds ou malentendants*](#)

Ce document fournit des renseignements de base pour appuyer les programmes d'éducation et aider à assurer une expérience scolaire réussie pour les élèves sourds ou malentendants (SM).

[*Les auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba*](#)

Le but de ce document est d'offrir aux éducateurs, aux administrateurs des écoles et des divisions scolaires une ressource pour appuyer le travail des auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba.

[*Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba : une approche globale et progressive*](#)

L'objet du présent document est de soutenir les conseillers scolaires dans le travail important qu'ils effectuent dans les écoles manitobaines. On y trouvera des renseignements particuliers sur les domaines d'activités, les composantes de prestation des services et les résultats d'apprentissage liés à l'orientation globale et progressive ainsi que des liens curriculaires, qui reflètent l'ampleur et la profondeur des activités relatives à l'orientation et au counseling dans les écoles d'aujourd'hui.

[*Pour l'inclusion : appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*](#)

Ce document de soutien décrit des méthodes et des pratiques, tant proactives que réactionnelles, qui servent à favoriser les comportements positifs et qui peuvent être appliquées dans les classes du Manitoba.

[*Plan éducatif personnalisé : guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*](#)

Le présent guide vise à fournir aux administrateurs des services aux élèves, aux directeurs d'école, aux enseignants, aux orthopédagogues et à d'autres spécialistes une méthode efficace leur permettant de déterminer quels élèves ont besoin d'un PEP.

[*Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : guide pour les services aux élèves*](#)

Ce document est un ouvrage de référence présentant des informations à l'appui des programmes d'éducation appropriés au Manitoba.

(suite)

[Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves](#)

Les normes procurent aux divisions scolaires un cadre pour l'élaboration d'une politique locale sur les programmes d'éducation appropriés.

[Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel](#)

Le présent protocole remplace le document précédent, *Lignes directrices sur l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux* (2002), et intègre les commentaires des familles, des fournisseurs de services et d'autres intervenants à propos de la planification de l'entrée à l'école des enfants ayant des besoins de soutien additionnel. Les processus et les stratégies dont il est question dans le présent protocole intègrent les recherches actuelles et sont fondés sur les meilleures pratiques en matière de planification de l'entrée à l'école. Le protocole révisé propose un calendrier détaillé, énonce les responsabilités de chaque partenaire engagé dans le processus et décrit les pratiques et les principes essentiels pour orienter de manière efficace et collaborative la planification de l'entrée à l'école.

[Protocole du ministère de l'Éducation et des Services à l'enfant et à la famille pour les enfants et les jeunes placés sous tutelle](#)

Ce document remplace les *Lignes directrices concernant l'inscription à l'école d'élèves qui sont sous la tutelle des services de protection de l'enfance* (2002). Le protocole a été préparé en consultation avec le comité permanent des Services à l'enfant et à la famille et est accessible à l'ensemble des régions, des offices et des écoles du Manitoba.

[Services aux élèves aveugles ou malvoyants](#)

Parce que les enfants ont plusieurs façons d'apprendre, leurs besoins éducatifs peuvent varier. Aux élèves aveugles ou malvoyants, il est nécessaire d'offrir des possibilités d'apprentissage adaptées à leurs besoins, à leur âge et à leur niveau de réussite scolaire.

[Un travail collectif : guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux](#)

Au Manitoba, les parents sont des partenaires importants en matière d'éducation. En tant que parents, c'est vous qui connaissez le mieux votre enfant. Vous connaissez ses points forts, ses habiletés, ses besoins et ses difficultés. Par conséquent, vous jouez un rôle crucial dans l'éducation de votre enfant. Il est important que votre enfant et vous participiez à la prise de décisions touchant l'éducation de ce dernier. Votre participation à la planification de l'éducation ainsi que votre participation et votre appui continus se traduiront par une contribution positive et significative à l'éducation de votre enfant.

Annexe G : Des pistes pour exploiter les comptines, les chansons et les poèmes

- Écrire les paroles d'une chanson, d'une comptine ou d'un poème sur une grande affiche pour que les élèves puissent suivre le texte pendant qu'ils chantent ou récitent. Demander aux élèves d'illustrer la chanson, la comptine ou le poème pour en faire ressortir le sens. Souligner certains sons, certains mots ou certaines phrases pour faire ressortir les structures répétitives, les phonèmes, les rimes, etc. Ces chansons, ces comptines ou ces poèmes peuvent être réutilisés dans d'autres situations, telles que dans un centre d'apprentissage, lors d'un temps libre ou d'un spectacle.
- Inviter les élèves à faire des gestes ou des mouvements qui accompagnent une chanson, une comptine ou un poème. Ces gestes peuvent aider à souligner le rythme, le sens et les répétitions. Dans un premier temps, les élèves pourraient imiter les gestes ou les mouvements faits par l'enseignant; dans un deuxième temps, les élèves pourraient en proposer de nouveaux.
- Présenter une danse qui accompagne une chanson. Inviter les élèves à inventer de nouveaux pas. Encourager l'expression corporelle créative (mimes, actions, saynètes).
- Inviter les élèves à modifier une chanson, une comptine ou un poème qu'ils connaissent en faisant des substitutions de sons, de mots ou de phrases. Inviter les élèves à faire des rimes qui peuvent être répétées en écho (p. ex. : *un, deux, trois – oi, oi*). Faire rimer le prénom de chaque élève avec un objet, un vêtement ou un lieu (p. ex. : *Denise porte une chemise, Martin porte des patins, Charlotte porte des bottes*).
- Inviter les élèves à utiliser des instruments de musique ou à taper des mains pour développer la segmentation des mots en syllabes.
- Inviter les élèves à représenter, sous différentes formes, leur interprétation des chansons, des comptines ou des poèmes.
- Utiliser des supports concrets pour illustrer et contextualiser une chanson, une comptine ou un poème (p. ex. : des marionnettes, des images, des dessins, des objets, des jouets).
- Utiliser des produits médiatiques [francophones] [...] qui permettent aux élèves de réagir à l'écoute ou au visionnement de chansons, de comptines ou de poèmes interprétés de différentes façons et d'apprécier ces produits médiatiques. Inviter les élèves à imiter les gestes, les actions et les expressions de l'artiste.
- Faire des jeux avec les chansons, les comptines ou les poèmes tels que des jeux de devinettes, des jeux de la chaise musicale et des jeux de collaboration.

(suite)

- Créer une chanson, une comptine ou un poème à partir de la lecture d'une histoire répétitive. Reprendre une structure de phrase et modifier certains mots pour créer un nouveau texte et l'interpréter sur l'air d'une chanson [francophone] bien connue.
- Inviter les élèves à fredonner certaines parties répétitives d'une histoire (p. ex. : les réponses des animaux dans *La petite poule rousse*).
- Utiliser une chanson, une comptine ou un poème pour reconnaître la routine ou pour signaler un changement d'activité (p. ex. : *Un, deux, trois les yeux sur moi* ou *C'est le temps de tout ranger, de tout ranger*).

Source : CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *Trousse de formation en francisation : contenus de formation : pratiques pédagogiques en francisation*, Toronto, Ontario, CMEC, 2003, p. 35-36.

Annexe H : L'accueil des Aînés dans la salle de classe

Il est de la responsabilité des Aînés de garder la connaissance sacrée et de maintenir la tradition orale cérémoniale de la transmission du savoir. Les Aînés apportent les connaissances traditionnelles et les perspectives transmises de génération en génération à travers la tradition orale. La référence à la sagesse des Aînés a récemment été appelée « savoir autochtone ou savoir traditionnel ». Leurs connaissances et leur sagesse traditionnelles donneront un aperçu aux enseignants désireux de remanier la mise en œuvre des curriculums de manière à intégrer et à valider les perspectives des Autochtones.

Attentes envers les Aînés

- Lorsque vous invitez des Aînés, il est important que vous sachiez clairement ce que vous attendez d'eux. Si vous leur demandez de partager leurs connaissances, leur sagesse et leurs conseils, alors dites-le. Certains Aînés ne sont peut-être pas familiers avec ce que les enseignants tentent de faire. Par conséquent, il est essentiel d'expliquer ce qu'on s'attend d'eux pour avoir de bonnes relations de travail. Les Aînés doivent avoir confiance qu'ils seront utiles et qu'ils contribuent à une meilleure compréhension des contenus et des perspectives des Autochtones. Dites-leur que vous reconnaissez leur rôle de gardiens de la sagesse et qu'ils doivent tirer parti de leur expérience personnelle, de leurs connaissances culturelles et de leurs enseignements pour contribuer au processus. Les Aînés partageront ce qui est acceptable et mettront en garde contre ce qu'ils considèrent comme une connaissance sacrée qui ne doit être partagée que dans le contexte d'une cérémonie.
- Les Aînés ont besoin de temps pour réfléchir avant de répondre. Ne soyez pas impatient, accordez-leur le temps dont ils ont besoin pour répondre à vos questions. Certains Aînés sont des penseurs réfléchis et philosophes. Ils examineront de façon holistique ce que vous leur avez demandé. Un concept que vous considérez comme simple et direct a de nombreuses dimensions pour les locuteurs des Premières Nations, et ils doivent placer le concept dans le contexte de l'ensemble et analyser la dimension de son interrelation. Parfois, ils traduisent ce que vous dites à eux-mêmes dans leur langue. Ils réfléchissent d'abord dans leur langue maternelle, puis trouvent les mots les plus proches en anglais. Tous les mots et concepts ne sont pas facilement traduisibles. C'est pourquoi il est important de faire savoir aux Aînés ce que l'on s'attend d'eux à l'avance, car cela leur donne le temps de réfléchir et de trouver un terrain d'entente.

(suite)

Protocole pour inviter des Aînés en classe

- Veuillez noter qu'il y a des Aînés pour chacun des groupes autochtones au Manitoba (cinq groupes distincts des Premières Nations, ainsi que Métis et Inuits); conséquemment, il est important de reconnaître leurs protocoles respectifs.
- Les Aînés doivent être abordés de façon respectueuse et traditionnelle, en tenant compte de la diversité des systèmes de croyances qui leur sont personnels. Chaque Première Nation a son propre protocole et il est important de demander des conseils à des personnes qui connaissent l'Aîné que vous souhaitez inviter. Une façon d'aborder la question est de permettre aux Aînés de prendre du tabac d'un bol ou d'une poche de tabac. De cette façon, la personne peut accepter ou refuser le tabac et tout le monde est respecté. Les cadeaux sont appropriés pour les Aînés qui n'acceptent pas d'honoraires pour indiquer que leur service est valorisé (Manitoba First Nations Education Resource Centre, 2003).
- Les rassemblements des Premières Nations commencent toujours par la prière et une cérémonie. Il est tout à fait approprié de demander aux Aînés d'entamer les rassemblements avec une prière et une cérémonie. Ce n'est peut-être pas ce que vous connaissez, mais vous réaliserez bientôt les avantages du respect du protocole et de la pratique cérémoniale des Premières Nations.
- Les Aînés peuvent vouloir commencer le premier rassemblement avec une cérémonie de « smudging » et offrir une prière pour la tâche à accomplir et l'équipe qui a été rassemblée. Les Aînés savent bien qu'un groupe a été assemblé pour apprendre les uns des autres et ainsi des bénédictions et des prières envers cette entreprise sont de mises. Parfois, en fonction de la taille du projet, une cérémonie du calumet peut être demandée. Chaque Aîné peut avoir une approche légèrement différente envers l'ouverture et la fermeture d'une cérémonie. Certains peuvent parler pendant un moment. D'autres demanderont aux participants d'échanger afin qu'ils puissent devenir plus familiers avec tout le monde pour ensuite mener la cérémonie ou le rassemblement.

Faire preuve de bienveillance envers les Aînés

- Les Aînés n'attendent rien des personnes qui les invitent, mais ce serait bien d'assigner une personne pour les accueillir et voir à leurs besoins. Offrez-leur un siège confortable et informez-les de ce que vous vous attendez d'eux pendant le rassemblement. Présentez-les à tous et faites en sorte qu'ils se sentent les bienvenus. Veillez à ce qu'ils aient un breuvage et une collation pendant la pause. Invitez-les à prier pour la nourriture avant de manger. Invitez-les à se servir les premiers pour le déjeuner ou faites-leur savoir que vous les servirez. Cela est un exemple de protocole des Premières Nations. Ce sont de petites choses, mais les gestes bienveillants vont très loin avec les Aînés. Ils aiment que les plus jeunes fassent des efforts pour alléger leur fardeau. Ces gestes font en sorte que les Aînés se sentent accueillis et traités de façon respectueuse.

Cadeaux

- Il est approprié d'avoir un don d'appréciation pour les Aînés, même s'ils recevront un honoraire pour leur participation. Certains enseignants fournissent un petit cadeau, comme un panier de thés ou de la confiture.

Source : Anna-Leah KING, "Elders in the Classroom", dans WRIGHT, John. *Cultural Perspectives on Sustainability: Lessons to Support Science 10*, Saskatoon, Saskatchewan Teachers' Federation, 2008, p. 19-20. Adaptation autorisée.

Annexe I : Contexte d'apprentissage : champs d'exploration

Les contextes authentiques d'apprentissage peuvent être alimentés par divers champs d'exploration transdisciplinaires. Le tableau suivant propose des questions qui peuvent être soulevées en lien avec ceux-ci. Certaines des questions suggérées peuvent paraître avancées pour des enfants de maternelle, mais ils peuvent commencer à y réfléchir et à les explorer à leur propre façon.

Champs d'exploration	Exemples de questions soulevées
Personnel et philosophique	
<p>Les enfants regardent en eux-mêmes afin de stimuler un esprit de découverte (<i>learning spirit</i>) qui naît de la connexion entre le cœur et l'esprit. Cet esprit de découverte se révèle chez chaque enfant grâce à la réflexion qu'il mène sur lui-même et sur la vie, sur ses croyances et ses valeurs et sur sa manière de comprendre.</p> <p>Les enfants ont la possibilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ d'explorer leur identité et le concept de soi en tant qu'être humain; ■ d'apprécier les multiples facteurs sociaux, physiques, culturels et linguistiques qui contribuent à l'identité unique d'un individu. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qui suis-je? ■ Comment mes sentiments influencent-ils ce que je fais? ■ Qu'est-ce qui est important pour moi? ■ Quels sont les messages véhiculés dans les arts? ■ Quels sont mes dons, mes intérêts et mes talents? ■ Comment ma culture et ma langue font-elles partie de mon identité unique? ■ De quel pouvoir est-ce que je dispose pour causer ou promouvoir un changement? ■ Que me réserve l'avenir? ■ Que veut dire « sain ou en santé »? ■ Est-ce qu'il faut bouger?
Social, culturel et historique	
<p>Les enfants regardent vers l'extérieur et examinent leurs relations avec les autres, leur communauté et le monde. Ils ont la possibilité d'examiner leurs liens au sein de familles, d'écoles, de groupes et de communautés et de comprendre la diversité des besoins et des désirs des autres dans des contextes actuels et historiques.</p> <p>Les enfants ont la possibilité de faire ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ interagir de manière positive et responsable avec leurs parents, les autres enfants et les membres de la communauté; ■ se découvrir en tant qu'individu et prendre conscience de leur potentiel; ■ structurer leur personnalité et accroître graduellement leur autonomie; ■ se sentir acceptés et appréciés par les autres et sentir qu'ils appartiennent au cadre dans lequel ils évoluent; ■ contribuer à la communauté dans laquelle ils vivent avec des idées, du temps et des services; ■ comprendre leurs droits et leurs responsabilités en tant que membres consciencieux de la communauté. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Qu'est-ce qu'un ami? ■ Pourquoi la communauté est-elle importante? Avons-nous besoin des arts dans notre communauté? ■ Quels sont mes droits et mes responsabilités? ■ Quelles sont mes responsabilités envers moi-même, à l'égard de ma famille, de ma communauté? ■ Que peuvent communiquer les arts à propos d'autres personnes, d'autres lieux et d'autres temps? ■ Pourquoi les personnes forment-elles des groupes? ■ Comment est-ce que je sais que j'appartiens à une famille, à une école et à une communauté? ■ Pourquoi travaille-t-on? Quel travail est-ce que j'aimerais faire? Pourquoi? ■ Pourquoi les personnes sont-elle parfois en désaccord? ■ Pourquoi devons-nous sauver les animaux? ■ Pourquoi y a-t-il des enfants qui ont faim dans le monde?

(suite)

Imaginaire

Les enfants s'émerveillent de leur monde et de tout ce qui se trouve au-delà et sont curieux à ce sujet. Ils utilisent leur imagination et leur intuition pour explorer d'autres mondes et d'autres possibilités.

Les enfants ont la possibilité de faire ce qui suit :

- utiliser leur inventivité et leur débrouillardise pour explorer des mondes imaginaires;
- envisager des idées et des possibilités;
- résoudre des problèmes;
- se renseigner sur leur environnement.

- Que puis-je créer?
- Comment puis-je représenter mes idées?
- Je me demande si...?
- Pourquoi racontons-nous des histoires?
- Si je pouvais créer un monde parfait, à quoi ressemblerait-il?
- Comment est-ce que j'encourage ma créativité et celle des autres?
- Comment puis-je résoudre un problème?

Communication

Les enfants ont la possibilité d'explorer diverses méthodes, formes et questions liées à la langue, à la communication et aux médias de masse. Les enfants tiennent compte du rôle de la communication dans leur vie ainsi que des technologies et des stratégies qui aident les gens à devenir des communicateurs efficaces. Les enfants ont besoin d'avoir les compétences nécessaires pour interagir efficacement avec les autres.

Les enfants ont la possibilité de faire ce qui suit :

- explorer différentes méthodes et formes de communication avec les autres;
- communiquer ce qu'ils savent avec divers matériaux;
- communiquer ce qu'ils ont compris de leur monde avec confiance et créativité.

- Comment puis-je exprimer ce que je sais et ce que je veux dire?
- Comment suis-je influencé par les médias?
- Comment communiquer mes pensées et mes sentiments aux autres?
- Pourquoi devons-nous communiquer?
- Comment est-ce que je peux communiquer avec ma famille, mes amis, mon enseignant ou avec les personnes de mon école?
- Quels mots particuliers décrivent la manière dont on se sent?
- Comment est-ce que je donne un sens au monde et communique avec lui?
- Comment puis-je savoir si je comprends ce qu'on me dit et si on me comprend?

Environnement et technologie

Les enfants explorent les mondes naturel et construit, y compris la terre, le ciel, les animaux, la mer, l'espace et les technologies. Ils explorent aussi des questions environnementales et technologiques dans le monde.

Les enfants ont la possibilité de faire ce qui suit :

- explorer activement leur environnement;
- manipuler des objets, jouer des rôles et expérimenter avec divers matériaux;
- explorer la nature afin de mieux connaître leur environnement;
- se lancer dans une exploration non limitative avec une indépendance accrue.

- Comment puis-je prendre soin de l'environnement?
- Quelles actions montrent que je me préoccupe de l'environnement et que j'en prends soin?
- Comment est-ce que _____ fonctionne?
- En quoi ma communauté est-elle un bon endroit pour vivre pour moi?
- Pourquoi avons-nous besoin de plantes et d'animaux?
- Comment le monde naturel et technologique m'influencent-ils et me façonnent-ils?
- Comment les artistes sont-ils influencés par leur environnement?

Annexe J : Exemple de journal d'observation

Les points forts en matière d'apprentissage	Les zones de difficulté remarquées (domaines à améliorer ou à enrichir)
Les prochaines étapes (idées pour prolonger l'apprentissage ou pour fournir de l'étayage)	Idées pour les portfolios (objets ou photos à ajouter)

Annexe K : Exemple de fiche anecdotique

Il est important de noter l'heure, le jour et le lieu de même que ce qui s'est produit de façon objective.

Exemple de consignation anecdotique

Date et lieu de l'observation

Le 30 octobre 2018, à 13 h 20 dans le centre de jeu dramatique

Notes d'observation

Belle jouait toute seule avec les poupées et leurs accessoires dans le centre de jeu dramatique et fredonnait doucement en habillant les « bébés ». Fumiko s'est approchée, hésitant au bord de l'espace de jeu et a regardé les poupées. Belle a souri et dit : « Tu veux jouer avec moi? Tu peux être la grand-maman qui vient nous rendre visite. » Fumiko a eu l'air désespérée, mais s'est approchée davantage et a touché la tête de la poupée avec sa main. Belle lui a tendu une poupée et s'est tournée un peu pour prendre une autre poupée en disant par-dessus son épaule : « Ce bébé a besoin d'être changé ».

Commentaires, réflexions ou interprétations :

Belle s'est comportée de façon sociable à cette occasion.

Annexe L : Exemple de fiche d'observation

Nom/prénom : _____

Date : _____ Âge : _____

Intention et contexte : comportement de l'enfant au cours des premiers jours à la maternelle

Le jeu seul	À quoi ou avec quoi joue-t-il?	Que fait-il?		
Les interactions avec les autres enfants	Avec qui?	Dans quels contextes observe-t-il les autres enfants?	Comment et pourquoi interagit-il avec les autres enfants?	À propos de quoi a-t-il des conflits? Comment les résout-il?
Les interactions avec les adultes	Avec qui?		Comment et pourquoi interagit-il avec l'adulte?	Comment réagit-il aux propositions d'un adulte?
Le langage	Exemples de ce qu'il dit ou sa façon de se faire comprendre :			
Les interactions avec les parents (séparation)				

Adapté de : Stéphane BONNEFOND, dir., *La démarche d'observation auprès du jeune enfant : l'observation comme outil pour soutenir et développer la qualité de l'accueil de tous les enfants*, Rodez, CAF de l'Aveyron, 2014, p. 50.

Annexe M : Exemple de consignation continue

Nom de l'enfant : VS

Observatrice : M^{lle} ABC

Date de l'observation : le 7 avril 2017

Heure de l'observation : 10 h 30 - 10 h 50

Lieu : Centre des arts visuels

Contexte : Les enfants devaient créer leur propre page d'un livre à compter pour leur classe.

Heure	Observations	Commentaires, réflexions ou interprétations
10 h 30	<p>VS choisit des perles en plastique pour sa page du livre à compter. Elle a la page 24.</p> <p>VS commence à sortir les perles du bol en les comptant une à la fois et les place sur un morceau de papier de bricolage qui servira à créer sa page. Elle compte un par un jusqu'à 16, répète 16, dit 17, puis hésite.</p> <p>Ensuite, elle prend toutes les perles dans sa main et commence à les recompter à partir de 1. Cette fois, elle arrive jusqu'à 24, mais elle continue : « 24, 25, 26 ».</p> <p>Je l'arrête et lui montre le nombre inscrit sur le papier (24). « Ah oui », dit-elle en enlevant immédiatement les perles de la page et en recommençant à compter à partir de 1. Cette fois, elle ralentit à 20 et dit lentement; « 21, 22, 23, 24; voilà 24! » Les 24 perles sont alignées en une longue rangée ondulée autour du papier.</p> <p>Moi « Est-ce que tout le monde va pouvoir compter tes perles facilement comme ça ou est-ce qu'il y aurait une autre façon de les mettre sur la page pour que ce soit plus facile? »</p> <p>VS « Des rangées droites. »</p> <p>Moi « D'accord, tu pourrais essayer. Combien de perles mettrais-tu par rangée? »</p> <p>VS « 10 »</p> <p>Moi « Penses-tu que tu pourras toutes les mettre? »</p> <p>VS « Oui, regarde. » Elle réorganise les perles. Elle compte 10 perles et les met en une rangée toute droite le long du haut du papier. Puis elle commence une autre rangée en dessous. Elle compte 10 perles. Elle remarque qu'il y a 4 perles qui restent et elle me regarde. Elle semble se demander quoi faire avec le reste des perles.</p> <p>Moi « Comment peux-tu faire pour utiliser les 24 perles puisque tu as la page 24? »</p> <p>VS « Je vais mettre ces perles ici. » Elle fait un petit groupe de 4 perles dans le coin, sous les deux rangées de 10. « Voilà! 10 et 10 et 4! »</p>	<p>VS</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ compte jusqu'à 24 avec une correspondance « du un à un »; ■ recommence toujours à 1 pour dénombrer l'ensemble de perles; ■ se corrige quand elle se rend compte qu'elle a fait une erreur; ■ fait preuve de persévérance; ■ arrive à organiser ses perles de différentes façons, mais elle hésite à affirmer qu'il y en a toujours 24. <p>Compétences émergentes :</p> <p>VS commence à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ reconnaître les quantités dans un petit groupe d'objets sans avoir à les compter; ■ penser à des groupements organisés; ■ considérer chaque partie, puis le tout ($10 + 10 + 4 = 24$). <p>Notes de suivi :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vérifier le principe de la conservation du nombre avec de plus petites quantités; ■ Surveiller les compétences naissantes de numératie de VS.
10 h 50		

Annexe N : Exemple de fiche de suivi

Français : 1CS-1 utilise des stratégies et d'autres ressources internes et externes pour créer des textes

Dates :

Contextes possibles

- **Centre de littératie** : Les enfants écrivent avec des outils très variés sur des papiers de tailles diverses.
- **Journaux personnels** : Les enfants dessinent et écrivent régulièrement dans leurs journaux personnels.
- **Période d'échanges** : Les enfants participent à des expériences de lecture partagée et interactive.
- **Centre de jeu dramatique** : Les enfants font des listes d'épicerie, inscrivent des rendez-vous, rédigent des ordonnances, prennent des commandes, etc., dans le cadre de leur jeu.
- **Centre des arts visuels** : Les enfants sculptent, peignent, dessinent et écrivent pour représenter leurs idées. Ils composent un texte écrit avec l'aide d'un scribe.

Niveau de développement : Pas encore démontré (NA), En développement (ED), Acquis (A)

Noms des enfants	Centre de littératie	Journaux personnels	Période de lecture partagée	Centre de jeu dramatique

Annexe O : Exemple de grille d'observation

Intention : observer le comportement des enfants lors de la période de jeu libre

Nom de l'observateur :

Prénoms des enfants	Où joue t-il et avec quoi?	Comment joue-t-il?	Avec qui?	S'il ne joue pas, que fait-il?	Date de l'observation
Analyse et suivi :					

Adapté de : Stéphane BONNEFOND, dir., *La démarche d'observation auprès du jeune enfant : l'observation comme outil pour soutenir et développer la qualité de l'accueil de tous les enfants*, Rodez, CAF de l'Aveyron, 2014, p. 54.

Annexe P : Exemple de grille de fréquence

Nom de l'observateur : _____

Observation ciblée : Date de l'observation 1 : <i>le 15 avril</i>					
Contexte de l'observation : <i>pendant les centres</i>					
Temps de l'observation : <i>9 h 30 à 10 h</i>					
Comportements observés	Prénoms des enfants observés				
	Sylvie	Nicole	Daniel	Anne	Pierre
Accepte de rejoindre le groupe	XXX	XX	X	XXX	X
S'assoit	XXX	XX		X	
Quitte le regroupement avant la fin			X		X
Observe les autres	XXX	XXX	X	XXX	XXX
Sollicite l'adulte			X	X	XXX
Pousse des cris					XXX
Participe activement	XXX	XXX	X	X	
Analyse et suivi :					

Adapté de : Stéphane BONNEFOND, dir., *La démarche d'observation auprès du jeune enfant : l'observation comme outil pour soutenir et développer la qualité de l'accueil de tous les enfants*, Rodez, CAF de l'Aveyron, 2014, p. 49.

Annexe Q : Exemple de récit d'apprentissage*

Nom de l'enseignant : _____

Observation du (nommer le centre d'apprentissage) :

Date : _____

Noter les détails de ce que vous voyez et de ce que vous entendez.

Qu'est-ce que vous voyez (qui, quoi, quand, etc.)?	Qu'est-ce que vous entendez? Que disent les enfants? (Ajouter des citations.)
Quels résultats d'apprentissage ou apprentissages incontournables sont acquis ou en voie de développement?	Quel matériel avez-vous ajouté pour rejoindre les résultats d'apprentissage ou les apprentissages incontournables en français?
Comment pouvez-vous enrichir davantage l'apprentissage dans ce centre?	

*Adaptation autorisée d'une enseignante de maternelle.

Annexe R : Suggestions de matériel et de matériaux pour les centres d'apprentissage

La liste de matériel et de matériaux qui suit ne se veut pas exhaustive. Ceux-ci sont présentés à titre d'exemples, certains d'entre eux pourraient être utilisés à diverses fins dans d'autres centres. Ce qui se retrouvera dans les centres dépendra des intérêts des enfants et des apprentissages visés.

Matériaux de construction et accessoires
<ul style="list-style-type: none">■ Blocs unitaires qui permettent aux enfants de jouer avec des objets de tailles et de formes variées et de découvrir la relation qui existe entre eux (ratio de 1 : 2 : 4)■ Blocs creux qui peuvent servir à bâtir des structures plus grandes et qui favorisent les jeux de rôle■ Accessoires : objets en bois ou en plastique (panneaux de signalisation, petits camions, petites voitures, etc.), figurines représentant des animaux et des personnages variés (âge, sexe, groupes ethniques, professions, etc.), casques et gilets de sécurité, livres sur la construction, plans, rubans à mesurer, règles, planchettes à pince, papier et crayons de menuisier, etc.■ Autres matériaux : bâches ou nappes, caisse de lait, verres en plastique de différentes tailles, troncs d'arbres, pneus, bouteilles en plastique, etc.
Matériaux sensoriels et accessoires
<ul style="list-style-type: none">■ Matériaux sensoriels : sable, terreau, graines pour oiseaux, petits granulés en plastique, eau, neige, bulles, pâte à modeler, pièces en bois, boue, sable magique, colorant alimentaire, paillettes, etc.■ Accessoires : jouets pour le sable ou l'eau (seaux, pelles, truelles, moules à sable, etc.), petits objets (figurines, voitures, etc.), objets variés (tubes, entonnoirs, cylindres gradués, éponges, poire à sauce, compte-gouttes, flacons pulvérisateurs, pompes, tamis, tasses et cuillères à mesurer, etc.), éponge et moules en forme de lettres ou de chiffres, etc.
Matériel d'exploration scientifique
<ul style="list-style-type: none">■ Table lumineuse : bijoux en verre, marqueurs de bingo transparents, pellicules photographiques, pièces de jeux transparentes, pièces de parqueterie transparentes, pellicules ou gels colorés, radiographies, feuilles, fleurs, verres, transparents de rétroprojection, etc.

(suite)

Matériel pour le jeu symbolique ou l'art dramatique

- Matériel varié selon le thème ou le milieu simulé : maison, salon de coiffure, épicerie, cabinet de médecin, atelier de menuiserie, restaurant, pizzeria, salon de crème glacée ou bistrot, bureau de poste, caserne de pompiers, poste de police, etc.
- Matériel qui représente la diversité de la classe, du quartier et de la communauté : woks, gourdes, cuillères à soupe asiatiques, baguettes, presse-tortillas, bols à riz, bols en bois, mortier et pilon, poupées qui représentent la diversité des enfants de maternelle au Manitoba ainsi que leurs familles, sarongs, porte-bébés autochtones et inuits (tikinagan, amauti), etc.
- Matériel qui favorise la littératie et la numératie : téléphone et annuaire téléphonique, calendrier mensuel, livres de cuisine, fiches de recette, menus de plats à emporter, stylos, crayons, blocs-notes, etc.

Matériel pour la musique et la danse

- Instruments de musique :
 - pouvant produire des sonorités non mélodiques ou mélodiques (p. ex., grelots, clochettes, xylophones, sifflets à coulisse, castagnettes, tambours)
 - non traditionnels : objets qui font des sons intéressants ou qui sont liés à un des curriculums de la maternelle, par exemple, casseroles avec des cuillères, emballage à bulles, gourdes séchées
 - provenant de diverses cultures : bâtons lummi ou bâtons de pluie, maracas, djembé de l'Afrique occidentale, castagnettes, conques, clochettes en cuivre, hochets, flûtes en bois, gourdes, bongos, guitares ou ukulélés
- Lecteur de disques compacts et assortiment de genres musicaux
- Microphones et casques d'écoute
- Foulards et serpentins
- Textes variés au sujet de musiciens célèbres et partitions de musique

Sources bibliographiques

Sources bibliographiques

RÉFÉRENCES

- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (2014). *La collaboration avec les parents*, Québec, ACELF. (Comprendre la construction identitaire; 9). Accessible en ligne : <https://www.acef.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Numero9-Parents-web.pdf>.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES DOYENS ET DOYENNES D'ÉDUCATION (2013). *Accord sur l'apprentissage et l'éducation de la petite enfance*, Vancouver, Colombie-Britannique, ACDE,. Accessible en ligne : <https://csse-scee.ca/acde/wp-content/uploads/sites/7/2017/08/Accord-sur-l'apprentissage.pdf>.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (s. d.). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie1.pdf (Consulté le 16 février 2018).
- AUGOUSTINOS, Martha, et Dana Louise ROSEWARNE (2001). "Stereotype Knowledge and Prejudice in Children", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 19, n° 1, p. 143-156.
- BENEKE, Sallee J., Michaelene M. OSTROSKY, et Lilian G. KATZ (2008). "Calendar Time for Young Children: Good Intentions Gone Awry", *Young Children*, vol. 63, n° 3, p. 12-16. Accessible en ligne : <https://www.naeyc.org/files/tyc/file/CalendarTime.pdf>.
- BERGEN, Timothy J. (2001). "The Development of Prejudice in Children", *Education*, vol. 122, n° 1, p. 154-163.
- BERK, Laura E. (2003). *Child Development*, Canadian Ed, adapté par Laura E. Berk et Elizabeth A. Levin, Toronto, Ontario, Pearson Canada.
- BOARD, Alison (2013). "Student Engagement and Success Using an Inquiry Approach and Integrated Curriculum in Primary Education", *Canadian Children*, vol. 38, n° 2, p. 41-44.
- BODROVA, Elena, et Deborah J. LEONG (2008). "Developing Self-Regulation in Kindergarten: Can We Keep All the Crickets in the Basket?", *Young Children*, vol. 63, n° 2, p. 56-58.
- BOHNERT, Nora, Anne MILAN, et Heather LATHE (2014). *Une diversité qui perdure : le mode de vie des enfants au Canada selon les recensements des 100 dernières années*, Document de recherche, Ottawa, Ontario, Statistique Canada. Accessible en ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/91f0015m/91f0015m2014011-fra.pdf?st=4p3p3g7T>.
- BONNEFOND, Stéphane, dir. (2014). *La démarche d'observation auprès du jeune enfant : l'observation comme outil pour soutenir et développer la qualité de l'accueil de tous les enfants*, Rodez, CAF de l'Aveyron. Accessible en ligne : http://www21.ac-lyon.fr/services/ain/mission-maternelle/IMG/pdf/observation_petite_enfance_finalise_nov2014_reduit.pdf.
- BREDEKAMP, Sue (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- BROADHEAD, Pat, et Andy BURT (2012). *Understanding Young Children's Learning through Play: Building Playful Pedagogies*, London, England, Routledge.

- CARR, Margaret, *et al.* (2001). "Democratic Learning and Teaching Communities in Early Childhood: Can Assessment Play a Role?", *Early Childhood Education for a Democratic Community*, Comp. by Bev Webber and Linda Mitchell, Wellington, New Zealand Council for Educational Research, p. 27-36. Accessible en ligne : www.nzcer.org.nz/system/files/ece-democratic-society.pdf.
- CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN (1997). *The Principles of Universal Design, Version 2.0*, Raleigh, North Carolina State University. Accessible en ligne : https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf.
- CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES (2013). *Fascicule 3 : preuves d'apprentissage*, Ottawa, Ontario, CFORP. Accessible en ligne : <https://equinoxe.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/sites/2/2018/08/fascicule3-1.pdf>.
- CLAY, Marie M. (1982). *Observing Young Readers: Selected Papers*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- CLAY, Marie M. (2010). *How Very Young Children Explore Writing*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- CLAY, Marie M. (2013). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, 3rd Ed., Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010). *La maternelle à temps plein : guide de programme*, Victoria, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/fulldaykindergarten/fdk_program_guide_french.pdf.
- CONCEPTION UNIVERSELLE (2013, 30 novembre). « La Conception Universelle : définitions et principes ». <http://luniversaldesign.fr/la-conception-universelle-definitions-et-principes-10> (Consulté le 16 février 2018).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003a). *L'approche communicative-expérientielle*. <http://francisation.cmec.ca/inc/info/approchecomunicative.htm> (Consulté le 16 février 2018).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003b). *Outils et interventions : partenariat école-foyer-communauté*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : http://francisation.cmec.ca/documents/19_Outils-Partenariat.pdf.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003c). *Outils et interventions : pratiques pédagogiques en francisation*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : http://francisation.cmec.ca/documents/18_Outils-Pratiques.pdf.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003d). *Outils et interventions : s'approprier son milieu pour mieux intervenir*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : http://francisation.cmec.ca/documents/17_Outils-Approprier.pdf.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003e). *Trousse de formation en francisation : contenus de formation : pratiques pédagogiques en francisation*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : http://francisation.cmec.ca/documents/23_Pratiques.pdf.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003f). *Une vision de la francisation*. <http://francisation.cmec.ca/preambule/visionfranc.htm> (Consulté le 16 février 2018).

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2008). *Projet pancanadien de français langue première : éléments d'un continuum langagier (fondements et éléments d'un continuum), du préscolaire (4 et 5 ans) à la 12^e année (18 ans)*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : <https://www.cmec.ca/docs/phaseII/elem-contin-langagier.pdf>.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2014). *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/327/2014-07-Early-Learning-Framework-FR.pdf>.
- COPPLE, Carol, et Sue BREDEKAMP (2006). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teachers of Children 3 to 6*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- CUFFARO, Harriet K. (1995). *Experimenting with the World: John Dewey and the Early Childhood Classroom*, New York, New York, Teachers College Press.
- DEAUDELIN, Colette, et al. (2007). « L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 10, n° 1, p. 27-45. Accessible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/273552215_Levaluation_formative_en_contexte_de_renouveau_pedagogique_au_primaire_analyse_de_pratiques_au_service_de_la_reussite.
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE (2018). *Outil d'appréciation en francisation : élèves parlant peu ou pas français (francisation)*, Lorette, Manitoba, DSFM. [À paraître].
- DROUAIS, Delphine (2015). *L'utilisation des comptines dans l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique en classe de petite section d'école maternelle*, Éducation. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01236027> (Consulté le 5 juin 2018).
- ÉDUCATION MONTÉRÉGIE (2012). *Parler pour apprendre... Comprendre l'oral réflexif*. http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/pdf/Document_Parler_pour_apprendre_version_du_22_novembre.pdf (Consulté le 7 juin 2018).
- EDWARDS, Carolyn, Lella GANDINI, et George FORMAN, éd. (2012). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. 3rd Ed., Santa Barbara, California, Praeger.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.-a). *Des résultats précoces : cadre d'élaboration d'un curriculum des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants du Manitoba pour les services de garde préscolaires et les prématernelles*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba. Accessible en ligne : https://www.gov.mb.ca/fs/childcare/resources/pubs/early_returns.fr.pdf.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.-b). « L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) ». <https://www.gov.mb.ca/healthychild/edi/index.fr.html> (Consulté le 15 avril 2018).
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.-c). *Apprentissage et garde des jeunes enfants : pratiques exemplaires pour orienter le comportement des enfants*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba.

- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (2013). *Commencez tôt, commencez bien : cadre de travail du Manitoba pour le développement de la petite enfance*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba. Accessible en ligne : https://www.gov.mb.ca/healthychild/ecd/ecd_sessframework_fr.pdf.
- ESTES, Linda S. (2004). *Essentials of Child Care and Early Education*, Boston, Massachusetts, Pearson.
- FERLAZZO, Larry (2011). "Involvement or Engagement?", *Educational Leadership*, vol. 68, n° 8, p. 10-14. Accessible en ligne : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may11/vol68/num08/Involvement-or-Engagement%C2%A2.aspx>.
- FERLAZZO, Larry, et Lorie HAMMOND (2009). *Building Parent Engagement in Schools*, Santa Barbara, California, Linworth.
- FLEMINGTON, Krista, Linda HEWINS et Una VILLIERS (2012). *Premiers pas en littératie : des centres de littératie dès la maternelle*, Montréal, Québec, Modulo.
- FONTAINE, Anne-Marie (2011). *L'observation professionnelle des jeunes enfants : un travail d'équipe*, Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- FOWLER, Bridget (s. d.). "Stereotyping and Prejudice among Children", University of Iowa. <http://sociology.iowa.uiowa.edu/newsoc/awards/papers/fowlerb.htm> (Consulté le 6 mars 2013).
- FROEBEL, Friedrich (1912). *Froebel's Chief Writings on Education*, traduit en anglais par S. S. Fletcher et J. Welton, New York, New York, Longmans, Green & Co. Accessible en ligne : <https://archive.org/stream/froebelschiefwri00fruoft#page/n5/mode/2up>.
- GABRIEL, Martha, et Ray DOIRON (2012). *Play in Early Learning Programs: Beliefs, Practices and Professional Development*, Final Report, Charlottetown, Prince Edward Island, Early Childhood Development Association of PEI.
- GIASSON, Jocelyne (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*, Montréal, Québec, Gaëtan Morin.
- GRAUE, Elizabeth (2009). "Reimagining Kindergarten: Restoring a Developmental Approach When Accountability Demands Are Pushing Formal Instruction on the Youngest Learners", *The School Administrator*, vol. 66, n° 10, p. 10-15. Accessible en ligne : www.aasa.org/schooladministratorarticle.aspx?id=8450.
- GULLO, Dominic F., éd. (2006). *K Today: Teaching and Learning in the Kindergarten Years*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- HENDERSON, Barbara, et al. (2012). "The Nature of Teacher Research", *Voices of Practitioners*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children. Accessible en ligne : <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/Nature%20of%20Teacher%20Research.pdf>.
- HEWES, Jane (2006). *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*, Conseil canadien sur l'apprentissage. Accessible en ligne : http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/suggestions/apprentissage-par-le-jeu_jane-hewes.pdf.
- HOWARD, Vikki F., et al. (2001). *Very Young Children with Special Needs: A Formative Approach for the Twenty-First Century*, 2nd Ed., Upper Saddle River, New Jersey, Merrill/Prentice Hall.
- HUTCHISON, David (2016). « L'apprentissage par projets : s'inspirer de pratiques gagnantes en gestion de projet », *Faire la différence... De la recherche à la pratique, monographie de recherche*, n° 60. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_BestPracticesFr.pdf.

- HYUN, Eunsook (1998). *Making Sense of Developmentally and Culturally Appropriate Practice (DCAP) in Early Childhood Education*, New York, New York, Peter Lang.
- ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2008). *Programme d'études intégré, maternelles françaises*, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/eelc_maternelles_fr.pdf.
- INSTITUT VANIER DE LA FAMILLE (s. d.). « Définition de la famille ». <http://institutvanier.ca/definition-famille/> (Consulté le 16 février 2018).
- JOURDAIN, Hélène (2013). *L'intérêt des comptines à l'école maternelle*, Éducation. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868499/document> (Consulté le 5 juin 2018).
- KAGAN, Sharon Lynn, et al. (2010). *A Compendium of Transition Initiatives in the Early Years: A Resource Guide to Alignment and Continuity Efforts in the United States and Other Countries*, New York, New York, National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University.
- KANG, Sonia K., et Michael INZLICHT (2012). "Stigma Building Blocks: How Instruction and Experience Teach Children about Rejection by Outgroups", *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 38, n° 3, p. 357-369.
- KING, Anna-Leah (2008). "Elders in the Classroom", dans WRIGHT, John. *Cultural Perspectives on Sustainability: Lessons to Support Science 10*, Saskatoon, Saskatchewan Teachers' Federation, p. 19-20. Accessible en ligne : https://www.stf.sk.ca/sites/default/files/unit-plans/s106_20.pdf.
- KING, Gillian, et al. (2009). "The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services", *Infants & Young Children*, vol. 22, n° 3, p. 211-223. Accessible en ligne : https://depts.washington.edu/isei/iyc/22.3_King.pdf.
- LANDRY, Sarah, Caroline BOUCHARD et Pierre PAGÉ (2012). « Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant », *Revue préscolaire*, vol. 50, n° 2, p. 15-24.
- LANE, Phil Jr. (2013). *L'Arbre sacré*, Winnipeg, Manitoba, Éditions des Plaines.
- LASKI, Elida Velez (2013). "Portfolio Picks: An Approach for Developing Children's Metacognition", *Young Children*, vol. 68, n° 3, p. 38-43.
- LOSARDO, Angela, et Angela NOTARI SYVERSON (2011). *Alternative Approaches to Assessing Young Children*, 2nd Ed., Baltimore, Maryland, Brookes Publishing.
- LOUV, Richard (2005). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Chapel Hill, North Carolina, Algonquin Books.
- MALAGUZZI, Loris (1993). "For an Education Based on Relationships", *Young Children*, vol. 49, n° 1, p. 9-12.
- MANITOBA FIRST NATIONS EDUCATION RESOURCE CENTRE (2003). *Wisdom of the Elders: Who Is an Elder?*, 2nd Ed., Winnipeg, Manitoba First Nations Education Resource Centre.
- MANITOBA EDUCATION, CITIZENSHIP AND YOUTH (2008). *Listening and Speaking: First Steps into Literacy: A Support Document for Kindergarten Teachers and Speech-Language Pathologists*, Winnipeg, Manitoba Education, Citizenship and Youth. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/list_speak/listening_speaking.pdf.

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010). *Plan éducatif personnalisé : guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011a). *Arts dramatiques, maternelle à la 8^e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011b). *Arts visuels, maternelle à la 8^e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011c). *Danse, maternelle à la 8^e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011d). *Musique, maternelle à la 8^e année : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2004). *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs/document.pdf>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pea/docs/pea_normes.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2007). *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : guide pour les services aux élèves*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pea_guide/docs/document_complet.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2008). *Mathématiques, maternelle à la 8^e année, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.-a). *Éducation au développement durable*. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/index.html (Consulté le 16 février 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.-b). «Éducation autochtone : concepts culturels». <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/perspectives/concepts.html> (Consulté le 29 octobre 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.-c). *Éducation de la petite enfance*. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfance/index.html> (Consulté le 16 février 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.-d). «Ressources pour les enseignants, les élèves et les parents», *L'éducation au développement durable*. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/ressources.html (Consulté le 13 février 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.-e). *Stratégie du Manitoba en matière de littératie et de numératie*. http://www.edu.gov.mb.ca/litt_num/index.html (Consulté le 7 juin 2018).

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.-f). *Technologies de l'information et de la communication (TIC)*. www.edu.gov.mb.ca/m12/tic/index.html (Consulté le 16 février 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2016). *Programme d'études : cadre curriculaire, français, maternelle à la 12^e année, Programme d'immersion française*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2017a). *L'accueil, l'accompagnement et la mise à niveau scolaire des apprenants nouveaux arrivants dans les écoles offrant une programmation en langue française au Manitoba : document d'appui*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/ana/accueil/>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2017b). *L'intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/autochtones/perspectives/docs/doc_complet.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2017c). *Programme d'études : cadre curriculaire, français, maternelle à la 12^e année, Programme français*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/cadre_m-12/docs/doc_complet.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1999). *Sciences de la nature, maternelle, programme d'études : document de mise en œuvre*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/sn/dmo_0e/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE (2003). *Diversité et équité en éducation : plan d'action pour l'équité ethnoculturelle*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/cons/diversite/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2014). *La lecture : un processus en construction, Français, maternelle à la 6^e année, Programme d'immersion française*, Winnipeg, Le Ministère. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/lecture/docs/doc_complet.pdf.
- MARTIN, Sue (2014). *Take a Look: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood*, 6th Ed., Toronto, Ontario, Pearson Canada.
- MASSACHUSETTS DEPARTMENT OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION (2008). *Kindergarten Learning Experiences*, Malden, Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education.
- MCCAIN, Margaret Norrie, et J. Fraser MUSTARD (1999). *Early Years Study: Reversing the Real Brain Drain, Final Report*. Toronto, Ontario, Ontario Children's Secretariat.
- MCLEOD, Saul A. (2011). "Bandura—Social Learning Theory", *Simply Psychology*. www.simplypsychology.org/bandura.html (Consulté le 26 septembre 2012).
- MILLER, Dana L. (2007). "The Seeds of Learning: Young Children Develop Important Skills through Their Gardening Activities at a Midwestern Early Education Program", *Applied Environmental Education and Communication*, vol. 6, n° 1, p. 49–66.

- MILLER, Edward, et Joan ALMON (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*, College Park, Maryland, Alliance for Childhood. Accessible en ligne : http://drupal6.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf.
- MOONEY, Carol Garhart (2000). *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*, St. Paul, Minnesota, Redleaf Press.
- NAÎTRE ET GRANDIR (2013). « Les bienfaits des comptines ». https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-bienfait-comptine (Consulté le 5 juin 2018).
- NASH, Chris (1979). *The Learning Environment: A Practical Approach to the Education of the Three-, Four- and Five-year-old*. Toronto, Ontario, Collier Macmillan Canada.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (s. d.-a). “10 Effective DAP Teaching Strategies”. <https://www.naeyc.org/resources/topics/dap/10-effective-dap-teaching-strategies> (Consulté le 19 juin 2018).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (s. d.-b). “5 Guidelines for Effective Teaching”. <https://www.naeyc.org/resources/topics/dap/5-guidelines-effective-teaching> (Consulté le 19 juin 2018).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, et NATIONAL ASSOCIATION OF EARLY CHILDHOOD SPECIALISTS IN STATE DEPARTMENTS OF EDUCATION (2003). *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth through Age 8*, Joint Position Statement, NAEYC et NAECS/SDE. Accessible en ligne : www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/pscape.pdf.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, et NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (c2002). *Early Childhood Mathematics: Promoting Good Beginnings*, Joint Position Statement, Washington D.C., NAEYC. Accessible en ligne : <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf>.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, Expanded Ed., Washington D.C., National Academies Press. Accessible en ligne : <https://www.nap.edu/read/9853/>.
- NATIONS UNIES (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx> (Consulté le 16 février 2018).
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (2011). *Cadre d'orientation pédagogique de la maternelle*, Fredericton, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/CadreOrientationPedagogiqueDeLaMaternelle.pdf>.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE, FÉDÉRATION CANADIENNE DES DIRECTIONS D'ÉCOLE FRANCOPHONE, FÉDÉRATION CULTURELLE CANADIENNE-FRANÇAISE, et ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (2009). *Trousse du passeur culturel : la contribution des arts et de la culture à la construction identitaire*, Fredericton, Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, p.11. Accessible en ligne : <http://www.acelf.ca/media/outils-pedagogiques/Ressources-CCI-Passeur-culturel-2015.pdf>.

- OFFORD CENTRE FOR CHILD STUDIES (2009). *Desired School Readiness Outcomes for Students*. www.offordcentre.com/readiness/pubs/2009_05_21 EDI_Subdomains_Handout_EN.pdf (Consulté le 27 octobre 2014).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d.). « Apprentissage des jeunes enfants ». <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/observation/observation/index.html> (Consulté le 19 juin 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2009). « La littératie critique », *Série d'apprentissage professionnel*, n° 9. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/critique_Litteratie.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013a). « L'apprentissage par l'enquête : transformer l'émerveillement en apprentissage », *Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale du Secrétariat*, n° 32. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_InquiryBasedFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013b). « Documentation pédagogique : diriger l'apprentissage pendant les premières années d'études et au-delà », *Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale du Secrétariat*, n° 30. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_PedagogicalFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013c). « Le troisième enseignant : concevoir le milieu d'apprentissage des mathématiques et de la littératie, de la maternelle à la 8^e année », *Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale*, n° 27. Accessible en ligne : http://transitionm3.ca/wp-content/uploads/2015/07/M2_Onglet2_Monographie_troisiemeenseignant.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2016a). *Faire croître le succès : le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growingSuccessAddendum.pdf>.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2016b). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>.
- PENN STATE EXTENSION (2016). *Scaffolding: Approaches and Practices*. http://bkcd-media.vhost.psu.edu/documents/HO_MIL_GI_Scaffolding.pdf (Consulté le 15 juin 2018).
- PHILLIPS, Eva C., et Amy SCRINZI (2013). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: An Introduction for Teachers of Kindergarten*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : une vision partagée pour des interventions concertées*, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec, Ministère de la Famille. Accessible en ligne : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Favoriser-le-developpement-global-des-jeunes-enfants-au-quebec.pdf>.
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Guide de soutien en évaluation des apprentissages : programme éducatif CAPS*, version préliminaire, Québec, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Guide_evaluation_CAPS_f.pdf.

- QUEENSLAND STUDIES AUTHORITY (2010). *Queensland Kindergarten Learning Guideline*, Springhill, Queensland Studies Authority. Accessible en ligne : https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p_10/qkkg.pdf.
- RINALDI, Carlina (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. New York, New York, Routledge.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010). *Programme d'études de la Saskatchewan, maternelle, éducation fransaskoise*, Saskatoon, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/Francais/Francais/Maternelle_2010_FRAN.pdf.
- SAVOIE, Ginette (s. d.). « Qu'est-ce que la conscience phonologique et l'important de la travailler en bas âge », *educatout.com*. <http://www.educatout.com/edu-conseils/enfants-besoins-particuliers/chroniques/qu-est-ce-que-la-conscience-phonologique-et-l-importance-de-la-travailler-en-bas-age.htm> (Consulté le 15 juin 2018).
- SPARKLING, Joseph (2004). "Earliest Literacy: From Birth to Age 3", dans WASIK, Barbara Hanna, éd. *Handbook of Family Literacy*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers, p 45-56.
- STACEY, Susan (2009). *Emergent curriculum in early childhood settings: From theory to practice*, St. Paul, Minnesota, Redleaf Press.
- STIPEK, Deborah, Alan SCHOENFELD, et Deanna GOMBY (2012). "Math Matters: Even for Little Kids", *Education Week*, vol. 31, n° 26, p. 27, 29. Accessible en ligne : www.edweek.org/ew/articles/2012/03/28/26stipek.h31.html.
- TAWINGO COLLEGE (s. d.). "Our Kindergarten Program". www.tawingocollege.net/kindergarten.html (17 octobre 2014).
- THIRKILL, Laura, et al. (2014). "Physical Activity in Kindergarten: Setting the Stage for a Healthy Life", *Education Canada*, vol. 54, n° 3.
- TOMLINSON, Carol Ann, et Jay MCTIGHE (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, adaptation par Brian Svenningsen, Montréal, Québec, Chenelière Éducation.
- TREHEARNE, Miriam (2013). *Apprendre à écrire : un coup de cœur!*, Montréal, Québec, Modulo.
- VECCHI, Vea (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, New York, New York, Routledge.
- WAGENAAR, Theodore C., et Rodney D. COATES (1999). "Race and Children: The Dynamics of Early Socialization", *Education*, vol. 120, n° 2, p. 220-237.
- WARDEN, Claire (2012). *Nature Kindergartens and Forest Schools: An Exploration of Naturalistic Learning within Nature Kindergartens and Forest Schools*, 2nd Ed., Perthshire, Scotland, Mindstretchers.
- WIEN, Carol Anne, éd. (2014). *The Power of Emergent Curriculum: Stories from Early Childhood Settings*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- WIGGINS, Grant, et Jay MCTIGHE (1998). *Understanding by Design*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- WRIGHT, Susan (2003). *The Arts, Young Children, and Learning*, Boston, Massachusetts, Pearson.

DOCUMENTS CONSULTÉS

- ALBERTA EDUCATION (2010). *Faire une différence : répondre aux différents besoins en matière d'apprentissage à l'aide de la différenciation pédagogique*, Edmonton, Le Ministère. Accessible en ligne : <https://education.alberta.ca/media/371317/faireunedifference.pdf>.
- ASSOCIATION CANADIENNE DE LANGUE FRANÇAISE (s. d.). « Ressources : guides *Voir grand* ». <http://www.acef.ca/ressources/collection-voir-grand.php> (Consulté le 13 février 2018).
- ASSOCIATION FRANCOPHONE À L'ÉDUCATION DES SERVICES À L'ENFANCE EN ONTARIO (2013). *Annexe liée aux centres d'apprentissage*, Ottawa, Ontario, AFÉSE. Accessible en ligne : <http://afeseo.ca/wp-content/uploads/2013/04/Annexe-centres-apprentissage.pdf>.
- ASSOCIATION FRANCOPHONE À L'ÉDUCATION DES SERVICES À L'ENFANCE EN ONTARIO (2013). *Les centres d'apprentissage*, Ottawa, Ontario, AFÉSE. Accessible en ligne : <http://afeseo.ca/wp-content/uploads/2013/04/partie2.pdf>.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2008). *Making Space: Teaching for Diversity and Social Justice Throughout the K-12 Curriculum*, Victoria, British Columbia Ministry of Education. Accessible en ligne : http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/making_space/makingSpace_full.pdf.
- BROOKER, Liz, et Martin WOODHEAD, éd. (2010). "Culture and Learning", *Early Childhood in Focus*, n° 6. Milton Keynes, United Kingdom, The Open University. Accessible en ligne : https://bernardvanleer.org/app/uploads/2015/12/ECIF6_Culture-and-learning.pdf.
- BROWNELL, Marni, et al. (2012). *How Are Manitoba's Children Doing?*, 2nd Ed., Winnipeg, Manitoba, Manitoba Centre for Health Policy. Accessible en ligne : http://mchp-appserv.cpe.umanitoba.ca/reference/mb_kids_report_WEB.pdf.
- CAMPBELL, Terry A. (2016). « La documentation pédagogique : ouverture sur l'apprentissage », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 61. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_pedagogicdoc.pdf
- CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS. Page d'accueil. www.excellence-jeunesenfants.ca (Consulté le 16 février 2018).
- CENTRE D'EXCELLENCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS et LE RÉSEAU STRATÉGIQUE DE CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca (Consulté le 16 février 2018).
- CHILD & NATURE ALLIANCE OF CANADA. Page d'accueil. <http://childnature.ca> (Consulté le 16 février 2018).
- CHRISTIE, James F., et Kathleen A. ROSKOS (2013). « Le potentiel du jeu dans le développement de la littératie précoce », Édition révisée, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/jeu/selon-experts/le-potentiel-du-jeu-dans-le-developpement-de-la-litteratie-precoce> (Consulté le 16 février 2018).
- COALITION FRANCOPHONE DE LA PETITE ENFANCE DU MANITOBA (s. d.). « Coalition ». <http://www.cpefmb.org/index.php/coalition> (Consulté le 6 juin 2018).
- COLE, Michael, Pentti HAKKARAINEN et Milda BREDIKYTE (2010). « Culture et apprentissage chez les jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/culture/selon-experts/culture-et-apprentissage-chez-les-jeunes-enfants> (Consulté le 16 février 2018).

- COMMISSION SCOLAIRE DES AFFLUENTS (s. d.). *La différenciation pédagogique*. <http://differenciation.org/> (Consulté le 16 février 2018).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement : cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*, Toronto, Ontario, CMEC. Accessible en ligne : <http://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentWeb.pdf>.
- COPLEY, Juanita V. (2000). *The Young Child and Mathematics*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children et National Council of Teachers of Mathematics.
- COPPLE, Carol (2012). *A World of Difference: Readings on Teaching Young Children in a Diverse Society*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- CORMIER, Marianne (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf> (Consulté le 5 juin 2018).
- DAVIES, Anne (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Chenelière.
- DERMAN-SPARKS, Louise, and Julie OLSEN EDWARDS (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- DIVISION SCOLAIRE FRANCO-MANITOBAINE (2018). *La construction langagière identitaire et culturelle pour tous : la communication orale et la francisation*, Lorette, Manitoba, DSFM. [À paraître].
- DRURY, Rose, et Leena ROBERTSON (c2008). "Supporting Bilingual Children in the Early Years", *National Association for Language Development in the Curriculum*. <http://www.naldic.org.uk/eal-initial-teacher-education/resources/early-years/> (Consulté le 16 février 2018).
- DUMAIS, Christian, et al. (2016). « L'apprentissage du français oral en milieu plurilingue et pluriethnique à l'aide du jeu symbolique », *Revue préscolaire*, vol. 54, n° 3, p. 17-21. Accessible en ligne : http://www.academia.edu/34793765/L_apprentissage_du_fran%C3%A7ais_oral_en_milieu_plurilingue_et_pluriethnique_%C3%A0_l_aide_du_jeu_symbolique.
- ÉCOLE LABORATOIRE DE L'INSTITUT ERIC JACKMAN (2011). *Curiosité naturelle : aider l'enfant à interpréter le monde par l'apprentissage par l'enquête dans l'environnement*, Toronto, Université de Toronto. Accessible en ligne : https://edusourceontario.com/download.aspx?url=files/curiosite_naturelle_2015.pdf.
- ÉDUCATION-MONTÉRÉGIE (2010). *Comprendre le jeu pour apprendre par le jeu*. http://seduc.csdecou.qc.ca/prescolaire/files/2015/07/Comprendre_le_jeu_pour_apprendre_par_le_jeu.pdf (Consulté le 16 février 2018).
- ÉDUCATION-MONTÉRÉGIE (2010). « Développement global de l'enfant d'âge préscolaire », *Vitrine pédagogique*. <http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/spip.php?article1072> (Consulté le 6 juin 2018).
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.). « Approche axée sur les parents et les enfants ». <http://www.gov.mb.ca/healthychild/parentchild/index.fr.html> (Consulté le 6 juin 2018).
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.). *Doutes au sujet de l'entrée à la maternelle*. http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/vignette_2_fr.pdf (Consulté le 13 février 2018).

- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.). *Mon histoire sociale à la maternelle*. http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/kindergarten_social_story_fr.pdf (Consulté le 13 février 2018).
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.). *Les parents prennent les devants*. http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/vignette_1_fr.pdf (Consulté le 13 février 2018).
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (s. d.). *Rapport de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), 2014-2015*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba. Accessible en ligne : https://www.gov.mb.ca/healthychild/edi/edi_1415/2014_15_edi_provincial_report_fr.pdf.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (2013). *Protocole du ministère de l'Éducation et des Services à l'enfant et à la famille pour les enfants et les jeunes placés sous tutelle*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba. Accessible en ligne : http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_youthcare_fr.pdf.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (2015). *Commencez tôt, commencez bien : plan quinquennal du Manitoba pour le développement de la petite enfance*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba. Accessible en ligne : https://www.gov.mb.ca/healthychild/ecd/ecd_sess5yr_fr.pdf.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (2015). *Protocole pour l'entrée à l'école des jeunes enfants ayant besoin de soutien additionnel*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba. Accessible en ligne : http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_early_childhood_transition_fr.pdf.
- ENFANTS EN SANTÉ MANITOBA (2017). *Commencez tôt, commencez bien : guide d'apprentissage par le jeu pour la petite enfance au Manitoba, de la naissance à six ans*, Winnipeg, Enfants en santé Manitoba. Accessible en ligne : www.gov.mb.ca/healthychild/ecd/ecd_birthto6_playbased_fr.pdf.
- ENFANTS-NATURE. Page d'accueil. <http://www.enfants-nature.ch/> (Consulté le 16 février 2018).
- ÉVEIL ET NATURE. Page d'accueil. <http://eveil-et-nature.com/> (Consulté le 16 février 2018).
- FLEURET, Carole, et Jonathan BOLDUC (2009). « Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite », *Faire la différence... De la recherche à la pratique, monographie*, n° 24. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_orthographes_primaire.pdf.
- FORTWHYTE ALIVE (s. d.). « Programmes scolaires ». <https://www.fortwhyte.org/foreducators/schoolprograms/programmes-scolaires/> (Consulté le 16 février 2018).
- FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Ressources maternelle, jouer et apprendre : les jeux symboliques*, Paris, France, Le Ministère. Accessible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES (2013). *Établir et utiliser des critères*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES (2014). *L'autoévaluation et la détermination des objectifs*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing.
- GREGORY, Kathleen, Caren CAMERON et Anne DAVIES (2014). *Rencontres et communication de l'apprentissage*, 2^e édition, Courtenay, Colombie-Britannique, Connections Publishing.
- HABILO MÉDIAS. Page d'accueil. <http://habilomedias.ca/> (Consulté le 2 juin 2018).

- JANUS, Magdalena, et Caroline REID-WESTOBY (2016). "Monitoring the Development of All Children: The Early Development Instrument", *Early Childhood Matters*, p. 40-45. Accessible en ligne : https://bernardvanleer.org/app/uploads/2016/07/Early-Childhood-Matters-2016_7.pdf.
- LEVIN, Diane E. (2013). *Beyond Remote-Controlled Childhood: Teaching Young Children in the Media Age*, Washington D.C., National Association for the Education of Young Children.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d.). *Éducation Manitoba : services aux élèves aveugles ou malvoyants*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/serv_aveugle/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2009). *Les auxiliaires d'enseignement dans les écoles du Manitoba*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/assistants/docs/auxiliaires.pdf>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011). *Pour l'inclusion : appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comp_positif/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2004). *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/multiple/docs/document.pdf>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2004). *Sciences humaines, maternelle, Programme français, programme d'études : document de mise en œuvre*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/sh/dmo_0e/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2004). *Un travail collectif : guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/besoin/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006). *Comment aider votre enfant à réussir à l'école : guide destiné aux parents et aux familles des élèves autochtones*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/parents_autochtones/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage, 2^e édition*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2007). *Guide des ressources destinées aux enseignants : soutien aux élèves sourds ou malentendants*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/sourds/guide_res_ens/index.html.

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2008). *Littératie avec les TIC pour tous! Un guide à l'intention des parents sur l'apprentissage à l'aide des technologies de l'information et de la communication*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/tic/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE (2009). *Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba : une approche globale et progressive*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel_service/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2001). *Cap sur l'inclusion : puiser à même les ressources cachées : planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2001). *Cap sur l'inclusion : relever les défis : gérer le comportement*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/index.html>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE (2001). *Éducation physique et Éducation à la santé, maternelle, programme d'études : document de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/epes/maternelle/docs/pagesliminaires.pdf>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.). « Résultats d'apprentissage spécifiques liés à l'éducation au développement durable », *L'éducation au développement durable*. http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/liens/index.html (Consulté le 13 février 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.). « Services aux élèves ». <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/index.html> (Consulté le 15 avril 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (s. d.). « Services aux élèves : enseignement différencié et conception universelle ». <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/pps/universelle.html> (Consulté le 16 février 2018).
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2016). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : répondre aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/repondre_besoins/index.html.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (2018). *Écoles éco-globe : reconnaissance de l'éducation au développement durable dans les écoles de la maternelle à la 12^e année*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/dev_durable/eco-globe/docs/eco-globe.pdf.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1999). *Sciences de la nature (M à 4) : cadre manitobain de résultats d'apprentissage*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/sn/m-4/tabmat.html>.

- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2000). *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/epes/epesm-s4/docs/introduction.pdf>.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2014). *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : un manuel pour les orthopédagogues des écoles du Manitoba*, Winnipeg, Le Ministère. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/soutien/orthopedagogues/docs/document_complet.pdf.
- MANITOBA NATURE SUMMIT. Page d'accueil. <http://www.naturesummitmb.com/> (Consulté le 16 février 2018).
- MANITOBA NATURE ACTION COLLABORATIVE FOR CHILDREN. Page d'accueil. <http://www.discoverycc.com/manitoba-nature-action-collaborative-for-children/> (Consulté le 16 février 2018).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (s. d.). "How Play Connects to Learning". <https://www.naeyc.org/resources/topics/play> (Consulté le 12 février 2018).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (s. d.). "Technology and Media". <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media> (Consulté le 8 juin 2018).
- OAK HAMMOCK MARSH INTERPRETIVE CENTRE (s. d.). "Learn: Experiential Learning at Its Best". <https://www.oakhammockmarsh.ca/learn/> (Consulté le 16 février 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d.). *Centres d'apprentissage*, [Vidéo en ligne], Zétoiles émergentes. https://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaire_re&submenu=ressources&tab=videos : les zetoiles emergentes&id=22&id_submenu=62&id_tab=119 (Consulté le 12 février 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (s. d.). « Cycles préparatoire et primaire : ressources », *Édusource*. https://edusourceontario.com/content.aspx?name=cycles_preparatoire_et_primaire_submenu=ressources&id=22&id_submenu=62 (Consulté le 2 juin 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2011). « Maximiser l'apprentissage des mathématiques chez les petits », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale, n° 22. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_Maximize_Math_LearningFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). « Promouvoir la numératie », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 28. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_SupportNumeracyFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2015). « Nouveau regard sur la documentation pédagogique : envisager l'évaluation et l'apprentissage autrement », *Série d'apprentissage professionnel*, édition spéciale du Secrétariat, n° 40. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_PedagogicalDocumentFr.pdf.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, Toronto, Le Ministère. Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>.

- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2017). « Documentation pédagogique à la maternelle et au jardin d'enfants », *La direction d'école s'informe*, n° 15 (révisé). Accessible en ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/pdfs/issue15Fr.pdf>.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2018). « Les mathématiques à la maternelle et au jardin d'enfants », *Apprendre enseigner innover*. <http://apprendreenseignerinnover.ca/projects/les-mathematiques-la-maternelle-et-au-jardin-denfants/?pcat=1530&sess=0> (Consulté le 2 juin 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2018). « Milieu d'apprentissage : cocréation d'un milieu favorisant la participation et l'apprentissage », *Transition M-3*. <http://transitionm3.ca/milieu-dapprentissage/> (Consulté le 16 février 2018).
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2018). *Transition M-3*. <http://transitionm3.ca/> (Consulté le 6 juin 2018).
- PELLETIER, Janette (2011). « Appuyer l'apprentissage du langage et de la littératie chez la petite enfance », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie, n° 37. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Early_LanguageFr.pdf.
- PRODUCTEURS LAITIERS DU CANADA (s. d.). *Éducation Nutrition*. <https://maritime.teachnutrition.ca/fr/accueil> (Consulté le 12 février 2018).
- PRODUCTEURS LAITIERS DU CANADA (2015). *Le grand livre des petits chefs : recueil d'activités culinaires éducatives pour les enfants de 3 à 5 ans*. http://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2017/10/Le-Grand-Livre-des-Petits-Chefs_lr.pdf (Consulté le 12 février 2018).
- RABY, Carole, et Annie CHARRON, dir. (2010). *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant*, 2^e édition, Anjou, Québec, Centre éducatif/culturel.
- RECONCEPTUALIZING EARLY CHILDHOOD EDUCATION. Page d'accueil. www.receinternational.org/index.html (Consulté le 16 février 2018).
- REINEN, Bevin Kateri, éd. (s. d.). "Six Strategies for 21st Century Early Childhood Teachers", *Early Childhood Teacher*. <http://www.earlychildhoodteacher.org/blog/six-strategies-for-21st-century-early-childhood-teachers/> (Consulté le 6 juin 2018).
- RÉSEAU ÉCOLE ET NATURE. Page d'accueil. <http://reseauecoleetnature.org/> (Consulté le 16 février 2018).
- ROOPNARINE Jaipaul L., James E. JOHNSON et Frank H. HOOPER, éd. (1994). *Children's Play in Diverse Cultures*, Albany, New York, SUNY Press.
- SANTOS, Rob, et al. (2012). *The Early Development Instrument (EDI) in Manitoba: Linking Socioeconomic Adversity and Biological Vulnerability at Birth to Children's Outcomes at Age 5*, Winnipeg, Manitoba, Manitoba Centre for Health Policy. Accessible en ligne : http://mchp-appserv.cpe.umanitoba.ca/reference/MCHP_EDJ_Report_WEB.pdf.
- SASKATCHEWAN. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). « Les centres d'apprentissage », *Prématernelle, programme d'études, écoles fransaskoises*, Régina, Le Ministère. Accessible en ligne : <https://www.k12.gov.sk.ca/evergreen/francais/fransk/prematernelle/html/a6.html>.
- THÉRIAULT, Jacqueline (s. d.). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf (Consulté le 6 juin 2018).

TOMLINSON, Carol Ann (2009). *Vivre la différenciation en classe*, adaptation par Daniel D. Demers, Montréal, Québec, Chenelière.

WOOD, Jeffrey (2017). « Favoriser la littératie précoce par le jeu », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie de recherche, n° 65. Accessible en ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_Supporting_Learning_Through_Playfr.pdf.

WORLD FORUM FOUNDATION (2015). "World Forum In Action: Designing Inspiring and Effective Spaces for Children", *Exchange*, p. 58–65. Accessible en ligne : <https://connect.worldforumfoundation.org/designing-inspiring-effective-spaces-children/>.



Printed in Canada
Imprimé au Canada