



# Capable, confiant et curieux

CADRE PÉDAGOGIQUE POUR  
L'APPRENTISSAGE DES JEUNES ENFANTS  
DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE

2025

La reproduction partielle du contenu de cette publication est autorisée, du moment qu'elle est faite à des fins non commerciales et que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse est explicitement crédité. Lorsque le document contient une section avec mention du titulaire du droit d'auteur, il est nécessaire d'obtenir l'autorisation de reproduire la section directement auprès du titulaire du droit d'auteur. Il est interdit d'extraire ou de réutiliser les photographies figurant dans ce document.

Veuillez noter que nous avons fait tout notre possible pour repérer et signaler les informations tirées de sources externes. Si nous avons négligé de mentionner nos sources, veuillez communiquer avec nous à l'adresse [education.permissions@novascotia.ca](mailto:education.permissions@novascotia.ca).

**Capable, confiant et curieux – cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse**

ISBN: 978-1-55457-717-0

© Droit d'auteur de la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse, 2025.

Document préparé par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance.



## **Dédicace**

### **À Shelley Thompson**

Shelley Thompson a consacré toute sa vie à l'éducation de la petite enfance. Elle a toujours cherché, avec une grande bienveillance et un talent remarquable, à se faire la championne des intérêts des enfants et des familles, elle a mené sa barque avec une gentillesse à toute épreuve et elle a fait don sans compter de son temps et de son savoir-faire pour le bien-être de la collectivité.



« Plus l'éventail des possibilités que nous offrons aux enfants sera vaste, plus leur motivation sera intense et plus leur expérience sera riche. »

– Loris Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins* (1993)

# Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) de la Nouvelle-Écosse tient à remercier les partenaires suivants du travail réfléchi et constructif qu'ils ont effectué pour donner leur avis sur la mise au point de cette version révisée du cadre pédagogique

- directions du MEDPE et autres partenaires du gouvernement :
  - Direction des services afro-canadiens
  - Direction de l'innovation, des programmes et des services éducatifs
  - Direction des services mi'kmaw
  - Direction de l'équité et des services de soutien aux élèves
  - Conseil scolaire acadien provincial
  - Mi'kmaw Kina'matnewey
  - Office des affaires des L'nu
  - Office des affaires gaéliques
- partenaires dans la collectivité et dans le monde professionnel :
  - agence de services de garde d'enfants en milieu familial du Jane Norman College
  - Commission de l'enseignement spécial des provinces de l'Atlantique
  - directions et éducatrices et éducateurs des centres de garde d'enfants
  - Projet Jeunesse
  - Services d'intervention pour le développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse
- partenaires dans le monde de l'enseignement, des établissements de formation des EPE et des centres de soutien au développement de la petite enfance :
  - Centre d'appui à la petite enfance de la Nouvelle-Écosse
  - Jane Norman College
  - Nova Scotia Community College
  - Nova Scotia College of Early Childhood Education
  - Université Mount Saint Vincent

Nous tenons également à remercier des efforts, du temps et du savoir-faire qu'elles nous ont accordés Bernice Cipparrone-McLeod et Gail Hunter, toutes deux professeures à l'école d'éducation du George Brown College, pour leur contribution à l'examen et à la mise au point de cette nouvelle version du cadre pédagogique.

Le ministère souhaite remercier les services de garde d'enfants suivants et leur personnel de l'autorisation qu'ils nous ont accordée de prendre des photographies d'activités d'apprentissage à la petite enfance :

- Allegro Child Care Centre
- A Tiny Lab for Early Learning
- Chebucto Family Home Agency
- Dr. Jane Norman Child Study Centre
- Duc D'Anville Elementary School (prématernelle)
- École des Beaux-Marais (prématernelle)
- ForestKids Early Learning Centre
- Fox Hollow Child Care Centre
- Health Park Early Learning Centre
- Inglis Street Elementary (prématernelle)
- La P'tite Académie
- Le Petit Voilier (Centre Le Tournesol)
- Leeds Street Child Care Centre
- Mi'kmaq Child Development Centre
- MSVU Child Study Centre
- Nelson Whynder Elementary School (prématernelle)
- New Glasgow Academy (prématernelle)
- Notre jardin d'enfance
- Point Pleasant Child Care Centre (antenne de Rice)
- Small World Learning Centre
- Tallahassee Early Learning Centre
- The Fox and The Hare Day Care
- University Children's Centre
- YWCA Early Learning Centre

Nous adressons des remerciements tout particuliers aux familles, aux prestataires de services de garde d'enfants en milieu familial et aux éducatrices et éducateurs de la petite enfance qui ont fourni des photos ou autorisé l'utilisation de photos des enfants. Ce sont ces images qui donnent vie au document. Merci également au personnel de la société de La P'tite Académie, qui a donné son nom au cadre pédagogique.

Enfin, le ministère tient à souligner le rôle joué par *Belonging, Being and Becoming – The Early Years Learning Framework for Australia*, du gouvernement australien. Nous nous sommes en effet largement inspirés, avec son autorisation, de ce cadre pédagogique australien pour nos parties sur les principes de l'apprentissage à la petite enfance et sur les pratiques à la petite enfance.

# Reconnaissance du territoire

Nous tenons à souligner que nous nous trouvons au Mi'kma'ki, terre ancestrale des Mi'kmaq, et que les Mi'kmaq sont le premier peuple à avoir occupé cette terre, depuis des temps immémoriaux, en se déplaçant librement partout sur le territoire pour le commerce et l'exploitation des ressources, mais aussi pour nouer des liens avec les nations voisines. Il était coutumier de se présenter comme un visiteur quand on entrait dans un territoire dont on n'était pas responsable.

Comme tous les peuples autochtones, les Mi'kmaq entretiennent avec le territoire un lien fondamental. Ils font honneur à Wskitqamu (la Terre mère) dans une relation marquée par le respect, par une responsabilité assumée et par des liens de réciprocité, valeurs qui sont caractéristiques du *netukulimk*.

Au dix-huitième siècle, les Mi'kmaq ont conclu des traités de paix et d'amitié avec la Couronne britannique. Ces traités ont été mis en place dans l'idée de développer les relations de nation à nation et restent en vigueur aujourd'hui.

En reconnaissant que ces terres sont les terres ancestrales des Mi'kmaq, nous exprimons notre respect pour les relations établies par les traités et pour les responsabilités qui en découlent. Il s'agit là d'une étape cruciale sur la voie de la réconciliation.

Nous sommes tous des personnes relevant des traités. *Msit no'kmaq* (tous mes liens).



🔊 MI'KMA'KI

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/mikmaki.mp3>

🔊 WSKITQAMU

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/wskitqamu.mp3>

🔊 NETUKULIMK

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/netukulimk.mp3>

🔊 MSIT NO'KMAQ

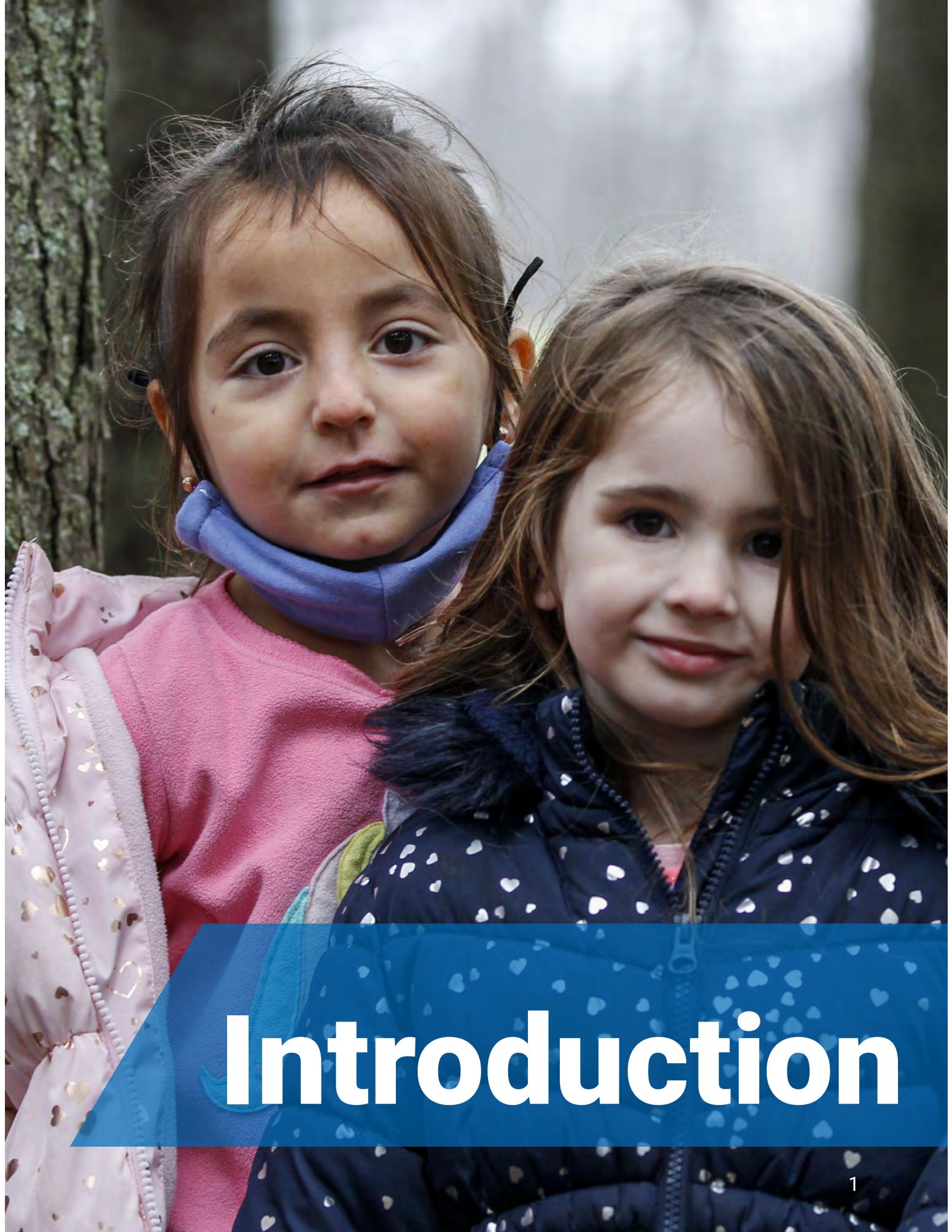
<https://www.ednet.ns.ca/mp3/msitnokmaq.mp3>

# Table des matières

<b>Dédicace</b>	i
<b>Remerciements</b>	iii
<b>Reconnaissance du territoire</b>	v
<b>Table des matières</b>	vi
<b>Introduction</b>	1
<b>Vision pour l'apprentissage des enfants</b>	7
Image de l'enfant	10
Convention sur les droits de l'enfant des Nations Unies	14
Pédagogie pour la petite enfance	15
<b>Principes de l'apprentissage chez les jeunes enfants</b>	19
Caractère holistique du développement	21
Réciprocité dans les relations	23
Liens de partenariat avec les familles et les communautés	26
Équité, diversité, inclusion, accessibilité et antiracisme	29
Réflexion critique	35
<b>Cycle de réflexion dans la planification</b>	39
<b>La pratique dans les programmes pour la petite enfance</b>	45
Prise en compte des besoins des enfants	47
Sensibilité à la culture et à la langue	49
Apprentissage par le jeu et intention pédagogique	52
Milieux d'apprentissage inclusifs	57
Authenticité des évaluations	63
Continuité des activités d'apprentissage	67

<b>Buts et objectifs pour l'apprentissage</b>	<b>71</b>
Bien-être	75
Découverte et inventivité	78
Langue et communication	79
Responsabilité personnelle et sociale	83
<b>Annexe</b>	<b>87</b>
<b>Glossaire</b>	<b>105</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>113</b>



A close-up photograph of two young girls in a forest. The girl on the left has dark brown hair and is wearing a pink zip-up jacket with gold heart patterns. The girl on the right has blonde hair and is wearing a dark blue jacket with white heart patterns. They are both looking towards the camera with slight smiles. The background is a blurred forest with trees and foliage.

# Introduction

**REMARQUE :** Tout au long de ce document, nous utilisons le terme d'éducatrice/éducateur pour désigner les adultes qui travaillent directement auprès des enfants dans les **programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants** (centres de garde d'enfants, services de garde d'enfants en milieu familial, **prématernelle**, programmes de prise en charge avant et après l'école). Ce terme englobe donc les **éducatrices et éducateurs de la petite enfance** et les **prestataires de services de garde d'enfants en milieu familial**.

*La définition des termes en gras figure dans le glossaire.*

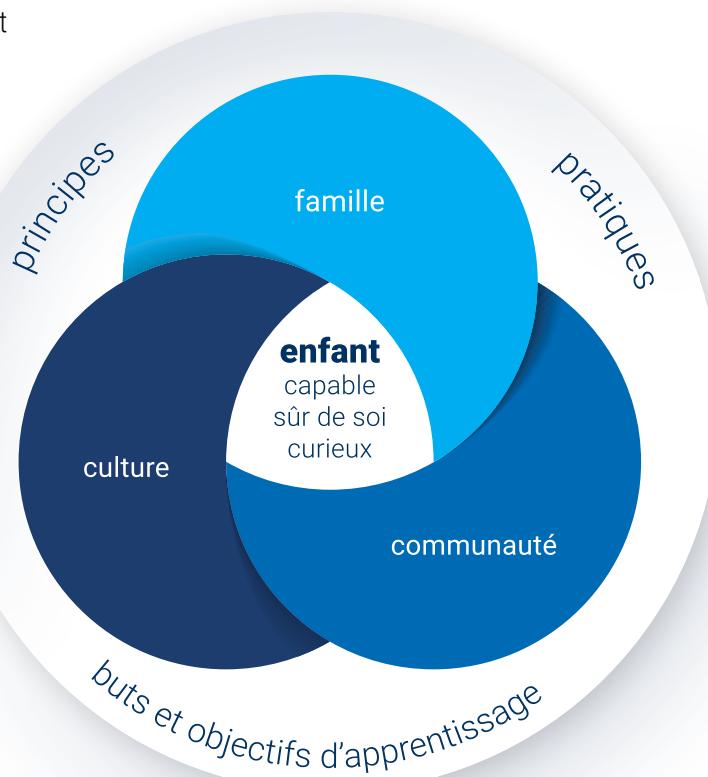
# Introduction

Le document *Capable, confiant et curieux – cadre pédagogique pour l'éducation des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse* (désigné par l'expression « **cadre pédagogique** » dans le présent document) fournit aux éducatrices et éducateurs une structure favorisant la réalisation de la vision qu'a la Nouvelle-Écosse de l'apprentissage des jeunes enfants. Il porte sur les enfants depuis le bas âge jusqu'à l'âge de huit ans et il a été mis au point pour les éducatrices et éducateurs, les **responsables pédagogiques** et les administratrices et administrateurs travaillant auprès des enfants dans les **programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants**.

Ce cadre fournit un vocabulaire commun afin de faciliter la communication entre les familles, les éducatrices et éducateurs et les autres spécialistes professionnels de la petite enfance (membres du personnel des centres de ressources familiales, responsables des interventions sur le plan du développement et personnel enseignant de l'élémentaire) qui pourraient également le trouver utile et intéressant pour leur travail auprès des enfants. Il définit les éléments clés qui caractérisent un programme d'apprentissage ou de garde de grande qualité et il décrit la façon dont les éducatrices et éducateurs de ces programmes abordent l'apprentissage à la petite enfance.

Il s'agit d'un cadre fondé sur l'idée d'une image de l'enfant, ce qui laisse entendre que l'image que chacun se fait personnellement de l'enfant est influencée par sa propre expérience, ses connaissances et ses **partis pris**. Pour soutenir cette image, les éducatrices et éducateurs doivent être prêts à évoluer dans leur pratique en adoptant une réflexion critique et à concevoir intentionnellement des milieux d'apprentissage de la petite enfance intérieurs et en plein air fondés sur le jeu. Le but du cadre est d'enrichir l'apprentissage effectué par les enfants en veillant à prendre pleinement en compte les familles, les cultures et les communautés qui leur apportent leur appui, en accordant la priorité, pour tout le monde, à l'**équité**, à la **diversité**, à l'**inclusion**, à l'**accessibilité** et à l'**antiracisme** et en favorisant la mise en place de **milieux d'apprentissage pour les jeunes enfants** en salle et en plein air qui tiennent pleinement compte de l'importance de chaque enfant comme un être à part et aussi capable, confiant et curieux que les autres.

Pour pouvoir bien mettre en œuvre ce cadre pédagogique, il faut bien comprendre le développement de l'enfant et savoir assurer une bonne prise en main sur le plan pédagogique.



La réussite de la mise en œuvre du cadre dépend de cinq éléments clés :

- **vision** – objectif principal et but à long terme, fondé sur la conviction que tous les enfants sont des êtres capables, confiant et curieux dans leur apprentissage;
- **principes** – approches fondamentales de l'**apprentissage à la petite enfance**, avec un accent mis sur le **développement de l'enfant en tant que personne**, sur les relations de réciprocité, sur les liens de partenariat avec les familles et les communautés, sur l'équité, la diversité, l'inclusion, l'accessibilité et l'antiracisme et sur la réflexion critique;
- **pratique** – méthodes employées par les éducatrices et éducateurs pour mettre les principes en application, notamment en tenant compte des besoins des enfants, **l'apprentissage par le jeu et l'intention pédagogique**, en répondant aux besoins linguistiques et culturels, en proposant des milieux d'apprentissage inclusifs, en utilisant des **évaluations authentiques** et en garantissant la continuité des activités d'apprentissage;
- **buts pour l'apprentissage** – catégories générales de l'apprentissage et du développement de l'enfant : bien-être, découverte et invention, langue et communication et responsabilité personnelle et sociale;
- **objectifs pour l'apprentissage** – énoncés définissant des aspects bien particuliers de la progression des enfants dans la réalisation des buts pour l'apprentissage, servant aux éducatrices et éducateurs de points de repère dans la préparation de programmes qui répondent aux besoins de tous les enfants et permettant aux éducatrices et éducateurs de prendre en note les progrès réalisés par les enfants ainsi que leurs besoins, notamment pour pouvoir les communiquer à la famille, aux autres éducatrices et éducateurs dans les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, aux autres spécialistes professionnels de la petite enfance et au personnel éducatif travaillant dans les écoles.

L'approche axée sur des données concrètes de l'apprentissage à la petite enfance qui est présentée dans le présent cadre pédagogique est conçue en vue d'offrir une grande



souplesse et de pouvoir être appliquée à toutes sortes de programmes et à toutes les éducatrices et tous les éducateurs, quel que soit leur niveau d'expérience. Le but est d'encourager les éducatrices et éducateurs et les autres personnes qui vont l'utiliser à tenir compte de tous les aspects de leurs interactions avec les enfants. La qualité de ces échanges a une profonde influence sur le développement de chaque enfant, dès maintenant, mais aussi pour l'avenir. Le cadre pédagogique est conçu de façon à motiver les éducatrices et éducateurs et à leur donner toutes sortes d'idées pour leur travail de pédagogue et pour la prise en main de l'apprentissage des enfants. Nous encourageons les éducatrices et éducateurs à faire de ce cadre pédagogique les utilisations qui fonctionnent le mieux pour eux, en fonction de leur souci d'assurer le développement optimal de chacun des enfants dont ils ont la charge. L'éducatrice ou l'éducateur peut lire ce cadre pédagogique à titre individuel pour réfléchir à sa propre façon de travailler, à ses convictions et aux valeurs auxquelles il est attaché, mais il peut aussi l'utiliser dans des échanges avec ses collègues afin de favoriser l'épanouissement professionnel des uns et des autres. Les responsables pédagogiques peuvent utiliser les différentes parties du cadre pédagogique comme points de repère pour la discussion. L'administratrice ou l'administrateur du programme peut utiliser le cadre pédagogique comme guide pour la mise au point d'une nouvelle politique ou d'un nouveau protocole. Nous encourageons les éducatrices et éducateurs à utiliser ce cadre pédagogique d'autres manières encore qui sont utiles pour eux, pour les enfants dont ils ont la charge, pour leurs familles et pour leurs communautés.

Nous proposons deux outils qui fourniront aux éducatrices et éducateurs de la Nouvelle-Écosse de renseignements pratiques et qui les aideront à assurer la bonne mise en œuvre du cadre. Le premier est l'annexe « Cultures de la Nouvelle-Écosse », qui fournit un survol historique et des renseignements contextuels sur quatre grands groupes culturels en Nouvelle-Écosse – les Mi'kmaq, les Acadiens, les Afro-Néoécossais et les Gaëls –, ainsi que sur les nouveaux arrivants dans la province. Cette annexe a été préparée par des collaborateurs du secteur de la petite enfance et des employés du MEDPE et d'autres ministères du gouvernement provincial, dans l'optique de veiller à ce que les éducatrices et éducateurs puissent tous s'appuyer, dans leur travail auprès des enfants, sur des informations fiables et véridiques. Le deuxième outil est le guide pédagogique qui accompagne le cadre et qui fournit aux éducatrices et éducateurs des recommandations sur l'utilisation du cadre pédagogique pour préparer des activités d'apprentissage répondant aux besoins des enfants, pour incorporer dans leur travail tout un éventail de **stratégies d'apprentissage** et pour prolonger et enrichir les buts et les objectifs pour l'apprentissage dans leur travail au quotidien.

## GUIDE DE L'EPE

Nous recommandons à l'éducatrice ou à l'éducateur de consulter régulièrement le guide pédagogique afin de se livrer à un travail de réflexion critique sur les enfants fréquentant ses programmes d'apprentissage et de garde. Ceci l'aidera à proposer un milieu accueillant et intéressant qui favorise autant que possible l'apprentissage des enfants, leur bien-être et leur sentiment d'être à leur place.

<https://www.ednet.ns.ca/docs/nselcfeducatorsguidefr.pdf>







# Vision

pour l'apprentissage des enfants



# Vision pour l'apprentissage des enfants

*En Nouvelle-Écosse, la vision que nous avons pour l'apprentissage des jeunes enfants est que tous les enfants puissent s'engager joyeusement dans des espaces intentionnellement aménagés pour un apprentissage des jeunes enfants aidant à s'épanouir en tant qu'individus capables, confiants et curieux.*

Tous les enfants sont les bienvenus et sont soutenus, écoutés, respectés et traités de façon équitable dans le parcours de vie qui est le leur. Tous les enfants sont capables de concevoir leur propre interprétation des choses, de prendre des décisions sur des choses



qui les touchent et de contribuer à l'apprentissage des autres. Tous les enfants sont sûrs de leur potentiel, de leur identité, de leurs origines et de la communauté dont ils font partie. Et tous les enfants sont curieux vis-à-vis de l'apprentissage et de la découverte du monde qui les entoure, dans le cadre d'activités à la fois ludiques et chargées de sens.

Le cadre pédagogique tient compte du fait que le parcours de l'enfant et celui de l'éducatrice ou de l'éducateur sont tous deux influencés par leur expérience individuelle, sociale et culturelle, par leur histoire commune et par diverses valeurs. Chaque éducatrice ou éducateur se lance, dans le contexte du cadre pédagogique, dans son propre parcours d'apprentissage en continu parallèlement à l'apprentissage des enfants. Il cherche constamment de nouvelles façons de favoriser la mise en place de relations pleines de sens avec les enfants, les **familles** et les communautés avec qui il interagit au quotidien. Il apprend à vraiment comprendre et apprécier à leur juste valeur les façons de faire et les traditions des enfants et des familles dans le domaine linguistique, social et culturel. Il prend conscience de l'existence d'obstacles systémiques sous-jacents (politiques ou comportements racistes

ou entachés par des partis pris, etc.) et il adopte une démarche positive visant à les éliminer. Tout ceci se combine pour consolider la vision globale que la Nouvelle-Écosse a de l'apprentissage des jeunes enfants et, parallèlement à cela, de

l'apprentissage des éducatrices et éducateurs. Le cadre pédagogique lui-même et le guide pédagogique qui l'accompagne contiennent tous deux des informations utiles qui aideront chaque éducatrice ou éducateur à assumer son rôle de responsable pédagogique et d'agent de changement pour l'adoption d'une façon de faire inclusive et sensible à la culture et à la langue.

Le cadre pédagogique de la Nouvelle-Écosse est ancré dans trois concepts fondamentaux de l'apprentissage des jeunes enfants et de leur prise en charge. Ces aspects essentiels du cadre pédagogique sont les suivants : l'image qu'on a d'un enfant capable, confiant et curieux; les droits fondamentaux des enfants; et une **pédagogie sociale**.

## Image de l'enfant

Le concept d'« image de l'enfant » fait référence à l'idée que se font les gens des aptitudes des enfants, de leur développement, de leurs facteurs de motivation, de l'objectif de leur existence et de leur **capacité d'agir**. Il s'agit de ce dont les gens sont convaincus, de ce qu'ils comprennent et ce qu'ils supposent sur le rôle des enfants dans l'éducation et dans la société. L'image que chaque personne a de l'enfant et sa définition du concept d'enfance lui-même dépendent de sa culture, des valeurs auxquelles elle est attachée et de ses convictions. Elles dépendent aussi souvent, inconsciemment, de sa propre expérience à l'enfance.

Les éducatrices et éducateurs et les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants jouent un rôle considérable dans le développement de l'enfant en tant que personne, mais c'est avant tout la famille, la culture et la communauté qui définissent la forme que va prendre la vie de l'enfant. C'est dans le cadre de telles relations, en particulier dans le noyau familial, que se déroulent le développement et l'apprentissage de l'enfant à leurs tout premiers stades et cela fait des membres de ce noyau familial les tout premiers éducateurs de l'enfant et aussi ceux qui exercent sur lui la plus grande influence. Le degré auquel les adultes perçoivent



l'enfant comme étant un être capable, confiant et curieux varie considérablement d'une personne à l'autre. Le cadre pédagogique a pour but de promouvoir la vision qu'a la Nouvelle-Écosse de l'apprentissage des jeunes enfants et il conduit, dans cette optique, les éducatrices et éducateurs à se construire une image de l'enfant dans le contexte de sa famille, de sa culture, de son patrimoine linguistique et de sa communauté.

Le cadre pédagogique considère l'apprentissage des enfants comme étant un processus dynamique, complexe et holistique. Avec une approche holistique, l'éducatrice ou l'éducateur prête attention au bien-être physique, personnel, social, affectif, linguistique, culturel et **spirituel** de l'enfant, ainsi qu'aux aspects cognitifs de l'apprentissage. Les enfants sont issus de nombreux milieux familiaux différents et de nombreuses cultures différentes. Les éducatrices et éducateurs s'inspirent eux-mêmes d'un vécu très varié, qui influe sur leur image de l'enfant. L'image de l'enfant qu'a tel ou tel individu risque ainsi d'être différente de celle de tel ou tel autre individu, en raison de sa propre culture, de la façon dont il a été élevé, de ses capacités et de ses façons d'être et de savoir. La forme même que prend la famille peut avoir un grand effet sur l'image de l'enfant qu'a l'individu : il peut avoir grandi dans une famille nombreuse et soudée, avec de nombreux frères et sœurs, cousins, oncles, tantes et grands-parents ou bien il peut avoir été enfant unique. Dans les deux cas, il est fort possible que l'individu ait été entouré d'autant d'amour, mais cela n'empêche pas que chacun risque d'avoir des idées très différentes sur ce que signifie le concept d'« enfance ». Indépendamment de ces différences, le présent cadre pédagogique fait la promotion d'une image forte et positive de l'enfant.

Cette image forte et positive de l'enfant a de profondes répercussions sur ce qui se passe dans le milieu d'apprentissage (Moss, 2010). Quand l'éducatrice ou l'éducateur est convaincu que l'enfant est un être humain qui aime apprendre et qui est capable de tout naturellement faire preuve de curiosité, il met en place des milieux d'apprentissage en salle et en plein air qui permettent aux enfants d'être sûrs d'eux-mêmes dans leur exploration de ce qui les entoure, quand il s'agit de poser des questions et quand il leur faut utiliser leurs cinq sens.

*« L'image de l'enfant, c'est comme une paire de lunettes que les adultes et le personnel enseignant portent inconsciemment et qui les conduit à voir les enfants d'une certaine manière. Le type de verres à travers lesquelles le personnel enseignant voit l'enfant a son importance, parce que sa manière de voir et de comprendre les enfants influe sur les choix qu'il fait dans son enseignement pour ce qui est de la pédagogie et du programme d'études. »*

– Daniel Whitaker, "The Image of the Child" (2019)

Au cœur même de cette image de l'enfant se retrouvent trois caractéristiques primordiales : nous sommes, en effet, convaincus que les enfants sont des êtres capables, confiants et curieux.



# Capable

La société perçoit parfois les enfants comme des êtres qui ne sont pas encore *capables*, c'est-à-dire comme des êtres qu'il faut continuer à diriger dans leurs actions. Dans le présent cadre pédagogique, nous demandons aux éducatrices et éducateurs de les considérer comme des êtres qui sont bel et bien déjà des êtres capables et de prendre

des mesures pour lever les obstacles qui entravent leur réussite. Il s'agit ici de concrétiser notre souci d'équité, en s'entendant sur le fait que les enfants, avec leurs circonstances, leurs aptitudes, leur vécu, les possibilités qui s'offrent à eux et leurs préférences, ont tous la capacité de connaître la réussite. Ils sont des êtres habiles, capables, talentueux, compétents et à la hauteur des tâches qu'on leur confie. Les enfants sont tous capables d'apprendre de nouvelles choses et de gagner en autonomie, du moment qu'on leur donne suffisamment de temps et qu'on leur permet de bien s'exercer.

Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur considère les enfants comme des êtres capables, il indique la conscience qu'il a de la diversité des aptitudes de chaque enfant. Il prévoit, afin de développer ces aptitudes, des activités et des milieux conçus intentionnellement pour un apprentissage axé sur le jeu. Quand l'éducatrice ou l'éducateur se soucie du bien-être physique des enfants dont il a la charge, il sait quelles adaptations ou quels aménagements proposer et quand afin de veiller à ce que tous les enfants puissent pleinement participer aux activités d'apprentissage et aux interactions sociales. Quand il considère les enfants comme des êtres capables, il les observe à l'action tout en gardant ses distances, afin de prendre en note leurs difficultés, leurs tentatives et leurs réussites, avec pour objectif d'adopter la meilleure approche pour tirer profit du potentiel et de la panoplie de compétences de chaque individu. Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur tient compte que fait que l'enfant possède bel et bien les qualités exigées pour faire quoi que ce soit, il affirme haut et fort ce qu'il sait déjà sur chaque enfant, à savoir qu'il est un être capable.



# Confiant

Pour devenir des individus confiant, les enfants ont besoin d'avoir une entière confiance dans les gens et les choses qui les entourent. Les informations fournies dans le cadre pédagogique aident les éducatrices et éducateurs à être sûrs d'eux-mêmes dans leur capacité de favoriser le développement et l'épanouissement

des enfants et de créer des milieux d'apprentissage pour les jeunes enfants dans lesquels ceux-ci se sentent les bienvenus et en sécurité, aussi bien à l'intérieur qu'en plein air, avec les informations et les dispositifs de soutien dont ils ont besoin pour faire leur exploration en toute liberté, prendre des risques, connaître la réussite et connaître l'échec. Ceci permet de garantir l'égalité des chances offertes à tous les enfants de se forger une bonne image d'eux-mêmes et de connaître les relations positives de confiance dont ils ont besoin pour prendre de l'assurance en tant qu'individus.

Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur cherche régulièrement à proposer à tous les enfants un soutien individualisé, des encouragements et de la bienveillance, cela les aide à prendre confiance et à prendre de l'assurance dans

leurs relations. Quand l'éducatrice ou l'éducateur demande aux enfants de donner leur avis sur les activités au quotidien et sur la conception du milieu d'apprentissage, cela leur permet de prendre de l'assurance vis-à-vis de leurs propres idées, de leur propre façon de s'exprimer et de leurs propres décisions. Lorsque l'éducatrice ou éducateur prend soin de bien inclure tous les enfants dans les interactions et les conversations, il leur permet d'être sûrs qu'on les reconnaît à leur juste valeur dans le service d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Si l'éducatrice ou l'éducateur discute ouvertement et respectueusement des questions de sécurité et de bien-être, cela donnera aux enfants l'assurance dont ils ont besoin pour reconnaître et éviter les dangers potentiels pour eux-mêmes et pour les autres.



## Curieux

Les enfants sont curieux de naissance. Cela apparaît de façon évidente quand un **enfant en bas âge** se tourne vers les sons, les visages et les autres objets intéressants et quand un **tout petit** met son jouet dans la bouche pour l'explorer. Ce cadre pédagogique souligne l'influence que peuvent avoir la disponibilité des ressources et les éducatrices et éducateurs qui encouragent l'enfant à

jouer et à se développer sur le prolongement de cette curiosité chez l'individu dans son parcours jusqu'à l'âge adulte. En se laissant guider par le cadre pédagogique, les éducatrices et éducateurs peuvent aider les enfants à développer leur curiosité et leur capacité d'émerveillement. Pour cela, il faut aussi que les éducatrices et éducateurs enrichissent leur propre curiosité et leur propre sens de l'**exploration** des choses.

L'éducatrice ou l'éducateur s'appuie sur ce qu'il sait sur les enfants dont il a la charge, sur leurs champs d'intérêt et sur la compréhension qu'ils ont des choses. Il se sert de ces connaissances pour proposer des activités et des milieux d'apprentissage axés sur le **jeu** qui sont amusants, intéressants et aptes à susciter la curiosité des enfants. Pour en savoir plus sur le vécu des enfants dans le milieu familial et communautaire, l'éducatrice ou l'éducateur les encourage à faire preuve de curiosité vis-à-vis des autres cultures, des autres langues et des autres traditions. Lorsqu'il remarque que les enfants sont intrigués ou ont de la difficulté avec certaines ressources, il prend le temps de réfléchir à des façons originales pour les enfants d'élargir leur vocabulaire, d'apprendre de nouveaux concepts et de faire d'autres découvertes intéressantes. Quand l'éducatrice ou l'éducateur tient compte de la curiosité naturelle des enfants, il répond à leurs questions en leur fournissant des informations factuelles à un niveau adapté à leur stade de développement et, quand ils lui posent une question à laquelle il n'a pas réponse, il le reconnaît avec honnêteté.

À mesure que l'éducatrice ou l'éducateur poursuit son propre apprentissage aux côtés des enfants dont il a la charge, il continue de suivre les indications de ce cadre pédagogique et il prend conscience du fait que chaque enfant a besoin d'un soutien différent et adapté, mais aussi que l'affirmation suivante reste universellement vraie : tous les enfants sont des êtres capables, confiant et curieux.

## Convention sur les droits de l'enfant des Nations Unies (CDENU)

Avec une image positive de l'enfant et une bonne conscience des droits de l'enfant, l'éducatrice ou l'éducateur remarque que l'enfant cherche lui-même tout naturellement à jouer et il l'encourage à développer ses idées, ses connaissances et son imagination. L'éducatrice ou l'éducateur assure la promotion et la protection des droits intrinsèques de tous les enfants. Le fait que l'éducatrice ou l'éducateur respecte ces droits encourage les enfants à être sûrs d'eux-mêmes quand ils font part de leurs idées et aussi à être à l'écoute et à respecter les idées et les avis exprimés par les autres. Quand l'éducatrice ou l'éducateur se laisse guider dans son travail par le cadre pédagogique, il est ouvert au droit qu'a l'enfant de participer à la prise de décisions sur les aspects qui le touchent, il respecte ce droit et il y attache de l'importance – sachant que cela concerne les milieux d'apprentissage pour les jeunes enfants et le **programme d'études** lui-même.

Il est indispensable, dans la mise en œuvre de ce cadre pédagogique, de garder en mémoire les droits de l'enfant énumérés ci-dessous. L'éducatrice ou l'éducateur reconnaît ainsi que l'enfant :

- a le droit de se détendre, de jouer et de participer à des activités culturelles et artistiques;
- est capable de développer son propre point de vue sur les choses;
- a le droit d'être à l'abri de toute discrimination, quelle qu'elle soit;
- a le droit de s'exprimer librement et notamment de chercher à obtenir, de recevoir et de transmettre toutes sortes d'informations et d'idées, que ce soit à l'oral, par écrit, sous forme artistique ou sur d'autres supports de son choix;
- jouit d'une liberté de pensée, de conscience et de religion;
- a le droit de choisir ses propres amis, de se joindre à des groupes ou de former ses propres groupes, du moment que cela ne porte pas préjudice aux autres;
- a droit au bien-être physique, mental, spirituel, moral et social;
- a droit à une éducation;
- a le droit de jouir de sa propre langue, de sa propre religion et de sa propre culture en l'utilisant librement.



Consulter la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (version pour les enfants) et en particulier les articles 2, 12, 13, 14, 15, 27, 28, 30 et 31.  
<https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/texte-convention>



# Pédagogie pour la petite enfance

*Le terme de pédagogie vient du grec país (« enfant ») et ágō (« diriger, guider ») et désigne la façon dont l'éducatrice ou l'éducateur comprend, aborde et soutien le développement et l'éducation des enfants.*

La pédagogie de l'éducatrice ou de l'éducateur est guidée par sa philosophie de l'apprentissage et sa façon de travailler, c'est-à-dire par « les techniques et méthodes qui permettent à l'apprentissage de se dérouler et qui offrent l'occasion d'acquérir des connaissances, des **compétences**, des attitudes et des **dispositions** [...]. Il s'agit du processus interactif qui lie l'enseignant et l'apprenant et aussi l'apprenant et le milieu d'apprentissage (sachant que ce dernier inclut le milieu d'apprentissage physique, mais aussi la famille et la communauté » (Siraj-Blatchford et coll., 2011, p. 28).

À la petite enfance, la pédagogie encourage les éducatrices et éducateurs à observer les enfants, à se livrer à des conversations et à chercher intentionnellement à guider les enfants dans leurs activités en fonction des informations rassemblées. Ceci permet aux éducatrices et éducateurs et aux enfants de se livrer à un processus de **coconstruction** du programme d'études. Ceci permet aussi aux enfants de chercher activement à construire leur propre interprétation des choses, à agir de façon indépendante et à contribuer à l'apprentissage d'autrui. Dans le même temps, les éducatrices et éducateurs explorent et s'instruisent dans le cadre de leurs relations avec les familles et les communautés, ce qui leur permet de proposer un programme d'études plus inclusif et plus **sensible à la culture**. Lorsque les éducatrices et éducateurs considèrent les enfants comme des apprenants capables et nouent avec eux et avec leurs familles des relations de respect et de bienveillance, tout le monde s'efforce ensemble de créer un programme d'études et des activités d'apprentissage ayant de la pertinence vis-à-vis des enfants dans le contexte local dans lequel ils évoluent. Ces activités coconstruites ont pour effet d'élargir de façon progressive et pertinente le savoir et la compréhension du monde chez les enfants.

Quand on propose un milieu riche, accueillant et centré sur l'enfant, la pédagogie sert à éclairer la prise de décisions sur le programme d'études et elle facilite de façon globale l'apprentissage et le développement des enfants.

*Le programme d'études est ce que l'éducatrice ou l'éducateur fait concrètement pour favoriser le sentiment d'appartenance, le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants. Il représente l'intégralité des activités définies, de ce qui est proposé aux enfants et des événements qui se déroulent dans un environnement inclusif conçu en vue de produire un résultat bien particulier et il exige une collaboration entre les éducatrices et éducateurs, les enfants, les familles et les communautés.*



Le cadre pédagogique de la Nouvelle-Écosse se fonde sur une pédagogie sociale, c'est-à-dire une pédagogie présentant les caractéristiques suivantes :

- Elle adopte une approche fondée sur les forces des individus.
- Elle met l'accent sur la diversité et la réactivité dans les relations entre les adultes et les enfants et sur des activités favorisant le bien-être, le sentiment d'**appartenance** et l'acceptation.
- Elle est représentative de tout l'éventail des enfants, des familles, des éducatrices et éducateurs et des communautés, qu'elle traite avec respect en soulignant leur importance.
- Elle valide, dans toute leur diversité, les connaissances, les liens et l'expérience des enfants dans le contexte de la langue, de la culture, de la race, de l'orientation sexuelle, de l'identité de **genre** et du niveau de capacité.
- Elle défend dans chaque individu ses besoins, son identité et sa façon bien distincte de savoir, d'être et d'apprendre dans son milieu naturel et culturel.
- Elle s'appuie sur la compréhension et le savoir des enfants et des adultes et elle fait le lien entre les deux, dans le respect de l'identité linguistique et culturelle de chacun.

Une telle pédagogie exige des éducatrices et éducateurs travaillant auprès des enfants et des familles dans les différentes régions de la province qu'ils s'appuient sur leur jugement professionnel éclairé, c'est-à-dire qu'ils procèdent de façon réfléchie, intentionnelle et motivée par une vision qu'ils ont du potentiel de tous les enfants, et qu'ils prennent leurs décisions en se laissant guider par leur image des enfants (et d'eux-mêmes) en tant qu'êtres capables, confiants et curieux. Les principes et les pratiques figurant dans le guide pédagogique décrivent les valeurs et les convictions fondamentales qui guideront le processus.

En guise de point de départ pour la mise en œuvre du cadre pédagogique, nous recommandons aux éducatrices et éducateurs de réfléchir à leur propre pédagogie bien particulière, à leur identité, à leurs champs d'intérêt, aux relations qu'ils nouent avec autrui et à l'effet qu'ils ont sur autrui. Le guide pédagogique est intentionnellement conçu afin de favoriser une telle réflexion professionnelle et les différentes manières de mettre en pratique les principes fondamentaux du cadre pédagogique.







# Principes

de l'apprentissage chez  
les jeunes enfants



# Principes de l'apprentissage chez les jeunes enfants

Les principes ci-dessous s'inspirent des théories et des recherches les plus récentes sur lesquelles s'appuient les méthodes de travail utilisées dans l'éducation de la petite enfance. Il s'agit de principes touchant le développement de l'enfant, qui encouragent les éducatrices et éducateurs à adopter des approches gaies et motivantes de l'apprentissage dans le contexte des buts pour l'apprentissage des jeunes enfants de la naissance à l'âge de huit ans.

Ces principes correspondent à ce que nous savons sur l'apprentissage et le développement chez les jeunes enfants. Ils sont pertinents pour tous les enfants, quels que soient leurs capacités et leur milieu culturel, et ils s'appliquent au personnel éducatif dans tous les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Les principes sont les suivants :

- caractère holistique du développement
- réciprocité dans les relations
- liens de partenariat avec les familles et les communautés
- équité, diversité, inclusion, accessibilité et antiracisme
- réflexion critique

## Caractère holistique du développement

Dans les approches holistiques du développement des jeunes enfants, on tient compte des liens entre l'intellect, les sentiments, le corps et le spirituel. Avec une approche holistique, l'éducatrice ou l'éducateur prête attention au bien-être physique, personnel, social, affectif, linguistique, culturel et spirituel de l'enfant, ainsi qu'aux aspects cognitifs de l'apprentissage. L'éducatrice ou l'éducateur peut préparer les activités ou évaluer les enfants en se concentrant sur un résultat visé particulier ou sur un aspect particulier de l'apprentissage, mais il a conscience du fait que tout est lié et que l'apprentissage de l'enfant forme un tout. Il a conscience des liens entre les enfants, les familles et les communautés et de l'importance de la réciprocité dans les relations et des liens de partenariat pour l'apprentissage. Il tient également compte de l'**intersectionnalité** dans les identités sociales et culturelles des enfants et de l'influence que ces identités peuvent avoir sur la façon dont les enfants évoluent dans le monde.

*« Au moment présent, vous avez quatre dimensions différentes : la dimension mentale, la dimension affective, la dimension physique et la dimension spirituelle. L'existence n'est pas possible si l'on est privé de l'une de ces dimensions. [...] Si vous n'êtes pas heureux au moment présent, c'est parce que vous ne prêtez pas suffisamment attention à l'une de ces dimensions. »*

– Jeff Ward, « What is the Medicine Wheel? » (2019)

Les éducatrices et éducateurs considèrent le développement des enfants comme une activité sociale et ils attachent de l'importance à la collaboration dans l'apprentissage et à la participation de la communauté. Il est essentiel pour eux de favoriser le **développement socioaffectif**, parce qu'ils savent que, dans la plupart des cas, l'apprentissage de l'être humain est une activité sociale. Avec une approche holistique et intégrée de l'éducation et de l'apprentissage, on se concentre également sur les liens entre les enfants et le monde naturel. Comme les nombreux groupes culturels dont la vie est guidée par la dimension spirituelle et les liens avec autrui, les éducatrices et éducateurs assurant la mise en œuvre de ce cadre pédagogique favorisent le développement chez les enfants de la capacité qu'ils ont de comprendre les liens d'interdépendance entre les êtres humains, les plantes, les animaux, la mer et le territoire. Avec une telle approche, on s'assure également que les enfants noueront des liens avec la nature et le monde naturel et qu'ils apprendront à respecter l'**environnement naturel**.



Quand la culture des gens décrit la spiritualité, les relations avec autrui et la communauté comme jouant un rôle central dans leur vie, ces gens perçoivent la vie sous le prisme d'un tel point de vue holistique. Les Mi'kmaq, par exemple, accueillent le nouveau-né à l'aide du terme *pisaqnatkwej*, qui signifie simplement « esprit » ou « être humain ». Pour les Afro-Néoécossais et les personnes d'origine africaine, l'enfant est une créature merveilleuse dotée de dons et de talents qu'il faut développer à l'aide d'activités lui permettant de s'affirmer individuellement et collectivement. Enfin, les Acadiens et les Gaëls nomment les enfants à l'aide de leur prénom suivi du prénom de leurs **parents**, de leurs grands-parents, de leurs arrière-grands-parents, etc. Le vocabulaire de ces cultures qui font partie de l'histoire de notre province influence leur vision du monde et illustre l'utilisation d'une



#### 🔊 PISAQNATKWEJ

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/pisaqnatkwej.mp3>

approche holistique pour élever les enfants et pour définir les valeurs auxquelles la famille est attachée. Quand les enfants sont exposés à ces traditions et à d'autres traditions holistiques encore, ils développent au plus profond d'eux-mêmes un sentiment de fierté et d'appartenance à leur famille, leur culture et leur communauté (Gaelic Council of Nova Scotia, 2019). Lorsque les éducatrices et éducateurs incorporent dans leur travail ce principe du développement holistique, ils indiquent qu'ils sont pleinement conscients de l'importance, pour tous les enfants, des liens avec la famille et avec la culture.

*Le cadre pédagogique tient compte de ces cultures qui font partie de l'histoire de la Nouvelle-Écosse. Vous trouverez de plus amples détails à leur sujet à l'annexe « Cultures de la Nouvelle-Écosse ».*

## Réciprocité dans les relations

Quand on établit avec le jeune enfant une relation dans laquelle on est très présent à ses côtés et on répond à ses besoins, cela contribue à développer sa résilience, cela lui permet d'effectuer le meilleur apprentissage possible et cela favorise le bon développement de son cerveau. « Même si le cerveau continue de se développer et d'évoluer jusqu'à l'âge adulte, les huit premières années de l'existence sont importantes pour établir les bases sur lesquelles l'individu s'appuiera dans la poursuite de son apprentissage, pour rester en bonne santé et pour connaître la réussite dans sa vie. » (Centers for Disease Control and Prevention, 2023)

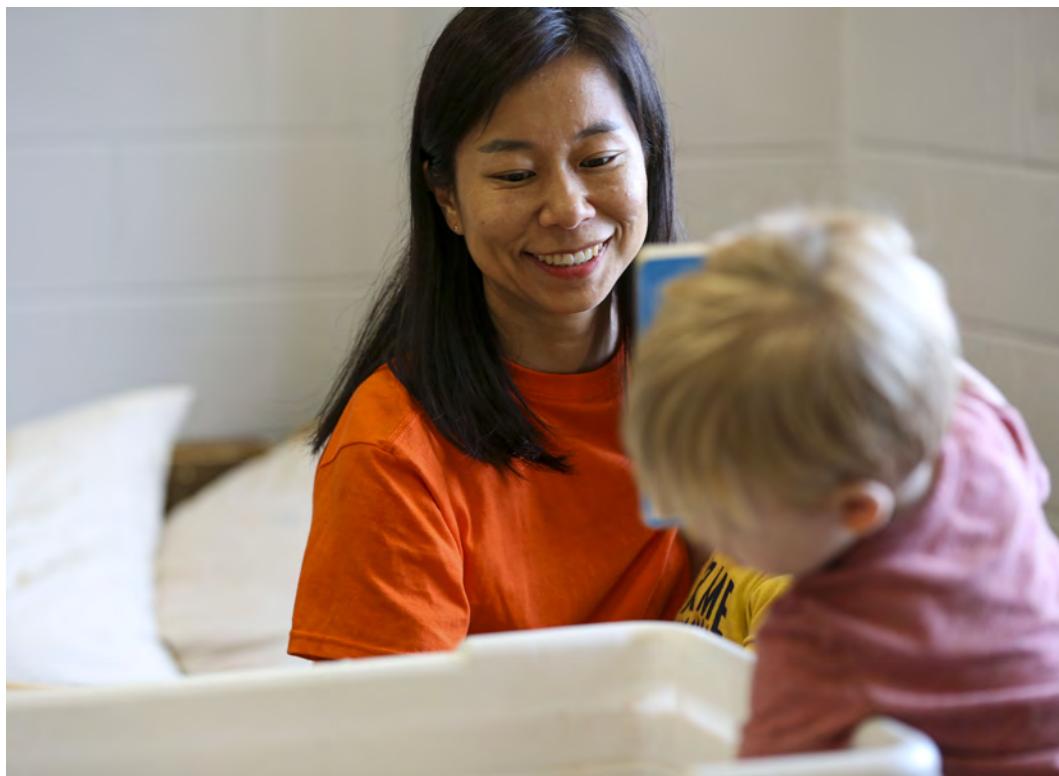
L'idée de s'appuyer sur de bonnes relations pour garantir la réussite de l'enfant et de la famille n'est pas nouvelle. Dans le contexte de l'apprentissage et de la garde des jeunes



enfants, c'est quand le programme favorise la mise en place de relations authentiques et privilégiant la bienveillance que les éducatrices et éducateurs, les enfants et les familles obtiennent les meilleurs résultats.

On parle de réciprocité dans les relations lorsque les adultes et les enfants ont des interactions bénéfiques pour les uns comme pour les autres. C'est ce qui arrive quand les adultes observent bien les enfants pour bien interpréter leurs signaux et ce qu'ils cherchent à communiquer et réagissent ensuite en faisant preuve d'une bonne compréhension. Ils donnent ainsi aux enfants l'impression qu'ils s'occupent bien d'eux et se soucient vraiment de leur bien-être. Cela contribue à développer un sentiment d'appartenance chez tout le monde : chez les enfants, chez les membres de la famille, chez les éducatrices et éducateurs, chez les membres de la communauté et chez les autres partenaires.

Dans une vision holistique du développement, le cadre pédagogique tient compte des liens d'interdépendance entre les enfants et les autres et entre les enfants et le monde naturel et de l'importance de ces liens dans leur identité. Il est crucial, pour que l'enfant se forge une véritable identité, qu'il participe à des relations positives, bienveillantes et répondant à ses besoins. C'est ce type de relations qui définit ce qu'est l'enfant et ce qu'il va devenir. Il constitue la base des compétences positives sur le plan du développement socioaffectif dont il a besoin pour pouvoir bien communiquer ses besoins et ses sentiments. L'enfant s'appuie sur ces compétences pour reconnaître, nouer et entretenir des relations saines et respectueuses avec les autres et avec le monde qui l'entoure.



Les éducatrices et éducateurs le savent :

- Les relations sont essentielles au développement de l'enfant en tant que personne et constituent la base même de l'apprentissage sous toutes ses formes.
- Quand on investit son temps et son énergie dans des relations caractérisées par la bienveillance et le respect, cela favorise l'obtention de résultats positifs et cela contribue à éliminer bon nombre de difficultés (Joseph et Strain, 2019).
- Tout le monde a besoin d'éprouver un sentiment d'appartenance : l'enfant fait partie de sa famille, d'un groupe culturel, d'un quartier, de la communauté au sens large et de la planète dans son ensemble.

Le document « Crée des relations positives avec les jeunes enfants » (National Center for Pyramid Model Innovations, 2019) propose aux éducatrices et aux éducateurs tout un éventail de stratégies pour nouer de bonnes relations. [https://nsecdis.ca/wp-content/uploads/2023/10/building-positive-relationships-with-young-children\\_FR\\_R\\_07-2023.pdf](https://nsecdis.ca/wp-content/uploads/2023/10/building-positive-relationships-with-young-children_FR_R_07-2023.pdf)



Quand l'éducatrice ou l'éducateur privilégie et favorise la mise en place de relations axées sur la réciprocité et la prise en compte des besoins, il aide les enfants à se forger une identité solide et saine. En accordant de l'importance à la réciprocité dans les relations, l'éducatrice ou l'éducateur effectue un travail continu de réflexion sur l'effet de sa propre expérience, de ses partis pris et de sa culture sur ses relations avec les enfants, les adultes et le monde naturel qui l'entoure. Il est ouvert aux commentaires et suggestions et il est à l'écoute des enfants et des adultes. Il prend les devants pour nouer et entretenir des relations de collaboration avec ses collègues et avec les spécialistes professionnels de l'extérieur. Il s'engage à poursuivre en continu son perfectionnement professionnel et sa réflexion sur son propre travail en vue de l'améliorer.

L'éducatrice ou l'éducateur s'assure que le milieu d'apprentissage à l'intérieur ou en plein air est sans danger, bien entretenu et viable. Les activités que les jeunes enfants font et les relations qu'ils nouent à cet âge ont un effet profond sur leur développement pendant de nombreuses années par la suite – et cela inclut aussi les endroits où ils vivent, s'amusent et se développent. L'apprentissage à la petite enfance conduit l'enfant à développer son bien-être et le sentiment qu'il a d'être à sa place, ainsi que la capacité qu'il a de nouer des relations avec les autres. Il est utile pour les enfants que les familles, les éducatrices et éducateurs et les autres spécialistes professionnels travaillent en collaboration. Avec des relations de collaboration axées sur le respect, la famille se sent à même de participer au programme d'apprentissage et de garde de son enfant et ce partenariat entre la famille et les éducatrices et éducateurs contribue au bon développement et au bon apprentissage de l'enfant.



## **Liens de partenariat avec les familles et les communautés**

C'est dans la famille que l'enfant trouve ses premiers enseignants et ses enseignants les plus influents. La mise en place de relations authentiques et respectueuses avec la famille de l'enfant aide les éducatrices et éducateurs à garantir à la fois la diversité et la familiarité dans le milieu d'apprentissage offert à l'enfant, aussi bien en salle qu'en plein air. Et ces relations finissent par devenir des liens de partenariat quand les éducatrices et éducateurs, la famille et la communauté collaborent en vue de favoriser l'apprentissage et le développement de l'enfant.

Les liens de partenariat avec les familles reposent sur une bonne compréhension des attitudes et des attentes des uns et des autres et sur la prise en compte des répercussions

des actes de chaque partenaire. Dans les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, l'intérêt des liens de partenariat est qu'ils permettent de coordonner les efforts des familles et des éducatrices et éducateurs dans le cadre de relations de collaboration qui ne sont pas hiérarchisées. Ces liens reposent sur la confiance et sur la solidité des connaissances de chacun des partenaires (Rodd, 2013). Selon Rodd, « avec une approche de la participation des familles axée sur le partenariat, on met l'accent sur la collaboration plutôt que sur l'organisation d'activités ensemble et on met à contribution les familles selon leurs propres modalités et à un niveau correspondant à leurs priorités, leur engagement et leurs circonstances ». Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur met à contribution la famille dans le cadre d'un partenariat, il lui donne la possibilité d'avoir son mot à dire et de contrôler sa propre vie et de nouer une relation de confiance plus solide avec le personnel éducatif. « Pour que le lien de partenariat soit authentique, il faut qu'il évolue au fil de la collaboration entre les éducatrices et éducateurs de la petite enfance et la famille, dans laquelle les membres de la famille sont traités comme des personnes informées et aptes à prendre des décisions éclairées et non seulement comme des visiteurs, des sources d'aide, des spécialistes ou des sources de fonds » (Rodd, 2013, p. 222).



*« Les enfants se sentent davantage en sécurité dans leur milieu de garde lorsqu'ils voient les membres de leur famille et leur intervenante entretenir une relation respectueuse. Ils acquièrent aussi des compétences sur le plan social et sur celui de la communication en observant les adultes autour d'eux parler et résoudre des problèmes ensemble. »*

– Betsy Mann, « Bâtir des partenariats avec les familles » (2008)

Le cadre pédagogique facilite l'adoption d'une telle approche équilibrée dans les liens de partenariat avec les familles. La vision commune que l'on a de l'apprentissage des enfants et l'image holistique de l'enfant sur laquelle se fonde ce cadre dépendent de ces liens de partenariat, qui reposent eux-mêmes sur la transparence, la communication, la vérité, la confiance, la réconciliation et l'équité. Dans ces liens de partenariat, les éducatrices et éducateurs :

- ont pour responsabilité de mettre en œuvre les principes de l'éducation inclusive;
- collaborent avec les familles afin qu'elles se sentent les bienvenues;
- dotent les familles des moyens de prendre des décisions sur le programme et le soutien proposés à leur enfant;
- s'efforcent avec les familles de trouver les meilleures façons de collaborer;
- font part aux familles des connaissances et des ressources qui favorisent le bien-être et l'apprentissage des enfants.

Quand ils se laissent guider par ce principe, les éducatrices et éducateurs s'investissent pleinement dans la mise en place de liens de partenariat avec les familles et les communautés. Ils savent combien il est utile de faire intervenir d'autres spécialistes professionnels de la petite enfance et d'autres membres de la communauté dans ces relations de collaboration, en vue de consolider encore davantage l'apprentissage des enfants. Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur s'investit dans des liens de partenariat axés sur la collaboration, il veille à ce que les enfants se voient bien représentés, avec leurs besoins et la langue et la culture de leur famille, dans les ressources et dans les milieux d'apprentissage à l'intérieur et en plein air. Il veille à ce que les enfants ayant des besoins supplémentaires, notamment en raison de difficultés d'ordre développemental, social, économique, culturel ou linguistique, disposent tous les jours d'occasions de participer activement à des activités d'apprentissage de qualité pour les jeunes enfants. Lorsque les éducatrices et éducateurs prolongent les liens de partenariat avec les familles de façon à inclure également des individus et d'autres membres de la communauté dans le programme, ils font preuve de respect vis-à-vis de l'importance des enfants et de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants dans la société.

C'est grâce à la mise en place de liens de partenariat axés sur le respect et la collaboration avec les familles et avec les communautés que les éducatrices et éducateurs mettent en œuvre les autres principes du cadre pédagogique. Ces liens de partenariat font en sorte que les enfants – et les différents partenaires – se sentent bien vus, respectés, écoutés, bien acceptés et à leur place.



Le document « Bâtir des partenariats avec les familles » (Mann, 2008) a été préparé par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Il contient une série de stratégies pour consolider les relations avec les familles  
[https://cccf-fcsg.ca/wp-content/uploads/2022/09/RS\\_86-f.pdf](https://cccf-fcsg.ca/wp-content/uploads/2022/09/RS_86-f.pdf)

## Équité, diversité, inclusion, accessibilité et antiracisme

Ce cadre pédagogique tient compte du fait que les familles auxquelles les éducatrices et éducateurs ont affaire ne ressemblent pas forcément à leur propre famille. Il sait qu'il faut que les éducatrices et éducateurs sachent prendre en compte et reconnaître à leur juste valeur toutes sortes de familles, en tenant compte du point de vue des groupes en quête d'équité. Ceci leur permet de concevoir des programmes dans lesquels les enfants de la communauté mi'kmaw/autochtone, de la communauté acadienne/francophone, de la communauté afro-néoécossaise / d'origine africaine, de la communauté gaélique, de la communauté **2SLGBTQIA+** et de la communauté des nouveaux arrivants et les enfants faisant face à des obstacles sur le plan de l'accessibilité se sentent bien inclus et que les familles de ces enfants se sentent, elles aussi, bien incluses et dotées de la capacité de prendre les décisions importantes sur leur éducation et leur réussite.

*« Il est indispensable que nous approfondissions, dans notre travail, notre compréhension et notre prise de conscience des particularités de chaque communauté, afin que les enfants qui fréquentent nos programmes aient la possibilité de bien développer leur identité personnelle et familiale, sachant eux-mêmes apprécier la différence et se soucier eux-mêmes de l'équité. »*

– Margie Carter et Deb Curtis, *Art of Awareness: How Observation Can Transform Your Teaching* (2022)



Dans le contexte du cadre pédagogique, le concept d'inclusion signifie les choses suivantes :

- On respecte la identité sociale, culturelle et linguistique qui caractérise les enfants.
- On respecte l'identité de genre des enfants, des circonstances familiales et de la communauté d'origine.
- On s'engage à éliminer les obstacles freinant l'inclusion et touchant les enfants en situation de handicap ou ayant besoin de soutien, y compris les enfants neurodivergents et les enfants sourds.
- On veille à bien reconnaître à leur juste valeur l'expérience, la personnalité, le tempérament, d'approche personnelle de l'apprentissage et le point de vue de chaque enfant.
- On veille à ce que les enfants jouissent d'un accès équitable aux ressources et aux possibilités de participer aux activités et de montrer ce qu'ils ont appris.
- On veille à proposer des activités d'apprentissage chargées de sens et répondant aux besoins des enfants, afin qu'ils s'y investissent et se sentent capables d'agir.
- On veille à ce que les enfants aient des occasions d'apprendre à exprimer les différences et à les reconnaître à leur juste valeur.



La prise de conscience de ces différents aspects de l'inclusion est pour les éducatrices et éducateurs la première étape en vue de rendre plus équitables leurs interactions avec les enfants et les familles. Il leur faut alors prendre des mesures pour valider les différences de tempérament, de personnalité, d'approche personnelle de 'apprentissage, d'appartenance ethnique, de race et de milieu socioéconomique dans les activités du quotidien et chercher constamment à faire évoluer leur façon de travailler et leurs programmes de façon à éliminer les inégalités qu'ils mettent en évidence : « Quand les éducatrices et éducateurs veulent privilégier des **pratiques inclusives**, ils se livrent à un processus de réflexion

critique sur leur propre façon de travailler. Ils remettent en question, avec leurs collègues, leur façon de travailler et leur attitude vis-à-vis des différences. Ils prennent conscience des partis pris et des **préjugés** en eux-mêmes et chez les autres et ils cherchent intentionnellement à intervenir quand ils font face à des situations de discrimination. » (Allen et coll., 2020, p. 9)

Pour que les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants soient équitables, divers, inclusifs et accessibles et que chaque enfant ou famille soit en mesure de participer, il faut offrir aux enfants des occasions de montrer ce qu'ils ont appris à leur propre manière. Dans le même temps, il faut que les enfants apprennent à accueillir à bras ouverts les autres, avec leurs différences et leurs points communs. Pour faire surgir un sentiment de fierté, une prise de conscience et un souci de nouer des liens en eux-mêmes et chez les enfants et leurs familles, les éducatrices et éducateurs attachent de la valeur aux autres, se livrent à des activités relevant de la **justice sociale** qui sont adaptées à l'âge des enfants et font preuve de bienveillance et de respect vis-à-vis de la communauté au sens large.

Les éducatrices et éducateurs se soucient également d'analyser leur propre point de vue sur l'apprentissage des enfants, en particulier pour les enfants au sujet desquels ils ont constaté qu'ils faisaient face à des obstacles à l'inclusion liés à une incapacité ou à des besoins d'ordre socioaffectif, développemental, cognitif, mental, physiologique, linguistique ou autres qui leur sont propres. Le terme d'incapacité ne fait pas seulement référence à la caractéristique d'un enfant, mais à l'interaction entre cet enfant et son milieu. Il s'agit là d'une conception sociale de l'incapacité, dans laquelle l'éducatrice ou l'éducateur sait que les enfants sont capables de s'épanouir quand on reconnaît leur vécu à sa juste valeur et quand il adapte sur mesure ses milieux d'apprentissage et ses stratégies pour l'apprentissage de façon à répondre à leurs besoins. Dans une telle conception de l'incapacité, quand l'enfant a un problème de comportement, l'éducatrice ou l'éducateur considère cela comme un signe que cet enfant a un besoin auquel il lui faut répondre. Les éducatrices et éducateurs soucieux de mettre en œuvre le présent cadre pédagogique ont conscience des occasions qui se présentent à eux d'être à l'écoute, de résoudre les problèmes et d'apprendre avec les autres.



Traduction du texte sur les chandails : « pour les survivants des pensionnats autochtones. »

L'éducatrice ou l'éducateur indique son engagement vis-à-vis des familles en marquant son attachement à l'équité, à la diversité, à l'inclusion, à l'accessibilité et à l'antiracisme. Il est convaincu que tous les enfants sont capables de connaître la réussite, tout en restant respectueux des capacités de chaque enfant et des circonstances dans lesquelles il vit. L'éducatrice ou l'éducateur sait que certains enfants font, avec leur famille, face à plusieurs obstacles dans leur vie en société. Comme le notent Valenzuela, Crosby et Harrison (2020, p. 840), « les familles qui sont marginalisées à plusieurs égards – par exemple, sur le plan racial ou ethnique, sur le plan de la classe sociale et aussi en raison de leur statut d'immigrant – sont tout particulièrement vulnérables ». Les individus s'identifiant comme étant des membres de catégories de population traditionnellement sous-représentées et privées de services (comme les Mi'kmaq/Autochtones, les Acadiens/francophones, les Afro-Néoécossais et personnes d'origine africaine, «les Gaëls» et la communauté 2SLGBTQIA+), ou les communautés géographiquement isolées, n'ont pas forcément accès aux mêmes possibilités que les individus s'identifiant comme faisant partie des communautés culturelles majoritaires.



Pour marquer son engagement en faveur de l'équité, il faut que l'éducatrice ou l'éducateur prenne conscience de la perception que les autres peuvent avoir de lui et des répercussions de cette perception. L'Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance de l'Ontario (OEPEO) recommande aux éducatrices et éducateurs de prendre conscience des pouvoirs apparents susceptibles d'être associés à leur rôle vis-à-vis des familles qui sont traditionnellement défavorisées. Il faut que les éducatrices et éducateurs fassent preuve

d'une grande transparence dans leurs communications avec les familles et sachent que les familles hésitent parfois à révéler certaines informations, surtout si elles ont des incertitudes ou ne se sentent pas à l'aise dans leur relation avec les éducatrices et éducateurs. Pour nouer des liens de confiance, il faut du temps, des prises de contact empreintes de respect et une communication réfléchie et intentionnelle, dans laquelle on offre des encouragements et du soutien en réagissant de façon appropriée aux idées, aux préoccupations et aux besoins des enfants et des familles (Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance de l'Ontario, 2020).

Il est important que les éducatrices et éducateurs instaurent dans la salle et en plein air des milieux d'apprentissage pour les jeunes enfants qui soient inclusifs sur le plan de l'identité de genre et qu'ils évitent de faire des suppositions relatives à l'identité de genre concernant les enfants et leur façon de jouer. Selon Kroeger, Recker et Gunn (2019, para. 4), « avec des espaces inclusifs sur le plan de l'identité de genre, les enfants passent facilement d'un rôle à un autre ou d'articles de matériel couramment associés aux garçons ou aux filles sans se soucier de la moindre attente ou du moindre obstacle relatif à l'identité de genre ».

Pour percevoir l'enfant comme étant un être capable et à grand potentiel, il faut aussi lui faire confiance dans les choix qu'il fait pour le matériel, les jeux, sa façon de s'identifier et sa façon de s'exprimer. Les éducatrices et éducateurs favorisent la mise en place d'un milieu d'apprentissage ouvert à tous indépendamment de leur identité de genre, afin de pouvoir proposer aux enfants un climat dénué de tout parti pris, dans lequel ils peuvent explorer les choses et s'épanouir, en instaurant des espaces qui favorisent l'équité,



la sécurité et le respect de tous les membres de la classe (Kroeger, Recker et Gunn, 2019). Dans ce processus d'exploration, les enfants deviennent des acteurs centraux du processus de démantèlement des systèmes inéquitables axés sur l'opposition entre les enfants qui continuent d'exclure certaines personnes et de leur porter préjudice. Ils se ménagent plus d'espace et de liberté pour être vraiment eux-mêmes.

S'ils tiennent à l'équité et à l'inclusion, il faut aussi que les éducatrices et éducateurs prennent des mesures afin de donner à tout le monde une idée plus complète de l'**histoire commune** de nos collectivités. Ils veillent à ce que ces principes soient reconnus à leur juste valeur et mis en avant partout dans le programme, auprès des familles et dans la communauté. La Commission de vérité et **réconciliation** du Canada (CVRC) insiste sur le rôle que jouent les ministères de l'Éducation et les systèmes d'enseignement quand il s'agit de sensibiliser tous les enfants et toutes leurs familles à l'expérience vécue par les Autochtones au Canada et en particulier au sein des systèmes d'enseignement, comme le système des pensionnats autochtones, dans lequel plus de 150 000 enfants ont été arrachés de force à leur foyer, leur famille et leur communauté pour être placés dans des pensionnats. Comme le souligne le rapport de la CVRC, les éducatrices et éducateurs ont pour responsabilité de s'informer sur la réalité dans les pensionnats autochtones et les répercussions de ce système, tout en soulignant et respectant la résilience des Autochtones. Les éducatrices et éducateurs sont aussi concernés par la responsabilité collective que nous avons, en tant que société, de réparer nos relations avec eux, de panser leurs plaies et de veiller à ce que tous les enfants et toutes les familles puissent connaître un avenir prometteur.



Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir –  
Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada  
[https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer\\_la\\_verite\\_reconcilier\\_pour\\_lavenir-Sommaire.pdf](https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer_la_verite_reconcilier_pour_lavenir-Sommaire.pdf)



Indigenous Continuing Education Centre, First Nations University of Canada <https://iceclearning.fnuniv.ca/courses/french-4-saisons-de-la-reconciliation>

L'équité, la diversité, l'inclusion, l'accessibilité et l'antiracisme exigent des éducatrices et éducateurs qu'ils soient sensibles aux besoins culturels et linguistiques des enfants et des familles. C'est ce que nous évoquons à la partie du cadre pédagogique sur la pratique dans les programmes pour la petite enfance, parce que cela constitue un aspect essentiel du travail de chaque éducatrice ou éducateur au quotidien. Pour assurer la bonne mise en œuvre d'une telle approche et de tous les principes du cadre pédagogique, il faut que les éducatrices et éducateurs effectuent constamment et intentionnellement un travail de réflexion sur ce qu'ils savent, sur leur façon de faire leur travail et sur ce qu'ils pourraient faire autrement à l'avenir. Il faut qu'il soit prioritaire pour les éducatrices et éducateurs, les responsables pédagogiques et le personnel administratif d'associer ce travail de réflexion

critique à des formations adaptées à la situation actuelle et fondées sur des données objectives portant sur les meilleures façons de garantir l'équité, la diversité, l'inclusion et l'accessibilité et l'antiracisme. Il faut que les familles sachent que ce travail de réflexion critique a une influence positive sur la qualité de l'apprentissage des enfants dans les services. Quand tout le monde respecte et attache de la valeur au travail de réflexion critique et aux plages de temps et aux espaces aménagés pour cela, tout le monde en retire des avantages.

## Réflexion critique

*La réflexion critique est une forme d'apprentissage en continu qui fait intervenir des questions de philosophie, d'éthique, de partis pris et de pratique et qui permet aux éducatrices et éducateurs de devenir des personnes capables de faire un bon travail, de façon intentionnelle et avec assurance.*

Quand on travaille de façon réfléchie, on accueille à bras ouvert les observations et les réactions des familles et les conversations avec elles. Les éducatrices et éducateurs écoutent attentivement ce dont elles leur font part et veillent à continuer de privilégier la sécurité, le bien-être et la bonne prise en charge des enfants. Cette collaboration exige des liens de confiance entre les éducatrices et éducateurs et les familles. La réflexion a pour effet non seulement d'enrichir le travail des éducatrices et éducateurs, mais aussi d'instaurer une culture de respect chez les gens qui jouent un rôle dans la vie des enfants.

Chez les Afro-Néoécossais et les communautés noires d'origine africaine, c'est le principe appelé Sankofa qui illustre l'importance de la réflexion dans la pratique. Ce terme vient des langues akan twi et fante du Ghana et son sens est en gros « retrouver et extraire ». Il est représenté par le symbole de l'oiseau Sankofa, dont les pieds pointent vers l'avant et la tête est tournée en arrière pour récupérer un œuf sur son dos. La tribu akan du Ghana considère que le passé est un guide pour l'avenir, que, comme le temps va de l'avant, il faut qu'il y ait un mouvement et de nouveaux apprentissages, mais sans jamais oublier les connaissances du passé.



**SANKOFA**

**Sankofa (SAHN-koh-fah)**

*Le Sankofa – mot et symbole de la tribu akan du Ghana – est interprété comme signifiant qu'« il n'est pas tabou de récupérer ce qu'on risque de laisser en arrière ».*

Tous les cadres pédagogiques ou presque qui ont été mis au point au Canada et ailleurs dans le monde pour la petite enfance au cours des deux dernières décennies soulignent l'importance d'un travail de réflexion critique de la part des éducatrices et éducateurs travaillant auprès des jeunes enfants.

La réflexion critique, cette forme plus profonde de réflexion dans la pratique, permet aux éducatrices et éducateurs de trouver un sens aux interactions et aux activités des gens entre eux et avec l'environnement qui les entourent. Elle offre aux éducatrices et éducateurs des renseignements bien précis qui leur permettent d'évaluer leur façon de travailler et d'améliorer la qualité de l'apprentissage des enfants.

Grâce à la réflexion sur leur propre façon de travailler, les éducatrices et éducateurs recueillent des informations et sont capables de faire des observations qui faciliteront, éclaireront et enrichiront leur prise de décisions sur l'apprentissage des enfants.

Ils examinent, à titre professionnel, ce qui se passe dans leurs programmes et ils réfléchissent à ce qui fonctionne bien et à ce qu'il faudrait peut-être qu'ils changent, à la fois individuellement et avec leurs collègues. Quand les éducatrices et éducateurs font un travail de réflexion critique sur leurs interactions et leurs façons d'agir tout au long de la journée, à la fin de la journée de travail et quand ils préparent d'autres activités, cela permet de garantir l'obtention des meilleurs résultats possibles pour les enfants et les familles.

Le travail de réflexion critique contribue également au perfectionnement professionnel des éducatrices et éducateurs : « Dans le cadre de l'apprentissage professionnel continu, le fait de s'engager dans une pratique réflexive valorise vos connaissances professionnelles et votre expérience. C'est également un moyen de faire valoir le temps nécessaire à l'acquisition et à la mise en pratique de nouveaux apprentissages pertinents et utiles » (Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance de l'Ontario, 2017, p. 3). L'éducatrice ou l'éducateur peut effectuer cet apprentissage dans le cadre d'un processus autonome de formation, dans le cadre de formations pour le personnel ou dans le cadre d'activités organisées au niveau régional ou provincial, chacune de ces activités permettant d'approfondir les connaissances antérieures et aidant les éducatrices et éducateurs à établir de nouveaux liens consolidant la continuité de leur apprentissage à vie.



Les éducatrices et éducateurs cherchent constamment à se développer, à élargir leur savoir professionnel et à faire part de leurs observations à leurs collègues dans divers types de communautés d'apprentissage. Comme le note Rodd (2013, p. 217), « la réflexion dans la pratique enclenche et consolide le cycle de formation continue dans lequel les éducatrices et éducateurs sont mis au défi d'adopter une plus grande ouverture d'esprit, de tirer des enseignements de leur expérience professionnelle et de devenir plus souples et capables de s'adapter dans leur travail ». La réflexion dans la pratique encourage les éducatrices et éducateurs à devenir eux-mêmes des apprenants aux côtés des enfants, des familles, des communautés et des autres membres du personnel éducatif dans les programmes d'apprentissage et de garde de jeunes enfants et dans les programmes scolaires.





# Cycle de la planification **réfléchie**

## Cycle de la planification réfléchie

Dans son ouvrage *The Reflective Practitioner*, Donald Schön indique qu'il existe trois types de réflexion dans la pratique : la réflexion dans l'action, la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action.

- La réflexion dans l'action est quelque chose qui se fait tout naturellement et continuellement tout au long de la journée auprès des enfants. Quand l'éducatrice ou l'éducateur remarque qu'un enfant de trois ans est en train de grimper au sommet du toboggan, il s'appuie sur la réflexion dans l'action pour se demander si l'enfant a déjà fait cela par le passé ou s'il devrait se rapprocher du toboggan.
- La réflexion sur l'action se déroule après coup, quand l'éducatrice ou l'éducateur revient sur les actions et les interactions de la journée et se demande si telle ou telle situation aurait pu être gérée différemment ou quels nouveaux enseignements il peut tirer des interactions des enfants entre eux et avec les adultes. Ce travail de réflexion peut se faire seul ou en conversation avec d'autres éducatrices et éducateurs.
- La réflexion pour l'action décrit un travail de réflexion plus approfondi, qui fait intervenir un examen plus attentif des événements et des activités sous tous leurs aspects et selon différents points de vue. L'éducatrice ou l'éducateur inscrit souvent sa réflexion dans la pratique dans le cadre d'un ensemble de questions globales, en définissant des questions plus précises pour des domaines plus particuliers. Ce travail de réflexion critique tient compte de l'image de l'enfant qu'a l'éducatrice ou l'éducateur et des valeurs auxquelles il est attaché, qui sont à apprêhender dans le cadre de l'ensemble actuel d'activités et de circonstances, l'idée étant d'apporter des changements ou de prendre des mesures à l'avenir.

On instaure une culture active d'exploration des pratiques professionnelles en faisant participer les éducatrices et éducateurs et les personnes avec qui ils travaillent à un cycle continu d'examen, d'analyse des pratiques actuelles, de vérification des résultats et de production de nouvelles idées. La réflexion critique encourage les éducatrices et éducateurs à revenir sur les choses de façon plus approfondie et leur donne des occasions de mettre en évidence les présuppositions et les partis pris que nous pouvons avoir sur les enfants, les familles, les communautés et les autres éducatrices et éducateurs, de s'interroger sur ces présuppositions et ces partis pris et de les remettre en question. C'est dans un tel cycle de réflexion approfondie qu'il est possible de soulever des questions générales relatives au programme d'études, à la qualité des programmes, à l'équité, à l'inclusion et au bien-être des enfants, d'explorer ces questions et d'en débattre.



La réflexion dans la pratique, quand elle s'applique au rôle de l'éducatrice ou de l'éducateur dans l'apprentissage et l'évaluation des jeunes enfants, lui permet d'examiner son propre point de vue et sa propre compréhension des théories, des recherches et des pratiques pédagogiques. Ceci met au premier plan chaque enfant, sa famille et son expérience bien particulière et ceci souligne aussi le fait que l'éducatrice ou l'éducateur et l'enfant sont tous deux dans un processus continu d'apprentissage et de développement.



Cycle de la planification réfléchie  
[https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/documents/providers/ccc\\_reflective\\_planning\\_cycle\\_poster\\_fr.pdf](https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/documents/providers/ccc_reflective_planning_cycle_poster_fr.pdf)



La réflexion critique peut aider les éducatrices et éducateurs à soutenir plus intentionnellement le développement holistique des enfants, à établir des relations avec les enfants, les familles, les collègues et les communautés et à veiller à ce que l'équité, la diversité, l'inclusion, l'accessibilité et l'antiracisme soient intégrées dans les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

Nous encourageons les éducatrices et éducateurs, pour en apprendre davantage sur le cycle de la planification réfléchie dans la pratique, à consulter la section du guide pédagogique consacrée aux buts et objectifs pour l'apprentissage visant à atteindre un apprentissage optimal de l'enfant.









# La pratique

dans les programmes  
pour la petite enfance



# La pratique dans les programmes pour la petite enfance

Le travail de l'éducatrice ou de l'éducateur repose sur des principes fondamentaux. À la petite enfance, ce travail cherche à développer chez l'enfant le sentiment d'appartenance, de sécurité et de bien-être, en cherchant à valider, mettre en avant et prendre en compte les contextes culturels et sociaux dans lesquels évoluent les différents enfants, leurs familles et leurs communautés. C'est cet engagement qui sous-tend toutes les pratiques auxquelles les éducatrices et les éducateurs ont recours pour faciliter l'apprentissage :

- prise en compte des besoins des enfants
- sensibilité à la culture et à la langue
- apprentissage par le jeu et intention pédagogique
- milieux d'apprentissage inclusifs
- authenticité des évaluations
- continuité des activités d'apprentissage

## Prise en compte des besoins des enfants

Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur prend bien en compte, dans sa façon de travailler, les besoins des enfants, elle facilite le développement et l'apprentissage de chacun d'entre eux dans tous les domaines. Pour cela, il faut que l'éducatrice ou l'éducateur tienne bien compte, chez tous les enfants, des champs d'intérêt et des idées, des domaines de compétence, des besoins individuels, de la personnalité et du tempérament et enfin des façons d'aborder les jeux.

Ces connaissances que l'éducatrice ou l'éducateur possède sur chaque enfant constituent une base importante dans la prise de décisions sur le programme d'études. L'éducatrice ou l'éducateur tient compte de l'évolution des champs d'intérêt et des idées des enfants et cela le conduit à utiliser des questions à réponse libre pour évaluer, anticiper et prolonger l'apprentissage effectué par les enfants. L'éducatrice ou l'éducateur offre également des commentaires et des suggestions, il pose aux enfants des défis dans leur réflexion et il les guide dans leur apprentissage, tout en profitant spontanément des occasions qui se présentent de leur apprendre des choses pour qu'ils progressent dans leur apprentissage.

Pour privilégier les relations dans lesquelles on répond bien aux besoins des enfants, l'éducatrice ou l'éducateur cherche constamment à offrir un soutien affectif adapté aux besoins sociaux et affectifs de chaque enfant. Il aide les enfants à développer

leurs compétences, leurs connaissances et l'assurance dont ils ont besoin pour avoir des interactions positives avec autrui. Il aide les enfants à prendre conscience de leurs responsabilités vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres et de la planète. Quand leurs propres émotions et points de vue sont validés, les enfants apprennent à faire preuve d'empathie.

*« Je n'ai jamais rencontré, dans quelque groupe que ce soit, des enfants qui ne seraient pas de petits génies. L'enseignement à de tels enfants n'a rien de mystérieux. La première chose à faire est de les traiter comme des êtres humains. La deuxième chose à faire est de les aimer. »*

– Asa Hilliard, Foundation for Child Development (2022)

Il est possible de renforcer les relations d'apprentissage qui répondent bien aux besoins des enfants quand l'éducatrice ou l'éducateur et les enfants effectuent ensemble leur apprentissage, prennent ensemble leurs décisions et ont des relations de respect et de confiance. C'est là la base même qui permet à l'éducatrice ou à l'éducateur de s'immiscer de façon respectueuse dans les jeux et les projets en cours des enfants, de stimuler leur réflexion, d'enrichir leur apprentissage et de les conduire à réaliser leur potentiel. Pour renforcer encore davantage la prise en compte des besoins dans ses relations avec les enfants, l'éducatrice ou l'éducateur cherche à faire le lien entre, d'une part, leur vécu, leur culture et leur langue et, d'autre part, leur apprentissage et leur sentiment d'appartenance.



## Sensibilité à la culture et à la langue

Être sensible à la culture et à la langue, c'est bien plus qu'une simple prise de conscience de la diversité des langues et des cultures. C'est avoir la capacité de comprendre les gens issus de différentes cultures, de communiquer avec eux et d'avoir des interactions constructives avec eux. Pour être sensible à l'identité culturelle et linguistique de chaque enfant, il faut que l'éducatrice ou l'éducateur tienne compte des aspects suivants, les respecte et les incorpore intentionnellement dans son travail de planification :

- ses forces et ses besoins;
- son vécu;
- la ou les langues qu'il parle et qu'il utilise à la maison;
- sa culture et les façons d'être et de savoir qui la caractérisent.

L'éducatrice ou l'éducateur utilise des approches sensibles à la culture et axées sur l'antiracisme pour proposer à tous les enfants et tous les adultes un espace où ils se sentent à l'aise sur le plan culturel. Quand l'éducatrice ou l'éducateur est sensible à la culture et à la langue, il tient compte du fait que les enfants sont influencés par leur famille et par leur communauté. La culture et le vécu de chaque famille font qu'elle aura sa propre idée et sa propre interprétation de la façon dont les enfants se développent et effectuent leur apprentissage. Il est donc important de bien respecter son point de vue et de discuter avec la famille de ce qu'il est possible de faire pour incorporer ce vécu culturel et linguistique dans le programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. L'éducatrice ou l'éducateur a l'occasion de mettre en place des milieux d'apprentissage à l'intérieur et en plein air qui correspondent à la grande variété des langues et des cultures des enfants et des familles pour lesquels il travaille. « L'éducation est fondée sur l'idée que les enfants apprennent des connaissances et des compétences importantes pour eux sur le plan culturel dans le cadre de leur vécu au quotidien à la fois dans des contextes qui leur sont familiers et dans des contextes communautaires. » (Massing, 2013, p. 6) L'éducatrice ou l'éducateur s'appuie de façon pertinente sur ces langues et ces cultures en évitant soigneusement toute interprétation superficielle de la différence et toute stigmatisation. Il prend bien soin de s'en tenir aux principes d'équité, de diversité, d'inclusion, d'accessibilité et l'antiracisme quand il incorpore des éléments linguistiques et culturels dans ses programmes.

Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur tient compte, dans sa pédagogie, des aspects mentionnés ci-dessus, les enfants parviennent à se forger une identité positive et un bon sentiment d'appartenance. Pour développer le vocabulaire des enfants et faire le pont entre la langue qu'ils parlent à la maison et la langue d'enseignement du programme, l'éducatrice ou l'éducateur étiquète avec des noms le matériel du milieu d'apprentissage. Le fait pour l'éducatrice ou l'éducateur de communiquer à l'aide de supports visuels ou de gestes renforce l'assurance des enfants et les aide à faire preuve d'une capacité d'agir

dans leur apprentissage. Pour veiller à ce que la langue et la culture du foyer familial se retrouvent bien dans les milieux d'apprentissage à l'intérieur et en plein air, l'éducatrice ou l'éducateur prend les devants et cherche intentionnellement à solliciter les familles pour qu'elles participent au programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

Ce faisant, l'éducatrice ou l'éducateur montre qu'il est attaché à la diversité et qu'il comprend et respecte les différences. Il montre régulièrement, au quotidien, qu'il tient à développer sa propre sensibilité culturelle, dans un processus d'échange avec les familles et les communautés. L'éducatrice ou l'éducateur considère la culture et la famille comme des aspects centraux de la réussite des enfants et de l'acquisition d'un sentiment d'appartenance qu'ils conserveront toute leur vie. Il cherche à développer la sensibilité linguistique et culturelle des enfants eux-mêmes.



L'éducatrice ou l'éducateur est sensible à la culture et à la langue quand il cherche intentionnellement à réaliser les objectifs suivants :

- prendre conscience de sa propre vision du monde;
- prendre conscience de ses partis pris et présupposés et les remettre en question;
- utiliser des façons de travailler qui luttent contre le racisme et les partis pris, afin que tous les enfants disposent d'espaces sûrs sur le plan linguistique et culturel dans lesquels ils peuvent faire leur apprentissage et se développer;
- s'instruire sur différentes langues, différents dialectes régionaux, différentes coutumes, différents points de vue historiques et différentes visions du monde;
- adopter une attitude positive vis-à-vis des différences linguistiques et culturelles et apprendre à les apprécier à leur juste valeur;
- développer ses compétences en communication et en interaction dans différentes cultures et différentes **langues relevant du patrimoine**;
- accepter que chaque enfant soit une personne à part qui mérite son respect.

L'annexe « Cultures de la Nouvelle-Écosse » fournit des informations pour aider les éducatrices et éducateurs travaillant auprès des enfants et des familles de la Nouvelle-Écosse à être plus sensibles à la culture et à la langue dans leur façon de travailler.

Lisez le code QR avec votre appareil pour découvrir les liens entre la pédagogie, la langue, la culture et l'identité dans un milieu francophone minoritaire. <https://www.ednet.ns.ca/psp/fr/equite-et-education-inclusive/pedagogie-milieu-minoritaire>



Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur fait preuve d'une sensibilité à la culture et à la langue, il prépare bien les enfants à s'impliquer de façon compétente dans la réalité sociale de leur monde. En leur proposant des activités pertinentes, conçues de façon intentionnelle et axées sur le jeu, il les prépare bien à poursuivre leur apprentissage dans les années à venir et il fait en sorte qu'ils seront bien placés pour atteindre l'excellence dans leurs études et dans leur vie.



## **Apprentissage par le jeu et intention pédagogique**

Jouer est quelque chose que les enfants font naturellement et librement, de leur propre initiative. Le jeu est caractérisé par un recours à l'imagination et à l'exploration, par le ravissement du joueur, par ses caprices et par une capacité d'émerveillement. Il correspond au vécu particulier de chaque enfant et il illustre les différentes manières qu'ont les enfants d'exprimer leurs idées et leurs sentiments et de parvenir à une bonne compréhension d'eux-mêmes, des autres et du monde qui les entoure.

Le jeu est pour l'enfant une forme d'apprentissage. Celui-ci découvre, crée, improvise et imagine. Il expérimente, il découvre le fonctionnement des choses et il apprend à interagir avec autrui. Quand les enfants jouent, ils mettent en place des groupes sociaux, ils essayent des idées, ils mettent en question les idées de leurs partenaires et ils débouchent sur la compréhension de nouvelles choses. L'éducatrice ou l'éducateur se livre, pour que les enfants effectuent le meilleur apprentissage possible, à un travail intentionnel, posé et déterminé de planification et de mise en œuvre d'activités d'apprentissage tenant compte des capacités et des besoins de chaque enfant.

L'apprentissage par le jeu et l'intention pédagogique sont influencés par l'image que l'éducatrice ou l'éducateur a de l'enfant. Ils sont guidés par ses connaissances de spécialiste professionnel sur l'apprentissage et sur le développement des enfants et ils sont influencés par son travail de réflexion dans la pratique. Dans ce type d'enseignement pour la petite enfance, on se sert d'approches permettant aux enfants et aux éducatrices et éducateurs de se livrer à une coconstruction du savoir. Cette coconstruction du savoir débouche, non pas sur de simples informations factuelles, mais sur de nouvelles connaissances et des informations qui ont un sens pour les enfants. Tout comme l'*etuaptmumk* (« approche à double perspective ») des Mi'kmaq, l'apprentissage par le jeu débouchant sur une coconstruction du savoir est une approche qui met en valeur et privilégie le vécu et les connaissances des individus à la fois du point de vue des enfants et du point de vue des éducatrices et éducateurs. Pour en savoir plus sur les façons d'être et de savoir des Mi'kmaq et notamment sur l'*etuaptmumk*, veuillez consulter la partie sur les milieux d'apprentissage inclusifs ci-dessous.



Le jeu est une occasion de découverte de soi qui s'étend aux milieux d'apprentissage à l'intérieur et en plein air issus d'un travail de planification intentionnelle, ainsi qu'aux interactions avec les enfants. Quand l'éducatrice ou l'éducateur se livre à un travail intentionnel de planification appliquée aux milieux d'apprentissage, cela permet aux enfants d'endosser différents rôles et d'expérimenter des versions différentes d'eux-mêmes. L'éducatrice ou l'éducateur utilise une approche intentionnelle quand il prépare soigneusement la disposition des choses dans le milieu d'apprentissage, choisit les différents types de matériel à inclure et décide sous quelle forme mettre le matériel à la disposition des enfants. Il s'agit aussi pour lui d'apporter des ajustements à l'emploi du temps pour les routines du quotidien en fonction des besoins des enfants, par exemple en modifiant la durée prévue pour les activités, en ajustant le déroulement des **transitions**, en ménageant un équilibre entre périodes d'activité et périodes de calme au fil de la journée et en fixant les moments où les enfants ont besoin de s'alimenter.

C'est aussi par l'intermédiaire d'une exploration ludique, dans des milieux d'apprentissage préparés avec soin et enrichis par une conscience socioaffective et par des structures de soutien, que les enfants prennent de l'assurance et acquièrent des notions d'empathie et d'acceptation du point de vue des autres. Le jeu offre un contexte dans lequel il est possible d'échafauder un apprentissage librement choisi par l'enfant et il permet à chacun d'exprimer sa personnalité et son individualité. L'éducatrice ou l'éducateur comprend que, lorsqu'il prend intentionnellement du recul pour observer les enfants et les laisser jouer sans les interrompre, tout en prenant des notes, il arrive mieux à découvrir leurs champs d'intérêt et leurs capacités et il est mieux à même d'évaluer leur développement et leur apprentissage.

L'éducatrice ou l'éducateur comprend que le jeu contribue à mettre les enfants dans une disposition positive vis-à-vis de l'apprentissage et offre un éventail infini d'occasions pour les enfants de se livrer aux processus suivants :

- poser des questions;
- nouer des relations et des liens d'amitié authentiques;
- développer leurs compétences dans tous les domaines du développement;
- développer leurs compétences linguistiques et leur aptitude à la communication;
- faire le lien entre leur expérience et les nouvelles choses qu'ils apprennent;
- trouver une sensation de bien-être et de liberté;
- développer leur curiosité, leur créativité et leur capacité de raconter des histoires;
- développer leurs compétences socioaffectives;
- approfondir leur désir de savoir et d'apprendre;
- élargir l'éventail de leurs compétences en raisonnement et se livrer à un travail de réflexion critique;
- découvrir leur identité culturelle et apprendre à l'apprécier à sa juste valeur;
- apprendre à explorer le monde naturel et à protéger l'environnement;
- négocier avec autrui, parvenir à des ententes et respecter ces ententes;
- régler les conflits;
- résoudre des problèmes.

Le jeu favorise le développement de l'**autorégulation** en encourageant les enfants à prendre en compte le point de vue des autres et à apprendre à négocier, en cas de désaccord ou quand ils sont mal à l'aise. Avec l'appui des éducatrices et éducateurs et des autres adultes, les enfants parviennent à développer leur estime d'eux-mêmes, en gagnant en aisance dans l'expression d'émotions, que ces émotions soient positives ou négatives. L'objectif est atteint quand l'éducatrice ou l'éducateur crée intentionnellement des milieux d'apprentissage à l'intérieur ou en plein air qui encouragent les enfants à explorer, à prendre des risques, à résoudre des problèmes, à créer et à construire.

L'éducatrice ou l'éducateur prend le temps de travailler auprès des enfants pour leur montrer par l'exemple de bonnes façons d'entretenir des relations avec autrui et les encourager à les adopter. Il leur montre comment inclure tous les enfants dans les jeux, il les aide à prendre conscience des situations où les jeux sont injustes et il leur propose des manières constructives de mettre en place des communautés d'apprentissage caractérisées par la bienveillance, l'équité et l'inclusion. Le jeu permet aux enfants d'apprendre à établir des limites et à assumer la responsabilité de leur corps et de leurs affaires, ce qui contribue à leur donner une meilleure idée de ce qu'ils valent. Dans le même temps, les enfants apprennent à respecter les limites des autres, leurs affaires et l'espace dans lequel ils évoluent personnellement.



Quand l'éducatrice ou l'éducateur se livre à une approche intentionnelle de l'apprentissage, il détient des connaissances spécifiques sur la façon dont les enfants jouent, apprennent et se développent. Il dispose non seulement d'un répertoire complet de stratégies à utiliser auprès des enfants, mais aussi d'une bonne compréhension des situations dans lesquelles il est approprié de les utiliser et de la bonne façon de le faire. Dans une approche intentionnelle, l'éducatrice ou l'éducateur sait que l'apprentissage par le jeu se fait dans des contextes sociaux et que les interactions et les conversations jouent un rôle vital dans

l'apprentissage. Il se sert de routines cohérentes et d'activités chargées de sens et conçues de façon intentionnelle pour interagir avec les enfants, montrer son attachement à leur apprentissage et instaurer des relations dans lesquelles il répond à leurs besoins. L'éducatrice ou l'éducateur est également capable de reconnaître spontanément les situations qui se présentent à lui de développer l'apprentissage des enfants. Dans de telles situations, il détermine de quelle façon il pourrait s'immiscer dans le jeu de l'enfant pour lui donner une idée, lui poser une question ou lui suggérer d'utiliser un autre article qui facilitera son apprentissage et lui permettra d'en tirer plus de plaisir.

L'éducatrice ou l'éducateur sait que, quand sa participation aux jeux des enfants est pleine de sens, cela peut avoir des avantages pour tout le monde. Il perçoit la gaité et la créativité qui saisit les enfants quand il joue avec eux et combien elles peuvent renforcer les relations et l'aider à mieux comprendre l'apprentissage effectué par les enfants. L'éducatrice ou l'éducateur est conscient des avantages potentiels pour les enfants sur le plan physique et mental de l'esprit d'aventure dans le jeu et du fait que, quand les

enfants se livrent à des jeux pleins d'énergie et d'aventure, du moment qu'ils sont adaptés à leur âge, ils développent leur sensibilité vis-à-vis de concepts abstraits comme la passion, la peur, la sécurité et le risque.

Vous trouverez dans le guide pédagogique des exemples concrets de l'apprentissage par le jeu et de l'intention pédagogique.



## Milieux d'apprentissage inclusifs

Pour que les milieux d'apprentissage en salle et en plein air soient des espaces accueillants, il faut que les éducatrices et éducateurs songent au vécu et à l'identité des enfants et des familles concernés et qu'ils tiennent compte de leurs champs d'intérêt et de leurs besoins. Avec des milieux d'apprentissage incorporant les langues, les identités culturelles, le savoir et le vécu des enfants, on les aide à acquérir de meilleures compétences linguistiques, on renforce leur sensibilité culturelle et on développe chez eux le respect pour la différence et la capacité de l'apprécier à sa juste valeur.

Pour que les milieux d'apprentissage soient utiles aux enfants, il faut qu'ils soient dynamiques et souples et sachent tenir compte des champs d'intérêt, des identités, des capacités et du tempérament de chaque enfant. Il faut aussi qu'ils soient inclusifs et donc que l'éducatrice ou l'éducateur prenne bien soin de représenter en continu, sous des formes soutenues, authentiques et intentionnelle, la langue, la culture et la communauté. Il envisage également régulièrement de mettre en place des routines et des emplois du temps cohérents, avec des transitions préparées et exécutées en prenant bien les devants, de façon à limiter autant que possible les sources de stress, les distractions et les difficultés pour les enfants.

*« Pour être de grande qualité et favoriser l'intégration de tous, il faut que le programme d'EAJE comprenne trois composantes clés : il faut qu'il soit accessible à tous les enfants et à leur famille; il faut qu'il soit conçu et exécuté en tenant compte des besoins bien particuliers de chaque enfant; et il faut qu'il comprenne un processus continu d'évaluation des activités afin de veiller à la participation de tous. »*

– K. Underwood et E. Frankel, « Everyone is Welcome: Inclusive Early Childhood Education and Care », Underwood (2013), p. 1

Pour la mise en place du milieu d'apprentissage, il faut bien préparer l'espace physique, que ce soit en salle ou en plein air. Il faut bien utiliser le mobilier et le matériel disponibles, les routines et les emplois du temps et le temps accordé aux enfants pour qu'ils explorent librement les choses, prolongent leurs activités de jeu et effectuent un apprentissage soutenu. Plusieurs spécialistes de l'éducation des jeunes enfants, comme Loris Malaguzzi et Maria Montessori, considèrent le milieu d'apprentissage à la petite enfance comme jouant un rôle clé dans l'apprentissage des jeunes enfants.



À titre d'exemple, Loris Malaguzzi, fondateur et directeur des établissements préscolaires renommés de Reggio Emilia, en Italie, définit l'environnement comme étant le **« troisième éducateur »**. Dans les écoles Reggio Emilia, on prépare soigneusement le milieu d'apprentissage, mais avec une certaine souplesse, et ce milieu a le potentiel de « façonner l'identité de l'enfant de manière à ce qu'il soit un acteur important de sa vie et de celle des autres » (Biermeier, 2015). Dans le même ordre d'idées, Maria Montessori décrit l'importance du « milieu préparé », dans lequel les éducatrices et éducateurs et l'enfant sont tous influencés par l'environnement et ont tous deux une influence sur l'environnement. Le rôle de l'éducatrice ou de l'éducateur est d'observer les interactions de l'enfant avec le milieu et de modifier constamment le milieu d'apprentissage en fonction de ces **observations**.



Pour être inclusif, il faut que le milieu d'apprentissage facilite l'apprentissage des jeunes enfants sous tous ses aspects et qu'il soit propice aux conversations entre les enfants, les éducatrices et éducateurs, les familles et la communauté en général. Il faut qu'il offre des occasions d'approfondir une pensée commune et un apprentissage en collaboration. L'éducatrice ou l'éducateur encourage les enfants et les familles à contribuer au processus en suggérant leurs propres idées sur les milieux d'apprentissage à l'intérieur et en plein air. Il favorise la participation des uns et des autres en prévoyant du temps pour des interactions chargées de sens, en proposant tout un éventail d'occasions pour les enfants de participer à des activités individuellement ou en commun, et il met en évidence des occasions pour les enfants d'apporter une contribution à la vie dans leur communauté locale et d'en tirer des enseignements. Avec des milieux d'apprentissage inclusifs à l'intérieur et en plein air,



les enfants ont également l'occasion de s'interroger sur le sens du développement durable, ils comprennent mieux la responsabilité qu'ils ont de prendre soin de l'environnement et ils développent leur savoir, leur espérance et leur capacité d'émerveillement vis-à-vis du monde naturel.

Il est crucial, dans l'apprentissage à la petite enfance, de recourir à des espaces d'apprentissage en plein air, quelle que soit la saison. Ces espaces offrent toutes sortes de possibilités qui ne sont pas disponibles en salle. Les espaces de jeu en milieu naturel comprennent tous les organismes vivants et objets non vivants : plantes, arbres, potagers, sable, cailloux, boue, eau et autres éléments naturels. De tels espaces invitent les enfants à se livrer à des interactions en toute liberté, de façon spontanée, à prendre des risques, à explorer, à découvrir et à nouer des liens avec le monde naturel.

Même si les articles faciles à trouver dans la nature, comme les bâtons, les cailloux et les feuilles, sont généralement familiers pour les enfants et peuvent sembler simples, ils permettent d'approfondir l'apprentissage des enfants quand on les leur présente de façon originale et intéressante, en cherchant à les faire réfléchir, afin de les conduire à effectuer un travail de réflexion plus complexe et de plus en plus abstrait. À titre d'exemple, l'utilisation de ces « **éléments détachés** » ou non ancrés (« loose parts ») favorise la créativité et la liberté dans l'apprentissage, en permettant aux enfants de choisir leurs propres jeux et d'élargir les options pour les jeux, ainsi que la complexité et la variété de ces jeux (Dietze et Kashin, 2012). Les recherches récentes sur les jeux avec des éléments détachés indiquent qu'ils jouent un rôle clé dans le développement des **aptitudes physiques de base** des enfants (Houser et coll., 2019).



Voir les exemples concrets d'apprentissage par le jeu et d'approche intentionnelle de l'apprentissage dans le document « Les buts d'apprentissage en pratique : philosophie "Loose Parts" » du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse (2021). [https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/documents/providers/ccc\\_doc\\_loose\\_parts\\_fr.pdf](https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/documents/providers/ccc_doc_loose_parts_fr.pdf)

L'éducatrice ou l'éducateur renforce aussi les liens entre les enfants et le milieu d'apprentissage en plein air quand il s'efforce de respecter, d'incorporer et de traiter à leur juste valeur les visions du monde, les croyances et les connaissances des Mi'kmaq sur le territoire, l'eau et le ciel qui les entourent. Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur propose un **apprentissage inspiré de Wskitqamu (la Terre-Mère)**, il offre aux enfants d'authentiques occasions de s'instruire sur les sciences, la langue, la culture, la viabilité de l'environnement, les relations et la responsabilité, ainsi que sur les quatre valeurs du netukulimk (respect, relations, responsabilité et réciprocité). Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur incorpore les récits des Mi'kmaq et les Ainés mi'kmaw dans ses programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, cela conduit ces derniers à toujours bien comprendre, respecter et apprécier les animaux, le territoire et l'ensemble de Wskitqamu dans leur secteur géographique et à nouer avec eux des liens spirituels.



## LE SOUFFLE DE LA NATURE

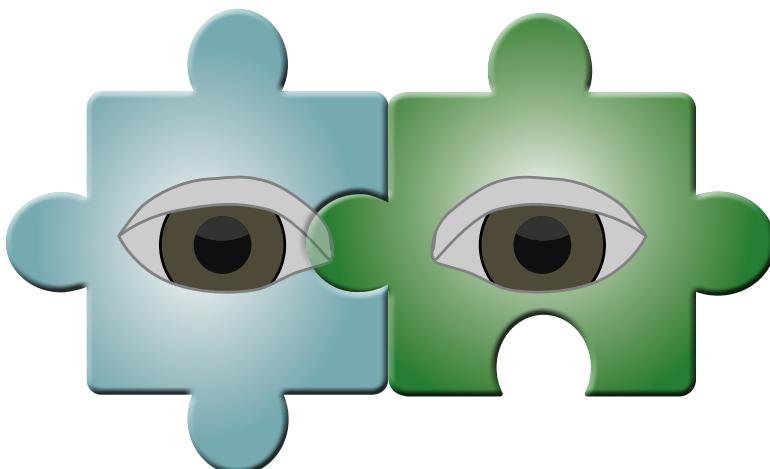
traduction de Shalan Joudry et de Sonya Malaborza

*je veux que mes enfants sentent la forêt  
du baumier toujours sur leurs talons  
des branches de sapin étalées dans leur chambre  
en guise de tapis  
leurs fenêtres traversées de fissures  
pour laisser entrer le souffle de la nature*

—Shalan Joudry, 2014

Le *netukulimk* se situe au cœur même du système de connaissance des Mi'kmaq. Il évoque le mode de vie des Mi'kmaq, à savoir que tous les êtres humains ont pour responsabilité de prendre soin les uns des autres selon une approche viable sur le plan environnemental, et cela concerne le territoire, l'eau, le ciel (l'air) et toutes les facettes du monde naturel.

L'*etuaptmumk* ou « approche à double perspective » est un principe directeur chez les Mi'kmaq qui désigne un apprentissage selon différents points de vue. Il nous encourage toutes et tous à profiter à la fois de l'apport du savoir occidental et des observations tirées du savoir des Mi'kmaq, afin de parvenir à une compréhension approfondie qui nous échapperait autrement. L'*etuaptmumk* tient compte du fait qu'il nous faut utiliser ces deux systèmes de connaissance pour que tout le monde puisse en profiter.



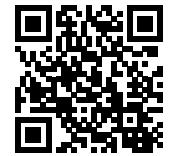
#### ETUAPTMUMK

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/etuaptmumk.mp3>



#### NETUKULIMK

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/netukulimk.mp3>



Lire le code QR pour obtenir des versions imprimables de documents d'une page sur le *netukulimk* et l'*etuaptmumk*  
<https://www.ednet.ns.ca/docs/etuaptmumknetukulimkpostersfr.pdf>



Voir le document « Mi'kmaw Ways of Being and Knowing », préparé par Jane Meader, éducatrice et Ainée mi'kmaw jouissant d'un grand respect, pour découvrir le rôle joué par le savoir et les enseignements des Autochtones et l'offre d'un milieu enrichissant dans le développement des enfants en tant que personnes :  
<https://www.ednet.ns.ca/docs/mikmawwaysofbeingandknowing-fr.pdf>

## Authenticité des évaluations

Quand l'évaluation est authentique, elle mesure les compétences et les aptitudes des enfants en observant leurs forces tandis qu'ils exécutent des activités de la vie réelle au quotidien. Les approches axées sur une évaluation authentique font partie d'un cycle continu dans lequel on observe le développement et l'apprentissage des enfants et on prend les choses en note afin de les évaluer. De telles approches permettent à l'éducatrice ou à l'éducateur d'observer les enfants dans leur propre espace de jeu, dans leurs échanges, dans leurs relations avec leurs camarades, les enfants et les adultes. L'éducatrice ou l'éducateur parle aux enfants et comprend ce que chacun d'entre eux pense, planifie et comprend. Nous faisons référence, dans ce cadre pédagogique, à l'authenticité des évaluations pour bien saisir tout l'éventail des méthodes utilisées dans les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

Lorsque l'évaluation est authentique, elle offre des occasions de réfléchir aux pratiques pédagogiques et au caractère approprié des milieux d'apprentissage à l'intérieur et en plein air. Elle fait intervenir la communication avec les familles, elle permet de disposer d'un contexte pour les observations et elle permet de pleinement comprendre le développement des enfants en tant qu'individus. Quand on fait des observations sur l'enfant à sa famille, par exemple, on peut évoquer son développement social, physique et cognitif en faisant une analyse de la façon dont il a abordé l'activité, au lieu de se contenter de donner des informations sur un seul domaine particulier du développement.

Quand l'éducatrice ou l'éducateur adopte une approche authentique de l'évaluation, il noue des liens de partenariat avec les familles, les enfants et les autres spécialistes professionnels pour bien planifier l'apprentissage des enfants à l'heure actuelle et pour l'avenir. Il recueille des informations auprès des familles et leur fait part de ses préoccupations sur le développement de leur enfant. Avec une approche authentique de l'évaluation, l'éducatrice ou l'éducateur se dote des informations nécessaires pour repérer les enfants qui pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour parvenir aux résultats d'apprentissage visés, pour planifier son travail de façon intentionnelle et pour aider les familles à obtenir des services de soutien. L'éducatrice ou l'éducateur se livre à une évaluation authentique quand elle utilise divers types de **documents pédagogiques** pour communiquer sur l'apprentissage et les progrès accomplis par les enfants.

*« Rassembler des documents sur l'enfant est un acte de bienveillance, d'amour et d'interaction [...]. L'enseignant et les enfants sont tous des apprenants. »*

—Carlina Rinaldi, « The Relationship between Documentation and Assessment » (2004, p. 1)



L'éducatrice ou l'éducateur se sert des documents pédagogiques pour s'assurer que son travail tient compte bien des besoins, qu'il est réfléchi et qu'il utilise une approche intentionnelle. Ils sont également utiles à l'éducatrice ou à l'éducateur, aux enfants, aux familles et aux autres pour suivre, comprendre et évaluer le parcours de chacun dans l'apprentissage.

*« Les documents pédagogiques nous invitent à faire preuve de curiosité et à nous interroger, avec autrui, sur le sens des événements pour les enfants. Nous finissons par apprendre ensemble, en nous concentrant sur le développement de la compréhension du monde chez les enfants telle que nous l'interprétons avec autrui. La constitution d'une documentation ne sert pas seulement à consigner les activités, mais à bien saisir les événements qui se déroulent, de façon à pouvoir étudier et interpréter ensemble leur signification. »*

– Carol Anne Wien (2013, p. 28)

On constitue une documentation quand les éducatrices et éducateurs remarquent les choses, évaluent et communiquent les idées, les pensées, les questions, les mots, les actes et le travail des enfants dans une communauté plus vaste.

Dans *Pedagogical Documentation in Early Childhood: Sharing Children's Learning and Teachers' Thinking* (2023, p. 27), Stacey décrit la constitution d'une documentation comme un processus à plusieurs dimensions :

- affichage
- rassemblement de documents
- production de documents pédagogiques

« L'affichage consiste simplement à accrocher des photos ou des œuvres des enfants, au mur de la salle de classe ou dans les couloirs. Le but est souvent de montrer le résultat (les produits) des efforts des enfants dans la salle de classe ou lors d'une sortie. On ne parle pas encore de documents, cependant. Mais ces éléments peuvent servir de point de départ à la constitution d'une documentation. »



« Le rassemblement de documents comprend des textes, des photographies, des exemples des démarches accomplies par les enfants dans leur exploration et leur apprentissage, d'importants échanges dialogués entre les enfants et les éducatrices et éducateurs ou encore n'importe quel article rendant les idées et la réflexion de l'enfant bien vivante aux yeux du lecteur. On ne se concentre pas ici sur les travaux produits par les enfants, mais sur le processus, dans tout son côté parfois brouillon, qui leur a permis de faire ce qu'ils voulaient faire. Dans l'idéal, cela rendra alors visible la collaboration entre les enfants et les éducatrices et éducateurs. »

« La production de documents pédagogiques va encore plus loin. Elle inclut tous les éléments graphiques mentionnés ci-dessus (photos, notes, travaux des enfants, rôles des enseignants, conversations, etc.), mais ces éléments deviennent le tremplin sur lequel s'appuie l'enseignant et son équipe pour approfondir leur réflexion et leur apprentissage. Ce processus de production de documents devient pédagogique, c'est-à-dire qu'il porte sur l'apprentissage qui est en train de se faire et cherche à comprendre le sens sous-jacent des actes et des paroles des enfants, en décrivant les événements de façon à ce que nos documents servent d'outils à la collaboration avec autrui, à la poursuite de l'apprentissage, au travail de recherche des enseignants et au perfectionnement du programme d'études. »



La constitution d'une documentation sert à communiquer à toutes les personnes qui participent au processus éducatif au sujet de ce qui se passe, de ce que les enfants expérimentent et de ce qui est vécu au sein du programme. Elle sert aussi à effectuer un apprentissage plus approfondi et une réflexion plus complexe sur ce que les éducatrices et éducateurs font auprès des enfants. Dans le processus de constitution d'une documentation, les éducatrices et éducateurs communiquent de façon concrète sur l'importance et le mérite de ce que les enfants sont en train de faire.

L'éducatrice ou l'éducateur qui applique le présent cadre pédagogique utilise des outils d'évaluation et des méthodes pour rassembler une documentation conformément aux pratiques et aux principes du cadre et cela lui permet de disposer des meilleures données objectives sur l'apprentissage et le développement des enfants. C'est grâce à cette évaluation authentique que les éducatrices et éducateurs ont la possibilité de garantir la continuité des activités d'apprentissage.

Pour en savoir plus sur l'évaluation de l'apprentissage des enfants et la constitution d'une documentation, voir la partie sur les documents pédagogiques dans le guide pédagogique.

## **Continuité des activités d'apprentissage**

Dans les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, on parle de continuité de l'apprentissage pour décrire le processus continu de prise en compte des connaissances et des compétences des enfants en vue de les prolonger et de les développer, avec un travail intentionnel de planification pour que l'apprentissage continue d'un milieu d'apprentissage à l'autre. Avec la continuité de l'apprentissage, on se concentre sur la mise à contribution des enfants, la mise en place de liens et de relations et les efforts visant à situer les enfants, les familles et leur vécu au centre même de l'apprentissage. On met en place des activités familières lors du passage d'un milieu d'apprentissage à l'autre et des occasions pour les enfants de prolonger et développer leur apprentissage, de le transférer et de l'adapter afin de réussir les transitions.

Avec les enfants, ce sont aussi les familles et la communauté qui s'invitent dans les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur s'efforce de prolonger et de développer les activités antérieures et actuelles des enfants, il contribue à ce que les enfants se sentent en sécurité, prennent de l'assurance et fassent le lien avec ce qui leur est familier. Ce sentiment de sécurité favorise la continuité dans deux aspects également importants de l'apprentissage à la petite enfance : la progression continue des compétences et des aptitudes des enfants sur un spectre continu de développement et la poursuite sans interruption de l'apprentissage des enfants quand ils passent d'un milieu d'apprentissage à un autre. Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur assure bien la continuité dans ces deux aspects, il favorise la réussite des enfants dans leur apprentissage.

La continuité de l'apprentissage des enfants exige de l'éducatrice ou de l'éducateur qu'il connaisse bien chaque enfant, avec ses champs d'intérêt, ses craintes, son tempérament et ses capacités, ainsi que son vécu, sa langue, sa culture et sa communauté. Avec toutes ces connaissances sur chaque enfant et avec une communication et une collaboration libres et axées sur la réflexion avec les familles, les autres éducatrices et éducateurs et les spécialistes professionnels, l'éducatrice ou l'éducateur parvient à bien tenir compte des besoins individuels de chaque enfant. Il propose des activités d'apprentissage qui permettent aux enfants de mettre en pratique ce qu'ils ont appris, tout en échafaudant de



façon stratégique ou en jetant des ponts afin de les conduire à des buts et des objectifs d'apprentissage plus ambitieux.

Pour assurer la continuité de l'apprentissage entre les différents milieux d'apprentissage, il est essentiel d'aider les enfants à faire facilement la transition entre le foyer familial, le programme de garde d'enfants, les différentes catégories d'âge, la prématernelle et l'école élémentaire. Chaque endroit ou espace a ses propres fonctions, attentes et façons de faire. Les éducatrices et éducateurs veillent, en collaboration avec les familles, à ce que les enfants jouent un rôle actif dans la préparation des transitions. Ils les aident à comprendre les traditions, les routines et les façons de faire des différents programmes

entre lesquels ils font la transition et à se sentir à l'aise lors de ces changements. Quand les enfants sont en phase de transition vers un nouveau programme (y compris l'école), les éducatrices et éducateurs consacrent en priorité du temps à la collaboration et à l'échange d'informations avec les familles des enfants, le personnel éducatif qui les prendra en charge et les autres spécialistes professionnels, de façon à ce que les transitions se fassent en douceur et permettent d'éviter toute interruption dans l'apprentissage des jeunes enfants.

Dans l'idéal, il faut adopter un plan conçu de façon intentionnelle et réfléchie pour faire la transition en douceur entre le milieu de départ et le milieu d'arrivée. Il faut que ce plan prévoie, avant que le programme commence officiellement, des périodes pour les rencontres entre l'enfant et sa famille et le nouveau personnel éducatif qui le prendra en charge et pour la visite du nouveau cadre. Il faut aussi que les enfants puissent avoir leur mot à dire dans ce processus, ce qui signifie qu'il faut les inclure dans la planification des transitions. Quand les enfants voient leurs éducatrices et éducateurs et leur famille travailler régulièrement en collaboration tout au long de ce processus, ils sont mieux à même de connaître eux-mêmes la réussite lors de la transition.



# Buts et objectifs pour l'apprentissage





# Buts et objectifs pour l'apprentissage

Le présent cadre pédagogique se fonde sur des buts et des objectifs qui sont conformes à la vision qu'a la Nouvelle-Écosse de l'apprentissage des enfants et à l'image qu'elle a de l'enfant en tant qu'apprenant capable, confiant et curieux. Tous les aspects du travail de l'éducatrice ou de l'éducateur – sa pédagogie, son programme d'études et ses méthodes – sont consacrés à la réalisation de ces buts et objectifs.

Les buts pour l'apprentissage définissent la structure de l'apprentissage à la petite enfance, guident l'éducatrice ou l'éducateur dans sa réflexion et son recours à l'esprit critique et constituent la base de l'évaluation authentique de l'apprentissage des enfants et de leur développement en tant que personnes.

Les quatre buts pour l'apprentissage sont les suivants :

- bien-être
- découverte et inventivité
- langue et communication
- responsabilité personnelle et sociale

Les buts pour l'apprentissage se rapportent à l'intention globale du programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants pour les enfants dans leur apprentissage. Il s'agit de buts qui permettent à l'éducatrice ou à l'éducateur de mettre en évidence et d'évaluer les connaissances et le vécu de chaque enfant sur une longue période.

L'éducatrice ou l'éducateur sait que les enfants suivent des parcours différents pour atteindre les buts pour l'apprentissage. Il comprend que, à la petite enfance, l'apprentissage fait intervenir bien plus que ces quelques points de repère d'ordre général. Il distingue et célèbre non seulement les pas de géant accomplis par les enfants dans leur apprentissage, mais également les petits pas franchis. Ces progrès de moindre ampleur sont tout aussi pertinents dans l'apprentissage effectué par les enfants au fil de leur parcours et ils sont définis dans le cadre pédagogique comme étant des objectifs pour l'apprentissage.

Les objectifs pour l'apprentissage sont des énoncés bien précis décrivant ce qui permettra à l'éducatrice ou à l'éducateur de déterminer que les buts globaux ont bien été atteints. Dans son travail de planification, l'éducatrice ou l'éducateur cherche intentionnellement à échafauder l'apprentissage avec ces objectifs à plus court terme pour faciliter l'atteinte des buts pour l'apprentissage chez chaque enfant individuellement. Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur définit, observe et prend en note des résultats mesurables obtenus dans

l'apprentissage (par exemple, des actes ou des comportements des enfants), il parvient à évaluer de façon fiable l'apprentissage global effectué par les enfants et les progrès qu'ils ont accomplis dans leur développement et à communiquer à ce sujet avec les familles, les éducatrices et éducateurs et les autres spécialistes professionnels de la petite enfance.

L'éducatrice ou l'éducateur a pour responsabilité de bien connaître l'enfant tel que sa famille et sa communauté le connaît, en profitant du riche éventail de ses compétences et aptitudes et de son vécu pour enrichir la nature et la variété des méthodes utilisées pour donner vie à la réalisation des buts et objectifs pour l'apprentissage définis dans le cadre pédagogique. Ces buts et objectifs pour l'apprentissage ouvrent des possibilités de collaboration avec les enfants et les familles, afin d'aborder de la meilleure façon possible leur identité, leurs valeurs et leur vécu.



## GUIDE DE L'EPE

Nous recommandons à l'éducatrice ou à l'éducateur de consulter régulièrement le guide pédagogique afin de se livrer à un travail de réflexion critique sur les enfants fréquentant ses programmes d'apprentissage et de garde. Ceci l'aidera à proposer un milieu accueillant et intéressant qui favorise autant que possible l'apprentissage des enfants, leur bien-être et leur sentiment d'être à leur place.  
<https://www.ednet.ns.ca/docs/nselcfeducatorsguidefr.pdf>



De même que chaque enfant a, dans le programme d'apprentissage ou de garde d'enfants, son propre bagage combinant des champs d'intérêt, des idées, des questions et des influences culturelles, chaque éducatrice ou éducateur a le sien — avec sa propre expertise, sa créativité, ses champs d'intérêt et ses traditions culturelles. Avec le temps, l'éducatrice ou l'éducateur peut revenir sur le développement des enfants, sur la façon dont ils se sont investis dans des idées d'un niveau croissant de complexité et sur la façon dont ils ont participé à des activités d'apprentissage de plus en plus élaborées.

Le guide pédagogique fournit de nombreux exemples de résultats d'apprentissage qu'il est possible de mesurer et de méthodes concrètes utilisées par divers éducateurs et éducatrices pour faciliter en continu la réalisation des buts et des objectifs fixés pour l'apprentissage des enfants dont ils ont la charge.

## Bien-être

Le bien-être est un concept holistique qui concerne la sécurité, le bonheur, l'assurance et la santé des enfants dans toutes les dimensions de leur développement, depuis la naissance, ainsi que le sentiment qu'ils ont d'être reconnus à leur juste valeur. Pour les enfants, on parle de bien-être quand ils sont aimés, respectés, protégés et soutenus par leur famille et leur communauté.

Le bien-être des enfants dépend de tout ce qu'ils vivent, aussi bien au sein de leur programme d'apprentissage et de garde qu'en dehors de ce programme. L'éducatrice ou l'éducateur sait que, quand il se soucie du bien-être des enfants en nouant avec eux des relations chaleureuses et marquées par une grande confiance, il facilite leur apprentissage et leur développement. Il comprend qu'il est essentiel de veiller à ce que les environnements proposés aux enfants soient prévisibles et sans danger pour eux sur le plan affectif et qu'ils respectent et mettent bien en avant leurs besoins sur le plan physique, affectif, social, cognitif, linguistique, créatif et spirituel. En tenant compte de l'**identité sociale** et culturelle de chaque enfant et en réagissant de façon chaleureuse, positive et sensible à ses états affectifs, l'éducatrice ou l'éducateur contribue à développer son sentiment d'appartenance. Il donne de l'assurance aux enfants, ainsi qu'un sentiment de sécurité et le désir de participer aux activités d'apprentissage. Quand les enfants sont pris en charge par les éducatrices et éducateurs et par d'autres personnes encore, ils prennent conscience de l'importance de la vie et de l'apprentissage en communauté avec d'autres.

Le fait d'en apprendre davantage sur les modes de vie sain, sur le bien-être affectif et sur les relations sociales saines aide les enfants à développer leur propre bien-être et leur assurance. À mesure qu'ils gagnent en autonomie, ils assument une plus grande part de responsabilité vis-à-vis de leur santé, de leur hygiène et des efforts pour prendre soin de leur propre personne. Ils prennent conscience de leur propre sécurité et de celles des autres sur le plan physique, culturel et affectif. L'emploi par l'éducatrice ou l'éducateur

de routines choisies intentionnellement et tenant compte des besoins des enfants leur donne des occasions de s'instruire sur les questions de santé et de sécurité. L'éducatrice ou l'éducateur sait qu'il est important pour les enfants d'avoir une bonne alimentation pour mener un mode de vie sain et que cela leur permet de participer activement aux jeux. Il a pour responsabilité d'offrir aux enfants de nombreuses occasions de découvrir toutes sortes d'aliments bons pour la santé, y compris ceux qui proviennent de leur propre culture.

Le niveau de bien-être de l'enfant a une incidence sur sa façon d'interagir avec les milieux dans lesquels il évolue. Quand il se sent vraiment bien, il prend de l'assurance et il est optimiste à l'idée de nouer de nouveaux liens d'amitié, d'interagir avec des groupes d'autres enfants, de participer à des activités d'un nouveau genre et de prendre des risques raisonnables et calculés. Le bien-être contribue également à faire que l'enfant soit prêt à persévéérer quand il fait face à des situations difficiles et non familières dans son apprentissage et il lui donne la possibilité de connaître la réussite et d'obtenir de bons résultats.

Les jeux en plein air font partie intégrante du bien-être pour les enfants au quotidien. Quand ces derniers sont en plein air, il est plus facile pour eux de nouer des liens d'amitié, de développer leur sentiment d'appartenance et leur sentiment d'être à leur place et de communiquer avec la nature et cela leur procure également des bienfaits pour la santé (Louv, 2010). Lorsque l'éducatrice ou l'éducateur offre aux enfants des occasions de jouer en plein air dans la nature, il tient compte de l'utilité des **jeux risqués** pour prendre de l'assurance, gagner en indépendance et acquérir une plus grande résilience (Jouons dehors Canada, 2019).

Voici des objectifs pour l'apprentissage qui facilitent la réalisation du but pour l'apprentissage concernant le bien-être :

1. Les enfants se sentent en sécurité, à l'abri et soutenus.
2. Les enfants renforcent leur bien-être sur le plan social, affectif, linguistique, culturel et spirituel.
3. Les enfants assument une part grandissante de responsabilité vis-à-vis de leur santé et de leur bien-être physique.
4. Les enfants apprennent à connaître leur propre identité et prennent de l'assurance.
5. Les enfants deviennent capables et habiles quand il s'agit d'observer les autres, d'être sensible à leur bien-être et de le respecter.



## Découverte et inventivité

Quand les enfants sont dans un milieu d'apprentissage ouvert et souple, ils gagnent en curiosité, en persévérance et en créativité. Ceci arrive à mesure que les enfants, depuis le bas âge, explorent le monde qui les entoure, analysent ce qu'il renferme et essayent des choses. Les enfants sont capables d'adapter ce qu'ils ont appris dans un contexte donné à d'autres contextes. L'éducatrice ou l'éducateur a conscience de la compétence et de la capacité qu'ont les enfants d'interagir avec l'environnement en salle et en plein air pour découvrir des choses, résoudre des problèmes et inventer de nouvelles manières de jouer et d'apprendre. Les enfants créent de nouvelles possibilités : le caillou devient un camion, l'arbre devient une maison, la rangée de chaises devient un train, etc. La créativité permet aux enfants de réinventer constamment leur milieu d'apprentissage, que ce soit en salle ou en plein air, et ce, de nombreuses façons différentes.



Quand on leur propose un milieu d'apprentissage qu'il est possible d'adapter, cela les aide à prendre de l'assurance et à assumer davantage la responsabilité de leur apprentissage, à s'autoréguler et à apporter eux-mêmes une contribution à leur environnement social. Avec des occasions d'explorer les choses concrètement, l'enfant approfondit la compréhension qu'il a de sa propre personne et il est encouragé à s'investir dans ce qui le captive. Le processus de découverte est le point de départ de nouvelles activités et développe le sentiment qu'il a d'avoir sa propre identité, avec sa propre façon de voir le monde.

*« Quand les enfants s'investissent dans le monde qui les entoure, ils se lancent dans des explorations, ils produisent de nouvelles idées, ils résolvent des problèmes et ils échafaudent des théories sur les gens, les lieux et le matériel. Cet investissement dans le monde peut se faire sur un mode dynamique et bruyant, dans un état d'exaltation, ou bien il peut se faire dans le calme, avec concentration et dans la solitude. Quand on accorde aux enfants le temps, l'espace et le matériel riche en possibilités dont ils ont besoin pour expérimenter, pour imaginer et pour transformer le monde, on leur permet de créer et d'explorer les choses en fonction de leurs champs d'intérêt. »*

– Colombie-Britannique, British Columbia Early Learning Framework (2003), p. 75

Tout au long de ce processus de découverte, d'invention et de jeux, l'éducatrice ou l'éducateur s'appuie sur ce qu'il sait sur chaque enfant individuellement pour mettre au point des activités d'apprentissage et des milieux d'apprentissage permettant à chacun de réaliser un apprentissage optimal.

Voici des objectifs pour l'apprentissage qui facilitent la réalisation du but pour l'apprentissage concernant la découverte et l'inventivité :

1. Les enfants développent leur curiosité, leur assurance, leur créativité, leur motivation, leur enthousiasme, leur persévérance et leur imagination, ainsi que leur capacité de coopérer.
2. Les enfants acquièrent tout un éventail de compétences et maîtrisent tout un éventail de processus dans des domaines comme la résolution de problèmes, l'exploration, l'expérimentation, la formulation d'hypothèses, la recherche et l'art d'enquêter.

## Langue et communication

La langue et la communication sont deux concepts apparentés, mais distincts, qui concernent tous les domaines de l'apprentissage. La langue est l'utilisation systématique d'un ensemble de signes (lettres, chiffres, symboles, sons, mots, phrases, représentations visuelles, etc.) pour faire passer un sens, des émotions ou des besoins. La communication est le processus consistant à exprimer et à recevoir des informations par l'intermédiaire du langage (MacKenzie, McCuaig et Lee, 2023).

L'enfant commence à communiquer dès la naissance. Il se sert de gestes, de comportements, d'expressions du visage, de sons, du langage, de supports de communication et d'autres outils encore pour nouer des liens avec autrui. Les éducatrices et éducateurs, la famille et les autres personnes qui écoutent l'enfant et réagissent à ce qu'il exprime favorisent le développement de ses compétences linguistiques et de son aptitude à la communication tout au long de la petite enfance – en apprenant au bébé les mots correspondant à ses gestes, en reformulant ce que dit le tout petit sous la forme de phrases entières, en laissant à l'enfant assez de temps pour répondre aux questions et en encourageant l'enfant à prendre la parole quand c'est son tour lors de conversations sociales.



L'éducatrice ou l'éducateur comprend que l'enfant est un être social, qui a intrinsèquement une motivation le poussant à échanger des idées, des pensées, des questions et des sentiments. Il sait que l'enfant utilise tout un éventail d'outils et de supports (musique, danse, mise en scène, etc.) pour s'exprimer, nouer des liens avec autrui et prolonger son apprentissage. Il ménage un espace permettant à chaque enfant d'exprimer à sa propre façon sa langue, sa culture et sa communauté, sachant que cet espace permettra à l'enfant de développer son identité.

L'emploi par l'enfant de sa langue maternelle sous-tend son identité et son acquisition des concepts. Quand on reconnaît à leur juste valeur sa langue, sa façon d'interagir et sa façon de communiquer, cela renforce son sentiment d'appartenance. Quand l'enfant entend à la fois sa propre langue et les langues des autres enfants, il commence à saisir les rythmes et les sons de toutes les langues et cela le conduit en même temps à développer son attachement à sa propre langue, ce qui contribue à développer son identité linguistique et culturelle.

Ceci concerne également les enfants qui utilisent parfois d'autres formes de langage tout aussi dynamiques et animées pour exprimer leurs idées, leurs pensées et leurs sentiments, en particulier les enfants en situation de handicap, ayant des difficultés dans la communication ou apprenant à parler une langue autre que l'anglais, comme le français, le gaélique ou le mi'kmaw. L'éducatrice ou l'éducateur sait que l'enfant ne communique pas qu'avec des mots; il communique également avec son langage corporel, des gestes et d'autres utilisations de la voix. Ce qu'il construit avec des blocs, ses dessins, ses

figurines en pâte à modeler et les scénarios qu'il invente pour ses jeux – tout cela fournit des informations sur son stade actuel de développement, ses champs d'intérêt et ses capacités et illustre sa façon d'interagir avec le milieu d'apprentissage et avec ses camarades.



Pour favoriser le développement du langage et de la communication dans ces situations, l'éducatrice ou l'éducateur offre aux enfants des occasions d'exprimer leurs idées, de poser des questions et de raconter des histoires. Il favorise la compréhension du langage et son utilisation avec des supports visuels, comme des photographies, des symboles, des **textes** et des mots. Quand on encourage l'enfant à raconter lui-même un évènement qui s'est produit, à décrire un tableau ou à expliquer ce qui se passe dans une histoire, on le conduit à s'exercer à penser de façon séquentielle, à raisonner, à écouter, à parler et, au bout du compte, à lire et à écrire. Ces modes d'expression et de communication facilitent chez l'enfant l'utilisation du langage (c'est-à-dire le développement de la **littératie**) et cela aide à la fois les éducatrices et éducateurs et la famille à s'instruire sur la façon de penser de l'enfant, ses idées et son identité.

Voici des objectifs pour l'apprentissage qui facilitent la réalisation du but pour l'apprentissage concernant la langue et la communication :

1. Les enfants interagissent avec autrui de façon verbale et de façon non verbale.
2. Les enfants travaillent sur divers textes et en dégagent un sens.
3. Les enfants expriment des idées et produisent du sens à l'aide de divers supports.
4. Les enfants commencent à comprendre le fonctionnement des symboles et des motifs récurrents.
5. Les enfants utilisent, sous supervision, des outils technologiques pour accéder aux informations, explorer des idées et exprimer leurs pensées.
6. Les enfants communiquent sous une forme individuelle chargée de sens, par exemple en utilisant la langue des signes, des stratégies de suppléance à la communication ou la langue de leur culture ou de leur famille.
7. Les enfants développent leurs compétences linguistiques en français, qui est l'une des deux langues officielles du Canada, et approfondissent leurs liens avec la langue, la culture et le patrimoine des Acadiens et des francophones dans les communautés de langue officielle minoritaire (CLOM).





## Responsabilité personnelle et sociale

Dès le bas âge, les relations de l'enfant et ce qu'il vit personnellement commencent à influencer en lui le développement d'une identité personnelle et collective. L'identité n'est pas quelque chose qui est fixe dès la naissance. C'est quelque chose qui prend forme au sein de la famille et de la communauté de l'enfant, dans ses interactions avec autrui, dans sa culture, dans sa langue et dans son vécu. Quand l'enfant grandit et se développe dans des milieux sûrs et sans danger présentant un niveau élevé d'uniformité et répondant à ses besoins, il a plus de chances d'acquérir l'assurance qui lui permettra d'explorer son milieu et de chercher à vivre de nouvelles choses. Quand les enfants et les membres de la famille sont respectés pour leurs idées, leurs compétences et leurs aptitudes, ils sont amenés à se percevoir eux-mêmes comme des individus compétents. Les enfants en bas âge et les tout petits se mettent à prendre conscience de leur responsabilité personnelle quand ils apprennent à se nourrir et à prendre conscience de ce qui leur appartient.

Tout au long de la petite enfance, l'enfant développe son identité individuelle et collective, découvre comment fonctionnent les relations avec autrui et s'inspire de son vécu au quotidien pour améliorer ses jeux dans le cadre d'un apprentissage authentique et holistique. Quand les enfants participent à un programme de garde et d'apprentissage axé sur le jeu qui est inclusif et de grande qualité, cela leur donne l'occasion d'essayer différents rôles et différentes identités. Ils peuvent ainsi jouer tour à tour le rôle de membres de divers types de familles, explorer diverses cultures et traditions avec les documents qu'on leur fournit et apprendre à comprendre et apprécier d'autres points de vue. De telles occasions contribuent à instaurer un milieu dépourvu de tout racisme et de tout parti pris pour tous les enfants.

Les interactions avec ses camarades et avec les adultes offrent à l'enfant l'occasion d'apprendre à respecter tous les organismes vivants et tous les objets non vivants sur Wskitqamu (la Terre-Mère), à écouter les gens quand ils expriment d'autres opinions, à

défendre ses propres idées et à régler les conflits. Les enseignements des Autochtones nous rappellent que les jeux en plein air nous apprennent à faire preuve de responsabilité en traitant Wskitqamu et tous ses êtres avec respect et permettent aux enfants de découvrir le milieu naturel de façon directe et concrète, mais aussi de bien comprendre leur rôle et leur responsabilité dans la protection de ce milieu. Les tout petits deviennent des individus plus responsables quand ils apprennent à prendre soin d'eux-mêmes, par exemple en allant eux-mêmes aux toilettes et en se lavant les mains.

*« Si nous voulons éllever des citoyens responsables, il nous faut enseigner la responsabilité. Si ce que nous cherchons, c'est la justice pour toutes et tous, alors il faut que ce soit aussi une justice pour tout ce qui relève de la Création. »*

– Robin Wall Kimmerer, *Braiding Sweetgrass* (2015), p. 142

Aider les enfants à se forger une solide identité individuelle et collective, une conscience et un sens des responsabilités, cela veut dire, pour l'éducatrice ou l'éducateur, passer du temps auprès des familles et développer chez l'enfant les compétences et les stratégies qui lui permettront de maîtriser ses émotions, de résoudre des problèmes et de communiquer avec autrui. L'éducatrice ou l'éducateur comprend qu'il a lui-même pour responsabilité de montrer par l'exemple comment respecter les enfants, les familles et ses collègues. Il comprend aussi qu'il est important d'instaurer des milieux inclusifs qui respectent la diversité et aident tous les enfants à participer aux activités, quel que soit leur niveau de compétence ou leur stade de développement.

L'éducatrice ou l'éducateur sait qu'il est important d'introduire le concept d'équité dans le cadre de jeux relativement peu compétitifs et adaptés au stade de développement des enfants. Ceci leur permet de développer leur estime de soi et leur assurance, mais aussi de prendre conscience de la différence entre ce qui est juste et ce qui est équitable et des obstacles qui peuvent empêcher une participation égale de toutes et de tous. À l'entame de leur scolarité, les enfants sont alors capables de définir des règles de jeu équitables, de modifier et d'ajuster ces règles pour qu'elles soient équitables pour tout le groupe et de veiller à ce que tous les enfants soient inclus dans le processus. La participation à des jeux en équipe encourage les enfants à développer leur esprit sportif et leur sens du respect des règles et de l'équité, ainsi que la responsabilité qu'ils ont à assumer vis-à-vis de l'équipe.



Voici des objectifs pour l'apprentissage qui facilitent la réalisation du but pour l'apprentissage concernant la responsabilité personnelle et sociale :

1. Les enfants apprennent à interagir avec bienveillance, empathie et respect.
2. Les enfants acquièrent un sentiment d'appartenance au groupe et à la communauté et comprennent ce qu'ils peuvent faire pour participer activement à ce qui s'y fait.
3. Les enfants réagissent à la diversité avec respect et fierté.
4. Les enfants prennent conscience de la justice, de l'équité et de la justice sociale.
5. Les enfants deviennent des individus socialement responsables et font preuve de respect vis-à-vis de l'environnement.
6. Les enfants nouent des liens avec les Mi'kmaq dans le cadre de la langue, de la culture et des enseignements du *netukulimk*.



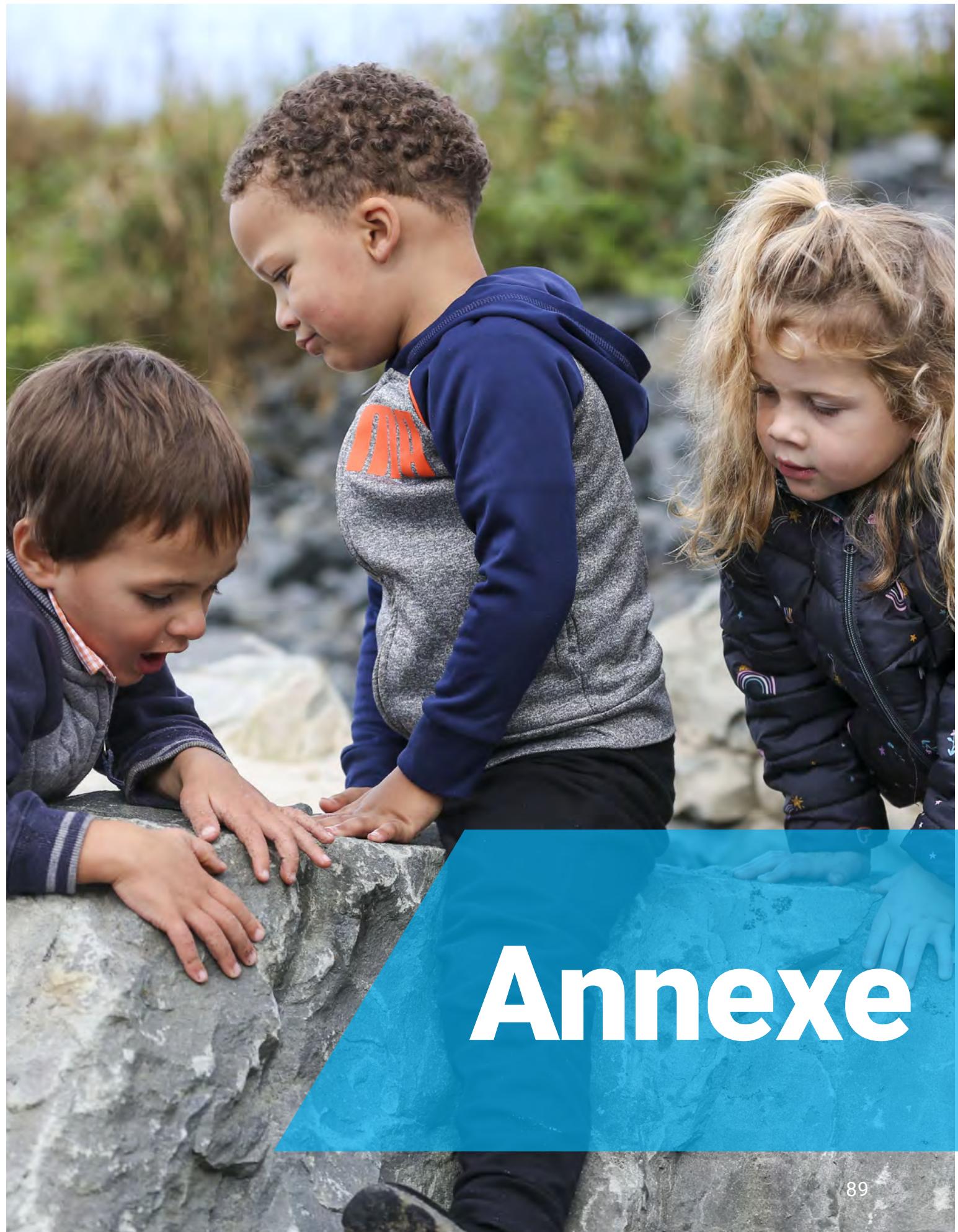
Le présent cadre pédagogique fournit une vue d’ensemble de la façon dont les enfants effectuent leur apprentissage et du rôle de l’éducatrice ou de l’éducateur dans ce processus, mais le MEDPE de la Nouvelle-Écosse est également conscient du rôle important que joue la réflexion par soi-même et en coopération avec autrui dans la qualité du travail accompli par les éducatrices et éducateurs. Le guide pédagogique qui accompagne ce cadre pédagogique doit servir à guider davantage les éducatrices et éducateurs dans leur parcours professionnel à cet égard.

Le guide pédagogique, auquel nous faisons référence tout au long de ce cadre, est un outil pratique pour les éducatrices et éducateurs, dont ils se servent, individuellement et dans le cadre de leur communauté professionnelle, pour mieux comprendre et suivre les principes et les pratiques évoqués dans le cadre pédagogique. Le guide est conçu pour concrétiser les recommandations du cadre pédagogique dans un travail d’observation, de réflexion, d’examen critique et d’exploration.

Ce guide pédagogique, qui contient des exemples locaux et des photos représentant des activités d’apprentissage et de garde des jeunes enfants, des stratégies qu’on peut envisager d’adopter dans la pratique et des exemples de ce que les éducatrices et éducateurs peuvent faire pour établir le lien entre leur travail auprès des enfants et les buts et objectifs pour l’apprentissage, est le fruit du travail des éducatrices et éducateurs, des enfants, des familles et des communautés de la Nouvelle-Écosse dans toute leur diversité et leur est destiné.







# Annexe

# Annexe

## Cultures de la Nouvelle-Écosse

La présente section du cadre a été élaborée par des collaborateurs du secteur de la petite enfance et du MEDPE et d'autres ministères du gouvernement provincial. Elle fournit une brève histoire et des renseignements contextuels en ce qui a trait aux quatre grands groupes culturels de la Nouvelle-Écosse, à savoir les Mi'kmaq, les Acadiens, les Afro-Néoécossais et les Gaëls, et aussi le contexte pour les nouveaux arrivants dans la province.

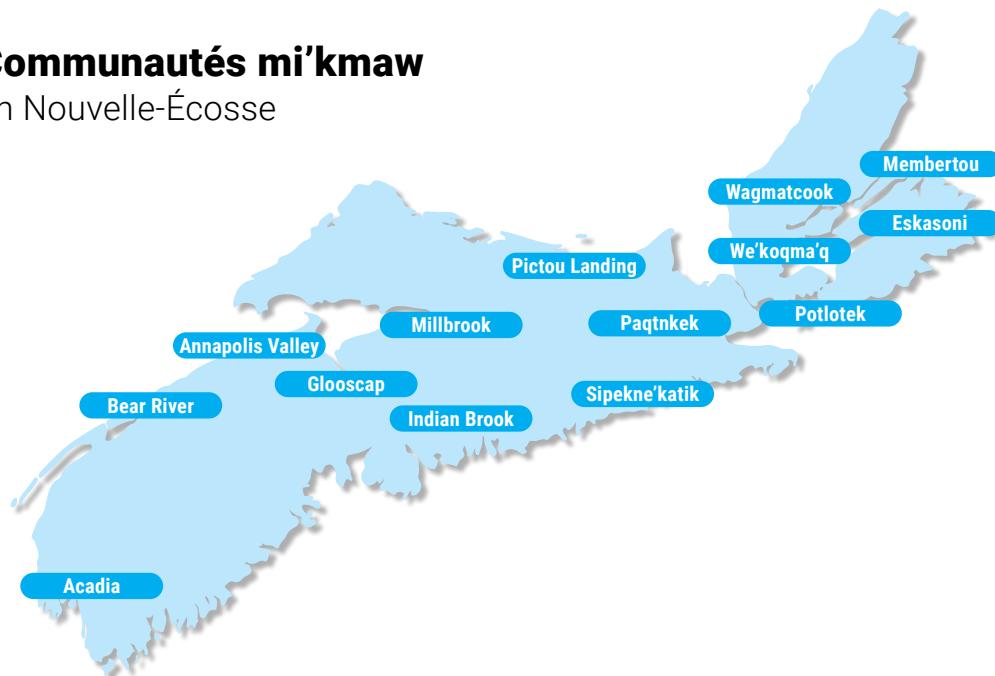
### Les Mi'kmaq

Les Mi'kmaq ou *Lnu'k* (Mi'kmaw ou *Lnu* au singulier) sont le peuple fondateur de la Nouvelle-Écosse et restent le principal groupe autochtone dans la province. Les Mi'kmaq utilisent eux-mêmes l'appellation *Lnu'k* pour se désigner et ce mot signifie « le peuple » ou « les gens qui parlent la même langue ». La Nouvelle-Écosse fait partie du territoire ancestral et traditionnel des Mi'kmaq, qui, de temps immémorial, vivent et prospèrent sur ces terres. Les racines des Mi'kmaq au Mi'kma'ki remontent à plus de 13 500 ans. Pendant des siècles et des siècles, les Mi'kmaq ont évolué dans les différentes régions de ce territoire, utilisant et saisissant la richesse du Mi'kma'ki – de ses plantes, de ses animaux, de ses plans d'eau, de son système de cours d'eau reliés entre eux et de la géologie qui sous-tend le paysage.

Les Mi'kmaq s'établissaient dans de grands groupes familiaux sur la côte pendant la belle saison, en subsistant grâce à la pêche et à la végétation. En hiver, ils s'éloignaient de la côte et s'installaient le long des plans d'eau et des rivières, en groupes plus petits. Les Mi'kmaq entretiennent un lien écologique étroit avec le territoire. On dénombre aujourd'hui 33 communautés de Premières Nations dans les Maritimes, dont 13 en Nouvelle-Écosse.

### Communautés mi'kmaw

en Nouvelle-Écosse

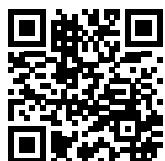


## Langue et éducation chez les Mi'kmaq

Les Mi'kmaq considèrent la langue comme un « esprit vivant » dont il faut prendre soin. Selon les enseignements de la culture mi'kmaw, tout renferme un esprit, une fonction et mérite notre respect, sachant que cela concerne aussi les animaux, les plantes et les objectifs non vivants. Il est important de comprendre que la langue mi'kmaw repose avant tout sur des verbes, ce qui signifie que tout est en mouvement. Comme elle provient de la relation étroite que les Mi'kmaq entretiennent avec le territoire et tout ce qui est relié, il s'agit d'une langue qui n'est parlée nulle part ailleurs dans le monde.

L'apprentissage chez les Mi'kmaq se fait de façon holistique, en combinant la langue, le savoir et la culture. La conscience et l'identité se situent au cœur même de la langue. Il n'y a pas de fossé séparant la langue de la culture; la culture fait partie intégrante de la langue. Il est crucial de promouvoir la compréhension et l'expression de la vision du monde des Mi'kmaq par l'intermédiaire de l'utilisation de la langue mi'kmaw. Les façons d'être et de savoir des Mi'kmaq ont en commun le fait que chaque personne a sa propre individualité, que chaque personne trace sa propre voie dans l'apprentissage et la compréhension du monde. Les Mi'kmaq considèrent que chaque personne a un esprit apprenant qu'il faut entretenir d'une façon qui fonctionne bien pour l'individu et que chaque individu a pour droit et pour responsabilité de se livrer à un processus d'apprentissage. Chaque individu a quatre dimensions de son être : un être physique (son corps), un être cognitif (sa tête), un être affectif (son cœur) et un être spirituel (son âme). Leur conviction est que nous avons aussi un être mental, un être affectif et un être spirituel. L'éducation chez les Mi'kmaq est de nature holistique, en veillant à ce que toutes les parties de l'individu s'épanouissent.

Le territoire des Mi'kmaq englobe les régions qui s'appellent aujourd'hui la Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard et certaines parties du Nouveau-Brunswick, du Québec, de Terre-Neuve et du Maine. Le Mi'kma'ki comprend sept districts, chacun de ces districts étant identifié par les caractéristiques de son paysage. Le district de Sipekne'katik, par exemple, dont le nom signifie « lieu où poussent les pommes de terre sauvages et les pistaches de terre », recouvre l'un des plus gros systèmes de cours d'eau de la Nouvelle-Écosse actuelle, avec la rivière Shubenacadie. Cette rivière va de la baie de Fundy à Kipuktuk – nom signifiant « grand port » – lieu appelé aujourd'hui Halifax en français.



### MI'KMAQ

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/mikmaq.mp3>

### LNU'K

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/lnuk.mp3>

### MI'KMA'KI

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/mikmaki.mp3>

### SIPEKNE'KATIK

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/sipeknekatik.mp3>

### KJIPUKTUK

<https://www.ednet.ns.ca/mp3/kjipuktuk.mp3>

## **Nous sommes tous des personnes relevant des traités.**

L’Histoire nous dit que la première arrivée de visiteurs au Mi’kma’ki remonte à 1549. Pendant la **colonisation**, la vie des Mi’kmaq a été profondément perturbée, avec une baisse immédiate de l’accès aux ressources naturelles comme les animaux, les plantes, les arbres et l’espace. Pour prendre possession de terres, la Couronne britannique a conclu des traités avec les Mi’kmaq. Les traités sont des ententes officielles ratifiées par des groupes distincts d’individus. Les traités signés au dix-huitième siècle confirment l’identité des Mi’kmaq en tant que nation. Dans ces traités, les instances britanniques s’attribuaient le droit d’établir leurs propres villes, tout en accordant aux Mi’kmaq le droit de mener leur vie sans que les instances britanniques puissent enfreindre leur indépendance. Tous les bénéficiaires des traités pouvaient donc vivre dans la paix et l’amitié. À ce titre, nous sommes tous des personnes relevant des traités, avec des obligations, des droits et des attentes relatives à nos activités.

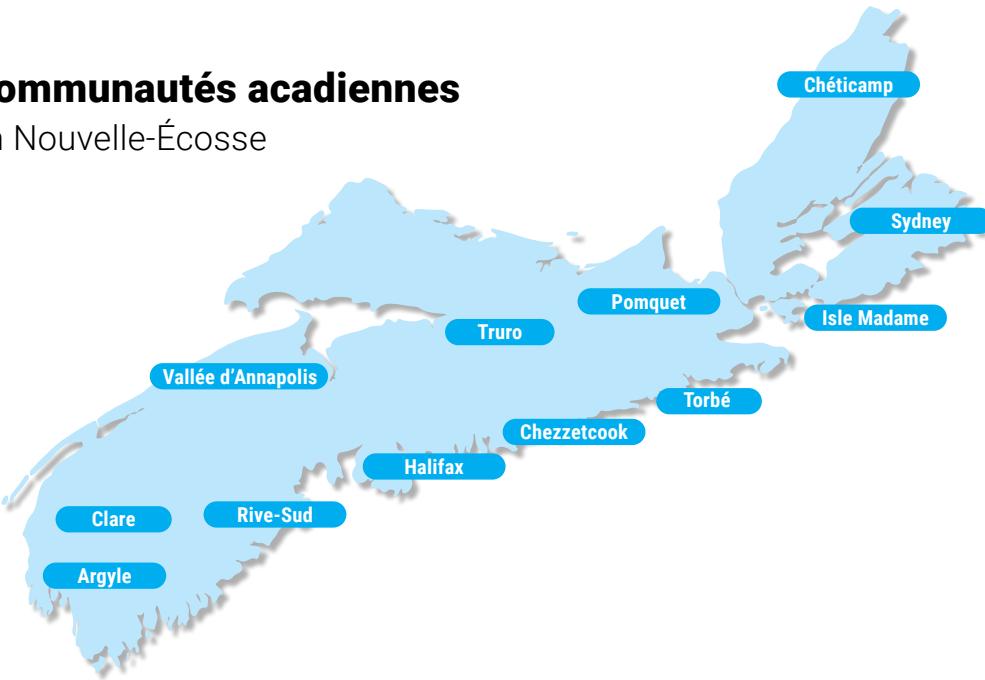
## **Les Acadiens**

Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse occupent une place à part dans l’histoire de notre province. Ils sont des descendants des premiers colons français venus s’établir de façon permanente en Amérique du Nord, avec l’arrivée de Samuel de Champlain à Port-Royal en 1605. En juillet 1755, environ 6000 Acadiens ont été déportés de la partie continentale de la Nouvelle-Écosse, principalement parce qu’ils avaient refusé de prêter allégeance à la Couronne britannique. La plupart ont été capturés et envoyés par bateau dans d’autres colonies le long de la côte atlantique. Certains, cependant, ont été emprisonnés à Halifax et d’autres envoyés en France. Un petit nombre d’Acadiens sont parvenus à se cacher et ont connu de longues années d’errance. En 1764, les Acadiens se sont vu accorder l’autorisation de revenir dans ce qui s’appelait alors l’Acadie, mais ils ont été contraints de s’établir dans des terres que les colons britanniques ne s’étaient pas appropriées. Aujourd’hui, les communautés acadiennes sont dispersées dans les différentes régions de la Nouvelle-Écosse et elles se situent principalement dans les comtés de Digby, de Yarmouth, d’Inverness, de Richmond, d’Antigonish et d’Halifax. Même si ces communautés acadiennes sont isolées et entourées par des communautés de langue anglaise majoritaire, les Acadiens ont été et continuent d’être très attachés à la protection et à la préservation de leur langue française face à l’assimilation.

Au milieu du dix-neuvième siècle, les enfants acadiens ont été autorisés à fréquenter des écoles acadiennes bilingues, dans lesquelles ils suivaient un enseignement dans leur langue maternelle, mais utilisaient des manuels scolaires et d’autres documents en anglais. La conséquence en a été que bon nombre d’enfants acadiens sont devenus, pendant plusieurs générations, des adultes qui parlaient leur langue maternelle, mais étaient incapables de la lire ou de s’exprimer par écrit. Les familles acadiennes ont pris conscience de l’effet que ces écoles bilingues avaient sur leur langue, leur culture et leur identité et ont commencé à revendiquer, en même temps que les autres francophones ailleurs au Canada, une véritable

éducation en français. C'est en 1969, avec l'adoption de la loi sur les langues officielles par le gouvernement fédéral, que les minorités linguistiques au Canada ont obtenu le droit de bénéficier de services dans leur langue.

## Communautés acadiennes en Nouvelle-Écosse



Dans les années 1970, divers programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en français ont commencé à se développer dans différentes communautés acadiennes et francophones minoritaires en Nouvelle-Écosse. Ces programmes jouent depuis lors un rôle important dans ces communautés et dans la défense de la langue et de la culture dans tous les aspects de la vie de l'enfant à la maison, à l'école et dans la société. L'intégration de la majorité de ces centres de la petite enfance francophones dans les écoles françaises est devenue un catalyseur essentiel dans l'offre d'un accès équitable à une éducation de qualité dans la langue officielle minoritaire.

En 1982, l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* est devenu un élément important de la défense du droit à une éducation dans la langue des minorités francophones au Canada. En 1996, le gouvernement de la Nouvelle-Écosse a fini par instaurer un conseil scolaire unique pour gérer toutes les écoles acadiennes et francophones de la province, le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP). En 1999, le gouvernement a remplacé le système scolaire bilingue existant par un système homogène d'écoles offrant un enseignement en français langue maternelle. En 2004, la province de la Nouvelle-Écosse a adopté la *Loi sur les services en français*, qui officialise l'offre de services en français par la fonction publique dans la province. Le centre francophone de la petite enfance et l'espace affecté par le CSAP à de nombreux programmes éducatifs pour la petite enfance, y compris son propre programme « Grandir en français » pour l'apprentissage de la langue chez les jeunes enfants de quatre ans, sont des indicateurs positifs du fait qu'on a fait des progrès sur la voie de la réparation pour l'offre de services éducatifs en français aux enfants acadiens, à leurs familles et à leurs communautés et pour l'identité acadienne en Nouvelle-Écosse.

Depuis 1992, le Centre d'appui à la petite enfance en Nouvelle-Écosse (CAPENÉ) joue un rôle de premier plan dans la réponse à ces besoins particuliers, en apportant aux éducatrices et éducateurs les connaissances, la formation et les ressources en français dont ils ont besoin pour offrir des programmes et des services d'apprentissage et de développement des jeunes enfants répondant à leurs besoins linguistiques et culturels. Le CAPENÉ joue également un rôle clé dans le soutien aux familles acadiennes et francophones, dès la période prénatale, afin qu'elles puissent élever de jeunes enfants heureux, en bonne santé et jouissant d'une solide identité linguistique et culturelle. Ceci a été rendu possible par l'agrandissement de La Pirouette, centre communautaire de ressources familiales offrant ses services dans plusieurs communautés de langue française minoritaire de la province, et par des liens de partenariat clés avec d'autres groupes communautaires acadiens et francophones à l'échelon local et à l'échelon provincial.

Comme le français est l'une des deux langues officielles du Canada, il est tout particulièrement pertinent pour les enfants acadiens et francophones dans les communautés francophones minoritaires qu'ils disposent d'une prise en charge reposant sur une approche intentionnelle de pédagogie sensible aux besoins linguistiques. Dans ces programmes, les éducatrices et éducateurs ont l'obligation de prendre des mesures supplémentaires importantes pour veiller à ce que leur pédagogie défende les droits linguistiques des enfants acadiens et francophones, protège et favorise le développement et la vitalité de la langue française et renforce la sécurité linguistique des individus dans un monde où l'anglais domine. Comme la *Loi sur les langues officielles* du Canada, la pédagogie sensible à la culture fait « partie intégrante du parcours en éducation dans la langue minoritaire (ce qu'on appelle le "continuum") ». L'accès à des services de garde de qualité dans sa langue est un apport essentiel pour favoriser l'apprentissage et l'usage de la langue chez l'enfant, le préparer à l'école et l'ancrer dans un parcours linguistique, culturel et identitaire propre à sa communauté » (Patrimoine canadien, 2021).

Dans le contexte des communautés linguistiques minoritaires de la Nouvelle-Écosse, il est important que tous les enfants entretiennent une relation positive avec la culture acadienne et la langue française. L'offre de programmes et de milieux d'apprentissage et de garde de grande qualité en français pour la petite enfance contribue au développement d'une identité culturelle forte non seulement pour les enfants d'aujourd'hui, mais aussi pour les générations à venir. Les éducatrices et éducateurs de langue française comprennent que l'acquisition de la langue, des connaissances, des compétences, des valeurs, des croyances et des habitudes commence dès la naissance et ils sont donc idéalement placés pour lutter contre la tendance à l'assimilation linguistique et culturelle de la population acadienne et francophone. En répondant aux besoins linguistiques et culturels bien particuliers des enfants acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, ils jouent un rôle clé dans le renforcement de l'assurance et de la fierté des francophones et du sentiment qu'ils ont de faire partie de la communauté plus vaste et plus forte encore de la **francophonie** à l'échelle mondiale.

Consultez les liens suivants pour en apprendre davantage sur les circonstances bien particulières, les défis à relever et les besoins relatifs à la sécurité linguistique des Acadiens et des francophones en milieu minoritaire de langue française.

Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (« Droits à l'instruction dans la langue de la minorité »)  
<https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html>



*Loi sur les services en français*  
<https://nslegislature.ca/sites/default/files/legc/statutes/frenchla.htm>



*La petite enfance : vecteur de vitalité des communautés francophones en situation minoritaire* <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes-autres-rapports/2016/petite-enfance-vecteur-vitalite-communautes-francophones>



## Les Afro-Néoécossais

Les personnes d'origine noire africaine ont une histoire riche et distinguée, qui est profondément enracinée dans la province de la Nouvelle-Écosse et qui remonte à plus de quatre siècles. Elles ont fait partie du premier établissement de colons dans la province et elles continuent, au titre de représentants d'une des premières cultures coloniales de la Nouvelle-Écosse, de contribuer à la diversité et à l'infrastructure qui nous définissent aujourd'hui. Leur histoire fait partie intégrante de la culture de la Nouvelle-Écosse. Elles représentent toutes sortes de communautés ethniques, de bagages culturels et de connaissances. On dénombre, en Nouvelle-Écosse, plus de 48 communautés distinctes bien établies. Pour bon nombre d'entre elles, l'histoire remonte à une dizaine de générations ou plus et combine plusieurs origines ethniques.

### Communautés afro-néoécossaises

en Nouvelle-Écosse



Chaque communauté afro-néoécossaise a ses propres caractéristiques et sa propre perception de l'histoire, de son identité et de sa culture. Les personnes d'origine africaine ont été et continuent d'être impliquées dans l'amélioration du bien-être des enfants et des familles et dans le développement d'une autonomie permettant aux membres de la communauté de connaître la prospérité sur le plan économique, éducatif, spirituel et communautaire.

L'histoire des Afro-Néoécossais en Nouvelle-Écosse remonte aux premières années de la fondation de la province, avec les Noirs africains arrivés à bord des navires des pêcheurs portugais. La première trace d'une présence noire africaine en Nouvelle-Écosse concerne Mathieu Da Costa, arrivé à Port-Royal en 1604 avec Samuel de Champlain et l'expédition de De Mons. Il avait le titre d'interprète/explorateur et pilote, ce qui indique qu'il se spécialisait dans la navigation et qu'il maîtrisait la langue des personnes habitant au Mi'kma'ki.

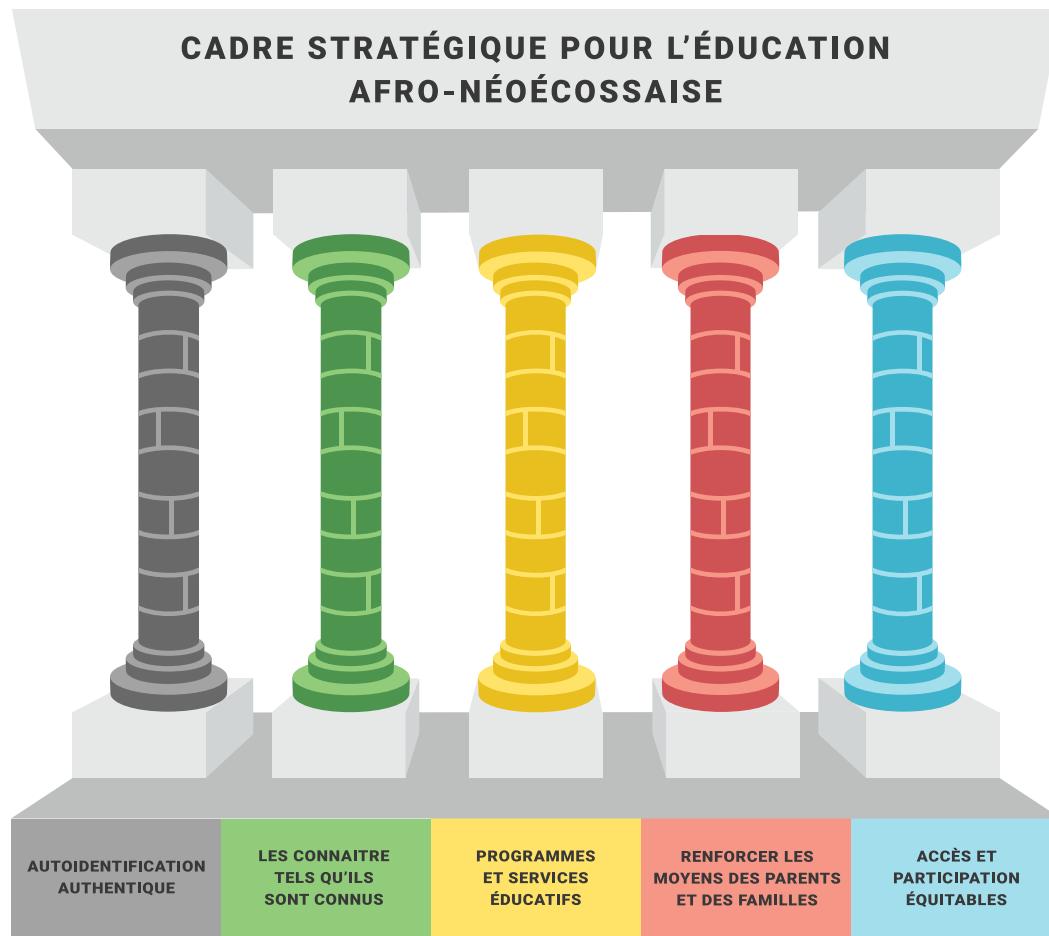
L'histoire des différentes régions de personnes de plusieurs origines ethniques regorge d'anecdotes sur la réalité culturelle de la communauté noire. Les structures familiales illustrent la compréhension que cette communauté avait du concept de famille sur plusieurs générations, avec des relations traversant et transcendant les lignées ancestrales. Les maisons et les communautés illustrent la solidarité et ce qui faisait le caractère bien particulier de leurs membres.

Dans bon nombre de communautés afro-néoécossaises traditionnelles, la spiritualité reste un aspect fondamental du système de croyances. Comme leurs homologues dans d'autres diasporas, les parents et les familles se perçoivent de façon holistique, c'est-à-dire d'une façon qui englobe le physique, l'intellectuel et le spirituel. Il existe de nombreuses façons différentes de définir la dimension spirituelle, mais l'un des concepts centraux est la conviction que les individus sont créés et dotés d'une fonction et d'un potentiel qui leur donnent les moyens d'agir. L'AUBA (African United Baptist Association) est l'une des plus anciennes organisations de la communauté afro-néoécossaise. Dans la communauté afro-néoécossaise, l'Église est une institution jouant un très grand rôle de leadership et de résistance et constitue un exemple d'hybridité transnationale combinant les vestiges de nombreuses traditions différentes, notamment celles de l'Église baptiste de l'Amérique du Sud, celle de l'Église orthodoxe d'Afrique, celle de la Moravie, celle de l'Église anglicane, celle de l'Église pentecôtiste, celle d'une approche pluriconfessionnelle, celle du protestantisme, celle du catholicisme et différentes formes africaines de culte religieux.

Comme dans la plupart des cultures et en particulier celles qui relèvent de la diaspora africaine, la musique est considérée comme un art linguistique permettant de raconter l'histoire des âmes et des esprits. Qu'il s'agisse du « cri » proféré dans les églises baptistes ou du pouvoir oratoire des ainés capables de mémoriser et de réciter des cantiques, la musique a été et continue d'être pour les communautés noires le support de l'expression d'une solidarité et d'une capacité d'agir. Les communautés noires utilisent aussi la musique en raison de sa popularité et de son influence, pour exprimer l'« indicible » et se livrer à des activités politiques de résistance. Les paroles des chants représentent un combat pour la liberté, le statut de citoyen à part entière et la concrétisation de l'équité.

La quête d'un accès juste, inclusif et équitable aux programmes éducatifs reste une priorité pour les communautés noires de la Nouvelle-Écosse. Les parents, les communautés et les familles afro-néoécossaises ont des attentes de niveau élevé vis-à-vis du système des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse et veulent jouir d'un accès aux mêmes possibilités que celles dont disposent les autres enfants et parents. L'ANSED (African Nova Scotian Education Framework) a été mis au point par la Direction des services afro-canadiens du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance afin de surmonter les structures hiérarchiques et les inégalités qui subsistent et qui entravent les enfants afro-néoécossais ou noirs dans le système des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse. Le but est de faire évoluer ce système afin qu'il réalise véritablement l'engagement qui le caractérise d'offrir une éducation inclusive. L'ANSED comprend cinq piliers : une définition authentique de sa propre identité, le souci de connaître les enfants tels qu'ils sont connus, les programmes et services éducatifs, le renforcement des moyens d'action des parents et des familles et l'équité dans l'accès et à la participation aux activités.

Les familles afro-néoécossaises jouent un rôle important quand il s'agit d'aider leurs enfants à atteindre l'excellence et à connaître la réussite, en particulier quand les possibilités et les places sont disponibles et accessibles. Les programmes pour la petite enfance dans les communautés afrocentriques suivent les cinq piliers de l'ANSED afin de favoriser la réussite des enfants, des familles et des communautés dans diverses dimensions de la vie, y compris dans l'éducation. Les Afro-Néoécossais suivent une approche holistique qui encourage les enfants à exprimer leur identité authentique dans leur propre milieu culturel et racial, sous une forme significative à la fois sur le plan physique, intellectuel et spirituel. Les Afro-Néoécossais sont également convaincus qu'il faut que tous les enfants noirs soient connus sous une forme qui reconnaît à leur juste valeur leur identité, leur famille, leur langue et leur communauté, de façon à ce qu'ils puissent s'épanouir à la fois dans l'éducation et en dehors. Quand on leur propose un milieu hybride où on les aide à se développer et à effectuer leur apprentissage à l'aide de jeux explicites, structurés, chargés de sens, conçus de façon intentionnelle et axés sur l'exploration, on leur permet d'explorer librement leur identité et de la redéfinir. En outre, la création de systèmes et de programmes éducatifs luttant contre le racisme et les partis pris permet aux enfants noirs d'être vraiment eux-mêmes et de se sentir à l'aise vis-à-vis de leur propre identité, de telle sorte qu'ils sont fiers de ce qu'ils sont sans avoir l'impression de devoir être quelqu'un d'autre pour pouvoir s'épanouir. Les programmes pour la petite enfance offrent des possibilités et des liens de partenariat authentiques qui valorisent les familles et les communautés et renforcent leurs moyens d'agir, en tenant bien compte du fait que les parents sont déjà intéressés et motivés par l'éducation de leurs enfants.



## Les Gaëls de la Nouvelle-Écosse

Entre 1773 et les années 1850, on estime que 50 000 Gaëls des Hautes-Terres et des îles d'Écosse débarquèrent en Nouvelle-Écosse. Les Gaëls s'établirent en fonction de leurs attachements familiaux et de leur religion en Nouvelle-Écosse. Le phénomène consistant à déraciner des communautés entières pour les transplanter ailleurs dans le contexte du Nouveau Monde est ce qu'on finira par appeler la « migration en chaîne ». Les Gaëls s'établirent dans les comtés de Colchester, de Pictou, d'Antigonish, de Guysborough, d'Inverness, de Richmond, de Victoria et du Cap-Breton. Pour la majorité d'entre eux, les Gaëls étaient unilingues et parlaient uniquement le gaélique.

Les valeurs auxquelles les Gaëls étaient le plus attachés étaient la langue gaélique et son expression culturelle, la famille, la parenté, la communauté de façon plus générale et la foi chrétienne. Ce sont ces aspects qui permirent aux immigrants gaëls de surmonter de nombreuses difficultés dans le contexte de la Nouvelle-Écosse. La présence des Gaëls en tant que peuple, dans leur langue, leur culture et leur identité, sous-tend les liens de solidarité économique et sociale qui caractérisent les communautés des districts de l'est de la province, partout au Cap-Breton. On estime que, vers la fin du dix-neuvième siècle, il y a plus de 100 000 locuteurs de langue gaélique en Nouvelle-Écosse.

### Communautés de Gaëls

en Nouvelle-Écosse



On estime aussi que plus d'une vingtaine de dialectes gaélique différents furent introduits en Nouvelle-Écosse. Des milliers de morceaux de musique de violon et de cornemuse furent composés. Des styles de danse régionaux (Mabou, Iona, Glendale, etc.) se développèrent. Des milliers de chansons – certaines importées d'Écosse et d'autres composées ici – furent échangées. Et la province gagna plus de 300 noms de lieux et des milliers de surnoms. Enfin, entre 1791 et 1902, plus d'une douzaine de publications différentes en gaélique furent lancées.

Tout au long des dix-huitième et dix-neuvième siècles, les Gaëls subirent un phénomène de marginalisation et d'exclusion, parce que leur langue n'était pas reconnue par les institutions officielles, comme le gouvernement, les églises, les universités et les programmes des écoles publiques de la province. Ceci entraîna une déperdition de la langue gaélique et de son expression culturelle et contribua pour beaucoup à l'érosion de l'identité collective des Gaëls. Les raisons qui expliquent la perte d'une langue et de son expression culturelle et celle d'une identité communautaire sont complexes, mais on dispose d'éléments objectifs montrant que le faible statut de la langue gaélique a eu un impact direct sur la perte d'identité et d'expression culturelle dans les districts des établissements des Gaëls de la province.

La position de l'UNESCO sur la perte d'une langue correspond dans une large mesure à l'expérience vécue par les Gaëls en Nouvelle-Écosse :

*Hégémonie culturelle / marginalisation politique et économique : Ce phénomène se produit lorsque le pouvoir politique et économique est étroitement lié à une langue et à une culture particulières, ce qui incite vivement les individus à abandonner leur langue (pour eux-mêmes et pour leurs enfants) pour en adopter une qui jouit d'un plus grand prestige. Ceci arrive souvent lorsque les populations autochtones souhaitent atteindre un statut social plus élevé et avoir de meilleures chances de trouver un emploi ou quand elles sont forcées d'adopter une langue différente à l'école. Elles prennent alors les attributs linguistiques et culturels d'un peuple qui a fini par les dominer du fait de la colonisation, d'une conquête ou d'une invasion.*

—Austin et Sallabank, *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (2011), p. 21

Au vingtième siècle, les efforts accomplis par la communauté des Gaëls et l'évolution de l'attitude de la société ont permis à la langue et à l'expression culturelle des Gaëls d'être mieux reconnus, acceptés et intégrés au niveau communautaire, institutionnel et gouvernemental. Ces efforts et cette évolution ont débouché sur la création du « Comhairle na Gàidhlig » (conseil gaélique de la Nouvelle-Écosse) en 1990 et de l'Office des affaires gaéliques en 2006. Le recensement canadien de 2016 montre que l'on dénombre environ 2000 locuteurs de gaélique en Nouvelle-Écosse et que 51 p. 100 des habitants de la province indiquent des liens avec l'histoire et l'identité des Gaëls (recensement de 2016). Au fil du temps, certains Gaëls ont migré pour des raisons sociales et économiques, de sorte qu'il existe aujourd'hui des Néoécossais revendiquant un héritage gaël dans presque toutes les régions de la province.

Les programmes de langue et de culture gaéliques de l'Office des affaires gaéliques facilitent l'acquisition et l'utilisation de la langue, les liens de mentorat culturel visant à réhabiliter l'identité collective des Gaëls dans la province et à renforcer la sensibilisation, la compréhension et l'appréciation des Gaëls. Aujourd'hui, la Nouvelle-Écosse est le seul endroit en dehors d'Europe où une identité, une langue et une culture gaéliques ont été transmises de génération en génération dans la communauté.

## Nouveaux arrivants

La population de la Nouvelle-Écosse augmente et continue de se diversifier, ce qui va enrichir et faire évoluer les communautés partout dans la province. Cela va aussi avoir une incidence sur les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Ces programmes pour la petite enfance offrent des structures de soutien et des ressources qui ont une importance essentielle pour tous les Néoécossais, y compris les familles de nouveaux arrivants. Ainsi, il est possible que les programmes connaissent une augmentation du nombre d'enfants faisant partie de ces nouveaux arrivants qui fréquenteront les services. Pour les familles, ces programmes aident les enfants à s'ajuster à leur nouvelle vie et jouent un rôle fondamental dans le développement des liens avec la communauté.

La réalité sociale et économique fait qu'il faut parfois que la famille déménage à cause du travail, des études ou d'autres exigences. Selon les circonstances, ce type de déménagement peut être temporaire ou à plus long terme. Dans certains cas, il est nécessaire pour les familles de se déplacer temporairement, afin de fuir un danger. Les familles de nouveaux arrivants dépendent parfois d'autres personnes, comme des amis proches ou d'autres dispositifs de soutien dans la communauté. Ceci inclut parfois les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, les programmes sur



le rôle des parents, les services d'intervention préventive, les services des spécialistes professionnels de la santé, les centres de ressources familiales et les services de loisirs. Ces programmes et services sont susceptibles d'aider la famille à offrir à son enfant un développement sain et un milieu où il connaîtra le bien-être, qu'il soit un enfant typique ou un enfant ayant besoin d'un soutien supplémentaire (Brown et coll., 2020).

Il faut que les éducatrices et éducateurs de la petite enfance trouvent des moyens d'accueillir et de soutenir les familles de nouveaux arrivants et essayent des approches innovantes, de nouvelles ressources et de nouvelles stratégies afin de faire un meilleur travail auprès de ces familles et de collaborer avec elles. Il est essentiel de chercher à nouer des relations saines et à mettre en place des programmes pour les jeunes enfants dans lesquels ils se sentent en sécurité. Le travail auprès des familles de nouveaux arrivants et le soutien à ces familles offrent des possibilités très intéressantes pour les éducatrices et éducateurs pour ce qui est d'élargir leurs connaissances et leur propre apprentissage. La découverte et la mise en commun des contributions des familles de nouveaux arrivants constituent une étape importante dans la prise en compte de l'évolution de la mosaïque culturelle en Nouvelle-Écosse.

Utilisez le code QR pour vous informer sur les défis et les possibilités dans le processus d'adaptation à la vie dans un nouveau pays.

« L'adaptation et l'acculturation »  
(site Web de Les soins aux enfants néo-canadiens)  
<https://enfantsneocanadiens.ca/culture/adaptation>





# Glossaire

**2SLGBTQIA+** : sigle désignant la communauté des personnes bispirituelles, lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, en questionnement, intersexé, asexuelles, avec un signe + pour représenter les autres orientations sexuelles et identités de genre

**accessibilité** : « droit humain exigeant qu’on cherche en priorité à éviter ou à éliminer les obstacles d’ordre structurel, systémique et individuel qui empêchent certaines personnes de jouir du même accès que les autres à l’apprentissage, aux milieux, aux programmes et aux services (que ce soit pour les offrir ou pour en bénéficier), aux informations, à la communication et aux emplois. On cherche en priorité à s’informer sur les groupes marginalisés et à lever les obstacles pour eux. Il faut que tous les apprenants aient la possibilité de bien participer aux activités et il faut veiller à ce que les politiques, les programmes, les pratiques et les services soient inclusifs et souples et répondent aux besoins » (Education Standard Development Committee, 2020)

**antiracisme** : axe suivi dans la planification, la conception et la mise en œuvre des programmes d’études, des politiques et des pratiques, en particulier quand ils font intervenir des interactions et des relations, dans l’optique de prévenir les problèmes de racisme (c’est-à-dire les situations où les gens subissent des injustices ou des préjugés du fait de leur race) et de favoriser l’équité raciale

**appartenance** : ce qu’on ressent quand on est au sein d’un groupe et qu’on se sent en sécurité, intégré au groupe, respecté et compétent

**apprentissage à la petite enfance** : processus naturel, exploratoire et holistique dans lequel les jeunes enfants s’engagent dès la naissance et qui établit les bases de l’apprentissage qui suivra, que ce soit dans un cadre éducatif formel ou non, sachant que l’apprentissage fait partie du développement des jeunes enfants

**apprentissage axé sur le jeu** : contexte pour l’apprentissage dans lequel les enfants se livrent à des interactions avec les gens, les objets et les représentations afin d’organiser leur monde social et de lui trouver un sens

**apprentissage inspiré de Wskitqamu (la Terre-Mère)** : forme d’éducation fondée sur les connaissances, les enseignements et les croyances des Mi’kmaq, dans laquelle on apprend aux êtres humains à faire preuve de respect et à vivre en harmonie avec la planète et tous ses organismes vivants et objets non vivants sur la terre

**aptitudes physiques de base** : compréhension que l’enfant a de l’intérêt qu’il a à bien connaître les mouvements physiques, à être doué sur ce plan, à avoir de l’assurance et à être motivé, en participant régulièrement à des activités physiques

**autorégulation** : capacité de surveiller, de maîtriser et d’adapter ses pensées, ses sentiments et son comportement dans différentes situations

**but pour l'apprentissage :** ensemble de compétences ou de connaissances ou disposition que l'on cherche à développer en priorité chez l'enfant pour qu'il effectue le meilleur apprentissage possible et se développe en tant que personne, grâce à une progression avec plusieurs aspects plus précis et moins ambitieux, mais de complexité croissante, qui constituent les objectifs pour l'apprentissage

**cadre :** ensemble établi de valeurs, de principes, de buts et de stratégies guidant les gens dans leurs pratiques et favorisant la communication entre eux et le sentiment d'avoir des objectifs communs

**capacité d'agir :** capacité qu'a l'individu d'exercer son pouvoir et d'utiliser les ressources nécessaires pour réaliser son potentiel

**coconstruction :** processus d'apprentissage qui se déroule dans un contexte social où l'enfant interagit avec l'éducatrice ou l'éducateur, les autres enfants et les ressources dans le cadre d'un travail en partenariat, sachant que ce processus met en avant l'importance des relations sociales dans l'apprentissage de l'enfant à la petite enfance

**colonisation :** acte ou processus consistant pour une entité extérieure à s'approprier des personnes, des territoires et des plans d'eau et à occuper ces secteurs pour subjuguer les personnes

**compétence :** processus ou aptitude spécifique existant dans chaque domaine du développement et faisant partie des pistes fondamentales pour l'apprentissage et pour la santé, sachant que les compétences se manifestent dès le plus jeune âge et se développent au fil du temps

**développement socioaffectif :** processus consistant à apprendre à gérer ses sentiments et à interagir avec autrui

**disposition :** habitude mentale ou comportementale bien ancrée; tendance à réagir de façon caractéristique à des situations

**diversité :** différences et particularités présentées par chaque personne évoluant au sein du service pour la petite enfance : culture et origines ethniques, valeurs et croyances, langue(s), capacités, formation, vécu, statut socioéconomique, spiritualité, identité de genre, âge et orientation sexuelle

**document pédagogique :** document recueilli dans le cadre d'une stratégie systématique conçue pour rassembler les informations sur le comportement, les réactions affectives, les champs d'intérêt, les capacités et les tendances dans le développement chez un enfant particulier ou un groupe d'enfants, dans un milieu d'apprentissage donné ou dans des aspects particuliers de ce milieu d'apprentissage, sachant qu'on recueille ce type de document par l'observation, avec un portfolio, avec un récit sur l'apprentissage, avec un outil de dépistage sur le développement, avec un aide-mémoire, avec des notes de type anecdotiques et avec des notes prises au quotidien

**éducatrice ou éducateur de la petite enfance** : adulte qui possède un diplôme ou un grade en éducation de la petite enfance obtenu dans un établissement postsecondaire

**éléments détachés (« loose parts »)** : matériel qui peut être déplacé, démantelé, aligné et remonté de différentes façons et qui encourage l'apprenant à faire preuve de créativité et à effectuer un apprentissage sans but particulier

**enfant en bas âge** : enfant âgé de moins de 18 mois

**environnement en tant que troisième éducateur** : concept utilisé dans l'éducation de la petite enfance pour indiquer que l'environnement dans lequel l'enfant évolue lui donne une idée de la beauté, lui permet d'explorer le temps, lui présente du matériel et des activités pour l'apprentissage, lui offre un espace pour jouer et explorer, l'encourage à se faire des amis et à nouer des relations, lui permet de préserver son intimité, tient compte de la diversité et est accueillant pour les familles

**équité** : principe de justice proportionnelle; conviction voulant qu'on élimine les obstacles que constituent les partis pris ou les injustices dans les politiques, les programmes, les pratiques ou les situations et qui contribuent aux inégalités dans le niveau des personnes, leurs résultats et leurs réalisations

**éthique** : convictions, valeurs et principes régissant le comportement des êtres humains, leur conduite, leurs jugements et la prise de décisions pour déterminer ce qui est bien ou mal, juste ou injuste

**évaluation authentique** : évaluation mesurant les compétences et les capacités de l'enfant en observant ses actes dans des activités de la vie de tous les jours dans le monde réel, sachant que ce type d'évaluation se fait en observant et en prenant en note les jeux de l'enfant et ses interactions avec ses camarades, mais aussi dans le cadre de conversations de l'éducatrice ou de l'éducateur avec la famille, ses collègues et les autres spécialistes professionnels de la petite enfance

**exploration** : processus d'ouverture à l'apprentissage, consistant à s'interroger, à être curieux et à faire preuve d'imagination; tendance à essayer de nouvelles idées et à relever des défis

**famille** : personne ou ensemble de personnes ayant la responsabilité principale de la prise en charge au quotidien de l'enfant et endossant le rôle communément attribué aux parents (guider, élever), sachant que cela inclut les membres de la famille biologique ou adoptive, de la belle famille, de la famille d'accueil, les tutrices et tuteurs légaux ou les membres de la famille au sens large (grands-parents, tantes et oncles, etc.)

**francophonie** : « ensemble des peuples et des communautés de tous les pays dont le français constitue la langue maternelle ou la langue d'usage. [Le terme] peut également désigner le réseau de plus en plus vaste et complexe des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux qui favorisent l'instauration, le maintien et le resserrement de liens privilégiés entre les francophones du monde » (Pelletier et Laurendeau, 2021)

**genre** : « terme renvoyant aux rôles, aux comportements, aux expressions et aux identités que la société construit pour les hommes, les femmes, les filles, les garçons et personnes de divers sexes et de genre. Le genre influe sur la perception qu'ont les gens d'eux-mêmes et d'autrui, leur façon d'agir et d'interagir, ainsi que la répartition du pouvoir et des ressources dans la société. L'identité du genre n'est ni binaire (fille/femme, garçon/homme) ni statique. Elle se situe plutôt le long d'un continuum et peut évoluer au fil du temps. Les individus et les groupes comprennent, vivent et expriment le genre de manières très diverses, par les rôles qu'ils adoptent, les attentes à leur égard, les relations avec les autres et les façons complexes dont le genre est institutionnalisé dans la société » (Instituts de recherche en santé du Canada, 2023)

**histoire commune** : idée que deux groupes différents ont une histoire en commun et que ce lien continue d'évoluer et d'influencer leurs interactions

**holistique** : qualificatif décrivant une approche de l'apprentissage à la petite enfance qui englobe les différentes dimensions du développement de l'enfant : développement physique, social, affectif, intellectuel et créatif. Avec une approche holistique, on se concentre sur l'enfant dans l'intégralité de son être, au lieu de se concentrer sur des volets particuliers de façon individuelle

**identité sociale** : partie du moi que nous avons en commun avec les autres et qui découle de notre appartenance à des groupes, sachant que, quand l'enfant a une identité sociale positive, il se sent digne et capable

**inclusion** : prise en compte de la diversité sociale, culturelle et linguistique de l'ensemble des enfants (y compris sur le plan des approches personnelles d'apprentissage, des aptitudes, des handicaps, du genre, des circonstances familiales et de l'emplacement géographique) dans les décisions relatives au programme d'études, l'objectif étant de veiller à prendre en compte la valeur et l'importance de ce que vivent tous les enfants, de veiller à ce que tous les enfants bénéficient d'un accès équitable aux ressources, aux possibilités de participer et aux possibilités de montrer ce qu'ils ont appris et enfin d'apprendre aux enfants à valoriser les différences

**intention pédagogique** : concept décrivant un enseignement dans lequel l'éducatrice ou l'éducateur procède de façon intentionnelle, avec une intention des objectifs claires et selon une approche réfléchie dans ses décisions et ses actes, à l'opposé de l'enseignement par cœur ou d'un enseignement où l'on continue de procéder de façon traditionnelle, parce que c'est ce qu'on a « toujours » fait

**intersectionnalité** : terme inventé par Kimberlé Crenshaw en 1989 et faisant référence à l'idée que les personnes subissent parfois des discriminations et des effets négatifs en raison de différentes incapacités, de leur marginalité, de leurs circonstances ou d'expériences vécues et que ces différents aspects peuvent se chevaucher et avoir des liens entre eux

**jeu** : activité se déroulant naturellement et choisie librement, dans laquelle les enfants sont intrinsèquement motivés et qui se caractérise par le recours à l'imagination, à l'exploration, au ravisement, à la fantaisie et à un sentiment d'émerveillement; cette activité tient compte des particularités de l'expérience vécue par les enfants et des différentes façons qu'ont les enfants d'exprimer leurs idées et leurs sentiments et de parvenir à une meilleure compréhension de soi, des autres et du monde

**jeux risqués** : jeu électrisant, passionnant et aventureux présentant un risque de blessure physique, sachant que cela inclut les jeux en hauteur, à grande vitesse, à proximité des éléments (feu, eau, etc.), avec de vrais outils, de la rudesse physique (simulation de bagarre, etc.) ou la possibilité de disparaître ou de se perdre (Sandseter, 2007)

**justice sociale** : catégorie d'actions visant à lutter contre les politiques et les pratiques injustes et fondées sur des partis pris qui érigent des obstacles ou défavorisent certaines personnes sur le plan de l'équité, de l'accessibilité, de la participation et des droits; lutte sur les questions d'équité afin que les gens qui généralement n'ont pas accès à une vie de qualité soient traités de façon plus juste dans des domaines comme le logement, la santé, la garde d'enfants et l'éducation; concept opposé à celui de discrimination

**langue relevant du patrimoine** : langue que la personne considère comme sa langue d'origine, la langue de son foyer ou la langue de ses ancêtres, sachant que cela inclut les langues des Autochtones et les langues des nouveaux arrivants (Baker et Wright, 2021)

**littératie** : capacité d'utiliser la langue sous toutes ses formes, avec l'assurance nécessaire pour le faire et la disposition à le faire dans la communication et l'expression à l'oral et par écrit, à l'aide de toutes sortes de modes de communication, dont la danse, le théâtre, les supports imprimés et électroniques, le mouvement, la musique, la narration et les arts visuels

**loose parts** : voir « éléments détachés »

**lutte contre les partis pris** : axe suivi dans la planification, la conception et la mise en œuvre des programmes d'études, des politiques et des pratiques qui favorise la compréhension des différences liées à l'identité de genre, à l'âge, à la taille du corps, aux incapacités, aux origines ethniques, à la langue, à la race, à la religion, au statut socioéconomique, etc., qui privilégie le traitement respectueux et équitable de toutes les personnes et qui met en question les partis pris, les discriminations et les injustices quand ils se manifestent

**milieu d'apprentissage pour la petite enfance** : espace à l'intérieur ou en plein air qui est complexe et fait l'objet d'une intention pédagogique (domicile de la gardienne ou du gardien, terrain de jeu, centre de garde d'enfants, programme de prématernelle, centre communautaire, lieu public, cadre naturel, etc.), avec l'objectif de développer chez les enfants des relations saines avec les familles et les éducatrices et éducateurs, grâce à l'offre de diverses activités d'apprentissage et de développement, sachant que tout cela s'appuie sur un emploi du temps, des routines, du matériel et des ressources qui sont cohérents et répondent bien aux besoins

**milieu naturel** : catégorie comprenant les milieux où se trouvent des éléments de la nature comme les plantes, la terre et l'eau, sachant que ces milieux peuvent être créés par les êtres humains (jardins, terrains de jeu, parcs en milieu urbain, etc.) ou à l'état sauvage (forêts, prés, plages, etc.) (Tremblay et coll., 2015)

**objectif pour l'apprentissage** : compétence, connaissance ou disposition que l'enfant doit acquérir grâce au jeu dans sa progression vers l'atteinte d'un but global pour l'apprentissage, sachant que la réalisation d'un objectif pour l'apprentissage s'appuie sur l'approche intentionnelle de l'éducatrice ou de l'éducateur et sur un milieu d'apprentissage inclusif et que le processus est planifié en collaboration avec l'enfant et la famille

**observation** : processus continu consistant à regarder les enfants, à les écouter et à être en phase avec eux sur le plan du comportement, des émotions, des champs d'intérêt et des aptitudes, ainsi que des tendances dans le développement, dans l'optique de répondre à leurs besoins et d'évaluer leur développement et leur apprentissage

**parent** : personne principalement responsable de l'enfant au quotidien et assumant le rôle de parent tel qu'il est couramment compris, sachant que ce terme comprend les parents biologiques ou adoptifs, les beaux-parents, les tuteurs légaux ou la famille au sens large (grands-parents, tantes et oncles, etc.).

**parti pris** : tendance naturelle à être pour ou contre une idée, un objet, un groupe ou une personne, sachant que cette tendance est souvent quelque chose qu'on a appris et qui dépend dans une large mesure des différences entre personnes sur le plan du statut socioéconomique, de la race, des origines ethniques, des antécédents dans les études et du vécu

**pédagogie sociale** : terme faisant référence à une pédagogie dans laquelle on interprète, aborde et soutient le développement et l'éducation des enfants selon une perspective sociale (en s'appuyant sur les forces, sur des relations et des activités répondant aux besoins, en attachant de la valeur aux individus et aux communautés, en validant la diversité, en développant la compréhension et le savoir, en jetant des ponts et en respectant l'identité linguistique et culturelle de chacun

**philosophie** : énoncé décrivant les convictions fondamentales, les valeurs et les idéaux qui ont de l'importance pour les personnes travaillant dans l'éducation de la petite enfance, c'est-à-dire le personnel de direction et de supervision, les éducatrices et éducateurs, les familles et les membres de la communauté, sachant que cette philosophie constitue la base sur laquelle on s'appuie pour les décisions sur la gestion du programme et son orientation pour l'avenir

**Pratique** : Les façons dont le personnel éducatif met en pratique les principes de l'apprentissage des jeunes enfants

**pratique inclusive** : pratique fondée sur la conviction que toutes les personnes ont la même valeur et les mêmes droits et cherchant intentionnellement à favoriser l'acceptation et la participation de tous les enfants et de toutes les familles aux programmes, sachant que ce type de pratique offre un soutien différencié et approprié selon les forces, les besoins, les champs d'intérêt et le bagage de chaque enfant

**préjugé** : opinion ou jugement préconçu et négatif qu'on forme sans raison valable et sans avoir les connaissances nécessaires

**prématernelle** : programme universel d'apprentissage par le jeu situé dans les écoles publiques et offert par des éducatrices et éducateurs, qui est destiné aux enfants âgés lors de l'année précédant le début de leur scolarité et qui accueille les enfants et les familles dans la communauté scolaire en aidant les enfants à se développer et en posant les bases de la réussite scolaire et de l'apprentissage à vie

**Prestaires de services de garde** : personne ayant l'approbation d'une agence pour offrir un programme de garde d'enfants en milieu familial à son domicile

**principe** : croyance fondamentale qui guide les éducatrices et éducateurs dans leur approche de l'apprentissage à la petite enfance

**programme d'apprentissage ou de garde de jeunes enfants** : programme proposant une éducation par le jeu aux enfants âgés de moins de 12 ans, sachant que cela inclut les centres d'éducation et d'accueil des jeunes enfants agréés par la province, les programmes de prématernelle et les programmes de prise en charge avant et après l'école

**programme d'études** : à la petite enfance, terme décrivant l'ensemble des activités et des événements qui se produisent dans un milieu inclusif conçu en vue de favoriser le bien-être des enfants, leur apprentissage et leur développement, sachant que cela implique un travail de collaboration entre les éducatrices et éducateurs, les enfants eux-mêmes, les familles et les communautés

**réconciliation** : processus continu d'ordre individuel et collectif consistant à nouer et à entretenir des relations et cherchant à remédier à la perte de confiance en présentant des excuses et en prenant l'engagement d'adopter des mesures concrètes pour faire évoluer la société

**responsable pédagogique** : éducatrice ou éducateur disposé à exercer une influence positive sur l'apprentissage des enfants et de ses collègues et qui cherche notamment, dans son comportement professionnel, à favoriser la réflexion dans la pratique, les pratiques répondant aux besoins, la motivation et l'inclusion e la famille, la planification du programme d'études, l'authenticité des évaluations et l'utilisation des données pour évaluer les programmes et les milieux d'apprentissage

**sensible à la culture** : qualificatif désignant un processus de réflexion et de célébration de la diversité dans notre société et permettant aux enfants de se développer et d'effectuer leur apprentissage dans un climat où ils ont le sentiment d'être à leur place et d'être respectés

**spécialiste professionnel de la petite enfance** : personne ayant fait des études ou suivi des formations spécialisées ou ayant de l'expérience dans l'appui aux jeunes enfants dans leur apprentissage et leur développement

**spirituel** : qualificatif faisant référence à un éventail d'activités humaines qui font intervenir un sentiment d'humilité et d'émerveillement et une exploration de la notion d'être et du savoir

**stratégie pour l'apprentissage** : technique ou pratique pédagogique employée par l'éducatrice ou l'éducateur pour motiver l'enfant vis-à-vis du processus d'apprentissage

**texte** : article qu'on lit, qu'on regarde ou qu'on écoute et qu'on crée pour communiquer un sens, sachant que les textes peuvent être imprimés (livres, magazines, affiches, etc.) ou électroniques (sites Web, DVD, etc.) et que bon nombre de textes font appel à plusieurs modes de communication, en incorporant des mots, des images et des sons

**tout petit** : enfant dont l'âge se situe entre 18 et 35 mois, selon le règlement sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse

**transition** : passage physique ou temporel d'une activité ou d'un évènement à un autre (du foyer familial au service de garde d'enfants, du milieu d'apprentissage aux toilettes, du service de garde d'enfants à l'école publique, etc.)

**vision** : fonction principale et objectif à long terme

# Bibliographie

ALLEN, K. Eileen, Rachel LANGFORD, Glynnis EDWARDS COWDERY, Karen NOLAN, Bernice CIPPARRONE et Carol L. PAASCHE. *Inclusion in Early Childhood Programs*, Toronto, Cengage, 2021.

AUSTIN, Peter K. et Julia SALLABANK. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, Cambridge (R.-U.), Cambridge University Press, 2011.

Australian Government Department of Education. *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia* (V2.0). Canberra, Australian Government Department of Education for the Ministerial Council, 2022. Sur Internet : <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-01/EYLF-2022-V2.0.pdf>

BAKER, Colin et Wayne E. WRIGHT. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 7e édition, Bristol (R.-U.), Multilingual Matters, 2021.

BARNES, Sally. *Making Sense of Intentional Teaching*, New South Wales, Children's Services Central, 2012.

BERNARD, Tim, Leah Morine ROSENMEIER et Sharon L. FARRELL (dir.). *Mi'kmawé'l Tan Telikina'muemk : Introduction à la culture mi'kmaw*, Truro (N.-É.), The Confederacy of Mainland Mi'kmaq, 2015. Sur Internet : [https://www.mikmaweydebert.ca/home/wp-content/uploads/2015/06/Mikmawel\\_Tan\\_Telikinamuemk\\_Final\\_Online.pdf](https://www.mikmaweydebert.ca/home/wp-content/uploads/2015/06/Mikmawel_Tan_Telikinamuemk_Final_Online.pdf)

BIERMEIER, Mary Ann. « Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments », *Young Children*, vol. 70, no 5, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children, 2015.

BROWN, Alison, Jessie-Lee MCISAAC, Sarah REDDINGTON, Taylor HILL, Susan BRIGHAM, Rebecca SPENCER et April MANDRONA. « Newcomer Families Experiences with Programs and Services to Support Early Childhood Development in Canada: A Scoping Review », *Journal of Childhood, Education & Society*, vol. 1, no 2, 2020, p. 182–215.

BRUSSONI, Mariana, Rebecca GIBBONS, Casey GRAY, Takuro ISHIKAWA, Ellen Beate SANDETER, Adam BIENENSTOCK, Guylaine CHABOT, Pamela FUSELLI, Susan HERRINGTON, Ian JANSSEN, William PICKETT, Marlene POWER, Nick STANGER, Margaret SAMPSON et Mark S. TREMBLAY. « What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 12, no 6, 2015, p. 6423–6454.

CARTER, Margie et Deb CURTIS. *Art of Awareness: How Observation Can Transform Your Teaching*, 3e édition, St. Paul, MN, Redleaf Press, 2022.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. « Early Brain Development and Health ». Sur Internet (24 février 2023) :

<https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/early-brain-development.html>

CHAILLE, Christine. *Constructivism Across the Curriculum in Early Childhood Classrooms*, Boston, MA, Pearson Education, Inc., 2008.

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTRY OF HEALTH et MINISTRY OF CHILDREN AND FAMILY DEVELOPMENT EARLY LEARNING ADVISORY GROUP. *British Columbia Early Learning Framework*, Victoria (C.-B.), Province de la Colombie-Britannique, 2019. Sur Internet : <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/teach/early-learning-framework>

COMMISSARIAT AUX LANGUES OFFICIELLES. « La petite enfance : vecteur de vitalité des communautés francophones en situation minoritaire », Gatineau (Qc), Ministre des Services publics et de l'Approvisionnement, 2016. Sur Internet : <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes-autres-rapports/2016/petite-enfance-vecteur-vitalite-communautes-francophones>

Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir – Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*, Gouvernement du Canada, 2015. Sur Internet : <https://publications.gc.ca/site/eng/9.800288/publication.html>

DERMAN-SPARKS, Louise, Debbie LEEKEENAN et John NIMMO. *Leading Anti-Bias Early Childhood Programs: A Guide for Change*, New York, NY, Teachers College Press, 2015.

DIETZE, B. et D. KASHIN. *Playing and Learning in Early Childhood Education*, Toronto (Ont.), Pearson Canada, 2012.

EDUCATION STANDARD DEVELOPMENT COMMITTEE. *Recommendations to the Government of Nova Scotia on Accessibility Standards in Education: Phase 1*, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 2020. Sur Internet : <https://novascotia.ca/accessibility/education-committee/Recommendations-Education-Accessibility-Standards-phase-1.PDF>

EPSTEIN, Ann S. *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning*, édition révisée, Washington, DC, National Association for the Education of Young Children, 2014.

Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse. « Régions », FANE, 2022. Sur Internet : <https://www.acadiene.ca/membres/regions/>

FONTANELLA-NOTHOM, Oona. « "Why Do We Have Different Skins Anyway?": Exploring Race in Literature with Preschool Children », *Multicultural Perspectives*, vol. 21, no 1, 2019, p. 11-18.

FOUNDATION FOR CHILD DEVELOPMENT. « Dr. Asa G. Hilliard III: The Man, The Mindset, & Relevance for Today », webinaire, New York, Foundation for Child Development, 2022. Sur Internet : <https://www.fcd-us.org/wp-content/uploads/2022/02/Asa-Hilliard-Webinar-Webinar-PowerPoint-2.23.22.pdf>

GAEILIC COUNCIL OF NOVA SCOTIA. *Gaelic Nova Scotia: A Resource Guide*, Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 2019. Sur Internet : <https://gaelic.novascotia.ca/sites/default/files/inline/documents/gaelic-nova-scotia-a-resource-guide.pdf>

HATCHER, Annamarie, Cheryl BARTLETT, Albert MARSHALL et Murdena MARSHALL. « Two-Eyed Seeing in the Classroom Environment: Concepts, Approaches et Challenges », *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 9, no 3, 2009, p. 141–153. Sur Internet : <http://integrativescience.ca/uploads/articles/Hatcher-etal-2009-CJSMT-Two-Eyed-Seeing-classroom-ccconcepts-approaches-challenges.pdf>

HELSEL, Carolyn B. et Y. JOY HARRIS-SMITH. *The ABCs of Diversity: Helping Kids (and Ourselves!) Embrace Our Differences*, Nashville, TN, Chalice Press, 2020.

HISTORICA CANADA. « Residential Schools in Canada: A Timeline », YouTube, 2020. Sur Internet : <https://www.youtube.com/watch?v=VFgNI1lfe0A>

HOUSER, Natalie E., Jane CAWLEY, Angela M. KOLEN, Daniel RAINHAM, Laurene REHMAN, Joan TURNER, Sara F. L. KIRK et Michelle R. STONE. « A Loose Parts Randomized Controlled Trial to Promote Active Outdoor Play in Preschool-aged Children: Physical Literacy in the Early Years (PLEY) Project », *Methods and Protocols*, vol. 2, no 2, avril 2019, p. 27. Sur Internet : <https://doi.org/10.3390/mps2020027>

INSTITUTS DE RECHERCHE EN SANTÉ DU CANADA. « Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe? ». Sur Internet (8 mai 2023) : <https://cihr-irsc.gc.ca/f/48642.html>

JOHN-STEINER, V. et H. MAHN. « Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework », *Educational Psychologist*, vol. 31, nos 3–4, 1996, p. 191–206.

JOSEPH, Gail et Phillip STRAIN. « Building Positive Relationships with Young Children », Tampa, National Center for Pyramid Model Innovations, 2019. Sur Internet : [https://nsecdis.ca/wp-content/uploads/2023/10/building-positive-relationships-with-young-children\\_FR\\_R\\_07-2023.pdf](https://nsecdis.ca/wp-content/uploads/2023/10/building-positive-relationships-with-young-children_FR_R_07-2023.pdf)

JOUDRY, Shalan. *Generations Re-merging*, Kentville (N.-É.), Gaspereau Press, 2014.

JOUONS DEHORS CANADA, « Énoncé de position sur le jeu actif à l'extérieur », Ottawa (Ont.), Jouons dehors Canada, 2019. Sur Internet : <https://outdoorplaycanada.ca/wp-content/uploads/2019/07/position-statement-on-active-outdoor-play-fr.pdf>

KIMMERER, Robin Wall. *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*, London (R.-U.), Penguin Books, 2020.

KROEGER, Janice, Abigail E. RECKER et Alexandra GUNN. « Tate and the Pink Coat: Exploring Gender and Enacting Anti-bias Principles », *Young Children*, vol. 74, no 1, mars 2019. Sur Internet : <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2019/exploring-gender-enacting-anti-bias>

LOUV, Richard. *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, London (R.-U.), Atlantic, 2010.

MACKENZIE, May, Barbie MCCUAIG et Jackie LEE. « Care and Development of Infants and Toddlers », Halifax (N.-É.), Nova Scotia Community College, 2023. Sur Internet : <https://pressbooks.nscc.ca/eceinfantcare/>

MACNEVIN, Maggie et Rachel BERMAN. « The Black Baby Doll Doesn't Fit the Disconnect Between Early Childhood Diversity Policy, Early Childhood Educator Practice et Children's Play », *Early Child Development and Care*, vol. 187, nos 5–6, 2017, p. 827–839.

Sur Internet : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1223065>

MAILLÉ, Chantal. 2022. « Intersectionnalité », *L'Encyclopédie canadienne*. Sur Internet : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/intersectionnalite>

MALAGUZZI, Loris. « Your Image of the Child: Where Teaching Begins », *Child Care Information Exchange*, vol. 3, no 94, 1993.

MANN, Betsy. « Feuille-ressources no 86 – Bâtir des partenariats avec les familles », Ottawa (Ont.), Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 2020.

Sur Internet : [https://cccf-fcsge.ca/wp-content/uploads/2022/09/RS\\_86-f.pdf](https://cccf-fcsge.ca/wp-content/uploads/2022/09/RS_86-f.pdf)

MASSING, C., A. KIROVA et K. HENNIG. « The Role of First Language Facilitators in Redefining Parent Involvement: Newcomer Families' Funds of Knowledge in an Intercultural Preschool Program », *Journal of Childhood Studies*, vol. 38, no 2, 2013, p. 4–13.

MAYHEW, M (dir.). « L'adaptation et l'acculturation », Les soins aux enfants néo-canadiens, Ottawa (Ont.), Société canadienne de pédiatrie, 2023. Sur Internet : <https://enfantsneocanadiens.ca/culture/adaptation>

MOSS, Peter. « We Cannot Continue as We Are: The Educator in an Education for Survival », *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 11, no 1, 2010, p. 8–19. Sur Internet : <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.1.8>

NATIONS UNIES. ASSEMBLÉE GÉNÉRALE. « Convention relative aux droits de l'enfant », Nations Unies, *Recueil des traités*, vol. 1577, 1989. Sur Internet : [https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-11&chapter=4&clang\\_=fr](https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang_=fr)

–. « Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones », Assemblée générale des Nations Unies, 2007. Sur Internet : [https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS\\_fr.pdf](https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf)

NOUVELLE-ÉCOSSE. *French-Language Services Act* - Loi sur les services en français, SNS, ch. 26, 2004. Sur Internet : <https://nslegislature.ca/sites/default/files/legc/statutes/frenchla.htm>

–. « Nova Scotia Reaches One Million Population Milestone », Province de la Nouvelle-Écosse, 16 décembre 2021. Sur Internet : <https://novascotia.ca/news/release/?id=20211216003>

NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. « Les buts d'apprentissage en pratique : philosophie “Loose Parts” », Halifax (N.-É.), Province de la Nouvelle-Écosse, 2021. Sur Internet : [https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/documents/providers/ccc\\_doc\\_loose\\_parts\\_fr.pdf](https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/documents/providers/ccc_doc_loose_parts_fr.pdf)

–. « Exigences ministérielles relatives aux garderies en milieu familial », Province de la Nouvelle-Écosse, 2023a. Sur Internet : [https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/providers/ministerial\\_reqs.shtml](https://www.ednet.ns.ca/earlyyears/providers/ministerial_reqs.shtml)

–. « Pédagogie en milieu minoritaire (CSAP) » Province de la Nouvelle-Écosse, 2023b. Sur Internet : <https://www.ednet.ns.ca/psp/fr/equite-et-education-inclusive/pedagogie-milieu-minoritaire>

–. « Conception universelle de l'apprentissage », Province de la Nouvelle-Écosse, 2023c. Sur Internet : <https://www.ednet.ns.ca/psp/fr/equite-et-education-inclusive/conception-universelle-lapprentissage>

NOUVELLE-ZÉLANDE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Te Whāriki – Early Childhood Curriculum*, Wellington, NZ, Ministry of Education, 2017. Sur Internet : <https://tewhariki.tki.org.nz/assets/Key-documents/Files/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum.pdf>

NXUMALO, F. « Situating Indigenous and Black Childhoods in the Anthropocene », dans A. Cutter-Mackenzie, K. Malone et E. Barratt Hacking (dir.), *Research Handbook on Childhoodnature*, Springer International Handbooks of Education, Springer Cham, 2018. Sur Internet : [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4\\_37-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_37-2)

ORDRE DES ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS DE LA PETITE ENFANCE. « Pratique réflexive et apprentissage autonome » Toronto (Ont.), Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance, 30 juin 2017. Sur Internet : [https://www.college-ece.ca/fr-lang/Documents/APC\\_Pratique\\_r%C3%A9flexive\\_et\\_apprentissage\\_autonome.pdf](https://www.college-ece.ca/fr-lang/Documents/APC_Pratique_r%C3%A9flexive_et_apprentissage_autonome.pdf)

–. « Ligne directrice de pratique – Diversité et culture » Toronto (Ont.), Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance, 2020. Sur Internet : [https://www.college-ece.ca/fr-lang/Documents/Ligne\\_directrice\\_de\\_pratique\\_diversite\\_et\\_culture.pdf](https://www.college-ece.ca/fr-lang/Documents/Ligne_directrice_de_pratique_diversite_et_culture.pdf)

PATRIMOINE CANADIEN. « Français et anglais : Vers une égalité réelle des langues officielles au Canada », Gatineau (Québec), Gouvernement du Canada, 2021. Sur Internet : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/organisation/publications/publications-generales/egalite-langues-officielles.html>

PELLETIER, Gérard et Paul LAURENDEAU. « Francophonie et Canada », L'Encyclopédie canadienne, Toronto (Ont.), Historica Canada, 2021. Sur Internet : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/francophonie>

RODD, Jillian. *Leadership in Early Childhood: The Pathway to Professionalism*, 4e édition, Angleterre, Open University Press, 2013.

ROGERS, Rebecca et Melissa MOSLEY. « Racial Literacy in a Second-Grade Classroom: Critical Race Theory, Whiteness Studies et Literacy Research », *Reading Research Quarterly*, vol. 41, no 4, 2006, p. 462–495.

SANDSETER, E. B. « Categorising Risky Play – How Can We Identify Risk-Taking in Children's Play? », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, no 2, 2007, p. 237–252.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Scranton, PA, Basic Books Inc, 1983.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram, Kathy SYLVA, Stella MUTTOCK, Rose GILDEN et Danny BELL. « Researching Effective Pedagogy in the Early Years », *Digital Education Resource Archive*, 2011. Sur Internet : <https://dera.ioe.ac.uk/4650/>

STACEY, Susan. *Pedagogical Documentation in Early Childhood: Sharing Children's Learning and Teachers' Thinking*, 2e édition, St. Paul, MN, Redleaf Press, 2023.

TREMBLAY, Mark S., Casey GRAY, Shawna BABCOCK, Joel BARNES, Christa COSTAS BRADSTREET, Dawn CARR, Guylaine CHABOT, Louise CHOQUETTE, David CHORNEY, Cam COLLYER, Susan HERRINGTON, Katherine JANSON, Ian JANSON, Richard LAROCHE, William PICKETT, Marlene POWER, Ellen Beate Hansen SANDSETER, Brenda SIMON et Mariana BRUSSONI. « Position Statement on Active Outdoor Play », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 12, no 6, 2015, p. 6475–6505. Sur Internet : <https://doi.org/10.3390/ijerph120606475>

UNDERWOOD, K. « Everyone is Welcome: Inclusive Early Childhood Education and Care », Toronto (Ont.), Ministère de l'Éducation, 2013. Sur Internet : [https://www.researchgate.net/publication/268745746\\_Everyone\\_Is\\_Welcome\\_Inclusive\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://www.researchgate.net/publication/268745746_Everyone_Is_Welcome_Inclusive_Early_Childhood_Education_and_Care)

UNESCO. COMMISSION CANADIENNE. « La terre comme école : comprendre l'apprentissage autochtone inspiré de la terre », Commission canadienne pour l'UNESCO (CCUNESCO), 2021. Sur Internet : <https://fr.ccunesco.ca/ideeslab/indigenous-land-based-education>

UNICEF. « Convention relative aux droits de l'enfant », Sur Internet (28 novembre 2023) :

<https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant>

–. « La Convention relative aux droits de l'enfant – Version pour les enfants » UNICEF, 1989. Sur Internet : <https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/convention-droits-version-enfants>

–. « Comment parler du racisme à vos enfants – Conseils pour engager et entretenir cette conversation importante », 2020. Sur Internet : <https://www.unicef.org/parenting/fr/soins-attentifs/parler-du-racisme-a-vos-enfants>

UNIVERSITY OF SOUTH DAKOTA. « Diversity and Inclusiveness, Office for Diversity, Safe Zone Training, Gender Identity » 2021.

VALENZUELA, J., L. E. CROSBY et R. R. HARRISON. « Commentary: Reflections on the COVID-19 Pandemic and Health Disparities in Pediatric Psychology », *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 45, no 8, août 2020, p. 839–841. Sur Internet : <https://academic.oup.com/jpepsy/article/45/8/839/5885276?login=true>

VITTRUP, Brigitte et George W. HOLDEN. « Exploring the impact of educational television and parent-child discussions on children's racial attitudes », *Analyses of Social Issues and Public Policy*, vol. 11, no 1, 2011, p. 82–104.

WARD, Jeff. « What is the Medicine Wheel? Teachings by Jeff Ward », YouTube, The Preservation Project, 2019. Sur Internet : <https://youtu.be/bSw0s8rcuSg>

WHITAKER, Daniel. « The Image of the Child », *The Education Hub*, 2019. Sur Internet : <https://cdn.theeducationhub.org.nz/wp-content/uploads/2020/03/The-image-of-the-child.pdf>

WIEN, Carol Anne. « Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique », *Penser, sentir, agir – Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*, Toronto (Ont.), Ontario, Ministère de l'Éducation, 2013. Sur Internet : <https://files.ontario.ca/edu-think-feel-act-lessons-from-research-about-young-children-fr-2021-01-29.pdf>

WILLIS, M. « Learning Styles of African American Children: A Review of the Literature and Interventions », *Journal of Black Psychology*, vol. 16, no 1, 1989, p. 47–65.

WOFFARD, Chamaine. « Black Arts & Culture », *Black Cultural Zone*, 2020. Sur Internet : <https://blackculturalzone.org/black-arts-culture/>





