

La maternelle à temps plein

Guide de programme







Table des matières

Introduction.....	1
-------------------	---

Section 1 : But de la maternelle à temps plein	5
--	---

Section 2 : Caractéristiques des élèves de la maternelle	11
--	----

Développement esthétique et artistique.....	13
---	----

Développement socioaffectif.....	14
----------------------------------	----

Développement intellectuel.....	14
---------------------------------	----

Développement physique et bien-être	15
---	----

Développement de la responsabilité sociale.....	15
---	----

Section 3 : Apprentissage des élèves de la maternelle	16
---	----

Le jeu, moyen d'apprentissage	18
-------------------------------------	----

Jeu à l'initiative de l'enfant	19
--------------------------------------	----

Jeu à l'initiative de l'enseignant.....	21
---	----

L'apprentissage fondé sur l'enquête	26
---	----

Le milieu naturel, moyen d'apprentissage.....	29
---	----

La communauté, moyen d'apprentissage.....	30
---	----

Évaluation de l'apprentissage et du développement des enfants.....	31
--	----

Entrée à la maternelle et maturité scolaire	33
---	----

Section 4 : Planification des milieux, des pratiques et des horaires de la maternelle	36
Installation d'un milieu bienveillant	37
Organisation de la salle de classe	39
Création d'un milieu d'apprentissage ouvert	41
Centres d'apprentissage	43
Pratiques courantes et horaires de la maternelle à temps plein	45
Pratiques courantes et horaires de classes à niveaux multiples	48
Section 5 : Maternelle, familles et communauté	52
Établissement de relations avec les familles	53
Une journée sans discontinuité — apprentissage et garde des jeunes enfants	54
Transitions	54
Communication entre la famille et l'école et transmission des résultats	56
Conclusion	59
Ressources et liens.....	60
Bibliographie.....	63

Introduction

La maternelle à temps plein — Guide de programme a été élaboré afin d'aider les enseignants, les directions d'école et autres intervenants à concevoir des programmes de maternelle à temps plein d'excellente qualité pour les élèves de la Colombie-Britannique. Il établit les attentes relatives à de tels programmes, dresse les grandes lignes des plus récents résultats de recherche dans ce domaine et propose des pratiques efficaces pouvant être mises en œuvre immédiatement dans les écoles et les classes de maternelle. Ce guide vise à aider les éducateurs à faire en sorte que les situations d'apprentissage présentées aux élèves de la maternelle s'inspirent des dernières connaissances en matière d'apprentissage et de développement de l'enfant.

Ce Guide s'appuie sur la philosophie qui sous-tend *Le programme du primaire — Cadre d'enseignement* (www.bced.gov.bc.ca/primary_program/f_pp.pdf) et partage la vision de l'enfant énoncée dans le *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique* (www.bced.gov.bc.ca/early_learning/pdfs/f_early_learning_framework.pdf).



Ce cadre pédagogique perçoit les enfants comme des êtres capables et pleins de potentiel, dotés d'une personnalité complexe, forts de leurs qualités, de leurs capacités et de leur héritage social, linguistique et culturel bien particulier. Cette image conçoit l'enfant comme une personne ancrée au sein d'un tissu social enrichissant et encourageant qui s'articule autour des relations familiales et communautaires et dont la toile de fond est la langue maternelle de l'enfant, sa culture et son environnement immédiat. Au fur et à mesure que les enfants grandissent et apprennent, ils posent des questions, explorent et découvrent, encouragés par leur entourage. Ils sont alors amenés à s'intéresser à de nouvelles activités, à faire la connaissance de nouvelles personnes et à découvrir de nouveaux endroits et objets dans leur environnement. Chaque enfant appartient et contribue à cette écologie complexe.

Choisir pour les enfants l'image d'un être capable et plein de potentiel ne va pas sans reconnaître que les enfants n'ont pas tous les mêmes dons et les mêmes capacités et qu'ils ne bénéficieront pas tous des mêmes possibilités de développer leur potentiel. Cette image a cependant l'avantage d'inciter les personnes qui interagissent avec les jeunes enfants à développer les qualités de ceux-ci et à tenter de remédier aux situations qui, à l'échelle locale, provinciale ou mondiale, tendent à restreindre les occasions qu'ont les enfants de participer pleinement à l'apprentissage qu'ils méritent. (Colombie-Britannique — Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants, p. 4)



En 2011, la Colombie-Britannique offrira un programme de maternelle à temps plein pour tous les enfants ayant l'âge requis. Jusqu'à l'année scolaire 2010-2011, le ministère de l'Éducation ne finançait ces programmes que pour certains groupes (élèves autochtones, élèves des programmes d'anglais langue seconde (ALS) et certaines catégories d'élèves ayant des besoins particuliers), à la discrétion des conseils scolaires. Pour être admissibles au financement de la maternelle à temps plein, les écoles devaient établir des programmes visant à répondre expressément aux besoins de ces élèves. Ceux-ci passaient la moitié de la journée en maternelle et l'autre moitié dans un programme conçu pour répondre à leurs besoins respectifs.

En mettant le programme de la maternelle à temps plein à la disposition de tous les enfants, il importe de maintenir les pratiques prometteuses appliquées dans les programmes préexistants à temps plein. Il conviendrait que le nouveau programme de maternelle continue de répondre aux besoins d'apprentissage particuliers des trois groupes précités.



- **Élèves autochtones**

Il importe que les districts scolaires et les administrations scolaires indépendantes reconnaissent que les programmes de maternelle à temps plein actuellement offerts aux élèves autochtones comportent d'excellentes situations d'apprentissage. Il y aurait lieu de prendre en considération les ententes locales en matière d'éducation et les accords pour l'amélioration du rendement des élèves autochtones et d'éviter de diminuer la place accordée à certains aspects bien particuliers de ces programmes comme la valorisation de la langue et de la culture (voir la section consacrée à l'éducation autochtone dans le site du Ministère : www.bced.gov.bc.ca/abed/).

À l'étape de la planification, les conseils scolaires et les écoles indépendantes se rappelleront qu'au départ, l'objet de tels programmes était de créer une atmosphère accueillante pour les élèves autochtones et leurs familles et de leur donner une base à la fois solide et culturellement significative qui soit propice à leur épanouissement scolaire. L'initiation à la culture et à l'histoire indigènes dès la maternelle, d'une manière adaptée à l'âge, permet aux élèves autochtones de mieux comprendre leur communauté et leur province, de prendre conscience du rôle qu'ils jouent dans leur école et d'acquérir un sentiment d'appartenance à cette dernière.

Il est recommandé aux conseils scolaires de consulter les communautés autochtones au moment d'élaborer et de mettre en œuvre leurs programmes de maternelle à temps plein. Il serait opportun que le financement ciblé accordé pour l'éducation autochtone serve à offrir aux élèves de la maternelle des occasions d'apprentissage adaptées à leur réalité culturelle. (Voir les ressources relatives à l'éducation autochtone dans le site du Ministère, notamment le document *Shared Learnings: Integrating BC Aboriginal Content K-10* : www.bced.gov.bc.ca/abed/documents.htm)

- **Élèves en anglais langue seconde (ALS)**

Pour les élèves dont la langue parlée à la maison n'est pas l'anglais (élèves en ALS ou en FLS [français langue seconde], élèves inscrits au Conseil scolaire francophone), il existe, dans de nombreuses écoles, des programmes de maternelle à temps plein qui mettent l'accent sur des services d'appoint en ALS. Dans l'ensemble, les services d'appoint en ALS ont crû en nombre et en complexité à la suite de l'augmentation du nombre d'élèves et de l'évolution des tendances en matière d'immigration. Par conséquent, bon nombre d'élèves qui entrent à l'école ne connaissent pas l'alphabet latin et ils n'en savent guère plus sur l'histoire, les traditions et la culture canadiennes, de même que sur les systèmes d'éducation et les modes de vie de ce pays. C'est pourquoi les services d'appoint en ALS portent tout autant sur l'enseignement de la langue que sur l'initiation aux réalités culturelles de la Colombie-Britannique. (Pour en savoir plus sur l'ALS, consulter l'adresse URL suivante : www.bced.gov.bc.ca/esl/)

- **Élèves ayant des besoins particuliers**

Les enfants ayant des besoins particuliers complexes sont spécialement vulnérables lorsqu'ils entrent à l'école. Il importe qu'ils bénéficient d'une intervention précoce, laquelle peut s'effectuer de manière plus intense dans un programme de maternelle à temps plein. En mettant la maternelle à temps plein à la disposition de tous les enfants, il serait opportun pour les districts scolaires, les autorités scolaires indépendantes et les écoles de déterminer quelle serait la meilleure façon d'aider chaque élève ayant des besoins particuliers afin de lui permettre de participer pleinement aux activités d'une communauté d'apprenants et ce, grâce à des interventions ciblées pour appuyer son apprentissage. (Pour en savoir plus sur les élèves ayant des besoins particuliers, consulter l'adresse URL suivante : www.bced.gov.bc.ca/special/)

Malgré la prolongation de l'horaire de la maternelle, bon nombre de familles auront encore besoin d'un service de garde avant et après les heures de classe. L'accès à des programmes de maternelle et à des services de garde de qualité pour ces jeunes enfants aura des répercussions bénéfiques sur leur apprentissage. On encourage les districts scolaires et les écoles indépendantes qui prolongeront l'horaire de la maternelle à répondre aux besoins des



familles en leur offrant un service de garde étendu avant et après les heures de classe. Il peut être bon pour les jeunes enfants qui reçoivent ce service de passer une journée sans discontinuité dans la même salle de classe pour y être gardés et faire un apprentissage supplémentaire. Les conseils scolaires et les autorités scolaires indépendantes peuvent offrir eux-mêmes de tels services, moyennant des frais d'utilisation, ou encore travailler de concert avec un fournisseur de services.

Mener à bien un changement tel que la prolongation de l'horaire de la maternelle peut être un projet à la fois passionnant et exigeant. Ce guide est destiné aux enseignants, aux directions d'école et aux autres parties intéressées qui auront la tâche complexe de transformer la maternelle en un programme à temps plein répondant aux besoins de tous les enfants de la Colombie-Britannique. Vous trouverez à l'adresse URL suivante d'autres documents concernant le programme de maternelle à temps plein : www.bced.gov.bc.ca/early_learning/full_day_kindergarten.htm



Section 1

But de la maternelle à temps plein

Le but de la maternelle à temps plein est de stimuler le développement intégral de l'enfant et non pas de le lancer dans les études plus tôt. La décision du Ministère d'intégrer la maternelle à temps plein dans le cadre d'un programme d'éducation d'excellente qualité est fondée sur de nombreux travaux de recherche qui ont montré toute l'importance de la petite enfance, laquelle sert d'assise à l'apprentissage tout au long de la vie et à la réussite à l'école et au-delà.

De récentes découvertes en neurosciences prouvent de façon tangible que les premières années de développement, de la conception à l'âge de six ans, mais surtout les trois premières années, posent les fondements des compétences et des facultés d'adaptation, lesquelles ont un puissant effet sur les facultés cognitives, le comportement et la santé de l'être humain tout au long de son existence.

(McCain et Mustard, 1999, p. 6)¹

La maternelle à temps plein procure de nombreux avantages, en plus de ceux du programme à la demi-journée, car elle permet de consacrer davantage de temps à l'exploration et à l'enquête fondées sur le jeu. C'est en majeure partie grâce à ces situations d'apprentissage pratiques que s'effectue le développement cognitif de l'élève de maternelle.

Dans certains programmes de maternelle d'une demi-journée, l'exploration et l'enquête fondées sur le jeu ont été mises de côté par des éducateurs qui cèdent aux contraintes de temps associées à l'atteinte des résultats d'apprentissage, notamment en ce qui a trait à l'important éveil à la lecture et à l'écriture. Ces éducateurs ont donc eu moins d'occasions de s'occuper d'autres sphères de l'apprentissage et du développement (p. ex. le développement socioaffectif ou physique) qui sont la clé de la réussite à l'école et dans la vie.

Dans le programme de maternelle à temps plein, les résultats d'apprentissage prescrits seront les mêmes que ceux du programme à mi-temps. Le but visé par le Ministère n'est pas d'ajouter des résultats d'apprentissage, mais plutôt de donner aux enseignants davantage de temps pour



favoriser un apprentissage axé sur tous les résultats d'apprentissage prescrits et comprenant les cinq sphères du développement présentées dans *Le programme du primaire — Cadre d'enseignement* : esthétique et artistique, socioaffectif, intellectuel, développement physique et bien-être, et développement de la responsabilité sociale.

L'élève qui fréquente la maternelle à temps plein a plus de temps pour :

- tirer profit de situations adaptées à son niveau et à sa réalité culturelle qui favorisent l'apprentissage et le développement dans toutes les sphères;
- apprendre par l'exploration et le jeu, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe;
- se voir présenter des occasions qui favorisent l'apprentissage socioaffectif, l'autorégulation et les relations constructives avec l'enseignant et les pairs;
- tirer profit de situations d'apprentissage enrichies qui favorisent le développement des habiletés cognitives et langagières et des capacités de conceptualisation et qui stimulent la curiosité intellectuelle;
- se familiariser avec les communautés et les cultures locales ainsi qu'avec le milieu naturel dans lequel il vit;
- participer à des activités d'apprentissage à l'extérieur du cadre de l'école, notamment des visites à la bibliothèque locale, des promenades dans le quartier ou dans la nature.

Avec l'horaire prolongé, l'enseignant peut offrir un meilleur soutien à l'apprentissage, puisqu'il a davantage d'occasions pour :

- interagir avec les enfants individuellement ou en petits groupes, y compris encourager le jeu;
- accorder à chacun une attention individuelle et un soutien à l'apprentissage;
- approfondir des sujets liés au programme officiel de maternelle ou au programme d'éveil, en fonction des intérêts des élèves;
- procéder à une évaluation juste, adaptée au niveau de développement et à la réalité culturelle de l'élève;
- communiquer avec les familles et les communautés.

On peut concevoir le jardin d'enfants comme faisant partie aussi bien du développement de la petite enfance que du système d'enseignement. Les programmes d'éducation à la petite enfance et le système d'enseignement devraient idéalement former un tout homogène, de la petite enfance à l'âge adulte. Le cerveau se développe sans discontinuité, et les expériences vécues pendant les premières années posent les fondements des aptitudes à l'apprentissage en milieu scolaire. (McCain et Mustard, 1999, p. 18)¹



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Avantages de la maternelle à temps plein

Il a été démontré que les programmes d'éducation à la petite enfance sont des initiatives rentables, tant sur le plan du capital humain que sur le plan économique. De nombreux pays accordent déjà une haute priorité au développement des jeunes enfants. Les chercheurs canadiens Margaret Norrie McCain, Fraser Mustard et Stuart Shanké soutiennent que des programmes efficaces pour tous les enfants améliorent le bien-être global de la société en réduisant les inégalités, surtout dans les domaines de la santé et de l'éducation.³

La recherche montre que, comparativement au programme à mi-temps, le programme de maternelle à temps plein entraîne :

- une meilleure réussite scolaire ultérieure;
- une plus grande aptitude à se développer et moins de frustrations chez l'enfant;
- de meilleurs résultats quant à l'action sociale positive et au comportement;
- davantage de temps pour l'enseignement et la pratique;
- une participation et une satisfaction accrues de la part des parents ou des gardiens;
- des avantages dont bénéficient tous les enfants, quel que soit leur statut socio-économique;³
- une réduction des frais de garde et moins de problèmes de transport pour les parents ou les gardiens.

(suite à la page suivante)



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Avantages de la maternelle à temps plein

(suite de la page précédente)

Selon certaines études comparatives, la maternelle à temps plein favorise non seulement l'apprentissage scolaire, mais aussi le développement des aptitudes sociales.^{6, 7, 8, 9} Comparés aux programmes à mi-temps, les programmes à temps plein offrent plus de temps et d'occasions d'utiliser le langage, d'approfondir certains sujets et de créer des milieux d'apprentissage plus ouverts. Ils permettent aussi de multiplier les interactions entre les enfants et l'enseignant et de réduire la durée de l'enseignement en grand groupe.^{4, 5}

Cryan et al. ont établi que les programmes à temps plein ont une vaste gamme d'effets positifs, y compris la réussite scolaire ultérieure.¹⁰ Ils ont aussi découvert que les élèves des programmes à temps plein sont plus autonomes que les élèves à mi-temps, qu'ils participent plus activement et qu'ils sont plus aptes à faire un retour sur leurs idées et leurs apprentissages. Ces élèves sont en outre moins enclins à la colère et à la timidité; ils s'adressent plus volontiers à l'enseignant et affichent des attitudes plus positives que les élèves à mi-temps. D'autres études ont révélé des résultats semblables.^{11, 12}

Au cours d'une étude expérimentale de deux ans menée au Wisconsin auprès d'élèves à mi-temps et à temps plein, Elicker et Mathur ont constaté que ces derniers avaient fait considérablement plus de progrès que les premiers et ce, après un contrôle statistique des différences préexistantes.⁴ Une autre étude réalisée à Philadelphie auprès de 17 600 élèves de la maternelle à la 4^e année a révélé que ceux qui avaient fréquenté la maternelle à temps plein avaient 26 % plus de chances de réussir leurs études ultérieures, qu'ils avaient de meilleurs résultats dans leurs tests de rendement et de meilleures notes dans leurs bulletins et, qu'à la fin de la 3^e année, ils avaient un taux d'assiduité scolaire plus élevé que les élèves de la maternelle à mi-temps.¹³ En outre, à la fin de la maternelle, les élèves à temps plein sont plus avancés que les autres en ce qui concerne les connaissances et l'éveil à la lecture et à l'écriture, et ils ont un meilleur rendement en lecture au cours des quatre années suivantes.¹⁴



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Apprentissage, développement et cerveau

Les expériences vécues à un jeune âge ont un effet différé et cumulatif sur le développement de l'enfant. Pour se développer sur les plans cognitif, langagier et moteur, le jeune enfant doit entrer en relation active avec les autres et avoir l'occasion de se servir de son corps et de sa voix pour interagir avec eux. Grâce à cette interaction, il découvre un nouveau vocabulaire et de nouvelles façons d'utiliser le langage pour exprimer ses émotions et ses idées.

Selon Rushton et Larkin, les principes d'organisation cérébrale décrits ci-dessous ont des répercussions importantes sur le développement et l'apprentissage de l'enfant :²¹

Apprentissage global

- *Le cerveau est conçu pour traiter de nombreuses données à la fois et il préfère le multitraitement.²⁴*
- *En situation d'apprentissage, plusieurs parties du cerveau du jeune enfant s'activent simultanément. Par exemple, lorsque les différentes parties intervenant dans le processus d'apprentissage s'activent, des connexions étroites s'établissent entre les fonctions qui gouvernent les émotions, l'apprentissage et la mémoire. En outre, « les mécanismes mentaux qui traitent la musique (tout comme la rime et le rythme) sont profondément reliés aux autres fonctions du cerveau, notamment à celles qui régissent l'émotion, la perception, la mémoire et même le langage ».²³*
- *Lire un livre est sans doute l'une des tâches les plus difficiles que le cerveau puisse accomplir. La parole vient naturellement à l'être humain, mais pas la lecture.²³*

Milieux et apprentissage

- *Le cerveau est essentiellement conçu pour la survie. Pour qu'une intelligence ou une aptitude se développe pleinement, il faut lui offrir un milieu modèle propice à son épanouissement.²⁷ Un stress intense ou la perception d'une menace auront un effet inhibiteur sur l'apprentissage.²⁸*
- *Les facteurs environnementaux peuvent influencer sur chaque sens ou sur l'ensemble des sens et, par voie de conséquence, sur la capacité d'apprentissage du cerveau. Des milieux enrichissants permettent d'améliorer les connexions dendritiques et les réactions synaptiques.²⁶*
- *Les enfants provenant de milieux où on accorde peu d'importance aux études connaissent peu le langage décontextualisé. Il est plus probable qu'ils fassent appel à des stratégies d'ordre visuel ou pratique.²⁵*

(suite à la page suivante)



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Apprentissage, développement et cerveau

(suite de la page précédente)

Croissance et développement neurologiques

- Chaque région du cerveau se compose d'un réseau extrêmement complexe de cellules, de dendrites et de nerfs interconnectés avec les autres régions. Les expériences vécues par l'enfant induisent des changements physiologiques dans son cerveau : de nouvelles dendrites se forment quotidiennement, ajoutant la nouvelle information au bagage déjà acquis.
- En matière d'apprentissage, il existe des périodes sensibles critiques. En effet, la plasticité du cerveau fait en sorte que celui-ci peut traiter et assimiler davantage d'information à certaines périodes critiques de la vie.²² La période critique pour l'apprentissage d'une langue maternelle, par exemple, est révolue vers l'âge de 10 ans.²³
- Le cerveau est conçu pour percevoir et créer des schémas. Il réagit de façon primaire aux illustrations, aux symboles ainsi qu'aux images simples et fortes.²⁷ Ce sont là les éléments qui auront l'influence la plus marquée sur le comportement de l'apprenant.
- Chaque cerveau humain est unique. Un apprentissage en série, selon un modèle d'échelon fixe, entre en contradiction avec une découverte cruciale : chaque cerveau est non seulement unique, mais il se développe à son propre rythme.



Section 2

Caractéristiques des élèves de la maternelle

Les enfants de la maternelle, comme tous les autres enfants, sont des êtres uniques avec leurs propres antécédents culturels et linguistiques et leurs propres acquis extrascolaires. Ils ont différents talents, aptitudes et centres d'intérêt. La façon personnelle dont chacun progresse dans le continuum du développement est une autre manifestation de leur unicité. Il faut donc tenir compte de cette grande diversité dans les stratégies d'enseignement.

Malgré leurs différences, les enfants de cet âge ont en commun un certain nombre de caractéristiques, notamment en ce qui a trait à leur capacité d'apprendre.

Ils apprennent avec leur corps, leur esprit et leur cœur tout entiers. Cet apprentissage se fait le mieux lorsque :

- les activités sont basées sur le jeu; elles font appel à l'exploration et à l'enquête et ont une composante pratique qui sollicite tous les sens;
- les activités sont adaptées au niveau de développement et à la réalité culturelle des élèves;
- leur environnement favorise leur développement physique, intellectuel, esthétique, artistique et socioaffectif, ainsi qu'une plus grande responsabilité sociale;
- les adultes qui les entourent, soit leurs enseignants, leurs familles ainsi que les membres du milieu scolaire et de la communauté, travaillent en collaboration pour les appuyer.

Ces caractéristiques sont liées à la façon dont le cerveau des jeunes enfants se développe. Entre l'âge de trois et huit ans, les réseaux du lobe frontal, qui gouvernent la mémoire, la capacité de résoudre des problèmes et la vitesse de traitement des données, croissent

rapidement. Vers l'âge de six ans, le cerveau de l'enfant a déjà atteint 90 % du poids qu'il aura à l'âge adulte. Vers sept ans, le cortex préfrontal, le « centre de commande » du cerveau, est à son plus dense. Les connexions synaptiques qui interviennent dans les fonctions sensori-motrices sont fermement établies, et l'élagage (processus d'élimination des synapses inutilisées) a déjà commencé. Étant donné l'activité que déploient les centres de commande supérieurs du cerveau, il s'agit d'une période critique pour le développement de la fonction exécutive, qui est associée à l'accroissement de la flexibilité cognitive, de la mémoire de travail, des niveaux d'attention, de l'autorégulation et de la capacité de réprimer ses impulsions.²

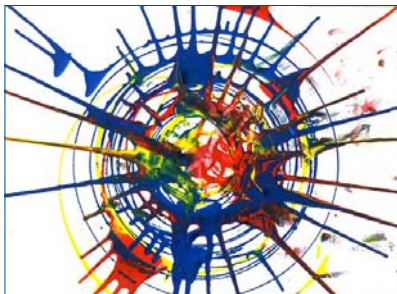
Bien que le développement du cerveau puisse limiter les réalisations possibles à certains âges, les enfants de la maternelle sont des apprenants naturels, doués d'une aptitude à l'émerveillement et d'une grande curiosité à l'égard du monde dans lequel ils vivent. Ces attributs leur insufflent la motivation et l'esprit d'initiative dont ils ont besoin pour amorcer les étapes subséquentes de leur développement.^{15, 16, 17} L'apprentissage stimule la formation de nouvelles connexions neuronales nécessaires à l'exécution d'une tâche.^{18, 19} C'est grâce à la plasticité du cerveau que cette évolution physiologique est possible.

La plasticité, ou plasticité synaptique, est la capacité de notre cerveau de réorganiser ses voies neuronales tout au long de l'existence, à mesure que nous vivons de nouvelles expériences. Lorsque nous apprenons, nous acquérons de nouvelles connaissances ou compétences par le truchement de l'enseignement ou de la pratique. Pour assimiler ou mémoriser un fait ou une compétence, il faut que les changements fonctionnels induits par la nouvelle connaissance se produisent de façon répétée dans notre cerveau. Cette capacité qu'a le cerveau de se modifier au gré de l'apprentissage se nomme « plasticité synaptique ». (Chudler, 2009).²⁰

Pour être efficaces, les programmes d'éducation destinés aux jeunes enfants doivent tirer pleinement parti de la plasticité du cerveau. C'est pourquoi le programme de maternelle à temps plein offre des occasions de soutenir et de valoriser chaque aspect du développement de l'enfant tel que défini dans *Le programme du primaire — Cadre d'enseignement*, c'est-à-dire : esthétique et artistique, socioaffectif, intellectuel, physique et développement de la responsabilité sociale. Comme il en sera question ci-dessous, les enfants de la maternelle se développent rapidement dans toutes ces sphères, ce qui laisse entrevoir un éventail de possibilités quant à l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits.

Développement esthétique et artistique

Les arts offrent aux enfants de la maternelle des occasions toutes particulières de faire des explorations et d'exprimer leurs idées et leurs sentiments, tout en utilisant leur imagination et leur créativité. Les activités artistiques font appel à tous les sens, ce qui permet aux enfants d'y participer tout naturellement. Ceux-ci peuvent, par exemple, réagir à la musique en bougeant de manière créative ou à un récit en l'intégrant dans un jeu dramatique. Par ailleurs, les représentations de la famille et de la communauté dans diverses formes d'art les aident peu à peu à mieux comprendre leur culture et celle des autres.



Les enfants de la maternelle prennent grand plaisir à essayer différentes formes d'expression artistique et ils ne se préoccupent pas outre mesure de demeurer tout à fait conformes à la réalité. Ils sont davantage soucieux d'exprimer leur conceptualisation émergente d'eux-mêmes, de leur famille, de leurs amis et d'autres sujets qui les intéressent. À l'âge de la maternelle, bien des enfants se créent un répertoire de symboles graphiques qui représentent, notamment, des personnes, des bâtiments ou des animaux de compagnie faisant partie de leur milieu. Comme ils sont le fruit d'une abstraction plutôt que d'une observation directe, ces symboles sont souvent particuliers à chaque enfant, ce qui est normal à ce stade de leur développement.

Parmi les changements notables qui surviennent souvent durant la maternelle, on note que peu à peu les enfants se préoccupent de représenter les objets en contexte. Au lieu, par exemple, de montrer des objets qui semblent flotter dans l'espace, ils commencent à les situer par rapport au sol, en utilisant une ligne de base. Certains enfants commencent même à incorporer temps et espace dans leurs représentations, en ordonnant des faits comme dans un récit ou une rencontre sportive. De cette façon, le matériel d'arts visuels est un outil qui sert non seulement à l'expression d'idées, mais également au développement de la cognition et de la pensée abstraite.

Développement socioaffectif

La maternelle est une période de la vie où les enfants explorent leurs sentiments, les caractéristiques identitaires de leur personnalité et leurs relations interpersonnelles. Pour beaucoup d'entre eux, ce sera une première occasion de fréquenter régulièrement d'autres enfants différents d'eux-mêmes, que ce soit sur le plan culturel, socioéconomique ou du stade de développement.

L'année passée en maternelle se caractérise par un développement socioaffectif important. Certes, d'aucuns peuvent sembler timides au début, mais à mesure qu'ils se familiarisent avec les pratiques courantes de la classe et apprennent à connaître leur enseignant

et leurs pairs, ils gagnent de l'assurance et participent plus activement à la vie de la classe. D'autres encore peuvent sembler s'affirmer un peu trop avec leurs pairs. Pour eux, la maternelle sera le moment d'apprendre de meilleures façons d'interagir avec d'autres.

En maternelle, bien des élèves se découvrent un sens de l'humour; ils sont ravis d'entendre des comptines amusantes et de s'adonner à des jeux de langage. Beaucoup commencent à se rendre compte de la portée des injures, des taquineries et des critiques. Enfin, dans le cadre de leur développement socioaffectif, tous les enfants de cet âge ont l'occasion d'apprendre combien il est important de comprendre et d'accepter les différences et de composer avec elles.



Développement intellectuel

Les élèves de la maternelle sont des apprenants naturels qui posent un regard émerveillé sur le monde et sont à l'orée d'une phase de développement intellectuel rapide. Ce développement est essentiellement le fruit de situations d'apprentissage pratiques, de jeux et de démarches d'exploration et de recherche, plutôt que d'un enseignement théorique. Les enfants de cet âge veulent faire des explorations et arriver à comprendre les choses. Ils posent beaucoup de questions, adorent les jeux de devinettes et sont capables d'assimiler des concepts et de s'intéresser à des symboles. Enfin, ils aiment qu'on leur lise des ouvrages de toutes sortes : histoires, poèmes et même des livres instructifs.

Chez ces enfants, la capacité d'acquérir du vocabulaire et d'exprimer leurs idées se développe rapidement. Ils aiment particulièrement les jeux de mots, les comptines et les nouveaux mots. La langue parlée joue également un rôle primordial dans la construction du sens et l'apprentissage expérientiel. Elle permet aux enfants de passer de l'expérience concrète à la construction de connaissances abstraites, de généralisations et de théories relatives au monde dans lequel ils vivent.⁸⁷

Développement physique et bien-être

Même s'ils n'ont pas tous le même niveau d'aptitudes et de développement physique, la plupart des élèves de la maternelle débordent d'énergie et aiment bouger. Ils acquièrent le sens du rythme et aiment faire des activités au son de la musique, comme marquer la cadence en frappant dans leurs mains, en marchant au pas ou en enchaînant des sauts.

Vers l'âge de cinq ans, la croissance de l'enfant ralentit, ce qui lui permet de développer le contrôle de ses petits et grands muscles. La coordination des yeux et les autres fonctions sensorielles sont encore en développement, si bien qu'il peut être frustrant de se voir imposer trop d'activités qui mettent l'accent sur la motricité fine et la discrimination visuelle précise. Les enfants de cet âge ont aussi besoin de l'aide des adultes pour trouver un juste milieu entre les activités vigoureuses et calmes.



Développement de la responsabilité sociale

La maternelle est une période importante pour le développement du sentiment d'autonomie de l'enfant et de son aptitude à travailler en collaboration avec d'autres. À cet âge, les élèves aiment qu'on leur confie des responsabilités, comme faire des commissions, apporter des objets de la maison et aider à résoudre des problèmes d'ordre pratique. Bien qu'ils puissent encore concevoir les choses d'une façon égocentrique, ils apprennent à partager, à attendre leur tour, à s'entraider et à avoir de l'empathie envers les autres. Bref, ils acquièrent le sens de la responsabilité sociale.



Section 3

Apprentissage des élèves de la maternelle

Les enseignants jouent un rôle clé dans la vie des enfants en ce qu'ils favorisent leur développement et leur apprentissage. Chacune de leurs actions a une raison d'être. Ils créent des milieux propices à l'apprentissage, conçoivent et proposent des situations et des activités d'apprentissage qui captent l'intérêt des enfants et enfin, prodiguent un enseignement et diverses formes de soutien dans le but de faire des élèves des apprenants à la fois autonomes et interdépendants. Les enseignants répondent aux



besoins diversifiés des élèves en appliquant les principes de l'apprentissage énumérés ci-dessous et en adoptant des pratiques adaptées à leur développement. Bien qu'ils soient fondamentaux pour toutes les années du programme d'études, ces principes ont une importance capitale pour la maternelle :

- L'apprentissage nécessite la participation active de l'élève.
- Chacun apprend à sa façon et à son rythme.
- L'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif.



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Caractéristiques des programmes de maternelle efficaces

Les enfants de la maternelle apprennent le mieux lorsqu'ils sont dans un programme structuré, centré sur l'élève, inclusif, dirigé par un adulte et où l'apprentissage est intentionnel. La connaissance et la compréhension des besoins variés de chaque apprenant constituent le point de départ de la planification d'un programme. De par leur nature non limitative, les programmes de maternelle efficaces font une large place à l'apprentissage par l'enquête et le jeu et offrent aux élèves des occasions d'interagir avec les adultes et les autres enfants.

En matière d'éducation des jeunes enfants, les éducateurs et les chercheurs s'entendent sur ce point : les démarches pédagogiques globales aident les élèves à acquérir une maturité affective; elles favorisent le développement de leurs aptitudes sociales, cognitives et langagières ainsi que l'atteinte du bien-être physique.^{29, 30, 31} La recherche ne conclut pas à la supériorité d'une démarche particulière en ce qui a trait aux modèles de l'apprentissage guidé par l'enseignant et de l'apprentissage mené par l'enfant.^{30, 32, 33} En revanche, il est prouvé que le laisser-faire, tout comme l'approche didactique, a ses limites.³³ Les approches didactiques, centrées sur l'enseignement direct, l'activité scénarisée en script et une gamme restreinte de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques, ont souvent des effets positifs à court terme, mais ceux-ci diminuent avec le temps. À titre d'exemple, les chercheurs canadiens Phillips, Norris et Steffler ont examiné les effets de la mise en œuvre, dans des classes de maternelle choisies, d'un programme de lecture normatif, axé sur la méthode phonétique. Leur étude a révélé qu'en 3^e année, les élèves du programme normatif avaient des compétences moins élevées en compréhension de textes que ceux des groupes témoins.¹⁴

Les recherches indiquent également que l'enseignant peut avoir une influence énorme sur l'apprentissage des enfants. De fait, un enseignant peut à lui seul compenser les effets d'une démarche particulière^{30, 40} et, de façon générale, la qualité de l'enseignement lors de la mise en œuvre d'un programme d'études est plus importante que le programme lui-même.^{30, 31, 40} Les enseignants efficaces font appel à diverses démarches pédagogiques combinant des éléments des modèles de l'apprentissage guidé par l'enseignant et de l'apprentissage mené par l'enfant.^{41, 42}

Le jeu, moyen d'apprentissage



En jouant, l'enfant exprime, explore, combine et pousse plus loin ce qu'il a appris sur les images, les sons, les odeurs et les textures du monde qui l'entoure, sur les mots, les signes, les symboles et les coutumes de sa langue et de sa culture, ainsi que sur ses pensées, ses idées, ses sensations et ses sentiments, et sur ceux des autres. Plongé dans un scénario ludique, l'enfant invente et explore par lui-même ou avec d'autres enfants, mettant en pratique ce qu'il a appris et se laissant guider par sa curiosité. Les jeux permettent à l'enfant de mettre en scène et de transformer le monde qui l'entoure, laissant ainsi entrevoir ses pensées et ses perceptions aux autres enfants et aux adultes, ce qui permet souvent à ces derniers de voir le monde sous un autre angle. (Colombie-Britannique — Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants, 2008, p. 12).

Les jeunes enfants apprennent en grande partie en jouant. Le jeu est tellement important dans la vie de l'enfant qu'il est reconnu à titre de droit par les Nations Unies. Les émotions agréables associées au jeu comptent tout autant que les compétences développées pour insufler à l'enfant le goût d'apprendre et le désir de s'y engager avec confiance.

Le jeu favorise un développement physique, intellectuel et socioaffectif sain qui ne pourrait s'effectuer par la seule pratique d'exercices préscolaires comme apprendre à compter jusqu'à 10 ou énoncer l'alphabet. Lorsque les enfants jouent avec des cubes, du sable ou de l'eau, par exemple, ils assimilent les bases de la pensée logique et mathématique, du raisonnement scientifique et de la résolution cognitive de problèmes. Dans un jeu dramatique, ils mettent en contexte des éléments tirés d'expériences personnelles ou d'histoires entendues. Lorsqu'ils créent une pièce symbolique à partir de matériel écrit, ils approfondissent leur compréhension de la nature et de la raison d'être de la langue écrite.

Lorsqu'ils jouent, les enfants apprennent à avoir du plaisir tout en étant physiquement actifs. Les enfants qui ont l'occasion de se dépenser régulièrement grâce à des activités physiques ludiques font preuve d'un comportement plus calme dans la journée et dorment mieux la nuit. Lorsqu'ils jouent avec leurs pairs, ils nouent des relations, mettent leurs idées en commun, découvrent les compromis, créent des narrations verbales et apprennent à tenir compte du point de vue des autres, autant d'éléments qui contribuent à leur sociabilité, à leur pensée créative, à leur imagination et à leur éveil à la lecture et à l'écriture.

Deux types de jeu favorisent le développement optimal de l'enfant dans tous les domaines : le jeu à l'initiative de l'enfant et le jeu à l'initiative de l'enseignant. Tous deux sont présentés en détails dans les pages qui suivent. Ces types de jeu contribuent au développement de l'enfant sur le plan des aptitudes langagières, de l'éveil à la lecture et à l'écriture,⁴⁶ de l'apprentissage conceptuel, de la résolution de problèmes, de la compréhension de points de vue différents, de la créativité ainsi que de la mémoire et de la capacité de représentation.⁴⁵ Dans les deux cas, l'enseignant ou l'aide-enseignant

apporte à l'élève le soutien nécessaire pour approfondir ce qu'il fait et en dégager un sens pendant qu'il s'adonne à des activités ludiques. Selon certaines recherches, les programmes axés sur le jeu avec soutien de l'enseignant favorisent l'autorégulation et l'apprentissage scolaire plus efficacement que ceux des classes témoins n'offrant pas de soutien aux élèves de la part de l'enseignant.^{61, 62, 63, 64, 65}



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Apprentissage et jeu

Lorsqu'il est soigneusement chorégraphié, le jeu est un des outils d'apprentissage les plus efficaces qui soit. En maternelle, il devient, sous la direction d'un enseignant compétent, un riche laboratoire permettant d'enseigner plusieurs concepts simultanément et ce, tout en respectant les différents styles d'apprentissage. À cet égard, deux types de jeu sont utiles en maternelle : le jeu à l'initiative de l'enfant et les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant et dirigées par un adulte. Grâce à sa structure plus souple, le jeu offre à l'élève la possibilité 1) de choisir les défis qu'il veut relever; 2) de se dépasser au contact des autres, dans des contextes peu stressants. Voilà une véritable différenciation pédagogique.⁴⁴

Jeu à l'initiative de l'enfant

Dans ce type de jeu, les enfants choisissent leurs activités en fonction des divers espaces d'apprentissage aménagés par l'enseignant. Une classe comprend habituellement les coins art dramatique, blocs et cubes, sciences, mathématiques, jeux, casse-tête, livres, enregistrements, arts visuels et musique. Pendant qu'ils jouent, les enfants apprennent à interagir avec les autres, à reconnaître et à résoudre des problèmes ainsi qu'à développer leurs compétences langagières, leur capacité de raisonnement et leurs habiletés motrices.

Ce type de jeu contribue à l'apprentissage et au développement de l'enfant de diverses façons, dont les suivantes :

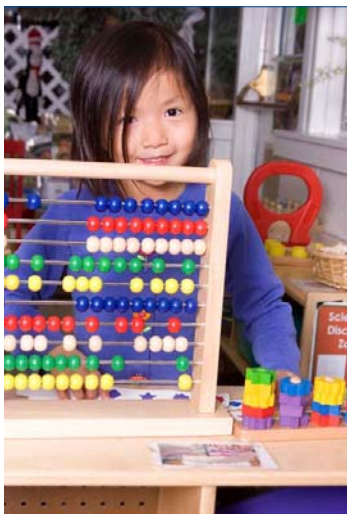
Développement physique et bien-être

- Le jeu actif favorise le développement sensori-moteur de l'enfant.
- Le jeu actif contribue au maintien de la santé globale de l'enfant et il constitue un moyen naturel de prévenir l'obésité infantile.
- Les activités suivantes contribuent au développement de la motricité globale : sauter à cloche-pied, sautiller, sauter à la corde, lancer et attraper, grimper, courir, jouer avec des balles, des bâtons de baseball ou de hockey, ou des cerceaux. Ces activités aident à appuyer les résultats d'apprentissage du programme d'Éducation physique qui permettront à l'élève de découvrir quelles activités physiques il aime pratiquer.
- L'enfant développe sa motricité fine lorsqu'il joue dans le sable ou dans l'eau (manipulant de petits jouets et objets, mesurant, versant et triant); lorsqu'il joue au papa et à

la maman (se déguisant avec des vêtements et des chaussures aux attaches diverses, utilisant des couverts et des ustensiles jouets); lorsqu'il construit avec des cubes en les empilant et en les agencant; lorsqu'il utilise du matériel d'arts visuels (crayons de plomb, crayons feutres, craie, ciseaux, crayons à dessiner, peinture et pinceaux, éponges, argile et pâte à modeler, papier, ruban adhésif, objets naturels et trouvés); lorsqu'il fait des casse-tête.

Développement intellectuel

- Le jeu contribue au bon développement cognitif de l'enfant, ainsi qu'à celui de l'imagination et de la pensée créative, du raisonnement logique, de l'aptitude à résoudre un problème et de la mémoire.^{2, 48, 49, 50}
- L'enfant qui crée un jeu dramatique apprend à se servir des objets et des actions de manière symbolique, démarche essentielle pour le langage, les mathématiques ainsi que la lecture et l'écriture.^{51, 52}



- Le jeu et le langage font tous deux appel à la représentation symbolique : dans le langage, les mots représentent des objets, des actions et des situations; dans le jeu, le mot est utilisé en tant que signe d'autre chose que ce qu'il désigne normalement (p. ex. une boîte de carton qui représente une tente). Par ailleurs, le sociodrame permet à l'enfant de la maternelle d'améliorer ses compétences langagières, car il l'incite à utiliser intentionnellement le dialogue pour en exposer et en développer les thèmes.⁴⁶
- Le jeu constitue un des fondements de la réussite ultérieure au chapitre de la lecture, de l'écriture et du développement de concepts abstraits en sciences et en mathématiques.^{2, 48, 50} Le jeu actif, y compris pendant les récréations, contribue également au rendement scolaire de l'enfant.⁵⁴

Développement socioaffectif

- Les jeux de rôles contribuent à développer l'esprit de coopération, l'empathie et la maîtrise des impulsions, à diminuer les comportements agressifs et à améliorer la santé socio-affective.^{50, 55} Lorsque cela est opportun, le jeu turbulent permet aux enfants de dépenser leur trop-plein d'énergie. Il les encourage également à adopter des attitudes et des comportements coopératifs et socialement acceptables, et il favorise les amitiés.⁵⁶ En observant les règles de leurs jeux (p. ex. jeu du chat, jeux de société), les enfants apprennent à s'adapter aux règles de la société.⁵⁷

- Le jeu aide l'enfant à développer ses compétences sociales et à avoir suffisamment confiance en lui pour interagir avec ses pairs.⁵⁹ Le jeu dramatique, avec son ensemble structuré de rôles et de règles (qui fait quoi et comment), constitue un terrain d'entraînement où les enfants apprennent et peaufinent l'autorégulation. Les enfants se conforment avec énormément de sérieux aux rôles et aux règles de la pièce.^{52, 60}

Les spécialistes du développement de l'enfant affirment que le fait de consacrer beaucoup de temps au jeu durant l'enfance est l'un des principaux facteurs de la capacité au bonheur à l'âge adulte.⁵⁸

Jeu à l'initiative de l'enseignant

Ce type de jeu comprend essentiellement des activités dirigées par l'enseignant ou l'aide-enseignant. Les activités gagnent à être présentées au groupe puisqu'elles permettent d'initier les élèves à de nouveaux concepts, activités et matériel didactique susceptibles d'être explorés plus tard individuellement. L'apprentissage en groupe doit s'effectuer de façon systématique et séquentielle et il peut comporter l'exploration d'habiletés et de concepts propres à des domaines comme la lecture et l'écriture ou les mathématiques.¹²⁴

Il existe diverses façons pour les éducateurs d'amorcer le jeu, notamment, en instaurant un climat de réflexion, en fournissant aux élèves des indices et des énoncés incitatifs, en donnant l'exemple de ce qu'il faut faire ou en formulant des directives claires. Ils peuvent, par exemple, proposer une activité de jeu dramatique en prêtant des accessoires aux enfants et en les aidant à préparer des scénarios (p. ex. étoffer les rôles, rédiger les plans et les règles à suivre dans leur jeu).

Le jeu en groupe à l'initiative de l'enseignant favorise le développement de l'enfant de nombreuses façons, dont les suivantes :

Développement physique et bien-être

- Les activités musicales (p. ex. instruments, jeux de doigts, chansons et jeux d'action) favorisent le développement de la motricité fine chez l'enfant.
- Les activités dirigées inspirées de la vie réelle sont bénéfiques pour les enfants (p. ex. lorsqu'ils cuisinent, ils apprennent à verser, à mesurer, à se servir de cuillères, de louches, de pinces, etc.)⁶⁶
- Les jeux et activités dirigés par l'enseignant et dans le cadre desquels les enfants apprennent de nouvelles façons de bouger (p. ex. une danse, un sport) ou qui les incitent à explorer le mouvement contribuent à leur développement physique et à leur bien-être.⁵⁴

Développement intellectuel

- L'enseignant peut tirer parti des jeux de langage pour offrir aux élèves des occasions d'exercer leur conscience phonologique (p. ex. comptines, amorces et rimes, conscience phonémique).⁴⁶ Lorsque les enfants communiquent à l'aide du langage, la forme et la structure de ce dernier ne font que transparaître du fait qu'ils se concentrent essentiellement sur le sens du message.⁴⁷ Cependant, dans les jeux de langage, cette forme et cette structure sont clairement mises en évidence.
- Lorsqu'il dirige les élèves vers des centres d'apprentissage pourvus de matériel de lecture et d'écriture et d'accessoires liés à un thème particulier, l'enseignant leur permet de faire plus d'activités dans ce domaine et de se familiariser davantage avec l'écrit.⁴⁸ C'est souvent en jouant que les enfants apprennent à reconnaître des mots (p. ex. « cubes » et « bâtonnets » dans le centre construction).
- L'enseignant peut faire vivre aux élèves des expériences enrichissantes (p. ex. sorties scolaires, récits) dont ils pourront s'inspirer ensuite pour préparer des scénarios de jeux dramatiques. Des accessoires pertinents mis à leur disposition encouragent et renforcent de tels jeux.
- Lorsque l'enseignant s'insère avec tact dans un jeu dramatique créé par les élèves, il peut les amener tranquillement vers un degré d'abstraction plus élevé.⁴⁹

Développement socioaffectif

- L'initiation à des jeux comportant des règles (p. ex. jeu du chat, soccer, jeux de société) permet aux enfants d'apprendre à interagir de manière coopérative; c'est un moyen important de renforcer leur capacité d'adaptation aux règles sociales.⁵⁷ De plus, les jeux en grand groupe coordonné favorisent le sentiment d'appartenance à la communauté.
- L'enseignant apprend aux élèves à « faire semblant » en leur montrant comment jouer différents rôles et en imaginant avec eux ce qui pourrait arriver ensuite. Il importe toutefois que l'enseignant ne fasse pas toute la mise en scène et qu'il s'efface dès que les élèves commencent à mettre en œuvre leurs idées.



POINTS PRATIQUES

Apport d'un soutien au jeu

(tiré de ReadNow BC: Kindergarten Learning Project, www.readnowbc.ca)

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





ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Le jeu, un moyen de favoriser l'autorégulation

L'autorégulation est un mécanisme dont l'enfant a besoin pour être attentif et apprendre à l'école. D'abondants travaux de recherche révèlent que les activités ludiques intentionnelles sont un moyen extrêmement efficace de favoriser le développement de l'autorégulation chez les enfants de la maternelle. Selon les chercheurs, l'incorporation du processus d'autorégulation dans toutes les activités menées en classe, et surtout dans le jeu, produit de meilleurs résultats qu'un enseignement à part mené dans le cadre d'une activité indépendante. Cependant, pour que le jeu favorise l'autorégulation, il faut que l'enseignant le planifie et qu'il dispose de stratégies visant à aider l'enfant à travailler ses habiletés au jeu tout comme il travaille ses lettres et ses chiffres.

Dans sa forme évoluée, le jeu dramatique se prête naturellement aux trois types d'interactions menant à l'autorégulation : la régulation par les autres, la régulation pour les autres et l'autorégulation. Il se caractérise par des situations imaginaires, la multiplicité des rôles, des règles bien définies, des thèmes adaptés aux besoins, une grande utilisation du langage et une durée qui se prolonge dans le temps, parfois même quelques jours. Afin de pouvoir revenir sur un thème, il est nécessaire de créer un plan, de le critiquer et de le réviser.¹²⁵

Parmi les autres stratégies de développement de l'autorégulation et de la fonction exécutive, on compte la planification et le bilan quotidiens. On organise les enfants en petits groupes, où chacun décide de ce qu'il fera pendant la période de travail, notamment, dans quel centre d'apprentissage il jouera, avec quel matériel et avec qui. Puis, chacun fait part de son plan à un adulte et possiblement aux autres membres de son groupe. La période de travail désigne le temps passé à exécuter le plan, seul ou avec d'autres, et à ranger. Une fois l'activité terminée, les enfants se réunissent de nouveau avec le même adulte et le même petit groupe et chacun fait part de ce qu'il a fait et appris durant la période et en discute avec les autres.⁸⁰



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

Développement des capacités de raisonnement de l'élève

En ce qui a trait au développement des capacités de raisonnement de l'élève, Epstein⁴⁷ insiste sur l'importance de la planification et de la réflexion. Elle offre les suggestions suivantes :

- *Faire de la planification et de la réflexion une composante régulière du programme quotidien de la classe; au début, les enfants auront besoin d'être encadrés étroitement pour se prêter à cet exercice.*
- *Faire en sorte que les élèves puissent voir les aires d'activités et le matériel au moment où ils planifient leurs activités; ainsi, il y a plus de chances qu'avec le temps ils élargissent leurs choix d'activités et de matériel.*
- *Poser des questions ouvertes aux élèves. L'enseignant obtient généralement plus de détails s'il demande « Comment feras-tu pour construire ta ville? » au lieu de « Est-ce que tu vas utiliser des cubes en bois? »*
- *Écouter attentivement les plans des élèves afin de déterminer les stratégies les plus efficaces pour les aider à développer leurs idées et à les mettre en pratique.*
- *Interpréter et étoffer ce que les élèves disent et font, tout en s'assurant d'avoir bien compris.*
- *Soutenir, accepter et approfondir toutes les façons dont les enfants expriment leurs plans, au lieu de les critiquer ou de proposer des solutions de rechange.*
- *Encourager les enfants à expliciter davantage leurs plans et leurs réflexions sur ce qu'ils ont fait.*
- *Documenter les plans des élèves : cette documentation (p. ex. textes, dessins, photos) leur fera prendre davantage conscience du processus de planification et de sa valeur, et elle les aidera à réfléchir sur les expériences vécues.*
- *Aider les élèves à établir une corrélation entre leurs plans et leurs activités, d'une part, et leurs réflexions, d'autre part. Si, par exemple, l'élève change de plan, l'enseignant peut lui demander « Pourquoi as-tu changé de plan? » ou « Qu'est-ce qui t'a fait penser à faire cela, plutôt? » L'objectif est de les encourager à examiner leurs options, leurs préférences et leurs stratégies de résolution de problèmes plutôt que de les obliger à s'en tenir à leur première idée.*
- *Encourager les enfants à continuer leurs activités le lendemain. En faisant un retour sur leurs expériences, ils pourraient se rappeler les problèmes éprouvés ou les effets qu'ils n'avaient pas prévus. Pendant qu'ils examinent la situation, ils penseront peut-être à différentes solutions ou à des moyens de développer, le lendemain, des centres d'intérêts qu'ils viennent de découvrir.*

L'apprentissage fondé sur l'enquête

En maternelle, l'apprentissage fondé sur l'enquête tire parti de la curiosité naturelle des enfants et de leur aptitude à l'émerveillement. Dans le cadre de cette démarche, ils participent à des activités qui les incitent à poser des questions, à faire des recherches, à résoudre des problèmes et à tirer des conclusions sur le monde dans lequel ils vivent. Le questionnement est au cœur de la démarche; c'est lui qui fait progresser l'apprentissage et l'enseignement. En pratiquant le questionnement, les élèves deviennent des chercheurs et réalisent un travail productif abordant des sujets qui les intéressent et les touchent.

Un des avantages de la maternelle à temps plein est le fait qu'elle offre davantage d'occasions d'explorer le programme d'éveil, lequel tire parti de la curiosité naturelle des enfants et aborde bon nombre des résultats d'apprentissage prescrits pour la maternelle et ce, de manière significative et intégrée. La programmation d'éveil est un processus qui table sur la spontanéité dont les enfants font preuve quotidiennement, de même que sur la planification et l'encadrement par l'enseignant. Par ailleurs, l'outil de mise en œuvre du programme d'éveil est la pédagogie de projet; ces deux termes étant souvent employés l'un pour l'autre.

L'élément clé de tout projet est l'effort de recherche qui vise précisément à trouver des réponses à des questions que les enfants ou l'enseignant, ou encore les deux ensemble, ont posées sur un sujet déterminé. (Helm et Katz, 2001, p. 1)⁷⁵

Comme les projets sont non limitatifs, les enfants s'y investissent davantage, et il est possible d'en varier le degré de difficulté. Ceci permet aussi la participation des enfants ayant des besoins particuliers ou l'application dans des classes à niveaux multiples. Les projets offrent aux élèves de nombreuses occasions de s'exercer aux activités suivantes : observer, estimer, identifier, étiqueter, classer et réfléchir sur leurs découvertes pour essayer de comprendre le monde dans lequel ils vivent.



EXEMPLE DE PROJET POUR LA MATERNELLE

Habitats des animaux

Au cours d'une promenade dans le quartier, les élèves remarquent des oiseaux qui sont en train de construire leur nid dans un arbre. Cette observation est le point de départ d'une conversation au sujet des endroits où les animaux vivent. Un peu plus tard, toute la classe entreprend un projet qui les amènera à faire une recherche sur les animaux du quartier et leurs habitats. Ce projet pourrait comprendre les activités suivantes :

- trier et classer des illustrations d'animaux vivant dans le quartier;
- lire des histoires et chanter des chansons portant sur ces animaux;
- explorer des récits autochtones traditionnels ayant pour thème des animaux de la région;
- faire des promenades ou des sorties scolaires pour aller observer des animaux, en mettant l'accent sur leurs habitats;
- faire une recherche à la bibliothèque sur des animaux sauvages;
- inviter les élèves à représenter un animal de leur choix dans une œuvre qu'ils présenteront ensuite à leurs pairs;
- collaborer avec les élèves pour créer des représentations d'habitats (p. ex. avec des boîtes à chaussures).



POINTS PRATIQUES

Mise en évidence de l'apprentissage des enfants

Une grande partie du processus d'apprentissage est éphémère. Les intérêts, les habiletés et les capacités se développent petit à petit, et bien que les résultats atteints soient souvent mis en évidence, les moments où l'apprentissage s'effectue ne sont pas toujours apparents pour quiconque observe une classe de maternelle de l'extérieur. Conscients de cette situation, de nombreux enseignants ont trouvé des moyens efficaces de mettre en évidence de façon tangible l'apprentissage des élèves à mesure qu'il se produit.

En Colombie-Britannique, ce processus se nomme la narration pédagogique. Celle-ci comprend les étapes suivantes : observer et documenter un épisode ordinaire, réfléchir sur ses observations, communiquer sa description à d'autres, en dégager collectivement de nouvelles interprétations de façon à mettre en évidence les apprentissages des enfants; relier les connaissances ainsi acquises aux résultats d'apprentissage prescrits et les intégrer à la démarche de planification.

(suite à la page suivante)



POINTS PRATIQUES

Mise en évidence de l'apprentissage des enfants

(suite de la page précédente)

Cette documentation de l'apprentissage présente divers avantages, dont les suivants :

- établir un historique de l'apprentissage de l'enfant, par exemple, pour la durée d'un projet;
- aider les enfants à prendre conscience de leur aptitude à apprendre et à réfléchir;
- permettre à l'enseignant de communiquer des renseignements sur l'apprentissage de l'enfant et de montrer quels résultats ont été atteints;
- à partir d'une interprétation des observations, faire un retour sur les situations d'apprentissage;
- informer les parents et leur faire prendre conscience des processus d'apprentissage de leurs enfants.²⁷



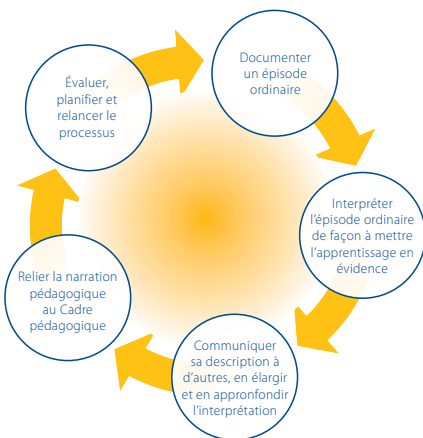
Pour de plus amples renseignements au sujet de la narration pédagogique, consulter le document Comprendre le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique : De la théorie à la pratique, à l'adresse URL suivante : www.bced.gov.bc.ca/early_learning/pdfs/from_theory_to_practice_fr.pdf

Des méthodes semblables existent sous d'autres appellations dans différents pays. En voici quelques exemples :

- D'abord conçue à Reggio Emilia (Italie), la « documentation pédagogique » est un processus que l'on retrouve aujourd'hui dans le monde entier. Selon ce processus, l'enseignant documente ses observations dans des documents tangibles qui peuvent ensuite faire l'objet d'un réexamen, d'une réflexion et d'une discussion. Ces documents peuvent prendre diverses formes, dont des notes semblables aux « notes d'observation » utilisées en recherche, des photos des enfants en train de jouer, des enregistrements vidéo des enfants en situation d'apprentissage et des objets fabriqués (p. ex. échantillons de créations d'élèves). La documentation pédagogique est essentiellement axée sur les processus d'apprentissage au moment où ils se produisent dans des contextes ordinaires. Les documents font souvent l'objet d'expositions multimodales préparées en collaboration avec les élèves.
- Les « récits d'apprentissage » constituent une méthode qui a été créée en Nouvelle-Zélande à la fin des années 1990. Ces récits sont des narrations consignées par l'enseignant qui décrivent des épisodes d'apprentissage significatifs dans la vie quotidienne des élèves (apprentissage en action) et ce, dans le but de faire progresser l'apprentissage dans des situations subséquentes. Souvent, le récit est accompagné de photos et d'objets (p. ex. une création de l'élève) et il est remis aux enfants et à leurs familles. Pour élaborer un récit, l'enseignant doit observer et consigner une activité d'apprentissage, décrire ce qui s'est passé, analyser ou interpréter les faits et exprimer ses idées pour faire progresser l'apprentissage. Il peut ensuite créer, à l'aide de récits, un portfolio illustrant le processus d'apprentissage de l'élève durant l'année passée en maternelle.

La narration pédagogique et le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique : un processus cyclique

(tiré de *Comprendre le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique : De la théorie à la pratique*, p. 19)



Le milieu naturel, moyen d'apprentissage

Les milieux naturels offrent un cadre parfait pour l'apprentissage global des élèves. Les terrains d'écoles, les parcs, les plages et les forêts présentent des possibilités presque illimitées en ce qui a trait au développement des élèves dans tous les domaines. Les élèves peuvent, par exemple, atteindre des résultats d'apprentissage prescrits du programme de sciences lorsqu'ils font des observations sur la nature, décrivent et comparent des plantes et des animaux de la région ou examinent des façons de prendre soin de l'environnement. Parallèlement, une activité d'exploration peut contribuer à leur développement physique, tandis que la relation qu'ils établissent avec la nature peut favoriser le développement de la responsabilité sociale.

Ces milieux offrent aussi des occasions de faire des découvertes culturelles. Tous les enfants de la maternelle peuvent, par exemple, tirer parti des savoirs autochtones mettant en évidence la relation spéciale de ces peuples avec la terre et favorisant des idées telles

que le respect de la nature et la gestion responsable des ressources. Enfin, la curiosité des enfants et leurs questions sur l'environnement peuvent inspirer des projets d'enquêtes.



La communauté, moyen d'apprentissage

Pour relier l'apprentissage à la communauté, l'enseignant de la maternelle peut, premièrement, inviter en classe certains de ses membres comme les aînés, qui interagiront avec les élèves, et deuxièmement, organiser des sorties scolaires au cours desquelles les enfants recevront un enseignement direct de la part d'autres membres. En plus de renforcer chez les enfants le sentiment d'appartenance à leur voisinage et de la place qui leur revient, ce lien avec la communauté élargie peut les sensibiliser aux particularités qui différencient les individus et les familles et les aider à appliquer des principes tels que le respect de la diversité et l'inclusion sociale.

À titre d'exemple, les groupes autochtones de la Colombie-Britannique présentent une grande diversité linguistique et toutes leurs écoles sont situées dans leurs territoires traditionnels. Dans une telle école, l'enseignant peut aider les élèves à explorer les concepts de culture et de diversité en mettant l'accent sur le territoire local.

« Les écoles qui reconnaissent, acceptent et enseignent l'héritage culturel de l'enfant réussissent beaucoup mieux que les autres dans leur mission d'instruire leurs élèves. »
(Cleary et Peacock, 1998, p. 108).⁷⁸ (traduction)

Il importe de ne pas présumer que les élèves connaissent bien les traditions et la culture de leurs peuples. Les parents, les membres de la famille élargie et ceux de la communauté peuvent s'avérer d'excellentes sources d'information, tout comme les coordonnateurs de l'Éducation autochtone des districts scolaires.

En général, l'enseignant peut encourager les parents, les aînés ainsi que les membres de la famille élargie et de la communauté à prendre part à des activités d'apprentissage et à devenir des personnes-ressources en matière de culture. Pour ce faire, il peut :

- inviter des membres de la famille à passer une partie de la journée en classe;
- les encourager à participer en apportant leur aide;
- établir des objectifs pédagogiques en collaboration avec les familles et des groupes communautaires;
- inviter les aînés à transmettre leurs connaissances et leurs savoir-faire;

- inviter les familles, les gardiens et les membres de la communauté à prendre le repas du midi avec les enfants, à participer à des activités spéciales ou à accompagner les enfants lors de promenades dans le quartier, de randonnées pédestres et de sorties scolaires.

Enfin, les enfants de la maternelle peuvent contribuer activement à la vie de l'école et de la communauté en participant à des activités écologiques (p. ex. nettoyer la cour de récréation, recycler) ou en rendant visite à des aînés autochtones et à d'autres personnes âgées pour célébrer des occasions spéciales et parler de ce qu'ils ont appris.

Évaluation de l'apprentissage et du développement des enfants

En maternelle, l'évaluation commence dès que l'enfant entre à l'école et se poursuit de façon systématique et continue. Les évaluations qui fournissent une information réelle et fiable sont celles qui sont intégrées au contexte des activités quotidiennes et qui offrent aux enfants des occasions de représenter leurs idées et leurs connaissances de diverses manières. Pour en savoir plus, voir *Le programme du primaire*, Chapitre 8 et les ressources portant sur l'évaluation formative, à l'adresse URL suivante : www.bced.gov.bc.ca/classroom_assessment/welcome.htm

Au moment d'évaluer l'apprentissage et le développement des enfants de la maternelle, il faut prendre en considération ce qui suit :

- la notion de comportement normal varie grandement lorsqu'il est question de jeunes enfants;
- certains enfants dont la langue parlée à la maison est autre que l'anglais doivent peut-être communiquer principalement en anglais pour la première fois;
- les jeunes enfants ne sont pas très aptes à transférer des acquis d'une situation à une autre en généralisant;
- les enfants de la maternelle ne peuvent pas toujours bien montrer ce qu'ils savent et ce qu'ils peuvent faire parce qu'ils ont de la difficulté soit à répondre, soit à se servir des crayons ou des feutres;
- comme bien des enfants ne maîtrisent pas encore l'utilisation des symboles, les évaluations en bonne et due forme ne constituent pas une mesure fiable de leur apprentissage;
- parfois, l'enfant ne parvient pas à montrer clairement ce qu'il sait et ce qu'il peut faire en raison de différences de langue et de culture, de l'anxiété de séparation ou de rapports difficiles avec l'examineur; ceci peut fausser les résultats, surtout dans le cas d'un jeune enfant.¹⁰⁴

L'enseignant peut trouver des occasions d'évaluation dans le cadre d'activités d'apprentissage en classe, par exemple, en observant les élèves en train de jouer ou de réaliser un

projet. Il doit également prévoir du temps pour évaluer plus en détails l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits des programmes d'études.

Le Kindergarten Learning Project (Projet d'apprentissage pour la maternelle), élaboré en collaboration avec plus de 1 200 éducateurs de la Colombie-Britannique, fournit du matériel d'évaluation convivial permettant de suivre de près durant toute l'année scolaire la croissance des enfants dans les domaines suivants : langage oral, lecture et visualisation, écriture et représentation, compétences en mathématiques, responsabilité sociale. Ces ressources (accessibles à l'URL www.readnowbc.ca/early_learners/klp.php?page=about_the_kindergarten_learning_projects) sont fondées sur des continuums de développement et sur le programme scolaire de la Colombie-Britannique. On peut les utiliser plusieurs fois durant l'année.

Parmi les autres stratégies permettant d'évaluer et de documenter l'apprentissage des jeunes enfants, mentionnons la documentation pédagogique et les récits d'apprentissage. Tous deux sont largement employés dans les programmes d'éducation à la petite enfance et ils offrent d'énormes possibilités pour la maternelle. Vous trouverez d'autres renseignements à ce sujet dans un encadré précédent intitulé « Points pratiques — Mise en évidence de l'apprentissage des enfants. » Avec la maternelle en journée complète, l'enseignant aura davantage de temps pour utiliser ces précieux outils.



ORIENTATIONS DE RECHERCHE

La maternelle : âge d'entrée et entrée retardée

Le lien positif entre l'âge d'entrée en maternelle et la réussite scolaire découle essentiellement de l'accumulation de compétences avant la maternelle, plutôt que d'une aptitude accrue à apprendre à l'école chez les enfants plus vieux. La corrélation entre les résultats de tests normatifs et l'âge d'entrée est manifeste au cours des premiers mois de la maternelle, puis diminue fortement durant les années subséquentes, et elle est particulièrement marquée chez les enfants de familles à revenus plus élevés, ce groupe ayant tendance à accumuler le plus de compétences avant d'entrer à l'école.⁹⁶

Certains parents et éducateurs s'inquiètent de ce que les enfants plus jeunes à l'entrée en maternelle seront désavantagés sur le plan scolaire par rapport aux enfants plus âgés. Des études indiquent cependant que même si les enfants plus âgés réussissent généralement mieux que leurs pairs au début, les différences attribuables à l'âge sont faibles et elles s'estompent avec le temps.⁹⁶

Aucune recherche ne cautionne la pratique consistant à retarder l'entrée d'un enfant à l'école. À la fin du primaire, les enfants entrés plus tard n'ont pas un meilleur rendement scolaire que ceux qui ont commencé dès qu'ils étaient admissibles.^{96, 102} Fait plus important encore, les enfants dont on a retardé l'entrée se retrouvent plus souvent que les autres en éducation spécialisée, ce qui signifie qu'ils ont été privés de l'aide dont ils avaient besoin une année de plus.¹⁰³ Dans les faits, les enfants qui réussissent moins bien aux tests d'évaluation de la maturité scolaire comptent parmi ceux qui tireront vraisemblablement le plus parti du programme de maternelle à temps plein.¹⁰⁴

Entrée à la maternelle et maturité scolaire

La maturité scolaire désigne le degré de préparation scolaire de l'enfant, la capacité d'accueil de l'école, ainsi que la capacité de la famille et de la communauté de soutenir le développement optimal du jeune enfant. Il incombe aux écoles d'être prêtes à accueillir tous les enfants quels que soient leurs degrés de préparation... Des découvertes récentes sur le développement cérébral durant la petite enfance et sur celui de l'enfant ont révélé que des facteurs modifiables liés au vécu de ce dernier peuvent influencer grandement sur la trajectoire de son apprentissage. (American Academy of Pediatrics, 2008, p. 1008)⁸⁸

La variabilité est l'un des principes fondamentaux du développement de l'enfant, c'est-à-dire qu'il existe une vaste gamme d'aptitudes au sein de tous les groupes d'âge. Certaines différences sont attribuables aux caractéristiques individuelles de l'apprenant et d'autres, à son vécu.

La maturité scolaire d'un enfant dépend en grande partie du milieu dans lequel il vit et grandit.⁸⁹ « Bien que la maturité scolaire ne réponde pas à une définition unique, les spécialistes s'entendent pour dire qu'il s'agit d'un concept aux multiples facettes allant au-delà des aptitudes cognitives et scolaires, et qui englobe le développement physique, social et affectif, aussi bien que les démarches d'apprentissage. »⁸⁹ Par conséquent, toute discussion sur cette question doit prendre en compte ce qui suit :

- la diversité des expériences vécues durant la petite enfance;
- les grandes différences existant entre les jeunes enfants quant à leur développement et à leur apprentissage;
- la mesure dans laquelle les attentes à l'égard des enfants qui entrent en maternelle sont raisonnables, justifiées et respectueuses des particularités qui différencient les individus.⁹⁰

En Colombie-Britannique, les enfants sont admis à la maternelle l'année civile au cours de laquelle ils atteignent l'âge de cinq ans. Il est essentiel que le programme de la maternelle apporte un soutien à tous ceux qui commencent l'école, qu'ils aient encore quatre ans ou qu'ils soient plus près de six. Il incombe à l'école de soutenir l'apprentissage et le développement de tous les enfants qui entrent en maternelle et ce, quels que soient leur langue, leur culture, leurs aptitudes, leurs habiletés et leurs centres d'intérêt. Conformément à la politique d'éducation spécialisée du ministère de l'Éducation, l'école doit offrir à tous les élèves un accès équitable à l'apprentissage, ainsi que des possibilités de réussir et de rechercher l'excellence dans tous les aspects de leurs programmes scolaires.



POINTS À CONSIDÉRER

Préparation des écoles

L'évaluation de la maturité scolaire est généralement centrée sur le degré de préparation de l'enfant; toutefois, ce concept devrait s'appliquer aussi à l'école. Pour en savoir plus sur ce sujet, les éducateurs de la Colombie-Britannique peuvent consulter des ressources comme celles du projet Ready Schools (www.readyschoolassessment.org/) :

Ready Schools fait tout le nécessaire pour assurer la réussite de chaque enfant. Le degré de préparation dans leur cas désigne les connaissances et les actions mises de l'avant par le personnel et l'administration afin d'aider chaque enfant à acquérir les compétences appropriées à son niveau et ce, dans tous les aspects couverts par le programme d'études : scolaire, socioaffectif et apprentissage et développement sur le plan physique.

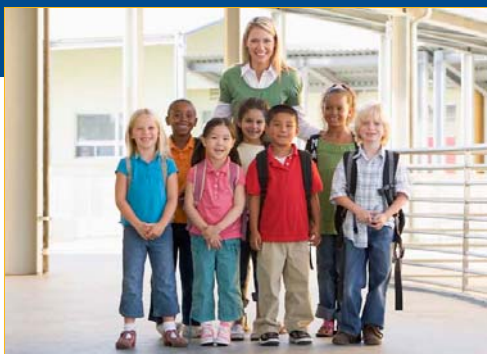
Le site Web du projet Ready Schools offre des outils permettant de déterminer le degré de préparation d'une école à partir des huit facteurs suivants :

- *Chefs de file et leadership — le directeur, champion du programme et chef de file*
- *Transitions vers l'école*
- *Soutien aux enseignants*
- *Milieus intéressants*
- *Programmes d'études efficaces*
- *Partenariats entre la famille, l'école et la communauté*
- *Respect de la diversité*
- *Évaluation des progrès*

Les directions d'école jouent un rôle essentiel dans l'établissement de programmes de maternelle efficaces. Elles peuvent faire preuve de leadership et assurer la mise en œuvre de programmes de qualité en préconisant l'acquisition de ressources qui conviennent à l'âge des enfants et sont nécessaires à la création d'un milieu enrichissant, orienté vers le jeu. Elles peuvent également encourager les enseignants à communiquer avec les familles et la communauté et favoriser le perfectionnement professionnel continu.

Pour avoir un programme de maternelle d'excellente qualité, il faut une direction d'école bien informée. Les chefs de file avisés comprennent effectivement à quel point la maternelle offre de formidables occasions d'apprentissage. Leur tâche consiste à favoriser de telles occasions grâce au renforcement des capacités, en faisant en sorte que le personnel de la maternelle ait la formation et les ressources voulues pour faire leur travail. Il leur faudra aussi appuyer chaque jour, dans la classe de maternelle, l'intégration d'activités soutenues à l'initiative de l'enfant (en classe ou dans la cour de récréation). (Graue, 2009, p. 15)²⁸





Section 4 : Planification des milieux, des pratiques et des horaires de la maternelle

En maternelle, les milieux (physique, organisationnel et social) peuvent jouer un rôle crucial dans l'apprentissage des enfants. Ceux-ci se sentent davantage en confiance et apprennent plus facilement lorsque les programmes :

- sont bien organisés;
- comprennent des pratiques courantes (prévisibles);
- comportent des attentes cohérentes;
- font ressortir le respect mutuel;
- favorisent des relations constructives avec les enseignants et les pairs.

Dans de tels milieux, les enfants manifestent une plus grande maîtrise de soi, s'investissent davantage et ont moins de moments d'inattention. Toutes ces qualités sont importantes pour leur croissance affective, sociale et intellectuelle. Pour en savoir plus sur les écoles favorisant un milieu d'apprentissage sûr et encourageant, voir le document *Des écoles sûres où règnent la bienveillance et la discipline — Guide-ressource* (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2008), à l'adresse URL suivante : www.bced.gov.bc.ca/sco/guide/f_scoguide.pdf

C'est lorsqu'ils sont dans des milieux où l'apprentissage s'effectue dans un contexte significatif, où ils ont des choix et où on les encourage à cultiver leurs centres d'intérêt que les élèves apprennent le mieux. (Singer, Golinkoff et Hirsch-Pasek, 2006, p.9)³⁹

Instauration d'un milieu bienveillant

L'apprentissage est un processus qui requiert esprit d'initiative, persévérance et prise de risques afin de pouvoir aller du connu vers l'inconnu. (Pour de plus amples détails sur ce sujet, voir *Le programme du primaire — Cadre d'enseignement*, Chapitre 2). Ce processus étant d'ordre émotionnel aussi bien qu'intellectuel, il est essentiel d'offrir aux enfants un soutien affectif et des encouragements. Le soutien de l'enseignant renforce chez l'enfant en situation d'apprentissage le sentiment de sécurité ainsi que l'esprit de persévérance et d'autonomie, particulièrement chez les enfants relativement anxieux.¹⁰⁸ Lorsque l'enseignant entretient des rapports constructifs avec l'enfant, qu'il soutient sa motivation et l'aide à apprendre, celui-ci se sent plus compétent et manifeste un intérêt accru pour l'apprentissage scolaire.¹⁰⁹



Pour instaurer un climat bienveillant dans la classe, l'enseignant doit :

- manifester de l'intérêt pour la vie personnelle des enfants en dehors de l'école;
- enseigner explicitement aux enfants des compétences d'ordre socioaffectif et les aider à les utiliser d'une manière adaptée à leur développement, dans le contexte de la vie quotidienne;
- préparer des règles de vie en classe axées sur des comportements positifs, comme coopérer, être attentif à l'autre, avoir le sens des responsabilités, encourager et soutenir autrui;
- appliquer les règles et les marches à suivre de manière claire, ferme, juste et cohérente.¹¹¹

Les enfants participent activement à la vie d'une classe bienveillante. Le soutien au développement affectif et à l'apprentissage socioaffectif des enfants de la maternelle est important puisqu'il les aide à créer et à entretenir des amitiés, de même qu'à développer des relations respectueuses et bienveillantes avec autrui. La capacité d'établir de telles relations, et surtout de créer et d'entretenir des amitiés, est un atout précieux non seulement pour la réussite de la transition vers l'école, mais aussi pour toute la carrière scolaire et la vie adulte.^{112, 113}

Un des principaux rôles de l'enseignant est d'être à l'écoute des émotions des enfants, de les aider à interpréter leurs sentiments et à les nommer et enfin, de leur apprendre à les maîtriser d'une manière socialement acceptable.¹¹⁴ Parmi les moyens efficaces d'y parvenir, mentionnons : parler des sentiments, aider les enfants à résoudre les conflits, lire des

histoires, puis discuter de ce que les personnages ressentent. Cette approche appuie les résultats d'apprentissage prescrits des sciences humaines portant sur la bienveillance à l'égard de l'entourage immédiat.



ORIENTATIONS DE RECHERCHE *Programmes de maternelle efficaces*

Les élèves de la maternelle apprennent le mieux lorsqu'ils sont dans un programme structuré, centré sur l'élève, dirigé par un adulte et où l'apprentissage est intentionnel. La connaissance et la compréhension de ce que les enfants savent et de la façon dont ils apprennent constituent le point de départ de la planification d'un programme. Les programmes de maternelle efficaces font une large place à l'apprentissage par l'enquête et le jeu et offrent aux élèves des occasions d'interagir avec les adultes et les autres enfants.

Dans un condensé de recherche, la National Education Association (É.-U., 2006) a recensé divers facteurs qui contribuent à l'atteinte de résultats d'apprentissage souhaitables dans un programme de maternelle, notamment :

- *des décisions relatives à l'enseignement qui sont appropriées à l'âge et aux besoins de l'enfant;*
- *une salle de classe se prêtant au jeu;*
- *une attention accordée aux cinq sphères du développement;*
- *des situations d'apprentissage par l'action;*
- *des projets qui portent sur les intérêts de l'enfant et qui les développent;*
- *des occasions d'avoir un apprentissage en profondeur;*
- *des occasions d'utiliser des habiletés mentales supérieures;*
- *le respect des sensibilités culturelles par rapport aux communautés locales;*
- *des occasions d'utiliser et de mettre en pratique des connaissances et des habiletés chaque jour, en autonomie;*
- *un enseignement à divers types de regroupement d'élèves, y compris l'enseignement individualisé;*
- *le recours à de nombreuses stratégies d'évaluation;*
- *une communication et une collaboration accrues avec les enseignants de la 1^{re} année et les parents;*
- *une communication et une collaboration accrues avec des organismes communautaires, et des références à ces derniers.⁴³*

Organisation de la salle de classe

L'organisation du milieu d'apprentissage exige un effort de réflexion et de planification. Elle doit être conçue en fonction des besoins et des centres d'intérêt des enfants, de façon à favoriser toutes les sphères du développement. Parmi les éléments à considérer, mentionnons :

- la division de l'espace;
- les types d'activités faites en classe;
- les façons de l'adapter à l'âge des enfants.

Afin de favoriser les jeux individuels et en groupe, il est préférable d'avoir des tables plutôt que des pupitres. Il faut également prévoir dans la pièce un espace pour le regroupement en cercle et les activités physiques, et dans la mesure du possible, un autre espace pour des activités salissantes comme les sciences et les arts visuels. Un aménagement ouvert permet aux enfants et aux adultes de voir d'emblée tous les jeux disponibles et permet aux enfants de circuler plus librement et en toute sécurité d'un espace à un autre, quels que soient leurs niveaux d'aptitudes. De plus, une bonne vue d'ensemble facilite la surveillance de la classe.





POINTS PRATIQUES

Mise en place d'un milieu accueillant

Les classes de maternelle sont plus accueillantes lorsqu'elles possèdent les caractéristiques suivantes :

- **Une ambiance agréable.** Des espaces décorés de tapis et de coussins permettent aux enfants de se sentir plus à l'aise et d'amortir le bruit des jeux.
- **Des expositions de créations artistiques.** L'enseignant peut exposer les créations artistiques des enfants non seulement dans la salle de classe, mais aussi ailleurs, tel que dans les couloirs et à une hauteur qui convient aux enfants.
- **Du matériel didactique approprié à la culture.** Il importe que le matériel utilisé soit représentatif des communautés et des cultures auxquelles appartiennent les enfants. L'enseignant doit s'assurer de leur authenticité en consultant les parents, des membres des familles élargies, des organismes locaux aussi bien que des spécialistes ou des conseillers désignés. À titre d'exemple, chaque district scolaire de la C.-B. a un coordonnateur de l'Éducation autochtone qui peut fournir des renseignements sur les protocoles locaux, y compris les permissions requises afin de pouvoir utiliser ou exposer du matériel culturel en classe.
- **Un milieu attrayant et harmonieux.** Pour solliciter les sens des enfants, il faut utiliser les couleurs, les textures et la lumière. Les couleurs vives et les textures rigides sont tout aussi attrayantes que les teintes pastel et les textures douces; l'essentiel toutefois est d'éviter la surcharge de couleurs et de textures afin de ne pas trop stimuler les sens des élèves et nuire à leur concentration.
- **Des activités à durée indéterminée.** De telles activités permettent aux enfants de poursuivre leur apprentissage sur plusieurs jours et d'y ajouter des thèmes qui les intéressent personnellement. Réserver un espace qui servira au rangement des projets à long terme.
- **Des degrés variés de stimulation.** Il est essentiel d'aménager dans la salle de classe des espaces consacrés aux activités bruyantes et d'autres aux activités silencieuses. Les espaces confortables et tranquilles sont propices aux conversations privées entre les élèves et avec les adultes et ils permettent de faire une pause entre deux activités plus animées.

Création d'un milieu d'apprentissage ouvert

Puisque les enfants apprennent de façon globale et que chaque apprenant a des besoins propres, il importe que le milieu d'apprentissage soit ouvert. Il importe également que l'enseignant conçoive un milieu susceptible de capter l'intérêt d'enfants dont les aptitudes, les styles d'apprentissage et les goûts varient considérablement. La mise en place de divers moyens d'accès aux programmes d'études en fonction des différents styles d'apprentissage peut contribuer à l'obtention des meilleurs résultats qui soient pour tous les apprenants, y compris ceux ayant des besoins particuliers.

Les milieux d'apprentissage ouverts comportent généralement les éléments suivants :

Du matériel concret, qui incite les enfants à faire preuve d'imagination. Outre les cubes, les fournitures d'arts visuels et les objets trouvés (p. ex. bâtonnets, tissus, boîtes, et autres) renforcent l'apprentissage par le jeu.⁸¹ Les objets mobiles, c'est-à-dire tout ce qu'on peut déplacer, transporter, rouler, empiler ou combiner, comme du bois, des récipients, des formes, etc., favorisent la créativité et l'aptitude à résoudre des problèmes. Il est préférable d'éviter les jouets commerciaux associés à des émissions de télévision ou à d'autres histoires créées par des adultes, parce qu'ils minent généralement l'inventivité des enfants.

Le langage oral, qui joue un rôle particulier dans toute démarche visant à soutenir la capacité de l'enfant d'exprimer ses idées et ses sentiments, d'une part, et de renforcer et de façonner ses aptitudes à la réflexion et à l'apprentissage, d'autre part. Les milieux où le langage occupe une place importante offrent à l'enfant des occasions de communiquer, d'explorer des rapports, de raconter des histoires, de poser des questions et de façonner le monde qui l'entoure. Afin d'encourager l'enfant à explorer son riche potentiel linguistique, l'enseignant peut, notamment, donner suite à ses propos, lui répondre selon le contexte et son développement langagier, puis expliciter et renforcer sa nouvelle compétence. Il importe également qu'il incorpore d'autres approches aux activités de langage oral. Il peut, par exemple, se servir d'icônes, d'illustrations ou de chansons, employer intentionnellement des éléments du langage corporel ou du chant, ou encore donner aux enfants la possibilité de faire des mouvements expressifs pendant qu'il donne des directives verbales ou raconte une histoire.

Le récit oral, qui occupe une place prépondérante dans les cultures autochtones de la Colombie-Britannique, permet aux enfants de relater leurs expériences personnelles et de manifester leurs aptitudes à écouter. Il contribue également à : exercer leur





imagination, leur mémoire de travail et leurs habiletés liées à la visualisation; renforcer leur pensée critique et créative; acquérir du vocabulaire et comprendre des mots nouveaux; améliorer leurs aptitudes à écouter et à s'exprimer; susciter un intérêt pour la lecture; et apprendre à mieux connaître leur héritage culturel et celui des autres.⁸³ L'enseignant peut, par exemple, donner aux élèves des occasions d'écouter des récits autochtones portant sur l'environnement, les traditions ou l'histoire, en invitant des aînés ou des conteurs en classe.

Les milieux enrichissants sur le plan de la lecture et de l'écriture abondent d'imprimés comme des calendriers, des horaires, des panneaux indicateurs et des directives servant à montrer aux enfants de quelle façon les mots sont utilisés intentionnellement au

quotidien. Les textes collectifs produits pendant le regroupement en cercle, de même que des poèmes et des paroles de chansons, peuvent être transcrits sur des tableaux-papier, puis affichés sur les murs de la classe.

L'enseignant peut garnir un coin bibliothèque de différents types d'imprimés : livres instructifs ou de fiction, poèmes et magazines. Il peut y ajouter des récits autochtones portant sur l'environnement, les traditions et l'histoire de ces peuples. Il peut disposer du matériel de lecture et d'écriture dans les centres d'apprentissage. Le centre de sciences, par exemple, peut comprendre des livres instructifs, tandis que celui de la maison aura des crayons et des calepins. En maternelle, un milieu ouvert appuie les résultats d'apprentissage prescrits des programmes de langue en offrant aux élèves des occasions de réagir à des œuvres littéraires dans le cadre de diverses activités (p. ex. jeux de rôle, arts visuels, musique, mouvement, récitation en chœur, expression orale).

La compétence en mathématiques se développe lorsque les enfants ont des occasions de se familiariser avec les concepts associés aux premiers apprentissages dans cette discipline, comme le classement, la grandeur des nombres, l'énumération, la dynamique, les régularités, la forme, la mesure et les relations dans l'espace. Des objets trouvés tels que des boutons, des perles et de petits cailloux peuvent être utiles pour leur apprendre à compter et à trier. Du matériel non limitatif comme des cubes en bois, des casse-tête chinois, des instruments de mesure (tasses, rubans, balances), ainsi que des jeux de société et des jeux de cartes permettent d'atteindre des résultats d'apprentissage prescrits pour les mathématiques à l'aide d'une démarche pédagogique orientée vers le jeu. Lorsque le centre de mathématiques est situé près du centre de jeu dramatique, les enfants sont davantage portés à utiliser du matériel de manipulation dans leurs jeux.

L'activité physique favorise le développement affectif ainsi que celui du cerveau, de la coordination, des aptitudes sociales, de la motricité globale, des qualités de chef et de l'imagination. Grâce à elle, les enfants renforcent leur confiance et leur estime de soi, et ils apprennent à aimer la vie active. Comme les enfants de la maternelle apprennent avec tous leurs sens, il importe que le milieu d'apprentissage accorde une juste place au concret et à l'utilisation de tout le corps, ainsi qu'à l'activité physique nécessaire à un développement sain. Pour en savoir plus sur la façon d'aider les élèves à maintenir une bonne forme physique, voir le site du Ministère à l'URL suivant : www.bced.gov.bc.ca/keeping_students_healthy.htm

Centres d'apprentissage

Ces centres sont des espaces désignés de la salle de classe où le matériel est organisé de façon à guider l'enfant dans son apprentissage. Dans ces espaces, le jeu peut être fondé sur une démarche exploratrice favorisant un apprentissage concret à l'aide de matériaux divers (p. ex. sable, cubes, déguisements, eau, collections d'objets, peinture, casse-tête, instruments de musique, etc.). Lorsque les enfants les explorent ensemble, ces éléments donnent lieu à des jeux interactifs.

Les centres peuvent être aménagés de façon à accueillir des enfants seuls ou des groupes. Une petite table, par exemple, avec une ou deux chaises et quelques objets naturels comme des pommes de conifères et des feuilles peuvent constituer une aire de jeu pour deux enfants, tandis que le coin jeu dramatique, aménagé dans un espace plus grand, pourra recevoir plusieurs enfants et des adultes. La démarche exploratrice devrait être conçue de façon à répondre aux besoins de tous les enfants et ce, compte tenu des nombreux styles d'apprentissage, dont le visuel, l'auditif et le kinesthésique. Il importe également que les enfants puissent accéder à l'information de diverses façons.

Les centres d'apprentissage peuvent revêtir diverses formes, par exemple :

- **centre de jeu dramatique** : déguisements, table et chaises, accessoires tels que des marionnettes et des poupées, jouets et autres objets du genre (p. ex. cuisine et aliments fictifs pour jouer à la maman et au papa; stéthoscopes et pansements pour simuler un hôpital; boîtes de nourriture et caisse enregistreuse pour jouer au magasin);
- **centre de construction** : cubes souples et en bois, petit établi, outils, train électrique, objets naturels et trouvés;
- **centre de manipulation** : argile ou pâte à modeler, table avec sable ou eau;



- **centre de jeux** : casse-tête, pailles et raccords, jeux de société ou d'appariement simples;
- **centre d'activités créatrices** : chevalets, peinture, crayons à dessin, papiers divers, perles, ficelle, matériel récupéré comme des rouleaux en carton et des récipients en plastique;
- **centre de musique** : instruments accordés ou pas (p. ex. bâtons de rythmes, xylophones, flûtes à coulisse, castagnettes, tambours à main), disques de musique et espace pour bouger;
- **centre de mathématiques** : instruments de mesure tels que rubans et balances, cubes, objets trouvés pouvant servir à trier, à classer et à mesurer;
- **centre de sciences ou de la nature** : objets naturels (p. ex. cailloux, graines), loupes, table avec sable, table avec eau, objets pouvant flotter ou couler, table lumineuse ou rétroprojecteur;
- **centre du langage (lecture et écriture)** : différentes sortes de tableaux (p. ex. tableaux qui s'utilisent avec des craies ou des marqueurs), papiers divers, crayons, feutres, articles de papeterie, bons de commande, lettres magnétiques, tableau de flanelle, théâtre de marionnettes;



- **espace culturel** visant à faire connaître aux enfants, grâce à du matériel concret et visuel, les peuples autochtones de la région ainsi que les autres groupes culturels représentés au sein de la classe et de la communauté;
- **coin bibliothèque** : livres divers (p. ex. histoires, poèmes, comptines, livres instructifs), livres produits par la classe, magazines pour enfants, gros coussins, chaises confortables;
- **centre thématique** : espace conçu en fonction d'un centre d'intérêt des enfants et lié au programme d'études officiel ou d'éveil, ou encore à une activité spéciale;
- **centres extérieurs** : coin potager (p. ex. plantation de haricots, de fines herbes), coin des bulles ou du jeu de parachute.

L'emplacement des centres doit être choisi de manière à ne pas gêner la circulation générale, à permettre un accès facile au matériel et à ne pas juxtaposer des activités bruyantes et des activités plus calmes pour ne pas nuire à ces dernières.

Pratiques courantes et horaires de la maternelle à temps plein

Comme il en a été question précédemment, la recherche montre que la maternelle à temps plein procure une vaste gamme d'avantages pour les enfants, en plus de ceux qu'offre le programme à mi-temps. Cela tient en partie au fait que l'enseignant a davantage le temps, et aussi plus d'occasions, de soutenir les enfants dans leur apprentissage et dans toutes les sphères de leur développement.

Malgré l'horaire prolongé, les résultats d'apprentissage prescrits pour le programme de maternelle demeurent inchangés. Ce qui change, par contre, c'est que le nouveau programme fait don de temps aux enseignants et qu'il leur permet d'explorer plus en profondeur des sujets liés à la fois au programme scolaire et aux centres d'intérêt des enfants.

Selon la recherche, l'efficacité des programmes d'une journée peut être optimisée dans la mesure où ces programmes sont mis en œuvre dans un cadre cohérent, avec des pratiques courantes et des horaires comportant, entre autres, les éléments suivants :

- un horaire structuré, du début à la fin de la journée d'école;
- une répartition équilibrée d'activités actives et calmes;
- des activités dirigées par l'enseignant dont la durée est adaptée au stade de développement des enfants;
- des occasions d'apprendre et de jouer seuls et en petits groupes;
- des occasions de jouer dehors tous les jours;
- suffisamment de temps (environ deux heures par jour dans les programmes à temps plein) pour des activités au choix, individuelles et en groupe;
- suffisamment de temps pour les transitions et les pratiques courantes comme le rangement.⁷⁹

Un autre aspect important de l'horaire quotidien est la composante séquentielle « j'ai un plan, je l'exécute, je le revois » où les enfants choisissent eux-mêmes ce qu'ils feront, suivent leur idée, et réfléchissent ensuite sur ce qu'ils ont fait avec les adultes et leurs pairs.⁸⁰

De plus, les enseignants peuvent consulter, s'ils le désirent, la section « Planning Your Program » du document *Shared Learnings: Integrating BC Aboriginal Content K-10*. L'objet de ce document est d'aider tous les enseignants à faire connaître les peuples autochtones de la Colombie-Britannique aux élèves et à leur offrir des occasions de partager des expériences avec eux.



Section 4 : Planification des milieux, des pratiques et des horaires de la maternelle

Les tableaux ci-dessous illustrent deux façons d'organiser la journée, de l'accueil matinal où les enfants ont le temps de s'installer jusqu'au regroupement et à la réflexion collective de fin de journée.

EXEMPLE n° 1	Commentaire
8 h 55 Accueil	
9 h Séance de lecture partagée (les parents sont invités à lire avec leur enfant, s'ils le désirent)	Une séance de lecture partagée en début de journée permet aux enfants, aussi bien qu'aux parents, de vivre une transition harmonieuse de la maison à l'école; elle favorise les conversations entre les parents et l'enseignant.
9 h 15 Regroupement en cercle : salutations en chanson, date du jour, météo, message du matin; chant, jeux de doigts ou lecture d'un album, d'une histoire ou d'un poème par l'enseignant; planification	Le regroupement en début de journée compte beaucoup : ce temps passé ensemble permet aux enfants de développer une conscience communautaire. Ils ont aussi l'occasion de songer à leurs plans d'action avant d'entreprendre des activités individuelles ou en petits groupes dans les centres d'apprentissage.
9 h 30 Centres d'apprentissage	Dans les centres d'apprentissage , les enfants ont l'occasion, grâce au jeu, d'apprendre et d'atteindre des résultats d'apprentissage prescrits.
10 h 15 Revue , rangement, toilettes	Les enfants ont l'occasion de discuter de ce qu'ils ont fait et appris dans un centre d'apprentissage et ce, par rapport à leurs plans.
10 h 30 Collation et activité physique à l'extérieur ou à l'intérieur	L'activité physique régulière est essentielle à l'apprentissage et au bien-être des enfants; elle permet de satisfaire aux exigences du programme d'études dans ce domaine.
11 h Lecture d'une histoire et discussion	Les histoires et les discussions favorisent chez les enfants le développement du langage et des compétences en lecture et en écriture; elles sont une fenêtre sur le monde. Les discussions portent sur les thèmes à l'étude.
11 h 25 Repas de midi : les enfants mangent en classe; à 11 h 30, les moniteurs arrivent pour aider	La période du repas de midi offre des occasions d'encourager le comportement social et les habitudes saines.
11 h 30 Repas de l'enseignant	
12 h 25 Transition de la pause de midi à l'après-midi (toilettes et autres)	
12 h 30 Période de dessin au son d'une musique douce (crayons à dessin et papier ou journaux de dessins distribués avant que les enfants ne rentrent de la pause de midi)	Au retour de la pause, une activité calme aide les enfants à se remettre dans l'ambiance de la classe; la musique les incite à se détendre. Le dessin leur permet de s'exprimer et de trouver de nouvelles idées.
12 h 50 Regroupement : chant ou présentation des journaux de dessins ou du grand livre de classe	Le regroupement contribue au développement d'une conscience communautaire et des compétences langagières des enfants. Il sert aussi de transition.
13 h Ateliers de mathématiques : (au moins 4) — la rotation d'un atelier à l'autre se fait toutes les 10 ou 15 minutes; l'enseignant travaille dans chaque atelier pour développer les compétences des enfants dans ce domaine	Ces ateliers favorisent l'apprentissage du calcul et des mathématiques grâce à des jeux concrets, à une démarche d'exploration et au matériel de manipulation. Les activités sont liées aux résultats d'apprentissage prescrits.
13 h 40 Activité à l'extérieur	Il est essentiel que les enfants aient une période de jeu à l'extérieur et une collation aussi bien l'après-midi que le matin.

Section 4 : Planification des milieux, des pratiques et des horaires de la maternelle

14 h	Toilettes et collation (avec le moniteur)	
14 h 15	Centres d'apprentissage ou activités pratiques de sciences, d'éducation artistique ou de lecture et d'écriture	Les activités pratiques de sciences, d'éducation artistique ou de lecture et d'écriture abordent les résultats d'apprentissage prescrits d'une manière appropriée au développement des enfants. Établir un lien avec les activités de la matinée.
14 h 45	Rangement et réflexion en groupe	Ranger est une activité qui se rapporte à la responsabilité sociale. La réflexion en groupe est une période de transition, car elle permet aux enfants de réfléchir sur ce qu'ils ont appris durant la journée avant de rentrer à la maison.
15 h	Les enfants rentrent à la maison ou s'adonnent à des activités périscolaires	

EXEMPLE n° 2		Commentaire
8 h 55	Accueil	
9 h	Exploration libre (les parents sont invités à interagir avec leur enfant ou à l'observer)	L' exploration libre en début de journée permet aux enfants, aussi bien qu'aux parents, de vivre une transition harmonieuse de la maison à l'école; les parents et l'enseignant ont alors le temps de converser et d'observer ensemble.
9 h 15	Regroupement en cercle	Le regroupement en début de journée compte beaucoup : ce temps passé ensemble permet aux enfants de développer une conscience communautaire. Ils ont aussi l'occasion de songer à leurs plans d'action avant d'entreprendre des activités individuelles ou en petits groupes dans les centres d'apprentissage.
9 h 30	Centres d'apprentissage (j'ai un plan, je l'exécute, je le revois)	Dans les centres d'apprentissage , les enfants ont l'occasion, grâce au jeu, d'apprendre et d'atteindre des résultats d'apprentissage prescrits.
10 h 25	Rangement, toilettes	
10 h 30	Récréation, collation	
10 h 45	Lecture à voix haute (histoires, poèmes ou livres instructifs)	Cette lecture favorise chez les enfants le développement du langage et des compétences en lecture et en écriture; elle est une fenêtre sur le monde. L'enseignant puise dans différents genres littéraires pour les faire connaître aux enfants.
11 h	Réaction à l'œuvre lue	Les enfants ont l'occasion de faire la corrélation avec ce qu'ils viennent d'entendre au moyen d'activités non limitatives. Ils peuvent exprimer leur réaction avec le moyen de leur choix.
11 h 30	Activité à l'extérieur ou au gymnase	Cette activité peut être une occasion d'établir des liens avec la communauté au gré d'une promenade avec les enfants et d'enseigner quelques notions en se servant de l'environnement; de plus, elle permet de satisfaire à l'exigence du programme quant aux 30 minutes d'activité physique quotidienne.
12 h	Repas de midi	La période du repas de midi offre des occasions d'encourager le comportement social et les habitudes saines.
12 h 55	Transition de la pause de midi à l'après-midi	

13 h	Activité tranquille — étirements, dessin sans bruit, lecture partagée, casse-tête, etc.	Après la pause de midi, une activité tranquille aide les enfants à se remettre dans l'ambiance de la classe.
13 h 20	Regroupement de transition — jeux de doigts, comptines chantées, numériques ou rimées; transition et planification de la période de travail sur le projet commun	
13 h 45	Période de travail sur le projet commun ou activités pratiques de sciences ou d'éducation artistique	Les activités se rapportant au projet commun permettent aux enfants d'apprendre par le jeu et l'enquête des notions liées au programme d'éveil ou aux résultats d'apprentissage prescrits d'une manière appropriée à leur développement. Les projets sont continus et ils se prêtent à une recherche approfondie. Les enfants réfléchissent à leurs plans d'action et les communiquent aux autres avant d'entreprendre, seuls et en petits groupes, des activités qui s'y rapportent. Faire un lien avec les activités du matin.
14 h 45	Rangement et réflexion en groupe	La réflexion en groupe est une période de transition, car elle permet aux enfants de réfléchir sur ce qu'ils ont appris durant la journée avant de rentrer à la maison.
15 h	Les enfants rentrent à la maison ou s'adonnent à des activités périscolaires	

Pratiques courantes et horaires de classes à niveaux multiples

Dans une classe de maternelle et de 1^{re} année, ou classe à niveaux multiples, il peut être utile d'avoir un horaire avec des tranches de temps non limitatives. Il n'est pas nécessaire que les enfants fassent tous la même activité au même moment. L'enseignant peut, par exemple, adopter une stratégie « tâches obligatoires/au choix » qui laisse aux enfants de la maternelle la liberté de choisir leurs activités dans les centres d'apprentissage, tandis que ceux de 1^{re} année ont des tâches précises à exécuter. Il peut aussi utiliser un système de symboles comme celui-ci pour indiquer le degré de difficulté des tâches : vert = vas-y; orange = ralentis; rouge = arrête et réfléchis.

EXEMPLE DANS UNE CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES		Commentaire
8 h 55	Accueil	
9 h	Lecture partagée	Une séance de lecture partagée en début de journée permet aux enfants, aussi bien qu'aux parents, de vivre une transition harmonieuse de la maison à l'école; les parents et l'enseignant ont également le temps de converser ensemble.
9 h 15	Regroupement en cercle	Ce regroupement est encore plus important dans les classes à niveaux multiples que dans les autres pour développer une conscience communautaire chez les enfants; il leur permet de passer du temps ensemble avant d'entreprendre des activités individuelles et en petits groupes dans les centres d'apprentissage.
9 h 30	Expérience partagée	Lecture à voix haute, discussion ou expérience en rapport avec un sujet particulier qui se prête à une réaction non limitative.

Section 4 : Planification des milieux, des pratiques et des horaires de la maternelle

9 h 45	Réaction à l'expérience partagée - tâche obligatoire pour les élèves plus vieux, - tâche au choix pour les enfants de la maternelle; ils doivent d'abord établir leurs plans	Les élèves choisissent les moyens d'exprimer leurs réactions à partir d'une liste dressée avec l'enseignant. Les enfants qui le désirent peuvent continuer de travailler sur leurs réactions jusqu'à la fin de cette tranche de temps.
9 h 55	Activités individuelles ou en petits groupes - M et 1^{re} année : centres d'apprentissage - Élèves plus vieux : activités reliées à la langue — l'enseignant peut assigner aux élèves des tâches de lecture et d'écriture (p. ex. « tâche à faire » en orthographe); ils passeront ensuite à d'autres activités connexes, possiblement dans les centres de lecture et d'écriture - L'enseignant peut travailler avec de petits groupes (p. ex. lecture dirigée avec des élèves de 2^e et de 3^e année)	Dans ce type d'activités , les élèves doivent être capables de travailler de façon autonome ou en collaboration avec d'autres, ce qui laisse à l'enseignant le loisir de dispenser un enseignement à des élèves, seuls ou en petits groupes, ou encore de travailler avec eux. La possibilité de faire des choix et l'aspect non limitatif des activités font en sorte que les élèves sont davantage motivés et intéressés et qu'ils ont moins besoin d'un encadrement immédiat de la part de l'enseignant.
10 h 25	Revue , rangement, toilettes	
10 h 30	Récréation	
10 h 45	Mathématiques - M : centres de mathématiques - Élèves plus vieux : tâches liées aux mathématiques suivies d'activités dans les centres - L'enseignant peut travailler avec de petits groupes	Pour cette période, voir ci-dessus la rubrique des « Activités individuelles ou en petits groupes ».
11 h 30	Activité physique — tous les élèves	L'activité physique régulière est essentielle à l'apprentissage et au bien-être des élèves; elle permet de satisfaire aux exigences du programme d'études dans ce domaine.
12 h	Repas de midi	La période du repas de midi offre des occasions d'encourager le comportement social et les habitudes saines.
12 h 55	Retour en classe	
13 h	Période calme : lecture, écriture, dessin au son de la musique, etc.	Durant cette période , les activités peuvent être réparties selon l'âge (p. ex. lecture silencieuse ou écriture pour les élèves plus vieux, dessin pour ceux de la maternelle).
13 h 20	Regroupement de transition	
13 h 30	Travail de sciences, de sciences humaines, d'éducation artistique ou travail sur le projet ou le thème commun — puis, activités dans les centres, rédaction de journaux et autres	Dans ce type de travail , les élèves abordent le sujet ou le thème de diverses manières. Les projets communs sont continus et ils se prêtent à une recherche approfondie. Les enfants réfléchissent à leurs plans d'action et les communiquent aux autres avant d'entreprendre des activités, seuls et en petits groupes. S'ils terminent leur travail avant la fin de la période, ils peuvent aller dans les centres d'apprentissage. Enfin, ils peuvent communiquer leurs réflexions sur leur journée (au moyen d'un texte ou d'un dessin) dans leurs journaux personnels, d'apprentissage ou de message à la famille.
14 h 45	Rangement et réflexion en groupe	La réflexion en groupe est une période de transition, car elle permet aux enfants de réfléchir sur ce qu'ils ont appris durant la journée avant de rentrer à la maison.
15 h	Les enfants rentrent à la maison ou s'adonnent à des activités périscolaires	



POINTS À CONSIDÉRER

Réflexion sur le milieu physique

Un milieu d'apprentissage d'excellente qualité est riche, ouvert, adapté à la culture et respectueux. Un milieu riche n'est pas nécessairement un endroit qui regorge de jouets dispendieux, mais plutôt un milieu où les possibilités d'apprentissage sont multiples et variées et où tous les sens sont stimulés. Les enfants de la maternelle sont portés naturellement à faire des explorations et à chercher des réponses en se servant de tout ce qui est mis à leur disposition. Un milieu riche encourage les enfants à se poser des défis et à remettre en question leurs propres théories sur le monde dans lequel ils vivent.

Afin de déterminer si un milieu est riche, on peut se poser les questions suivantes :

- Le matériel et les activités ont-ils un caractère non limitatif?
- La pièce présente-t-elle une gamme variée de couleurs et de textures?
- La pièce a-t-elle différentes sources de lumière (p. ex. lumière naturelle, lampes, table lumineuse, spots, et autres)? Y a-t-il des projecteurs pour faire des expériences d'ombres et de lumière?
- La pièce comprend-elle de grands espaces ouverts et d'autres plus petits pour des jeux calmes?
- Le matériel et les activités suscitent-ils la réflexion? Favorisent-ils la créativité? Accordent-ils une place à l'imagination?
- Le milieu est-il riche de possibilités en ce qui concerne le langage, la lecture et l'écriture?
- Le matériel et les activités sont-ils suffisamment stimulants pour que les enfants se risquent à expérimenter de nouvelles idées et à tester leurs théories?

Les milieux ouverts ont le souci d'avoir du matériel et des activités adaptés au développement de tous les enfants de la maternelle, quels que soient leurs aptitudes ou leurs centres d'intérêt.

Afin de déterminer si un milieu est ouvert, on peut se poser les questions suivantes :

- Les enfants se sentent-ils encouragés à proposer des idées concernant les thèmes et le matériel?
- Les activités et le matériel sont-ils évalués régulièrement et, au besoin, modifiés afin d'être toujours adaptés à l'âge des enfants et au maintien de leur intérêt?
- Y a-t-il suffisamment de matériel pour que plusieurs enfants puissent jouer en même temps?

(suite à la page suivante)

(suite de la page précédente)

Les milieux adaptés à la culture portent l'empreinte des groupes culturels et des communautés auxquelles les enfants appartiennent et ils aident à stimuler chez ces derniers aussi bien l'apprentissage qu'un sentiment d'appartenance. Le fait de voir des objets familiers dans un cadre nouveau peut encourager les enfants à tester de nouvelles théories et à se sentir davantage respectés et valorisés. La présentation d'œuvres d'art provenant de groupes autochtones de la région peut, par exemple, être le point de départ d'une discussion sur la façon particulière dont les matériaux, les couleurs ou les formes sont utilisés dans chaque culture. L'enseignant pourra déterminer en consultation avec les familles ou des membres de la communauté quelles sont les ressources et le matériel convenant à sa classe.

Afin de déterminer si un milieu est adapté à la culture, on peut se poser les questions suivantes :

- Y a-t-il dans la pièce des images ayant un rapport avec les cultures auxquelles appartiennent les enfants de la classe?
- Y a-t-il du matériel ayant un rapport avec leur vie à la maison?
- Y a-t-il du matériel pouvant être associé au milieu naturel de la région?
- Y a-t-il des activités et du matériel d'apprentissage qui favorisent la compréhension de diverses cultures?
- Invite-t-on les enfants et les familles à partager des activités spéciales et autres éléments propres à leurs cultures?
- Le matériel reflète-t-il le milieu naturel dans lequel vit la communauté (p. ex. rural, urbain)?
- Lorsque cela est possible, le matériel comprend-il des objets authentiques plutôt que des répliques?
- Les activités et le matériel sont-ils adaptés à la réalité culturelle des enfants?

Les milieux respectueux sont ceux où les enfants et leurs familles se sentent les bienvenus et en sécurité. Le milieu physique devrait témoigner de la valeur accordée à l'enfant : « Tu es chez toi ici! »

Afin de déterminer si un milieu est respectueux, on peut se poser les questions suivantes :

- Le milieu est-il accueillant pour les enfants et les parents?
- Encourage-t-on les enfants à faire des explorations et à faire leurs propres choix?
- Y a-t-il place dans la salle de classe pour les idées des enfants?
- Les membres de la communauté sont-ils représentés de manière authentique dans le matériel et les activités? Les deux sont-ils exempts de stéréotypes (p. ex. albums montrant des hommes et des femmes en train d'exécuter divers types de travail; personnes handicapées jouant un rôle actif dans la communauté)?
- L'intégration des personnes ayant des besoins particuliers est-elle manifeste dans le choix de matériel?



Section 5

Maternelle, familles et communauté



Les rapports interpersonnels que vivent les enfants ont une influence sur leur bien-être, leur développement et leur apprentissage. Des relations réciproques basées sur la confiance et l'amour avec des adultes et d'autres enfants de leur famille et de leur communauté sont essentielles pour le succès de leur apprentissage et le partage des connaissances d'une génération à l'autre. Le bien-être des enfants nécessite la mise en place de liens solides, sécurisants, réceptifs et respectueux avec des adultes attentifs. (Colombie-Britannique — Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants, p. 15)

Les liens avec la famille et la communauté sont un élément essentiel de l'apprentissage et du développement des enfants et, à ce titre, ils devraient faire partie intégrante des programmes de maternelle. À cet âge, les enfants acquièrent leur identité propre, tant dans sa dimension personnelle que par rapport à la diversité géographique, sociale, culturelle, linguistique et économique représentée par leurs pairs. Les enfants qui retrouvent en classe des manifestations de leur culture familiale et communautaire éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école, voient un sens à leur apprentissage et ont le désir de réussir. En outre ces manifestations entraînent une amélioration des relations entre l'école, la famille et la communauté.

La non-reconnaissance des différences existant entre la culture de la famille et celle de l'école peut aussi influencer grandement sur l'apprentissage. Des recherches ont révélé notamment que vers l'âge de huit ans, un écart entre les valeurs et les moyens de communication de la famille et ceux de l'école peut miner chez les enfants la confiance en leurs capacités et leur enthousiasme à l'égard de l'apprentissage.^{106, 107}

L'expérience montre que, chez les jeunes enfants, l'apprentissage et le développement s'effectuent plus rapidement lorsque les services offerts sont inspirés par une vision

partagée à laquelle contribuent des partenaires communautaires (p. ex. services de garde préscolaire, organismes voués à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants; services à la famille, comme les services infirmiers de la santé publique, les bibliothèques publiques, les programmes de loisirs, les programmes d'intervention). À cet égard, l'enseignant de la maternelle peut faire preuve d'initiative en rapprochant son programme avec d'autres qui sont pertinents, y compris ceux de Franc départ C.-B. (www.bced.gov.bc.ca/early_learning/strongstart_bc/) et d'autres programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, et en renforçant la relation continue qu'il entretient avec ses collègues de la 1^{re} année.

Établissement de relations avec les familles

L'établissement de relations constructives avec les familles est une initiative qui exige du temps et des efforts, mais elle est une composante clé du programme de maternelle à temps plein. Les enseignants doivent comprendre et reconnaître que le milieu familial est le premier lieu d'apprentissage des enfants et prendre le temps de réfléchir sérieusement à la façon de nouer avec les familles des relations significatives qui sont fondées sur la confiance mutuelle.

À cette fin, il convient que l'enseignant :

- fasse preuve de respect envers tous les membres de la communauté et des familles en mettant l'accent sur leurs points forts, les traite avec dignité, les écoute avec ouverture et se montre sensible aux différences culturelles;
- salue chaque adulte et chaque enfant tous les matins en prenant la peine de se pencher vers les plus petits;
- communique clairement ses attentes quant à la participation des adultes; les familles se sentent plus à l'aise lorsqu'elles savent à quoi s'attendre;
- écoute activement lorsqu'il discute avec un adulte ou un enfant, et manifeste de l'empathie en se concentrant sur le sujet et en évitant de porter des jugements;
- connaisse quelques caractéristiques clés des antécédents culturels et autres des enfants; cela peut améliorer la compréhension mutuelle et mieux l'outiller dans son travail auprès des enfants et des familles.

Dans le système scolaire le terme **parent** désigne non seulement les parents naturels de l'enfant, mais aussi les parents d'accueil ou tout autre adulte qui a la garde légale de l'enfant, y compris un intervenant en services d'aide sociale à l'enfance.



Une journée sans discontinuité — apprentissage et garde des jeunes enfants

Le programme de maternelle à temps plein offre d'excellentes occasions de mettre sur pied un système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants sans discontinuité. Les programmes sans discontinuité aident à :

- diminuer les périodes de transition qui perturbent l'horaire des enfants au cours de la journée;
- améliorer la réussite scolaire et le bien-être général de tous les enfants;
- alléger la tâche des familles en respectant leurs horaires et en leur offrant des services dans des endroits facilement accessibles à l'école même.

La cohérence entre le programme de maternelle et le programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants renforce les pratiques exemplaires et la pédagogie, permet le partage de l'espace et des ressources et favorise sans discontinuité un processus d'encadrement et de soutien au développement et à l'amélioration des habiletés tout au long de la journée. L'échange d'information et les communications entre enseignants et éducateurs à la petite enfance au sujet de l'apprentissage et du développement des enfants dont ils ont la charge peuvent être tout à l'avantage de ceux-ci.

Transitions

Deux types de transitions touchent fondamentalement la vie de l'enfant : les transitions verticales, qui marquent les points tournants de l'existence (p. ex. naissance, entrée à l'école, entrée au secondaire, obtention du diplôme de fin d'études) et les transitions horizontales, qui s'effectuent sur une base quotidienne (p. ex. le passage de la maison à l'école, de l'école au service de garde, puis du service de garde à la maison). L'une des grandes transitions que l'enfant et sa famille ont à vivre à l'étape de la maternelle est sans doute le changement associé au passage d'un cadre relativement décontracté (p. ex. maison, programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, services communautaires ou de garde préscolaire) au cadre plus structuré de l'école. Cette transition a une dimension socioaffective aussi bien que scolaire, et la question de nouer des amitiés, tant pour les parents que pour les enfants, en fait intégralement partie.^{121, 122}

De solides relations entre l'école, la famille et la communauté peuvent rendre ces transitions moins difficiles. La communication continue et la valorisation du rôle de tous les adultes dans la vie de l'enfant (parents, membres des familles élargies et de la communauté locale, autres enseignants, direction de l'école et autres membres du personnel éducatif comme les enseignants-bibliothécaires, les aide-enseignants, etc.) contribuent à renforcer ces relations. L'instauration d'une communication efficace et de relations

coopératives à l'appui des transitions verticales et horizontales contribue également au bien-être socioaffectif des enfants et à leur réussite, tant dans leur carrière scolaire que dans la vie adulte.^{92, 123}

Lorsqu'un enfant a des besoins particuliers, le processus de transition vers la maternelle doit être planifié soigneusement. Il importe que le district scolaire et l'école elle-même établissent une marche à suivre visant à appuyer la consultation coopérative au cours de cette transition. Pour certains enfants, le processus peut nécessiter la collaboration de diverses personnes dont des membres du personnel de l'école et du district scolaire, des représentants de services communautaires tels que les services de développement de l'enfant et les services de garde préscolaire, des professionnels comme des intervenants en services d'aide sociale à l'enfance, des consultants en développement assisté de l'enfant, des thérapeutes spécialisés en intervention précoce, de même que les parents. Pour les enfants ayant des besoins particuliers complexes, il convient de commencer à planifier cette transition au moins un an avant leur entrée à l'école.

Il y a lieu également de planifier avec soin les transitions des enfants pris en charge, puisqu'ils sont parfois vulnérables face aux changements. Pour en savoir plus, voir le document *Joint Educational Planning and Support for Children and Youth in Care: Cross-Ministry Guidelines* (accessible à l'adresse URL www.mcf.gov.bc.ca/foster/pdf/educ_guide_sep_2008.pdf).



Communication entre la famille et l'école et transmission des résultats

Une communication efficace entre l'école et la famille est indispensable à l'établissement de relations constructives qui favorisent l'apprentissage et le développement des enfants. Vous trouverez dans *Le programme du primaire — Cadre d'enseignement* de plus amples détails sur la communication entre l'école et la famille (Chapitre 9), ainsi que sur la transmission des résultats scolaires de l'élève (Chapitre 8). La politique du ministère de l'Éducation relativement à cette dernière est accessible à l'adresse URL www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student_reporting.htm



La maternelle est une année importante dans l'établissement de rapports constructifs avec les familles et d'une coopération entre la maison et l'école qui se poursuivra tout au long des études de l'enfant. Les parents s'adaptent tout autant à la façon dont leur enfant s'adapte à l'école qu'à son apprentissage et à son développement. Il se peut aussi qu'ils aient des idées fausses au sujet de la maternelle à temps plein, particulièrement en ce qui a trait à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques.

Il est important de communiquer aux parents ce que nous savons sur le mode d'apprentissage des enfants de la maternelle et ce à quoi ils peuvent s'attendre à l'égard des étapes clés de leur développement. Certains parents croient, par exemple, que l'objet de la maternelle à temps plein consiste à hâter l'apprentissage scolaire, notamment à faire en sorte que les enfants sachent lire à la fin de la maternelle.

L'enseignant peut trouver dans les continuums de développement élaborés par les éducateurs du Kindergarten Learning Project (accessibles à l'adresse www.readnowbc.ca/early_learners/klp.php?page=about_the_kindergarten_learning_projects) l'aide dont il aura besoin pour renseigner les parents sur les attentes qui conviennent pour des enfants de cet âge et sur les principales sphères du développement. Ces continuums pourront lui être utiles pour suivre de près les progrès des enfants et faire part de leur cheminement à leurs parents en s'appuyant sur des échantillons de leurs travaux.

La maternelle étant une année unique au sein du système éducatif, il serait bon aussi que les écoles, les districts scolaires et les autorités scolaires indépendantes réfléchissent à la pertinence des bulletins officiels pour communiquer la nature, les objectifs et les buts du programme à temps plein à l'égard de toutes les sphères du développement.



POINTS PRATIQUES

Information destinée aux parents

Les classes de maternelle sont des endroits fort animés où il est parfois difficile pour l'enseignant de converser en tête-à-tête avec les parents et les gardiens. Afin d'améliorer la communication avec les familles, celui-ci peut donc placer un tableau d'affichage à l'entrée de la salle de classe et y afficher : l'information relative au programme d'études, les activités communautaires à venir, des renseignements concernant l'école, des dépliants et des ressources documentaires, les coordonnées de l'unité sanitaire locale, des articles portant sur l'éducation à la maison. Un tableau blanc installé tout près est aussi un bon moyen de communiquer chaque jour avec les familles et de leur transmettre des notes de rappel.

Parmi les autres ressources susceptibles d'aider les parents, mentionnons :

- de l'information rédigée en langage courant sur des ressources portant sur le développement de l'enfant;
- des dépliants provenant d'organismes locaux, que les parents ou les gardiens peuvent apporter à la maison;
- une liste de sites Web utiles à consulter;
- des lignes directrices sur les politiques relatives aux maladies, aux modalités d'inscription et autres;
- une liste de suggestions visant à permettre aux parents ou aux gardiens de participer ou de contribuer à des activités du programme de maternelle;
- des avis concernant des événements communautaires (p. ex. au sein de la communauté autochtone) susceptibles d'intéresser les enfants et leurs familles;
- des photos d'activités et des descriptions d'apprentissages réalisés durant des jeux et dans les centres d'apprentissage;
- des échantillons de travaux d'élèves avec, en exergue, une description de ce qu'ils ont appris.



POINTS PRATIQUES

Aide bénévole

Les bénévoles peuvent contribuer de façon constructive à la mise en œuvre des programmes de maternelle. Leur rôle doit être conforme à la politique du district ou de l'autorité scolaire à ce sujet et respecter la philosophie du programme selon laquelle la participation des familles est souhaitable, tout autant que celle des enfants. Les bénévoles peuvent aider l'enseignant en classe et à l'extérieur de diverses façons, notamment pour :

- *créer du matériel pour la réalisation de projets;*
- *préparer des aliments pour les collations;*
- *aménager des centres d'apprentissage;*
- *faire la lecture aux enfants;*
- *organiser des ressources;*
- *participer à des sorties scolaires.*





Conclusion

En instaurant un programme de maternelle à temps plein, le gouvernement de la Colombie-Britannique s'engage dans une voie porteuse d'avenir. D'abondants travaux de recherche révèlent que le temps plein comporte une vaste gamme d'avantages pour les enfants et leurs familles, y compris un meilleur rendement scolaire plus tard dans leur scolarité, une plus grande compétence quant au développement personnel, des comportements plus positifs ainsi qu'une participation et une satisfaction accrues de la part des parents.

Le programme à temps plein permet à l'enseignant d'avoir à la fois plus de temps pour interagir avec les enfants, individuellement et en groupe, et plus de flexibilité quant à l'adoption de modes d'intervention orientés vers le jeu pour favoriser tous les aspects de leur développement. Ce programme offre également plus de temps et de flexibilité pour aider tous les enfants, y compris les enfants ayant des besoins particuliers, les enfants autochtones et ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas l'anglais. Enfin, l'horaire prolongé permet d'intégrer harmonieusement à l'école certains éléments propres à la famille et à la culture des enfants, de même qu'à leurs communautés respectives.

Le changement suscite toujours des incertitudes et l'adoption d'un programme de maternelle à temps plein présente à coup sûr certains défis. Cependant, avec l'aide de la recherche et d'exemples concrets, le personnel enseignant de la Colombie-Britannique sera bien armé pour y répondre et offrir aux enfants le meilleur soutien possible dans leur apprentissage et leur développement.

Le ministère de l'Éducation tient à remercier tous ceux et celles qui ont contribué à l'élaboration du présent document, y compris les enseignants, les chercheurs ainsi que le personnel des districts scolaires et du Ministère. Il remercie particulièrement les personnes suivantes pour leur collaboration :

Marilyn Chapman (Ph. D.),
chercheuse et rédactrice
principale, Faculté des sciences
de l'éducation, Université
de la Colombie-Britannique

GT Publishing Services Ltd.

Mary-Anne McNeney

Ressources et liens

Éducation autochtone

www.bced.gov.bc.ca/abed/ (en anglais seulement)

Accords pour l'amélioration du rendement des élèves autochtones

www.bced.gov.bc.ca/abed/agreements/welcome.htm (en anglais seulement)

Politique en matière d'éducation autochtone (y compris la maternelle à temps plein) :

www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/funding_abed.htm# (en anglais seulement)

Répondre aux besoins des élèves (y compris l'éducation spécialisée, le programme d'ALS et la sécurité à l'école)

www.bced.gov.bc.ca/addressing_students_needs.htm (en anglais, sauf pour certains documents)

Colombie-Britannique — Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants

www.bced.gov.bc.ca/early_learning/pdfs/f_early_learning_framework.pdf

Normes d'apprentissage de la Colombie-Britannique

www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/

Évaluation formative et transmission des résultats scolaires de l'élève

www.bced.gov.bc.ca/classroom_assessment/welcome.htm (en anglais, sauf pour certains documents)

La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique — Document-cadre

www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf

Diversity Newsletter for Educators

www.bced.gov.bc.ca/specialed/diversitynewsletter.htm (en anglais seulement)

Activité physique quotidienne — De la maternelle à la 12^e année

www.bced.gov.bc.ca/dpa/ (en anglais, sauf pour un livret)

Apprentissage des jeunes enfants

www.bced.gov.bc.ca/early_learning/ (en anglais, sauf pour certains documents)

Élèves ayant des besoins particuliers : Ressources à l'intention de l'éducateur

www.bced.gov.bc.ca/specialed/sped_res_docs.htm (en anglais, sauf pour certains documents)

English as a Second Language (ESL) Policy

www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/esl.htm (en anglais seulement)

Carte géographique des peuples des Premières Nations

www.bced.gov.bc.ca/abed/map.htm (en anglais seulement)

La maternelle à temps plein

www.bced.gov.bc.ca/early_learning/fdk/ (en anglais, sauf pour un dépliant)

A Guide to Adaptations and Modifications

www.bced.gov.bc.ca/special/docs/adaptations_and_modifications_guide.pdf
(en anglais seulement)

Écoles saines

www.bced.gov.bc.ca/health/ (en anglais, sauf pour certains documents)

Écoles indépendantes

www.bced.gov.bc.ca/independentschools/ (en anglais seulement)

Ensembles de ressources intégrées (ERI)

www.bced.gov.bc.ca/irp/all.php?lang=fr

Planification pédagogique conjointe et soutien pour les enfants et les jeunes pris en charge : Lignes directrices interministérielles

www.bced.gov.bc.ca/special/joint_educational_planning_and_support_for_children_and_youth_in_care_fr.pdf

Kindergarten Learning Project

www.readnowbc.ca/early_learners/klp.php?page=about_the_kindergarten_learning_projects
(en anglais seulement)

Making Linkages: How the British Columbia Early Learning Framework Links to the Primary Program: A Framework for Teaching

www.bced.gov.bc.ca/early_learning/pdfs/making_linkages.pdf (en anglais seulement)

Ministry of Children and Family Development — Child Care (Ministère des Enfants et du Développement de la Famille — Garde d'enfant)

www.mcf.gov.bc.ca/childcare/ (en anglais, sauf pour certains documents)

Ministère de l'Éducation — page d'accueil

www.gov.bc.ca/bced/

Ministry of Healthy Living and Sport — Child Care Licensing information (Ministère du Mode de vie sain et du Sport — information concernant les permis de garderie)

www.health.gov.bc.ca/ccf/child_care.html (en anglais seulement)

Le programme du primaire — Cadre d'enseignement

www.bced.gov.bc.ca/primary_program/f_pp.pdf

Programmes d'études officiels

www.bced.gov.bc.ca/irp/all.php?lang=fr

ReadNow BC

www.readnowbc.ca/ (en anglais seulement)

Rapports et publications

www.bced.gov.bc.ca/pubs.htm (en anglais, sauf pour certains documents)

Des écoles sûres où règnent la bienveillance et la discipline — Guide-ressource

www.bced.gov.bc.ca/sco/guide/f_scoguide.pdf

Shared Learnings: Integrating BC Aboriginal Content K-10

www.bced.gov.bc.ca/abed/documents.htm (en anglais seulement)

StrongStart BC (Franc départ C.-B.)

www.bced.gov.bc.ca/early_learning/strongstart_bc/ (en anglais seulement)

Students from Refugee Backgrounds: A Guide for Teachers and Schools

www.bced.gov.bc.ca/esl/refugees_teachers_guide.pdf (en anglais seulement)

Éducation spécialisée

www.bced.gov.bc.ca/specialed/ (en anglais, sauf pour certains documents)

Special Education — A Manual of Policies, Procedures and Guidelines

www.bced.gov.bc.ca/specialed/ppandg.htm (en anglais seulement)



Bibliographie

1. McCain, M., & Mustard, F. (1999). *Early Years Study final report: Reversing the real brain drain* (existe aussi en français sous le titre : *Étude sur la petite enfance, rapport final : inverser la véritable fuite des cerveaux*). Toronto, ON: Ontario Children's Secretariat.
2. Bergen, D., & Coscia, J. (2000). *Brain research and childhood education*. Olney, MD: Association for Childhood Education International (ACEI).
3. McCain, M. N., Mustard, F., & Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2: Putting science into action*. Toronto, ON: Council for Early Child Development (CECD).
4. Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 459-480.
5. Hough, D., & Bryde, S. (1996, April). *The effects of full-day Kindergarten on student achievement and affect*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York, NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED395691)
6. Ackerman, D., Barnett, S., & Robin, K. (2005). *Making the most of Kindergarten: Present trends and future issues in the provision of full-day programs*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
7. Baskett, R., Bryant, K., White, W., & Rhoads, K. (2005). Half-day to full-day Kindergarten: An analysis of educational change scores and demonstration of an educational research collaboration. *Early Child Development and Care*, 175, 419-431.
8. da Costa, J. L., & Bell, S. (2001). *A Comparison of the literacy effects of full day vs. half-day Kindergarten*. Paper presented at the annual meetings of the American Education Research Association, Seattle, WA.
9. DeCesare, D. (2004). Full-day Kindergarten programs improve chances of academic success. *The progress of education reform 2004: Kindergarten*, 5(4), 1-6.
10. Cryan, J. R., Sheehan, R., Wiechel, J., & Bandy-Hedden, I. (1992). Success outcomes of full-day Kindergarten: More positive behavior and increased achievement in the years after. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 187-203.
11. Clark, Patricia, & Kirk, Elizabeth. (2000). All-day Kindergarten. Review of research. *Childhood Education*, 76, 228-31. (ERIC Journal No. EJ606950)
12. Holmes, C. T., & McConnell, B. M. (1990). *Full-day versus half-day Kindergarten: An experimental study*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. (ERIC Document No. ED369540)
13. Weiss, A. D. G., & Offenberger, R. M. (2002, April). *Enhancing urban children's early success in school: The power of full-day Kindergarten*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

14. Phillips, L., Norris, S., & Mason, J. (1996). Longitudinal effects of early literacy concepts on reading achievement: A Kindergarten intervention and five-year follow up. *Journal of Literacy Research*, 28, 173-195.
15. Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911.
16. Miller, F., & Keating, D. (1999). Pathways in competence and coping: From regulatory systems to habits of mind. In D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Developmental health and the wealth of nations*. New York: Guilford Press.
17. Posner, M., & Rothbart, M. (2006). *Educating the human brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
18. Lewis, M., & Todd, R. (2007). The self-regulating brain: Cortical-subcortical feedback and the development of intelligent action. *Cognitive Development*, 22, 406-430.
19. Shanker, S. (2008). In search of the pathways that lead to mentally healthy children. *Journal of Developmental Processes*, 3, 22-23.
20. Chudler, E. (2009). *Brain plasticity: What is it?* Downloaded December 23, 2009, from <http://faculty.washington.edu/chudler/plast.html>
21. Rushton, S., & Larkin, E. (2001). Shaping the learning environment: Connecting developmentally appropriate practices to brain research. *Early Childhood Education Journal*, 29, 25-33.
22. Wolfe, J., & Brandt, R. (1998). What we know from brain research. *Educational Leadership*, 56(3), 8-14.
23. Sorgen, M. (1999). *Applying brain research to classroom practice*. Paper presented at the University of South Florida Brain/Mind Connections Conference, Sarasota, FL.
24. Caine, R., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
25. Healy, J. M. (1990). *Endangered minds: Why children don't think and what we can do about it*. New York: Touchstone.
26. Diamond, M., & Hopson, J. (1998). *Magic trees of the mind: How to nurture your child's intelligence, creativity, and healthy emotions from birth through adolescence*. New York: Penguin Putnam.
27. Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
28. Graue, E. (2009). Reimagining Kindergarten, *School Administrator* 66(10), 10-12, 14-15.
29. Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Children.
30. Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *Neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academic Press.
31. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *Effective pre-school and primary education 3-11 (EPPE 3-11) final report from the primary phase: Pre-school, school, and family influences on children's development during key stage 2 (age 7 - 11)*. London, UK: Institute of Education, University of London.

32. Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-24.
33. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006) *Starting Strong II*. Paris: OECD.
34. Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development* 66(1), 209-223. (ERIC Journal No. EJ501879)
35. Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school. *Education Digest*, 75(1), 42-45.
36. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*: A position statement of the National Association for the Education of Young Children. Downloaded October 15, 2009m from www.naeyc.org/positionstatements/dap
37. Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (2001). *Eager to learn: educating our preschoolers*, Report of the National Research Council, Committee on early Childhood Pedagogy, Commission on Behavioral and Social Sciences Education. Washington, DC: Academic Press.
38. Hart, C., Yang, C., Charlesworth, R., & Burts, D. (2003). *Kindergarten teaching practices: Associations with later child academic and social/emotional adjustment to school*. Paper presented at the SRCD Symposium, Tampa, FL.
39. Howes, C., & Byler, P. (2005). Pedagogy from childcare to second grade: Influences of developmentally appropriate practices. Manuscript in preparation. Cited in Singer, D., Golinkoff, R., & Hirsch-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
40. Whelan, F. (2009). *Lessons learned. How good policies produce better schools*. London, UK: Whelan.
41. National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academic Press
42. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London, UK: DfES Research Report 365.
43. National Education Association. (2006). *Quality full-day Kindergarten: Making the most of it*. Washington DC: National Education Association.
44. Graue, E. (2009). Reimagining Kindergarten, *School Administrator* 66(10), 10-12, 14-15.
45. Singer, D. G., Singer, J. L., Plaskon, S. L., & Schweder, A. E. (2003). The role of play in the preschool curriculum. In S. Olfman (Ed.), *All work and no play: How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 43-70). Westport, CT: Praeger.
46. Christie, J., & Roskos, K. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsch-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp 57-73). New York: Oxford University Press.

47. Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(4), 28-36.
48. Pellegrini, A. (1995). *The future of play theory*. New York: State University of New York.
49. Golinkoff, R., Hirsch-Pasek, K., & Singer, D. (2006). Why play = learning: A challenge for parents and educators. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsch-Pasek, K. (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 3-14). New York: Oxford University Press.
50. Klugman, E., & Smilansky, S. (1990). *Children's play and learning: Perspectives and policy implications*. New York: Teachers College Press.
51. Preissler, M. (2006). Play and autism: Facilitating symbolic understanding. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsch-Pasek, K. (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 231-250). New York: Oxford University Press.
52. Copple, C. (2003). Fostering young children's representation, planning, and reflection: A focus in three current early childhood models. *Applied Developmental Psychology*, 24, 763-771.
53. Zigler, E., Singer, D., & Bishop-Josef, S. (Eds.) (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three Press.
54. Pellegrini, A., & Smith, P. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 69, 604-608.
55. Coplan, R. J., & Rubin, K. (1998). *Play from birth to twelve and beyond: contexts, perspectives, and meanings*. New York: Garland Publishing.
56. Scott, E., & Panskep, J. (2003). Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, 29, 539-551.
57. Sutton-Smith, B. (1971). A syntax for play and games. In R. Herron & B. Sutton-Smith, *Child's play* (pp. 298-310). New York: Wiley.
58. Hallowell, E. (2002). *The childhood roots of adult happiness*. New York: Ballantine.
59. Singer, D., & Singer, J. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Boston, MA: Harvard University Press.
60. Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for the development of self-regulation. In D. G. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsch-Pasek (Eds.) *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York: Oxford University Press.
61. Bodrova, E., & Leong, D. (2003). The importance of being playful. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53.
62. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.), New York: Merrill/Prentice Hall.
63. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 156-176). Cambridge, England: Cambridge University Press.
64. Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.

65. Barnett, W., Jung, K., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind Curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299-313.
66. Rule, A., & Stewart, R. (2002). Effects of practical life materials on kindergartner's fine motor skills. *Early Childhood Education Journal*, 30(1), 9-13.
67. Cazden, C. (1976). Play with language and metal-linguistic awareness: One dimension of language experience. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play and its role in development and evolution* (pp. 603-608). New York: Basic Books.
68. Neuman, S., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors during play. *Reading Research Quarterly*, 27, 203-223.
69. Gmitrova, V., & Gmitrova, J. (2003). The impact of teacher-directed and child-directed pretend play on cognitive performance in Kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 30, 241-246.
70. Pellegrini, A., Dupuis, D., & Smith, P. (2007). Play in evolution and development, *Developmental Review*, 27, 261-276.
71. Katz, L. (1994). *The project approach*. Clearinghouse on Early Education and Parenting. Downloaded September, 2009 from <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/digests/1994/lk-pro94.html>
72. Smith, L. (1997). "Open education" revisited: Promise and problems in American Reform (1967-1976). *Teachers College Record*, 99, 371-345.
73. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan
74. Elliot, M. J. (1998). Great moments of learning in project work. *Young Children*, 53(4), 55-59.
75. Helm, J. H., & Katz, L. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
76. Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Fontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
77. Harris, K., & Gleim, L. (2008). The light fantastic: Making learning visible for all children through the project approach. *Young Exceptional Children*, 11, 27-40.
78. Cleary, L. M., & Peacock, T. D. (1998). *Collected wisdom: American Indian education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
79. Adapté de *Teaching Kindergarten*, Saskatchewan Department of Education. Internet : www.education.gov.sk.ca/
80. HighScope. Documents en ligne. Internet : www.highscope.org/file/NewsandInformation/ReSourceReprints/Fall2008/HS_elem_classroom.pdf
81. Alliance for Childhood. (n.d.). *Playwork and play facts sheet*. Alliance for Childhood. College Park, MD. Downloaded October 26, 2009 from www.allianceforchildhood.org/publications
82. Wilson, P. (2009). *The playwork primer*. Alliance for Childhood. Internet : www.allianceforchildhood.org/

83. Collins, R. & Cooper, P. J. (1997). *The power of story*. Boston: Allyn and Bacon.
84. Ginsburg, H. (2006). Mathematical play and playful mathematics. In Singer, D., Golinkoff, R., & Hirsch-Pasek, K. (Eds.) (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socioemotional growth* (pp. 145-168). New York: Oxford University Press.
85. Linn, S. (2008). *The case for make believe: Saving play in a commercialized world*. New York: The New Press.
86. Craig, R. (n.d.) *Artjunction: A collaborative art space for teachers and students*. School of Art & Art History, University of Florida at Gainesville. Downloaded November 6, 2009 from www.artjunction.org/young.php
87. Gelman, S. (1999). *A context for learning: Concept development in preschool children*. Dialogue on Early Childhood Science, Mathematics, and Technology Education, American Association for the Advancement of Science (AAAS). Downloaded November 6, 2009 from www.project2061.org/publications/earlychild/online/context/gelman.htm
88. American Academy of Pediatrics. (2008). The inappropriate use of school "readiness" tests. *Pediatrics*, 95(3), 437-438. Available from <http://aappolicy.aapublications.org/>
89. RAND Corporation. (2005). Children at risk: Consequences for school readiness and beyond. *RAND Research Bulletin*, RB-9144-PNC, p. 1. Available at www.rand.org.
90. National Association for the Education of Young Children. (1995). *School readiness: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*, p. 1. Downloaded November 2, 2009 from www.naeyc.org/positionstatements
91. Meisels, S. J. (1992). Doing harm by doing good: Iatrogenic effects of early childhood enrollment and promotion policies. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 155-175. EJ 450523.
92. Dockett, S., & Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 67-89.
93. Sweet, L. & Perceval, F. (1996) *Start school smiling*. Glen Luce, Victoria, AU: Prentagast.
94. Irvine, J. (2000) *Thriving at school*. East Roseville, NSW: Simon & Schuster.
95. Taal, R. (2000) *Ready for School ... or Not?* Elsternwick, Victoria, AU: Wrightbooks.
96. Elder, T., & Lubotsky, D. (2009). Kindergarten entrance age and children's achievement: Impacts of state policies, family background, and peers. *The Journal of Human Resources*, 44, 641-683.
97. Bracey, G. W. (1989). Age and achievement. *Phi Delta Kappan*, 70, 732.
98. Suro, R. (1992, January 5). Holding back to get ahead. *The New York Times*, p. 4A 30-32.
99. Morrison, F. J., Griffith, E. M., & Alberts, D. M. (1997). Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*, 33, 254-262. EJ 543395.
100. National Center for Education Statistics (NCES). (1997). *The elementary school performance and adjustment of children who enter Kindergarten late or repeat Kindergarten: Findings from national surveys* (NCES Publication No. NCES 98-097). Washington, DC: US Department of Education.

101. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1995). *School readiness: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*, p. 2. Available at www.naeyc.org/positionstatements
102. Lincove, J. A., & Painter, G. (2006). Does the age that children start Kindergarten matter? Evidence of long-term educational and social outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 153-179.
103. Graue, E., & diPerna, J. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the "gift of time" and what are its outcomes? *American Education Research Journal*, 37, 509-534.
104. National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2000). *STILL Unacceptable trends in Kindergarten entry and placement: A position statement of the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education* (Revision and update), p. 7. Available at www.naeyc.org/positionstatements
105. Maxwell, K., & Clifford, R. (2004). School readiness assessment. *Young Children*, 59(1), 42-46.
106. Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
107. Entwistle, N. (1995). The use of research on student learning in quality assessment. In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning — Through assessment and evaluation* (pp. 24-43). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
108. Thijs, J., & Koomen, M. (2008). Task-related interactions between Kindergarten children and their teachers: The role of emotional security. *Infant & Child Development*, 17, 181-197.
109. McCombs, B., Daniels, D., & Perry, K. (2008). Children's and teachers' perceptions of learner-centered practices, and student motivation: Implications for early schooling. *Elementary School Journal*, 109, 16-35.
110. Elias, M. (2003). *Academic and social-emotional learning*. Brussels, Belgium and Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE), pp. 7-8.
111. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for Kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
112. Ladd, G., Birch, S. & Buhs, E. (1999) Children's social and scholastic lives in Kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
113. McClelland, M., Morrison, F. & Holmes, D. (2000) Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills, *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
114. Hansen, C., & Dambo, D. (2007). Loving and learning with Wemberly and David: Fostering emotional development in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 34, 273-278.
115. Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.

116. Mort, J. (2004). *The EDI (Early Development Instrument) impact study — BC school districts: Embracing young children and their families*. Vancouver, BC: Human Early Learning Partnership (HELP). Available at <http://www.earlylearning.ubc.ca/resources/help-publication-archive/>
117. National Association of Elementary School Principals (NAESP). (2005). *Leading early childhood learning communities: What principals should know and be able to do*. Alexandria, VA: NAESP. Available at www.naesp.org/Publications.aspx
118. Wolanski, A. (2008). *Peel early years hubs and readiness centres implementation and outcome evaluation*. Mississauga, ON: Peel District School Board.
119. Whiteland, T. (2006, fall). Early childhood development: Introduction to the fall edition of the CAP journal. *The CAP Journal*, 14, 4-5.
120. Patel, S., Corter, C., & Pelletier, J. (2008). What do families want? Understanding their goals for early childhood services. In M. Cornish (Ed.) *Promising practices for partnering with families in the early years* (pp. 103-135). Family School Community Partnership Monograph series. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
121. Faulkner, D., & Miell, D. (1993). Settling into school: The importance of early friendships for the development of children's social understanding and communicative competence. *International Journal of Early Years Education*, 1, 23-45.
122. Ledger, E., Smith, A. & Rich, P. (2000). Friendships over the transition from early childhood centre to school, *International Journal of Early Years Education*, 8, 57-69.
123. Center for Community Child Health. (2008). Policy Brief No 11: *Rethinking the transition to school: Linking schools and early years services*. Melbourne, AU: Centre for Community Child Health. Available at: www.rch.org.au/ccch/resources.cfm?doc_id=10886
124. www.highscope.org
125. Metropolitan State College of Denver – Tools of the Mind. www.mscd.edu/extendedcampus/toolsofthemind/