

Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique





Ma vision pour la petite enfance est une éducation sans finalité dans un lieu qui occupe et enrichit un monde en devenir, un lieu d'infinies possibilités donnant libre cours à l'émerveillement et à l'étonnement où l'on vit des moments d'intense émotion, et une source d'espoir renouvelant notre confiance envers le monde : un lieu où «s'épanouissent la liberté, la démocratie et la solidarité et où la paix est valorisée» (Moss, 2013, p. 82).

Table des matières

Introduction	3
Quoi de neuf dans le nouveau <i>Cadre pédagogique pour la petite enfance</i> ?	4
Faire le pont entre la petite enfance et l'école primaire	5
Utiliser le <i>Cadre pédagogique pour la petite enfance</i>	6
Chapitre 1 : Explorer le Cadre pédagogique pour la petite enfance	9
Vision	12
Principes d'apprentissage	14
Contexte	28
Lois, cadres et conventions sur les droits de la personne	38
Développer le professionnalisme des éducateurs	43
Chapitre 2 : Repenser l'apprentissage et la pratique	47
Qu'est-ce que la pédagogie de l'écoute?	50
Qu'est-ce que la réflexion critique?	51
Qu'est-ce que le dialogue collaboratif?	52
Qu'est-ce que la narration pédagogique?	53
Chapitre 3 : Vivre et apprendre ensemble	63
Bien-être et appartenance	69
Les autres, les objets et le monde	77
Communication et littératie	83
Identités, responsabilité sociale et diversité	87
Exemples de processus de narration pédagogique	93
Glossaire	103
Bibliographie	109
Remerciements	113



Introduction

Le nouveau *Cadre pédagogique pour la petite enfance* est l'aboutissement d'un processus collaboratif auquel ont pris part des **éducateurs de la petite enfance**, des enseignants du primaire, des universitaires, des organisations **autochtones**, des aînés, le gouvernement et des professionnels d'autres spécialités. Des centaines de personnes aux quatre coins de la province ont commenté les ébauches de ce cadre par le biais de consultations provinciales et régionales, d'assemblées téléphoniques, d'un sondage en ligne, de groupes consultatifs et de nombreuses autres rencontres de consultation. Le processus fut animé et ponctué de discussions enrichissantes qui ont mis de avant de nombreuses perspectives. Un consensus a émergé de ces discussions : le cadre demeure un outil pédagogique essentiel pour les **éducateurs**, les enfants et les familles de la Colombie-Britannique.

Le premier cadre, publié en 2008, a marqué un virage dans l'éducation de la petite enfance en Colombie-Britannique. Le cadre représentait l'enfant comme un être doté de capacités et d'un grand potentiel, et introduisait la **narration pédagogique** comme processus de réflexion sur les savoirs et les perceptions de l'enfance. Le cadre de 2008 a élargi le débat sur l'éducation de la petite enfance dans notre province.

Remarque : Les mots en caractères gras **bleus** sont définis dans le glossaire.

concept clé

La **narration pédagogique** est un processus qui consiste pour l'éducateur à observer et à consigner des moments significatifs dans sa pratique quotidienne, puis à en faire part à ses collègues, aux enfants et aux familles, dans le but de rendre les processus d'apprentissage et d'investigation des enfants, ainsi que ses propres **choix pédagogiques**, transparents et ouverts à l'interprétation et à la réflexion. La narration pédagogique est au centre de la vision du cadre. (Voir le chapitre 2 : Repenser l'apprentissage et la pratique, p. 47, pour une description détaillée.)

Quoi de neuf dans le nouveau Cadre pédagogique pour la petite enfance?

Depuis 2008, le contexte social, politique, économique et culturel de la Colombie-Britannique a beaucoup changé. Les réalités vécues par les enfants, les familles et les communautés ont changé tout autant. Pour aborder ces nouvelles réalités, il fallait trouver des concepts, un langage et des rapports susceptibles de revitaliser la réflexion sur la pratique professionnelle. Le nouveau *Cadre pédagogique pour la petite enfance* tient compte de ces nouvelles réalités et des nouvelles perspectives et relations qui en découlent.

Le nouveau *Cadre pédagogique pour la petite enfance* :

- ◆ S'adresse aux enfants de la naissance à huit ans, alors que l'ancien cadre s'adressait aux enfants de la naissance à cinq ans. Cela signifie que la vision, les principes et le contexte décrits dans le présent document visent les enfants (et leur famille) de la naissance à la troisième année.
- ◆ S'aligne sur les nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique et les **compétences essentielles** (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2018b). Les concepts du cadre peuvent être intégrés à ceux des programmes d'études de la Colombie-Britannique pour orienter les **éducateurs de la petite enfance** et les enseignants de la maternelle à la troisième année.
- ◆ S'abstient d'employer un langage, des concepts ou des pédagogies qui perpétuent la **colonisation** et la marginalisation des peuples autochtones. À l'appui de cette démarche, le nouveau cadre a été élaboré en consultation avec la BC Aboriginal Child Care Society, le First Nations Education Steering Committee et la Métis Nation BC.
- ◆ Vise à contribuer à une authentique **réconciliation** avec les peuples **autochtones**, s'inscrivant ainsi dans l'engagement pris par la province, de concert avec d'autres gouvernements, d'adopter et de mettre en œuvre intégralement la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (DDPA) et les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR). Reconnaisant que les pratiques euro-occidentales sont omniprésentes dans la **pédagogie** dominante, le cadre contribuera à la réconciliation en valorisant implicitement et explicitement les autorités autochtones en matière d'éducation.

Souscrit à la vision de pédagogies et d'espaces d'**inclusion** pour tous les enfants, y compris les enfants ayant des capacités et des besoins particuliers.

- ◆ Considère l'apprentissage et l'existence dans une perspective **holistique** : les enfants et les adultes établissent une relation et entrent ensemble en contact avec des idées, des objets, des lieux et des histoires.

définition

éducateur :

Adulte qui travaille dans un milieu pour la petite enfance, un milieu scolaire, un milieu communautaire ou un établissement postsecondaire, y compris les éducateurs de la petite enfance et les enseignants. De nombreuses appellations ont cours et chaque personne a ses préférences quant au titre qu'elle souhaite porter. Aux fins du présent cadre, toute personne qui travaille dans l'un des milieux susmentionnés est considérée comme un éducateur.

- ♦ Introduit un langage qui paraîtra nouveau à certains **éducateurs**. L'introduction de ce langage est délibérée. Celui-ci permet d'exprimer une nouvelle conceptualisation de la garde et de l'éducation de l'enfant dans toute sa complexité. Un nouveau langage procure un regard neuf qui peut relancer la réflexion sur de nouvelles bases.
- ♦ Emploie le terme « investigations vivantes » (les « domaines d'apprentissage » du *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique* de 2008) pour décrire la réflexion, les actions et les apprentissages qui découlent de la rencontre entre l'enfant, l'éducateur, les objets et les idées.

Faire le pont entre la petite enfance et l'école primaire

Le programme du primaire : Cadre d'enseignement (2000) procure aux enseignants du primaire une structure favorisant le cheminement de l'enfant dans l'approfondissement de ses connaissances et de sa compréhension de lui-même, des autres et du monde. La B.C. Primary Teachers' Association recommande des mises à jour du programme du primaire pour s'assurer que celui-ci préconise un environnement sûr, bienveillant et stimulant où s'épanouit l'apprentissage après la petite enfance (de la naissance à cinq ans). Toute mise à jour du programme du primaire sera alignée sur les fondements établis dans le *Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique*.

«À la lumière des plus récentes recherches scientifiques, le soutien du développement holistique des enfants avec bienveillance et empathie est une priorité stratégique pour la réduction des inégalités et le bien-être à long terme des enfants» (OCDE, 2018, p. 4).

Voir la section « Faire le pont entre la petite enfance et l'école primaire » à la page 30 du chapitre 1.

concept clé

Le poids des mots. Les mots que l'on emploie peuvent être porteurs de sens qui limitent notre interprétation des actions de l'enfant. Un vocabulaire nouveau amène de nouvelles perspectives.

concept clé

Le terme « vivant » suggère que ces processus perdurent dans le temps et sont en constante évolution. L'« investigation » est l'acte de s'intéresser à un sujet ou à un objet de plusieurs façons : observer, explorer et interroger. Le terme « cheminement » évoque un parcours qui n'est pas linéaire. Ces nouveaux termes, qui reflètent les principes d'apprentissage des peuples autochtones (voir p. 14), s'écartent délibérément des termes qui sous-entendent des résultats prévisibles. Les quatre investigations vivantes sont décrites en détail à partir de la page 69, et les cheminements pour aborder les investigations vivantes sont décrits à partir de la page 71.

concept clé

Le nouveau Cadre pédagogique pour la petite enfance reconnaît que « l'éducation, avec sa vision de transformer la vie des enfants et de leur garantir un développement et un épanouissement complets dès leur plus bas âge, est le premier catalyseur d'égalité sociale » (OCDE, 2018, p. 2).



Utiliser le *Cadre pédagogique pour la petite enfance*

Chaque lecteur utilisera le cadre de la manière qui lui convient. C'est un outil qui doit être mûri, sur lequel on doit réfléchir en collégialité et qui est destiné à amener les **éducateurs** à prendre un temps d'arrêt pour s'interroger sur leur pratique professionnelle. Chaque personne est libre de lire le cadre seule ou d'en choisir des extraits comme point de discussion avec ses collègues. Les idées mises de l'avant dans le cadre sont organisées par sections, mais elles sont toutes liées entre elles. Un groupe peut aborder les idées section par section, butiner au gré de ses intérêts ou se concentrer sur un concept particulier. Par exemple, un groupe pourrait s'intéresser aux représentations des enfants et de l'enfance, et chaque membre du groupe choisirait la section qui l'inspire. Un autre groupe pourrait choisir un principe à approfondir pendant une certaine période. Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* est un document flexible qui amène des remises en question sans pour autant exclure la notion de plaisir.

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* ne prescrit pas de pédagogies précises et ne suggère pas une « bonne » manière d'interagir avec les enfants et les familles. Son objectif est d'inspirer des approches pédagogiques qui sont pertinentes dans la communauté et respectueuses des personnes qui y vivent.

Le cadre s'adresse aux intervenants suivants :

- ◆ **Éducateurs de la petite enfance**
- ◆ Enseignants/éducateurs du primaire
- ◆ Directeurs et directeurs adjoints

- ◆ Enseignants et chercheurs postsecondaires et universitaires
- ◆ Étudiants inscrits dans des programmes postsecondaires en éducation de la petite enfance et en enseignement au primaire
- ◆ **Pédagogues**
- ◆ Autres **professionnels de la petite enfance**
- ◆ Communautés, gouvernements et familles



définition

pédagogue :
 Professionnel dont les responsabilités sont les suivantes : contribuer à l'instauration et au maintien de programmes d'éducation de la petite enfance de qualité en aidant les éducateurs à mettre en pratique le Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique; concevoir, exécuter et évaluer des investigations et des projets dans son milieu d'éducation; et amorcer une réflexion critique sur la pratique pédagogique au moyen de la narration pédagogique. Les pédagogues sont implantés dans le milieu, appuient les éducateurs dans leurs efforts pour offrir aux enfants et aux familles une pratique innovatrice et issue d'une réflexion critique, et enrichissent la pratique des éducateurs et l'expérience des enfants en proposant de nouvelles idées et du nouveau matériel pédagogique.





Chapitre 1



Explorer le Cadre pédagogique pour la petite enfance



Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* est une invitation à revoir notre vision des espaces de garde et d'apprentissage des jeunes enfants, des systèmes d'éducation et de la société. Il a pour intention de susciter des discussions sur nos perceptions de l'enfance, du savoir, de l'éducation et de l'apprentissage.

Ce débat s'impose pour remettre en question la dominance des théories du développement de l'enfant issues de la psychologie du développement.

Les théories du développement formulées par Piaget, Erikson et Bowlby (Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, Kocher, Elliot et Sanchez, 2015, p. 24) postulent que le développement « normal » de l'enfant passe par des étapes universelles qui sont franchies à un âge déterminé, et que tous les enfants acquièrent des connaissances selon une progression linéaire et prévisible, quel que soit leur contexte ou leur communauté d'appartenance. Dans cette conception, le rôle de l'**éducateur** consiste à bien connaître les étapes du développement et à mettre en œuvre des programmes et des stratégies qui correspondent à la croissance « naturelle » de l'enfant et qui favorisent son développement « normal ». Au fil du temps, certaines de ces notions sont devenues si familières dans les disciplines d'étude de la petite enfance qu'elles sont désormais perçues comme « vraies », « idéales » et « **éthiques** » (MacNaughton, 2005, p. 1).



Le Cadre pédagogique

... promet de stimuler et d'appuyer la création d'espaces pour la petite enfance riches et remplis de joie où convergent les enfants, les adultes, les idées et les objets, et où le savoir est construit selon une pédagogie et un mode de vie ancrés dans la collectivité, axés sur l'inclusion, éthiques et démocratiques.

De plus en plus d'universitaires et d'éducateurs remettent en question la dominance des théories du développement, soutenant que les valeurs et les *a priori* qui les sous-tendent découlent d'un contexte social et politique bien particulier. Les théories du développement de l'enfant, bien qu'elles postulent que les enfants, les éducateurs et les collectivités partagent des schémas de pensée universels, privilégient en réalité certaines voix, connaissances et perceptions au détriment d'autres, qui se retrouvent **marginalisées** ou réduites au silence (Pacini-Ketchabaw et coll., 2015, p. 24). C'est en réfléchissant de

manière critique aux postulats qui sous-tendent les théories du développement que les éducateurs pourront explorer des théories et des perspectives différentes.

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* amorce un débat sur le savoir, l'éducation et l'apprentissage. Les idées présentées dans ce document ouvrent la porte à de multiples manières d'appréhender le savoir et le but de l'éducation.



Vision

Vivre et apprendre ensemble dans le respect

La présente section énonce la vision du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* et décrit les principes et le contexte qui la sous-tendent. Ensemble, ces principes mettent de l'avant des manières d'appréhender l'apprentissage et la pédagogie, non pas pour imposer des critères normatifs et des dogmes, mais pour privilégier une réflexion approfondie.



Les milieux de garde et d'apprentissage pour la petite enfance et les écoles font office de forums où chacun se livre respectueusement à des discussions, à des échanges et à des débats sur les valeurs par rapport au savoir, à l'éducation et au vivre-ensemble qui ont le plus de sens dans leur collectivité.



La garde et l'éducation de la petite enfance pour les enfants de la naissance à huit ans sont fondées sur la représentation d'un enfant doté de capacités et d'un grand potentiel. Tous les enfants sont considérés comme des personnes fortes, compétentes dans leur singularité et confiantes dans leur sentiment d'appartenance. L'enfant peut **expérimenter**, explorer et investiguer de la manière qui est pertinente

et significative pour lui. On lui donne des occasions d'enrichir et d'approfondir ses liens avec le lieu, le territoire et la collectivité. L'enfant est écouté et valorisé pour ses idées et son savoir, dans le contexte de ses identités individuelle et culturelle. L'apprentissage et l'éducation sont vus comme un continuum dans la transition entre les services de garde de la petite enfance et les programmes éducatifs, l'école et les autres services.

Les éducateurs ont l'occasion d'amorcer un débat avec leurs collègues, les familles et la collectivité élargie au sujet de l'influence des théories du développement sur les perspectives et les pédagogies de l'enfance. En formant des assemblées de praticiens, les éducateurs s'exposent à plusieurs perspectives différentes et appréhendent la complexité de l'éducation dans un esprit d'**expérimentation** localisé et empreint de respect.



Les communautés et les gouvernements affirmeront d'une même voix que les enfants sont des citoyens à part entière qui contribuent à la société. Les adultes créeront un espace où s'épanouit la fierté pour la langue et la **culture**, et où on laisse les enfants

assumer des responsabilités sociales et traditionnelles. Tous les échelons de gouvernement et toutes les collectivités déploieront des efforts pour comprendre et valoriser l'apprentissage des jeunes enfants et accepter leurs responsabilités à cet égard. Pour ce faire, ils collaboreront pour appuyer les enfants et les familles, ainsi que les parents, grands-parents et autres proches parents qui veillent à l'éducation et au bien-être des enfants.



La réconciliation reconnaît que tous les enfants peuvent bénéficier d'un partage pertinent et authentique de contenus et de **visions du monde autochtones** dans les milieux d'apprentissage pour la petite enfance et dans les salles de classe. Pour mettre en œuvre la réconciliation, les **éducateurs** doivent collaborer et établir de nouvelles relations avec les communautés autochtones afin de mieux sensibiliser les enfants et les familles autochtones et non autochtones à la question des pensionnats indiens et aux récits autochtones.

Lorsque les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance et les écoles sont au sein ou à proximité de communautés autochtones, les éducateurs peuvent contribuer au bien-être social et à la vitalité culturelle de la communauté en explorant des manières de faire preuve d'égard envers les aînés et d'apprendre auprès de ceux-ci. Une reconnaissance appropriée peut transcender de profondes divergences

historiques, pour le plus grand bien de l'éducation. La meilleure approche à adopter est de demander respectueusement, de s'ouvrir à l'apprentissage et de donner en retour aux personnes invitées à partager, à enseigner et à se joindre à des communautés d'apprentissage de la petite enfance. Les éducateurs peuvent jouer un rôle important dans le processus de guérison et de justice.

«C'est l'éducation qui nous a mis dans ce pétrin, et c'est elle qui va nous en sortir» (Juge Murray Sinclair, cité dans Watters, 2015).

définition

pédagogie :

Méthode et pratique d'enseignement par l'exploration d'idées et de sujets et par la création d'environnements favorables à l'apprentissage et à la réflexion. L'éducation et la pédagogie n'ont pas pour finalité l'apprentissage de faits particuliers, mais sont plutôt une réflexion sur les questions **éthiques** entourant le vivre-ensemble dans le monde.

définition

expérimenter :

Dans le contexte du présent cadre, s'ouvrir à la nouveauté, à une manière de penser ou de faire qui n'existait pas auparavant. En pédagogie, expérimenter signifie aller au-delà des pratiques habituelles pour créer et transmettre des narrations différentes du savoir et de l'existence dans notre **monde commun**.



Principes d'apprentissage

Les principes d'apprentissage des peuples autochtones et les principes du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* acceptent des interprétations différentes et ont pour but d'inspirer des pédagogies pour tous les enfants, toutes les familles et toutes les collectivités, sans égard à l'appartenance ethnique, au genre, à la sexualité, à la **culture**, à la langue, aux aptitudes ou à la situation socio-économique.

Principes d'apprentissage des peuples autochtones

Les principes d'apprentissage des peuples autochtones ont été élaborés en partenariat avec le First Nations Education Steering Committee et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique et sont un élément important des programmes d'études de la province. Ils représentent un énoncé de la sagesse commune des aînés issus des communautés autochtones de la Colombie-Britannique, et ils sont intégrés dans les programmes d'études de la province et dans le *Cadre pédagogique pour la petite enfance*. Cette intégration visait à ce que le système d'éducation et d'apprentissage pour la petite enfance de la province reflètent les perspectives, les connaissances, les valeurs et les perceptions des Autochtones.

Les principes d'apprentissage des peuples autochtones sont les suivants :

- ◆ L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres.
- ◆ L'apprentissage est **holistique**, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il passe par une prise de contact, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).
- ◆ L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.
- ◆ L'apprentissage reconnaît les rôles et les responsabilités générationnels.
- ◆ L'apprentissage reconnaît le rôle des savoirs autochtones.
- ◆ L'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits.
- ◆ L'apprentissage exige du temps et de la patience.
- ◆ L'apprentissage exige une exploration de sa propre identité.
- ◆ L'apprentissage reconnaît que certaines connaissances sont sacrées et ne seront partagées que sur autorisation et dans certaines situations.



(First Nations Education Steering Committee, 2012 – traduction officielle)



Principes du Cadre pédagogique pour la petite enfance

Les principes du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* mettent de l'avant des manières d'appréhender l'enfance, l'apprentissage et la pratique pédagogique qui appuient la vision du cadre : vivre et apprendre ensemble dans le respect.

Ces principes sont les suivants :

- ◆ Les enfants sont des personnes fortes, compétentes dans leur singularité et dotées d'un grand potentiel.
- ◆ Les familles jouent le rôle le plus important dans le bien-être et l'apprentissage des enfants.
- ◆ Les éducateurs sont des chercheurs et des collaborateurs.
- ◆ Les espaces pour la petite enfance sont des espaces d'inclusion.
- ◆ Les personnes tissent ou retissent des liens avec le territoire, la culture, la collectivité et le lieu.
- ◆ Les environnements font partie intégrante du bien-être et de l'apprentissage.
- ◆ Le jeu occupe un rôle fondamental dans le bien-être et l'apprentissage.
- ◆ Les relations sont le contexte dans lequel s'épanouissent le bien-être et l'apprentissage.
- ◆ L'apprentissage est holistique.

Ces principes sont décortiqués et expliqués dans les sections qui suivent.

Les enfants sont des personnes fortes, compétentes dans leur singularité et dotées d'un grand potentiel

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* prône une représentation positive de l'enfant : celui-ci est un être à chérir, fort et compétent dans sa singularité et doté d'un grand potentiel, évoluant et croissant dans une

définition

relation au tout :
Notion selon laquelle les humains, les animaux, les plantes, les arbres, les entités non vivantes, les forces et les éléments du paysage sont tous interreliés. La notion de relation au tout est enchâssée dans un **cadre de mondes communs** et sous-entend que tous les êtres vivants et les entités non vivantes font partie intégrante l'un de l'autre et sont interdépendants.

interdépendance complexe avec les autres humains et dans une **relation au tout**. Cette représentation de l'enfant est un concept clé du cadre.

- ◆ Chaque personne porte en elle des représentations de l'enfant et de l'enfance issues de sa **culture**, de ses connaissances, de son histoire personnelle et de ses aspirations. Ces représentations teintent ses croyances et ses idées à l'égard des enfants et de ce qui est possible et souhaitable pour la vie humaine au niveau de l'individu, de la société et du monde entier.
- ◆ Les représentations de l'enfant et de l'enfance véhiculées par les adultes influent profondément sur la manière d'aborder les enfants et sur les motivations derrière tous les choix touchant les enfants. Il est donc essentiel, pour l'éducation dans une société diversifiée sur le plan social et culturel, que les perspectives sur l'enfant et l'enfance soient tout aussi diversifiées.
- ◆ La vision du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* est de susciter un débat sur les représentations de l'enfant et de l'enfance dans les milieux pour la petite enfance et au-delà de ces milieux. Ce débat contribuera à l'établissement de conditions favorables à la participation et à la contribution des enfants et des familles à des mondes communs ou partagés.
- ◆ Les enfants s'engagent dès leur naissance dans un continuum d'apprentissage qui n'est ni linéaire, ni universel, mais collectif et complexe.

La vision pour les enfants métis de la Colombie-Britannique est la suivante : *«Les enfants métis de la Colombie-Britannique atteignent un niveau de bien-être qui leur permet de vivre en santé et heureux et de réaliser leur plein potentiel en tant que personnes, en tant que membres de leur famille, de leur communauté et de la nation Métis et en tant que Britanno-Colombiens» (Métis Nation BC, communication personnelle, 20 mars 2019).*



Les familles jouent le rôle le plus important dans le bien-être et l'apprentissage des enfants

Les familles sont les premiers enseignants, les principaux responsables et les premiers détenteurs du savoir pour leurs enfants. Les familles sont le plus important contributeur du bien-être et de l'apprentissage des enfants.

- ◆ Dans toutes les communautés, l'apprentissage fait souvent intervenir plus d'une génération. Les aînés et les grands-parents peuvent jouer un rôle central dans les programmes de la petite enfance, et leur

connaissance des traditions culturelles et de la langue peut se révéler d'un précieux concours pour les enfants, les familles, les **éducateurs** et la communauté.

- ♦ La **diversité** des familles signifie que certaines d'entre elles éprouvent des difficultés. Le Cadre pédagogique pour la petite enfance vise à développer les capacités des professionnels dans le dépistage de ces difficultés et dans l'intervention appropriée et empathique auprès de toutes les familles.

*«Le soin des enfants autochtones est une responsabilité sacrée et communautaire qui commence par les parents et la famille et s'étend jusque dans la communauté et la nation»
(First Nations Early Childhood Development Council, 2011, p. 10).*

«D'étroits réseaux de relations communautaires ouvrent aux enfants des Premières Nations des possibilités d'épanouissement et de réussite. Ces réseaux sont tissés par l'amour des membres de la famille et la sagesse des aînés. Ils sont entretenus par des éducateurs de la petite enfance dévoués, des professionnels de l'éducation compétents, des gestionnaires de programmes polyvalents, des prestataires de services fiables et des administrateurs communautaires expérimentés. On ne peut sous-estimer le rôle des parents dans une communauté. Ils sont les premiers et les plus importants enseignants de leur enfant, et ils doivent en être fiers. Des parents aimants qui bénéficient de l'appui de leur communauté savent se faire entendre quand vient le moment de décider comment les services communautaires de développement de la petite enfance seront mis en œuvre et évalués. Leur voix doit être entendue et leur rôle dans la communauté doit être accentué et appuyé» (First Nations Early Childhood Development Council, 2011, p. 17).



Les éducateurs sont des chercheurs et des collaborateurs

L'éducateur de la petite enfance, dans son rôle de chercheur, «s'ouvre à l'autre, et écoute sans nécessairement tout comprendre et sans essayer de rendre l'autre comme lui» (Moss, 2006, p. 37).

Les **éducateurs** collaborent avec les enfants et leur famille en tant que partenaires de recherche. Cela signifie que les éducateurs observent, écoutent et expérimentent constamment, en s'ouvrant à l'inattendu. Le rôle de l'éducateur n'est plus de transmettre des connaissances, mais bien de créer les conditions nécessaires pour que les enfants puissent inventer, explorer, formuler des théories et apprendre. Les éducateurs travaillent en relation avec les enfants et veillent à ce que les enfants se sentent en sécurité, en confiance, motivés et écoutés.

- ◆ Les enfants et les adultes sont engagés dans une réflexion approfondie et embrassent des perspectives multiples, la complexité et la **diversité**. Les éducateurs adoptent une **pédagogie de l'écoute** pour relever les nombreuses formes d'expression des enfants, reconnaissant que l'écoute active et ouverte est le fondement d'une relation réciproque (Rinaldi, 2001, p. 80). (Pour en savoir plus sur la pédagogie de l'écoute, voir le chapitre 2, p. 50.)

«L'écoute n'est pas chose facile. Elle demande une grande lucidité et, en même temps, une mise en veilleuse de nos jugements et surtout de nos préjugés; cela passe par une ouverture au changement. L'écoute exige que nous reconnaissions la valeur de l'inconnu et que nous soyons capables de surmonter la sensation de vide et de précarité que nous ressentons lorsque nos certitudes sont ébranlées» (Rinaldi, 2001, p. 80).

- ◆ Les **éducateurs** entretiennent une curiosité qui les amène à trouver des moyens d'élargir l'apprentissage des enfants, mais aussi leur propre apprentissage. Ils s'interrogent sur leur pratique et leurs attentes et cherchent à y relever les biais et les attentes qui perpétuent le racisme ou les préjugés.
- ◆ Les éducateurs ne se voient pas comme les détenteurs de la « vraie » **pédagogie** et de la « vraie » pratique. Ils se voient autant comme des apprenants que comme des enseignants, en perpétuelle réflexion. Cela ne signifie pas que tout est permis en pratique; les éducateurs doivent faire des choix inspirés par les approches pédagogiques préconisées dans le présent cadre.





Les espaces pour la petite enfance sont des espaces d'inclusion

Les classes et les milieux de garde et d'apprentissage de la petite enfance sont des lieux accueillants, axés sur l'**inclusion** et enrichissants dans lesquels tous les enfants et toutes les familles ont leur place. Chaque enfant porte en lui une histoire, un contexte, des dons, des habiletés et un potentiel qui doivent être valorisés et enrichis avec des pratiques et dans des environnements adaptés. Chaque enfant devrait être accueilli et habilité à développer ses dons, sans égard à son statut socio-économique, à son isolement géographique, à son genre, à sa sexualité, à son appartenance ethnique, à ses aptitudes, à ses besoins d'apprentissage, et à la structure et aux valeurs de sa famille.

- ◆ Les éducateurs réfléchissent sur leur histoire personnelle et leurs représentations de l'enfant et de l'enfance pour remettre en question des croyances dépassées, des préjugés et des opinions culturelles.
- ◆ Pour répondre à l'objectif d'inclusion, les éducateurs doivent créer des espaces physiques, des routines et des approches permettant à chaque enfant de participer, de réfléchir et de découvrir à sa manière. Les éducateurs qui offrent à chaque enfant des occasions d'apprentissage et de participation connaissent une panoplie de soutiens et de services complémentaires et sont conscients de l'importance de collaborer avec les familles dans la recherche de ce soutien. Le présent cadre repose sur une vision d'inclusion et de sensibilité à la multiplicité des façons d'apprendre et d'être.

définition

apprentissage et services de garde axés sur l'inclusion :

Principe selon lequel les enfants de toutes capacités, y compris les **enfants ayant des capacités et des besoins particuliers**, ont un accès équitable à une éducation et à des services de garde de qualité et bénéficient d'un soutien dans le jeu et dans l'apprentissage en compagnie des autres enfants dans un programme régulier. L'apprentissage et les services de garde axés sur l'inclusion viennent appuyer les forces et les besoins propres à l'enfant, pour que celui-ci puisse s'engager de manière significative, apprendre et contribuer à la collectivité et à la **culture** de son programme. Les **éducateurs**, les prestataires de services, les parents et les autres personnes qui s'occupent de l'enfant forment une équipe dont le but est de répondre aux besoins des enfants dans leurs programmes. La présence et la participation d'un groupe diversifié d'enfants offrent de nombreuses possibilités de découvrir, de valoriser et de célébrer la **diversité** dans les communautés.

«L'accent est mis sur les forces, pas les faiblesses.

L'esprit de l'enfant sait ce dont il a besoin.

Si tu découvres les dons d'un enfant, cet enfant peut tout faire.»

(Participant, cité dans B.C. Aboriginal Child Care Society, 2017, p. 30.)



Valeurs et croyances autochtones

- ◆ Les enfants des **Premières Nations** sont des dons sacrés du Créateur.
- ◆ Chaque enfant naît avec des dons.
- ◆ Les enfants sont le présent et l'avenir de nos familles, communautés et nations.
- ◆ L'encadrement des enfants est une responsabilité sacrée et partagée.
- ◆ Les parents et les familles sont les premiers enseignants et les premiers gardiens de leurs enfants.

(First Nations Early Childhood Development Council, 2011, p. 20.)



définition

diversité :

Variété des croyances, coutumes, pratiques, langues, comportements, orientations sexuelles, identités et expressions de genre et aspects physiques des individus et des groupes culturels. Le respect de la diversité repose sur le principe que les différences qui sont reconnues et célébrées enrichissent nos collectivités. Le respect de la diversité demande que nous encourageons la compréhension, l'acceptation, le respect mutuel et l'**inclusion**, de manière à rendre les écoles, les communautés et la société plus équitables.



Les personnes tissent ou retissent des liens avec le territoire, la culture, la communauté et le lieu

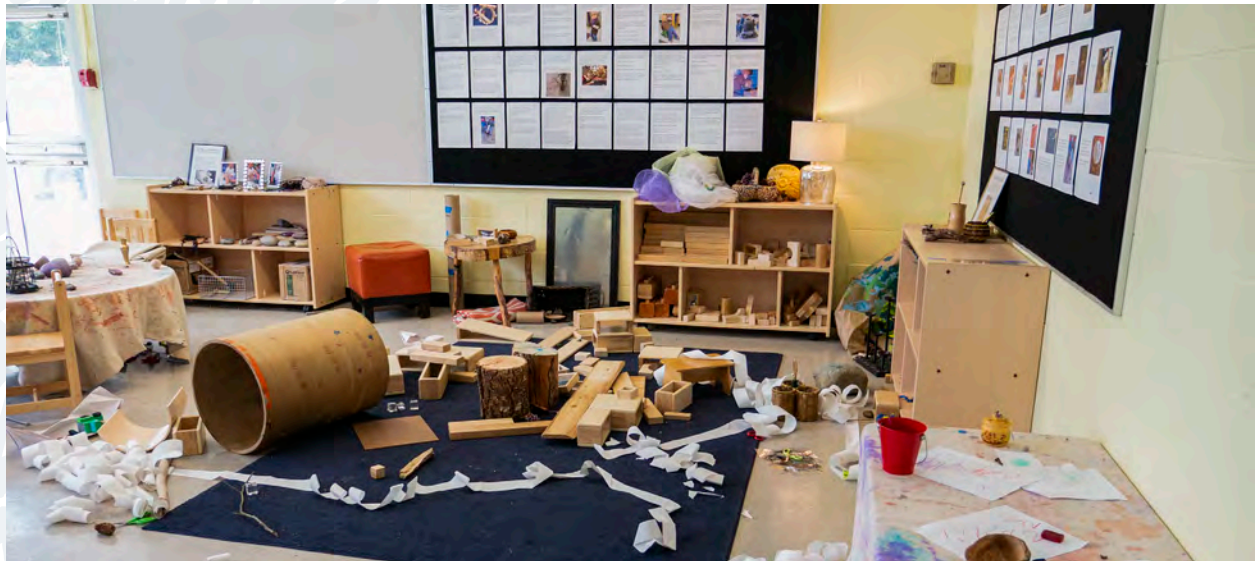
Les enfants développent un sentiment d'appartenance lorsqu'ils tissent des liens avec leur communauté et leur environnement extérieur. L'apprentissage est « ancré dans le lieu » lorsque les enfants et les **éducateurs** s'intéressent aux histoires locales avec une curiosité respectueuse et une disposition à la contribution et au partage. Les peuples autochtones sont les gardiens du savoir de ces lieux depuis des centaines de générations. Les langues autochtones sont une expression de ces lieux.

- ♦ Les Britanno-Colombiens font face à de nombreux défis liés aux dommages environnementaux (comme le changement climatique, les déchets nocifs, l'extinction massive des espèces) causés par l'humain, et qui aujourd'hui le menacent. L'éducation, comme bien d'autres disciplines, doit chercher une façon de réagir à la crise environnementale, tenir compte de notre interdépendance avec le monde naturel et amorcer une réflexion sur notre responsabilité collective. Un cadre de mondes communs reconnaît que nous partageons ce monde avec tous les animaux, les plantes, les arbres, les entités non vivantes et les éléments du paysage. Les humains dépendent les uns des autres et de cette **relation au tout**.

concept clé

Le « lieu » s'entend de tout environnement, toute localité ou tout contexte avec lequel l'individu interagit pour apprendre, se remémorer, réfléchir sur l'histoire, établir un lien avec la culture et forger son identité. Le rapport entre l'individu et le lieu est au cœur des visions du monde des **peuples autochtones** (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2016).

- ◆ Les éducateurs peuvent réfléchir aux pratiques qui enrichissent et approfondissent les liens de l'enfant avec le lieu, le territoire et la collectivité. Les enfants, avec leur imagination sans limites et leur esprit d'aventure, seront les leaders et les innovateurs qui hériteront de nos sociétés et qui les réinventeront dans l'avenir.



Les environnements font partie intégrante du bien-être et de l'apprentissage

On ne peut sous-estimer l'importance du rôle que joue l'environnement de garde et d'apprentissage des jeunes enfants – parfois désigné « le troisième enseignant » – dans l'expérience vécue par les enfants et les adultes. Ceux-ci vivent et apprennent à travers des relations avec les autres, mais ils sont aussi profondément influencés par leurs rapports avec les espaces et les objets.

- ◆ Les **éducateurs** observent comment les enfants, individuellement et en groupe, interagissent avec tous les éléments de leur milieu, y répondent et les utilisent. Les éducateurs peuvent **expérimenter** avec les environnements dans le but de favoriser l'**inclusion**, d'établir des relations et de susciter une réflexion plus complexe.
- ◆ Les éducateurs incorporent des objets et de la matière pédagogique adaptés à la culture, en tenant compte du contexte particulier de l'école, de la diversité des enfants qui occupent l'espace et des aspirations de la collectivité.



- ◆ Les éducateurs reconnaissent et incluent les manières d’être, de faire et d’apprendre de chaque enfant, dans le respect de ses aptitudes et centres d’intérêt, de sorte que tous les enfants puissent prendre part aux activités.
- ◆ La **pédagogie** se déploie à l’intérieur et à l’extérieur; les deux environnements ont des qualités intrinsèques.
- ◆ Les environnements sont composés de trois éléments :
 - l’espace et le lieu;
 - les objets;
 - le temps : les rythmes et les flux.
- ◆ Chacun de ces éléments peut être pris individuellement et susciter une discussion ou une réflexion; cependant, tous trois sont intimement liés, et chacun influe sur l’autre.
- ◆ Ces éléments sont toujours en relation avec les personnes, le lieu, les idées et la **culture**.

L’espace et le lieu

La disposition du mobilier, des structures et des objets dans l’espace – à l’intérieur comme à l’extérieur – dicte les déplacements des personnes et les relations entre elles. L’arrangement des espaces peut favoriser des interactions en petits ou en grands groupes, inspirer un apprentissage collaboratif, célébrer la **diversité** ou inviter les enfants à explorer et à exprimer leurs identités et leurs cultures. Les éducateurs qui observent attentivement l’utilisation des espaces peuvent adapter ceux-ci de manière créative pour offrir aux enfants de nouvelles possibilités d’élargir leur réflexion et d’expérimenter de nouvelles façons d’être.



Les objets environnants

Les enfants et les adultes nouent des relations avec les objets environnants. Les différents types d’objets (jouets, matériel, fournitures d’art) suscitent chez les enfants différents modes de participation et d’interaction. Certains types d’objets ont un usage spécifique, tandis que d’autres se prêtent à de nombreuses possibilités d’expérimentation et d’interaction dynamique.



- ◆ Les éducateurs observent attentivement l’interaction de l’enfant avec les objets, et proposent un objet en lien avec la représentation de l’enfant et les autres principes du présent cadre.
- ◆ Le fait de proposer des objets, du matériel et des conceptions adaptés à la culture et qui valorisent, soutiennent et reflètent la valeur des identités, des langues et des cultures des enfants envoie à ceux-ci le message que leur culture est reconnue et valorisée, et qu’ils n’auront pas à mettre de côté ou à dissimuler leur identité culturelle pour participer et se réaliser au sein de l’environnement.



«Les objets revêtent de multiples sens. Ils peuvent évoquer un souvenir, raconter une histoire, inciter une action ou communiquer un sens. L'objet et la matière créent un lieu de rencontre. En éducation de la petite enfance, nous nous rassemblons autour d'objets pour investiguer, négocier, converser et échanger. L'objet – un bloc d'argile, des pots de peinture, une brosse, du fil coloré, une feuille de papier translucide, un bloc rectangulaire – nous inspire et nous attire. L'objet cesse d'être immuable, passif ou inerte dès que nous le manipulons; il participe à nos projets de petite enfance. Il vit, nous parle, fait des gestes et nous appelle» (Kind, S., 2014, p. 865).

Le temps : les rythmes et les flux

L'organisation du temps peut avoir un effet remarquable sur les relations entre les enfants et les adultes et sur la nature du jeu et de l'apprentissage. Les enfants qui bénéficient d'un horaire réduisant au minimum les transitions et offrant de longues périodes d'activité ininterrompue ont le temps de développer leurs idées et de poursuivre leurs investigations. La réduction du nombre de transitions permet aussi aux adultes de consacrer plus de temps à l'observation, à la découverte et à la recherche en compagnie des enfants.

- ◆ Les **éducateurs** et les enfants qui considèrent le temps comme un ensemble de rythmes et de flux peuvent être amenés à réorganiser leur horaire ensemble.

Le jeu occupe un rôle fondamental dans le bien-être et l'apprentissage

Le jeu est essentiel à l'apprentissage, au développement et à la construction du sens chez l'enfant. Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* puise abondamment dans le vocabulaire du jeu : interaction, **expérimentation**, **investigation**, formulation de théories, participation, construction du sens, etc. En élargissant ainsi le vocabulaire du jeu, les éducateurs élargissent aussi leurs perceptions du jeu et ajoutent une nouvelle dimension à leurs réflexions.

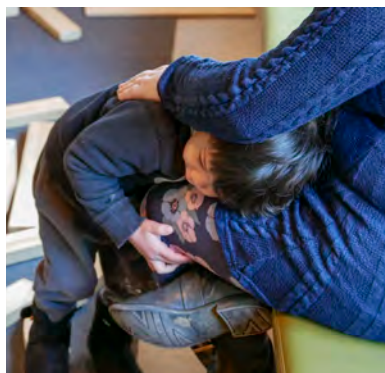
- ◆ Le jeu peut être individuel, collectif, spontané, organisé, expérimental, dirigé, imprévisible ou dynamique. Le présent cadre insiste sur l'importance du jeu comme moyen pour les enfants de



découvrir le monde par l'observation, la manipulation, le toucher et l'écoute, et par l'interaction avec des personnes, des objets, des lieux, des espèces et des idées.

- ◆ Le jeu est une façon d'explorer; une manière de découvrir le monde. Les éducateurs qui offrent une diversité d'objets et d'expériences créent des espaces d'expérimentation et de transformation.
- ◆ Les éducateurs peuvent consigner des moments de jeu au moyen de **narrations pédagogiques** afin de rendre l'apprentissage transparent, d'inviter d'autres personnes (collègues, enfants, familles) à communiquer leurs perspectives et à envisager différentes perspectives théoriques.
- ◆ Les éducateurs peuvent utiliser la narration pédagogique pour réfléchir de manière critique sur le jeu des enfants et pour relever les situations où le jeu est injuste ou donne lieu à des relations de pouvoir inéquitables ou à des injustices.
- ◆ Les éducateurs qui observent attentivement le jeu peuvent juger s'il y a lieu de lancer les adultes et les enfants sur de nouvelles pistes de réflexion.

«Dire que l'on joue ensemble est une simplification qui ne nous rend pas justice : nous sommes plutôt dans un processus continu de devenir... Notre programme se vit au quotidien; il existe en chacun de nous. L'argile, le papier, les objets, les enfants, les éducateurs, la matière, la musique... sont de puissantes forces qui font ressortir le mouvement, l'histoire et des niveaux de connotations multiples» (Argent, 2014, p. 848).



Les relations sont le contexte permettant le bien-être et l'apprentissage

L'humain s'épanouit dans des relations adaptées, réciproques et respectueuses avec les autres, le lieu et la **culture**.

- ◆ Les **éducateurs** qui adoptent une **pédagogie de l'écoute** (voir p. 50) vivent et apprennent en compagnie des enfants et des familles dans un état d'ouverture aux nouvelles possibilités.
- ◆ L'établissement de relations durables demande du respect, du temps, de l'attention et de la compréhension.

L'apprentissage est holistique

L'humain apprend avec son intellect, son corps et son esprit, et dans son rapport avec les autres et l'environnement. Les enfants acquièrent un savoir en échafaudant et en testant des théories, en explorant le monde et en exprimant des idées. L'apprentissage ne s'acquiert pas dans une progression linéaire et prévisible; l'apprentissage se compare plutôt à des **rhizomes**, rayonnant dans des directions inattendues et surprenantes, à l'image des rapports qu'entretiennent les enfants avec les autres, les lieux, les idées et les objets.

- ◆ Les **enfants ayant des capacités et des besoins particuliers** peuvent employer différentes approches pour acquérir des connaissances, tester des théories, explorer et exprimer des idées. Certains enfants préfèrent les approches auditives ou visuelles, tandis que d'autres ont besoin d'interactions sociales.
- ◆ L'important est de reconnaître que l'apprentissage peut passer par des modalités et des approches variées.
- ◆ Une approche **holistique** reconnaît l'interdépendance et la simultanéité de tous les aspects de l'apprentissage : physique, émotionnel, social, linguistique, visuel, auditif et intellectuel.

définition

rhizome :

Tiges souterraines que certaines plantes, comme les fougères, font pousser aléatoirement dans plusieurs directions. L'image des rhizomes est une manière utile de se représenter les pédagogies. Elle véhicule bien l'idée selon laquelle l'apprentissage ne peut être prédéterminé ou avoir des résultats prescrits, mais produit toujours quelque chose de nouveau.



«Il est difficile de faire coexister la culture et l'éducation. C'est difficile dans un milieu qui est différent de notre mode de vie.

Il faut réunir deux mondes. Les gens ne comprennent pas.

Les adultes eux-mêmes doivent apprendre.

L'éducation préscolaire revient à se conformer à la culture dominante. On a du mal à trouver les enseignements...

Dans notre culture, ces enseignements sont donnés par les aînés, pas par les institutions. C'est l'enseignement pour la survie de notre peuple.»

(Participant, cité dans B.C. Aboriginal Child Care Society, 2017, p. 30.)



Contexte

La présente section aborde les importants facteurs contextuels sociaux, économiques, théoriques et historiques qui contribuent à la diversité des approches pédagogiques employées par les éducateurs. On y trouve une description des engagements et des cadres législatifs à l'échelon provincial, fédéral et international, y compris les conventions sur les droits de la personne énonçant des engagements envers l'égalité, la dignité et le respect qui ont une profonde influence sur l'éducation et la garde des enfants.

Les **éducateurs** au fait de ces facteurs contextuels possèdent une compréhension approfondie de la diversité des perspectives qui façonnent l'éducation en Colombie-Britannique. La mise en valeur de ces facteurs aménage un espace, au sein des collectivités, à la reconnaissance et à la discussion des complexités de la pratique et des réalités de l'éducation au XXI^e siècle.

Composer avec la complexité

Les pédagogies de la petite enfance et du primaire sont dynamiques et complexes, et font intervenir des relations multiples, diverses et changeantes. Il n'y a pas de pratique « universelle » qui convient à tout le monde. Au contraire, les pédagogies se déploient par le truchement de rapports avec les familles, les enfants, les collectivités, la loi, les politiques, les lieux, les idées, les objets et les histoires. La complexité peut donner lieu à des tensions et à des conversations délicates, les éducateurs ayant à s'interroger sur la nature de l'apprentissage et de l'éducation et sur le rôle et l'identité de l'éducateur et de l'enfant. La complexité et l'incertitude dans l'éducation et la garde des enfants sont incontournables dans une **culture** démocratique. Quoiqu'inconfortable, la tension peut aider les éducateurs à cerner ce que l'enfant apporte au monde et ce que le monde apporte à l'enfant. Composer avec la complexité signifie laisser la place à de multiples manières de penser, de voir, de faire et de savoir. C'est aussi une marque essentielle de professionnalisme dans l'éducation des jeunes enfants.



Théorie et pratique

La théorie et la pratique sont parfois considérées comme deux domaines en vase clos, la théorie étant l'apanage des universitaires et la pratique celui des éducateurs. Pourtant, la théorie et la pratique sont intimement liées, chacune exerçant une influence sur l'autre. Les pratiques quotidiennes (règles, routines et mots ou phrases habituels) tiennent leur origine dans des théories qui ont déterminé les attentes envers les enfants et le rôle de l'éducateur. Par exemple, l'heure du cercle est souvent considérée comme une routine quotidienne importante. Un éducateur qui se demanderait pourquoi l'heure du cercle est intégrée dans sa pratique pourrait s'interroger sur la représentation de l'enfant et la représentation de l'éducateur qui sous-tendent cette pratique et se demander quelles théories ont donné naissance à ces représentations. L'éducateur pourrait se demander, par exemple : « À quoi s'attend-on des élèves durant l'heure du cercle? Quel est le but de l'heure du cercle? Quelles théories étaient ce but? » Une réflexion critique sur l'heure du cercle révèle à quel point la théorie et la pratique sont intimement liées. Les éducateurs qui prennent le temps de marquer une pause, d'observer leur travail avec les jeunes enfants et d'y réfléchir peuvent déceler les théories qui sous-tendent leur pratique; c'est parfois l'amorce d'une réflexion sur d'autres théories et possibilités. Ce processus, qui revient à pousser la réflexion au-delà des conventions, se nomme la **pratique de la réflexion critique** et est un élément central du *Cadre pédagogique pour la petite enfance*.

Les **éducateurs** puisent dans un éventail de théories pour appuyer leur travail. En voici quelques-unes :

- ◆ Les **théories socioculturelles** considèrent l'enfant comme un apprenant actif et inventif et insistent sur le rôle central que jouent les familles, la culture et les contextes historique, économique et politique dans la manière d'enseigner aux enfants et dans le contenu de leurs apprentissages.
- ◆ Les **théories post-fondationnalistes** remettent en question les systèmes de savoir qui sont tenus pour acquis et invitent l'individu à réexaminer ses *a priori* sur le pouvoir, l'équité et la justice sociale.
- ◆ Les théories autochtones s'articulent dans des systèmes et des modèles de garde des enfants selon diverses modalités fondées sur des **visions du monde**, des langues, des cultures, des traditions et des pratiques caractéristiques et distinctes.
- ◆ Les théories du développement partent du principe que le développement et l'apprentissage de tous les enfants suivent des étapes linéaires et universelles.



Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* vise à susciter un changement en invitant les éducateurs à se familiariser avec des théories et des perspectives respectueuses de toutes les **cultures**.

Faire le pont entre la petite enfance et l'école primaire

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* a été élargi pour englober les premières années du primaire. Cela signifie que sa vision, ses principes, sa réflexion sur la pratique et son contexte s'appliquent aux enfants de la naissance à la 3^e année (et à leur famille). Le cadre représente l'enfant comme un individu compétent et prône des pédagogies d'**inclusion** faisant intervenir la découverte et l'**investigation** et tenant compte du lieu et de l'histoire. En adressant cette vision aux enfants de la naissance à l'âge de huit ans, le cadre se donne la capacité d'offrir aux enfants et aux familles un continuum de garde et d'éducation qui facilite la transition entre les services de garde de la petite enfance et les programmes éducatifs, les écoles et les autres services.

Les explorations vivantes du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* et les **compétences essentielles** des programmes d'études de la Colombie-Britannique partagent les mêmes philosophies destinées à aider les éducateurs à concevoir des environnements flexibles, adaptés et pertinents dans la collectivité qui font en sorte que les enfants et les adultes puissent réfléchir et apprendre ensemble.

Les compétences essentielles des programmes d'études de la Colombie-Britannique sont les suivantes :



Compétence de communication – La compétence de communication englobe l'ensemble des aptitudes que les élèves utilisent pour transmettre et échanger de l'information, des expériences et des idées, pour explorer le monde qui les entoure et pour comprendre et utiliser de manière efficace les médias numériques.



Compétence de réflexion – La compétence de réflexion englobe les connaissances, les compétences et les processus associés au développement intellectuel. C'est grâce à leur compétence de réflexion que les élèves peuvent prendre un contenu propre à une matière et le transformer pour parvenir à une nouvelle compréhension. La compétence de réflexion comprend des habiletés de réflexion précises, des habitudes intellectuelles et la métacognition.



Compétence personnelle et sociale – La compétence personnelle et sociale est l'ensemble des habiletés associées à l'identité de l'élève dans le monde, comme individu et comme membre de la communauté et de la société. La compétence personnelle et sociale englobe les habiletés que les élèves doivent maîtriser pour se réaliser en tant qu'individus, pour se comprendre eux-mêmes et comprendre les autres, pour prendre soin d'eux-mêmes et des autres, et pour trouver et tailler leur place dans le monde.

(Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2018b).

Les investigations vivantes du *Cadre pédagogique pour la petite enfance* sont les suivantes :

- ◆ Bien-être et appartenance
- ◆ Rapport aux autres, aux objets et au monde
- ◆ Communication et littératie
- ◆ Identités, responsabilité sociale et diversité

L'éducation en Colombie-Britannique au XXI^e siècle

Les éducateurs travaillent dans le contexte des défis, des tensions et des possibilités qu'offre le XXI^e siècle. Les enfants, les éducateurs et les familles doivent composer avec diverses réalités, comme le changement technologique, une crise environnementale, la **diversité** sociale et culturelle et la réparation des torts du **colonialisme**.

Environnement

Les Britanno-Colombiens font face à une crise environnementale sans précédent : changements climatiques, extinction des espèces, menaces pour l'approvisionnement en nourriture et en eau et grandes migrations. Les universitaires et les **éducateurs** doivent repenser les pédagogies et les méthodes en conséquence. Ils commencent à tenir compte de l'interdépendance entre les humains, les non-humains, les plantes, les animaux et les entités non vivantes. Les pédagogies du **monde commun** appréhendent les rapports entre l'humain et le reste du monde dans toute leur complexité et cherchent à susciter des discussions qui redéfinissent les termes de ces rapports.

Technologie

La technologie a changé nos manières d'interagir et d'accéder aux connaissances et à l'information. Les enfants sont à la fois des consommateurs, des créateurs et des producteurs dans cet environnement technologique.

Diversité sociale et culturelle

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* appuie les identités individuelle, sociale, culturelle et linguistique des enfants et des familles de la Colombie-Britannique. La province accueille des personnes de toutes les origines : certaines viennent de s'y établir, tandis que d'autres sont des descendants des peuples qui occupent le territoire depuis des millénaires. Cette population diversifiée aux histoires distinctes forme le riche tissu social de la province.

La **diversité** sociale et culturelle caractérise également la nature de la vie familiale en Colombie-Britannique. Dans bien des familles, les parents sont les principales personnes qui s'occupent des enfants, mais dans d'autres familles, les grands-parents, les frères et sœurs plus âgés ou d'autres membres de la famille jouent des rôles tout aussi importants. Les enfants grandissent dans des types de familles et de ménages variés : ménages à deux parents, ménages monoparentaux, familles reconstituées, familles adoptives, ménages multigénérationnels, familles à parents de même sexe, familles multiples ou familles d'accueil. Que les services de garde et l'éducation des jeunes enfants soient prodigués en milieu familial ou dans la collectivité, il est important que les expériences que vit l'enfant aient un rapport avec ses relations avec sa famille et viennent appuyer ces relations.

Toutes les familles ont des forces, mais nombre d'entre elles sont vulnérables. Il est entendu que certaines familles traversent des périodes de précarité; cela ne signifie pas pour autant qu'une personne ou une famille soit dysfonctionnelle. La pauvreté, la violence familiale, l'accès au logement abordable et les soins des enfants

concept clé

Le Cadre pédagogique pour la petite enfance se veut un guide réfléchi, **éthique** et sensible qui sera imbriqué dans les programmes d'études de la Colombie-Britannique dans le but d'inspirer et de motiver les enseignants de la maternelle à la 3^e année, ainsi que les éducateurs de la petite enfance.

sont des questions complexes qui peuvent avoir de profondes répercussions sur les aptitudes d'apprentissage de l'enfant. Les familles d'**enfants ayant des capacités et des besoins particuliers** font parfois face à des défis tout aussi particuliers qui nécessitent un soutien supplémentaire. La reconnaissance que la plupart des familles, à un point ou à un autre de leur existence, traversent des périodes difficiles contribue à éliminer la stigmatisation qui est associée à la vulnérabilité.

La reconnaissance et le soutien de la richesse des identités et de la diversité sont les ingrédients essentiels du rôle que joue le cadre dans la **réconciliation** avec les peuples autochtones, la responsabilité à l'égard de l'environnement et la négociation des virages technologiques.

Le contexte autochtone du Canada¹

L'établissement de relations respectueuses avec les peuples autochtones passe nécessairement par une compréhension du contexte historique et actuel des Autochtones sur le plan politique, économique et social. Les enfants de la Colombie-Britannique d'aujourd'hui assistent à un changement dans les relations entre les Autochtones et les non-Autochtones. La reconnaissance du territoire ou des groupes linguistiques autochtones est une manière de faire preuve d'égard et de respect envers l'histoire des peuples qui vivent et travaillent sur le territoire depuis des temps immémoriaux.

Démographie

La connaissance de la démographie des peuples autochtones peut être un premier pas dans l'établissement de rapports et de partenariats entre les communautés autochtones et non autochtones dans le but de travailler ensemble auprès des enfants et des familles.

Les enfants autochtones sont une tranche de la population en croissance rapide dans la province; les enfants qui se définissent comme **Autochtones** composent environ 11 % des effectifs des écoles publiques de la Colombie-Britannique (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2016). Les Autochtones comptent pour 6 % de la population totale, mais les enfants autochtones comptent pour 10 % des enfants de la province (Gouvernement du Canada, 2018). Ces enfants vivent dans une variété d'environnements : milieu urbain, milieu rural, région éloignée, réserves et communautés hors réserve.

Près de la moitié de la population autochtone de la Colombie-Britannique a moins de 25 ans. Les jeunes Autochtones ont tendance à faire des allers-retours entre la ville et leurs territoires traditionnels, tentant de conserver leurs liens avec leur **culture** et leurs traditions tout en poursuivant des objectifs éducatifs ou économiques. La **colonisation** a laissé de profonds stigmates aux conséquences durables. Ces conséquences sont cruellement mises en évidence par la surreprésentation des enfants autochtones dans le système de protection de la jeunesse : à l'heure actuelle, plus de la moitié des enfants sous tutelle gouvernementale sont des Autochtones.

Les peuples autochtones ont subi une longue période historique de colonialisme; toutefois, les droits des enfants autochtones et de leur famille, tels que décrits dans la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (DDPA, 2008) sont aujourd'hui reconnus et défendus par le gouvernement fédéral et les

¹ La BC Aboriginal Child Care Society (BCACCS) a rédigé cette section.

gouvernements provinciaux. Tous les échelons de gouvernement déploient des efforts considérables pour protéger et mettre de l'avant la **culture**, les langues, les communautés, les leaders et les organisations autochtones.

Commission de vérité et réconciliation du Canada

Le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015a) contenait 94 appels à l'action, dont un appel demandant « au gouvernement fédéral, aux gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'aux gouvernements autochtones d'élaborer des programmes d'éducation de la petite enfance adaptés à la culture des familles autochtones ». À l'instar de la DDPA, le rapport de la CVR affirme le droit des familles et des communautés autochtones à recouvrer et à conserver la responsabilité conjointe de l'éducation et du bien-être de leurs enfants.

Il est clairement indiqué dans ces deux documents qu'un travail colossal de **décolonisation** de la société canadienne et de ses institutions est nécessaire.

Qu'ils soient autochtones ou non, les **éducateurs** dans toutes les communautés et collectivités ont un rôle important à jouer dans l'après-CVR et l'après-DDPA. Ils doivent se renseigner et sensibiliser leur entourage au sujet de la marginalisation systémique et de l'**assimilation** forcée des peuples autochtones. Ils doivent rappeler que la réparation des torts qu'ont subi, et que subissent toujours, les communautés autochtones est un devoir pour tous les Canadiens.

«La réconciliation inclut tous ceux dont l'esprit et le cœur sont ouverts et qui sont prêts à voir l'avenir d'un nouvel œil.»

(Chef D' Robert Joseph, cité dans Reconciliationcanada.ca, 2019)



«Le problème de l'éducation dans le prolongement de l'épisode historique des pensionnats indiens au Canada n'est pas un problème autochtone. C'est un problème canadien. Car, tandis que dans les écoles certains rabaissaient les Autochtones, qu'ils supprimaient leurs langues et leurs cultures, qu'ils les traitaient d'inférieurs, de païens, de sauvages et de barbares, et qu'ils les disaient indignes de respect, d'autres faisaient passer le même message aux enfants non autochtones des écoles publiques. Par conséquent, de nombreuses générations de Canadiens non autochtones ont eu des perceptions "perverties" des peuples autochtones.»

Juge Murray Sinclair, cité dans le Vancouver Sun, mai 2015 [propos repris dans Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe, 2015b, p. 4.]

Les communautés autochtones dans leur diversité

Reconnaître la diversité et la richesse des communautés autochtones contribue au développement de pédagogies localisées qui ont un sens pour elles. Il y a trois groupes distincts de peuples autochtones au Canada et en Colombie-Britannique : les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

«C'est la plus belle chose qui soit que de voir les petits s'approcher dès qu'ils entendent le tambour. Dès qu'elle a commencé à frapper sur son tambour, les enfants se sont dirigés vers elle et ont pris place à ses pieds. Les parents ont remarqué et ont suivi les enfants, et tous se sont réunis autour de la femme. La femme avait entonné un chant d'honneur pour célébrer leur présence. Il fallait voir la lumière dans leurs yeux! Le chant était destiné à tous ceux qui étaient là. Nos chants sont des cadeaux que l'on offre.»

(Participant, cité dans B.C. Aboriginal Child Care Society, 2017, p. 32.)



Premières Nations

- ♦ Il y a 203 Premières Nations réparties dans les huit régions de la province. Elles sont représentées par l'Assemblée des Premières Nations de la Colombie-Britannique. La diversité linguistique et culturelle au sein de ces nations est unique dans le monde. Au Canada, on dénombre environ 60 langues autochtones regroupées en 10 familles linguistiques distinctes. En Colombie-Britannique, on dénombre 34 langues autochtones provenant de sept familles linguistiques, et 60 % des langues autochtones du Canada sont parlées dans la province. Presque toutes les langues autochtones sont menacées, mais nombre d'entre elles sont activement revitalisées.

- ◆ Depuis la colonisation, les peuples autochtones sont aux prises avec des problèmes de pauvreté et des difficultés économiques. Les enfants et les familles des Premières Nations ont des droits inhérents, dont celui de mettre sur pied et d'administrer leurs systèmes et leurs établissements d'éducation pour la petite enfance, comme l'affirme la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (DDPA). Ce droit est un aspect fondamental du droit inhérent des Premières Nations à l'autonomie gouvernementale. Ces droits sont reconnus par le Canada et par la Colombie-Britannique (conformément à l'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982*). La reconnaissance des droits des Premières Nations fait progresser l'idée de réconciliation, selon laquelle les Premières Nations seraient maîtres de leurs systèmes juridiques et sociaux, et pourraient les enrichir et assurer leur pérennité.



Métis²

«Miyo-pimatisiwin est un concept qui se traduit (approximativement) par “bien-vivre”. Cette traduction ne rend toutefois pas entièrement la totalité du concept. La notion de bien-vivre est certainement présente dans le concept de miyo-pimatisiwin, mais ce dernier situe également le peuple métis au cœur d’un réseau de relations» (Métis Nation British Columbia, 2018).

Wichētowin

«Tout comme pour le terme miyo-pimatisiwin, les Métis ont hérité du terme wichētowin de leurs cousins cris. Le terme wichētowin pourrait être traduit tout simplement par celui d’“amitié”. Cette traduction ne transpose toutefois pas les nuances éthiques du concept. Le terme wichētowin signifie amitié, mais englobe également les notions de communauté, de filiation et de bienveillance. En ce sens, le concept de wichētowin est intimement lié à celui de miyo-pimatisiwin. En faisant preuve de bienveillance les uns envers les autres, nous pouvons bien vivre»

(Métis Nation British Columbia, 2018, p. 5).



2 La Métis nation BC (MNBC) a rédigé cette section.

« Enfants du commerce de la fourrure », « peuple des fleurs de perles », « peuple d'ascendance mixte », « Otipemiiwak », « Sang-Mêlé », « Ili Michif » et « Bois-Brûlés » sont quelques-uns des noms que l'on donne aux Métis. Les communautés métisses ont un riche héritage de cultures mixtes et une identité unique. L'histoire des Métis comme peuple et nation a débuté dans les plaines de l'ouest de l'Amérique du Nord à la fin des années 1700. Alors que le commerce de la fourrure s'étendait vers l'ouest, de nombreux employés d'origine européenne ont estimé qu'il était nécessaire et bénéfique de s'unir avec des femmes des Premières Nations. Ces unions ont donné naissance à des enfants aux ascendances à la fois européennes et autochtones.

- ◆ Bien qu'il fut dans leur intérêt économique de retarder la colonisation agricole de grande échelle, les entreprises de commerce de fourrure ont éventuellement adopté une politique visant à décourager les unions entre leurs employés et les Premières Nations. Par conséquent, les personnes d'origine mixte ont marié d'autres personnes d'origine mixte et ont ainsi développé une culture qui n'était ni européenne ni autochtone, mais qui était plutôt une fusion unique des deux cultures. La Nation métisse était née.
- ◆ La Métis Nation British Columbia (MNBC) s'est d'abord constituée en personne morale en 1996 sous le nom de Métis Provincial Council of British Columbia. En 2003, les leaders métis ont ratifié la constitution de la Métis Nation British Columbia et ont ainsi jeté les bases de la nouvelle structure de gouvernance de la Nation métisse. Depuis 2003, la MNBC a mis en place un certain nombre d'institutions de gouvernance, comme le sénat, la Métis Nation Governing Assembly, les Métis Youth British Columbia, les Métis Women British Columbia, les Métis Veterans British Columbia et la British Columbia Métis Assembly of Natural Resources, ainsi que le registre provincial d'identification des Métis.
- ◆ En tant que représentant politique démocratiquement élu et organisation de gouvernance de près de 90 000 Métis autodéclarés, dont 17 000 sont des citoyens métis inscrits en Colombie-Britannique, la MNBC défend les intérêts politiques, juridiques, sociaux et économiques des Métis de la Colombie-Britannique devant les gouvernements au niveau local, provincial et fédéral, les organismes de financement et d'autres organismes connexes. La MNBC assume des rôles de représentation, de coordination et d'élaboration de politiques au nom des Métis de la Colombie-Britannique sur des questions liées aux programmes et aux services provinciaux et fédéraux. La MNBC agit dans le but de protéger et de préserver l'histoire des Métis, de promouvoir et de développer la culture métisse et de veiller à ce que les droits des Métis soient compris et protégés, et aide à coordonner et à faciliter les activités locales des communautés métisses.



(Ministry of Youth, Métis Nation British Columbia, 2018.)

Inuit

«L'idée centrale de l'éducation inuite est qu'elle doit susciter la réflexion (ou la renforcer). C'est ce qu'on appelle l'isummaksaiyuq» (Briggs, 1998). Afin de préparer les enfants à devenir des penseurs outillés pour faire face à toutes les rigueurs et difficultés, les Inuits adoptent une pédagogie qui encourage les questionnements éthiques et moraux, et qui ne fournit que très rarement les réponses. Cette pédagogie est à la base de l'inunnguiniq. On pense que, de cette manière, l'enfant acquerra le qanuqtuurunnarniq (capacité à trouver des solutions) et l'iqqaqqaukkaringniq (esprit d'innovation et de créativité dans la recherche de solutions).

(Centre de collaboration nationale de la santé autochtone, 2012, p. 3.)



- ◆ Des 50 480 Inuits vivant au Canada, 78 % vivent dans l'Inuit Nunangat, soit le territoire ancestral des Inuits. L'Inuit Nunangat est formé de quatre régions : la région désignée des Inuvialuits (Territoires du Nord-Ouest), le Nunavut, le Nunavik (nord du Québec) et le Nunatsiavut (Terre-Neuve-et-Labrador) (Statistiques Canada, 2016). La population inuite est la plus petite parmi les groupes autochtones de la Colombie-Britannique et ne représente que 0,6 % de la population autochtone de la province. Avec un âge médian de 23 ans, la population inuite compte parmi les plus jeunes populations au Canada (Comité national sur l'éducation des Inuits, 2011, p. 67).



- ◆ Environ 60 % des Inuits disent pouvoir converser en Inuktitut (la langue des Inuits). Les Inuits font la récolte des aliments traditionnels (phoque, narval, caribou, etc.) pour nourrir leur famille et leur communauté. Toutefois, la recherche et les statistiques dressent un portrait troublant de la société inuite, dans laquelle trop de gens sont aux prises avec la violence et les traumatismes. Ces problèmes sont la conséquence historique de la colonisation de l’Inuit Nunangat par le Canada. Pendant cette période, les politiques du gouvernement fédéral ont gouverné des institutions et des systèmes qui ont déstabilisé la société inuite et qui ont miné sa capacité à être autonome (Inuit Tapiriit Kanatami, 2018).

- ◆ En 2011, la Stratégie nationale sur l’éducation des Inuits a demandé la mise en place d’un système d’éducation bilingue fondé sur les valeurs, les visions du monde et les croyances de la société inuite. Dans un tel système d’éducation, il est primordial que l’éducation soit assurée par des éducateurs inuits et que des programmes bilingues de qualité axés sur les Inuits soient mis sur pied. Le système d’éducation devrait encourager les jeunes inuits à demeurer à l’école plus longtemps et contribuer à leur redonner la confiance qu’ils ont perdue pendant la période des pensionnats indiens.

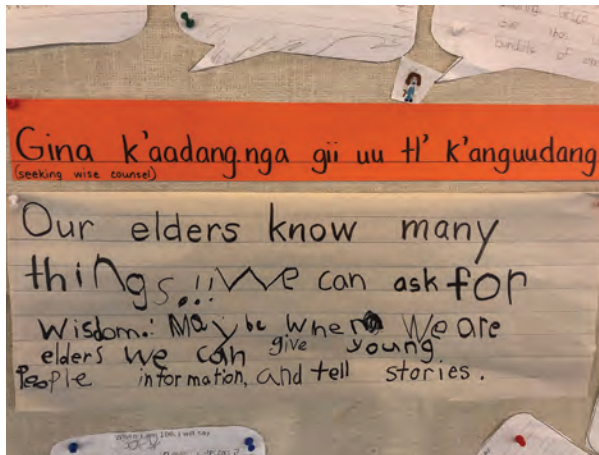


Lois, cadres et conventions sur les droits de la personne

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* tient compte des lois, des conventions sur les droits de la personne et d’autres cadres, programmes et compétences pour l’apprentissage et la garde des jeunes enfants. Ces travaux sont essentiels pour maintenir et renforcer l’infrastructure qui permet d’offrir des services d’apprentissage et de garde exemplaires aux jeunes enfants en Colombie-Britannique. Parallèlement, ce cadre défend une vision de l’éducation des jeunes enfants qui est localisée et dont les pratiques et les principes sont représentatifs des diverses communautés de la Colombie-Britannique.

La majorité des jeunes enfants de la Colombie-Britannique font leurs premiers apprentissages à la maison et dans d’autres milieux. La Colombie-Britannique fixe des normes minimales afin que certains milieux emploient des éducateurs qualifiés et assurent la santé, la sécurité et le bien-être des enfants. La *Community Care and Assisted Living Act* et le *Child Care Licensing Regulation* définissent les ratios enfants/employés, la taille des groupes, les mesures de santé et de sécurité, et les exigences de formation des éducateurs des divers milieux autorisés, comme les services de garde collectifs, les services de garde en milieu familial, le préscolaire et les haltes-garderies.

Les programmes d’apprentissage et de garde des jeunes enfants posent des bases solides et jouent un rôle dans le système d’éducation de la maternelle à la 12^e année. Les responsabilités et les rôles précis sont établis dans la *School Act*, l’*Independent School Act*, la *Teachers Act*, la *First Nations Education Act* et dans leurs règlements respectifs.



Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2008)

La *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (DDPA) stipule que les autochtones « ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune ». La DDPA stipule également que « les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage ». Par ailleurs, les États doivent prendre des mesures pour que les Autochtones aient accès à une telle éducation, y compris ceux vivant à l'extérieur de leur communauté, lorsque cela est possible. Ce droit à l'éducation est vaste et doit permettre l'emploi des méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage, et l'intégration des perspectives, cultures, croyances, valeurs et langues autochtones dans les systèmes et les établissements d'éducation réguliers. L'article 14.2 de la DDPA stipule que les enfants et les adolescents autochtones ne doivent subir aucune discrimination à tous les niveaux d'éducation.

La DDPA stipule par ailleurs que les peuples autochtones ont le droit à une éducation dans leur

culture, dans leur langue et dans le respect de leurs traditions. La DDPA affirme également que les peuples autochtones ont le droit à l'autodétermination et à l'autonomie, et peuvent administrer eux-mêmes des systèmes d'éducation pour les jeunes qui sont des institutions sociales et culturelles autochtones distinctes. L'éducation des jeunes enfants autochtones est un élément important pour la revitalisation de la culture autochtone, laquelle confèrera la gouvernance des institutions et des systèmes d'éducation aux peuples autochtones.

Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (1989)

En 1991, le Canada ratifiait la *Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies*. Celle-ci soutient que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine, y compris les enfants, et de leurs droits égaux et inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde. La Convention reconnaît que les enfants sont des citoyens qui ont le droit d'atteindre leur plein potentiel, d'être traités avec dignité et respect, d'être protégés contre les dangers, de faire entendre leur voix, de prendre part à des jeux et à des activités récréatives, et de participer librement à la vie culturelle et aux arts. La Convention peut aider les adultes à faire respecter ces droits.



En 2002, le Canada participait à la séance extraordinaire consacrée aux enfants de l'assemblée générale des Nations Unies. Cette rencontre a donné naissance au document intitulé *Un monde digne des enfants*, lequel comprend une déclaration et un plan d'action dont l'objectif est d'améliorer la condition des enfants dans le monde. Par la suite, le Canada élaborait à son tour un document intitulé *Un Canada digne des enfants*, soit un plan d'action national qui relève les principaux problèmes touchant les enfants et les moyens à prendre pour améliorer le sort de ceux-ci. Un des quatre principaux thèmes du plan d'action du Canada est la promotion de l'éducation et de l'apprentissage.



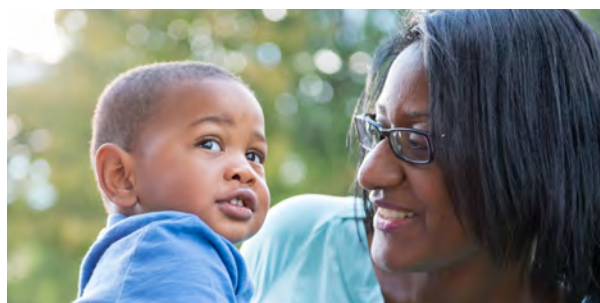
Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2014)

L'objectif du *Cadre du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)* est de présenter une vision pancanadienne de l'apprentissage des jeunes enfants pour favoriser la continuité entre les instances et les structures qui offrent des programmes d'éducation et de garde aux enfants de la naissance à huit ans, y compris le préscolaire et la scolarisation formelle. Les provinces et territoires décrivent les enfants comme étant des apprenants uniques, actifs, créatifs, curieux, explorateurs naturels, enjoués,

compétents, expressifs, informés, joyeux, capables de réflexion complexe et fortement susceptibles de contribuer à la société. Il est important de forger une conception commune des enfants et de leur façon d'apprendre, et d'utiliser cette conception pour modeler les systèmes, les politiques, les programmes d'études et les pratiques de manière à assurer la continuité et la qualité dans tous les milieux d'apprentissage pour la petite enfance et à tous les échelons du système.

Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, Gouvernement du Canada (2017)

Ce cadre d'une durée de 10 ans jette les bases sur lesquelles travailleront les ministres responsables au niveau fédéral, provincial et territorial pour parvenir à une vision à long terme commune consistant à offrir à tous les jeunes enfants des services d'apprentissage et de garde de qualité qui leur permettront d'atteindre leur plein potentiel. Le gouvernement du Canada et le gouvernement de la Colombie-Britannique se sont engagés à travailler conjointement pour développer les services de garde. Les objectifs du Cadre multilatéral sont les suivants : améliorer l'accessibilité aux services de garde en augmentant le nombre de places; rendre plus abordables les services de garde, en commençant par ceux offerts aux nourrissons et aux tout-petits; améliorer la qualité des programmes de garde autorisés en soutenant la formation et le développement professionnel des éducateurs; et améliorer l'équité en investissant de façon ciblée dans les collectivités mal desservies.



Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones (2018)

Les peuples autochtones ont une responsabilité inhérente et sacrée envers leurs enfants et leurs familles. Selon la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015b, p. 3), la DDPA « est le cadre pour la réconciliation à tous les niveaux et dans tous les secteurs de la société canadienne ». Depuis 2016, les services d'apprentissage et de garde pour les jeunes enfants et les familles autochtones assujettis à la DDPA ont vu la mise en place d'une gouvernance de nation à nation sous la forme du *Cadre national d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*. Ce cadre énonce les principes qui sont ressortis du processus national de mobilisation des Autochtones qui a eu lieu en 2017. Il énumère les mesures qui doivent être prises pour modifier les structures, les systèmes, les programmes et les services en matière de gouvernance, de prestation des services, de qualité des programmes et des services, d'approches de financement, de recherche et de développement des capacités.

Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants métis (2019)

En mars 2019, le gouvernement du Canada et la Nation métisse concluaient l'*Accord sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants de la Nation métisse*. Cet accord d'une durée de 10 ans a pour objectif la mise en œuvre du *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants métis*. La Nation métisse, représentée par la Métis Nation British Columbia, et le gouvernement du Canada ont reconnu qu'il manquait de programmes et de services d'apprentissage et de garde de qualité adaptés à la culture pour les familles et les jeunes enfants métis. Un cadre distinct d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de la Nation métisse reconnaît l'importance d'une approche tenant compte des différences afin

que les droits, les intérêts et les conditions de la Nation métisse soient exercés, affirmés et reconnus.

BC First Nations Early Childhood Development Framework (2011)

Le *BC First Nations Early Childhood Development Framework* a été élaboré par le First Nations Early Childhood Development Council. Ce cadre a d'abord été publié en réponse au besoin urgent de soutien des Premières Nations pour l'autogestion de systèmes de développement des jeunes enfants respectueux de leurs cultures et de leurs traditions. La mission, les valeurs et les croyances décrites dans ce cadre sont basées sur les principes fondateurs d'un système qui valorise des services de grande qualité et une approche centrée sur l'enfant. Les trois principaux objectifs du *BC First Nations Early Childhood Development Framework* sont les suivants :

1. Accroître la disponibilité des programmes de développement des jeunes enfants, leur accessibilité et la participation à ceux-ci.
2. Rehausser la qualité des programmes de développement des jeunes enfants.
3. Améliorer l'intégration et la collaboration à tous les niveaux.



Child Care Sector Occupational Competencies, Ministère des Enfants et du Développement de la famille de la C.-B. (2004)

L'outil d'évaluation Child Care Sector Occupational Competencies établit les connaissances, les compétences et les aptitudes que doivent démontrer les éducateurs pour être autorisés à travailler en Colombie-Britannique.

Programmes d'études et compétences connexes, Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2018B)

Les nouveaux programmes d'études accordent aux éducateurs une souplesse qui leur permet de laisser aux élèves l'espace et le temps nécessaires pour explorer leurs passions et leurs centres d'intérêt, pour développer leurs compétences et pour découvrir les perspectives autochtones tout au long de leur parcours scolaire.

L'intégration des connaissances et leur mise en application sont deux principes à la base des nouveaux programmes. Il ne s'agit plus de mémoriser des faits et de les réciter, comme c'était le cas un peu partout dans le monde pendant des décennies. Les compétences essentielles sont au centre des nouveaux programmes d'études. Elles entrent en jeu lorsque l'élève « fait » ou réfléchit dans n'importe quel domaine d'apprentissage. Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* et les programmes d'études de la Colombie-Britannique sont fondés sur la même philosophie et assurent un continuum d'apprentissage et de garde de la naissance à l'âge de huit ans (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2015a).

Afin que les voix des Premières Nations soient présentes dans tous les aspects du système d'éducation, les élèves exploreront les perspectives et les connaissances autochtones de la maternelle jusqu'à la fin de leurs études secondaires. La Colombie-Britannique a fait appel à l'expertise autochtone à tous les niveaux afin d'intégrer les voix et les perspectives autochtones dans l'ensemble de ses nouveaux programmes d'études.





Développer le professionnalisme des éducateurs

Le plan directeur du gouvernement de la Colombie-Britannique pour la mise sur pied d'un système de garde et d'apprentissage pour la petite enfance accessible, abordable et de qualité annonce une transition vers la création de structures systémiques qui soutiendront les enfants, les familles et les éducateurs. La mise en place de la maternelle à temps plein et de programmes comme Franc départ C.-B. et Changing Results for Young Children a permis de commencer à faire le pont entre les programmes scolaires et les programmes de la petite enfance dans la collectivité. Ce cadre a été mis sur pied pour encourager le dialogue à toutes les échelles (locale, régionale et provinciale) sur les politiques, le financement et l'éducation afin que tous les éducateurs reçoivent du soutien et puissent bénéficier d'une formation collaborative continue.



Le Cadre pédagogique pour la petite enfance

Aperçu

Vision : vivre et apprendre ensemble dans le respect

Ce cadre promet de stimuler et d'appuyer la création d'espaces pour la petite enfance riches et remplis de joie où convergent les enfants, les adultes, les idées et les objets et où le savoir est construit selon une pédagogie et un mode de vie ancrés dans la collectivité, axés sur l'inclusion, éthiques et démocratiques.



Dialogue
collaboratif



Pédagogie
de l'écoute



Narration
pédagogique



Réflexion
critique



Principes du Cadre pédagogique pour la petite enfance

- ◆ Les enfants sont des personnes fortes, compétentes dans leur singularité et dotées d'un grand potentiel.
- ◆ Les familles jouent le rôle le plus important dans le bien-être et l'apprentissage des enfants.
- ◆ Les éducateurs sont des chercheurs et des collaborateurs.
- ◆ Les espaces pour la petite enfance sont des espaces d'inclusion.
- ◆ Les personnes tissent et retissent des liens avec le territoire, la culture, la collectivité et le lieu.
- ◆ Les environnements font partie intégrante du bien-être et de l'apprentissage.
- ◆ Le jeu occupe un rôle fondamental dans le bien-être et l'apprentissage.
- ◆ Les relations sont le contexte permettant le bien-être et l'apprentissage.
- ◆ L'apprentissage est holistique.

Principes d'apprentissage des peuples autochtones

- ◆ L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres.
- ◆ L'apprentissage est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il passe par des liens, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).
- ◆ L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.
- ◆ L'apprentissage reconnaît les rôles et les responsabilités générationnels.
- ◆ L'apprentissage reconnaît le rôle des savoirs autochtones.
- ◆ L'apprentissage est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits.
- ◆ L'apprentissage exige du temps et de la patience.
- ◆ L'apprentissage exige une exploration de sa propre identité.
- ◆ L'apprentissage reconnaît que certaines connaissances sont sacrées et ne seront partagées que sur autorisation et dans certaines situations.

(First Nations Education Steering Committee, 2012 - traduction officielle)

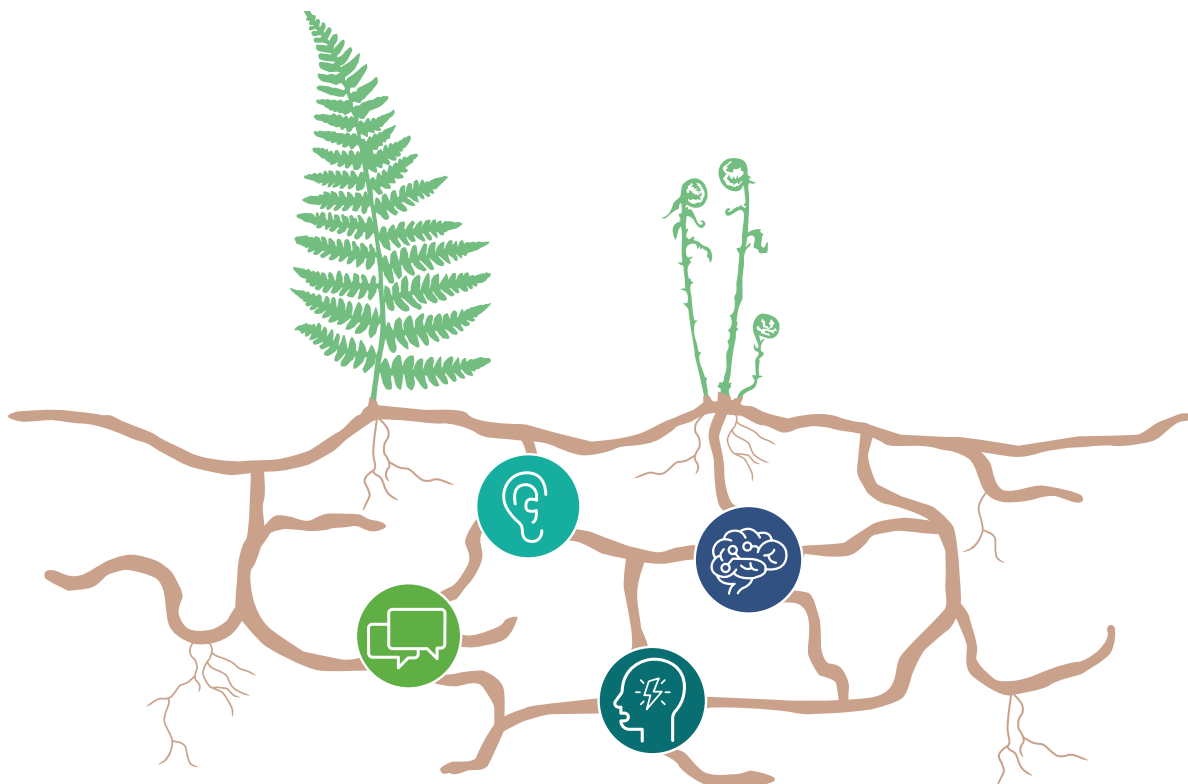


Chapitre 2



Repenser l'apprentissage et la pratique





La refonte de l'apprentissage et de la pratique est le point focal de la vision du *Cadre pédagogique pour la petite enfance*. Le présent chapitre décrit les pratiques (pédagogies) destinées à améliorer l'apprentissage. Elles s'imbriquent avec les autres sections du document, non pas de façon linéaire, mais de façons multiples et inattendues. L'image des rhizomes représente bien ces pédagogies dynamiques et exploratoires, qui se projettent dans des directions inexplorées pour transformer et réinventer la pédagogie de la petite enfance.



pédagogie de l'écoute

La pédagogie de l'écoute est une approche qui consiste à se mettre à l'écoute des milliers de langages, symboles et codes que l'être humain utilise pour s'exprimer et communiquer.



réflexion critique

La réflexion critique consiste à réfléchir consciencieusement aux *a priori* qui façonnent l'image de soi et des autres et les perceptions du monde.



dialogue collaboratif

Le dialogue collaboratif consiste à amener les enfants, les familles, les collègues et les membres de la collectivité à formuler des commentaires, des questions et des interprétations dans le but de faire ressortir de multiples perspectives.



narration pédagogique

La narration pédagogique est un processus par lequel l'éducateur observe et consigne des moments dans sa pratique quotidienne et les partage avec ses collègues, les enfants et les familles.



Qu'est-ce que la pédagogie de l'écoute?



La **pédagogie de l'écoute** est une pratique au cœur de la vision du *Cadre pédagogique pour la petite enfance*. Rinaldi (2001, p. 80) la décrit comme suit :

« Se mettre à l'écoute des centaines, des milliers de langages, et codes que nous utilisons pour nous exprimer et pour communiquer, et par lesquels la vie se manifeste et parle à ceux qui savent l'écouter.

Se mettre à l'écoute signifie s'ouvrir à la différence et l'accueillir, et reconnaître la valeur des points de vue et des interprétations des autres.

Écouter est un verbe d'action porteur de notions comme l'interprétation, la recherche du sens du message et la valorisation du message.

Une écoute qui ne donne pas de réponses, mais qui formule des questions; une écoute engendrée par le doute, par l'incertitude, qui ne sont pas synonymes d'insécurité, mais, au contraire, d'une assurance que toute vérité n'a de valeur que dans la mesure où l'on prend conscience de ses limites et de sa possible inexactitude.

L'écoute comme sensibilité aux mécanismes qui nous relient, qui unissent les personnes entre elles; l'écoute exige un renoncement, celui d'accepter que nos connaissances et notre propre personne ne sont qu'une infime parcelle d'un savoir universel beaucoup plus vaste. »

concept clé

Il n'est pas toujours aisé d'être à l'écoute d'une autre personne ou attentif à celle-ci. Les mots « attention » et « tendre » partagent une racine latine, **tendere**, qui signifie « tendre, se diriger, faire des efforts ». De fait, pour véritablement porter attention à une autre personne, il faut tendre vers elle, faire des efforts pour écouter, voir et ressentir – ce n'est pas un processus facile.

Les **éducateurs** sont à l'écoute de l'éventail extraordinairement vaste des expressions enfantines et des manières singulières qu'ont les enfants de dépeindre la réalité. Les éducateurs observent les gestes, les silences, les mouvements, les regards et l'immobilité, ainsi que les matériaux, les objets, la lumière et les sons, et remarquent comment ceux-ci sont tous interreliés, chacun ayant un effet sur l'autre en évoluant dans l'espace et le temps. Dans ce sens, l'écoute consiste à renoncer à ce qui était tenu pour acquis pour s'ouvrir à l'inattendu.



Qu'est-ce que la réflexion critique?



«La réflexion critique implique qu'il y a beaucoup plus de questions que de réponses»
(MacNaughton, 2005, p. 15).

La **réflexion critique** consiste à réfléchir consciencieusement et méthodiquement à ses *a priori*, dans le but de révéler les divers facteurs culturels, sociaux, matériels et historiques qui façonnent l'image de soi et des autres et ses perceptions du monde. La réflexion critique est un processus à la fois individuel et collectif qui comprend un dialogue avec les collègues et avec la collectivité.

Le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* propose une réflexion critique sur nos *a priori* sur l'éducation de la petite enfance et l'éducation primaire. Les représentations de l'enfant et les conceptions de l'apprentissage et de l'éducation ne sont pas universelles. Elles diffèrent selon le contexte historique et selon les expériences, les croyances et les aspirations des personnes. Cela étant, les éducateurs doivent remettre en question le savoir dominant et consensuel, et se mettre à explorer différentes conceptions et **visions du monde**. La réflexion critique est un moyen d'y parvenir.

La réflexion critique permet :

- ◆ De s'interroger sur l'origine des idées qui expliquent « le fonctionnement du monde » : qui les a formulées, qui en bénéficie et qui excluent-elles ou négligent-elles?
- ◆ D'explorer plusieurs perspectives sur les « vérités » de l'enseignement et de l'apprentissage, et de substituer un processus de recherche collective à la notion de vérité.
- ◆ De comprendre que le monde a une longue histoire de marginalisation et de répression de certains peuples.
- ◆ Aux éducateurs de se réinventer dans leurs actions et leur identité, et de s'ouvrir à de nouvelles façons de penser.

- ◆ De mettre en lumière des préjugés, comme le racisme par diminution des attentes, et de réfléchir à l'influence de ces préjugés sur la pratique pédagogique.
- ◆ De célébrer et de valoriser la diversité dans la pratique pédagogique.

«Je m'intéresse aux raisons pour lesquelles je retiens certaines choses et non d'autres dans les rapports que les enfants entretiennent entre eux et avec les objets dans l'environnement de la salle StrongStart. Quelles idées, quels cadres ou quelles pédagogies m'amènent à sélectionner ce que je vais retenir?» (Wanamaker, 2014, p. 1.)



concept clé

Tous les éducateurs doivent prendre conscience que, au sein du système d'éducation publique de la Colombie-Britannique, les attentes envers les élèves **autochtones** ont été manifestement revues à la baisse. Cette pratique découle d'idées préconçues ou de préjugés associés à des attitudes sociales discriminatoires. Il s'agit du concept de racisme par diminution des attentes, une forme de racisme systémique relevée dans le rapport du vérificateur général de la Colombie-Britannique (2015). Cette prise de conscience pourrait amener les éducateurs à avoir des discussions difficiles, voire délicates, mais néanmoins susceptibles de donner aux enfants la meilleure chance possible de réaliser leur plein potentiel.

Qu'est-ce que le dialogue collaboratif?



Le **dialogue collaboratif** consiste à amener les enfants, les familles, les collègues et les membres de la collectivité à formuler des commentaires, des questions et des interprétations dans le but de faire ressortir de multiples perspectives. Ce processus ouvre la voie à des discussions dont le but n'est pas de trouver des réponses, mais bien d'explorer différentes manières de penser la **pédagogie**. Il amorce une réflexion sur les prémisses, les valeurs et les conceptions qui n'ont pas été remises en question. Un dialogue collaboratif continu enrichit et approfondit les perspectives et met les éducateurs au défi d'envisager de nouvelles manières de voir, de penser et d'exercer leur profession.





Qu'est-ce que la narration pédagogique?



La **narration pédagogique** est un processus qui consiste pour l'éducateur à observer et à consigner des moments significatifs dans sa pratique quotidienne, puis à en faire part à ses collègues, aux enfants et aux familles, dans le but de rendre les processus d'apprentissage et d'investigation des enfants, ainsi que ses propres choix pédagogiques, transparents et ouverts à l'interprétation et à la réflexion.

Préserver la vitalité de l'apprentissage

Les narrations pédagogiques encouragent les **éducateurs** à abandonner les résultats prédéterminés et à faire preuve de curiosité, d'ouverture, d'inventivité et de respect envers les réflexions des enfants. Le but n'est plus de fournir les réponses ni de fixer des objectifs prévisibles, mais plutôt d'encourager les investigations vivantes et de préserver la vitalité du processus d'apprentissage. Le rôle de l'éducateur est de travailler activement à la **co-construction du savoir** avec les enfants au sein d'un collectif d'apprentissage qui inclut la famille et la communauté. De cette façon, l'éducateur crée un espace dans lequel les nouvelles idées peuvent s'épanouir.

Rendre visibles l'apprentissage et la pratique

La narration pédagogique est bien plus qu'un outil de consignation et de planification des choix pédagogiques. Le processus de narration pédagogique rend visibles les

Le processus de narration pédagogique pourrait être résumé ainsi :

Écouter attentivement

Faire preuve de curiosité

S'émerveiller

Partager le récit

apprentissages des enfants et valorise l'expression de diverses interprétations, voix et possibilités. S'engager dans ce processus peut révéler la complexité de la pratique et ouvrir la voie à de nouvelles façons de percevoir et de penser. Par la narration pédagogique, l'adulte pose un regard sur ses valeurs, sur sa conception des enfants, de l'apprentissage et de l'éducation, sur sa possible subjectivité, sur les attentes des enfants et des familles, et sur les connaissances qui sont privilégiées et sur celles qui sont **marginalisées** ou réduites au silence.



«Lorsque je communique mes narrations pédagogiques et que je rends visibles mes choix pédagogiques, mon objectif n'est pas de convaincre les autres de penser comme moi, mais plutôt de "stimuler la réflexion" (Berger, 2015), d'élargir les perspectives et d'amorcer un dialogue critique continu sur des questions importantes comme les origines, la classe, le genre et l'âge» (Wanamaker, 2017, p. 47).

Guider et défendre

La **narration pédagogique** est également importante pour la défense des droits et le leadership en éducation. Lorsqu'une narration pédagogique est amenée dans la sphère publique, et que les compétences, les aptitudes et les relations des enfants (et des adultes) sont rendues visibles, les enfants sortent de l'anonymat. Ils deviennent le point focal d'un dialogue dans lequel leur voix est entendue et leur rôle est respecté. La narration pédagogique peut également montrer que les **éducateurs** sont aussi des chercheurs et des penseurs critiques, et non pas seulement des gardiens ou des techniciens qui ne font que suivre des procédures. En rendant visibles les complexités de la pratique et le travail intentionnel des éducateurs, on montre que les milieux d'apprentissage pour la petite enfance sont le théâtre de **pratiques démocratiques**, dynamiques et critiques. Les éducateurs qui amènent leur narration pédagogique dans la sphère publique contribuent à élargir le dialogue sur l'enfance, l'apprentissage et l'éducation en ouvrant un espace où peuvent s'exprimer de multiples perspectives et façons de faire et d'être. En invitant la communauté à participer au dialogue, les éducateurs résistent au modèle unique et ouvrent la voie à l'élaboration de **pédagogies localisées** adaptées aux divers contextes historiques et culturels des communautés de la Colombie-Britannique.

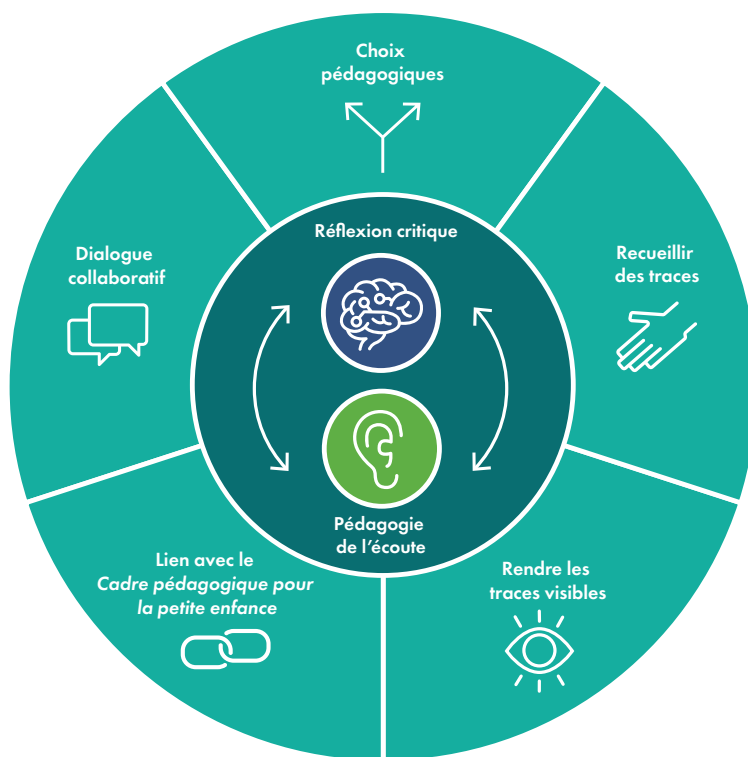
Le processus de narration pédagogique

La présente section décrit les éléments de la narration pédagogique; il faut toutefois garder en mémoire qu'il y a plusieurs manières de s'engager dans ce processus. Chacun



doit expérimenter différentes approches afin de trouver celles qui fonctionnent le mieux pour lui. La narration pédagogique n'est ni prévisible ni linéaire. C'est plutôt un processus cyclique ponctué de moments d'arrêt et de progression, de clarté et d'incertitude. Soyez patients. Il faut du temps et de la pratique pour remarquer, consigner, réfléchir et discuter. Chacun peut commencer là où il est, puis progresser pas à pas.

La figure 1 résume le processus de narration pédagogique.



définition

choix pédagogiques :

Tous les choix que font les éducateurs en ce qui a trait aux enfants, à l'environnement, aux objets, aux traditions et aux routines sont des choix pédagogiques. Ce cadre est conçu pour amener les éducateurs à s'interroger sur les motivations derrière leurs choix et pour les aider à prendre conscience des choix qu'ils font et à faire ceux-ci en toute connaissance de cause.

concept clé

Dans le *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique* de 2008, le terme « narration pédagogique » était employé pour décrire un processus de réflexion critique. En adoptant un terme britannico-colombien, le cadre peut contribuer à l'établissement d'un langage commun. Les **éducateurs** emploient d'autres termes, comme « histoires d'apprentissage », « histoires vivantes », « rendre l'apprentissage visible », « documentation » ou d'autres termes qui ont un sens dans leur communauté, pour mettre en lumière les liens avec un programme d'études émergent ou adapté et pour s'engager dans une **réflexion critique**.



Recueillir des traces de la pratique



Cette étape consiste à recueillir des traces des moments vécus avec les enfants. Chaque jour dans la vie d'un enfant, les idées, les objets, les matériaux, les adultes, les autres enfants, les plantes et les animaux s'entrecroisent à plusieurs moments.

Choisissez un moment qui présente un intérêt. Ce moment peut avoir créé la surprise, éveillé la curiosité ou provoqué un malaise ou des tensions.

Utilisez une question d'**investigation** pour guider l'observation et la consignation. Ici, l'objectif n'est pas d'arriver à un résultat ni d'évaluer un enfant.

Les traces rendent visible un moment de la pratique et attirent l'attention sur l'apprentissage, la réflexion, les liens et les relations.

Dans la narration pédagogique, les traces de la pratique peuvent prendre diverses formes, comme :

- ♦ des créations des enfants, comme des dessins, des peintures ou des constructions;
- ♦ des notes prises sur le terrain;
- ♦ des enregistrements audio numériques;
- ♦ des photos;
- ♦ des vidéoclips.

définition

traces :

Éléments réunis en vue d'une narration pédagogique, comme des créations des enfants, des notes, des photos, des enregistrements audio, des vidéos, des journaux ou des données numériques.

IMPORTANT : Les photos, les vidéos, les enregistrements audio et les notes sur les enfants sont des traces qui exigent une certaine prudence. Assurez-vous que les familles savent comment vous utiliserez ces traces dans vos narrations pédagogiques et comment celles-ci seront conservées. Si une famille ne vous donne pas l'autorisation de photographier ou d'enregistrer son enfant, respectez son souhait.

Réfléchir aux traces

Cette étape consiste à réfléchir aux **traces** de pratique que vous avez recueillies. Écrivez vos réflexions sur le moment choisi. Pourquoi ai-je choisi ce moment? En quoi ce moment était-il intéressant pour moi? Quelles idées ou théories les enfants (et les éducateurs ou autres) ont-ils pu explorer, apprendre ou expérimenter? Pensez aux idées qui vous ont été présentées dans le cadre sur la **réflexion critique** et la **pédagogie de l'écoute**. La figure 1 de la page 56 montre comment la réflexion critique et la pédagogie de l'écoute se situent au cœur du processus de **narration pédagogique** tout en étant liées à tous les autres éléments du processus. Les éducateurs abordent régulièrement ces éléments lors du processus de narration pédagogique. Les questions de réflexion critique de ce cadre (pages 71 à 93) peuvent aider à amorcer une réflexion.

concept clé

L'observation et l'interprétation des actions et des motivations des enfants font ressortir le lien entre la réflexion et le questionnement, et rendent visible le sens que donnent les enfants à leurs apprentissages et à leurs interactions. Lorsqu'on interprète un moment ou une observation et qu'on y réfléchit de façon critique, on peut soulever des questions intéressantes et relever de l'information utile sans même avoir de certitude absolue sur la situation.



Terese Dixon

Martin - This is the bird house we saw this morning in Chinese
There are birds in there. It's home for birds!
The trees are so, so tall!

Olivia - Birds are hiding in this house →

Owen - Looking at the birdhouse - That's where the garbage truck was. It was on the road.

Jacob - That's a birdhouse - there is a hole for the birds to fly in. It's dark in there!

Elleana - Bumble bees hide in there! →

Amelia - Birds hide

Rendre les traces visibles



Cette étape consiste à communiquer aux autres (enfants et familles du programme, collègues) les **traces** de la pratique et la **narration pédagogique** qui a en découlé. Ainsi, les moments sont rendus visibles ou publics.

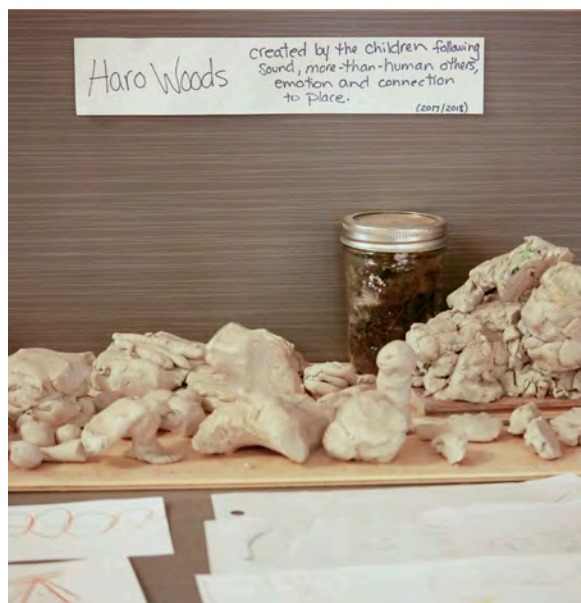
La narration pédagogique peut prendre diverses formes et être communiquée de diverses façons. Celles-ci ne sont cependant jamais complètes. Il existe des modèles (numériques ou papier) pour orienter la narration pédagogique. Ceux-ci peuvent toutefois limiter la réflexion et le dialogue, et ne pas témoigner de toute la complexité des apprentissages et des réflexions des enfants et des éducateurs.

Le simple affichage d'images des enfants ne constitue pas une narration pédagogique. La documentation de la pratique ne devient narration pédagogique que si elle est accompagnée de questions, de réflexions et d'interprétations de différentes personnes. La narration pédagogique ne se veut pas un compte rendu de ce qui s'est passé, mais plutôt une invitation à partager, à discuter, à provoquer, à débattre et à revoir sa pratique pédagogique et sa compréhension.

Les traces de la pratique et de la narration pédagogique (émergente) peuvent être rendues publiques de diverses manières :

- ◆ En les exposant sur un mur, sur un babillard ou à l'entrée du centre.
- ◆ En les publiant dans un bulletin d'information envoyé aux parents, aux familles, aux éducateurs ou à la communauté.
- ◆ En envoyant aux familles par courriel des textes, des enregistrements audio ou des vidéos.
- ◆ En les publiant sur les réseaux sociaux (certains éducateurs ou programmes publient des documents ou des réflexions sur Twitter, Instagram, Facebook ou des blogues). Rappel : pour publier en ligne, il faut obtenir au préalable le consentement du parent ou du tuteur, et s'assurer que le contenu est protégé par un mot de passe.
- ◆ En les imprimant ou en les projetant pour les diffuser lors de réunions avec les familles, les collègues (par exemple, lors d'une réunion d'équipe ou d'une **assemblée de praticiens**) et les enfants du programme.
- ◆ En les affichant sur des tableaux placés à l'intérieur ou à l'extérieur du centre ou de l'école.

Il faut tenir compte de la diversité des capacités dans la communauté et explorer diverses façons de partager les narrations pédagogiques, comme le braille, les images et les symboles, le sous-titrage codé, la voix hors champ ou la traduction.





Encourager le dialogue collaboratif



Cette étape consiste à inviter les enfants, les familles, les collègues et les membres de la communauté à faire part de leurs commentaires, questions et interprétations. Essayez de faire jaillir des idées sur l'apprentissage et la réflexion qui témoignent de différentes perspectives. Quelles théories les enfants emploient-ils? Quelles théories les adultes emploient-ils? Posez des questions sur les suppositions, les valeurs et les conceptions tenues pour acquises. D'où viennent-elles? Au bénéfice de qui ou au détriment de qui?

Avec les enfants : Continuez la discussion avec les enfants à partir des idées et des réflexions qui sont ressorties des narrations pédagogiques. C'est ce qui s'appelle faire la « **co-construction du savoir** » avec les enfants. En se rappelant un événement ou un moment, en le racontant et en posant des questions sur celui-ci, on encourage les enfants à prendre part au processus et à approfondir leur réflexion.

Avec les collègues : Les narrations pédagogiques continues enrichissent et approfondissent les discussions entre collègues, et rendent visibles les apprentissages et les réflexions des enfants et des éducateurs. En documentant leurs observations, les éducateurs peuvent être amenés à changer leurs méthodes de planification et à entrevoir de nouvelles possibilités. Il est également important de réfléchir de façon critique à ce qui n'a pas été documenté et de se demander ce qui a motivé les **choix pédagogiques**. Lorsqu'il est fait régulièrement et en

concept clé

Les éducateurs n'imposent pas leurs idées aux enfants; ils reconnaissent plutôt leur valeur et leurs efforts. Ils posent un regard neuf sur les enfants. Il est difficile d'écouter vraiment un enfant, d'apprendre à le connaître et de résister aux idées reçues sur lui. En s'intéressant attentivement et avec une intention aux enfants et à ce qu'ils font, les éducateurs ont une occasion de s'interroger sur ce qu'ils voient et entendent.

collaboration, ce processus permet d'échanger des idées, de découvrir d'autres perspectives, de relever des préjugés et d'entamer une discussion à leur sujet, et d'obtenir le soutien nécessaire pour transformer ses pratiques d'une manière qui a un sens.

Les discussions ne sont pas toujours faciles et peuvent provoquer des tensions ou des malaises. Pour construire des relations de confiance et une **culture** de dialogue continu, il faut du temps, une volonté d'écoute et une ouverture à l'incertitude. L'objectif n'est pas de parvenir à un consensus en tout temps. Il faut plutôt accepter que les divergences peuvent faire naître de nouvelles façons de penser ou de voir les choses.



Avec les familles et les communautés : La présentation des traces aux familles est l'occasion de leur demander de faire part de leurs commentaires ou réflexions. Faites savoir aux familles que ce qu'elles ont à dire est important pour mieux comprendre ce que les enfants apprennent et vivent. Pensez à poser ces questions aux familles :

- ◆ Qu'est-ce que vous pensez que votre enfant a fait ou appris pendant ce moment?
- ◆ Pouvez-vous m'aider à mieux comprendre ce qui s'est passé?
- ◆ Pouvez-vous ajouter autre chose (contexte, expériences personnelles, traits de personnalité)?
- ◆ Comment percevez-vous ce moment par rapport à la représentation que vous vous faites de l'enfant?
- ◆ Quelles connaissances l'enfant a-t-il utilisées lors de ce moment?
- ◆ Qu'est-ce que le savoir, pour vous? Quelles connaissances considérez-vous comme importantes?

Trouvez des occasions de rendre les **traces** visibles dans la communauté. Envisagez des partenariats avec des galeries, des centres communautaires, des écoles, des collèges, des universités ou d'autres organisations afin que le public puisse prendre part à la narration pédagogique.

Lien avec le *Cadre pédagogique pour la petite enfance*



Mettez la **réflexion critique** et les **dialogues collaboratifs** en rapport avec le *Cadre pédagogique pour la petite enfance*. À quelles investigations vivantes (pages 68 à 93) les traces se rapportent-elles? Y a-t-il des questions de réflexion critique (pages 71 à 93) qui pourraient favoriser ou soutenir la réflexion individuelle et le dialogue collaboratif?

Faire des choix pédagogiques



Les **choix pédagogiques** peuvent porter notamment sur les planifications, les objets et les pistes que choisissent les éducateurs au quotidien. Lors du processus de **narration pédagogique**, les éducateurs peuvent se questionner sur les choix qu'ils ont faits et peuvent décider d'**expérimenter** certaines idées. Ces choix et ces expérimentations mèneront à l'enrichissement de la documentation, de la réflexion et du dialogue collaboratif et créeront de nouveaux liens avec la théorie et le *Cadre pédagogique pour la petite enfance*, pour enfin générer de nouveaux choix pédagogiques dans la pratique. Ensemble, les éducateurs et les enfants peuvent avoir de nouvelles idées ou faire l'essai de divers matériaux ou processus, tout en demeurant ouverts à d'autres possibilités. De cette façon, la narration pédagogique peut soutenir un programme émergent.

concept clé

Réfléchir en embrassant des perspectives multiples :

La narration pédagogique rend visible la réflexion complexe des enfants et des éducateurs, et place celle-ci aux côtés de celle de penseurs d'autres disciplines, comme les artistes, les philosophes, les musiciens, les anthropologues, les sociologues, les environnementalistes, les techniciens, les artisans ou les enseignants. Par exemple, un éducateur qui discuterait avec un ingénieur d'une construction faite par un enfant pourrait être amené à voir celle-ci d'une façon tout à fait nouvelle.





Chapitre 3



Vivre et apprendre ensemble



Le présent chapitre, « Vivre et apprendre ensemble », décrit les investigations vivantes, les cheminements pour aborder les investigations vivantes et les questions de réflexion critique. Ces termes nouveaux dépeignent des processus d'apprentissage qui sont rhizomatiques, imprévisibles et dynamiques.

Investigations vivantes

Le terme « investigations vivantes » (les « domaines d'apprentissage » dans le cadre du ministère de l'Éducation de 2008) s'entend des processus de réflexion et d'apprentissage qui résultent de la convergence des enfants, des éducateurs, des objets et des idées. Le terme « vivant » suggère que ces processus perdurent dans le temps et sont en constante évolution. L'« investigation » est l'acte de s'intéresser à un sujet de plusieurs façons : étudier, explorer, expérimenter et poser des questions.

Cheminements

Chaque investigation vivante est associée à une sous-section intitulée « cheminements » (lesquels correspondent aux anciens « objectifs d'apprentissage » [Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008]). Les cheminements sont destinés à aider les éducateurs à aborder les investigations vivantes. Le terme « cheminement » évoque un parcours qui n'est pas linéaire.

Questions de réflexion critique

Chaque cheminement est associé à une série de questions de réflexion critique destinées à susciter une prise de conscience et une discussion sur le sens et les perspectives de la pédagogie et de la pratique.

Les investigations vivantes, les cheminements et les questions de réflexion critique sont autant d'invitations à réfléchir sur l'enfant, l'apprentissage et la pratique. Pendant qu'ils sont attentifs aux moments, aux rencontres, aux idées, aux objets et aux personnes, les éducateurs peuvent utiliser les investigations vivantes, les cheminements et les questions de réflexion critique pour s'interroger sur leurs *a priori* et leurs conceptions de l'enfance, de l'éducation et de la **pédagogie**.

«Au fur et à mesure qu'ils progressent dans le temps et s'entrecroisent, ces cheminements tissent une trame immense en perpétuelle évolution» (Ingold, 2011, p. 9).



Le Cadre pédagogique pour la petite enfance comporte quatre investigations vivantes :

- ◆ Bien-être et appartenance
- ◆ Rapport aux autres, aux objets et au monde
- ◆ Communication et littératie
- ◆ Identités, responsabilité sociale et diversité

L'apprentissage n'est pas un acte individuel. Il se déroule dans un rapport entre les personnes, les objets et le lieu. Tous les aspects de l'apprentissage et de la croissance des enfants sont interreliés et se chevauchent.

La reconnaissance du savoir autochtone et l'établissement de partenariats empreints de respect avec les aînés et les autres détenteurs du savoir de la communauté enrichissent les apprentissages dans chacune des investigations vivantes.

Il n'y a pas de façon définitive d'aborder les quatre investigations vivantes; plutôt, la **pédagogie** est ancrée dans le lieu, le territoire, les familles, les histoires et les **cultures** des communautés locales.

Les investigations vivantes ont des rapports étroits avec les programmes d'études de la Colombie-Britannique et les compétences connexes, et partagent leurs fondements philosophiques.

Les investigations vivantes partent du principe que les enfants apprennent par l'expérience en s'engageant dans des projets et des investigations qui sont un prolongement de leurs centres d'intérêt.

Le tableau 1 présente un sommaire des investigations vivantes et des cheminements.



«Le chemin se trace en marchant...» (Machado, 2004, p. 281).

Tableau 1 : Investigations vivantes et cheminements

Investigations vivantes				
	Bien-être et appartenance	Rapport aux autres, aux objets et au monde	Communication et littératie	Identités, responsabilité sociale et diversité
Définition ♦ <i>Qu'est-ce que c'est?</i> ♦ <i>Pourquoi est-ce important?</i>	Entretenir un sentiment de bien-être et d'appartenance chez l'enfant aide celui-ci dans ses apprentissages et sa découverte du monde qui l'entoure.	Les enfants construisent le sens en interagissant avec les objets, les autres enfants, les adultes, l'environnement, la communauté et le monde.	Les enfants utilisent une multiplicité de modes d'expression pour communiquer des idées, nouer des relations et construire du sens à la maison et dans leur communauté.	Une identité personnelle et culturelle positive consiste en la prise de conscience, la compréhension et l'appréciation de toutes les facettes qui contribuent à une saine perception de soi.
Cheminements	Joie dans les rapports avec les personnes, le lieu, les objets et les idées Culture et visions du monde Voix et perspectives autochtones Diversité et différence Composition familiale et orientation de genre Sécurité et respect Alimentation, sommeil et activité physique Émotions, pensées et points de vue Chaque enfant est précieux Centres d'intérêt et investigations	Savoir et théories Espaces, matière et objets Retisser des liens avec le territoire et le lieu Temps pour la participation Liens au sein de la communauté	Multiples modes de communication Culture, famille, traditions et savoir Langue et communication Vocabulaire, symboles et langue écrite Jeu avec les sons et les mots Technologie	Origines familiales, origine culturelle, lieu d'origine, appartenance et affiliation, citoyenneté et autres identités Pratiques démocratiques Différences individuelles Responsabilité sociale et justice sociale Réconciliation avec les peuples autochtones Rapports entre les humains et leurs mondes communs



Bien-être et appartenance

Entretenir un sentiment de bien-être et d'appartenance chez l'enfant aide celui-ci dans ses apprentissages et sa découverte du monde qui l'entoure. Ce bien-être est nourri par des relations réciproques avec les personnes et les lieux, dans lesquelles chaque enfant est valorisé pour ce qu'il est et ce qu'il fait – le sentiment d'être ancré dans son environnement immédiat, sa communauté, sa **culture** et le vaste monde. Les éducateurs créent des environnements où l'enfant se sent capable de réaliser son plein potentiel et où les différences sont reconnues et célébrées. L'enfant est valorisé pour ses contributions et pour le savoir qu'il peut partager.

En établissant de saines relations avec les adultes et ses pairs, l'enfant ressent du bien-être et peut contribuer à celui de sa famille, de sa communauté et de la société. L'enfant a besoin de cette confiance pour explorer ses capacités en tant que membre d'une famille, ami, penseur et citoyen, et pour découvrir ses rapports avec l'environnement naturel.

Cheminements pour aborder le bien-être et l'appartenance

Pour instiller un sentiment de bien-être et d'appartenance chez les enfants, les adultes conçoivent des environnements et adoptent des pédagogies intégrant les cheminements suivants :

- ◆ **Joie dans les rapports avec les personnes, le lieu, les objets et les idées**
Les enfants et les **éducateurs** sont ouverts à la joie et à l'émerveillement.
- ◆ **Culture et visions du monde**
Les cultures de tous les enfants sont accueillies, valorisées et intégrées dans les programmes de manière transformatrice.

- ◆ **Voix et perspectives autochtones**
Les éducateurs consultent les ressources autochtones et amorcent une discussion avec leurs collègues, les familles et les enfants sur l'histoire du colonialisme au Canada.
- ◆ **Diversité et différence**
Chaque enfant et chaque famille est inclus, accueilli et célébré.
- ◆ **Composition familiale et orientation de genre**
Les éducateurs évitent de perpétuer les stéréotypes de genre; les enfants peuvent explorer ou transgresser les normes de genre.
- ◆ **Sécurité et respect**
Les enfants sont écoutés, et leurs identités et leurs aptitudes sont respectées.
- ◆ **Alimentation, sommeil et activité physique**
Les enfants ont la maîtrise de leur corps et participent à l'établissement des routines et des horaires.
- ◆ **Émotions, pensées et points de vue**
Les pensées, les émotions et les points de vue des enfants sont écoutés et respectés.
- ◆ **Chaque enfant est précieux**
Chaque enfant a des dons qu'il peut mettre à contribution dans ses relations avec les adultes et les autres enfants.
- ◆ **Centres d'intérêt et investigations**
L'enfant peut mettre en scène ses propres idées, théories et investigations, d'une manière qui a du sens pour lui.



La réflexion critique à l'œuvre : Questions de réflexion critique relatives au bien-être et à l'appartenance

Cette section propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant l'investigation vivante « Bien-être et appartenance » et les cheminements qui s'y rattachent. Les éducateurs qui se penchent sur ces cheminements et ces questions individuellement et avec leurs collègues, les familles, les enfants et d'autres personnes suscitent une discussion sur le sens et les perspectives dans un esprit d'émerveillement, de justice et de recherche.

Cheminements pour aborder le bien-être et l'appartenance

Cheminements	Questions de réflexion critique
<p>Joie dans les rapports avec les personnes, le lieu, les objets et les idées</p>	<p>Moss (2013, p. 82) suggère que les espaces pour l'enfance sont des lieux donnant « libre cours à l'émerveillement et à l'étonnement, où l'on vit des moments d'intense émotion, et une source d'espoir renouvelant notre confiance envers le monde ».</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Qu'est-ce que cela signifie pour moi? ◆ Pourrais-je utiliser cette citation pour amorcer une discussion avec des collègues? ◆ Qu'est-ce qui m'apporte de la joie dans mon travail? Est-ce que je peux trouver des manières de contribuer à cette joie et de m'en servir? <p>Pour les enfants, les rapports avec les objets, les personnes et les idées sont souvent une source de joie.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Comment pourrais-je multiplier ces rencontres heureuses ou m'en servir dans ma pratique? <p>Est-ce que les objets, les espaces, les rituels et les routines favorisent une participation joyeuse? Quel objet, quels espaces, quels rituels ou quelles routines inhibent la participation joyeuse?</p> <p>Que signifie « être en relation réciproque avec les enfants, les familles et les collègues »?</p>

Cheminements pour aborder le bien-être et l'appartenance

Cheminements	Questions de réflexion critique
<p>Culture et visions du monde</p>	<p>Comment les cultures des enfants sont-elles accueillies, valorisées et intégrées dans mon environnement de manière transformatrice?</p> <p>Comment les politiques, les procédures et les pratiques administratives respectent-elles et renforcent-elles les rapports avec les diverses communautés culturelles de ma région (y compris la culture des enfants sourds, la culture des enfants ayant des capacités particulières)?</p> <p>Comment mon programme invite-t-il et accueille-t-il les membres de la communauté dans le but d'améliorer l'apprentissage intergénérationnel, interculturel et relationnel?</p> <p>Je m'interroge sur les styles et les langages de communication, comme le langage gestuel, le contact visuel, l'expression des sentiments, l'indépendance et l'affirmation de soi.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ En quoi diffèrent-ils d'un groupe culturel à l'autre? ◆ Comment pourrais-je me renseigner sur les pratiques culturelles et les histoires des diverses communautés de ma région?
<p>Voix et perspectives autochtones</p>	<p>Comment puis-je intégrer à mon programme des idées et des concepts que j'ai acquis auprès de partenaires et de ressources autochtones?</p> <p>Quels sont les effets de mes préjugés et de mes perceptions sur mon travail?</p> <p>Comment m'assurer d'avoir des attentes élevées à l'égard des enfants autochtones tout en accommodant, en reconnaissant et en célébrant la différence?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec mes collègues, les familles et les enfants au sujet de l'histoire du colonialisme au Canada?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Au sujet des expériences de marginalisation systémique et d'assimilation forcée vécues par les Autochtones? ◆ Au sujet de l'importance de réparer les torts subis par les peuples et les communautés autochtones? <p>Comment pourrais-je demander respectueusement à des aînés de m'expliquer les protocoles culturels, puis partager ceux-ci avec mes collègues, les parents et les enfants?</p> <p>Que puis-je faire pour m'assurer que la diversité des cultures autochtones est reconnue et présente dans mon programme?</p>

Cheminelements pour aborder le bien-être et l'appartenance

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Diversité et différence	<p>Que fais-je pour inclure et célébrer la diversité de chaque enfant et de chaque famille dans mon programme?</p> <p>Quelle est la contribution des parents et des familles à mon programme?</p> <p>Comment faire en sorte que les parents, les familles, les aînés, les personnes de toutes les cultures, les langues et les gardiens du savoir spirituel se sentent chez eux dans mon programme?</p> <p>Je m'interroge sur les traditions, les rituels et les pratiques qui sont tenus pour acquis dans mon programme. Y en a-t-il qui ne sont pas axés sur l'inclusion?</p> <p>Les enfants ont-ils l'occasion de discuter de questions comme le racisme ou les privilèges?</p> <p>Comment ma pratique peut-elle s'opposer au racisme ou aux préjugés?</p> <p>Comment puis-je donner l'occasion aux enfants de discuter de justice sociale, d'équité et d'égalité?</p> <p>En quoi le comportement est-il une forme de communication?</p> <p>Qu'est-ce que les éducateurs communiquent en retour?</p> <p>Quelles sont les différentes visions du monde sur la diversité et l'inclusion?</p> <ul style="list-style-type: none">♦ Comment exprimer des points de vue sur l'inclusion, que ce soit par mon programme ou de ma propre voix?



Cheminelements pour aborder le bien-être et l'appartenance

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Composition familiale et orientation de genre	<p>Quels livres, affiches ou autres objets dans mon environnement perpétuent des stéréotypes de genre? Des stéréotypes familiaux?</p> <p>Les enfants ont-ils l'occasion d'expérimenter la transgression des stéréotypes de genre?</p> <p>Par quel cheminement ai-je acquis ma conception du genre?</p> <p>Quels sont mes <i>a priori</i> sur les filles et les garçons? Comment pourrais-je raconter une partie de mon cheminement à d'autres personnes, à des enfants?</p> <p>Comment puis-je observer les réactions aux enfants qui explorent ou qui transgressent les normes de genre, et partager de nouvelles idées avec mes collègues ou avec les enfants?</p> <p>Quels sont mes <i>a priori</i> concernant les enfants transgenres? Les adultes transgenres?</p>
Sécurité et respect	<p>Comment les adultes font-ils comprendre aux enfants que l'expérimentation des identités est acceptée dans l'environnement d'apprentissage de la petite enfance?</p> <p>Comment les diverses capacités sont-elles respectées et valorisées?</p> <p>Comment le sens du respect varie-t-il selon le contexte culturel ou historique?</p> <p>Comment les enfants manifestent-ils le respect? Comment les adultes manifestent-ils le respect? Le respect est-il réciproque?</p> <p>Le présent cadre est basé sur une pédagogie de l'écoute. Est-ce que ce concept est nouveau? Comment pourrais-je l'approfondir?</p> <p>Que signifie être en relation réciproque avec un adulte? Avec un enfant?</p> <p>Je m'interroge sur la prise de parole des adultes et des enfants. Qui parle le plus? Qui écoute le plus?</p>
Alimentation, sommeil et activité physique	<p>Comment tient-on compte de ce que communiquent les nourrissons dans l'établissement de leurs routines, comme le changement de couches, l'alimentation et le sommeil?</p> <p>Les habitudes de sommeil et les goûts alimentaires de chaque enfant sont-ils reconnus et respectés? Serait-il possible de faire mieux?</p> <p>Demande-t-on aux enfants de se lever, de s'asseoir, de marcher, de manger ou de s'habiller d'une manière précise durant la journée?</p> <p>Les enfants ont-ils la maîtrise de leur corps en tout temps? Une partie du temps?</p> <p>Les enfants peuvent-ils choisir le moment où ils peuvent être actifs physiquement? Ont-ils la possibilité de pratiquer le type d'activité physique de leur choix?</p> <p>Comment les enfants participent-ils à l'établissement des routines et des horaires du temps passé à l'intérieur? À l'extérieur?</p>

Cheminements pour aborder le bien-être et l'appartenance

Cheminements	Questions de réflexion critique
Émotions, pensées et points de vue	<p>Je prends le temps d'observer les nombreux moyens (verbaux et non verbaux) que les enfants emploient pour exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs points de vue. Qu'est-ce que j'ai appris? Qu'est-ce qui m'a surpris?</p> <p>Les enfants manifestent parfois de la frustration, de la tristesse ou de la colère. Quelles sont mes décisions dans ces circonstances?</p> <p>Quelle est ma représentation de l'enfant? Quelle est ma représentation de l'éducateur? Comment ces représentations influent-elles sur ma manière de réagir aux frustrations, à la tristesse ou à la colère d'un enfant?</p> <p>Quelles tensions surgissent quand le comportement des enfants me cause des difficultés?</p> <p>Quelle est ma réaction lorsque les enfants manifestent des émotions et une excitation intenses pendant le jeu et l'apprentissage?</p> <p>Quel est le rôle de l'éducateur dans la résolution des conflits entre les enfants? Y a-t-il une « bonne » manière de s'y prendre? Je réfléchis sur les représentations de l'enfant.</p> <p>Les enfants ont-ils l'occasion de discuter des grands événements de la vie, comme la naissance, la maladie et la mort?</p> <p>Les enfants ont-ils l'occasion de discuter de sujets délicats, comme la violence, les armes à feu, la peur, la compassion, l'inclusion ou le pouvoir?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec mes collègues à propos de ces sujets délicats?</p>
Chaque enfant est précieux	<p>Comment chaque enfant met-il à contribution ses dons dans ses relations avec les adultes et les autres enfants?</p> <p>Je m'interroge sur les routines, les horaires et les traditions. Comment le rythme et le flux de la journée amènent-ils les enfants à participer au programme dans le soutien et le respect de leur individualité et de leur style d'apprentissage?</p> <p>Comment les enfants et les adultes cherchent-ils à découvrir les dons de l'autre?</p> <p>Quelle est ma façon d'identifier et de nommer les qualités distinctives que j'observe chez chaque enfant?</p> <p>Quelle est ma façon de créer un moment et un espace pour co-construire le savoir avec chaque enfant?</p> <p>Que pourrais-je faire pour rendre les enfants plus fiers de leurs dons?</p>

Cheminelements pour aborder le bien-être et l'appartenance

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Centres d'intérêt et investigations	<p>Les enfants ont-ils l'occasion d'entrer en contact avec de la matière pédagogique et des objets de manière inhabituelle ou surprenante? Comment pourrais-je expérimenter cette idée?</p> <p>Les idées, les théories et les investigations des enfants sont-elles écoutées?</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Pourrais-je appliquer de nouvelles idées qui me permettraient d'aménager assez de temps pour écouter les théories des enfants? <p>Les enfants ont-ils la possibilité d'approfondir leurs centres d'intérêt et de poursuivre leurs passions sur plusieurs jours? Plusieurs semaines? Plusieurs mois?</p> <p>Quel objet stimule la transformation et l'investigation? Quel objet inhibe la transformation et l'investigation?</p> <p>Comment les attentes des adultes façonnent-elles ou limitent-elles la manière dont les enfants utilisent les objets?</p>



Les autres, les objets et le monde

Les enfants construisent le sens en interagissant avec les objets, les autres enfants, les adultes, l'environnement, la communauté et le monde. Les objets, l'espace, le lieu, les rythmes, les rituels, les gestes, les sons, les enfants et les adultes – tous sont interreliés et tous participent aux interactions et aux investigations naissant dans les environnements de garde et d'éducation de la petite enfance. Les adultes et les enfants interagissent dans des relations réciproques où le savoir est co-construit et où les résultats ne sont pas prévisibles. Dans une **pédagogie de l'écoute** (Rinaldi, 2001, p. 80), les **éducateurs** créent des environnements où les adultes comme les enfants s'adonnent à la réflexion et à l'investigation et sont appelés à approfondir les connaissances.



Le jeu est une façon d'amorcer les interactions stimulantes qui sont à la base de tout apprentissage. Les enfants qui interagissent avec le monde se lancent dans des investigations, génèrent des idées, résolvent des problèmes et formulent des théories sur les personnes, les lieux et les objets. Ces interactions peuvent être énergiques, excitantes et bruyantes, ou au contraire calmes, ciblées et solitaires. Les enfants auxquels on offre suffisamment de temps, d'espace et de matière pour laisser libre cours à l'expérimentation, à l'imagination et à la transformation créent et explorent de toutes sortes de manières, au gré de leurs passions. La création de contextes favorables à l'engagement et à la participation de chaque enfant est peut-être le meilleur moyen de donner lieu à des expériences significatives.

Cheminements pour aborder le rapport aux autres, aux objets et au monde

Pour favoriser les rapports aux autres, aux objets et au monde, les adultes conçoivent des environnements et emploient des pratiques intégrant les cheminements suivants :

- ◆ **Savoir et théories**
Les éducateurs se livrent à une réflexion sur le concept du savoir et respectent les connaissances et les théories des enfants.
- ◆ **Espaces, matière et objets**
Les enfants peuvent examiner l'objet et **expérimenter** avec celui-ci de manières qui ont un sens pour eux.

- ◆ **Retissage de liens avec le territoire et le lieu**

Les enfants et les éducateurs se demandent ce que signifie avoir un lien avec le territoire, et cette réflexion comprend les versions historiques du territoire : celles qui sont racontées et celles qui ont été réprimées.

- ◆ **Temps pour la participation**

Les éducateurs et les enfants expérimentent pour réinventer les routines, les horaires et les transitions.

- ◆ **Liens au sein de la communauté**

Les espaces de garde et d'éducation de la petite enfance deviennent des lieux de rassemblement où les enfants prennent part activement à la vie communautaire.

La réflexion critique à l'œuvre : Questions de réflexion critique relatives au rapport aux autres, aux objets et au milieu



Cette section propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant l'investigation vivante « Rapport aux autres, aux objets et au monde » et les cheminements qui s'y rattachent. Les éducateurs qui se penchent sur ces cheminements et ces questions individuellement et avec leurs collègues, les familles, les enfants et d'autres personnes suscitent une discussion sur le sens et les perspectives dans un esprit d'émerveillement, de justice et de recherche.

Cheminevements pour aborder le rapport aux autres, aux objets et au monde

Cheminevements	Questions de réflexion critique
Savoir et théories	<p>Je réfléchis sur le concept du savoir. Qu'est-ce que cela signifie? Quelles connaissances sont importantes? Qui décide quelles connaissances sont importantes?</p> <p>Quel genre de questions est-ce que je pose sur les interactions des enfants? Mon langage dépeint-il l'enfant comme un créateur de théories? Mes questions sont-elles formulées de manière à ce que l'enfant soit représenté comme un constructeur de savoir?</p> <p>Je réfléchis sur une culture de recherche. Quelle est ma représentation de cette culture?</p> <p>Comment puis-je tenir compte de la façon qu'ont les enfants de synthétiser de multiples sujets ou disciplines? Je remarque que les enfants utilisent des pelles pour transférer de l'eau d'une flaqué à l'autre. Ce pourrait être l'occasion d'introduire des notions comme l'hydraulique, la physique, la géographie, le flux, les ondes et la diffraction, et de voir comment les enfants se débrouillent avec ces notions complexes.</p> <p>Comment le fait de réfléchir en alliant des disciplines enrichit-il ma perception des interactions des enfants?</p> <p>Je réfléchis aux connaissances que les enfants apportent au programme. Quelles occasions ont-ils de partager et d'approfondir ces connaissances?</p>



Cheminelements pour aborder le rapport aux autres, aux objets et au monde

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Espaces, matières et objets	<p>Les enfants peuvent-ils interagir avec les objets de manières qui ont un sens pour eux?</p> <p>Quelles limites sont imposées aux enfants dans leurs rapports avec les objets? Qui impose ces limites? Pourquoi ces limites existent-elles?</p> <p>Quelles sont les occasions pour les enfants d'avoir accès à des objets qui peuvent être transformés ou analysés?</p> <p>Quel objet stimule l'expérimentation, la résolution de problèmes ou la curiosité?</p> <p>Je réfléchis à la manière dont l'objet est présenté. En quoi cette présentation limite-t-elle ou stimule-t-elle l'expérimentation et l'investigation? Par exemple, la peinture est-elle présentée sur des tables ou sur le plancher? Dans de petits ou de grands contenants? Dans une ou plusieurs couleurs?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Comment pourrais-je choisir un objet original ou présenter un objet de manière créative? <p>Et si je considérais les enfants comme des artistes, que se passerait-il? Je réfléchis aux innombrables façons qu'ont les artistes d'entrer en rapport avec les objets.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Comment pourrais-je suivre cette piste de réflexion? ◆ Est-ce que je pourrais inviter un animateur d'atelier à mon programme?
Retissage de liens avec le territoire et le lieu	<p>Comment pourrais-je aider les enfants à retisser des liens avec le territoire et le lieu?</p> <p>Que signifie la relation au territoire? Appartenir à un lieu?</p> <p>Quelles sont les histoires du territoire qui sont racontées et lesquelles ont été réduites au silence?</p> <p>Quelles sont les histoires autochtones du territoire? En quoi cette version pourrait-elle différer de la version que je connais?</p> <p>Quelles histoires du territoire sont racontées aux enfants?</p> <p>Je réfléchis à la vision idéalisée ou romantique de l'enfance et de la nature dans la philosophie occidentale. Puis-je en trouver des exemples?</p> <p>Est-ce que des notions idéalisées de l'enfance et de la nature empreignent ma pratique? Ma communauté?</p> <p>Je réfléchis à un cadre de mondes communs. Comment pourrais-je amorcer un dialogue avec des collègues et inventer avec eux de nouvelles pédagogies?</p>

Cheminelements pour aborder le rapport aux autres, aux objets et au monde

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Retissage de liens avec le territoire et le lieu	<p>Je réfléchis aux visions du monde prédominantes et à la manière dont elles façonnent la personnalité. Comment pourrais-je commencer à tenir compte de visions du monde qui sortent du cadre des courants de pensée dominants?</p> <p><i>«Nous devons encourager la connaissance de soi – le sentiment d'appartenance au lieu : “Et toi, d'où viens-tu?”» (Participant, cité dans «Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : Aller de l'avant», Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2015b, p. 26)</i></p>
Temps pour la participation	<p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'explorer des idées et des questions sur des périodes de plusieurs jours, semaines ou mois?</p> <p>Est-il important que les enfants disposent d'un espace pour ranger leurs projets ou leurs investigations, de manière à pouvoir y revenir plus tard? Comment pourrais-je présenter cela aux enfants?</p> <p>Combien y a-t-il de transitions dans ma journée? Est-ce que je pourrais essayer d'autres façons de faire les transitions?</p> <p>Est-ce que mes routines et mes horaires limitent ou multiplient les occasions de se lancer à fond dans la poursuite d'un projet ou d'une idée?</p> <p>Je réfléchis à mes routines et à mes horaires. Est-ce que la même routine se répète tous les jours? À longueur d'année? Est-ce que je pourrais expérimenter d'autres routines et horaires?</p> <p>Que se passerait-il si je voyais les journées en termes de rythmes et de flux au lieu de les voir en termes de routines?</p> <p>Quel rôle joue l'horloge dans ma journée? Les routines suivent-elles l'horloge ou les individus dans mon programme?</p>

Cheminevements pour aborder le rapport aux autres, aux objets et au monde

Cheminevements	Questions de réflexion critique
Liens au sein de la communauté	<p>Comment pourrais-je inviter les familles, les membres de la communauté, les aînés et les détenteurs du savoir de toutes générations à enrichir les théories des enfants?</p> <p>Comment pourrait-on exposer les théories des enfants dans la communauté élargie? Quel genre de partenariat dans la communauté serait utile?</p> <p>Comment pourrais-je retisser ou tisser des liens avec les communautés autochtones de la région?</p> <p>Quelles relations pourraient être entretenues dans la communauté? (Pensez aux jardins, hôpitaux, associations de personnes âgées, fermes, galeries, musées, établissements d'enseignement, industrie et organisations culturelles.)</p> <p>Comment mon environnement pourrait-il devenir un lieu de rassemblement pour l'apprentissage intergénérationnel?</p>





Communication et littératie

Les enfants utilisent une multiplicité de moyens d'expression pour communiquer des idées, s'engager dans des relations et construire du sens à la maison et dans leur communauté. Dès sa naissance, l'enfant communique par des sons, des gestes, des mouvements et le contact visuel. Au fur et à mesure qu'il grandit, il explore la pensée symbolique et construit sa compréhension du monde. Il explore des moyens d'expression comme le mouvement, la danse, la construction, l'art dramatique, la comédie, les arts visuels, les mathématiques, les sciences, la musique et le récit.

Les éducateurs observent l'éventail extraordinaires de pratiques et de langages empruntés par les enfants pour communiquer; ils y réfléchissent et respectent et appuient les capacités et les connaissances propres à chaque enfant.

La technologie fait partie de la vie quotidienne de la plupart des gens. En transformant notre manière d'interagir, elle crée de nouvelles informations et de nouvelles manières d'accéder aux connaissances et de les échanger. Les enfants évoluent dans un monde numérique non seulement comme consommateurs de technologie, mais aussi comme producteurs qui créent, improvisent et transforment du contenu. Certains enfants ont besoin de technologies pour leurs interactions et leur vie quotidienne; par exemple les technologies d'aide à la communication verbale ou symbolique.

Le monde technologique offre aux enfants de nouvelles et palpitantes possibilités d'**exp rimer** avec des images, des documents imprimés, des gestes, des sons et des vidéos qui multiplient les modes de langage et de communication. Toutefois, l'usage de la technologie durant l'enfance ne fait pas l'unanimité, et les enfants, les

écoles et les familles n'ont pas tous un accès égal à la technologie. Il importe que les enfants et les adultes soient des utilisateurs critiques et **éthiques** des médias numériques. La technologie est une réalité du XXI^e siècle qui demande une réflexion et un dialogue ouvert entre les **éducateurs**, les familles et les communautés.

Cheminements pour aborder la communication et la littératie

Pour favoriser la communication et la littératie, les adultes conçoivent des environnements et emploient des pratiques intégrant les cheminements suivants :

- ◆ **Multiple modes de communication**
Les éducateurs écoutent et respectent l'éventail extraordinairement vaste des modes d'expression que les enfants emploient pour communiquer.
- ◆ **Culture, famille, traditions et savoir**
Les enfants entendent des histoires, des poèmes, des rythmes, des chants et des chansons qui trouvent un écho dans leur **culture**.
- ◆ **Langue et communication**
Les enfants et les **éducateurs** établissent des conversations significatives et réciproques.
- ◆ **Vocabulaire, symboles et langue écrite**
Les enfants ont l'occasion d'explorer des langages oraux, symboliques et écrits qui ont un sens pour eux et dans leur communauté.
- ◆ **Jeu avec les sons et les mots**
Les éducateurs reconnaissent que les sons produits par les enfants sont des formes de communication, et donnent à ceux-ci l'occasion d'explorer et de jouer avec les sons et les mots.
- ◆ **Technologie**
Les éducateurs réfléchissent sur les avantages créatifs et les conséquences négatives potentielles des technologies chez les enfants.



La réflexion critique à l'œuvre : Questions de réflexion critique relatives à la communication et à la littératie

Cette section propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant l'investigation vivante « Communication et littératie » et les cheminements qui s'y rattachent. Les éducateurs qui se penchent sur ces cheminements et ces questions individuellement et avec leurs collègues, les familles, les enfants et d'autres personnes suscitent une discussion sur le sens et les perspectives dans un esprit d'émerveillement, de justice et de recherche.

Cheminements pour aborder le langage et la communication	
Cheminements	Questions de réflexion critique
Multiples modes de communication	<p>Comment les adultes acceptent-ils et respectent-ils toutes les expressions de peur, de joie, de bonheur, de tristesse, de dégoût, etc. manifestées par les enfants (bébés, tout-petits, enfants ayant des capacités et des besoins particuliers)?</p> <p>Je réfléchis aux enfants qui s'adonnent au mouvement, à la danse, à la construction, à l'art dramatique, à une pièce de théâtre, aux arts visuels, aux mathématiques, aux sciences, à la musique et au récit. En quoi ces disciplines sont-elles des modes de communication? Ou d'expression?</p> <p>Par quels autres moyens les enfants communiquent-ils?</p> <p>Les enfants ont-ils la possibilité d'utiliser une variété de modes de communication? Comment ces modes pourraient-ils être multipliés?</p> <p>Comment pourrais-je aménager un espace, réserver du temps et créer un objet pour permettre aux enfants d'utiliser tous ces modes de communication?</p> <p>Je réfléchis à l'écoute attentive de tous les modes d'expression. Quelles discussions pourrais-je avoir avec mes collègues à ce sujet?</p> <p><i>« Vos histoires font partie de moi. Vos histoires m'apprennent les nombreux langages que vous utilisez pour exprimer vos sentiments. Vos histoires se voient dans vos mouvements. Vos histoires s'entendent dans le ton et la cadence. Vos histoires m'apprennent à danser avec ma propre histoire » (Rose, 2018).</i></p>
Culture, famille, traditions et savoir	<p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'entendre des histoires, des poèmes, des rythmes, des chants et des chansons? Trouvent-ils un écho dans la culture des enfants?</p> <p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'entendre des récits oraux (récits personnels ou histoires traditionnelles)?</p> <p>Comment le patrimoine culturel des enfants est-il représenté dans les histoires et les symboles que j'emploie au quotidien? Comment ces représentations sont-elles intégrées à d'autres aspects de ma pratique?</p> <p>Les enfants sont-ils exposés à des contes et à des symboles de leur propre culture et d'autres cultures?</p>

Cheminelements pour aborder le langage et la communication

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Langue et communication	<p>Quelles sont les occasions pour chaque enfant d'avoir une interaction seul à seul avec un adulte ou un autre enfant?</p> <p>Est-ce que je poursuis et approfondis des conversations avec les enfants?</p> <p>Je réfléchis à l'écoute attentive. En quoi l'écoute attentive pourrait-elle modifier ma manière de discuter avec les enfants?</p> <p>Quelles occasions ont les enfants de s'écouter l'un l'autre?</p> <p>Quelle est ma manière d'encourager les enfants à explorer différentes façons d'exprimer la même idée? (Par exemple : « Peux-tu dessiner de la joie? Qu'est-ce qu'un son joyeux? Une forme ou une couleur joyeuse? Un mouvement joyeux, une expression du visage joyeuse? »)</p>
Vocabulaire, symboles et langue écrite	<p>Comment les enfants pourraient-ils être sensibilisés à la diversité des langages (par exemple le langage des signes, les langues autochtones de la région, les autres langues parlées dans la communauté de l'enfant)? Comment pourrais-je multiplier ces interactions?</p> <p>Quel accueil est-ce que je réserve à l'usage de langues autres que la langue dominante dans l'environnement de l'enfant (par exemple encourager les enfants bilingues à utiliser leurs deux langues ou chanter des chansons dans d'autres langues)?</p> <p>Je réfléchis à la représentation symbolique, c'est-à-dire des signes qui ont un sens. Comment pourrais-je explorer ces idées avec les enfants?</p> <p>Comment les enfants pourraient-ils expérimenter avec les nombres, les mesures et les formes dans des contextes authentiques?</p> <p>Comment le langage écrit est-il intégré au rythme du programme?</p>
Jeu avec les sons et les mots	<p>Quelle est ma réaction aux sons produits par les bébés (couinements, grognements, grondements, babillage, etc.)? Quelle est ma réaction aux sons produits par les enfants non verbaux? Quelle est ma manière de montrer que je reconnais ces sons comme une forme de communication orale?</p> <p>Comment les enfants sont-ils exposés à un large éventail de voix chantées et parlées, dans une variété de contextes?</p> <p>Les sons peuvent être une source de ravissement et de joie. Comment puis-je accentuer cette expérience (rimes, allitération, poèmes, chants, chansons, danses, etc.)?</p> <p>Quelle est ma manière d'encourager les enfants à explorer leur sens du rythme et de la mélodie (par exemple en écoutant, en chantant ou en dansant, dans une variété de styles musicaux)?</p>

Cheminelements pour aborder le langage et la communication

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Technologie	<p>Quels sont mes points de vue personnels sur la technologie, l'enfance, l'apprentissage et la création au XXI^e siècle?</p> <p>Quelles sont les possibilités pour les enfants d'interagir avec la technologie? Quels sont les aspects négatifs potentiels?</p> <p>En quoi les possibilités de création offertes par la technologie enrichissent-elles ma réflexion sur la pédagogie? Pourraient-elles mettre en évidence les apprentissages et la réflexion des enfants?</p> <p>Quel genre de nouvelles possibilités la technologie offre-t-elle pour l'expression créative des enfants?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer un dialogue avec les familles et mes collègues sur les enjeux complexes de la technologie et de l'enfance?</p>

Identités, responsabilité sociale et diversité

Une identité personnelle et culturelle positive réside dans la prise de conscience, la compréhension et l'appréciation de toutes les facettes qui contribuent à une saine perception de soi. Elle demande une prise de conscience et une compréhension de ses antécédents familiaux, de sa **culture**, de son patrimoine, de sa langue, de ses valeurs, de ses croyances et de ses perspectives dans une société **pluraliste**. Ensemble, les adultes et les enfants qui possèdent une identité personnelle et culturelle positive et qui accordent de la valeur à leur histoire personnelle et culturelle comprennent comment ces éléments forment l'identité et contribuent à des **mondes communs**. En se forgeant une estime de soi, une conscience de soi et une identité positive, les enfants deviennent des personnes confiantes qui ressentent de la satisfaction en ce qu'elles sont et en ce qu'elles font pour contribuer à leur bien-être et à celui de leur famille, de leurs communautés et de leur société (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2014).

Les éducateurs considèrent les enfants comme des citoyens de leur communauté et comme des citoyens du monde, et préconisent l'engagement et l'établissement de relations significatives avec les personnes et les lieux, le passé et le futur. Les enfants contribuent au dialogue réflexif, à la réflexion critique et à la prise de décisions. Les enfants sont écoutés et leurs opinions sont valorisées, et ils sont encouragés à écouter les autres et à valoriser leurs opinions. Les adultes et les enfants s'intéressent activement à l'interdépendance entre les gens, leurs environnements et les animaux avec lesquels ils coexistent, ce qui les amène à accorder de la valeur à la **diversité** individuelle, sociale et culturelle à travers des perspectives multiples. Les pratiques et les environnements qui favorisent une participation active à des pratiques démocratiques jettent les fondations **éthiques** de la santé et du bien-être de la société et de l'environnement, pour aujourd'hui et pour demain.

Les environnements et les pratiques ainsi créés célèbrent et réunissent la diversité des capacités, des cultures, des langues, des traditions et des patrimoines. Les éducateurs ont un rôle important à jouer dans la **réconciliation** en

concept clé

L'apprentissage exige une exploration de sa propre identité (First Nations Education Steering Committee, 2012).

sensibilisant les autres aux conséquences du colonialisme et en expliquant à quel point les peuples autochtones ont été dépossédés, même de leurs enfants.

La reconnaissance de l'histoire coloniale passée et persistante du Canada est une étape importante que les **éducateurs** peuvent franchir dans le processus d'établissement de relations respectueuses avec les peuples autochtones, de réparation des torts et de réconciliation.

Pour s'engager dans une **narration pédagogique** pertinente et contribuer à un changement véritablement transformateur, les éducateurs doivent être prêts à réexaminer leurs pratiques et leurs attentes envers les enfants de manière à faire cesser la perpétuation de pratiques éducatives empreintes de préjugés. Il est essentiel que les éducateurs croient en la capacité de tous les enfants d'atteindre un haut degré de réalisation.

Cheminements pour aborder les identités, la responsabilité sociale et la diversité

Pour stimuler la réflexion sur les identités, la responsabilité sociale et la diversité, les adultes conçoivent des environnements et emploient des pratiques intégrant les cheminements suivants :

- ◆ **Origines familiales, origine culturelle, lieu d'origine, appartenance et affiliation, citoyenneté et autres identités**
Les enfants gagnent en confiance dans leurs identités : culturelle, ethnique, physique, spirituelle, linguistique, de genre, sociale et économique.
- ◆ **Pratiques démocratiques**
Les éducateurs instaurent une culture où les différentes opinions et perspectives des adultes et des enfants sont acceptées, accueillies et valorisées.
- ◆ **Différences individuelles**
Les enfants et les adultes acceptent et valorisent la différence chez les autres et en eux-mêmes.
- ◆ **Responsabilité sociale et justice sociale**
Les enfants et les éducateurs discutent d'enjeux de justice sociale comme la ségrégation, la diversité, la pauvreté, les origines, la guerre, le genre, la discrimination et l'inégalité.
- ◆ **Réconciliation avec les peuples autochtones**
Les éducateurs autochtones et non autochtones reconnaissent le rôle qu'ils ont à jouer pour sensibiliser les autres à l'histoire de la colonisation du Canada et pour trouver des moyens de contribuer à la réconciliation.
- ◆ **Interdépendance entre les humains et leurs environnements naturels**
Les éducateurs et les enfants reconnaissent que les humains et le monde naturel sont interreliés et interdépendants, et commencent à réinventer des pédagogies pour réagir à la crise environnementale.



«Notre intention pédagogique n'est pas d'appréhender la nature comme un objet isolé, comme une entité utilitaire ou salubre sur le plan éducatif, mais bien comme un réseau de relations. C'est depuis nos points de départ sociaux, culturels et géographiques que nous commençons à réinventer des pédagogies et des modes de pensée adaptés à une période de crise écologique» (Argent, Vintimilla, Lee et Wapenaar, 2017, p. 5).



La réflexion critique à l'œuvre

Questions de réflexion critique relatives aux identités, à la responsabilité sociale et à la diversité

Cette section propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant l'investigation vivante « Identités, responsabilité sociale et diversité » et les cheminements qui s'y rattachent. Les éducateurs qui se penchent sur ces cheminements et ces questions individuellement et avec leurs collègues, les familles, les enfants et d'autres personnes suscitent une discussion sur le sens et les perspectives dans un esprit d'émerveillement, de justice et de recherche.



Cheminelements pour aborder les identités, la responsabilité sociale et la diversité

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Origines familiales, origine culturelle, lieu d'origine, appartenance et affiliation, citoyenneté et autres identités	<p>Est-ce que les enfants ont la possibilité de reconnaître leur origine culturelle dans mon programme? Comment pourrais-je inclure des livres, des histoires ou des artefacts culturels?</p> <p>Est-ce que mon programme donne une place aux enfants ayant des capacités et des besoins particuliers? Comment pourrais-je inclure des livres, des histoires ou des artefacts pertinents?</p> <p>Les enfants ont-ils des occasions de discuter et de découvrir des visions du monde autres que les perspectives euro-canadiennes dominantes?</p> <p>Comment les enfants sont-ils encouragés à réfléchir, à s'exprimer et à approfondir leurs connaissances sur leurs identités? Quelle est ma perception à ce sujet?</p> <p>En quoi les relations avec les aînés, les détenteurs du savoir, les familles et les membres de la communauté peuvent-elles rehausser la fierté identitaire des enfants?</p> <p>Quelle est ma manière d'aider les enfants à gagner de la confiance en leurs identités : culturelle, raciale, physique, spirituelle, linguistique, de genre, sociale et économique? Est-ce que des discussions avec mes collègues généreraient de nouvelles idées à ce sujet?</p> <p><i>« Quand nous disons que nous sommes Musqueam, nous disons que nous sommes xwəlməxw, ce qui veut dire “appartenir à la terre”. Comme un enfant appartient à sa mère. Alors quand la terre nous est enlevée, qu'on ne peut plus en prendre soin, c'est comme si on enlevait sa mère à un enfant » (Pape et Dodds, année inconnue, p. 7).</i></p> <p>Comment pourrais-je interpréter cette citation par rapport à ma pratique?</p>
Pratiques démocratiques	<p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'exprimer leurs opinions et leurs valeurs?</p> <p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'écouter les opinions et les valeurs des autres?</p> <p>La démocratie signifie laisser libre cours à de nombreuses opinions et perspectives qui ne sont pas nécessairement au diapason. Comment pourrais-je instaurer une culture où les différentes opinions et perspectives des adultes et des enfants sont acceptées, accueillies et valorisées?</p> <p>Les enfants participent-ils à l'établissement des règles, des rituels et des procédures qui encadrent leur quotidien? Comment les inclure véritablement, au lieu de faire de petites concessions pour leur donner l'impression qu'ils ont leur mot à dire?</p> <p>Comment les pratiques démocratiques sont-elles incorporées dans les activités quotidiennes de mon programme?</p>

Cheminelements pour aborder les identités, la responsabilité sociale et la diversité

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Différences individuelles	<p>Comment les enfants pourraient-ils être encouragés à accepter et à valoriser la différence chez les autres?</p> <p>Comment les enfants pourraient-ils être encouragés à accepter et à valoriser la différence en eux-mêmes?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec mes collègues sur les valeurs, les pratiques et les procédures (repas, sommeil, soins personnels, etc.) de mon programme? Quels sont les <i>a priori</i> sur les enfants de ces pratiques? Ces <i>a priori</i> sont-ils calqués sur la culture dominante?</p> <p>Est-ce que ces pratiques et procédures procurent un sentiment d'appartenance à tous les enfants?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec les familles au sujet des valeurs, des pratiques et des procédures qui sont importantes pour elles?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec les enfants au sujet des différences individuelles? Comment célébrer la différence?</p>
Responsabilité sociale et justice sociale	<p>Comment amener les enfants à participer à des projets de justice sociale à l'échelle de la communauté ou d'envergure internationale?</p> <p>Les enfants ont-ils des occasions de discuter de réels enjeux comme la ségrégation, la diversité, la pauvreté, les origines, la guerre, le genre, la discrimination et l'inégalité?</p> <p>Comment les relations sont-elles facilitées entre les enfants et les adultes ayant des capacités, des histoires, des origines culturelles et des patrimoines différents?</p> <p>Comment les enfants peuvent-ils être sensibilisés à la diversité des visions du monde et des perspectives?</p> <p>Comment les enfants pourraient-ils commencer à reconnaître la discrimination et l'inégalité et à y réagir?</p> <p>Les discussions peuvent donner lieu à des tensions et à des divergences d'opinions. Comment pourrais-je instaurer une culture où les divergences d'opinions sont une force positive?</p>

Cheminelements pour aborder les identités, la responsabilité sociale et la diversité

Cheminelements	Questions de réflexion critique
Réconciliation avec les peuples autochtones	<p>Quelle est ma connaissance de l'histoire coloniale du Canada, ainsi que de la marginalisation systémique et de l'assimilation forcée des peuples autochtones? Comment pourrais-je me renseigner sur le sujet?</p> <p>Je visionne les modules vidéo <i>This Land, Indigenous Cultural Competency</i> (Lantern Films, année inconnue) et j'y réfléchis. Comment pourrais-je présenter cette ressource à mes collègues?</p> <p>Les éducateurs ont un important rôle de sensibilisation à jouer au sujet de l'histoire de la colonisation du Canada. Comment pourrais-je jouer ce rôle?</p> <p>De nombreuses communautés autochtones sont en voie de revitalisation sociale et culturelle. Comment pourrais-je y contribuer? Comment pourrais-je me renseigner sur le sujet?</p> <p>Comment ai-je inclus et valorisé dans mon programme les aînés détenteurs de savoir de ma communauté?</p> <p><i>«La réconciliation aura lieu dans le futur, mais il faut d'abord reconnaître ce qui est arrivé dans le passé (c.-à-d. la tentative d'assimilation). Tout le monde a un rôle à jouer – les aînés, les jeunes – il faut savoir ce qui s'est passé et comprendre les conséquences dans la vie quotidienne. Les élèves doivent se poser la question “en quoi cette histoire me concerne, moi” et apprendre à voir les choses à travers les yeux des personnes qui l'ont vécue. C'est notre trame commune; la capacité que chacun d'entre nous a de percevoir et de ressentir de l'empathie dans le partage. On ne peut pas forcer les gens à accepter la réconciliation, alors il y a encore beaucoup de travail à faire» (Participant, cité dans «Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : Aller de l'avant» Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2015b, p. 20).</i></p>



Cheminevements pour aborder les identités, la responsabilité sociale et la diversité

Cheminevements	Questions de réflexion critique
Rapports entre les humains et leurs environnements naturels	<p>Comment puis-je encourager les enfants à comprendre que les humains et le monde naturel sont en lien étroit et dépendent l'un de l'autre?</p> <p>Comment puis-je souligner que les petits moments passés par les enfants avec une fourmi, un oiseau ou un ver constituent des rapports significatifs?</p> <p>Lesquelles parmi mes pratiques enrichissent et approfondissent les rapports des enfants avec le lieu, le territoire et les animaux et autres entités qui les habitent?</p> <p>Quelles sont les histoires des enfants au sujet du lieu, du territoire et des animaux et autres entités qui y habitent?</p> <p>Quelles occasions ont les enfants de prendre soin de leur environnement (par exemple, nettoyer, réparer, jardiner, s'entraider)?</p> <p>Comment puis-je me renseigner sur un cadre de mondes communs?</p> <p><i>«Nous souhaitons que les jeunes enfants ressentent et saisissent, de façons qui dépassent l'intellect, que nous ne sommes jamais seuls sur Terre. Nous souhaitons aussi demeurer ouverts à la possibilité que d'autres espèces et formes de vie nous façonnent de manières qui dépassent notre entendement» (Taylor et Pacini-Ketchabaw, 2015, p. 7).</i></p>

Exemples de processus de narration pédagogique

La présente section contient deux exemples de narrations pédagogiques montrant comment des éducatrices ont abordé les éléments de ces narrations (voir la figure 1, p. 55 et le chapitre 2) et mis en pratique la réflexion critique et la pédagogie de l'écoute. L'objectif ici est de montrer comment différentes personnes se sont engagées dans le processus de narration pédagogique, et de mettre en évidence les multiples degrés de compréhension qui peuvent en émerger et sa capacité à transformer la pratique.

Le processus de narration pédagogique ne suit pas une progression par étapes; chaque élément est revu maintes et maintes fois. Pendant qu'ils travaillent sur une narration pédagogique, les adultes et les enfants acquièrent des connaissances et étoffent leur réflexion. Ils formulent de nouvelles questions, et déterminent ensemble les étapes suivantes. Comme le montrent les flèches de la figure 1, tous les éléments sont reliés et se chevauchent, toujours éclairés par la réflexion critique et la pédagogie de l'écoute. Le processus est vivant et continu, et amène toujours vers quelque chose de nouveau. Ainsi, les complexités de la pratique deviennent visibles. Ces exemples ne sont pas destinés à servir de modèle pour indiquer la « bonne manière » de créer ou d'aborder une narration pédagogique; ils visent à susciter une réflexion et à inviter le lecteur à se demander « Pourquoi? », « Et si...? ».

Deux exemples sont présentés ci-après.

1. « **L'éducatrice que j'étais autrefois** » est la narration d'une investigation sur la vision et les principes du cadre réalisée par une éducatrice sur une période de plusieurs mois.
2. « **La tour de Raiponce** » montre comment une éducatrice a colligé les traces d'un moment et les a utilisées pour s'engager dans une investigation vivante et un cheminement pour inspirer un dialogue collaboratif.

Premier exemple : L'éducatrice que j'étais autrefois¹

Shannon McDaniel



« J'ai commencé à travailler dans un centre de la petite enfance où les éducateurs exploraient différentes pratiques en forêt avec les enfants. Plutôt que de rester ensemble, ils se dispersaient dans la forêt et laissaient les enfants explorer librement. J'étais partagée sur la question. Je trouvais que l'idée était fantastique, mais pas réaliste. Je craignais que les enfants aillent trop loin sur les sentiers et que je ne puisse plus les voir, ou de ne pas être capable de suivre tout le monde, mais je voulais tenter cette activité et apprendre.

¹ Extrait de *Pedagogical Narration: Becoming More Comfortable with Taking Risks*, de S. McDaniel, 2017, *The Early Childhood Educator*, vol. 32, n° 2. Réimprimé avec autorisation.

J'avais confiance en mes collègues. Je regardais les enfants explorer la forêt. C'était incroyable de voir comment chacun pouvait faire ce qui l'intéressait le plus! J'étais encore nerveuse et préoccupée pour la sécurité des enfants, mais j'essayais tant bien que mal de passer par-dessus et de profiter du moment. Au bout de 20 minutes toutefois, j'ai décrété que je n'en pouvais plus : j'étais beaucoup trop nerveuse. Les autres éducateurs et moi avons donc réuni les enfants. C'était incroyable d'avoir autant de soutien des autres éducateurs. Je n'ai jamais senti que je les avais déçus ou que j'avais gâché le plaisir. Au lieu de cela, ils m'ont félicitée d'avoir essayé. J'ai pu leur dire que j'aimais l'idée et que je voulais continuer, mais que j'avais besoin de plus de soutien pour me sentir plus à l'aise.

Avec le temps, j'ai commencé à être plus spontanée en forêt. Nous avons grimpé des collines, construit des forts avec de grosses branches trouvées au sol et nous sommes étendus dans la mousse pour regarder le ciel et les arbres se balancer dans le vent. C'est incroyable de voir tout ce qu'on peut faire et à quel point le temps passe vite quand on peut explorer la forêt au-delà des sentiers.

Certaines questions me sont toutefois venues à l'esprit. Est-ce que nous perturbons le milieu lorsque nous sortons des sentiers? Détruisons-nous les plantes lorsque nous marchons dans la forêt? Devons-nous permettre aux enfants d'arracher la mousse au sol? Que tuons-nous par nos piétinements? Détruisons-nous des habitats d'insectes? Les enfants adorent sortir



des sentiers, mais cette question me revenait souvent à l'esprit : envers qui sommes-nous responsables?

Récemment, j'ai lu un article disant qu'il était important que les enfants puissent marcher pieds nus. Tout ça avait du sens pour moi puisque je remarque souvent que les enfants veulent enlever leurs souliers et leurs chaussettes. Je me suis alors demandé s'il serait intéressant de laisser les enfants explorer pieds nus les flaques de boue dans la forêt.

Un jour, j'ai vu un enfant qui s'amuse à faire du bruit dans la boue avec ses bottes, mais je n'étais pas encore préparée à faire cette expérience! Je n'avais pas de serviette ni de vêtements de rechange. J'ai commencé à penser que, même si je n'étais pas préparée, c'était peut-être le meilleur moment pour essayer. J'ai donc encouragé l'enfant à toucher à la boue avec ses mains. J'ai moi aussi pris de la boue avec mon doigt et l'ai mise dans ma main. J'ai ensuite proposé à l'enfant d'enlever ses bottes. Il m'a regardée en ayant l'air de se demander si j'étais sérieuse ou si je faisais une blague. J'ai enlevé mes bottes et mes chaussettes et j'ai mis mon pied dans la boue. J'ai dû retenir mon souffle parce que c'était froid! La sensation sur mon pied était très différente de celle sur ma main. Est-ce parce que nous explorons tout avec nos mains? Le garçon semblait adorer! Il a enlevé son autre botte et son autre chaussette afin

de pouvoir mettre ses deux pieds dans la boue. Les autres enfants ont été interloqués et ont commencé eux aussi à enlever leurs bottes et leurs chaussettes. Une fillette a mis son pied dans la boue, puis l'a retiré brusquement. Il était clair qu'elle voulait remettre sa chaussette et sa botte. Un autre enfant a commencé à soulever un pied, puis l'autre, puis s'est assis pour regarder attentivement la boue sur ses orteils. Il semblait plus intéressé par la boue sur ses pieds que par celle dans la flaque. Il est parti explorer un peu pieds nus, puis est revenu pour que je l'aide avec ses bottes. Comme nous n'avions rien pour essuyer nos pieds, nous avons utilisé la mousse et les roches pour enlever la boue avant de remettre nos chaussettes. Je me suis demandé si quelqu'un se plaindrait parce que les enfants avaient les pieds couverts de boue, mais personne ne semble avoir même remarqué!



L'éducatrice que j'étais autrefois n'aurait jamais laissé les enfants jouer pieds nus dans la boue. Je suis maintenant plus disposée à prendre des risques et à explorer différentes idées et pratiques » (McDaniel, 2017, p. 22).

Réflexion critique et pédagogie de l'écoute

La réflexion critique et la pédagogie de l'écoute sont au cœur de chaque composante du processus de narration pédagogique (voir la figure 1, p. 55).



L'éducateur qui adopte une pédagogie de l'écoute est attentif à l'éventail extraordinairement vaste des expressions enfantines et des manières singulières qu'ont les enfants de dépeindre la réalité. Lorsqu'on écoute, on suspend son jugement et on s'ouvre à la différence.



Faire une réflexion critique, c'est réfléchir seul et avec d'autres aux croyances et conceptions fondamentales, et se demander comment celles-ci façonnent notre vision du monde.

(Voir le chapitre 2, p. 50-51)

Shannon était curieuse d'explorer la forêt de différentes façons et voulait tenter quelque chose de nouveau. La curiosité a poussé Shannon :

- ◆ à se questionner sur son rôle d'éducatrice et à se demander quel était son rôle dans la forêt;
- ◆ à se questionner sur sa représentation des enfants et à se demander ce qu'ils pouvaient faire dans la forêt;
- ◆ à réfléchir de manière critique, seule et avec ses collègues;
- ◆ à faire des choix pédagogiques qui lui permettraient d'approfondir sa réflexion et celle des enfants.

La curiosité a poussé Shannon à essayer quelque chose de nouveau, à trouver des réponses à ses questions, à amorcer un dialogue difficile avec ses collègues, à expérimenter une pédagogie et à remettre en question ses *a priori*.



Recueillir des traces

Les traces de la pratique dans la narration pédagogique peuvent prendre diverses formes :

- ◆ des notes prises sur le terrain;
- ◆ des enregistrements audio numériques;
- ◆ des photos;
- ◆ des vidéoclips;
- ◆ des créations des enfants, comme des dessins, des peintures ou des constructions.

«Je craignais que les enfants aillent trop loin sur le sentier et que je ne puisse plus les voir, ou de ne pas être capable de suivre tout le monde, mais je voulais tenter cette activité et apprendre!»

concept clé

Où la curiosité peut-elle nous mener?
Comment la curiosité nous donne-t-elle la responsabilité de penser autrement?
Quelle curiosité importe le plus?

Poussée par sa curiosité (au sujet des adultes, des enfants, des pieds, de la boue), Shannon a demandé à une collègue de prendre des photos. En choisissant de s'intéresser à un moment précis de la journée parmi plusieurs, Shannon a fait un choix pédagogique.

- ◆ Elle a pris des notes, puis, après avoir approfondi sa réflexion critique, a ajouté des réflexions à celles-ci.
- ◆ Parmi les nombreuses photos qui ont été prises, Shannon a choisi celles qu'elle voulait ou non partager. Ces choix ont façonné la vision que les autres ont eue de ce moment. Shannon sait que ses notes et ses photos ne font pas un compte rendu précis du moment vécu, mais qu'elles racontent plutôt l'histoire de son point de vue.



« Mes collègues et moi continuons de nous soutenir les uns et les autres afin d'offrir une éducation de meilleure qualité aux jeunes enfants. »

Rendre les traces visibles



Shannon a présenté les photos aux enfants, leur rappelant ainsi la boue et le moment vécu, et les invitant à la discussion et à une nouvelle planification.

- ◆ Shannon a présenté les photos à ses collègues. Ensemble, ils ont discuté des choix pédagogiques faits lors de cette activité.
- ◆ Shannon a présenté les photos à un pédagogue. Grâce au dialogue collaboratif qui a suivi, elle a approfondi sa réflexion et son apprentissage.
- ◆ Shannon a préparé une narration pédagogique et l'a publiée sur un tableau à l'extérieur du centre pour que les familles puissent en prendre connaissance.

Après avoir poursuivi ses lectures et le dialogue collaboratif, Shannon a enrichi sa narration d'autres réflexions et questions.



Dialogue collaboratif

Shannon a engagé un dialogue collaboratif de diverses manières :

- ◆ avec ses collègues : en discutant des façons d'être dans la forêt et en réfléchissant aux photos et aux notes;
- ◆ avec les familles : en publiant sa narration et en invitant l'expression de multiples perspectives;
- ◆ avec les enfants : en leur faisant observer la mousse, en leur laissant faire des constructions avec des bouts de bois, en partageant avec eux ses photos, en se remémorant avec eux la forêt, la boue et les bouts de bois, et en racontant l'histoire de la journée;

- ♦ avec un pédagogue : en activant ses connaissances théoriques, en réfléchissant à sa représentation des enfants et des éducateurs, et en faisant des liens avec le *Cadre pédagogique pour la petite enfance*;
- ♦ avec les participants à une conférence : en y présentant sa narration.

Le dialogue collaboratif a contribué à élargir et à complexifier la perception que Shannon (et ses collègues) avait de ce moment, et à faire surgir de nouvelles questions. Par exemple :

- ♦ Cette nouvelle question a piqué la curiosité et alimenté le dialogue, poussant Shannon (ainsi que ses collègues et les enfants) à approfondir la question, à en examiner d'autres angles, à se pencher sur la notion de cadre de mondes communs et à lire sur la mousse et les champignons.
- ♦ Le dialogue collaboratif est continu. C'est la curiosité qui maintient en vie le dialogue avec les collègues et les enfants. Pour offrir une éducation de meilleure qualité, Shannon continue de réfléchir aux différentes façons de penser et d'appliquer des principes de pédagogie.

«Est-ce que nous perturbons le milieu lorsque nous sortons des sentiers?»

concept clé

Réflexion critique : ce que vous remarquez, ce que vous choisissez de partager et avec qui vous le partagez.



Choix pédagogiques et approfondissement de la réflexion et de l'apprentissage

«Un garçon voulait toucher la boue. Je lui ai donc offert d'enlever ses bottes. Il m'a regardée en ayant l'air de se demander si j'étais sérieuse ou si je faisais une blague.»

Shannon est attentive aux centres d'intérêt et aux théories des enfants, et réfléchit à son rôle dans la forêt. Elle fait donc un choix pédagogique, celui de sortir des sentiers, de s'allonger dans la mousse, d'expérimenter la forêt pendant de longues périodes, puis de consigner les moments vécus dans une narration pédagogique. Pendant qu'elle réfléchit aux théories et aux centres d'intérêt des enfants, et à son rôle, elle fait un autre choix pédagogique, celui d'aller pieds nus dans la boue. Utilisée de cette façon, la narration pédagogique prend la forme d'un processus de planification dont l'objectif est d'approfondir la réflexion et l'apprentissage à la fois des éducateurs et des enfants. Ces choix et cette narration seront ensuite réévalués, et d'autres choix pédagogiques seront faits. Les éducateurs et les enfants font la co-construction du savoir.

Choix pédagogiques et promotion et leadership

Shannon a fait preuve de leadership et a promu ses choix pédagogiques :

- ♦ en soumettant sa narration pédagogique à une publication provinciale;
- ♦ en présentant ses photos et sa narration lors d'une conférence provinciale sur les jeunes enfants.

«Je remarque souvent que les enfants veulent enlever leurs souliers et leurs chaussettes...»

En rendant sa narration publique, Shannon a ouvert un dialogue dans la communauté sur les représentations de l'enfance et des enfants, et sur le travail hautement complexe des éducateurs. En privilégiant un dialogue collaboratif continu sur des pédagogies localisées et adaptées aux divers contextes historiques et culturels, Shannon a résisté au modèle unique d'apprentissage.

Rendre visibles les complexités de la pratique

Tout au long du processus d'élaboration et d'interprétation de la narration pédagogique, l'éducateur s'efforce de donner un sens à ses observations et à rendre ce sens visible, à ses yeux et à ceux de ses collègues, des enfants et des familles.

Lorsqu'il réfléchit à un moment, l'éducateur pose les questions suivantes : Observons-nous les enfants en train :

- ♦ d'élaborer des théories?
- ♦ de construire le récit du sens qu'ils donnent à un moment?
- ♦ de faire des observations?
- ♦ de prendre plaisir dans le mouvement, le bruit, le toucher, etc.?
- ♦ d'utiliser leurs sens ou leur corps?
- ♦ d'explorer, de construire, d'inventer?
- ♦ d'explorer le pouvoir, le drame, l'exaltation?
- ♦ de développer des relations et d'apprendre à négocier en leur sein?
- ♦ de tisser des liens avec les familles?
- ♦ d'explorer une représentation ou la lecture et l'écriture, et de poser des questions à ce sujet?
- ♦ de se rappeler une action ou de faire un retour sur une théorie?

Quels choix pédagogiques pourriez-vous faire pour approfondir ces questions?



Qu'est-ce que le dialogue collaboratif?

Lorsque les éducateurs observent et documentent un moment de leur pratique, ils peuvent amorcer un dialogue collaboratif afin d'examiner le sens et de remettre en question les conceptions tenues pour acquises. Dans ce sens, l'éducateur est en processus de recherche et d'interrogation (« Pourquoi? », « Et si...? »). Ce dialogue est ouvert, dépourvu de certitudes et sans aboutissement prévisible; il exige une constante remise en question.



Lien avec le Cadre pédagogique pour la petite enfance

Chaque composante du processus de narration pédagogique peut être liée au *Cadre pédagogique pour la petite enfance*.

Examinez la vision, les principes et le contexte. Quels liens pourriez-vous faire entre ceux-ci et les traces que vous avez recueillies? Que pourriez-vous faire pour en apprendre davantage? Quels choix pédagogiques pourriez-vous faire pour approfondir la réflexion et l'apprentissage sur un des principes? Sur la vision?

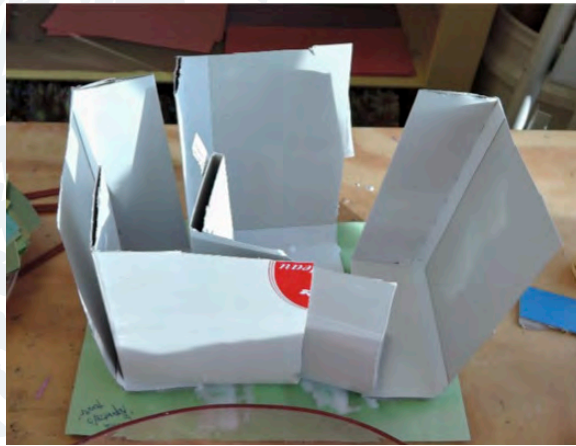
Examinez les investigations vivantes. Quelles sont celles qui sont liées à vos centres d'intérêt? Lisez la description de chacune et demandez-vous comment vous pourriez les intégrer à votre narration.

Prenez connaissance des questions de réflexion critique pour chaque cheminement. Quelles questions piquent votre curiosité? Que pourriez-vous faire pour approfondir davantage ces questions?

Quelles théories appliquez-vous dans votre pratique? Sur quelles théories pourriez-vous en apprendre davantage?

Exemple 2 : Tour de Raiponce

Natsuko Motegi



« Regarde ce que j'ai fait! C'est la tour de Raiponce », clame Ellen. Ellen travaille silencieusement à sa table avec les boîtes et les rouleaux de carton qu'on a posés devant elle. Les éducateurs sont fascinés par la construction soignée d'Ellen et par la créativité dont elle a fait preuve avec ces nouveaux matériaux.



« Je fais la cheminée maintenant », lance Ellen, tandis qu'elle plie le papier en deux et y dessine des carrés. Ellen colle minutieusement la cheminée sur le toit de la tour et nous demande de la maintenir en place parce que la colle est encore humide.



Avant de construire sa tour, Ellen a demandé à une éducatrice de venir l'aider à faire une « recette ». L'éducatrice était occupée lorsqu'Ellen lui a demandé son aide, et lorsque celle-ci s'est libérée, Ellen avait déjà commencé sa construction. Nous, les éducateurs, sommes souvent surpris par la créativité et l'ingéniosité dont fait preuve Ellen lorsqu'elle travaille seule. Au fur et à mesure qu'elle travaillait avec les matériaux, Ellen a changé ses plans et a choisi de faire une tour plutôt qu'une « recette ». Elle a trouvé les matériaux et les

outils dont elle avait besoin, et a construit sa tour seule, avec confiance.

Ellen semble avoir planifié soigneusement la construction des murs et a su poser un toit en papier au sommet de sa construction. Ellen a ensuite dessiné les bardeaux du toit (N. Motegi, communication personnelle, 13 janvier 2016).

Comme elle travaille avec la pédagogie de l'écoute et qu'elle est ouverte à l'inattendu, Natsuko regarde attentivement comment Ellen utilise le papier, la colle et les feutres. Comme elle est curieuse, Natsuko recueille des traces du moment en prenant des photos et en enregistrant les paroles d'Ellen.



En rendant les traces visibles, Natsuko peut réfléchir de manière critique et amorcer un dialogue collaboratif avec ses collègues, les familles et les enfants, y compris Ellen.

Natsuko et ses collègues font des liens avec le *Cadre pédagogique pour la petite enfance* en s'intéressant aux aspects suivants de l'investigation vivante « Rapport aux autres, aux objets et au monde ».

Ils choisissent les deux cheminements ci-dessous :

Cheminement : Savoir et théories

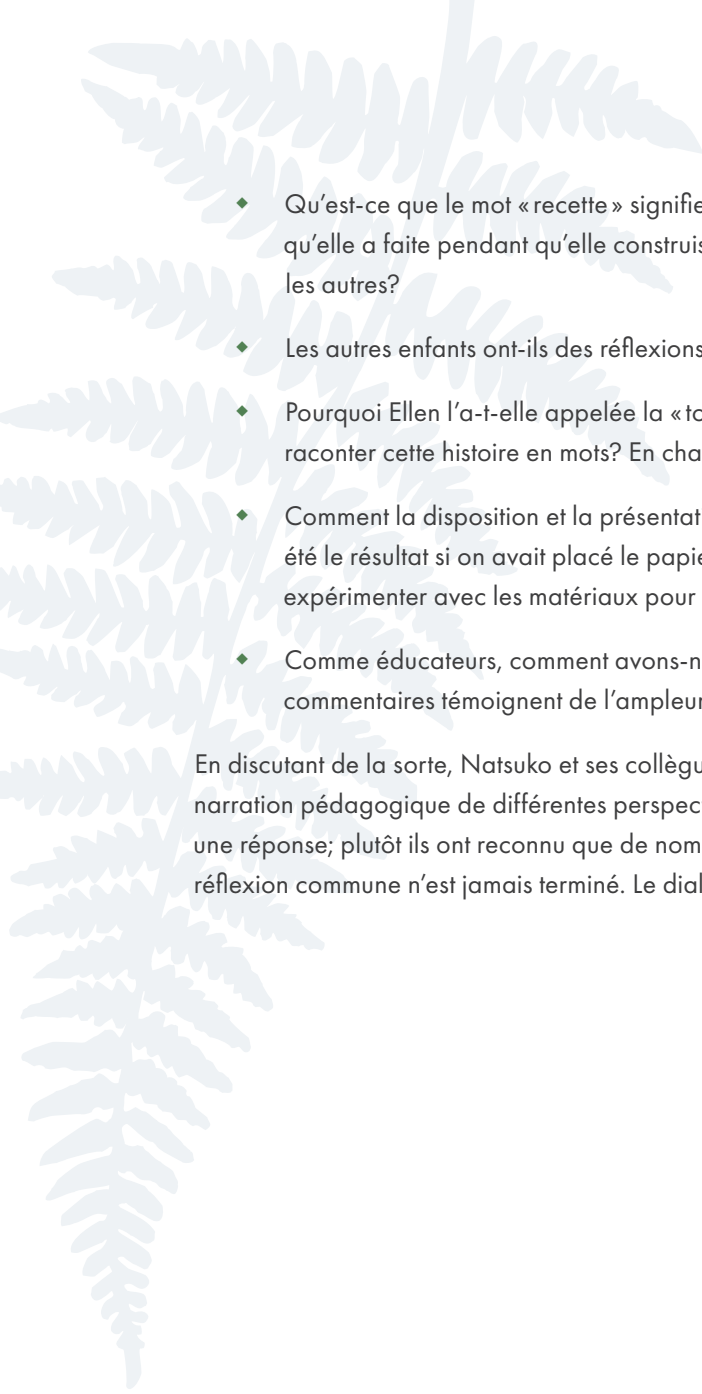
Les éducateurs se livrent à une réflexion sur le concept du savoir et respectent les connaissances et les théories des enfants.

Cheminement : Espaces, matière et objets

Les enfants peuvent examiner l'objet et expérimenter avec celui-ci de manières qui ont un sens pour eux.

Natsuko et ses collègues utilisent les questions de réflexion critique de chaque cheminement (pages 71 à 93) pour entamer le dialogue. Celles-ci font surgir les questionnements et les réflexions suivants :

- ◆ Comme éducateurs, nous sommes fascinés par la construction d'Ellen et par sa créativité. Pourquoi sommes-nous fascinés? Cette question nous amène à nous interroger sur la représentation que nous avons de l'enfant. Comment cette représentation influe-t-elle sur nos attentes envers lui?
- ◆ Quelles connaissances Ellen a-t-elle utilisées pour réaliser ce projet? Pour réussir à construire une structure tridimensionnelle avec des matériaux bidimensionnels, il faut de la perception spatiale, des connaissances en matière de conception, d'équilibre et de stabilité structurelle, et une compréhension des propriétés du papier et de la colle. En réfléchissant au processus complexe dans lequel s'est engagée Ellen, nous nous demandons comment nous pourrions accorder une plus grande attention aux connaissances des enfants. Nous sommes curieux de savoir si le fait d'accorder une plus grande attention aux enfants modifierait leur façon de travailler avec les objets et nos observations.

- 
- ◆ Qu'est-ce que le mot « recette » signifie pour Ellen? Qu'est-ce qu'Ellen peut nous dire sur la réflexion qu'elle a faite pendant qu'elle construisait sa tour? Pourrait-elle partager ses connaissances avec les autres?
 - ◆ Les autres enfants ont-ils des réflexions à faire sur cette construction?
 - ◆ Pourquoi Ellen l'a-t-elle appelée la « tour de Raiponce »? A-t-elle une histoire à raconter? Pourrait-elle raconter cette histoire en mots? En chanson? En danse? Avec de l'argile?
 - ◆ Comment la disposition et la présentation des matériaux ont-elles influencé le travail d'Ellen? Quel aurait été le résultat si on avait placé le papier et la colle à côté de blocs? Ou d'argile? Comment pouvons-nous expérimenter avec les matériaux pour provoquer différentes réalisations?
 - ◆ Comme éducateurs, comment avons-nous réagi à la création d'Ellen? Est-ce que nos questions et nos commentaires témoignent de l'ampleur des connaissances que Ellen a utilisées pour réaliser son projet?

En discutant de la sorte, Natsuko et ses collègues ont découvert plusieurs niveaux de sens et ont enrichi la narration pédagogique de différentes perspectives. Ils n'ont pas cherché à parvenir à une conclusion ni à trouver une réponse; plutôt ils ont reconnu que de nombreux choix pédagogiques étaient possibles. Le processus de réflexion commune n'est jamais terminé. Le dialogue continue.

Glossaire

animateur d'atelier : Éducateur qui travaille avec des enfants et d'autres éducateurs pour animer les initiatives artistiques, les projets artistiques en petits groupes et diverses interventions et activités de nature artistique, en plus de réaliser des investigations et des créations en studio. Son rôle se compare à celui d'artiste en résidence.

apprentissage et services de garde axés sur l'inclusion : Principe selon lequel les enfants de toutes capacités, y compris les enfants ayant des capacités et des besoins particuliers, ont un accès équitable à une éducation et à un service de garde de qualité et bénéficient d'un soutien dans le jeu et dans l'apprentissage en compagnie des autres enfants dans un programme régulier. Les services de garde et d'apprentissage axés sur l'inclusion soutiennent les forces et les besoins propres à l'enfant, pour que celui-ci puisse s'engager de manière significative, apprendre et contribuer à sa communauté et à la culture de son programme. Les éducateurs, les prestataires de services, les parents et les autres personnes qui s'occupent de l'enfant forment une équipe dont le but est de répondre aux besoins des enfants dans leurs programmes. La présence et la participation d'un groupe diversifié d'enfants, y compris les enfants ayant des capacités et des besoins particuliers, offrent de nombreuses possibilités de découvrir, de valoriser et de célébrer la diversité dans les communautés.

assemblée de praticiens : Modèle éducatif professionnel dans lequel les éducateurs se rencontrent régulièrement pour se livrer à une réflexion critique sur le savoir, les expériences, les valeurs et la pratique. En amorçant des narrations pédagogiques, les éducateurs échangent, discutent et questionnent les idées et les pratiques. Des ressources (lectures, articles, livres) sont fournies pour appuyer les discussions. Les assemblées de praticiens amènent les éducateurs à réfléchir sérieusement à des enjeux et à des moments de leur pratique, non pas pour trouver des réponses définitives ou des « vérités », mais bien pour imaginer des pédagogies plus riches et plus pertinentes.

assimilation : Pratique qui consiste à amener un individu à se conformer aux coutumes et aux attitudes d'un groupe. Dans le contexte du présent cadre, il est question de l'assimilation dans la culture dominante euro-canadienne, sans distinction (Pape et Dodds, année inconnue, p. 69).

autochtone : Terme inscrit dans la *Loi constitutionnelle de 1982* qui désigne tous les peuples autochtones du Canada, soit les « Indiens » (inscrits et non inscrits), les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Plus de 1,5 million de personnes vivant au Canada se sont définies comme Autochtones dans le recensement de 2016; il s'agit de la population qui connaît la croissance la plus rapide du Canada. Le terme « autochtone » fait consensus (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2016).

Autochtones : Nom désignant collectivement les peuples originaux de l'Amérique du Nord et leurs descendants. La constitution canadienne reconnaît trois groupes distincts de peuples autochtones : les Indiens (qu'on appelle aujourd'hui les Premières Nations), les Métis et les Inuits. Le terme « peuples autochtones » est celui employé dans les accords internationaux.

cadre de mondes communs : Cadre visant à reconceptualiser les pédagogies de l'enfance en tenant compte des rapports qu'ont les enfants avec tous les autres êtres de leurs mondes – y compris les êtres supra-humains. Le terme « monde commun » sous-entend que le monde ne se limite pas aux sociétés humaines, mais constitue un collectif d'humains et de non-humains. Au lieu de placer l'enfant, parallèlement aux animaux, dans un

domaine naturel idéalisé, dépolitisé et pur au sens générique, un cadre de mondes communs reflète les réalités géographiques et culturelles et est adapté aux défis considérables d'une cohabitation éthique entre multiples espèces dans des milieux de vie profondément marqués par l'humain. Ce cadre incorpore la vie de l'enfant dans la trame des mondes naturels et culturels réels et indivisibles dont il hérite et qu'il occupe, aussi brouillons et imparfaits soient-ils (Taylor et Pacini-Ketchabaw, 2017, p. 3).

choix pédagogiques : Tous les choix que font les éducateurs en ce qui a trait aux enfants, à l'environnement, aux objets, aux traditions, aux routines, aux chants et aux livres sont des choix pédagogiques. En réfléchissant sur les motivations derrière leurs propres choix, les éducateurs peuvent faire ceux-ci en toute connaissance de cause.

co-construction du savoir : Processus par lequel les éducateurs s'engagent activement dans une construction du sens en collaboration avec les enfants, formant un collectif d'apprentissage qui inclut la famille et la communauté. Les éducateurs puisent dans les idées et les réflexions des narrations pédagogiques, s'inspirent d'un moment ou d'un événement pour suivre un fil conducteur qui élargit la réflexion et génère des idées nouvelles. Ce processus considère l'enfant comme un contributeur compétent à son propre apprentissage.

colonisation/colonialisme : Acte ou processus de mainmise sur un peuple, un territoire ou des eaux territoriales par une entité étrangère qui occupe ensuite le territoire, en extrait les richesses et domine sa population (Pape et Dodd, année inconnue, p. 69).

compétences essentielles : Ensemble de compétences intellectuelles, personnelles et sociales que les élèves apprennent à maîtriser durant leur scolarité dans le but de se livrer à un apprentissage approfondi et d'appuyer les apprentissages pour la vie. Les compétences essentielles sont imbriquées dans chaque domaine d'apprentissage et sollicitées par le biais des expériences et des activités d'apprentissage. En Colombie-Britannique, les compétences essentielles sont : la compétence de communication, la compétence de réflexion et la compétence personnelle et sociale (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2016).

culture : Savoir collectif qui permet aux individus d'un groupe d'interpréter le monde et de communiquer entre eux. La culture est l'ensemble des valeurs, des traditions et des modes de vie qui sont acceptés par le groupe et qui guident la vie quotidienne des individus.

décolonisation : Processus consistant à faire la lumière sur les effets de la colonisation, à appuyer la réparation des torts infligés aux victimes, à revitaliser les cultures et les peuples affectés et à réformer les institutions qui perpétuent la colonisation (Pape et Dodds, année inconnue, p. 68). Voir aussi : colonisation.

dialogue collaboratif : Processus par lequel un éducateur réfléchit sur le sens d'un moment vécu dans sa pratique et remet en question les perceptions ou les savoirs qui sont considérés comme acquis. Dans ce sens, l'éducateur est en processus de recherche et d'interrogation (« Pourquoi? », « Et si...? »). Ce dialogue est ouvert, dépourvu de certitudes et sans aboutissement prévisible; il exige une constante remise en question.

diversité : Variété des croyances, coutumes, pratiques, langues, comportements, orientations sexuelles, identités et expressions de genre et aspects physiques des individus et des groupes culturels. Le respect de la diversité repose sur le principe que les différences qui sont reconnues et célébrées enrichissent nos communautés. Le respect de la diversité demande que nous encourageons la compréhension, l'acceptation, le respect mutuel et l'inclusion de manière à rendre les écoles, les communautés et la société dans son ensemble plus équitables.

éducateur : Adulte qui travaille dans un milieu pour la petite enfance, un milieu scolaire, un milieu communautaire ou un établissement postsecondaire, y compris les enseignants. De nombreuses appellations ont cours et chaque personne a ses préférences quant au titre qu'elle souhaite porter. Aux fins du présent cadre, toute personne qui travaille dans l'un des milieux susmentionnés est considérée comme un éducateur.

éducateur de la petite enfance : Personne agréée par le Early Childhood Educator Registry [Registre des éducateurs de la petite enfance] du gouvernement de la Colombie-Britannique. Les éducateurs de la petite enfance ont suivi un programme de formation de base en éducation de la petite enfance et répondent aux critères de personnalité et de compétences établis dans la loi. Ces critères comprennent une évaluation de l'aptitude d'une personne à travailler auprès des enfants. Selon le niveau d'agrément, un certain nombre d'heures d'expérience peut être exigé.

enfants ayant besoin de soutien supplémentaire : Enfants qui présentent un retard ou un risque de retard de développement ou un handicap nécessitant un soutien allant au-delà du soutien requis par la majorité des enfants. Le retard de développement ou le handicap peut toucher une ou plusieurs des aptitudes suivantes : physiques, cognitives, sociales, émotionnelles, de communication ou comportementales. Le retard ou le risque de retard de développement ou le handicap peut découler de facteurs neurobiologiques ou de facteurs socio-environnementaux.

enfants ayant des capacités et des besoins particuliers : Enfants pour qui l'apprentissage nécessite une instruction, des soutiens ou des services supplémentaires ou spécialisés. Ils présentent un retard ou un risque de retard de développement ou un handicap qui nécessite un soutien allant au-delà du soutien requis par la majorité des enfants.

éthique : Pratique qui met de l'avant une responsabilisation active dans la prise de décision individuelle [...] d'un individu éthique qui est en relation avec les autres et évolue dans un contexte particulier (Dahlberg et Moss, 2005, p. 13).

expérimenter/expérimentation : Dans le contexte du présent cadre, s'ouvrir à la nouveauté, à une manière de penser ou de faire qui n'existait pas auparavant. En pédagogie, expérimenter signifie aller au-delà des pratiques normatives pour créer et transmettre des narrations différentes du savoir et de l'existence dans notre monde commun.

holistique : Approche de l'apprentissage de la petite enfance qui englobe toutes les facettes de l'enfant : physique, sociale, émotionnelle, intellectuelle et créative. Une approche holistique s'intéresse à l'enfant dans sa globalité, au lieu de se concentrer sur l'une ou l'autre de ses caractéristiques.

inclusion : Pratique consistant à intégrer les enfants ayant des capacités et des besoins particuliers dans l'école de leur quartier ou leur centre éducatif local et dans le programme éducatif régulier de leur groupe d'âge, au sein duquel ils participent, en compagnie de leurs pairs, à tous les aspects de l'apprentissage, avec le soutien nécessaire pour s'engager de manière significative, apprendre et contribuer à leur communauté d'apprentissage et à leur culture. Une instruction et un soutien spécialisés, si nécessaire, sont fournis à l'enfant au sein du milieu éducatif régulier. Un soutien supplémentaire peut également être fourni par petits groupes ou individuellement.

Inuits : Peuple autochtone qui partage une culture et une langue communes. Au Canada, la majorité de la population inuite vit dans 53 communautés réparties dans l’Inuit Nunangat, le territoire ancestral des Inuits qui représente 35 % du territoire du Canada et 50 % de son littoral (Inuit Tapiriit Kanatami, 2018).

investigation : Cadre qui permet aux éducateurs de développer leurs idées avec des pédagogies et de focaliser celles-ci. Un éducateur peut se lancer dans une investigation lorsque, par exemple, il s’intéresse aux théories formulées par les enfants ou lorsqu’il travaille sur ses propres questions. L’investigation doit amener les éducateurs à changer leurs perspectives et leurs façons de faire, sans nécessairement apporter de réponse définitive. Elle devient le fil conducteur d’une discussion entre collègues, avec les parents et avec les enfants. Une investigation n’a pas de résultat prédéterminé; elle se développe naturellement au fur et à mesure que les enfants et les adultes réfléchissent ensemble. Un éducateur peut poser des questions d’investigation comme : « Comment pourrais-je voir le temps d’une autre façon? Qu’arriverait-il si je considérais le temps comme un flux, au lieu de le découper en horaire? »

marginalisé : Fait d’être considéré comme une quantité négligeable ou de ne disposer d’aucun pouvoir au sein d’une société ou d’un groupe.

Métis : Personne qui s’identifie comme étant un Métis, qui est distincte des autres peuples autochtones, qui a des ancêtres de la Nation métisse et qui est acceptée par la Nation métisse.

narration pédagogique : Processus qui consiste pour l’éducateur à observer et à consigner des moments significatifs dans sa pratique quotidienne, puis à en faire part à ses collègues, aux enfants et aux familles, dans le but de rendre les processus d’apprentissage et d’investigation des enfants, ainsi que ses propres choix pédagogiques, transparents et ouverts à l’interprétation et à la réflexion. La narration pédagogique est au centre de la vision du présent cadre.

pédagogie : Méthode et pratique d’enseignement par l’exploration des idées et des sujets et la création d’environnements favorables à l’apprentissage et à la réflexion. L’éducation et la pédagogie n’ont pas pour finalité l’apprentissage de faits particuliers, mais sont plutôt une réflexion sur les questions éthiques entourant le vivre-ensemble dans le monde.

pédagogie de l’écoute : Pratique qui consiste à se mettre à l’écoute de l’éventail extraordinairement vaste des expressions enfantines et des manières singulières qu’ont les enfants de dépeindre la réalité. L’éducateur qui pratique cette pédagogie suspend son jugement et s’ouvre à la différence.

pédagogies localisées : Méthodes et pratiques d’enseignement basées sur l’exploration d’idées et de questions sur l’apprentissage et la réflexion dans une optique de pertinence, de sens et d’inclusion pour la population, le lieu et l’histoire de la communauté. Les pédagogies localisées sont fondées sur le respect de la diversité des individus et des communautés et s’opposent à une approche « universelle » de la pratique. Voir aussi : pédagogie.

pédagogue : Professionnel dont les responsabilités sont les suivantes : contribuer à l’instauration et au maintien de programmes d’éducation de la petite enfance de qualité en aidant les éducateurs à mettre en pratique le *Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique*; concevoir, exécuter et évaluer des investigations et des projets dans son milieu d’exercice professionnel; et amorcer une réflexion critique sur la

pratique pédagogique au moyen de la narration pédagogique. Bien que le terme « pédagogue » soit de plus en plus usité au Canada, certaines communautés adoptent une désignation mieux adaptée à leur contexte. Par exemple, certaines communautés autochtones considèrent les gardiens du savoir ou les détenteurs du savoir comme des pédagogues.

peuples autochtones : Premières Nations, Métis et Inuits du Canada, ainsi que tous les peuples autochtones du monde (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2016).

pluraliste : Se dit d'un système ou d'une société où une multiplicité de groupes, d'ethnies, d'origines et de religions coexistent tout en conservant leurs traits caractéristiques et leur culture.

pratique dans la réflexion critique/réflexion critique : Pratique qui consiste à remettre en question les explications, les *a priori* et les valeurs qui sont tenus pour acquis et qui sont implicites dans les perspectives sur l'enfant, l'éducation et l'apprentissage. La réflexion seule n'est pas transformatrice; elle devient critique lorsqu'elle dépasse le cadre des conceptions et des savoirs de l'individu.

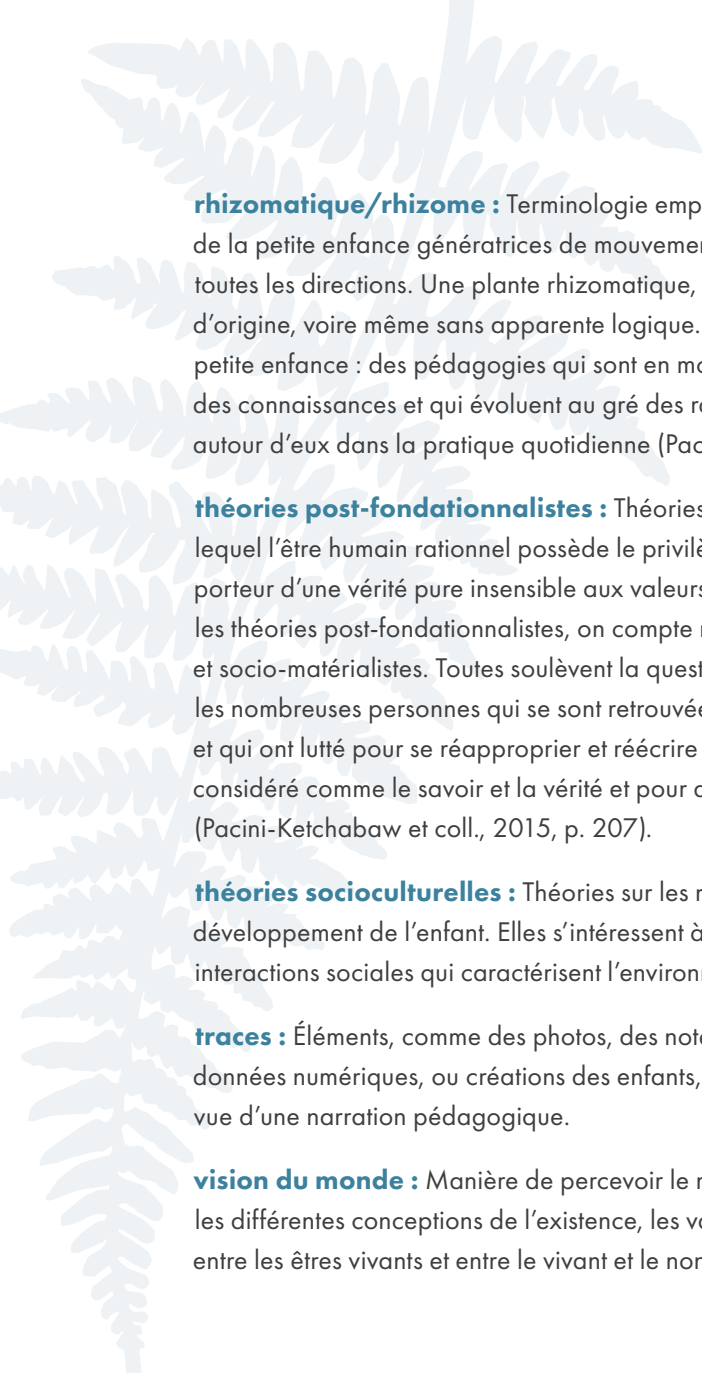
pratiques démocratiques : Pratiques qui consistent à instaurer dans les programmes une culture où les enfants et les adultes peuvent, en collaboration avec d'autres, influencer sur les décisions qui les concernent. Les enfants doivent avoir la possibilité de faire entendre et d'échanger leurs perspectives et leurs opinions, et celles-ci doivent être valorisées. Dans ce sens, la démocratie est un mode relationnel qui peut et qui doit être prévalent dans tous les aspects de la vie quotidienne. Les pratiques démocratiques sont favorables à l'épanouissement de la diversité. Elles procurent l'environnement le plus favorable à la production d'idées originales et à l'instauration de nouvelles pratiques (Moss, 2007, p. 3).

Premières Nations : Entités politiques et organisationnelles autodéterminées des Autochtones qui ont le pouvoir de négocier, de gouvernement à gouvernement, avec la Colombie-Britannique et le Canada. On compte à l'heure actuelle 615 Premières Nations au Canada, qui représentent plus de 50 nations ou groupes culturels et environ 60 langues autochtones. Le terme n'a pas de définition inscrite dans la loi, mais doit remplacer le terme « Indien », qui est inexact et blessant pour bien des personnes (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2016).

professionnel de la petite enfance : Terme général désignant une personne possédant un diplôme, une formation ou une expérience avec spécialisation dans le soutien à l'apprentissage des enfants ou le développement de la petite enfance. Un professionnel de la petite enfance peut être un éducateur de la petite enfance agréé ou une personne possédant une formation spécialisée.

réconciliation : Processus individuel et collectif de longue haleine qui découle d'une relecture de l'histoire coloniale. Il consiste en l'établissement et en l'entretien de relations empreintes de respect mutuel entre les peuples autochtones et non autochtones du Canada. Pour y arriver, « il faut prendre conscience du passé, reconnaître les torts qui ont été causés, expier les causes et agir pour changer les comportements » (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 7).

relation au tout : Notion selon laquelle les humains, les animaux, les plantes, les arbres, les entités non vivantes, les forces et les éléments du paysage sont tous interreliés. La notion de relation au tout est enchâssée dans un cadre de mondes communs et sous-entend que tous les êtres vivants et les entités non vivantes sont imbriqués et interdépendants.



rhizomatique/rhizome : Terminologie empruntée à Deleuze et Guattari (1987) pour décrire des approches de la petite enfance génératrices de mouvement, en perpétuelle évolution et qui ont la capacité de rayonner dans toutes les directions. Une plante rhizomatique, comme la fougère, se propage sans racine centrale, sans lieu d'origine, voire même sans apparente logique. L'image du rhizome dépeint les complexités des pédagogies de la petite enfance : des pédagogies qui sont en mouvement perpétuel, qui génèrent de nouvelles façons d'acquérir des connaissances et qui évoluent au gré des rapports qu'entretiennent les enfants avec les objets et les espaces autour d'eux dans la pratique quotidienne (Pacini-Ketchabaw et coll., 2015, p. 213).

théories post-fondationnalistes : Théories qui s'opposent au fondationnalisme, courant de pensée selon lequel l'être humain rationnel possède le privilège d'être le fondement du savoir et qui s'exprime par un langage porteur d'une vérité pure insensible aux valeurs, aux croyances, à la politique et au pouvoir (Moss, 2006). Parmi les théories post-fondationnalistes, on compte notamment les théories post-structuralistes, queer, postcoloniales et socio-matérialistes. Toutes soulèvent la question des « effets dévastateurs des théories fondationnalistes pour les nombreuses personnes qui se sont retrouvées du mauvais côté des binômes sujet/objet de l'humanisme [...] et qui ont lutté pour se réappropriier et réécrire des histoires passées sous silence, pour s'opposer à ce qui était considéré comme le savoir et la vérité et pour défier ceux qui prétendaient avoir l'autorité de parler en leur nom » (Pacini-Ketchabaw et coll., 2015, p. 207).

théories socioculturelles : Théories sur les rapports entre les facteurs sociaux et l'apprentissage et le développement de l'enfant. Elles s'intéressent à la culture, à l'histoire, aux croyances, aux attitudes et aux interactions sociales qui caractérisent l'environnement de l'enfant, et à leurs effets sur l'apprentissage.

traces : Éléments, comme des photos, des notes, des textes, des enregistrements audio, un journal ou des données numériques, ou créations des enfants, comme des dessins, des peintures et des constructions, réunis en vue d'une narration pédagogique.

vision du monde : Manière de percevoir le monde à travers les histoires, les traditions, les modes de pensée, les différentes conceptions de l'existence, les valeurs, les systèmes sociaux et économiques, ainsi que les relations entre les êtres vivants et entre le vivant et le non-vivant.

Bibliographie

- Argent, A. L. (2014). « Dogwood room entanglements », *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, vol. 5, p. 847-853. doi : 10.18357/ijcyfs.argental.5422014
- Argent, A. L., Vintimilla, C.D., Lee, C. et Wapenaar, K. (2017). « A dialogue about place and living pedagogies: Trees, ferns, blood, children, educators, and wood cutters », *Journal of Childhoods and Pedagogies School of Education and Childhood Studies*, vol. 1, p. 1-21.
- B.C. Aboriginal Child Care Society. (2017). *First Nations Early Learning and Child Care Regional First Nations Engagement for National Indigenous EELCC Framework Development*. Source : https://gallery.mailchimp.com/a74eaafbca72d669859e6453b/files/6cfaf7a2-f3e1-4228-a304-d4865970c094/BCACCS_ELCC_Regional_Engagement_RollUp_Fall_2017.pdf
- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. (2012). *Inunnguiniq : L'art inuit d'élever les enfants*. Source : <https://www.nccah-ccnsa.ca/docs/health/FS-InunnguiniqCaringInuitWay-Tagalik-FR.pdf>
- Comité national sur l'éducation des Inuits. (2011). *Les Premiers Canadiens, Canadiens en premier : Stratégie nationale sur l'éducation des Inuits*. Source : <https://www.itk.ca/wp-content/uploads/2011/06/National-Strategy-on-Inuit-Education-2011.pdf>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015a). *Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Source : http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015b). *Ce que nous avons retenu : Les principes de la vérité et de la réconciliation*. Source : http://publications.gc.ca/collections/collection_2015/trc/IR4-6-2015-fra.pdf
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2014). *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*. Source : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/327/2014-07-Early-Learning-Framework-FR.pdf>
- Dahlberg, G. et Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education: 1*. Londres : Routledge Falmer.
- First Nations Early Childhood Development Council. (2011). *The BC First Nations early childhood development framework*. Source : <http://www.nscr.bc.ca/childcare/resource-pdf/First%20Nations%20ECD%20Framework.pdf>
- First Nations Education Steering Committee. (2012). *Principes d'apprentissage des peuples autochtones*. Source : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf
- Gouvernement du Canada. (2018). *Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*. Source : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-jeunes-enfants-autochtones/2018-cadre.html>

- Gouvernement du Canada (2019). *Accord sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants de la Nation métisse*. Source : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-jeunes-enfants-autochtones/accord-metisse.html>
- Gouvernement du Canada. (2017). *Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*. Source : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/apprentissage-garde-jeunes-enfants/rapports/2017-cadre-multilateral.html>
- Gouvernement du Canada. (2018). *Profil de la population autochtone. Recensement de 2016*. N° 98-510-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Source : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/abpopprof/index.cfm?Lang=F>
- Ingold, T. (2011). *Being alive, essays on movement knowledge and description*. London et New York : Routledge.
- Inuit Tapiriit Kanatami (2018). Source : <https://www.itk.ca/what-we-do/>
- Kind, S. (2014). « Material encounters », *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, vol. 5, p. 865-877. doi : 10.18357/ijcyfs.kinds.5422014
- Lantern Films. (année inconnue). *This land: Indigenous cultural competency*. Modules vidéo. Source : <http://drawingwisdom.ca/thisland>
- Machado, A. (2004). *Border of a dream: Selected poems of Antonio Machado*. Port Townsend, Washington : Copper Canyon Press.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. New York : Routledge.
- McDaniel, S. (2017). « Pedagogical narration: Becoming more comfortable with taking risks », *The Early Childhood Educator*, vol. 32, p. 22-23.
- Métis Nation British Columbia. (2018). *Métis ways Miyopimatisiwin: Bringing our children home, strengthening our communities through the well-being of our families*. Manuscrit non publié.
- Ministère des Enfants et du Développement de la famille de la C.-B. (2004). *Child Care Sector Occupational Competencies*. Source : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/ece/bc_occupational_competencies.pdf
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2000). *Le programme du primaire : Cadre d'enseignement*. Source : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/resources/primary_prog_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2008). *Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique*. Victoria, C.-B.
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2013). *Éducation autochtone*. Source : https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/aboriginal_education_bc_fr.pdf

- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2014). *Profils de la compétence d'identité personnelle et culturelle positive : Ébauche*. Source : https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_d_identite_personnelle.pdf
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2015a). *Guide d'orientation pour les nouveaux programmes d'études*. Source : https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/Curriculum_Redesign_Brochure_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2015b). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : Aller de l'avant*. Source : https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/indigenous-education/awp_moving_forward_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2015c). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. Source : https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_intro_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2016). *Glossaire de termes associés aux programmes d'études*. Source : <https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/Glossaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2018a). *Aboriginal report 2013/14 – 2017/18: How are we doing?* Source : <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/reports/ab-hawd/ab-hawd-school-district-public.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2018b). *Les nouveaux programmes d'études de la C.-B. : Compétences essentielles*. Source : <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies/>
- Ministry of Youth, Métis Nation British Columbia. (2018). *Métis Culture*. Source : <http://www.metisyouthbc.com/resources/metis-culture/>
- Moss, P. (2006). « Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker », *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol. 7, p. 30-41. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>
- Moss, P. (2007). « Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 15, p. 5-20. doi : 10.1080/13502930601046620
- Moss, P. (2013). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation, and potentiality*. Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Source : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Nations Unies. (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Source : https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf

- OCDE (2018). *Framework for action: Become a champion and achieve an equitable, high-quality & innovative transition from birth to school*. Paris.
- Office of the Auditor General. (2015). *An audit of the education of Aboriginal students in the B.C. public school system*. Victoria, C.-B.
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E. et Sanchez, A. (2015). *Journeys: Reconceptualizing early childhood practices through pedagogical narration*. North York, Ontario, University of Toronto Press.
- Pape, J. et Dodds, K. (année inconnue). *This land: A companion resource for early childhood educators*.
Source : <http://drawingwisdom.ca/thisland>
- Reconciliationcanada.ca. (2019). *Ressources publiques*. [en ligne] Source : <https://reconciliationcanada.ca/marche-de-la-reconciliation-2017/shareable-resources/?lang=fr>
- Rinaldi, C. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italie, Reggio Children et Project Zero.
- Rose, L. (2018). *Definition of empathy* [extrait d'un blogue]. Source : <http://www.revealandrelate.ca/blog/definition-of-empathy>
- Taylor, A. et Pacini-Ketchabaw, V. (2015). « Learning with children, ants, and worms in the anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability », *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 23, n° 4, p. 507-529. doi : 10.1080/14681366.2015.1039050
- Taylor, A. et Pacini-Ketchabaw, V. (2017). « Kids, raccoons, and roos: Awkward encounters and mixed affects », *Children's Geographies*, vol. 15, n° 2, p. 131-145. doi : 10.1080/14733285.2016.1199849
- Wanamaker, L. (2014). *Thoughts on noticing*. Manuscrit non publié.
- Wanamaker, L. (2017). « Within a room », *Journal of Childhood Studies*, vol. 42, p. 45-47. doi : 10.18357/jcs.v42i1.16886
- Watters, H. (2015). *Truth and Reconciliation chair urges Canada to adopt UN declaration on Indigenous Peoples*. CBC News. Source : <https://www.cbc.ca>

Remerciements

Le ministère de l'Éducation, le ministère des Enfants et du Développement de la famille et le ministère de la Santé souhaitent remercier ceux et celles qui ont contribué à la préparation de ce document et souligner tout particulièrement le travail des organismes et des personnes qui ont composé le **Groupe consultatif du Cadre pédagogique pour la petite enfance**.

Organisme	Nom
BC Aboriginal Child Care Society	Kirsten Bevelander, Graham Giles
BC Confederation of Parent Advisory Councils	Kim Currie, Jen Mezei
BC Council of Administrators of Special Education	Sue MacDonald
BC Early Childhood Pedagogy Network; School of Child and Youth Care, Université de Victoria	B. Denise Hodgins
BC Primary Teachers' Association	Janine Fraser, Carol Johns, Joanna Larson
BC Teachers' Federation	Grahame Rainey
Conseillère en développement de la petite enfance et en développement communautaire	Alison Bledsoe
Conseillère en recherche et en politiques sur la petite enfance	Jane Beach
Early Childhood Care and Education, Université Capilano	Laurie Kocher
Early Childhood Education, Université de la Colombie-Britannique	Iris Berger
Early Childhood Educators of BC	Emily Gawlick, Lynne Reside
ECE Articulation Committee, Université Vancouver Island	Sheila Grieve
Éducation autochtone et de la petite enfance, Prince-Rupert (CS 52)	Roberta Edzerza
Éducation de la petite enfance, Rocky Mountain (CS 6)	Jennifer Turner
Éducation de la petite enfance, West Vancouver (CS 45)	Sandra-Lynn Shortall
Éducatrice de la petite enfance dans la communauté	Margot Leeson
Family Support Institute of BC	Mandy Young
Fédération des parents francophones de Colombie-Britannique	Jocelyne Ky, Shannie Harvey
First Nations Education Steering Committee	Thane Bonar, Juanita Coltman, Rhea Doolan, Debbie Jeffrey, Linda Mim
Franc départ C.-B., West Vancouver (CS 45)	Deanna Devita

Organisme	Nom
Human Early Learning Partnership, Université de la Colombie-Britannique	Barry Forer, Pippa Rowcliffe, Kimberly Schonert-Reichl
Institut des études pédagogiques de l'Ontario	Jane Bertrand
Métis Nation British Columbia	Nadine Gagné-L'Hirondelle, Colleen Hodgson, Jason Simmonds
Ministère de la Santé	Dawn Williams
Ministère des Enfants et du Développement de la famille	Julia Bresalier, Michelle Gilmour, Emily Horton, Joanne Murrell, Corine Sagmeister
Provincial Child Care Council	Charlene Gray, Donald (Wayne) Robertson, Q.C.

Nos remerciements les plus sincères :

Aux aînés et aux autres membres de la communauté des Nations WSÁNEĆ qui ont généreusement partagé leur sagesse sur l'enfance et l'apprentissage, dont :

Helen Jack	Lila Sam	Linda Gladstone	Kendra Underwood
May Sam	Dan Sam	Gus Underwood	

Le ministère de l'Éducation souligne également le travail des personnes suivantes :

Kim Atkinson, première rédactrice, éducatrice de la petite enfance, pédagogue
 Maureen Dockendorf, conseillère en petite enfance
 Arnold Toutant, conseiller

Le Ministère souhaite remercier tout spécialement :

Natsuko Motegi et Shannon McDaniel qui ont généreusement fourni leurs narrations pédagogiques.

Lieux des séances de photos :

Garderie Lexie's Little Bears, Victoria	Garderie de l'Université de Victoria, Victoria
École primaire Lochside, Saanich	Photo de couverture : Kim Atkinson
Centre de développement des enfants mem7iman, Sechelt	

Un grand merci aux familles, aux parents, aux personnes qui s'occupent des enfants, aux enseignants et aux éducateurs de la petite enfance qui ont fourni les photos et autorisé l'utilisation des images de leurs enfants qui égayent ce document.

Le ministère de l'Éducation a mis en ligne une ébauche du nouveau « Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique » de septembre à décembre 2018 aux fins de consultation publique. De nombreux Britanno-Colombiens ont formulé des commentaires. En outre, des consultations publiques régionales ont été tenues dans toutes les régions de la province. Des centaines d'intervenants, parmi lesquels des coordonnateurs de la petite enfance, des éducateurs de la petite enfance, des prestataires de services de garde aux enfants, des partenaires communautaires, des associations autochtones, des bibliothécaires, des agents d'agrément, des enseignants du primaire et des établissements postsecondaires y ont fait entendre des voix de toute la province. Le Ministère réitère sa gratitude envers les innombrables personnes et groupes qui ont révisé une ou plusieurs ébauches du document pendant son élaboration et qui y ont apporté leur précieuse contribution.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

British Columbia early learning framework

ISBN 978-0-7726-7331-2

1. Early childhood education - British Columbia.
2. Early childhood education. 3. Child development.

I. British Columbia. Ministry of Education. II. British Columbia. Ministry of Health. III. British Columbia. Ministry of Children and Family Development. IV. British Columbia. Early Learning Advisory Group.

LB1139.3.C3B74 2019 372.2109711 C2019-960031-2

© Gouvernement de la Colombie-Britannique (2019)



ISBN 978-0-7726-7331-2



9 780772 673312

