

2016

Programme de la maternelle et du jardin d'enfants



La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	4	1.3 MILIEU D'APPRENTISSAGE	36
École de langue française	4	Repenser le milieu d'apprentissage	37
Mise en contexte	8	Réflexion sur l'espace et l'horaire	38
Soutien du bien-être et des capacités d'apprentissage de l'enfant	9	Réflexion sur le matériel et les ressources	38
1. Un programme qui soutient l'apprentissage et l'enseignement à la maternelle et au jardin d'enfants	11	Coconstruire le milieu d'apprentissage	39
1.1 INTRODUCTION	12	Milieu d'apprentissage : reflet de nos conceptions	41
Vision, buts et objectifs	12	Apprendre en plein air	42
Importance de l'apprentissage des jeunes enfants	12	1.4 ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE : RENDRE LE RAISONNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'ENFANT VISIBLES	44
Une compréhension partagée des enfants, des familles et des équipes pédagogiques	14	Documentation pédagogique : que nous dit la recherche?	44
Approches pédagogiques	15	Utilisation optimale de la documentation pédagogique	45
Principes directeurs de l'apprentissage par le jeu	16	Coconstruire l'apprentissage avec les enfants : évaluation <i>au service</i> de l'apprentissage et évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage	48
Les quatre domaines du programme de la maternelle et du jardin d'enfants	18	Constater et identifier l'apprentissage : le lien avec les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation	50
Favoriser un continuum d'apprentissage	21	Considérations dans l'évaluation <i>de</i> l'apprentissage : manifestation de l'apprentissage	52
Structure et caractéristiques du document	21	Collaboration avec les parents pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles	53
1.2 APPRENTISSAGE PAR LE JEU DANS UNE CULTURE D'ENQUÊTE	24	2. Réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage en fonction des quatre domaines	54
Le jeu, le contexte idéal pour l'apprentissage : élément probant de la recherche	24	2.1 RÉFLEXION SUR L'APPARTENANCE ET LA CONTRIBUTION	55
Approche fondée sur l'enquête : élément probant de la recherche	26	Appartenance et contribution : que nous dit la recherche?	55
Mettre en œuvre l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête	27	Rôle des relations dans le développement émotionnel	56
Expliquer l'apprentissage par le jeu aux parents et à la famille	35		

*An equivalent publication is available in English under the title:
The Kindergarten Program, 2016.*

Développer un esprit de citoyenneté et une conscience environnementale	57		
Renforcer le sentiment d'appartenance et de contribution par la collaboration, l'empathie et l'inclusion	58		
Créer un sentiment d'appartenance et de contribution grâce aux arts	59		
2.2 RÉFLEXION SUR L'AUTORÉGULATION ET LE BIEN-ÊTRE	62		
Autorégulation : que nous dit la recherche?	62		
Appuyer le développement de l'autorégulation	64		
Milieu d'apprentissage et autorégulation	66		
Bien-être : que nous dit la recherche?	67		
Domaines de développement en tant que composantes du bien-être global	68		
Soutenir le développement pour améliorer le bien-être global	69		
Rôle de la santé mentale	71		
2.3 RÉFLEXION SUR LA MANIFESTATION DES APPRENTISSAGES EN LITTÉRATIE ET EN MATHÉMATIQUES	73		
Comportements en littératie : que nous dit la recherche?	73		
Contact précédent de l'enfant avec la littératie hors de l'école	74		
Favoriser l'acquisition de comportements en littératie	75		
Apprentissage de la littératie toute la journée	80		
Littératie et milieu d'apprentissage	83		
Comportements en mathématiques : que nous dit la recherche?	85		
Contact précédent de l'enfant avec les mathématiques hors de l'école	86		
Favoriser l'acquisition de comportements en mathématiques	87		
Apprentissage des mathématiques toute la journée	93		
Mathématiques et milieu d'apprentissage	96		
		2.4 RÉFLEXION SUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET L'INNOVATION	97
		Résolution de problèmes et innovation : que nous dit la recherche?	97
		Favoriser le développement de l'enfant en matière de résolution de problèmes et d'innovation	100
		Rôle du jeu dans l'enquête, la résolution de problèmes et l'innovation	101
		Rôle de l'apprentissage en plein air dans la résolution de problèmes et l'innovation	103
		3. Programme en contexte	104
		3.1 CONSIDÉRATIONS POUR LA PLANIFICATION DU PROGRAMME	105
		Une approche flexible de l'apprentissage : le déroulement de la journée	105
		Aider aux transitions	106
		Appui en français	107
		Enfant identifié comme étant en difficulté	108
		Équité et inclusion	111
		Relations saines	113
		Éducation environnementale	113
		Rôle des arts	114
		Place des technologies de l'information et de la communication	115
		Rôle du centre de ressources	116
		Santé et sécurité	116
		3.2 BÂTIR DES PARTENARIATS : APPRENDRE ET TRAVAILLER ENSEMBLE	118
		Enfant	118
		Parents et famille	119

Équipe pédagogique	122	4.3 APPARTENANCE ET CONTRIBUTION	136
Direction de l'école	123	Les attentes	136
Partenaires communautaires	124	Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	137
4. Attentes et contenus d'apprentissage	126	4.4 AUTORÉGULATION ET BIEN-ÊTRE	174
4.1 UTILISATION DES ÉLÉMENTS DES TABLEAUX DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE	127	Les attentes	174
Attentes et contenus d'apprentissage	127	Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	175
Compréhensions conceptuelles	127	4.5 MANIFESTATION DES APPRENTISSAGES EN LITTÉRATIE ET EN MATHÉMATIQUES	206
Conversations professionnelles sur l'apprentissage et réflexions sur la pratique	128	Les attentes	206
Façons dont le raisonnement et l'apprentissage sont rendus visibles	129	Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	207
4.2 ATTENTES ET RÉPARTITION PAR DOMAINE	132	4.6 RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET INNOVATION	288
Attentes et domaines	132	Les attentes	288
		Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	289
		ANNEXE : ATTENTES ET CONTENUS D'APPRENTISSAGE QUI Y SONT ASSOCIÉS	344
		BIBLIOGRAPHIE	359

Remarque : Dans ce document, le masculin et le féminin sont utilisés en alternance.

PRÉFACE

Ce document remplace le *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, version provisoire*, 2010-2011. À partir de septembre 2016, tous les programmes de la maternelle et du jardin d'enfants seront fondés sur les attentes et les approches pédagogiques énoncées dans ce document.

LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES AU 21^e SIÈCLE

Les écoles élémentaires de l'Ontario s'efforcent de soutenir un apprentissage de grande qualité tout en donnant à chaque enfant la possibilité d'apprendre de la manière qui correspond le mieux à ses points forts et à ses besoins. Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario est conçu pour aider chaque enfant à développer son plein potentiel grâce à un programme d'apprentissage cohérent, pertinent et adapté à son âge. Ce programme d'apprentissage favorise aussi le développement des habiletés de la pensée critique dont l'enfant a besoin, aujourd'hui et pour l'avenir, pour synthétiser de l'information, prendre des décisions éclairées, communiquer efficacement et prospérer dans une communauté mondiale en constante évolution. Il est important que l'enfant se sente interpellé par son programme d'apprentissage, se reconnaisse dans *la matière* qui lui est enseignée tout comme dans *la façon* dont elle lui est présentée, et qu'il en voie *les applications* dans le monde qui l'entoure. Le curriculum de l'Ontario tient compte des besoins diversifiés des apprenantes et apprenants et leur permet d'acquérir les connaissances et de développer les habiletés et les perspectives nécessaires pour devenir des citoyennes et citoyens informés, productifs, bienveillants, responsables et actifs au sein de leur communauté et dans le monde.

* * *

Depuis la mise en œuvre du programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, de nouvelles approches ont contribué au

passage de la pédagogie traditionnelle à une pédagogie centrée sur l'enfant et sur les preuves des recherches et de la pratique relative à la façon d'apprendre des jeunes enfants. Le présent document a été conçu en s'inspirant des découvertes des équipes pédagogiques qui œuvrent dans ce domaine et de celles de recherches canadiennes et internationales sur l'apprentissage des jeunes enfants.

ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE

L'école de langue française est un lieu de présence et d'affirmation francophone en Ontario, ce qui lui confère une vocation culturelle présumant un aménagement du contact entre la culture francophone et les élèves sur la durée de leurs études. En effet, s'éveiller et s'ouvrir à la francophonie, prendre conscience de ses enjeux, identifier ses caractéristiques, s'y engager avec fierté et contribuer à la vitalité de ses institutions, tout cela correspond sans aucun doute à la plus-value de l'apprentissage proposé, depuis l'inscription de l'enfant au programme de la maternelle et du jardin d'enfants jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario.

À l'appui du mandat de l'école de langue française, la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, 2004 définit la nature et la portée des interventions en aménagement linguistique ainsi que les résultats escomptés. Ces résultats sont de trois ordres :

- Pour les élèves : capacité accrue à acquérir les compétences en communication orale afin de maximiser l'apprentissage et la construction identitaire.
- Pour le personnel scolaire : capacité accrue à œuvrer en situation minoritaire afin d'appuyer les apprentissages scolaires et le développement identitaire de chaque élève.

- Pour les conseils scolaires : capacité accrue à maintenir et à augmenter l'effectif scolaire afin de contribuer à la vitalité des écoles de langue française et de la communauté francophone.

Pour parvenir à ces résultats, le personnel enseignant tient compte des attentes génériques suivantes :

- L'élève utilise sa connaissance de la langue française et sa capacité de communiquer oralement en français pour interpréter de l'information, exprimer ses idées et interagir avec les autres.
- L'élève manifeste son engagement pour la culture francophone en s'informant sur les référents culturels de la francophonie, en les faisant connaître, en en discutant et en les utilisant dans diverses situations.

Dans sa planification des activités d'enseignement et d'apprentissage, le personnel enseignant de l'école conçoit des interventions en aménagement linguistique qui réunissent les conditions favorables à la création d'un espace francophone respectueux du dynamisme et du pluralisme de la communauté et qui contrent les effets négatifs de l'assimilation sur la réussite des élèves. L'école de langue française, milieu de bilinguisme additif, permet aux élèves, dont les enfants qui suivent le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, d'acquérir d'abord de solides compétences langagières en français, à l'oral et à l'écrit, et de faire un apprentissage de l'anglais. De plus, elle invite les élèves de toutes provenances linguistiques et culturelles à prendre conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada. Les élèves utilisent leur capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à se connaître, à construire leur identité, à apprendre avec les autres et à faire état de leurs apprentissages. La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario (PAL) comporte, entre autres, deux axes d'intervention qui ciblent la réussite scolaire et le développement de la personne.

L'axe de l'apprentissage. Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation des savoirs et le choix de carrière. Le curriculum de l'Ontario définit les

compétences transdisciplinaires que tous les élèves doivent acquérir pour évoluer comme francophones dans la vie et dans la société, c'est-à-dire savoir communiquer oralement, savoir lire, savoir écrire, savoir rechercher de l'information, savoir se servir des technologies de l'interaction et savoir exercer sa pensée critique. Garant de la réussite scolaire, le développement de ces compétences de base se fait graduellement et en parallèle avec la découverte des champs d'intérêt et des talents individuels, ce qui amènera chaque élève à définir son rôle dans la société et à choisir son domaine d'activité professionnelle.

L'axe de la construction identitaire. Cet axe d'intervention porte sur l'appropriation de la culture et le développement de l'identité. En approfondissant sa connaissance de la culture de langue française, l'élève acquiert un ensemble de repères culturels qui lui permettent d'interpréter le monde et de découvrir les traits distinctifs et les manifestations de la francophonie sur le plan matériel, culturel et intellectuel. Chez l'élève, ce cheminement culturel vient encadrer sa démarche de construction identitaire qui s'opère en trois étapes : *l'ouverture et le constat* où l'élève s'éveille au milieu environnant et à la réalité culturelle francophone, *l'expérience* où l'élève prend contact de façon approfondie et plus active avec les contextes socioculturels et *l'affirmation* où l'élève fait des choix déterminants pour s'engager et affirmer son identité.

L'école de langue française doit aussi s'assurer de créer des situations d'apprentissage qui, depuis son inscription au programme de la maternelle et du jardin d'enfants et tout au long de sa scolarisation, permettent à l'élève d'affirmer son identité comme francophone ou francophile. Les attentes génériques de même que les attentes et les contenus d'apprentissage propres à chaque matière ou discipline visent le cheminement de l'élève sur les plans personnel, interpersonnel et professionnel. En incitant l'élève à discuter de ses apprentissages et à les situer par rapport à ses émotions, ses valeurs et ses connaissances antérieures, on développe simultanément chez lui l'expression de la pensée et le courage d'exposer un point de vue et de le confronter à celui des

autres avec confiance et respect. Ainsi, toutes les attentes et tous les contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario constituent un tremplin à partir duquel l'élève peut, en perfectionnant ses compétences linguistiques, construire son identité et s'engager envers la culture francophone. En instaurant dans la salle de classe une ambiance collégiale et respectueuse des divers niveaux d'habiletés linguistiques et des différences culturelles, on contribue à rehausser l'estime de soi chez l'élève, à développer des relations individuelles et de groupe avec les personnes de culture perçue différente de la sienne et à construire une identité forte et engagée.

Finalement, les expériences vécues dans le milieu communautaire et les expériences d'apprentissage proposées dans le présent document offrent d'excellentes occasions pour que l'élève s'engage dans des activités sociales, communautaires ou culturelles et consolide ses liens avec la communauté francophone de l'Ontario.

Approche culturelle de l'enseignement

Afin de bien remplir son mandat, le personnel des écoles de langue française adopte une approche culturelle de l'enseignement¹. L'objectif de l'approche culturelle de l'enseignement est de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études, depuis son inscription au programme de la maternelle et du jardin d'enfants jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires, et de lui permettre de participer activement à cette culture. Cet objectif se réalise en greffant des pratiques d'animation culturelle et des contenus culturels signifiants à l'enseignement de toutes les matières du curriculum de l'Ontario, pour charger de sens les apprentissages qui se font

en classe et stimuler la démarche identitaire de chaque élève. Les deux attentes génériques présentées dans la section précédente mettent à l'avant-plan la spécificité culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Intégrer la culture francophone dans l'enseignement des différentes matières permet d'ancrer les apprentissages dans une réalité perceptible pour les élèves. Les programmes-cadres, par la nature et la dynamique de leurs composantes, fournissent de multiples possibilités de traitement des savoirs et des savoir-faire qui constituent autant de portes d'entrée dans la culture. Des référents culturels de la culture francophone d'ici et d'ailleurs sont proposés aux élèves comme objets d'études dans toutes les matières du curriculum pour soutenir les apprentissages prescrits. L'enseignement de ces référents culturels selon des pratiques pédagogiques efficaces comme la communication partagée aide l'élève à mieux comprendre son environnement naturel et social, immédiat ou lointain, à mieux se situer dans cet environnement et à valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif rassemblé dans la classe.

Présents dans tous les domaines d'activités, les référents culturels qui servent d'objets d'études sont sélectionnés à même l'univers familier de l'élève. Ils sont puisés dans l'actualité ou proviennent de l'observation de la vie courante, de la recherche historique ou de l'expérimentation scientifique. Ensemble, ils animent la mémoire collective de la communauté et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes et des symboles auxquels elle est attachée. Ils sont le reflet de la communauté francophone régionale, provinciale, pancanadienne ou mondiale.

1. Pour en savoir davantage, voir le document intitulé *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention*, 2009.

Intégration de la culture francophone dans l'enseignement

L'application de l'approche culturelle de l'enseignement fait partie intégrante de la tâche assignée au personnel scolaire des écoles de langue française en Ontario, en particulier le personnel enseignant. Pour s'acquitter de cette dimension de la tâche, les enseignantes et enseignants bénéficient d'une structure d'interventions curriculaires et pédagogiques.

Les interventions curriculaires. Ces interventions mettent l'accent, entre autres, sur la dimension culturelle des attentes génériques et des attentes se rattachant à la matière de chacun des cours du curriculum de langue française de la province et présentent des contenus d'apprentissage illustrés, quand cela s'avère pertinent, d'exemples de référents de la culture francophone régionale, provinciale, pancanadienne et mondiale.

Pour assurer la qualité des interventions curriculaires, le personnel enseignant tout comme les élèves doivent avoir à leur disposition des ressources pédagogiques qui reflètent le pluralisme de la culture francophone d'ici, en mettant en valeur les référents culturels et en présentant la perspective, de sorte que les élèves puissent, en situation de production ou de réception, toujours situer leurs savoirs disciplinaires dans un contexte culturel.

Les interventions pédagogiques. Ces interventions font valoir le rôle culturel majeur que jouent auprès des élèves qui fréquentent les écoles de langue française les enseignantes et enseignants ainsi que le personnel des programmes d'animation culturelle et de développement communautaire. Elles expliquent en quoi la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement peut influencer positivement sur leur pratique et rehausser à la fois la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et la qualité de leurs expériences d'apprentissage.

Les pratiques pédagogiques qui font aujourd'hui leur preuve dans les classes découlent d'une conception de l'éducation qui met l'accent sur l'élève, sur la reconnaissance de ses besoins particuliers, de son rythme et de son style d'apprentissage, sur les interactions et l'idée d'une construction sociale des savoirs, c'est-à-dire de savoirs qui se construisent avec et par les autres, ainsi que sur les processus cognitifs, notamment l'acquisition des habiletés langagières, de raisonnement et de pensée critique.

L'ensemble de ces pratiques, et parmi elles l'offre de choix qui donne à l'élève la liberté d'exprimer ses préférences, le travail en équipe, le groupe de discussion, l'apprentissage coopératif, l'enseignement par les pairs, le jeu de rôle, l'étude de cas ou encore l'apprentissage par enquête, permet la création d'un environnement pédagogique propice à l'actualisation linguistique et culturelle par le développement de la compétence langagière et de la responsabilisation. La valeur ajoutée de ces pratiques en situation minoritaire réside dans le fait que l'enseignante ou l'enseignant assume à travers elles les rôles de modèle culturel, de passeur culturel et de médiateur culturel francophone.

Les pratiques d'évaluation servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment de manière à pouvoir lui apporter le soutien dont il ou elle a besoin pour poursuivre son apprentissage. L'évaluation de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire culturels de l'élève doit se faire dans le contexte de l'évaluation de ses apprentissages dans toutes les matières du curriculum.

L'appropriation par l'élève de la culture francophone va se manifester à travers une mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être. Pour poser un regard juste et global sur le processus dynamique d'appropriation de la culture de chaque élève, l'enseignante ou l'enseignant a donc besoin de recueillir un ensemble de données pertinentes mettant en évidence ces trois types de savoirs.

Un programme de formation globale qui porterait sur l'approche culturelle de l'enseignement devrait réserver beaucoup de place à la réflexion et au dialogue concernant les pratiques pédagogiques et d'évaluation susceptibles de soutenir le mieux les élèves dans leur capacité à s'approprier la culture francophone.

MISE EN CONTEXTE

Le gouvernement de l'Ontario a présenté un programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants étalé sur deux ans pour les enfants de quatre et cinq ans dans le cadre de son initiative visant à créer un système cohésif et coordonné pour les programmes et services de la petite enfance dans toute la province. Les jalons de la création de ce système sont les suivants :

- En 2008, le gouvernement a publié *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*, appelé AJEPTA, qui énonce les six principes qui visent à orienter le travail dans les milieux de la petite enfance :
 1. Les expériences positives dans la petite enfance jettent les bases de l'apprentissage des bons comportements, de la santé et du bien-être pour toute la vie.
 2. Les partenariats avec les familles et les communautés sont essentiels.
 3. Le respect de la diversité, l'équité et l'inclusion est vital.
 4. Un programme intentionnel et planifié favorise l'apprentissage.
 5. Le jeu et l'enquête sont des approches qui exploitent au mieux la curiosité et l'exubérance naturelle des enfants.
 6. Des équipes pédagogiques expertes, actives et réfléchies sont nécessaires.

L'AJEPTA est reconnu comme un document fondateur dans le secteur de la petite enfance. Il procure une compréhension et un langage communs pour l'apprentissage et le développement des enfants à l'intention des professionnels de la petite enfance. Les principes de l'AJEPTA ont inspiré la politique provinciale relative à la garde d'enfants et des initiatives pancanadiennes pour l'apprentissage des jeunes enfants comme la *Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) sur l'apprentissage par le jeu*. Les principes de l'AJEPTA ont également été incorporés au document utilisé dans le novateur *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, version provisoire*, 2010–2011.

- Le *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance*, publié en 2013, lui aussi fondé sur l'AJEPTA, a préparé le terrain pour la création du système de services à la petite enfance, dont la vision est de donner aux enfants de la naissance à l'âge de six ans le meilleur départ possible dans la vie. Ce cadre stratégique guide l'approche de l'Ontario pour le développement et la prestation de programmes et de services pour les enfants et leur famille.
- *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, publié en 2014, s'inspire de ce cadre stratégique. Il établit une compréhension générale des enfants, des familles et des équipes pédagogiques que ces dernières partagent pour soutenir les enfants dans les contextes de la petite enfance et une structure pédagogique qui appuie la transition de l'enfant du centre de garde à l'école élémentaire.
- Le présent document, le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016, énonce des principes, des attentes et des approches pédagogiques adaptées du point de vue développemental aux enfants de quatre et cinq ans qui s'alignent sur les approches présentées dans *Comment apprend-on?* et qui élargissent leur portée.

SOUTIEN DU BIEN-ÊTRE ET DES CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE DE L'ENFANT

La priorité des équipes pédagogiques de l'Ontario est de promouvoir le développement sain de tous les enfants et de leur permettre d'atteindre leur plein potentiel. Leur santé et leur bien-être affectent leur capacité à apprendre, ce qui à son tour affecte leur bien-être.

Les équipes pédagogiques jouent un rôle important dans la promotion du bien-être chez les enfants et les jeunes en créant et en maintenant un milieu d'apprentissage sain, sécuritaire, inclusif et ouvert. Un tel milieu favorise non seulement le développement cognitif, émotionnel, social et physique de l'enfant, mais aussi sa résistance et son sentiment général de bien-être. Tout cela contribue et l'aide à atteindre son plein potentiel à l'école et dans la vie.

Il est essentiel de se concentrer sur le bien-être dans les premières étapes de développement de l'enfant. Ce sujet est traité dans « Autorégulation et bien-être », l'un des quatre domaines du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Une discussion de ce que les équipes pédagogiques doivent savoir pour promouvoir le bien-être de l'enfant dans tous les domaines ayant trait à son développement et pour soutenir son apprentissage à propos du bien-être et de celui des autres, se trouve au chapitre 2.2, Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être.

Fondements d'une école saine

Les écoles de l'Ontario offrent à tous les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants et aux élèves de la première à la douzième année un environnement d'apprentissage sécuritaire et sain. Leur apprentissage à la maternelle et au jardin d'enfants les aide à prendre des décisions éclairées relativement à leur santé et leur bien-être, et les encourage à adopter un style de vie sain et actif. Cet apprentissage prend tout son sens et son efficacité est maximale quand

il prend place dans le contexte d'une école « saine », c'est-à-dire dans lequel la santé et le bien-être sont soutenus et promus par des politiques, des programmes et des initiatives.

La ressource *Les fondements d'une école saine – Promouvoir le bien-être dans le cadre de la vision renouvelée Atteindre l'excellence* du Ministère détermine la façon dont les écoles et les conseils scolaires peuvent, en partenariat avec les parents² et la communauté, créer des écoles plus saines. Les fondements s'appuient sur une approche compréhensive et intégrée comprenant cinq volets interdépendants étroitement liés. Ces cinq domaines, qui sont étroitement alignés avec le *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française* (M-12), 2013 sont les suivants :

- Curriculum, enseignement et apprentissage
- Leadership au sein de l'école et de la salle de classe
- Engagement des élèves
- Milieux social et physique
- Alliance famille-école, partenariats et développement communautaire

Collectivement, les stratégies, politiques et initiatives entreprises par les écoles dans ces domaines contribuent à un climat scolaire positif, dans lequel tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, inclus et acceptés, et promeuvent des interactions respectueuses et positives, ainsi que des relations saines.

Les principes et les approches pédagogiques qui définissent la maternelle et le jardin d'enfants encouragent les principes et pratiques de l'école saine dans chacun des cinq domaines énumérés ci-dessus. L'apprentissage de l'enfant dans les domaines « Appartenance et contribution » et « Autorégulation et bien-être » est centré sur les connaissances et les habiletés en lien avec la santé et le

2. Dans le présent document, le terme *parents* désigne le père, la mère, le tuteur ou la tutrice et peut inclure un fournisseur de soins ou un membre de la famille proche, ou un gardien ou une gardienne ayant la responsabilité parentale de l'enfant.

bien-être. De l'information plus détaillée sur la façon dont le programme de la maternelle et du jardin d'enfants promeut la santé et le bien-être se trouve aux chapitres suivants :



- Bien-être : que nous dit la recherche? au chapitre 2.2, Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être
- Chapitre 1.3, Milieu d'apprentissage
- Apprentissage par le jeu : les rapports avec l'autorégulation, au chapitre 1.2, Apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête
- Chapitre 3.2, Bâtir des partenariats
- Santé et sécurité, au chapitre 3.1, Considérations pour la planification du programme

PARTIE 1 : UN PROGRAMME QUI SOUTIENT L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT À LA MATERNELLE ET AU JARDIN D'ENFANTS



La partie 1 présente la philosophie et les éléments clés du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, en particulier l'apprentissage par les relations, l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, le rôle du milieu d'apprentissage, et l'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'*apprentissage et *de* l'apprentissage dans l'utilisation de la documentation pédagogique qui rend le raisonnement et l'apprentissage visibles à l'enfant, aux autres enfants et aux familles.

1.1 INTRODUCTION

VISION, BUTS ET OBJECTIFS

Le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016 est un programme intégré et centré sur l'enfant de quatre et cinq ans. Son but est d'établir des bases solides pour favoriser l'apprentissage des enfants, le tout dans un environnement sécuritaire, chaleureux et orienté vers le jeu propice à l'épanouissement physique, social, émotionnel, cognitif et langagier de tous les enfants.

Les objectifs premiers du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* sont les suivants :

- Établir des bases solides pour l'apprentissage dans la petite enfance.
- Aider les enfants à effectuer une transition en douceur de la maison, de la garderie ou d'un milieu préscolaire à l'école.
- Permettre aux enfants de tirer parti des nombreux bienfaits prouvés de l'apprentissage par les relations, le jeu et l'enquête.
- Lancer les enfants sur la voie de l'apprentissage à vie et cultiver les compétences nécessaires pour réussir dans le monde d'aujourd'hui et celui de demain.

Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants part de la conviction que les enfants de quatre et cinq ans sont des apprenants capables de réflexion complexe, compétents et ayant beaucoup de potentiel, qui sont prêts à prendre la responsabilité de leur apprentissage. Ce sont des personnes uniques qui vivent et apprennent au sein de familles et de communautés. À partir de ces

convictions et avec les connaissances acquises par la recherche et la pratique, le programme :

- contribue à la création d'un milieu d'apprentissage permettant à tous les enfants d'être à l'aise de mettre en pratique leurs propres façons de penser et d'apprendre.
- est conçu d'après des attentes représentant un défi tout en restant atteignables.
- est assez souple pour prendre en compte les différences.
- procure à chaque enfant le soutien dont il a besoin pour développer :
 - l'autorégulation;
 - l'état de santé, de bien-être et de sécurité;
 - les compétences sociales et affectives;
 - la curiosité et la confiance en soi;
 - le respect de la diversité.
- soutient l'implication et le dialogue continu avec les familles à propos de l'apprentissage et du développement de l'enfant.

La vision et les objectifs du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016 appuient et correspondent à ceux énoncés dans *Atteindre l'excellence – Une vision de l'éducation en Ontario*, 2014, à savoir atteindre l'excellence, assurer l'équité, promouvoir le bien-être et rehausser la confiance du public.

IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE DES JEUNES ENFANTS

[La petite enfance est] une période capitale... Lorsqu'elle finit, les enfants ont conscience d'être des êtres sociaux qui pensent et utilisent le langage. Ils ont aussi conscience d'être arrivés à des décisions importantes sur leurs capacités et leur mérite.

(Donaldson, Grieve, et Pratt, 1983, p. 1, traduction libre)

Les études réalisées dans divers domaines de recherche indiquent que les enfants s'épanouissent dans des programmes où les adultes sont bienveillants et attentifs. Les enfants retirent davantage de bénéfices des programmes centrés sur l'apprentissage actif par l'exploration, le jeu et l'enquête. Les enfants s'épanouissent dans les programmes où eux et leurs familles sont valorisés en tant que contributeurs et participants actifs.

Tiré de *Comment apprend-on?* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 4)

La petite enfance est une période déterminante pour l'apprentissage et le développement de l'enfant. On sait que les expériences pendant la petite enfance, en particulier jusqu'à l'âge de cinq ans, « affectent la qualité de la structure [du cerveau] en établissant un fondement solide ou fragile pour tous les apprentissages et les comportements ultérieurs, ainsi que pour la santé » (Center on the Developing Child, 2007, traduction libre).

Les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants entrent à l'école en tant que personnes uniques : ils sont façonnés par un contexte culturel et social ainsi que des expériences quotidiennes qui leur sont propres, et ils sont à des stades de développement différents. Tous ces facteurs influent sur leur capacité à atteindre leur plein potentiel. Les expériences de la petite enfance ont une influence importante sur la santé physique, mentale et affective future des enfants, ainsi que sur leur capacité à apprendre.

C'est pour ces raisons que les premières expériences scolaires de l'enfant sont on ne peut plus importantes. Des expériences d'apprentissage de qualité pendant la petite enfance peuvent améliorer la santé globale et le bien-être de l'enfant tout au long de sa vie. En créant et en maintenant des programmes et des milieux d'apprentissage chaleureux, sécuritaires, inclusifs et ouverts, les équipes pédagogiques peuvent promouvoir la santé physique, mentale et affective, la résilience et le bien-être global de l'enfant. Les capacités cognitives, les habiletés et les habitudes mentales qui caractérisent les personnes qui apprennent toute leur vie puisent toutes leurs sources dans la petite enfance.

De plus, il est essentiel que les programmes et les milieux d'apprentissage offrent diverses occasions d'apprentissage et des expériences fondées sur les données recueillies par la documentation pédagogique qui reflète ce que les enfants savent, ce qu'ils pensent et ce sur quoi ils se posent des questions, leur progression et les prochaines étapes de leur apprentissage. L'évaluation qui repose sur une approche pédagogique adaptée aux points forts, intérêts et besoins de chaque enfant favorise l'apprentissage et le développement global de l'enfant.

L'importance des expériences de la petite enfance pour la croissance et le développement de l'enfant est prise en compte dans la conception du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016, qui commence par la constatation que tout apprentissage se fait dans le contexte de relations – avec les autres enfants, les parents ou d'autres membres de la famille, l'équipe pédagogique et le milieu d'apprentissage.

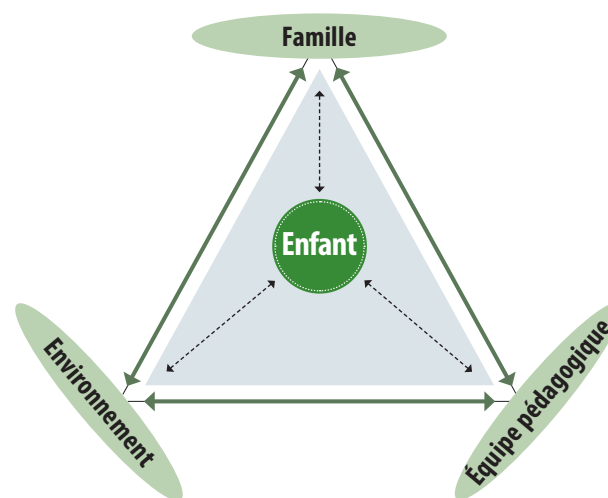


Figure 1. L'apprentissage et le développement ont lieu dans un contexte de relations entre les enfants, les familles, l'équipe pédagogique et leur environnement.

UNE COMPRÉHENSION PARTAGÉE DES ENFANTS, DES FAMILLES ET DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES³

La compréhension commune de soi et de leurs rôles dans l'apprentissage de l'enfant que les enfants, les familles et les équipes pédagogiques partagent ont un profond impact sur ce qui se passe dans la salle de classe à la maternelle et au jardin d'enfants. Les points de vue des enfants, des familles et des équipes pédagogiques exprimés dans les descriptions suivantes sont à la base de l'approche pédagogique de la petite enfance de l'Ontario. Lorsque les équipes pédagogiques de la petite enfance et des programmes de la maternelle et du jardin d'enfants s'y penchent, partagent ces points de vue et travaillent à une meilleure cohésion de l'approche pédagogique, elles permettent de renforcer et de transformer les programmes pour les enfants dans l'ensemble de la province.

Les enfants sont des personnes compétentes, capables de réflexion complexe, remplies de curiosité et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif. Ils grandissent dans des familles qui préservent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique. Chaque enfant devrait avoir le sentiment d'appartenir, de faire une contribution précieuse à son entourage et de mériter l'occasion de réussir. Quand nous reconnaissons les enfants comme des êtres capables et naturellement curieux, nous sommes plus aptes à offrir des programmes et des services qui valorisent les points forts et les capacités des enfants, et qui cherchent à les enrichir.

Les familles sont formées de personnes qui sont compétentes, capables de réflexion complexe, remplies de curiosité et riches d'expériences. Elles aiment leurs enfants et veulent ce qu'il y a de mieux pour eux. Les familles sont des experts concernant leurs enfants et exercent la première influence et l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage, le développement, la santé et le bien-être des enfants. Elles procurent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique. Les familles devraient avoir le sentiment d'appartenir, de faire de précieuses contributions à l'apprentissage de leurs enfants et de mériter d'être réellement mises à contribution.

Les membres de l'équipe pédagogique sont des personnes compétentes, capables de réflexion complexe, remplies de curiosité et d'une riche expérience. Ils sont des professionnels attentifs, bienveillants, réfléchis et ingénieux. Ils procurent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique. Ils collaborent avec d'autres personnes pour créer des expériences et des environnements attrayants qui favorisent l'apprentissage et l'épanouissement des enfants. Les membres de l'équipe pédagogique continuent d'apprendre tout au long de leur vie. Ils assument la responsabilité de leur propre apprentissage et décident des manières d'intégrer les connaissances issues de la théorie, des recherches et de leur propre expérience et compréhension de chaque enfant et des familles avec lesquels ils travaillent. Chaque membre de l'équipe devrait avoir un sentiment d'appartenance, de faire de précieuses contributions et de mériter l'occasion de s'investir dans un travail utile.

3. Adapté de *Comment apprend-on?* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

Le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016 émane de ces points de vue, précisant une pédagogie qui se base sur nos connaissances du développement de l'enfant, et invite les membres de l'équipe pédagogique à adopter une définition plus complexe de l'enfant et des milieux dans lesquels il apprend et donne un sens au monde qui l'entoure. Pour certaines personnes, cela nécessite un ajustement d'état d'esprit et d'habitudes. Un réexamen des théories et pratiques peut être nécessaire – un changement dans ce à quoi nous portons attention, dans les conversations avec les enfants, les familles et les collègues, et dans ce que nous planifions et préparons.

Notre façon de penser influence notre façon d'interagir avec les enfants. Pour adopter le rôle de coapprenant, les membres de l'équipe pédagogique doivent reconnaître leur relation réciproque avec l'enfant. Ce dernier a quelque chose à lui apprendre dans leur cheminement commun. Tour à tour, ils dirigent, posent des questions et s'améliorent au fur et à mesure qu'ils se trouvent face à des idées et expériences nouvelles et intéressantes. L'idée de l'enfant présentée ci-dessus prend en compte les expériences, la curiosité, les compétences et les intérêts de *tous* les enfants, ce qui comprend les enfants autochtones, les enfants de toutes les nationalités, et les enfants ayant des besoins particuliers.

Pédagogie et programmes fondés sur cette compréhension des enfants en tant que compétents et capables de réflexion complexe

[La] pédagogie, [ou approche pédagogique est la] compréhension de la façon dont se produit l'apprentissage et [la] théorie et [la] pratique qui soutiennent cette compréhension.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p. 104)

Lorsque le personnel éducatif voit les enfants comme des êtres compétents et capables, le programme d'apprentissage devient un lieu excitant, rempli d'émerveillement et de joie autant pour les enfants que pour l'éducateur ou l'éducatrice.

(Saskatchewan Ministry of Education, 2008, p. 9, traduction libre)

Les croyances de l'équipe pédagogique à propos des enfants sont à la base d'une pédagogie solide et d'un programme d'apprentissage de haute qualité. L'idée de ce qu'est un enfant a changé au fil des années et le concept culturel, qui est « façonné par les valeurs et les croyances à propos de ce que devrait être l'enfance à un endroit et un moment donné » (Fraser, 2012, p. 20, traduction libre), a évolué. Lorsque le personnel enseignant était convaincu que les enfants avaient tout à apprendre et rien à apporter, les programmes pouvaient se révéler soit trop didactiques, centrés sur la transmission de connaissances et reposant sur l'apprentissage par cœur, soit laxistes, avec peu d'interaction entre l'enfant et le personnel enseignant; dans les deux cas, le personnel enseignant risquait de restreindre l'apprentissage plutôt que de l'encourager.

Quand les programmes sont fondés sur la conception de l'enfant décrite plus haut et que l'équipe pédagogique applique les résultats de la recherche menée en classe et en dehors, les programmes d'apprentissage de la petite enfance de l'Ontario, dont celui de la maternelle et du jardin d'enfants, peuvent établir les bases solides de l'apprentissage et créer un milieu d'apprentissage qui permet à tous les enfants de se développer et d'apprendre de la façon qui leur est unique.

APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Les approches et les pratiques pédagogiques qui s'avèrent efficaces pour les jeunes enfants sont similaires aux stratégies adaptées aux apprenantes et apprenants de tout âge, de la petite enfance à l'âge adulte. Les études et les pratiques démontrent que ces approches représentent le moyen le plus efficace de favoriser et de soutenir le développement et l'apprentissage chez l'enfant comme chez l'adulte.

- ♦ **Relations actives** – Les résultats d'études et de pratiques montrent que les interactions positives avec l'équipe pédagogique représentent le facteur le plus important pour l'amélioration de l'apprentissage (Hattie, 2008). Le fait d'être valorisé et respecté – être considéré comme compétent et capable

de réflexion complexe – par l'équipe pédagogique contribue chez l'enfant au développement de la conscience de soi et du sentiment d'appartenance, ainsi qu'au bien-être, ce qui lui permet d'être plus impliqué et lui donne l'assurance nécessaire pour exprimer ses idées.

- ◆ **Apprentissage par l'exploration, le jeu et l'enquête** – dans le monde en perpétuel changement du 21^e siècle, les compétences globales pour la réussite à l'école, au travail et dans la vie requièrent la capacité à se livrer à des exercices innovants de résolution de problèmes, de pensée critique et créative, à travailler en collaboration avec les autres et à prendre ce qui est acquis pour l'appliquer à de nouvelles situations. Ce sont ces compétences que les enfants développent et auxquelles ils s'entraînent chaque jour par le jeu. Ce sont ces mêmes compétences qu'ils appliqueront tout au long de leurs études et de leur vie. (Voir, Principes directeurs de l'apprentissage par le jeu à la section suivante et le chapitre 1.2, Apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête.)
- ◆ **L'équipe pédagogique en tant que coapprenant** – L'équipe pédagogique d'aujourd'hui passe d'un rôle de « meneur du savoir » à celui de « meneur de l'apprentissage » (Katz, 2012, p. 46). Les membres de l'équipe pédagogique deviennent capables d'en apprendre davantage sur les enfants en apprenant avec eux et d'eux.
- ◆ **Le milieu en tant que troisième enseignant** – Le milieu d'apprentissage comprend non seulement l'espace physique et matériel, mais aussi l'environnement social, la façon dont le temps, l'espace et le matériel sont utilisés, et la façon dont le son et la lumière stimulent les sens. (Voir le chapitre 1.3, Milieu d'apprentissage.)

- ◆ **Documentation pédagogique** – Le processus de collecte de données et d'analyse des preuves d'apprentissage pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles représente les fondements de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'*apprentissage et *de* l'apprentissage. (Voir le chapitre 1.4, Évaluation et apprentissage : rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles.)

- ◆ **Pratique de la réflexion et enquête collaborative** – Les membres de l'équipe pédagogique développent et élargissent leur pratique par des réflexions indépendantes et des réflexions avec leurs collègues, les enfants et leur famille à propos du développement et de l'apprentissage de ces derniers.

Ces approches pédagogiques, décrites dans *Comment apprend-on?* représentent le cœur de la discussion de la 1^{re} partie du présent document. Dans la totalité du document, elles sont considérées comme étant les fondements de l'enseignement et de l'apprentissage à la maternelle et au jardin d'enfants.

PRINCIPES DIRECTEURS DE L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU

Des conversations et des points de vue du monde entier dans des domaines variés – la neuroscience, la psychologie sociale et du développement, l'économie, la recherche médicale, l'éducation et l'étude de la petite enfance – confirment que, parmi les approches pédagogiques décrites ci-dessus, l'apprentissage par le jeu joue un rôle central et offre des avantages reconnus pour ce qui est de l'apprentissage chez les enfants de tout âge jusqu'à l'âge adulte. Les principes directeurs suivants ont été créés pour cerner les termes récurrents dans la recherche sur les avantages des approches pédagogiques bénéfiques, du point de vue de l'apprentissage par le jeu.

PRINCIPES DIRECTEURS DE L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU

1. Le jeu est un droit reconnu de l'enfant et il est essentiel pour son développement optimal.

- La Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies reconnaît « à l'enfant le droit [...] de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique⁴ ».
- Le jeu est essentiel au développement du bien-être cognitif, physique, social et affectif. L'*Association for Childhood Education International* reconnaît le jeu comme un élément nécessaire et essentiel au développement et à l'apprentissage de l'enfant, de la petite enfance à l'adolescence⁵.
- Les membres de l'équipe pédagogique reconnaissent les bienfaits du jeu pour l'apprentissage et participent aux jeux des enfants en respectant leurs idées et en portant attention à leurs choix.

2. Tous les enfants sont des personnes compétentes, capables de réflexion complexe, remplies de curiosité et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif.

- Dans l'apprentissage par le jeu, l'équipe pédagogique respecte les points de vue, les idées et les théories, l'imagination et la créativité, et les intérêts et expériences de l'enfant, y compris l'adoption de nouveaux rôles pendant le jeu (p. ex., « Je suis un écrivain! », « Je suis un danseur! »).

4. Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, article 31, *Convention relative aux droits de l'enfant* (entrée en vigueur le 2 septembre 1990).

5. J. P. Isenberg et N. Quisenberry, A Position Paper of the Association for Childhood Education International – Play: Essential for All Children. *Childhood Education* (2002), 79(1), p. 33.

- L'enfant est un collaborateur ainsi qu'un participant actif dans le processus d'apprentissage. Ensemble, l'équipe pédagogique et l'enfant planifient, discutent et construisent l'expérience d'apprentissage, tout en y réfléchissant.
- L'équipe pédagogique respecte les divers contextes sociaux, culturels et linguistiques représentés en classe. Lorsqu'elle interprète les idées des enfants, y réagit et réagit à ses choix, elle tient compte de ces contextes et des expériences propres à chaque enfant.

3. La curiosité et le désir d'explorer, de jouer et d'enquêter sont les facteurs principaux de l'apprentissage des jeunes enfants.

- Le jeu et l'enquête impliquent, stimulent et présentent un défi à l'enfant, ce qui l'encourage à être actif, alerte et concentré pour bien apprendre.
- Les choix de l'enfant pendant le jeu représentent le point de départ de la coconstruction de l'apprentissage.
- L'équipe pédagogique réagit, remet en question et enrichit l'apprentissage par le jeu et l'enquête en :
 - observant;
 - écoutant;
 - questionnant;
 - provoquant⁶;
 - offrant une rétroaction descriptive;

6. Dans le domaine de l'éducation, le terme « provoquer » signifie susciter l'intérêt, des pensées, des idées ou la curiosité de diverses manières. Il peut s'agir de poser des questions ou un défi; d'introduire du matériel, un objet ou outil nouveau; ou de provoquer un questionnement, la confusion, voire une tension. Ceci suscite chez l'enfant la réflexion, une pensée plus poussée, des conversations et des recherches, activités qu'il entreprend pour satisfaire sa curiosité et résoudre des problèmes. L'apprentissage est ainsi enrichi.

suite...

- ayant des conversations continues et réciproques;
- donnant des instructions explicites aux moments et endroits les plus propices à aider un enfant ou un groupe d'enfants à progresser dans son apprentissage.

4. Le milieu d'apprentissage joue un rôle clé sur ce que l'enfant apprend et la façon dont il le fait.

- Un milieu d'apprentissage sécuritaire et accueillant favorise le bien-être et la capacité à apprendre en promouvant le développement de l'identité personnelle et en assurant l'équité⁷ et un sentiment d'appartenance pour tous.
- En classe comme en dehors, le milieu d'apprentissage permet l'utilisation flexible du temps, de l'espace et du matériel pour s'adapter aux intérêts et besoins des enfants, du choix et des défis, et facilite la différenciation pédagogique ainsi que l'enseignement et l'évaluation personnalisés.
- Les enfants et l'équipe pédagogique élaborent le milieu d'apprentissage ensemble par des discussions, avec la contribution des familles et de membres de la communauté. Le milieu évolue en fonction du développement des points forts, des intérêts et des capacités en évolution des enfants.
- Un environnement qui inspire la joie et l'émerveillement stimule l'apprentissage.

7. Assurer l'équité est l'un des quatre objectifs du document *Atteindre l'excellence – Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario* (2014, p. 8) du ministère de l'Éducation de l'Ontario où il est formulé de la façon suivante : Le principe fondamental derrière ces efforts est que chaque élève a la possibilité de réussir, peu importe les facteurs tels que l'ascendance, la culture, l'origine ethnique, le sexe, l'identité fondée sur le genre, la langue, les capacités physiques ou intellectuelles, la race, la religion, l'orientation sexuelle ou la situation socioéconomique.

5. Dans les programmes d'apprentissage par le jeu, l'évaluation soutient l'apprentissage de l'enfant et son autonomie en tant qu'apprenant.

- Dans l'apprentissage par le jeu, l'équipe pédagogique, l'enfant et les membres de la famille collaborent pour effectuer une évaluation *au service* de l'apprentissage, et *en tant qu'*apprentissage pour favoriser l'apprentissage et le développement cognitif, physique, social et affectif de l'enfant.
- Dans le contexte de l'apprentissage par le jeu, l'évaluation « rend le raisonnement et l'apprentissage visibles » en documentant ce que dit, fait et représente l'enfant pendant le jeu et l'enquête, et en y réfléchissant.

LES QUATRE DOMAINES DU PROGRAMME DE LA MATERNELLE ET DU JARDIN D'ENFANTS

Dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, quatre domaines sont utilisés pour structurer le raisonnement sur l'apprentissage et l'évaluation⁸ : **appartenance et contribution, autorégulation et bien-être, manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques et résolution de problèmes et innovation**. Ils sont conçus pour faciliter une approche qui s'harmonise avec l'apprentissage naturel de l'enfant et qui est axée sur des aspects de l'apprentissage essentiels au développement des jeunes enfants. Ces domaines reflètent la façon intégrée dont l'apprentissage se produit par le jeu chez les enfants à la maternelle et au jardin d'enfants.

8. L'apprentissage de l'enfant est également évalué et communiqué suivant ces quatre domaines de la façon décrite dans *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016.

Ces quatre domaines sont en harmonie avec les *quatre conditions fondamentales* pour le développement et l'épanouissement de l'enfant : **appartenance, bien-être, engagement** et **expression**. Ces fondements, ou *façons d'être*, sont essentiels dans la pédagogie pour la petite enfance présentée dans *Comment apprend-on?* Les enfants cherchent naturellement ces conditions et les appliquent quel que soit leur âge, capacité, culture, langue, région ou environnement.

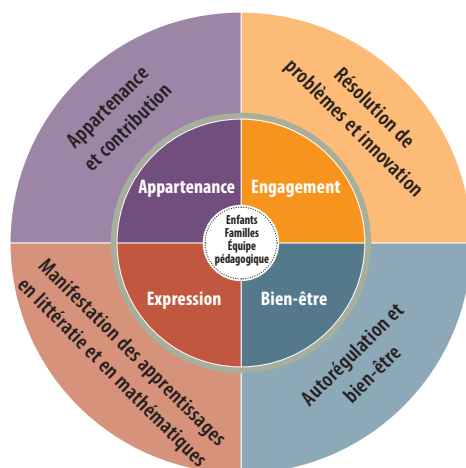


Figure 2. Les quatre domaines de la maternelle et du jardin d'enfants (le cercle extérieur) sont une extension des quatre fondements du développement et de l'apprentissage présentés dans le *Cadre d'apprentissage des jeunes enfants* (le cercle central), lesquels représentent un apprentissage essentiel à la maternelle, au jardin d'enfants et *au-delà*. Les domaines comprennent de nouveaux champs d'apprentissage pour lesquels les enfants de quatre et cinq ans sont prêts du point de vue de leur développement.

Les quatre domaines de la maternelle et du jardin d'enfants sont une extension des quatre fondements de l'apprentissage et du développement. Ils sont définis plus spécifiquement pour refléter les besoins d'apprentissage et de développement à la maternelle et au jardin d'enfants et *au-delà*.

Les attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants sont reliées aux quatre domaines (voir **Les attentes et la répartition par domaine**). Chaque attente se rapporte au domaine qui comprend les aspects de l'apprentissage et du développement qui lui sont le plus étroitement liés. Une attente qui porte sur plus d'un aspect de l'apprentissage se retrouve donc dans plus d'un domaine.⁹ (L'attente 2 et l'attente 24 sont associées aux quatre domaines parce qu'elles rejoignent *tous* les aspects de l'apprentissage. Par exemple, l'attente 2 porte sur la capacité de communiquer, verbalement et non verbalement, des idées et des émotions de différentes façons, ce qui est essentiel à *tout* apprentissage.) Le regroupement d'attentes au sein de certains domaines en indique l'interdépendance.

Les quatre domaines peuvent se décrire comme suit :

Appartenance et contribution. Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- son sens des relations avec les autres;
- ses relations avec les autres et ses contributions comme partie intégrante d'un groupe, d'une communauté et du monde;
- sa compréhension des relations et de la communauté et des façons dont les gens contribuent au monde qui les entoure.

L'apprentissage en lien avec ce domaine porte sur le développement des attributs et des attitudes nécessaires à la citoyenneté responsable en misant sur le sens de relation de l'enfant à diverses communautés.

9. Prendre note que l'inclusion d'une attente dans un ou plusieurs domaines ne signifie pas que l'apprentissage décrit dans les attentes est lié exclusivement à ce ou ces domaines.

Autorégulation et bien-être. Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- l'habileté à comprendre ses propres pensées et sentiments et aussi la reconnaissance et le respect de ceux d'autrui;
- l'habileté à comprendre et à réguler ses émotions et inhiber son impulsivité, à s'adapter face aux distractions et à évaluer les conséquences de ses actions;
- la conscience de sa santé physique et mentale et de son bien-être.

En relation avec ce domaine, l'équipe pédagogique se doit de tenir compte :

- de l'interdépendance de la conscience de soi et identitaire de l'enfant, et son habileté à s'autoréguler;
- du rôle du milieu d'apprentissage qui encourage l'enfant à être calme, concentré et alerte, et mieux en mesure d'apprendre.

L'apprentissage en lien avec ce domaine permet à l'enfant de se concentrer, d'apprendre, de se respecter et de respecter les autres, et de favoriser son bien-être et celui des autres.

Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques.

Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- l'habileté à communiquer ses pensées et ses sentiments de diverses façons – par des gestes, des mots, des symboles, des représentations et autres formes d'expression, ainsi qu'à l'aide de divers matériaux;
- l'apprentissage de la littératie, qui se manifeste par les diverses manières dont l'enfant utilise le langage, les images et les matériaux pour s'exprimer et faire preuve de pensée critique face aux idées et émotions, en écoutant et en parlant, en visualisant et en représentant, et en étant des lectrices et des lecteurs et des scriptrices et des scripteurs émergents;

- l'apprentissage des mathématiques, qui se manifeste par les diverses façons dont l'enfant utilise les concepts des nombres, des suites et des régularités pendant le jeu et l'enquête; la manière par laquelle l'enfant accède à l'information et sa manière de la gérer, de la créer et de l'évaluer; et sa compréhension émergente des relations, des concepts, des habiletés et des processus mathématiques;
- une participation active à l'apprentissage et le développement de l'amour de l'apprentissage, ce qui peut inculquer l'habitude de l'apprentissage tout au long de sa vie.

L'apprentissage en lien avec ce domaine porte sur le développement de la pensée critique incluant la capacité de comprendre et de respecter les idées de ses pairs et d'examiner de l'information de toute sorte.

Résolution de problèmes et innovation. Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- l'exploration du monde par la curiosité naturelle en faisant travailler le cerveau, les sens et le corps;
- l'envie de donner un sens à son monde en posant des questions, en mettant des théories à l'essai, en résolvant des problèmes et en se livrant à des pensées créatives et analytiques;
- le développement de la confiance en soi pour imaginer et explorer les façons novatrices de penser et de faire qui surgissent naturellement avec la curiosité active, et l'application de ces idées aux relations avec les autres, avec les matériaux et l'environnement.

L'apprentissage en lien avec ce domaine favorise la résolution de problèmes collaborative et la mise en pratique de nouvelles idées dans les relations avec les autres.

En relation avec ce domaine, l'équipe pédagogique se doit de tenir compte de l'importance de la résolution de problèmes dans *tous* les contextes – non seulement dans un contexte mathématique – pour que l'enfant développe des habitudes de pensée créative, analytique et critique dans tous les aspects de sa vie.

L'apprentissage en lien avec *ces quatre domaines* représente la base du développement des attributs et attitudes qui permettent à l'enfant de devenir une citoyenne ou un citoyen responsable, sain et engagé, capable de prendre la responsabilité de son bien-être et de celui des autres.

FAVORISER UN CONTINUUM D'APPRENTISSAGE

Le *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance* envisage un curriculum pour les jeunes enfants qui permet une transition plus fluide des programmes de la petite enfance à la maternelle et au jardin d'enfants, et ensuite aux classes du cycle élémentaire et au-delà. Tous les éléments discutés dans les pages précédentes – une vision commune de l'enfant comme un être compétent et capable de réflexion complexe, une cohérence des approches pédagogiques, une compréhension commune des fondements de l'apprentissage et du développement menant aux quatre domaines du programme de la maternelle et du jardin d'enfants et les principes directeurs de l'apprentissage par le jeu – contribuent à créer des programmes homogènes pour les enfants, les familles et tous les apprenantes et apprenants, tout au long d'un continuum d'apprentissage et de développement.

La vision du continuum est illustrée dans *Comment apprend-on?* (p. 14). Cette illustration est reprise et modifiée du point de vue de la maternelle et du jardin d'enfants.

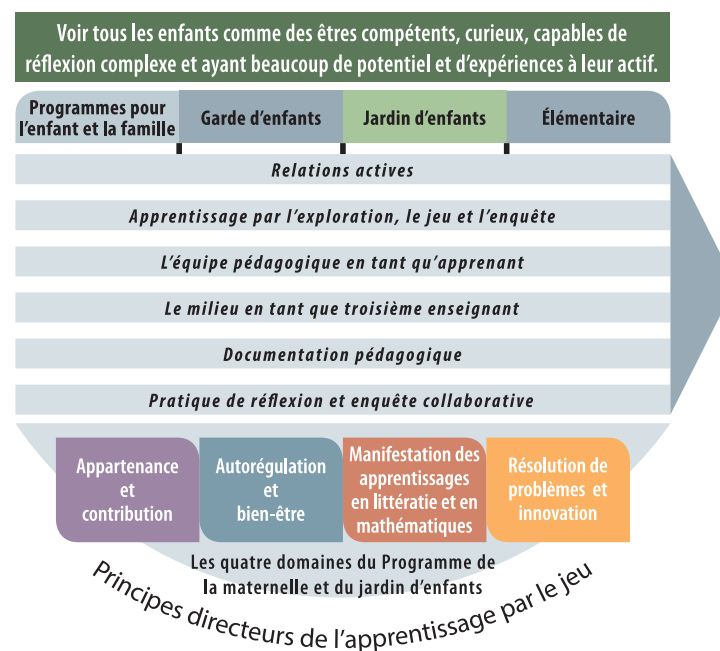


Figure 3. Dans un continuum d'apprentissage, les approches pédagogiques sont communes dans des milieux d'apprentissage et pour des âges différents.

STRUCTURE ET CARACTÉRISTIQUES DU DOCUMENT

Ce document contient quatre parties :

- **La partie 1** présente la philosophie et les éléments clés du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, en particulier l'apprentissage par les relations, l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, le rôle du milieu d'apprentissage, et l'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'apprentissage* et *de* l'apprentissage dans l'utilisation de la documentation pédagogique qui rend le raisonnement et l'apprentissage visibles à l'enfant, aux autres enfants et aux familles.

- **La partie 2** comprend quatre chapitres, qui constituent chacun une « réflexion » sur un des quatre domaines de la maternelle et du jardin d'enfants. Chaque chapitre examine les études qui appuient l'objectif de l'apprentissage relatif au domaine traité, décrit les approches pédagogiques efficaces pertinentes et apporte des outils de réflexion pour aider l'équipe pédagogique à développer une compréhension plus profonde de l'apprentissage et de l'enseignement du domaine.
- **La partie 3** est centrée sur les considérations importantes dont l'équipe pédagogique doit tenir compte quand elle établit son programme, sur les liens et relations nécessaires pour créer un programme qui sera bénéfique pour tous les enfants.
- **La partie 4** présente les grandes lignes des éléments du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. La liste *des attentes* du programme et leur répartition par domaine se retrouve au chapitre 4.2.

Les chapitres 4.3 à 4.6 présentent les attentes et les compréhensions conceptuelles *par domaine* accompagnées de tableaux descriptifs des attentes pour chaque domaine. Ces tableaux contiennent de l'information et des exemples illustrant l'interaction entre l'équipe pédagogique et les enfants pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles en relation avec *les contenus d'apprentissage* connexes.

Chaque domaine comprend *des stratégies* qui servent de suggestions à l'équipe pédagogique pour favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

- **L'annexe** est constituée d'une liste complète des attentes et des contenus d'apprentissage qui s'y rapportent.

Ce document est conçu pour aider l'équipe pédagogique à choisir les approches pédagogiques qui aideront les enfants à apprendre et à croître dans leur salle de classe. Il reconnaît la nature évolutive de ces approches, ainsi que les avantages de la réflexion collaborative et de l'enquête lors du passage de pédagogies et de planification de programmes plus traditionnelles. Afin d'appuyer et d'inspirer les membres de l'équipe pédagogique alors qu'ils réfléchissent et repensent les approches et les pratiques traditionnelles et mettent en application de nouvelles idées provenant d'études et de meilleures pratiques pédagogiques, ce document propose divers éléments :



Réflexions de l'équipe pédagogique et En classe : réflexions sur la pratique – Réflexions et scénarios donnés par des membres d'équipes pédagogiques de l'Ontario. Ce sont des situations qui se sont produites en classe pendant la mise en œuvre de la maternelle et jardin d'enfants à temps plein.



Conversations professionnelles sur l'apprentissage – Conversations tirées de sessions d'apprentissage professionnel collaboratif de membres d'équipes pédagogiques de l'Ontario qui illustrent les compréhensions profondes acquises par l'apprentissage collaboratif et les innovations trouvées pour soutenir l'apprentissage des enfants et l'implication des familles. Les conversations professionnelles sur l'apprentissage qui se retrouvent dans les tableaux des attentes de la partie 4, portent sur l'apprentissage relié aux attentes et aux contenus d'apprentissage, ainsi qu'aux compréhensions conceptuelles qui s'y rapportent.



Questions de réflexion – Questions dont le but est de stimuler la réflexion et d'engager des conversations sur les éléments clés et les considérations liées au programme de la maternelle et du jardin d'enfants.

 **Mythes** – Idées fausses courantes à propos de l'apprentissage des enfants par le jeu et l'enquête. Elles sont citées dans tous les chapitres du présent document.

 **Liens vers des ressources** – Hyperliens actifs vers des ressources électroniques, notamment des vidéos ou des pages Web qui illustrent les approches pédagogiques abordées dans le texte.

 **Liens internes** – Liens actifs vers des sections ou des éléments connexes à l'intérieur du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016.

 **Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français** – Stratégies servant de suggestions à l'équipe pédagogique pour favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

1.2 APPRENTISSAGE PAR LE JEU DANS UNE CULTURE D'ENQUÊTE

L'enfant tente continuellement de donner un sens à son univers et de communiquer sa vision de ce qui l'entoure. Le jeu est le contexte idéal pour tester ses idées et ses théories ainsi que se servir de ses connaissances afin d'approfondir sa compréhension et son apprentissage. Naturellement curieux, l'enfant explore, manipule, construit, crée, se questionne, pose des questions et évolue dans le monde selon ce qu'on pourrait appeler une « démarche d'enquête ». Les membres de l'équipe pédagogique observent et documentent les idées, le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant; ils interprètent et analysent leurs observations et expriment leurs propres réflexions et questionnements lorsqu'ils interagissent avec l'enfant. Dans une classe de maternelle ou de jardin d'enfants efficace, l'équipe pédagogique adopte elle aussi une démarche d'enquête; la culture d'enquête caractérise donc le milieu d'apprentissage.

Le processus et les habiletés d'enquête font partie intégrante de certaines disciplines : les sciences et technologies, par exemple. Toutefois, dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, l'enquête n'est pas un ensemble de processus et d'habiletés, mais plutôt une approche générale ou une « démarche », une habitude de la pensée qui imprègne les réflexions et l'apprentissage pendant la journée. Elle ne se limite pas à une matière, à un sujet, à un projet ou à un moment précis de la journée. Il ne s'agit pas non plus d'une activité ponctuelle ou d'une approche qui ne convient qu'à certains enfants. Comme l'indiquent les programmes-cadres du curriculum de l'Ontario, l'enquête est « au cœur de l'apprentissage dans toutes les disciplines ». Les membres de l'équipe pédagogique se servent de leurs connaissances et compétences professionnelles pour coconstruire une enquête avec l'enfant, c'est-à-dire qu'ils soutiennent son apprentissage par le jeu, à l'aide d'une approche fondée sur l'enquête.

LE JEU, LE CONTEXTE IDÉAL POUR L'APPRENTISSAGE : ÉLÉMENT PROBANT DE LA RECHERCHE

Le jeu enrichit globalement la croissance de l'enfant : il constitue le fondement des compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives nécessaires pour réussir à l'école et dans la vie; il ouvre la voie à l'apprentissage.

(Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006, p. 2)

Le jeu est le véhicule de l'apprentissage et est au cœur de l'innovation et de la créativité. Il offre des occasions d'apprendre dans le contexte où l'enfant est le plus réceptif. Le jeu et le travail scolaire ne constituent pas des catégories distinctes pour l'enfant; de même, l'apprentissage et l'action sont, pour l'enfant, inextricablement liés. Il est reconnu et admis depuis longtemps que l'apprentissage chez l'enfant est étroitement lié au jeu, tout particulièrement en ce qui a trait à la résolution de problèmes, à l'apprentissage de la langue, à la littératie, aux mathématiques et au développement des habiletés sociales, physiques et affectives (NAEYC, 2009; Fullan, 2013; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014b).

Par le jeu, l'enfant explore activement son environnement ainsi que le monde qui l'entoure. Lorsque l'enfant explore des idées ou la langue, manipule des objets, incarne un rôle ou découvre différentes matières, il ou elle contribue à son apprentissage tout en jouant. Par conséquent, le jeu occupe une place importante dans son apprentissage et peut être utilisé pour approfondir l'apprentissage dans tous les domaines du programme de la maternelle et du jardin d'enfants.

Comment se fait l'apprentissage par le jeu ?

Dans sa *Déclaration sur l'apprentissage par le jeu*, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) reconnaît ainsi la valeur éducative du jeu :

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

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

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

(CMEC, 2012)



LIRE : Convention des droits de l'enfant des Nations unies.

Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu.

Le processus par lequel l'apprentissage a lieu par le jeu est très complexe et requiert de la part des membres de l'équipe pédagogique une compréhension, qu'ils continueront d'approfondir, dans le cadre d'apprentissage professionnel et d'observation, d'interprétation et d'analyse en salle de classe. L'efficacité d'une équipe pédagogique dépend de sa compréhension nuancée des différentes façons dont chaque enfant apprend, se développe et manifeste sa compréhension des concepts durant le jeu (Trawick-Smith et Dziurgot, 2010). L'équipe pédagogique doit aussi comprendre à quel point son rôle est crucial pour aider l'enfant à consolider et à approfondir son apprentissage par le jeu, en rendant cet apprentissage visible à ses yeux et pour sa famille.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nos équipes pédagogiques trouvaient important de comprendre et d'échanger leurs opinions et de discuter de l'apprentissage par le jeu. Même si tous croient en l'importance du jeu, les opinions étaient très différentes sur ce que cela signifie. Certains avaient appris que lorsque les enfants jouent, les adultes ne devraient pas s'en mêler. D'autres avaient appris que le jeu occupait les autres enfants pendant que l'un des membres de l'équipe pédagogique était occupé avec un petit groupe, ou lui "enseignait". Nous nous sommes ensuite penchés sur la description proposée dans une séance d'apprentissage professionnel sur le programme de la maternelle et du jardin d'enfants et nous avons commencé à voir le jeu comme un contexte primordial pour l'apprentissage. Nous étions d'accord pour étudier notre rôle dans le jeu.

* * *

Nous avons dû revoir la définition de *jeu*. Nous croyions que nos activités *étaient* des jeux : par exemple, chaque enfant devait faire un bricolage à l'aide d'un emporte-pièce, mais cette activité ne répondait pas vraiment à leurs besoins. Soit ils se dépêchaient de terminer le bricolage, soit nous devions les inciter à le finir, sinon il aurait fallu expliquer à leurs parents pourquoi il n'était pas terminé! Au début, nous étions réticents à éliminer ces activités, mais quand nous avons commencé à donner du matériel aux enfants en laissant libre cours à leur imagination, nous avons découvert qu'ils avaient beaucoup plus

suite...

de talent en art que nous le croyions. Ils nous étonnent tous les jours avec les créations complexes qu'ils réalisent.

Les milieux efficaces tirent profit du jeu et combinent les occasions d'apprentissage dans l'environnement physique (*L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, p. 21; voir aussi le chapitre 1.3, Milieu d'apprentissage). Les situations d'apprentissage conçues par l'équipe pédagogique encouragent les enfants à utiliser leur pensée créative, à explorer et à enquêter, à résoudre des problèmes, à s'autoréguler, à s'engager dans le processus d'enquête et à échanger sur ce qu'ils ont appris.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Je ne savais pas trop quel rôle jouer dans le jeu des enfants. Je pensais que je devais organiser les activités, puis les superviser et réagir, mais j'avais peur de trop diriger le jeu si j'interagissais avec eux. Maintenant, mon équipe et moi apprenons à consigner l'information et nous tentons de comprendre notre rôle. Nous trouvons du temps ensemble pendant la journée pour étudier nos notes : c'est devenu notre priorité. Nous comprenons mieux le processus d'apprentissage des enfants et nous réfléchissons vraiment ensemble à la façon de réagir et d'approfondir leurs pensées, et nous remettons en questions leur réflexion... et la nôtre!

Apprentissage par le jeu : les liens avec l'autorégulation

Lorsque les enfants participent pleinement à leur jeu, leur activité et leur apprentissage sont intégrés dans des domaines de développement. Ils cherchent à relever des défis qui peuvent l'être. [...] Grâce au jeu, les enfants apprennent à faire confiance, à montrer de l'empathie et à acquérir des habiletés sociales.

(Pascal, 2009, p. 9 et 10)

Vygotsky (1978) relie le jeu sociodramatique (« faire semblant ») au développement de l'autorégulation chez l'enfant. Pendant le jeu sociodramatique, les enfants apprennent naturellement ce qui est dans leur « zone proximale de développement », en d'autres mots, ce qui est à leur portée. On peut en avoir des preuves dans différents contextes de jeu en classe : l'enfant peut remarquer pour la première fois qu'il ou elle est capable de modifier la manière dont l'eau bouge dans un tuyau, que son ombre suit ses mouvements ou que le fait de déplacer un pinceau sur une toile lui procure une sensation. En remarquant ces choses et en se fondant sur ses observations, l'enfant régule son propre apprentissage.

Dans le jeu sociodramatique, le langage devient un outil d'autorégulation. Se parler à soi-même est une manière de passer de la régulation extérieure (par un membre de la famille ou de l'équipe pédagogique) à l'autorégulation. L'enfant commence à assimiler les pistes, les descriptions, les explications et les stratégies des adultes en les incorporant à son monologue intérieur. En intégrant des mots entendus à son discours, l'enfant enclenche des processus cognitifs complexes comme l'attention, la mémoire, la planification et l'autodétermination (Shanker, 2013b). Les participants au jeu sociodramatique communiquent entre eux à l'aide de mots et de gestes symboliques pour décrire des expériences familières et extrapoler à partir de celles-ci ainsi que pour imaginer et créer de nouvelles histoires. Ce type de jeu contribue à l'autorégulation chez l'enfant et améliore son potentiel d'apprentissage au fur et à mesure qu'il ou elle se mêle aux autres et intègre les ressources de son environnement (Pascal, 2009a).

APPROCHE FONDÉE SUR L'ENQUÊTE : ÉLÉMENT PROBANT DE LA RECHERCHE

Selon les études, il y a plus de chances que les enfants participent et deviennent autonomes dans des classes faisant appel à l'enquête (Jang, Reeve et Deci, 2010).

L'enquête permet aux [enfants] de prendre des décisions au sujet de leur apprentissage et d'en assumer la responsabilité. [L'équipe pédagogique] crée des contextes d'apprentissage qui permettent aux [enfants] de prendre des décisions au sujet des processus d'apprentissage et de la façon dont ils vont démontrer ce qu'ils ont appris. [Elle] encourage l'apprentissage collaboratif et crée des espaces intellectuels pour que les [enfants] puissent participer à de riches discussions au sujet de leur raisonnement et de leur apprentissage. [Elle] crée une éthique de classe qui favorise le respect à l'égard des idées et des opinions des autres et encourage la prise de risques [...] Collectivement, ces actions aboutissent à un fort sentiment d'autoefficacité chez les [enfants].

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, p. 4)

Poser des questions et interpréter l'information pour accroître la compréhension est à la base de toute enquête. En misant sur une approche d'enquête, le programme de la maternelle et du jardin d'enfants promeut le développement de capacités supérieures de raisonnement en tirant profit de la curiosité naturelle de l'enfant, de son sens inné de l'émerveillement et de son désir de comprendre son environnement. Ce type d'approche nourrit la curiosité naturelle de l'enfant. En donnant à l'enfant la possibilité de chercher les réponses à des questions intéressantes, importantes et pertinentes à ses yeux, l'équipe pédagogique lui permet d'aborder le contenu du programme de façon intégrée et proche du « monde réel » et de développer – et de mettre en pratique – des modes de raisonnement et de pensée d'ordre supérieur qui mènent à un apprentissage en profondeur.



LIRE : L'apprentissage par l'enquête, Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel* (septembre 2013) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

VOIR : Trois vidéos sur l'apprentissage par l'enquête « Enquête est éducation et éducation est enquête », « Tenir compte du curriculum » de Jerome Harste et « Apprentissage par l'enquête » de Vivian Vasquez (français en voix hors champ) de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

Webémission « Apprentissage par l'enquête » de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

METTRE EN ŒUVRE L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU DANS UNE CULTURE D'ENQUÊTE

Comme mentionné précédemment, l'équipe pédagogique de la maternelle et du jardin d'enfants adopte la même démarche d'enquête que les enfants – un état d'esprit dans lequel elle se questionne et pose des questions – afin de leur permettre d'apprendre et de mettre en pratique leur curiosité naturelle. De plus, en tant que « chercheurs » dans la classe, les membres de l'équipe pédagogique se questionnent et posent des questions *à propos* des enfants et de ce qu'ils apprennent (*p. ex., Pourquoi cet apprentissage pour cet enfant, à ce moment-ci et dans ce contexte-ci?*) ainsi qu'à propos de l'effet de leurs interventions sur l'apprentissage et la progression de l'apprentissage des enfants (*p. ex., Quels seront les effets sur l'apprentissage de ces enfants si j'interviens dans leur conversation de cette manière, à ce moment précis? Si je change la façon d'utiliser les tables dans la classe, quels seront les effets sur la participation des enfants?*). Adopter une démarche d'enquête est primordial pour créer les conditions nécessaires à l'apprentissage par l'enquête.

En faisant cela, les membres de l'équipe pédagogique posent des questions et se questionnent avec les enfants, tout en gardant à l'esprit *l'intention d'apprentissage*, qui inclura forcément une ou plusieurs attentes présentées dans le présent document (voir le chapitre 4.2). Ils ne prévoient pas de leçons sur des sujets prédéterminés à des moments prédéterminés (*p. ex., en fonction des événements de l'année, comme la fête des Mères en mai*) ni sur les noms communs proposés par les enfants (*p. ex., roche, train, têtard*), comme il était l'habitude par le passé. Les enquêtes évoluent plutôt en fonction des questions et de l'émerveillement réciproques. Au fur et à mesure que l'enfant verbalise ses

réflexions, l'équipe pédagogique doit imaginer des questions qui stimuleront davantage sa réflexion, sa curiosité et son émerveillement.

Par exemple, si un enfant apporte des têtards à l'école, il se peut qu'il pose des questions sur le sujet, exprime ses idées, présente des faits ou donne son opinion ; les autres enfants qui s'intéressent aux têtards se joindront sans doute à lui. Les membres de l'équipe pédagogique échangent avec les enfants à *propos* de leurs questions et de leurs idées, leur demandent plus de détails ou des précisions. Plutôt que de *donner* de l'information sur les têtards, ils se demandent à voix haute de quelles façons trouver tous ensemble des réponses à leurs questions. L'un des enfants pourrait avancer que les têtards se transforment en grenouilles. En fournissant des pistes de réflexion aux enfants, comme « Comment pouvons-nous voir si c'est vrai? », l'équipe pédagogique peut amener le groupe à proposer des idées, à observer les têtards pendant un certain temps et à enregistrer leurs observations (*p. ex., à l'aide d'un dessin, d'une démonstration*) (attente 15). Les enfants et les membres de l'équipe pédagogique pensent ensuite au type de matériel dont ils auront besoin pour réaliser cette expérience. À cette étape-ci, ils peuvent inviter d'autres enfants à participer à l'enquête. L'équipe pédagogique pourrait chercher un texte documentaire (livre informatif ou revue pour enfants) pour appuyer le processus d'observation, ce qui constitue d'ailleurs une occasion de présenter quelques caractéristiques des textes documentaires (attente 13). Une fois l'enquête entamée, les observations devront être consignées : cela constitue une *intention d'écriture* et une occasion pour les enfants d'apprendre l'un des principaux éléments du processus d'écriture (attentes 2 et 12).

QUESTIONNER POUR INCITER L'ENQUÊTE ET STIMULER LA RÉFLEXION

En réponse aux questions et aux idées des enfants, l'équipe pédagogique peut dire :

- Comment pourrions-nous le découvrir?
- Que se passerait-il si...?
- Je me demande pourquoi tu n'arrives pas au même résultat que Jasmine.
- Comment fais-tu passer l'eau d'un contenant à l'autre?
- À quoi ça te fait penser? Peux-tu me montrer ce que tu veux dire?
- Je me demande si nous pouvons créer notre propre circuit de billes.

Les enfants posent des questions qui mènent à une enquête. En voici des exemples :

- Comment cette voiture peut-elle descendre la pente plus vite?
- Où sont les plus grosses flaques d'eau?

Les enfants expriment leurs idées et posent de nouvelles questions pendant qu'ils expérimentent et enquêtent. Ils décrivent parfois les matériaux qu'ils utilisent, font part d'un problème qu'ils rencontrent ou s'interrogent en disant, par exemple : « Je me demande ce qui va arriver si... ». Ils commencent à écouter leurs pairs et leur font des suggestions. Grâce à ces interactions ainsi qu'aux questions et aux observations des membres de l'équipe pédagogique qui stimulent leur réflexion, les enfants apprennent également à faire des prédictions et à tirer des conclusions.

- « Je pense que si je mets un plus gros bloc en bas, ma tour ne tombera pas. Tu vois, ça fonctionne ! J'ai mis un gros bloc en bas et ma tour ne s'est pas écroulée. »
- « Je pensais que je devrais faire six pas pour me rendre ici, mais j'en ai fait dix. »

Les membres de l'équipe pédagogique participent à l'enquête avec les enfants, à titre de coapprenants, pour leur permettre d'explorer leur questionnement.

Ils piquent la curiosité des enfants, ce qui provoque leur réflexion, ou ils invitent les enfants à apprendre d'une nouvelle manière.

Pour revenir à l'exemple précédent, les membres de l'équipe pourraient expliquer aux enfants que les scientifiques font des recherches sur des sujets qui les intéressent et ajouter qu'ils peuvent, eux aussi, se glisser dans la peau de scientifiques. En plaçant près des têtards des loupes et du matériel pour noter les observations, on peut mentionner aux enfants que les scientifiques utilisent les mêmes types d'outils. Pendant que les enfants mènent leur enquête, l'équipe observe et documente ce qu'ils disent et ce qu'ils font. Elle discute ensuite de la documentation, puis, d'après les éléments probants recueillis, réfléchit sur le sujet avec les enfants et négocie avec ceux-ci pour cibler le matériel que les enfants pourraient enlever ou ajouter afin de continuer à tester leurs théories sur les têtards et à consolider leur réflexion.

➡ Pour de plus amples renseignements sur la documentation pédagogique, voir le chapitre 1.4, Évaluation et apprentissage : Rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles.

 **LIRE** : « Curiosité naturelle » sur ÉduSource.

VOIR : Webémission sur l'autorégulation sur ÉduSource.



QUESTIONS POUR ACCOMPAGNER LE VISIONNEMENT DES VIDÉOS

- Comment les enfants font-ils preuve d'autorégulation lors de la collation?
- Comment le matériel et l'aménagement de la salle de classe peuvent-ils influencer l'autorégulation et l'apprentissage par l'enquête?

Le tableau suivant illustre les différents éléments du processus d'enquête à la maternelle et au jardin d'enfants, tant pour les enfants que pour les membres de l'équipe pédagogique.

Processus d'enquête dans les classes de la maternelle et du jardin d'enfants

Éléments du processus d'enquête chez l'enfant	Les enfants qui participent au processus d'enquête :	Pour modeler ou appuyer le processus d'enquête, les membres de l'équipe pédagogique :
Engagement initial Remarquer, questionner, jouer	• s'interrogent sur des objets et des événements qui les entourent;	• observent et écoutent;
Exploration Explorer, observer, questionner	• analysent ces objets et ces événements et observent les résultats de leur analyse; • émettent des observations en se servant de tous leurs sens et formulent des questions;	• animent en posant des questions ouvertes et réfléchies; • encouragent les enfants à observer et à parler entre eux et aux autres membres de l'équipe pédagogique;
Enquête Planifier, se servir de ses observations, réfléchir	• rassemblent, comparent, classent, trient, ordonnent, interprètent et décrivent les caractéristiques, les propriétés et les attributs, remarquent des régularités et tirent des conclusions en utilisant différents outils et matériaux;	• fournissent du matériel et des ressources variées, posent des questions stratégiques et observent les enfants pour découvrir, préciser, approfondir ou comprendre la réflexion des enfants; • modèlent la manière de planifier, d'observer et de réfléchir;

suite...

Éléments du processus d'enquête chez l'enfant	Les enfants qui participent au processus d'enquête :	Pour modeler ou appuyer le processus d'enquête, les membres de l'équipe pédagogique :
Communication Échanger à propos des résultats et des idées.	travaillent seuls ou en équipe, discutent de leurs idées et écoutent les idées des autres.	écoutent les enfants pour les aider à tisser des liens entre leurs connaissances antérieures et leurs nouvelles découvertes.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : APPUYONS-NOUS CORRECTEMENT L'ENQUÊTE DES ENFANTS ?

- Comment l'enquête évolue-t-elle dans la classe et en dehors de la classe?
- À quoi ressemble l'enquête dans la classe et en dehors de la classe? Que disent les enfants?
- Les enfants ont-ils suffisamment de temps pour participer en profondeur au jeu et à l'enquête? Comment le savons-nous?
- Comment expliquer le processus d'enquête par le jeu à une remplaçante ou à un remplaçant?
- Quels éléments du milieu d'apprentissage contribuent à l'enquête et appuient l'apprentissage par l'enquête?
- Est-ce que ce matériel contribue à créer une enquête riche et attrayante? Qu'est-ce qui le rend stimulant?



LIRE : L'apprentissage par l'enquête, Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel* (septembre 2013) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

VOIR : Deux vidéos sur l'apprentissage par l'enquête « Tenir compte du curriculum » et « Réflexions sur le curriculum » de Jerome Harste (français en voix hors champ) de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

Importance du rôle de l'équipe pédagogique : la coconstruction de l'enquête et de l'apprentissage

[...] Nous devons cesser de voir les membres de l'équipe pédagogique comme des êtres figés qui savent tout et considérer qu'ils sont en perpétuelles formation et évolution. Leur rôle passe de celui de communication des connaissances à ceux d'écoute, de catalyseur, d'observation et de négociation d'élément de sens.

(Pacini-Ketchabaw et coll., 2009, p. 103, traduction libre)

Les exemples de la section précédente illustrent comment les membres de l'équipe pédagogique, dans leurs interactions avec les enfants, participent constamment à la coconstruction de la pensée et de l'apprentissage. En compagnie des enfants, les membres de l'équipe pédagogique collaborent avec eux et ils :

- formulent des questions;
- choisissent du matériel;
- stimulent et appuient la créativité;
- formulent à voix haute diverses perspectives et interprétations;
- formulent à voix haute de nombreuses possibilités ou solutions;
- résolvent des problèmes;
- documentent les réflexions et l'apprentissage.

De façon intentionnelle et délibérée, ils :

- écoutent;
- observent;
- documentent;
- analysent ce qu'ils ont documenté prenant en considération diverses interprétations et perspectives et font des liens avec les attentes;
- fournissent de la rétroaction en posant des questions pertinentes et en offrant des pistes de réflexion qui contribuent au raisonnement et à l'apprentissage.

Les membres de l'équipe pédagogique visent à intérioriser les attentes, en s'assurant d'en saisir les compréhensions conceptuelles afin de comprendre les concepts qui définissent l'apprentissage et qui en découlent. Ils gardent ces attentes en tête dans leurs interactions avec les enfants pendant le jeu et l'enquête.

La documentation pédagogique permet à l'équipe pédagogique d'examiner des perspectives variées, y compris celles des enfants, des parents, des collègues, leur donnant un meilleur aperçu du raisonnement et de l'apprentissage de l'enfant, ce qui l'aide à faire des rapprochements et à proposer des questions pertinentes et des pistes de réflexion qui contribuent à l'apprentissage.

Lors de leurs interactions avec les enfants, les membres de l'équipe pédagogique réagissent, précisent et approfondissent le raisonnement de l'enfant. Ils font la sélection d'une grande variété de matériel et de ressources à utiliser et coconstruisent le processus d'enquête avec l'enfant.

Pendant la transition entre les étapes où les enfants remarquent les objets qui les entourent et ce qui se passe autour d'eux et les étapes où ils les explorent, les observent et posent des questions de manière sérieuse, les membres de l'équipe pédagogique documentent leurs réflexions, remarques, théories, idées et intérêts.

L'équipe pédagogique analyse et interprète la documentation pour informer sa propre enquête et son apprentissage au sujet des enfants. L'analyse de la documentation pédagogique, qui est axée sur le raisonnement de l'enfant en fonction des attentes, avise l'équipe pour nourrir et enrichir le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant. Cette analyse sert aussi de guide pour déterminer le niveau et le type d'aide dont chaque enfant a besoin.

Au fil de leurs observations et interprétations, les membres de l'équipe pédagogique « doivent être particulièrement prudents et ne pas partir du principe que l'enfant voit les situations, les problèmes ou les solutions comme les adultes les voient. Au lieu de cela, de bons membres de l'équipe pédagogique interprètent ce que l'enfant fait et pense et essaient de voir la situation selon le point de vue de l'enfant » (Clements et Sarama, 2009, p. 4, traduction libre).

Pour que l'apprentissage ait lieu, le cerveau doit pouvoir faire des liens et en dégager des modèles. Alors que les enfants tissent des liens entre leurs connaissances antérieures et de nouvelles informations, leur cerveau produit des scénarios qui les aident à comprendre le monde autour d'eux. Il est donc essentiel que les enfants dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants aient des occasions multiples et variées de tisser des liens entre les expériences antérieures et les nouvelles expériences qu'ils vivent tous les jours. Lorsque l'équipe pédagogique constate, documente et analyse les manifestations de liens établis, elle peut coconstruire et tirer parti des expériences des enfants qui appuient et favorisent leur apprentissage.

La documentation et son analyse permet à l'équipe pédagogique de rendre visibles l'apprentissage et le raisonnement de l'enfant et l'aiguille par rapport à la manière d'appuyer l'apprentissage de chaque enfant.

 Pour en savoir plus, voir le chapitre 1.4, Évaluation et apprentissage : rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles.

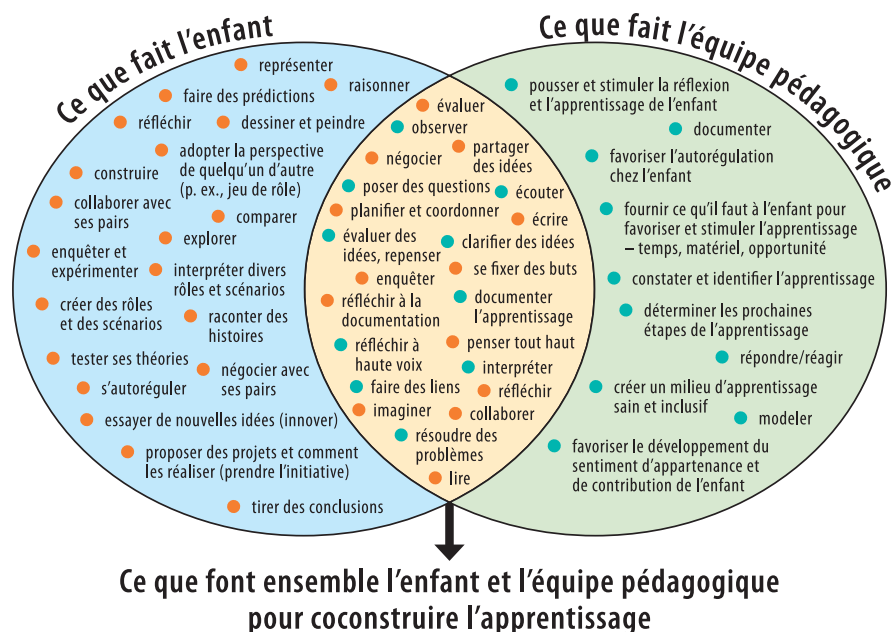


Figure 4. Ce graphique illustre l'interdépendance des rôles de l'enfant et de l'équipe pédagogique dans l'apprentissage par le jeu. Il représente les différentes façons par lesquelles l'enfant et l'équipe pédagogique participent au cours de la journée, démontrant leurs rôles dans la coconstruction de l'apprentissage.



QUESTIONS DE RÉFLEXION

En passant en revue et en analysant les données sur un enfant en situation individuelle ou au sein d'un groupe, il faut se poser les questions suivantes :

- Pourquoi apprend-il ainsi à ce moment précis?

- À quoi pourrait bien penser cet enfant?
- En quoi son approche actuelle à l'égard d'un problème est-elle différente de l'approche qu'il utilisait avant?
- Comment l'information recueillie jusqu'à présent m'aide-t-elle à déterminer les prochaines étapes de son apprentissage?

La littératie et la démarche d'enquête

- Comment les enfants intègrent-ils les lettres à leur jeu?
- Que savent-ils de leur propre nom?
- Comment abordent-ils le texte d'un livre? Comment réagissent-ils aux messages écrits?
- Comment se servent-ils du langage pour négocier, débattre, décrire, donner des ordres, compter, supposer, faire des prédictions ou émettre des hypothèses?
- Comment utilisent-ils les dessins ou l'écrit (les représentations graphiques) pour consigner un souvenir, décrire des expériences, représenter leurs pensées, négocier, énumérer et créer des étiquettes?
- Comment intègrent-ils le sociodrame à leur jeu?
- Comment racontent-ils une expérience ou une histoire familière de nouveau pendant leur jeu?

Les mathématiques et la démarche d'enquête

- Comment les enfants expriment-ils leurs connaissances et leur réflexion par rapport aux nombres et aux relations de quantité?
- Que révèle leur utilisation du matériel de manipulation sur leur pensée mathématique?
- Que pensent-ils des mesures et de la manière dont elles sont utilisées dans différents contextes familiers? Comment se manifeste leur pensée au sujet des mesures?

- Pour eux, qu'est-ce qu'une suite?
- Pour eux, pourquoi recueillons-nous des données (*p. ex., pour nous renseigner, pour nous aider à prendre certaines décisions*)? Comment croient-ils que nous recueillons des données (*p. ex., à l'aide de sondages*)?
- Comment se manifeste leur pensée mathématique au sujet des figures géométriques et des relations spatiales?

 **VOIR** : Trois webémissions sur ÉduSource :

Apprentissage par le jeu.

Littérature intégrée tout au long de la journée.

Numératie intégrée tout au long de la journée.

Quelle est la différence entre l'approche axée sur l'enquête et celle axée sur un thème ou sur une unité d'enseignement?

Dans l'approche traditionnelle de planification, le personnel enseignant devait élaborer des « thèmes » ou des unités d'enseignement accompagnées de plans de leçon dans lesquels étaient détaillés les objectifs, les attentes et les contenus d'apprentissage associés au programme et une liste de matériel. Les programmes à la maternelle et au jardin d'enfants étaient habituellement construits autour d'un thème mensuel portant sur les événements ou les fêtes selon les saisons; on s'appuyait sur des guides de ressources proposant des activités thématiques que les adultes croyaient adaptées aux jeunes enfants. Cette approche et les ressources qui y sont associées sont fondées sur la perception qu'ont les adultes des intérêts et de l'apprentissage des enfants, mais il a été prouvé qu'elles ont un effet négatif sur la participation de ces derniers (Edwards, Gandini et Forman, 1998, Wells, 2001).



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Dernièrement, à une séance d'apprentissage professionnel, j'ai éprouvé un certain malaise lorsque j'ai vu à quel point un des modèles soumis à notre critique correspondait aux planifications que je mets en pratique depuis plusieurs années. Au fil de ma réflexion, je me suis demandé si ma façon actuelle de planifier avait du sens du point de vue des enfants. Je me suis dit que j'avais toujours ressenti une certaine contrainte par rapport aux planifications fondées principalement sur un échéancier mensuel. J'avais toujours supposé que les enfants s'intéressaient aux thèmes mensuels que je choisisais. Mais ai-je déjà demandé aux enfants ce qui *les* intéressait? Étaient-ils capables de saisir des sujets inconnus comme l'ours blanc ou la forêt tropicale?

Planification traditionnelle par opposition à l'approche axée sur l'enquête

Planification traditionnelle	Approche axée sur l'enquête
• Les sujets sont choisis par le personnel enseignant (<i>p. ex., pommes, Action de grâce, dinosaures</i>). • Le sujet change tous les mois. • Les enfants participent peu, voire pas du tout, dans la prise de décisions et la planification. • La planification s'articule souvent autour des événements notables de l'année (<i>p. ex., les fêtes, les saisons</i>) ou de sujets considérés comme intéressants pour tous les jeunes enfants.	• Le sujet des enquêtes provient des réflexions des enfants, de leurs questionnements, de leurs hypothèses et des idées qui piquent leur curiosité. • La durée des enquêtes n'est pas déterminée à l'avance et peut varier. • Les expériences, le choix du matériel, les réflexions et l'apprentissage découlent d'une coconstruction avec les enfants. • L'équipe pédagogique se concentre sur les attentes pour coconstruire l'apprentissage avec les enfants.

suite...

Planification traditionnelle	Approche axée sur l'enquête
- La planification se concentre presque entièrement autour des contenus d'apprentissage plutôt que des attentes. - Les enfants réalisent tous les mêmes activités (<i>p. ex., dessins de pommes ou de citrouilles, bricolage prédéterminé</i>), peu importe leurs intérêts et leurs besoins personnels. - Il est important de respecter les consignes et de terminer l'activité. - Les sujets sont souvent abstraits pour les enfants (<i>p. ex., ours blancs, dinosaures</i>). Ils ont donc de la difficulté à exercer leurs habiletés supérieures de la pensée. - On demande aux enfants de faire des liens artificiels (<i>p. ex., trouver les mots qui commencent par « a », dessiner des abeilles</i>). - La planification porte souvent sur les métiers.	- L'apprentissage est personnalisé et basé sur la différenciation pédagogique. - On s'applique à donner aux enfants plus d'occasions pour vérifier leurs hypothèses par l'exploration afin de trouver les réponses à leurs propres questions. - Les enfants explorent leurs propres idées et questions plus en profondeur et plus concrètement, et exercent ainsi plus facilement leurs habiletés supérieures de la pensée (<i>p. ex., Comment l'eau bouge-t-elle? Où lisent les gens? Où utilise-t-on des chiffres?</i>). - La compréhension du concept de citoyenneté émerge de la démarche d'enquête (<i>p. ex., Comment mon comportement affecte-t-il mes amis, ma famille et les autres membres de la communauté?</i>).

X MYTHES sur l'apprentissage par le jeu

- L'apprentissage par le jeu qui « laisse les enfants décider » signifie que les membres de l'équipe pédagogique ne sont pas actifs dans la création des expériences d'apprentissage pendant qu'ils participent au jeu, ou qu'ils n'intègrent pas de façon intentionnelle et délibérée des occasions planifiées pour porter à réfléchir et à enrichir le raisonnement et l'apprentissage des enfants.
- Le jeu a lieu après l'apprentissage, ou il n'a pas de lien avec l'apprentissage.
- La littératie et les mathématiques sont négligées dans ce contexte.
- Le jeu ne laisse pas de place au travail d'équipe.
- Le jeu est toujours manuel et physique.
- Le jeu doit être proposé par l'équipe pédagogique ou par l'enfant (plutôt que découler d'une négociation).

MYTHES sur l'apprentissage et l'enseignement dans une approche axée sur l'enquête

- Les membres de l'équipe pédagogique s'appuient sur absolument tous les sujets qui intéressent les enfants pour définir les sujets d'enquête ou suivent les intérêts des enfants qui changent sans arrêt.
- Les enquêtes doivent être tirées des sujets abordés dans les textes documentaires et s'y limiter.
- Le rôle de l'équipe pédagogique est de choisir un thème général (*p. ex., les animaux de la forêt*) et de demander aux enfants d'en explorer un aspect (*p. ex., un animal en particulier*).
- Seuls les enfants peuvent proposer des idées d'enquêtes, susciter des réflexions ou poser des questions.
- L'enquête comprend un projet ou est menée à un moment précis de la journée.
- Les enfants choisissent ce qu'ils apprennent.

EXPLIQUER L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU AUX PARENTS ET À LA FAMILLE

L'apprentissage par le jeu favorise l'enrichissement linguistique et culturel des enfants et de leur famille.

(CMEC, 2012, p. 1)

L'apprentissage par le jeu est au cœur du programme de la maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario. Ce concept n'a pas la même signification pour tous, particulièrement pour les parents et les familles. Il est donc important que les membres de l'équipe pédagogique en comprennent bien la réalité en Ontario pour pouvoir l'expliquer aux familles, à leurs collègues et aux partenaires communautaires. En s'assurant que tous comprennent de la même manière les façons dont l'apprentissage a lieu par le jeu, ils contribuent à ce que les parents et les partenaires appliquent ce concept à la maison ou en contexte communautaire, ce qui contribuera à accroître les occasions de jeu et d'apprentissage des enfants.

➡ Voir Principes directeurs de l'apprentissage par le jeu au chapitre 1.1, Introduction.

Les membres de la famille veulent comprendre comment l'enfant se développe et apprend. Ils sont généralement ouverts aux observations et aux renseignements de l'équipe pédagogique sur la manière dont ils peuvent appuyer l'apprentissage de leur enfant, et ils en tirent profit. En parlant avec les familles de manière informelle, ou lors des visites en classe, les membres de l'équipe pédagogique peuvent montrer les liens entre le jeu et l'apprentissage en faisant leurs observations, par exemple :

- « Amalla découvre la symétrie en jouant avec les blocs. Demandons-lui ce qu'elle observe dans sa construction. »
- « En jouant aux cartes avec d'autres enfants aujourd'hui, Jérôme a appris à attendre son tour. »

L'enfant *communique* son apprentissage et le *représente* à ses pairs et aux membres de l'équipe pédagogique durant le jeu et l'enquête. L'équipe pédagogique devrait lui fournir plus d'occasions structurées pour expliquer ce qu'il ou elle a appris à sa famille, grâce à la documentation, par exemple, en organisant une conférence familiale menée par l'enfant.



VOIR : Webémission « Observation et documentation de l'apprentissage » sur ÉduSource.

Vidéo « Utilisation de la technologie / Documentation pédagogique – Se servir de la documentation pédagogique pour mieux comprendre la pensée des enfants » de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

Ces ressources sont fournies à titre de complément aux discussions de vive voix et ne doivent pas les remplacer.

1.3 MILIEU D'APPRENTISSAGE

Le milieu d'apprentissage est souvent perçu comme le « troisième enseignant¹⁰ » –, puisqu'il peut contribuer, soit à renforcer l'apprentissage et à optimiser le potentiel des élèves en les faisant réagir de façon créative et efficace, soit à les en écarter. Des chercheurs et des professionnels d'un large éventail de disciplines, comme l'éducation de la petite enfance, l'étude du développement de la personne, la psychologie, la science cognitive ainsi que l'architecture et le design scolaires, sont parvenus à la conclusion que, de nos jours, la clé de l'apprentissage n'est pas seulement l'espace physique offert aux élèves, mais aussi et surtout *l'espace social* (Fraser, 2012; Helm, J. H., Beneke, S. et Steinheimer, K., 2007; OWP/P Architects et coll., 2010).

Le milieu d'apprentissage peut être un troisième enseignant s'il tient compte des intérêts des enfants, leur donne la possibilité de montrer leur raisonnement et favorise ensuite la poursuite de leur apprentissage et de leur participation.

(Fraser, 2012, p. 67, traduction libre)

À la maternelle et au jardin d'enfants, l'aménagement de la classe est attentivement conçu pour laisser place à l'apprentissage, pour le provoquer et le renforcer ainsi que pour promouvoir la communication, la collaboration et l'enquête. L'espace, y compris tous les objets qu'il contient, comme le matériel et les ressources d'apprentissage, est créé et modifié au fil du déroulement du processus d'apprentissage de l'enfant et est le fruit d'une négociation et d'une

10. L'expression « troisième enseignant » ou « troisième éducateur » est au cœur de l'approche pédagogique de Reggio Emilia pour l'éducation de la petite enfance, proposée par Loris Mallaguzzi qui considérait que les trois enseignants étaient respectivement les adultes, les autres enfants et l'environnement physique. D'autres considèrent que le milieu d'apprentissage en tant que tel constitue le « troisième enseignant », en partenariat avec les deux membres de l'équipe pédagogique. (Gandini, 1998, p. 177, traduction libre).

collaboration constantes avec ce dernier. Cet espace social évolutif, inclusif et dynamique se transforme au fur et à mesure que l'enfant exprime ses réflexions et ses questionnements, et que certaines idées piquent sa curiosité. Les membres de l'équipe pédagogique anticipent les besoins d'apprentissage de l'enfant pendant la journée et durant l'année en s'appuyant sur leurs observations et leurs analyses ce qui contribue également à la création collaborative de l'espace. De plus, en offrant une rétroaction descriptive à l'enfant au sujet de son travail, en l'affichant et en le montrant aux autres ou en documentant son apprentissage à l'aide de photos, de textes ou de vidéos – pratique qui rend l'apprentissage visible – l'équipe pédagogique contribue à la création d'un milieu d'apprentissage qui reflète et prolonge les intérêts et les réalisations de l'enfant.



LIRE : *L'environnement en tant qu'éducateur*, par Karyn Callaghan, de 2013 du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

VOIR : Vidéos (français en voix hors champ) ;

[Une nouvelle perspective](#)

[Remettre en questions nos hypothèses](#)

[Repenser l'environnement](#)

[L'étude du monde naturel](#)

REPENSER LE MILIEU D'APPRENTISSAGE

Nous devons songer à créer pour les enfants des milieux d'apprentissage propices à l'émerveillement et à la découverte; dans un milieu qui tient compte de la curiosité naturelle des jeunes enfants et de leur instinct inné pour l'exploration, les enfants ont soif d'apprendre [...]

(Heard et McDonough, 2009, p. 2, traduction libre)

L'équipe pédagogique planifie et crée le milieu d'apprentissage avant l'arrivée des enfants en classe, en se servant de ses connaissances sur le développement de l'enfant et en considérant l'espace du point de vue de ce dernier. Les membres de l'équipe pédagogique placent le matériel et les ressources à des endroits visibles pour les petits, s'assurent que la pièce est bien éclairée et que les enfants peuvent regarder à l'extérieur. Au fur et à mesure de la progression des enfants dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants et des observations faites par l'équipe pédagogique au sujet des comportements des enfants, elle peut commencer à se concentrer sur la *perspective de chaque enfant* – en s'appuyant, par exemple, sur le matériel avec lequel il ou elle choisit de jouer, sur sa manière d'aborder le texte dans son environnement (livres, affiches créées en classe ou autres) et sur ses réflexions, ses questions et les choses qui suscitent son émerveillement.

AVANT L'ARRIVÉE DES ENFANTS EN CLASSE : EXEMPLES DE STRATÉGIES DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

- ✓ Prendre une photo de la *classe avant* de faire des changements destinés à appuyer l'apprentissage.
- ✓ Placer les tables à différents endroits dans la classe pour permettre à de petits groupes de s'y rassembler. Éviter de les placer en rangée comme dans une cafétéria.
- ✓ Observer l'espace du point de vue d'un enfant. Que peuvent voir les enfants selon leur taille?

- ✓ Créer des aires pour différents types de jeux et d'apprentissage. Essayer de les rendre polyvalentes pour laisser place aux conversations et aux apprentissages pertinents. Évaluer l'organisation du matériel ainsi que le type et la quantité de matériel à la portée des enfants.
- ✓ Choisir et placer le matériel et les ressources afin d'encourager les enfants à explorer et de stimuler l'apprentissage, mais éviter d'en faire trop ou de surcharger la pièce.
- ✓ Prendre des photos « après »; elles serviront à observer comment ces changements influencent le jeu et l'apprentissage des enfants.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT POUVONS-NOUS TENIR COMPTE DE L'ESPACE ET DE L'HORAIRE EN AMÉNAGEANT LE MILIEU D'APPRENTISSAGE?

De quelle manière pouvons-nous...:

- organiser les aires d'apprentissage de façon « dynamique » – pour pouvoir les modifier rapidement et facilement?
- répondre aux besoins des enfants et à leur capacité d'attention qui varient tout au long de la journée?
- aménager et utiliser l'espace de manière créative, efficace et adaptative pour répondre à diverses fonctions, par exemple, pour une discussion en grand groupe, une enquête en petit groupe ou le travail individuel?
- faire en sorte que le milieu d'apprentissage favorise l'apprentissage de *tous* les enfants et qu'il convienne aux différents besoins et styles d'apprentissage?
- prévoir que l'aménagement de l'espace – les différentes aires d'apprentissage et les espaces ouverts – stimule l'imagination en situation de jeu et favorise la réflexion et l'apprentissage?

RÉFLEXION SUR L'ESPACE ET L'HORAIRE

Les équipes pédagogiques de la maternelle et du jardin d'enfants pensent à la façon dont l'utilisation du temps et de l'espace affectent l'apprentissage des enfants. Au début, l'aménagement physique de la salle de classe et la création du « déroulement de la journée » est effectué par l'équipe pédagogique, qui planifie collaborativement en tenant compte des événements nécessaires de la journée pour que les enfants aient le plus de temps possible pour jouer et explorer, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, et pour réduire le nombre de transitions et d'interruptions (voir Une approche flexible de l'apprentissage : le déroulement de la journée au chapitre 3.1, Considérations pour la planification du programme). Une fois le plan établi, on peut le modifier au besoin pour l'adapter aux besoins changeants des enfants. L'équipe pédagogique s'efforce toujours de créer des plans fluides et flexibles pour répondre aux besoins des enfants et cocréer rapidement.

RÉFLEXION SUR LE MATÉRIEL ET LES RESSOURCES

Durant la mise en place du programme, les membres de l'équipe pédagogique observent le comportement des enfants et font les ajustements qui s'imposent. Ils examinent en quoi la disponibilité, la quantité et l'accessibilité du matériel et des ressources influent sur le jeu des enfants. Ils tiennent compte de la perspective de *chaque enfant* – en considérant, par exemple, le type de matériel que l'enfant utilise dans ses jeux, la façon dont l'enfant aborde l'écrit sous diverses formes (dans les livres, les affiches, les tableaux, etc.) et le genre de choses qui suscitent la réflexion, le questionnement et l'émerveillement chez l'enfant.



EN CLASSE : CONVERSATION PROFESSIONNELLE SUR LE MATÉRIEL ET LES RESSOURCES

L'expression « milieu d'apprentissage » englobe de nombreuses choses : l'aménagement de l'espace, son apparence et ce qu'il « dégage » ainsi que le matériel dont se servent les enfants. Le dialogue suivant illustre que réduire et choisir le matériel d'apprentissage mis à la disposition des enfants peut contribuer à leur apprentissage, contrairement à l'approche traditionnelle qui consistait à offrir le plus de matériel différent possible. L'exemple suivant montre de quelles façons des modifications apportées après réflexion au milieu d'apprentissage par l'équipe pédagogique peuvent aider les enfants à apprendre.

L'équipe pédagogique a observé des enfants jouant avec un bac bien rempli de figurines d'animaux de la ferme que la classe a accumulées au fil des années. Elle se réunit brièvement afin d'échanger sur ces observations.

Membre 1 : J'ai remarqué que Jana et Mohammed jouent beaucoup avec les figurines d'animaux de la ferme, mais, la plupart du temps, ils les frappent les unes contre les autres comme si les animaux se battaient. Ça me préoccupe parce que je ne suis pas certain qu'ils apprennent beaucoup en jouant de cette manière. J'ai l'impression qu'on intervient souvent et passe notre temps à tenter de réorienter leur jeu.

Membre 2 : Tu as raison. On a dû calmer le jeu plusieurs fois. Peut-être qu'on devrait tout simplement retirer les animaux.

Membre 1 : Je me suis posé la même question, mais que penses-tu d'essayer quelque chose de différent? Je pense que le problème vient du fait qu'il y a beaucoup trop d'animaux et qu'ils sont tous différents. Il y en a de toutes les sortes! J'avais pensé demander aux enfants de les trier, mais peut-être qu'il y en a trop et que ça pourrait les décourager.

Membre 2 : Et si on enlevait quelques animaux, mais qu'on gardait une certaine diversité? On pourrait aussi ajouter du matériel pour aider les enfants à enrichir leur apprentissage, comme du matériel pour construire des clôtures, par exemple?

Membre 1 : Bonne idée! Allons parler aux enfants de ce que nous avons remarqué pour voir ce qu'ils en pensent.

Tout de suite après avoir retiré un grand nombre d'animaux et ajouté du matériel pour construire des clôtures, l'équipe pédagogique remarque des changements dans le jeu et les interactions des enfants. Ces derniers commencent à faire des enclos, à séparer les animaux et à utiliser des termes mathématiques, par exemple, *comparer, estimer, compter, mesurer*. Les membres de l'équipe pédagogique échangent avec les enfants pour *reconnaître et nommer* leur apprentissage : « *Je vois que vous réfléchissiez à la taille de l'enclos. Comment avez-vous réussi à trouver...?* »

Les membres de l'équipe pédagogique ajoutent que, dans leur travail, ils ont souvent recours à ce type de discussions, où ils échangent sur leurs observations pour ensuite apporter des changements basés sur cet échange.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT POUVONS-NOUS MAXIMISER L'EFFICACITÉ DU MATÉRIEL ET DES RESSOURCES DANS LE MILIEU D'APPRENTISSAGE?

Travaillons-nous en équipe pour...

- prévoir les façons dont le matériel et les ressources seront utilisés pour favoriser l'apprentissage durant la journée?
- imaginer de quelle manière le matériel constituera un défi pour l'enfant ou contribuera à stimuler sa pensée et son apprentissage?
- réfléchir à l'intention d'apprentissage au moment d'envisager d'ajouter ou de retirer du matériel dans les aires d'apprentissage?
- dresser l'inventaire du matériel? Par exemple, y en a-t-il suffisamment pour encourager l'enfant à explorer sans le dérouter par une surabondance de matériel? Le matériel est-il adapté au stade de développement de l'enfant? Reflète-t-il la diversité culturelle de la classe et de la communauté scolaire?
- faire en sorte que le matériel disponible corresponde aux points forts, aux besoins et aux intérêts de chaque enfant?

COCONSTRUIRE LE MILIEU D'APPRENTISSAGE

D'après les témoignages des membres d'équipes pédagogiques, l'implication de l'enfant dans son apprentissage est plus soutenue lorsque la conception et l'aménagement du milieu d'apprentissage font l'objet de négociations avec l'enfant – c'est-à-dire lorsque « la voix de l'enfant » est prise en compte dans la planification du milieu ainsi que dans l'organisation et la sélection du matériel d'apprentissage.

L'aménagement de l'espace est soumis à des contraintes physiques qui font appel à l'inventivité et à l'imagination créatrice de l'équipe pédagogique et du groupe d'enfants pour créer un milieu d'apprentissage fonctionnel et dynamique.

L'équipe pédagogique trouve des manières créatives d'aider l'enfant à prendre seul des décisions réfléchies dans le milieu d'apprentissage. Par exemple, elle tient compte de l'influence de la nature, de l'emplacement et de la quantité du matériel sur le jeu, et de l'intention d'apprentissage. L'équipe invite le groupe d'enfants à participer à l'organisation du matériel par la négociation; ensemble, ils discutent de la méthode de rangement et de l'emplacement du matériel pour en faciliter l'accès. L'équipe pédagogique peut instaurer différents systèmes, comme des photos ou des étiquettes, pour aider l'enfant à faire seul ses propres choix pendant ses jeux et interactions avec les autres dans le milieu d'apprentissage.



LIRE :

EN CLASSE : LA VOIX DES ÉLÈVES

« La dynamique générée par une relation positive entre le personnel enseignant et l'élève est essentielle pour qu'ait lieu l'apprentissage. Cette relation implique une démonstration aux élèves que l'enseignante ou l'enseignant s'intéresse à leur apprentissage en tant qu'élèves, peut voir leur perspective, et leur communique cette rétroaction précieuse de sorte que les élèves puissent faire leur autoévaluation, se sentir en sécurité, et apprendre

suite...

à comprendre les autres et le contenu d'apprentissage avec le même niveau de curiosité et d'intérêt. » [Cornelius-White, 2007, p. 123, traduction libre, tirée du *Cadre*, 2013, p. 25]

INDICATEUR 3.1

Le milieu d'enseignement et d'apprentissage est inclusif et favorise l'engagement intellectuel de tous les élèves, en plus de refléter les forces et les besoins individuels des élèves ainsi que leurs préférences en matière d'apprentissage et leurs perspectives culturelles.

EN CLASSE :

- Les élèves et le personnel enseignant travaillent ensemble afin de créer un environnement d'apprentissage collaboratif et sécuritaire, sans préjugé discriminatoire ni obstacle systémique.
- Des expériences d'apprentissage agréables, qui favorisent la collaboration, l'innovation et la créativité (c'est-à-dire des expériences claires, stimulantes et productives, qui comprennent la résolution de problèmes et la pensée critique portant sur une vaste gamme de sujets).
- Une rétroaction continue entre les élèves et le personnel enseignant permet aux élèves d'ajuster leur façon de penser et d'améliorer leurs résultats.
- Le milieu d'enseignement et d'apprentissage permet aux élèves d'atteindre des objectifs personnels.
- Les élèves sont fortement et fréquemment encouragés à contribuer à la livraison de programmes qui répondent à leurs besoins.
- Les besoins des élèves apprenant le français et des élèves nouveaux arrivants sont pris en considération par le personnel enseignant.
- Les pratiques pédagogiques valorisent la construction identitaire de l'élève dans un contexte d'ouverture de l'espace francophone et de diversité culturelle.

LES ÉLÈVES :

- reconnaissent leurs valeurs, leurs cultures et leurs intérêts reflétés dans leur milieu d'apprentissage.
- participent volontairement à des expériences d'apprentissage collaboratives, innovatrices et créatives pour maximiser leur potentiel intellectuel, et assument la responsabilité de ces expériences.
- manifestent une confiance, une résilience, une autorégulation et une autoefficacité dans leur capacité à apprendre et à réussir.
- explorent de nouvelles tâches, prennent des risques et partagent leurs connaissances avec les autres.
- participent volontairement aux processus de rétroaction pour peaufiner leur pensée et leur apprentissage.
- expriment leurs besoins en matière d'apprentissage par rapport au programme scolaire.
- manifestent une compréhension de leur construction identitaire dans un contexte d'ouverture de l'espace francophone et de diversité culturelle.

Extrait du *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*, 2013, p. 22-23, Indicateur 3.1.

La voix des élèves : transformer les paradigmes en salle de classe, Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel* (mars 2014) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT INTÉGRER LA VOIX DE L'ENFANT DANS LA COCONSTRUCTION DU MILIEU D'APPRENTISSAGE?

De quelle manière allons-nous...

- encourager l'enfant à participer au processus de planification et d'organisation du matériel dans la classe?

- aider l'enfant à faire seul des choix éclairés? Avons-nous mis en place des systèmes de repérage et d'identification des ressources et du matériel, par exemple, à l'aide de photos ou d'étiquettes ou d'autres types d'indices visuels, pour l'aider à faire ses propres choix? Est-ce que l'enfant a accès au matériel et aux ressources?
- faire en sorte que l'enfant voie ses expériences intégrées au milieu d'apprentissage? Par exemple, les livres reflètent-ils la diversité culturelle, socioéconomique, linguistique, familiale de la classe?
- nous assurer que les perspectives et les idées de l'enfant ainsi que le matériel qui l'intéresse sont inclus dans le milieu d'apprentissage?
- intégrer la voix de l'enfant dans les décisions sur la sélection et l'organisation du matériel et des ressources, et sur les façons d'y accéder dans la classe, sans perdre de vue l'intention d'apprentissage?
- faire participer l'enfant pour déterminer les changements à apporter dans les aires d'apprentissage et le moment auquel les effectuer?
- rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles dans l'environnement? Les créations de l'enfant sont-elles affichées dans la classe, par exemple?

MILIEU D'APPRENTISSAGE : REFLET DE NOS CONCEPTIONS

Les questions de réflexion qui suivent peuvent amener les membres de l'équipe pédagogique à repenser les pratiques traditionnelles se rapportant au milieu d'apprentissage et à en adopter d'autres, plus conformes à l'état actuel des connaissances sur l'apprentissage des enfants.

➡ Voir Milieu d'apprentissage et l'autorégulation au chapitre 2.2,
 ⬅ Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT LE MILIEU D'APPRENTISSAGE REFLÈTE-T-IL CE QUE NOUS PENSONS DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENFANT?

Nous créons des milieux d'apprentissage qui reflètent ce que nous pensons des méthodes d'apprentissage de l'enfant. De quelles façons les énoncés suivants sont-ils vrais en ce qui concerne notre milieu d'apprentissage?

- ***Le milieu d'apprentissage est le « troisième enseignant ».***
 Comment l'espace interpelle-t-il l'enfant? Comment les affiches de la classe contribuent-elles à accroître et à approfondir sa réflexion? Comment pouvons-nous savoir si l'environnement est surchargé, s'il comporte trop de couleurs distrayantes ou de matériel? Y a-t-il trop de matériel commercial peu pertinent pour l'enfant?
- ***L'enfant apprend par le jeu et l'enquête.***
 De quelles façons les ressources actuelles, le matériel et l'aménagement de la classe contribuent-ils à l'apprentissage par le jeu initié par l'enfant? Comment pouvons-nous rendre les aires d'apprentissage polyvalentes pour favoriser les conversations et les apprentissages pertinents? Comment allons-nous évaluer leur efficacité?
- ***L'enfant est compétent et capable de réflexion complexe; en tenant compte de ce que l'enfant a à dire et en coconstruisant le milieu d'apprentissage avec lui ou elle, il est possible d'enrichir son apprentissage (voir ci-dessus).***
 Le milieu d'apprentissage est-il en majeure partie créé, réalisé ou coconstruit en collaboration avec l'enfant? Quels éléments de preuve permettent de vérifier cela?
- ***Les principes de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique appuient l'apprentissage de tous les enfants.***
 Est-ce que l'environnement permet à l'enfant d'aborder et de démontrer son apprentissage de plusieurs manières (sous forme de paroles, d'actions et de représentations)? Est-ce que le matériel et les ressources correspondent aux différents styles d'apprentissage?

suite...

- ***L'enfant apprend mieux lorsqu'on tient compte des compréhensions conceptuelles couvrant les quatre domaines.***

Comment restons-nous à l'affût des liens à établir entre la réflexion de l'enfant et les compréhensions conceptuelles des *quatre domaines* : Appartenance et contribution, Autorégulation et bien-être, Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques ainsi que Résolution de problèmes et innovation? De quelle manière le milieu d'apprentissage contribue-t-il au développement de l'autorégulation chez l'enfant? Avons-nous intégré du matériel et des ressources qui contribuent à l'apprentissage de la littératie et des mathématiques dans toutes les aires d'apprentissage de la classe? Est-ce que l'enfant peut exprimer ses idées par les arts? De quelle manière l'incitons-nous à résoudre des problèmes dans toutes les aires d'apprentissage?

- ***L'apprentissage par le jeu dans une démarche d'enquête met à profit la curiosité naturelle de l'enfant.***

Est-ce que le milieu d'apprentissage reflète les enquêtes de l'enfant? Est-ce que l'aménagement du milieu changera pendant l'année? Qu'est-ce qui motivera ces changements? Que pourrait-il arriver si nous utilisions moins de matériel et que nous le disposions différemment? Que se passerait-il si nous ajoutions du matériel naturel et recyclé?

- ***Il est avantageux pour l'enfant de comprendre l'intention d'apprentissage.***

Est-ce que le matériel et les ressources du milieu sont choisis en fonction de l'intention d'apprentissage? Par exemple, est-ce que l'enfant comprend que les mots affichés au mur sur des étiquettes en forme de maïs soufflé sont en fait les mots fréquemment utilisés? Est-ce que le matériel et les ressources l'aident à comprendre ce qu'il ou elle apprend? Par exemple, est-ce qu'on affiche les mots fréquents et en discute au fur et à mesure qu'on les retrouve dans nos conversations et nos textes?

APPRENDRE EN PLEIN AIR

L'extérieur fait aussi partie du milieu d'apprentissage. De plus en plus de recherches montrent que passer du temps dans la nature améliore la santé mentale, physique, affective et spirituelle ainsi que le bien-être de l'enfant (Louv, 2005). En permettant à l'enfant d'apprendre à l'extérieur, on parvient à stimuler sa curiosité naturelle et sa capacité à s'émerveiller. L'apprentissage qui a lieu dans la salle de classe peut être poursuivi dans la « classe élargie » qu'est la nature. De même, l'environnement naturel peut être intégré au milieu d'apprentissage intérieur.

Pour toutes sortes de raisons, notamment l'abondance d'appareils électroniques, l'enfant d'aujourd'hui passe relativement peu de temps à l'extérieur. Cette « carence de plein air » est associée à des tendances troublantes comme l'obésité infantile, les troubles de l'attention et la dépression. La nature regorge d'occasions d'apprentissage riches, et l'environnement naturel peut inspirer des formes de réflexion, d'apprentissage, de savoir-faire et d'innovation que l'enfant ne parvient pas à atteindre à l'intérieur, mais qui, une fois découvertes, peuvent être poursuivies en classe.

À la maternelle et au jardin d'enfants, l'apprentissage en plein air fait partie intégrante de l'activité journalière. À cet égard, l'équipe pédagogique joue un rôle actif pour amener le groupe d'enfants à profiter pleinement de l'environnement naturel et à en exploiter les possibilités de jeu et d'exploration.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : L'EXTÉRIEUR FAIT PARTIE DU MILIEU D'APPRENTISSAGE

Comment pouvons-nous...

- prolonger le milieu d'apprentissage au-delà de la classe : à l'extérieur, au reste de l'école et à la communauté? Comment l'enquête et le jeu ayant lieu dans des milieux variés favorisent-ils l'apprentissage qui peut ensuite être ramené en classe?
- intégrer l'apprentissage à l'extérieur dans l'horaire de la journée?
- rendre l'environnement naturel apparent dans la classe? Par exemple, ajoutons-nous des objets naturels et recyclés à notre matériel?
- aider l'enfant à approfondir son exploration du monde naturel, à la rendre plus concrète et à aller au-delà de l'apprentissage suscité par des éléments naturels de la classe?



VOIR : Toutes les vidéos de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario sur le milieu d'apprentissage – cocréation d'un milieu favorisant la participation et l'apprentissage.

LIRE : Consultez le site Web « Charte du plein air pour les enfants de l'Ontario ».



MYTHES sur le milieu d'apprentissage

- Le milieu d'apprentissage devrait mettre l'accent sur l'esthétisme – couleurs vibrantes, paniers en osier et matériel commercial – au lieu de créer un milieu qui rend visibles le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant.
- La participation des enfants se limite au choix de matériel pour un apprentissage précis, par exemple, une représentation en art dramatique.

- La disposition des meubles devrait satisfaire les besoins des réunions en grand groupe, par exemple, lors de la collation, le dîner et le bricolage plutôt que de favoriser l'apprentissage qui a lieu au cours de la journée.
- Le « milieu d'apprentissage » se réfère à la grandeur de la pièce et à ses meubles.
- L'apprentissage en plein air exige de faire des excursions ou d'avoir d'innombrables connaissances du monde naturel.

1.4 ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE: RENDRE LE RAISONNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE L'ENFANT VISIBLES

L'évaluation est un processus visant à recueillir et à interpréter des renseignements qui reflètent avec exactitude l'apprentissage de l'enfant en fonction des compétences et des habiletés énoncées dans les attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Le but premier de toute évaluation est d'améliorer l'apprentissage pour aider l'enfant à devenir une apprenante ou un apprenant autonome capable d'autorégulation.

(Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants, p.6)

Élément clé d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces à la maternelle et au jardin d'enfants, l'évaluation se fait concurremment avec l'enseignement et fait partie intégrante de l'apprentissage.

Le jeune enfant manifeste ses apprentissages en *parole* par ce qu'il ou elle dit, en *action* par ce qu'il ou elle fait et en *représentation* par ce qu'il ou elle illustre. L'équipe pédagogique observe l'enfant, l'écoute et lui pose des questions exploratoires afin de pouvoir consigner et interpréter son raisonnement et son apprentissage et, dans leurs interactions avec l'enfant, les membres de l'équipe développent une compréhension partagée de son apprentissage et en déterminent les prochaines étapes.

DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE : QUE NOUS DIT LA RECHERCHE?

Documenter les preuves d'apprentissage est l'aspect le plus important de l'évaluation à la maternelle et au jardin d'enfants et fait effectivement partie intégrante de toutes les approches d'évaluation.

(Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants, p. 8)

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

Cette collecte d'information sur l'apprentissage des enfants sous forme d'observations, de notes, de photos, de vidéos, d'enregistrements de la voix, d'exemples de travaux et d'interactions avec les enfants¹¹, de même que l'analyse et l'interprétation qui en est faite en collaboration avec les enfants permettent de bien comprendre le cheminement de l'enfant sur la voie de l'apprentissage et de déterminer les prochaines étapes à franchir.

La monographie « Nouveau regard sur la documentation pédagogique » de Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel*, nous démontre les avantages d'examiner et d'analyser les preuves d'apprentissage de l'enfant :

« Nous documentons le cheminement de l'apprentissage du point de vue de l'élève », déclare un des éducateurs ayant participé à une enquête collaborative en Ontario. Quand les élèves participent à la documentation, ils en viennent à connaître leur propre façon de penser. Grâce à la documentation pédagogique, ils peuvent développer et exploiter les compétences métacognitives qui sont essentielles à l'apprentissage continu.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015, p. 2)

11. L'équipe pédagogique se doit d'être au fait des politiques et des directives concernant le stockage, le partage et la dissémination d'images imprimées ou numériques, ou d'enregistrements des enfants. Les membres de l'équipe pédagogique sont tenus de se conformer à ces politiques et directives.

Ces conclusions sont pertinentes pour tous les enfants, y compris ceux de la maternelle et du jardin d'enfants. L'évaluation et l'analyse des preuves d'apprentissage appuient la prise de décisions pédagogiques sur diverses questions, comme : Quelles approches et quel matériel sont les plus à même d'aider l'enfant dans son apprentissage? Quels contextes d'apprentissage sont les plus adaptés à l'enfant? Quel type de regroupements permet de répondre efficacement aux besoins de chaque enfant? Quel niveau de soutien faut-il offrir au fur et à mesure de l'apprentissage de l'enfant?

Rinaldi (2006) décrit la documentation pédagogique comme un processus « d'écoute visible ». La documentation pédagogique n'est pas un type d'évaluation sommative et ne doit pas être réservée à la fin d'une période donnée, mais doit être effectuée en continu. Il est possible qu'il faille la revoir et réfléchir de nouveau aux preuves d'apprentissage dans le cadre d'un processus cyclique qui favorise l'épanouissement et l'apprentissage de l'enfant.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Au départ, nous pensions qu'il fallait tout documenter. Comme nous étions deux, nous pouvions prendre des tonnes de photos, d'enregistrements et de relevés. C'était un passage obligé. Maintenant, nous faisons de plus en plus preuve de discernement : nous essayons de prendre le temps de nous demander ce qu'il est pertinent d'enregistrer. Nous commençons à réfléchir sur la documentation. Nous voyons quels enfants suivent et parfois, plus important encore, ceux qui ne suivent pas. Nous prêtons aussi attention à nos paroles et gestes, et à la manière dont nous interagissons. C'est comme faire un casse-tête complexe.

Les données recueillies nous ont permis de trouver une panoplie de *nouveaux* moyens de rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles. L'utilisation de formes de documentation variées nous a conduits à voir les enfants différemment et à respecter le développement unique de chacun. Nous avons rendu visibles les processus d'apprentissage, le langage et les stratégies propres à chaque enfant.

Par la suite, après avoir utilisé la documentation pédagogique pendant quelques mois, nous avons constaté que nous faisons une étude de l'apprentissage au lieu de simplement le décrire comme auparavant.

Documenter et analyser en profondeur les diverses manifestations du raisonnement et de l'apprentissage de l'enfant n'est pas une tâche facile, d'où l'importance d'une approche collaborative au sein de l'équipe pédagogique pour procéder à l'observation et à la documentation de ce que l'enfant dit, fait et représente. L'information détaillée que renferme la documentation fournit à l'équipe matière à réflexion et permet l'analyse des preuves d'apprentissage qui débouchent sur une compréhension approfondie. Tout commence par l'engagement de l'équipe pédagogique de mettre la documentation pédagogique au cœur de l'apprentissage.



LIRE : Nouveau regard sur la documentation pédagogique, Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel (mai 2015) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

UTILISATION OPTIMALE DE LA DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

Helm, Beneke et Stenheimer (2007) soutiennent que la documentation n'a qu'une valeur limitée si elle n'est pas utilisée pour parvenir à une meilleure compréhension de la pensée et de l'apprentissage des enfants et pour déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage. Selon les auteurs, tant que l'équipe pédagogique garde à l'esprit que la documentation sert à orienter l'enseignement, le temps qu'elle aura consacré à l'acquisition de ces nouvelles compétences n'aura pas été en vain.

C'est lorsqu'une pièce de la documentation paraît déconcertante et quand l'équipe y revient pour y trouver des preuves d'apprentissage supplémentaires qu'elle

découvre une perspective importante sur le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant, de différents points de vue – ceux de l'enfant, des parents, et d'autres membres de l'équipe pédagogique. Parce qu'elle reconnaît que l'apprentissage est un processus complexe, l'équipe pédagogique comprend qu'il faut ralentir la cadence et prendre le temps d'écouter et d'observer en adoptant une démarche d'enquête (voir le chapitre 1.2, Apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête). Elle pose des questions et considère l'influence de ses décisions et approches pédagogiques sur l'apprentissage des enfants. Ainsi, l'équipe approfondit ses connaissances et adapte ses pratiques pour répondre plus précisément aux besoins des enfants suivant leur disposition à apprendre.

De la prise de notes traditionnelle à la documentation pédagogique

Jusqu'à maintenant, les éducatrices et éducateurs de la petite enfance utilisaient ce qu'on appelle des *notes anecdotiques* ou *notes d'observation*. Par exemple :

- 15 janvier : Aujourd'hui, Bruno a construit une tour en cubes avec Siri et David.

La documentation pédagogique se distingue des notes d'observation par le fait qu'elle inclut le raisonnement – de l'enfant et des membres de l'équipe pédagogique – qui accompagne l'action. Par exemple :

- 15 janvier, 9 h 30 : Bruno a dit qu'il se sentait fatigué ce matin, mais quand il a vu que Siri et David avaient commencé à construire une tour avec des cubes, il a retrouvé son entrain et s'est joint à eux. Nous avons constaté qu'il participe davantage quand il est question de jeux de construction. Essayons de miser là-dessus pour l'inciter à s'intéresser à la lecture.

Durant le processus de collecte de preuves du raisonnement des élèves, il est donc essentiel de disposer d'une méthode pour organiser cette information et, par la suite, pour identifier les tendances et déterminer les prochaines étapes. De nombreux éducateurs soulignent l'importance de la technologie en tant que format de collecte de l'information. « La technologie nous a permis de revenir en arrière et d'examiner la façon dont nous nous servons des amorces » [...] Nous avons été en mesure de réfléchir au type de questions que nous posions aux élèves.

(Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2012b, p. 7)

Importance de la conscience de soi dans la documentation pédagogique

D'après Rinaldi (2006, p. 196), les idées, les concepts et les connaissances de l'équipe pédagogique influencent profondément la documentation de l'apprentissage de l'enfant. Il en est de même pour la qualité de sa relation avec l'enfant et de sa perception de ce dernier.

Les éléments que les membres de l'équipe pédagogique *choisissent* de consigner reflètent leurs valeurs et ce qu'ils estiment important d'observer chez les enfants. Lorsque les membres de l'équipe pédagogique documentent l'apprentissage de l'enfant, ils doivent être conscients de leur subjectivité et de leurs préjugés. Autrement dit, ils doivent reconnaître qu'ils représentent l'apprentissage en fonction de leur vision personnelle des enfants et de la façon dont ceux-ci apprennent.

Quand l'équipe pédagogique considère l'enfant comme une richesse – c.-à-d., en se concentrant sur ce qu'il apporte à l'apprentissage (forces, intérêts, apprentissage et expériences préalables) – plutôt que sur ce qu'il ne sait pas ou ne peut pas faire, elle est en mesure de saisir les processus d'apprentissage propres à l'enfant. Considérer tous les enfants comme des êtres compétents et capables de pensée et d'apprentissage complexes favorise une documentation efficace.

L'équipe pédagogique doit aussi, dans tous les aspects de la documentation, reconnaître sa responsabilité de dépeindre les enfants de façon éthique et respectueuse.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous avons réfléchi à un commentaire entendu au cours d'un atelier sur la documentation pédagogique. La personne affirmait que pour représenter l'apprentissage des enfants de façon précise et sans préjugés, il faut prendre en compte le rôle de l'observateur.

Nous avons réfléchi à notre rôle d'observateur et le prisme au travers duquel nous regardions les enfants. Nous utilisons la documentation pour déterminer si une attente avait été ou non satisfaite, d'après une approche de type liste de vérification, et nous rassemblions des données pour voir quelles attentes nous devons aborder. C'était ça, notre "préjugé", notre "programme". Nos questions portaient souvent sur des habiletés spécifiques, par exemple : "Combien de blocs as-tu utilisés?" ou "Quelles couleurs as-tu choisies pour ton dessin?" Avec l'expérience, nous nous sommes améliorés en tant qu'auditeurs actifs. Nous avons commencé à noter les façons de penser et d'apprendre que nous observions plutôt que de cocher des cases sur une liste. Nous avons commencé à poser des questions ouvertes, par exemple : "Dis m'en plus sur ton bâtiment." ou "À quoi pensais-tu quand tu faisais ce dessin?" Ceci nous a permis de voir ce dont les enfants étaient déjà capables et de déterminer comment nous pouvions les aider à élaborer et à réfléchir plus en profondeur. Cela a eu un impact prépondérant sur notre rôle. Notre rôle a changé. Nous avons continué à collecter des données, mais nous avons aussi établi une *relation* avec chaque enfant, une relation fondée sur l'apprentissage.



LIRE : *Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique*, 2013.

Dr Carol Anne Wien, Ph. D.

Nouveau regard sur la documentation pédagogique, Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel* (mai 2015) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

VOIR : Trois vidéos : (français en voix hors champ)

- Un processus d'étude
- Rendre visible la pensée et l'apprentissage
- Un examen continu plus approfondi



QUESTIONS DE RÉFLEXION : LA DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

- Que choisissons-nous de consigner? Pourquoi?
- Quels types de documentation dépeindront le mieux nos observations? Comment communiquerons-nous cette documentation?
- Que pense l'enfant de cet élément consigné?
- Comment la documentation influence-t-elle les expériences et les réactions de l'enfant?
- Comment pouvons-nous intégrer la famille au processus de documentation?
- * * *
- Quelles idées et questions l'enfant explore-t-il? Quelles questions semble-t-il étudier par ses actions?
- De quelle manière l'enfant se sert-il du matériel? Comment adapte-t-il et peaufine-t-il ses actions?
- Comment l'enfant utilise-t-il l'espace mis à sa disposition? Quelle est sa réaction à différents niveaux de stimulation sensorielle?
- Comment l'enfant emploie-t-il son temps?
- Comment l'enfant décrit-il ses actions et ses pensées? Que nous dit son langage corporel?
- Comment l'enfant réagit-il, sur le plan affectif, à son environnement, à ses expériences, aux autres enfants et aux adultes?
- Comment l'enfant agit-il en groupe? De quelle manière adapte-t-il ses actions ou son comportement aux autres? Comment manifeste-t-il sa compréhension du point de vue d'une autre personne?

COCONSTRUIRE L'APPRENTISSAGE AVEC LES ENFANTS : ÉVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION EN TANT QU'APPRENTISSAGE

Par la documentation pédagogique, l'équipe pédagogique crée des liens entre l'apprentissage et l'enseignement en partageant, en revoyant et en interprétant des preuves d'apprentissage avec l'enfant. Ce dernier réfléchit avec l'équipe sur la documentation. L'équipe pédagogique l'aide à comprendre ce qu'il ou elle apprend en ayant recours à la rétroaction descriptive. Elle le guide également pour déterminer les prochaines étapes d'apprentissage. L'équipe pédagogique suit une démarche d'enquête, pose des questions et discute avec l'enfant pour comprendre sa pensée et les questions qu'il se pose. Elle réfléchit aussi aux adaptations possibles pour satisfaire ses besoins d'apprentissage. L'équipe pédagogique et l'enfant arrivent à une compréhension commune de ce qui est acquis, puis discutent des prochaines étapes d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils coconstruisent l'apprentissage.

Évaluation au service de l'apprentissage

Grâce à son analyse et à son interprétation de l'information collectée, l'équipe pédagogique peut évaluer le progrès de l'enfant et utiliser ce qu'elle a découvert pour façonner l'enseignement, c'est-à-dire créer, dans sa zone proximale de chaque enfant observé, des contextes d'apprentissage adaptés à ses points forts. Ce processus fait partie de l'évaluation *au service de* l'apprentissage qui informe au sujet du raisonnement et de l'apprentissage de l'enfant. L'observation, la documentation et l'évaluation continues révèlent ensuite de *nouveaux* apprentissages – un changement dans la pensée de l'enfant qui montre qu'un apprentissage a eu lieu. L'évaluation *au service de* l'apprentissage est continue et guide l'enseignement. Elle est présente dans tous les contextes de jeu et d'enquête de l'enfant.

L'interprétation et l'analyse des preuves d'apprentissage rassemblées fondées sur la compréhension du développement de l'enfant et de ce qu'il est capable de faire, avec ou sans aide (ce qui se trouve dans sa *zone proximale de développement*), est le point de départ pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles.

ÉTABLIR DES LIENS ENTRE SON VÉCU ET SES APPRENTISSAGES

Pour que l'apprentissage ait lieu, le cerveau doit être en mesure d'établir des liens et de reconnaître des modèles. Alors que l'enfant établit des liens entre ce qu'il connaît et ce qu'il découvre, son cerveau crée des modèles qui l'aident à comprendre le monde qui l'entoure. Il est donc important que l'enfant soit donné de multiples occasions variées pour qu'il puisse établir des liens entre ses expériences précédentes et les nouvelles expériences qu'il vit chaque jour. Lorsque l'équipe pédagogique constate, documente et examine les preuves que ces liens ont lieu, elle a l'occasion d'identifier et de coconstruire l'apprentissage avec lui et de l'encourager à améliorer et à progresser dans son apprentissage.

Au fur et à mesure que la documentation s'accumule et alors que l'équipe pédagogique et l'enfant y réfléchissent quotidiennement, l'enfant se met à intérioriser l'apprentissage et à l'appliquer à d'autres contextes. L'équipe pédagogique analyse la documentation afin d'établir la progression de l'apprentissage de l'enfant par rapport aux compétences et aux habiletés énoncées dans les attentes du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016. Elle concentre ses observations sur les concepts, les habiletés, les applications et les caractéristiques décrites dans les attentes et les contenus d'apprentissage du programme.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous constatons maintenant à quel point les jeunes apprenants sont compétents et capables quand ils parlent de leurs pensées. Les enfants deviennent de meilleurs communicateurs, en partie parce qu'ils pensent que leurs paroles ou opinions sont importantes. Ils sont valorisés dans la coconstruction de leur savoir. Plutôt que de partir des attentes, l'équipe pédagogique laisse les enfants prendre l'initiative et trouver, par leurs expériences authentiques, les manières de répondre aux attentes du programme.



Voir le chapitre 1.2, Apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, pour en savoir plus sur la coconstruction de l'apprentissage.

Réflexion partagée continue

Dans le cadre de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'équipe pédagogique se livre avec les enfants à un exercice de *réflexion partagée continue* par une conversation régulière focalisée, par exemple, sur la résolution de problèmes, l'évaluation d'une situation ou la prolongation d'un récit (ADEEWR, 2009, p. 15). Au cours de ce processus, la pensée de l'enfant est prolongée, et l'équipe pédagogique comme l'enfant acquièrent une compréhension approfondie de la façon d'apprendre de l'enfant.

La réflexion partagée continue comprend l'utilisation de stratégies pendant l'interaction avec l'enfant, notamment les suivantes :

- Reconnaître, remarquer et nommer ce que fait ou dit l'enfant (*p. ex., « Je t'ai regardée mettre les billes sur le côté au fur et à mesure que tu les comptais. »*);
- Clarifier (*p. ex., « Veux-tu dire que les animaux aimeraient être dans ce pré? »*);
- Poser des questions pour pousser plus avant la pensée et l'apprentissage de l'enfant (*p. ex., « Comment est-ce que je pourrais conduire en toute sécurité dans la ville que tu as construite? »*).

L'équipe pédagogique donne une rétroaction descriptive en constatant et en nommant l'apprentissage et guide les enfants vers les prochaines étapes appropriées.

Évaluation en tant qu'apprentissage

En utilisant des pratiques d'évaluation en tant qu'apprentissage, l'équipe pédagogique permet à l'enfant de développer sa capacité de devenir une apprenante ou un apprenant assuré et autonome qui établit ses objectifs d'apprentissage personnels, suit sa progression et détermine les prochaines étapes, en plus de réfléchir sur son raisonnement et son apprentissage.

(Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016, p. 6)

L'évaluation *en tant qu'apprentissage* – le processus consistant à amener l'enfant à réfléchir sur son apprentissage et à en prendre conscience, ce qui l'aide à devenir une apprenante ou un apprenant autonome – fait partie intégrante de l'approche visant à rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles. Auparavant, on estimait que le jeune enfant était incapable de métacognition, alors que ce type de réflexion se manifeste souvent et dans diverses situations. L'enfant contribue en effet à l'évaluation de ses apprentissages par sa réflexion sur la documentation. Quand l'enfant réfléchit à son propre apprentissage avec l'équipe pédagogique, il ou elle apprend à identifier lui-même (elle-même) ce dont il ou elle a besoin pour l'approfondir. Il ou elle participe aussi à l'évaluation de ses pairs en se fondant sur l'opinion, les points de vue, les idées et les questionnements des autres enfants et en apprend ainsi sur son apprentissage.



VOIR : Webémission sur l'observation et la documentation de l'apprentissage sur ÉduSource.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Pendant des jeux, nous avons demandé aux enfants s'ils trouvaient l'activité difficile. L'un d'eux a répondu : "Oui. J'associais des images avec des mots. Les mots étaient difficiles, mais je les ai lus à voix haute et j'ai regardé avec mes yeux, et regarde, j'ai réussi!" Un autre enfant a dit : "Non, parce que j'ai travaillé fort et trouvé les numéros. La prochaine fois je vais dépasser quarante et aller jusqu'à cent. C'est un chiffre encore plus gros." Un autre a quant à lui répondu : "Oui, c'était difficile parce que c'était très gros. Maintenant j'ai un plan pour travailler un peu plus dessus un autre jour." Les enfants sont perspicaces au sujet de leurs acquis et de ceux des autres; ils se consultent constamment pour trouver des idées. Au départ, nous pensions qu'ils ne pourraient pas réfléchir à leur apprentissage, encore moins le décrire et en discuter, mais nous avons été émerveillés par la profondeur de leur réflexion! Ils nous ont beaucoup appris – et vice-versa – sur le type d'apprenants qu'ils sont et sur leurs apprentissages réels.

CONSTATER ET IDENTIFIER L'APPRENTISSAGE : LE LIEN AVEC LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Lorsque l'équipe pédagogique s'engage auprès de l'enfant dans l'apprentissage par le jeu et par l'enquête, fournit de la rétroaction descriptive et examine la documentation pédagogique sur l'apprentissage de l'enfant avec lui, elle se conforme à « constater et identifier l'apprentissage » pour définir ce que l'enfant fait (p. ex., « Je vois que tu enfiles tes perles dans un ordre de couleur qui se répète. On appelle ça créer un motif. »). L'équipe pédagogique propose une formulation qui permet à l'enfant de décrire son apprentissage. Elle rend le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant « visibles » à ses yeux. À la maternelle et au jardin d'enfants, la stratégie de « constater et identifier l'apprentissage » facilite le partage des résultats d'apprentissage et des critères d'évaluation avec l'enfant.

L'équipe pédagogique s'inspire de sa connaissance des attentes et des compréhensions conceptuelles énoncées dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants pour donner lieu aux résultats d'apprentissage qu'elle partage avec l'enfant. À la maternelle et au jardin d'enfants, les résultats d'apprentissage sont formulés en utilisant des termes et un langage que l'enfant comprend, par exemple, « Je découvre des motifs. » Les résultats d'apprentissage ainsi formulés permettent à l'enfant de réfléchir à son apprentissage et de commencer à l'orienter. Les critères d'évaluation décrivent clairement ce qui est requis pour satisfaire aux résultats d'apprentissage, par exemple, « Je reconnais le motif dans une suite. Je décris le motif d'une suite. » Les résultats d'apprentissage utilisés en lien avec les critères d'évaluation aident à rendre l'apprentissage « visible » à l'enfant pour qu'il concentre ses efforts d'apprentissage et commence à prendre des décisions quant à son apprentissage. En voici des exemples :

- Je découvre des motifs. [En rapport avec l'attente 20]
 - Je reconnais le motif dans une suite.
 - Je décris le motif d'une suite.
- Je communique en français avec les autres de différentes façons. [En rapport avec les attentes 1 et 2]
 - Je dessine le plan de ma construction.
 - J'explique en français ce que représente mon plan.
 - J'écoute ce que les autres pensent de mon plan.
- Je fais partie d'un groupe. [En rapport avec l'attente 4]
 - Je partage avec les autres.
 - J'attends mon tour.
 - Je remercie l'enfant qui m'aide.
- Je résous des problèmes. [En rapport avec les attentes 5, 25, 26]
 - J'identifie le problème.
 - Je trouve une solution pour résoudre le problème.

- J'essaie ma solution pour vérifier si elle fonctionne.
- Je demande de l'aide au besoin.
- Je communique mes résultats.

Les résultats d'apprentissage ainsi formulés permettent à l'enfant de réfléchir à son apprentissage et de commencer à l'orienter. Les résultats d'apprentissage de pair avec les critères d'évaluation aident l'enfant à concentrer ses efforts d'apprentissage, à comprendre son cheminement et à prendre des décisions quant à son apprentissage. Avec l'appui graduel (étayage) de l'équipe pédagogique, l'enfant peut visualiser sa progression par rapport aux résultats d'apprentissage visés. La stratégie *constater et identifier l'apprentissage* peut être utilisée pour guider la progression de l'enfant dans ses apprentissages, peu importe son niveau de développement. « En participant à diverses situations d'apprentissage et en y réfléchissant, l'enfant développe et approfondit sa compréhension de ce à quoi ressemblent ses apprentissages et en quoi peuvent consister les prochaines étapes de son apprentissage. » (*Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016, p.8).

 **VOIR** : Webémission sur l'observation et la documentation de l'apprentissage sur ÉduSource.

LIRE : Documentation pédagogique – Se servir de la documentation pédagogique pour mieux comprendre la pensée des enfants de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE ET LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

- Comment savons-nous qu'un enfant apprend? Qu'arrive-t-il et qu'observons-nous lorsqu'il ou elle apprend?
- Comment savoir ce qui aide un enfant à apprendre ou, au contraire, ce qui inhibe ou freine son apprentissage?

- Comment l'enfant saura-t-il ce qu'il ou elle apprend et quand il ou elle apprend?
- Les résultats d'apprentissage concordent-ils avec notre vision de l'enfant en tant qu'être compétent et capable de réflexion complexe?
- Savons-nous adapter convenablement et en temps utile les résultats d'apprentissage pour tous les enfants, entre autres ceux ayant des besoins particuliers, et mettons-nous en œuvre les adaptations leur permettant d'apprendre?
- Sommes-nous conscients que les résultats d'apprentissage doivent soutenir l'acquisition des connaissances et des habiletés décrites dans les attentes et les compréhensions conceptuelles? Faisons-nous attention à ne pas utiliser les résultats d'apprentissage pour définir des progrès trop restreints, ce qui limiterait l'exploration des enfants? Faisons-nous bien la différence entre les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation (c.-à-d., les étapes permettant aux enfants d'atteindre les attentes)?
- Que remarquons-nous sur l'apprentissage des enfants quand nous les aidons à comprendre leurs résultats d'apprentissage et leurs critères d'évaluation, et que nous les incluons consciemment dans des décisions reliées à leur apprentissage?

X MYTHES sur les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation à la maternelle et au jardin d'enfants

- Afficher les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation au mur est suffisant pour que les enfants les comprennent et pour les aider à apprendre.
- Les résultats d'apprentissage doivent être de portée restreinte (p. ex., « Je connais toutes les lettres de l'alphabet. », « Je peux classer des objets. »).
- Les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation ne sont pas compatibles avec l'apprentissage par le jeu.
- Les résultats d'apprentissage doivent être créés par l'équipe pédagogique, sans impliquer l'enfant ni prendre en compte les besoins et intérêts qu'il exprime.

suite...

- Les enfants ne peuvent s'attaquer qu'à un seul résultat d'apprentissage à la fois.
- Les enfants doivent tous s'appliquer au même résultat d'apprentissage en même temps.
- Atteindre un résultat d'apprentissage signifie satisfaire à un ensemble de critères défini.

CONSIDÉRATIONS DANS L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE : MANIFESTATION DE L'APPRENTISSAGE

L'évaluation *de* l'apprentissage comprend une synthèse de l'apprentissage que l'enfant manifeste par rapport aux attentes et qui précise les principaux apprentissages, la progression des apprentissages et les prochaines étapes de l'apprentissage de chaque enfant à des moments précis. Pendant leur évaluation de l'apprentissage, l'équipe pédagogique doit garder à l'esprit que les enfants entrent à la maternelle et au jardin d'enfants à différents stades de développement personnel et avec des expériences et des antécédents variés, et qu'ils quittent en démontrant différents niveaux de progrès et d'apprentissage par rapport aux attentes.

L'équipe pédagogique doit également tenir compte du fait que certains enfants ont besoin de plus de temps pour s'adapter au contexte scolaire. Elle doit par conséquent leur donner suffisamment de temps pour exprimer leurs acquis par diverses occasions d'apprentissage convenant à leur stade de développement et à leur zone proximale de développement.

Les jeunes enfants manifestent leur apprentissage d'un grand nombre de manières. Un éventail de facteurs influence le choix des enfants dans la manifestation de leurs connaissances et leurs habiletés, notamment :

- le moment de la journée;
- la situation;
- le type de questions posées;
- la connaissance préalable du contenu;
- l'aisance dans la langue française;
- les différences culturelles, les valeurs, et les pratiques d'apprentissage et de manifestation de l'apprentissage;
- la capacité à interagir socialement.

Pour en venir à connaître l'éventail de facteurs pouvant influencer l'apprentissage à n'importe quel moment, l'équipe pédagogique doit observer et documenter l'apprentissage de l'enfant systématiquement en ayant recours à toute une gamme de stratégies et d'outils.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : DÉTERMINER LES FACTEURS INFLUANT SUR LA MANIFESTATION DES APPRENTISSAGES

- De quelles perspectives et interprétations reliées à notre documentation sur l'apprentissage de l'enfant avons-nous tenu compte (*p. ex., celles des parents et autres membres de la famille, des autres enfants et du personnel scolaire*)?
- Comment nos paroles ou actions ont-elles influencé l'expérience de l'enfant?

- Quels sont les autres facteurs qui auraient pu jouer un rôle dans la pensée et l'apprentissage de l'enfant ou dans la manifestation de ces apprentissages (p. ex., facteurs environnementaux ou culturels, moment de la journée, expériences précédentes, mesures d'adaptation particulières)?
- Quels changements avons-nous remarqués au fil du temps? Avons-nous observé des différences d'une situation à l'autre?
- Comment nous servirons-nous des leçons tirées de notre analyse de la documentation?

COLLABORATION AVEC LES PARENTS POUR RENDRE LE RAISONNEMENT ET L'APPRENTISSAGE VISIBLES

Les parents participent au processus de documentation en faisant part de leur compréhension de l'apprentissage qui se produit à la maison.

(Pascal, 2009, p. 13, traduction libre)

Il est essentiel d'entretenir une communication réciproque et suivie avec l'enfant et sa famille tout au long des processus de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'apprentissage* et *de* l'apprentissage pour assurer sa réussite. Les membres de l'équipe pédagogique transmettent de l'information aux parents et aux familles pour les aider à comprendre le processus d'évaluation, y compris la manière dont celui-ci permet d'établir les points forts de l'enfant et la meilleure façon d'assurer la progression de son apprentissage. Il est recommandé d'inviter les parents à prendre connaissance de la documentation pédagogique recueillie au sujet de son apprentissage avec l'équipe pédagogique et l'enfant, et à discuter de leurs observations avec l'équipe. La participation des parents au processus d'examen de la documentation pédagogique enrichira l'analyse et la compréhension de l'enfant par l'équipe pédagogique; cette dernière acquerra aussi une connaissance profonde des antécédents de l'enfant et de son comportement à la maison, et contribuera grandement à l'apprentissage de l'enfant.

Le document *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016) présente de l'information sur les moyens de communiquer officiellement l'apprentissage aux parents, à trois reprises pendant l'année scolaire, dans les gabarits du *Relevé des apprentissages de la maternelle et du jardin d'enfants*.



VOIR : Vidéo « Utilisation de la technologie / Documentation pédagogique » de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.



Voir Parents et familles au chapitre 3.2, Bâtir des partenariats : apprendre et travailler ensemble.

PARTIE 2 : RÉFLEXION SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE EN FONCTION DES QUATRE DOMAINES



La partie 2 comprend quatre chapitres, qui constituent chacun une « réflexion » sur un des quatre domaines de la maternelle et du jardin d'enfants. Chaque chapitre examine les études qui appuient l'objectif de l'apprentissage relatif au domaine traité, décrit les approches pédagogiques efficaces pertinentes et apporte des outils de réflexion pour aider l'équipe pédagogique à développer une compréhension plus profonde de l'apprentissage et de l'enseignement du domaine.

2.1 RÉFLEXION SUR L'APPARTENANCE ET LA CONTRIBUTION

DESCRIPTION DU DOMAINE

Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- le sens des relations avec les autres;
- ses relations avec les autres et ses contributions comme partie intégrante d'un groupe, d'une communauté et du monde;
- sa compréhension des relations et de la communauté ainsi que des façons dont les gens contribuent au monde qui les entoure.

L'apprentissage en lien avec ce domaine porte sur le développement des attributs et des attitudes nécessaires à la citoyenneté responsable en misant sur le sens de relation de l'enfant à diverses communautés.

➡ Voir le tableau des attentes et des contenus d'apprentissage au chapitre 4.3, Appartenance et contribution, pour de multiples exemples d'interactions entre l'enfant et l'équipe pédagogique, qui rendent la pensée et l'apprentissage visibles, qui portent sur l'appartenance et la contribution et qui sont reliées aux attentes et aux contenus d'apprentissage du programme de la maternelle et du jardin d'enfants.

APPARTENANCE ET CONTRIBUTION : QUE NOUS DIT LA RECHERCHE?

Nous savons maintenant que l'interaction sociale – le développement du cerveau par les relations – est une composante cruciale et essentielle d'un développement sain. Les relations sont des nutriments pour le cerveau.

(Clinton, 2013b, transcription de la vidéo, déclaration préliminaire)

Le développement personnel, social et émotionnel des jeunes enfants établit les bases sociales et cognitives qui favorisent l'envie d'aller à l'école, les initient au processus d'apprentissage et contribuent à leur succès à l'école et dans la vie. Les programmes d'apprentissage des jeunes enfants servent principalement à aider les enfants à découvrir qui ils sont ainsi qu'à les encourager et à les aider à réaliser leur plein potentiel. Les relations sociales sont fondamentales pour le développement personnel, social et émotionnel – développement d'une image positive de soi et de la confiance en soi – et les relations dans la classe offrent un premier environnement important pour ce développement (Bowlby, 1988; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001; Bilmes, 2012; Shanker, 2013). Lorsque les membres de l'équipe pédagogique connaissent l'importance de ces relations, ils adoptent des façons d'interagir avec les enfants, qui contribuent à « bâtir des connexions » (Clinton, 2013a, p. 4).

En partenariat avec la famille, l'école joue un rôle vital dans le développement des habiletés sociales de l'enfant en lui donnant les outils et les connaissances de base pour lui permettre d'occuper une place constructive et utile dans la société de demain.

Le jeune enfant commence le programme d'apprentissage avec des forces et des expériences qui lui sont propres. La vitesse à laquelle chaque enfant s'adapte à son milieu scolaire varie; l'équipe pédagogique, dans ses relations avec les enfants et leurs familles respectives, joue un rôle essentiel dans l'appui de chaque enfant lors de sa transition à l'école. D'autres intervenants importants collaborent avec l'équipe pédagogique et la famille afin d'assurer la meilleure transition possible pour l'enfant, l'équipe-école et les partenaires communautaires. Grâce à cet appui et aux interactions avec l'équipe pédagogique, l'enfant tisse des liens qui favorisent le développement d'une image positive de soi et d'un sentiment d'appartenance et de contribution.

Le langage le plus complexe qui soit est celui des relations sociales. Sa complexité dépasse largement les compétences associées au raisonnement logique ou à la résolution de problèmes. Apprendre, c'est avant tout tisser des liens, et c'est le langage des relations sociales qui nous permet d'assimiler l'information et de la traiter plus en profondeur.

(Fraser, 2012, p. 304, traduction libre)

 **LIRE** : « Le pouvoir des relations positives entre l'adulte et l'enfant : la connexion est le facteur clé » par la D^{re} Jean M. Clinton dans *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*, 2013.

VOIR : Ressource en ligne de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario sur ÉduSource « Une expérience d'apprentissage en ligne à l'appui du personnel des cycles préparatoire et primaire ». La ressource comprend quatre modules :

- Enquête collaborative professionnelle
- Milieu d'apprentissage
- Apprentissage par l'enquête
- Documentation pédagogique

Webinaire sur le cerveau, « Le cerveau – Pour mieux comprendre comment les enfants apprennent » sur ÉduSource.

RÔLE DES RELATIONS DANS LE DÉVELOPPEMENT ÉMOTIONNEL

Le développement d'un sentiment d'appartenance et de contribution au groupe par l'établissement de relations sociales est intimement lié au développement émotionnel de l'enfant et à sa capacité à s'autoréguler (voir le chapitre 2.2, Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être). L'équipe pédagogique veille au développement émotionnel de l'enfant – sentiment d'identité, image positive

de soi, autonomie et autorégulation – en créant un environnement chaleureux et bienveillant qui permet à l'enfant de vivre des moments de réussite.

À l'aide de différentes expériences au cours desquelles on l'amène à se sentir compétent et soutenu, l'enfant commence à comprendre ses propres émotions, à exprimer ses sentiments tout en tenant compte des autres et en les respectant, à retarder la gratification et à adapter ses réactions. L'enfant se perçoit petit à petit comme un être unique qui peut contribuer à sa façon. Au fur et à mesure que l'enfant développe une confiance en soi, il ou elle se montre plus ouvert à tisser des liens avec les autres et prend plaisir à apprendre de nouvelles habiletés. L'enfant a besoin de plusieurs occasions pendant la journée pour apprendre et valoriser les habiletés interpersonnelles sous-jacentes à la communication et à la collaboration avec les autres.

Les relations dans l'environnement du jeune enfant jouent un rôle important dans le développement de ses capacités exécutives [l'autorégulation]. Les milieux qui favorisent les fonctions exécutives se caractérisent par des relations entre les adultes et l'enfant (à la maison et ailleurs) qui aident l'enfant à s'affranchir de l'aide constante des adultes pour assumer graduellement ces fonctions « exécutives ».

(Center on the Developing Child, Harvard University, 2011, p. 6, traduction libre)

L'équipe pédagogique aide les enfants à atteindre la maturité affective et à acquérir des habiletés sociales de différentes manières, par exemple, en modelant des façons de résoudre des problèmes et de gérer des conflits et en encourageant les choix positifs. Elle est là pour soutenir l'enfant qui apprend à s'autoréguler tout en gardant à l'esprit que la capacité à gérer les émotions varie d'un enfant à l'autre, que les réactions émotionnelles n'arrivent pas toutes dans les mêmes délais et qu'elles n'ont pas toutes la même durée ni la même intensité.

Les membres de l'équipe pédagogique utilisent leurs connaissances sur l'autorégulation pour être attentifs aux différences entre les enfants. Par exemple,

en considérant les différentes façons dont les enfants gèrent les stimulations sensorielles et les défis, l'équipe pédagogique peut établir de meilleures relations avec eux. De même, elle devrait être au fait des différences culturelles quant à l'expression des émotions. À la maison, les enfants apprennent quand et comment les exprimer : par des gestes ou des expressions faciales, par un contact visuel ou, au contraire, en détournant le regard. En étant au courant de ces différences et en y réagissant, les membres de l'équipe pédagogique sont mieux placés pour aider chaque enfant à développer une image positive de soi et à renforcer sa capacité à nouer des relations et à apprendre.

[...] les émotions positives se transforment en énergie. Elles créent [...] des ressources qui aident à gérer les facteurs de stress. Ainsi, plus l'enfant vit des émotions positives, plus il ou elle emmagasine de réserve d'énergie et de ressources qui l'aideront à surmonter [...] les défis [s]. »

(Stuart Shanker, Ph. D., « Qu'est-ce que c'est? », « Les effets du stress », « Améliorer la prise de conscience de soi des enfants », « Les environnements favorables » (français en voix hors champ). (Comment la reconnaît-on? [traduction libre], disponible à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/selfRegulate.html>))

DÉVELOPPER UN ESPRIT DE CITOYENNETÉ ET UNE CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE

Au fur et à mesure que se développe son sentiment d'appartenance et de contribution, l'enfant prend conscience de sa place au sein de la communauté et du milieu dans lequel il ou elle évolue.

Dans tous ses apprentissages, aussi bien à la maternelle et au jardin d'enfants qu'après, l'enfant a l'occasion d'apprendre à agir en tant que citoyenne et citoyen impliqué et responsable au sein de la communauté immédiate de la salle de classe et d'autres communautés auxquelles il ou elle appartient, tant à l'école qu'ailleurs. Il est important que l'enfant comprenne bien son appartenance à de multiples groupes et communautés et qu'ultimement il ou elle est citoyen ou citoyenne du monde.

En faisant l'expérience de relations harmonieuses et respectueuses avec les autres, l'enfant prend conscience de ses liens avec le monde qui l'entoure. Lorsque l'enfant a la possibilité d'établir et de maintenir ces liens, il ou elle développe un sentiment d'appartenance à un lieu, ce qui joue un grand rôle dans la construction de son identité. Ce sentiment d'appartenance à un lieu fait référence à l'expérience humaine vécue dans un paysage et au processus d'identification d'une personne à un territoire ou un lieu géographique déterminé sur la planète Terre (*The Sense of Place*, 2015, p. 1, traduction libre). Le sentiment d'appartenance et de contribution que l'enfant éprouve envers le milieu social et culturel partagé avec les autres s'entrelacent progressivement à celui qu'il ou elle éprouve envers l'environnement physique dans lequel il ou elle évolue.

Combiné au respect et à la protection de l'environnement, ce sentiment d'appartenance à un lieu est aussi désigné par l'expression « identité écologique ».

L'identité écologique se traduit par l'attachement à la planète Terre et la volonté d'en assurer la pérennité.

(Pelo, 2009, p., 1 traduction libre)

Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants propose de nombreuses occasions de sensibiliser l'enfant aux relations qu'il ou elle entretient avec son environnement et à la nature réciproque de ces relations (voir Apprendre en plein air au chapitre 1.3, Milieu d'apprentissage). Il importe donc que l'équipe pédagogique :

- s'assure que l'enfant est en étroite contact avec le monde naturel;
- amène l'enfant à participer à des activités conçues pour améliorer ou restaurer la qualité du milieu naturel (p. ex., créer et entretenir un jardin : y planter des espèces indigènes);
- appuie l'enfant dans la réalisation des projets qui font appel à des matériaux naturels et promeuve auprès de l'enfant la consultation de ressources permettant d'approfondir ses connaissances du milieu naturel.

En développant un sentiment d'appartenance à un lieu, en prenant conscience de notre rôle et de notre responsabilité à l'égard de la planète et en ayant une bonne compréhension de l'impact de nos faits et gestes sur le milieu dans lequel nous vivons et évoluons, nous adhérons aux principes d'apprentissage des peuples autochtones énoncés ci-dessous.

1. *L'apprentissage soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres.*
2. *L'apprentissage est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel et relationnel (il vise un sens de connexion, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance).*
3. *L'apprentissage implique une prise de conscience des conséquences de ses actions.*

(Comité de coordination de l'éducation des Premières Nations, s. d., traduction libre)

En intégrant en classe les traditions environnementales des peuples autochtones et en en présentant le caractère d'actualité, l'équipe pédagogique permet à l'enfant d'établir des relations avec l'environnement naturel, ce qui contribue à renforcer son sentiment d'appartenance et de contribution.

RENFORCER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE ET DE CONTRIBUTION PAR LA COLLABORATION, L'EMPATHIE ET L'INCLUSION

La classe de la maternelle ou du jardin d'enfants procure un environnement au sein duquel l'enfant est considéré comme un individu, mais aussi comme un membre d'une communauté hétéroclite d'apprenantes et d'apprenants. Le programme d'apprentissage lui offre des occasions d'exprimer ses idées,

de découvrir ses points forts et ses contributions personnelles, de travailler en équipe et de tisser des liens avec les autres. L'équipe pédagogique observe tous les enfants pour déterminer la meilleure façon d'adapter le milieu d'apprentissage, le contexte d'apprentissage et les stratégies pédagogiques, pour répondre aux besoins de chaque enfant et pour nouer des relations avec eux dans le but d'appuyer l'apprentissage.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

En entrant dans notre classe, vous remarquerez que ce n'est plus toujours la même personne qui parle. De plus en plus d'enfants expriment leurs idées et leurs opinions et se posent des questions entre eux tout au long de la journée. Vous nous verrez enregistrer les communications verbales et non verbales à l'aide d'appareils audio et vidéo pour permettre aux enfants de revoir leurs conversations et de penser à ce qu'ils aimeraient faire par la suite. Vous les verrez découvrir qui ils sont et apprendre à connaître leurs camarades.

Le sentiment d'appartenance et de contribution se développe lorsque l'enfant :

- interagit avec les autres dans différents contextes et pour différentes raisons;
- découvre sa culture et son identité;
- développe de l'empathie et s'entend bien avec les autres;
- commence à comprendre que tout le monde a des besoins, des sentiments et des aspirations semblables;
- devient sensible aux façons de contribuer au groupe et à son bien-être;
- développe sa capacité à travailler et à apprendre en équipe;

- prend des décisions en équipe;
- parvient à avoir la confiance en soi nécessaire pour se défendre et pour défendre les autres contre les préjugés et la discrimination;
- participe à des situations d'apprentissage qui l'aident à prendre conscience des autres et qui favorisent le respect des différences;
- commence à comprendre la diversité ainsi que les concepts d'équité, de tolérance et de justice.

Le fait de comprendre l'influence des facteurs sociaux et culturels sur l'apprentissage permet à l'équipe pédagogique d'aider les enfants de divers antécédents culturels à accroître leurs habiletés. Les membres de l'équipe pédagogique proposent des situations d'apprentissage qui reflètent cette diversité, par exemple, en présentant des histoires, des poèmes, des chansons, des danses et des jeux liés aux différentes cultures représentées dans la classe et en demandant aux enfants d'apporter des objets de chez eux en classe. Ils veillent également à ce que les enfants aient la chance d'exprimer ou de montrer leur curiosité, leurs idées, leurs intérêts et leurs réalisations de différentes manières.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous nous sommes rendu compte que notre compréhension de « commencer par ce qui intéresse les enfants » se limitait à leurs questions. Puis, nous avons écouté plus attentivement tout ce qu'ils avaient à dire, y compris ce qui se passait à la maison et au sein de leur communauté culturelle. C'est ainsi que nous avons pu exploiter de nouvelles opportunités d'apprentissage, en explorant des chansons, des histoires, des modes vestimentaires, de la nourriture et des fêtes qui intéressaient les enfants. Nous avons alors commencé à reconnaître et à nommer les apprentissages des enfants sur la diversité, l'inclusion et la célébration de la différence.

CRÉER UN SENTIMENT D'APPARTENANCE ET DE CONTRIBUTION GRÂCE AUX ARTS

Dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, les arts offrent à l'enfant un moyen d'exprimer son identité et son interprétation du monde. Les arts vont bien au-delà de la matière ou de la discipline. Les arts visuels, la danse, la musique et le jeu sociodramatique contribuent de diverses façons à développer sa pensée et ses habiletés en communication, tout en lui permettant de mieux se connaître et de découvrir les contributions qui lui sont propres.

Lorsque l'enfant s'exprime à travers les arts, il ou elle :

- développe sa capacité à prendre des décisions;
- stimule sa mémoire;
- peut améliorer sa compréhension;
- développe ses habiletés en communication symbolique;
- favorise son développement sensoriel;
- met en pratique sa pensée créative;
- stimule et développe son imagination;
- développe son sens de l'empathie;
- tisse des liens avec les autres;
- développe sa construction identitaire, son estime de soi et un sentiment d'accomplissement;
- apprend à s'autoréguler;
- cultive son sens de l'émerveillement;
- a une meilleure compréhension de différentes cultures et des façons d'exprimer et d'explorer sa propre culture;
- appuie ses apprentissages en littératie et en mathématiques.

Quand on regarde un enfant s'abandonner complètement à l'art, on reconnaît que son cerveau, guidé par l'esthétisme et l'émotion, s'active pour comprendre ou exprimer quelque chose et pour représenter ce qui compte.

(Booth et Hachiya, 2004, p. 15, traduction libre)

Tous les élèves sont capables d'être créatifs et l'éducation artistique leur permet de développer davantage leurs capacités d'expression et de communication en faisant appel à toutes les ressources qui sont en eux. La créativité requiert un climat propice. Une atmosphère qui favorise la création encourage l'élève à exercer une pensée divergente, à prendre des risques et à explorer plusieurs techniques, des éléments clés et des principes esthétiques.

(Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Éducation artistique [Révisé, 2009], p. 17-18)

Tous les domaines artistiques sont équivalents lorsque vient le temps de mesurer leur importance dans le développement cognitif, social et émotionnel. L'enfant doit avoir accès facilement à une grande variété de matériel et de ressources et vivre des expériences qui lui permettent d'exprimer sa pensée et de manifester ses apprentissages de différentes façons. C'est le processus de création qui est au cœur des arts. L'enfant révèle sa façon de penser lorsqu'il ou elle négocie l'emplacement du matériel et la façon de le disposer tout en donnant les raisons pour ce faire, et lorsqu'il ou elle met à l'essai de nouvelles théories ou de nouvelles idées. L'enfant a besoin qu'on lui donne le temps et les occasions de repenser à l'utilisation du matériel et à ses expériences pour consolider ou approfondir ses apprentissages. Quand on planifie avec soin le déroulement des expériences et l'organisation du matériel dans le milieu d'apprentissage, cela devrait permettre à l'enfant d'explorer les arts visuels, la musique, l'art dramatique et la danse pendant la journée. Il est nécessaire de proposer différents contextes d'apprentissage pour lui permettre de mettre en

pratique et enrichir ses apprentissages, tant en classe qu'à l'extérieur, par exemple, dans l'aire de dramatisation, dans l'aire de création artistique, dans l'aire de construction, au bac à sable ou dans un jardin.

Il est important que l'enfant se voie comme un ou une artiste et participe à des activités d'art dramatique, de danse, de musique et d'arts visuels. Lorsque les situations d'apprentissage en arts font partie de contextes significatifs, l'enfant participe pleinement au processus de création artistique. Il est préférable d'éviter les activités artistiques qui sont hors contexte (par exemple, lorsqu'on fournit à l'enfant des formes déjà découpées) : elles sont rarement efficaces à cause de leur portée restreinte et des données limitées qu'elles fournissent en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension. L'enfant a besoin de temps pour imaginer, créer et explorer dans un contexte non menaçant où ses choix et ses réactions sont respectés et valorisés.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous avons réfléchi au « ratio c:d:c » [corriger, diriger, connecter] de D^{re} Jean Clinton. Passions-nous plus de temps à *corriger les enfants*, à les *diriger* ou à établir une *connexion* avec eux? Nous nous sommes alors rendu compte que lorsque nous demandions aux enfants de faire des bricolages généraux (ceux où tout le monde fait la même chose en utilisant des formes découpées à l'avance), nous ne faisons que les *diriger* et les *corriger* pour qu'ils effectuent la tâche correctement. Nous avons très peu d'occasions de tisser des liens de qualité avec eux lorsqu'ils faisaient du bricolage! Nous avons alors commencé à mettre à leur disposition toute sorte de matériel (qui n'était pas destiné à un projet défini) et nous avons été impressionnés par les occasions de nouer des liens qui s'offraient maintenant à nous. En posant des questions ouvertes et en étant attentifs à leurs réactions, nous avons découvert davantage au sujet de chaque enfant, de ses intérêts, de ses réactions et plus encore.

Le jeu sociodramatique permet à l'enfant d'explorer la narration et ses expériences personnelles. L'équipe pédagogique devrait lui offrir différentes occasions et différents contextes pour raconter ses histoires, par exemple en ce qui concerne :

- une excursion de pêche;
- l'utilisation de l'ascenseur de son immeuble;
- la présentation de son invention à la télévision;
- un voyage (réel ou imaginaire) en autobus, sur un traîneau, en train ou en avion;
- une sortie en plein air;
- une poursuite en voiture;
- une scène dans un château imaginaire.

L'enfant qui vit du stress ou des traumatismes peut exprimer ses émotions et ses pensées à l'aide du dessin ou du jeu¹². Lorsqu'on offre des occasions à l'enfant de s'exprimer par les arts, on contribue à ses apprentissages dans tous les domaines. Les activités artistiques contribuent, chez l'enfant, au développement de l'identité et au sentiment d'appartenance et de contribution, et devraient donc servir à répondre aux attentes dans les quatre domaines ainsi qu'à appuyer et faciliter le style d'apprentissage, les intérêts et les capacités de chaque enfant.

12. L'équipe pédagogique doit être au courant des politiques et des lignes directrices à suivre (p. ex., obligation de signaler le cas; lignes directrices sur la première intervention de l'équipe pédagogique) si un enfant divulgue une information pouvant indiquer qu'il ou elle est victime de mauvais traitements ou de négligence.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : L'APPARTENANCE ET LA CONTRIBUTION

- De quelles façons intégrons-nous les aspects sociaux et émotionnels à l'apprentissage dans notre programme? Pouvons-nous observer le développement social et émotionnel de l'enfant pendant son apprentissage et le passer en revue avec l'enfant grâce à notre documentation?
- Quelles stratégies utilisons-nous pour nous assurer de consacrer du temps pendant la journée à interagir avec chaque enfant et avec de petits groupes d'enfants lorsqu'ils jouent?
- Comment donnons-nous des possibilités à l'enfant d'interagir avec d'autres enfants de la classe, des élèves plus âgés et d'autres adultes? Avons-nous planifié ces interactions pour qu'elles aient lieu dans différents contextes et pour qu'elles offrent différentes expériences à l'enfant?
- Est-ce que l'enfant est amené à résoudre des problèmes ou conflits? Sinon, pourquoi pas?
- De quelles façons notre milieu d'apprentissage soutient-il ou améliore-t-il nos relations avec l'enfant et sa famille?
- De quelles façons notre programme aide-t-il l'enfant à développer un sens d'appartenance et un lien avec la nature?
- Comment communiquons-nous nos attentes à l'enfant d'une manière qui est plus « ouverte » et moins « dirigée »?

2.2 RÉFLEXION SUR L'AUTORÉGULATION ET LE BIEN-ÊTRE

DESCRIPTION DU DOMAINE

Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- l'habileté à comprendre ses propres pensées et sentiments et aussi la reconnaissance et le respect de ceux d'autrui;
- l'habileté à comprendre et à réguler ses émotions et inhiber son impulsivité, à s'adapter face aux distractions et à évaluer les conséquences de ses actions;
- la conscience de sa santé physique et mentale et son bien-être.

Il importe que, en lien avec ce domaine, l'équipe pédagogique tienne compte des aspects suivants :

- la relation entre la conscience de soi de l'enfant, son image de soi et sa capacité à s'autoréguler;
- la manière dont le milieu d'apprentissage aide l'enfant à être calme, concentré et attentif pour lui permettre de mieux apprendre.

L'apprentissage en lien avec ce domaine permet à l'enfant de se concentrer, d'apprendre, de se respecter et de respecter les autres, et de favoriser son bien-être et celui des autres.

Des exemples pratiques de l'interaction entre l'enfant et l'équipe pédagogique pour rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles en ce qui a trait à l'autorégulation et le bien-être et en relation avec les attentes et les contenus d'apprentissage du programme de la maternelle et du jardin d'enfants se trouvent dans le tableau des attentes au chapitre 4.4, Autorégulation et bien-être.

AUTORÉGULATION : QUE NOUS DIT LA RECHERCHE?

L'autorégulation est essentielle dans la capacité d'un enfant à apprendre. Elle « est la pierre d'assise du développement et l'élément central de l'apprentissage des jeunes enfants » (Pascal, 2009, p. 4, traduction libre). La capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire d'établir ses propres limites et de gérer ses émotions, sa capacité d'attention et son comportement, permet à l'enfant de développer son bien-être émotionnel, ses états d'esprit et ses dispositions à agir, comme la persévérance et la curiosité, qui sont indispensables à ce stade de développement et qui définissent l'apprentissage tout au long de la vie. L'autorégulation nécessite d'exercer sa capacité d'attention, sa mémoire active et sa souplesse cognitive. Ces qualités sont à la base de compétences essentielles sollicitées tout au long de la vie, comme la planification et la résolution de problèmes (Pascal, 2009). L'autorégulation permet à l'enfant d'avoir des interactions sociales positives et définit le schéma comportemental qui l'accompagnera toute sa vie (Ponitz et coll., 2009).

La recherche démontre que de pouvoir s'autoréguler joue un rôle déterminant au développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail (Baumeister et Vohs, 2011), qui sont essentielles au rendement de l'élève tout au long de sa scolarité. Ces habiletés et habitudes, qui sont identifiées dans *Faire croître le succès* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010b, p. 15-22), sont ancrées dans la petite enfance et appuyées par le programme de la maternelle et du jardin d'enfants.

Shanker (2013b, p. xiii) propose les six éléments suivants comme étant nécessaires à une « autorégulation optimale » :

- la capacité de se sentir et de *se savoir* calme, concentré et attentif;
- la capacité de reconnaître la cause de son stress;
- la capacité de reconnaître les facteurs stressants, tant en classe qu'ailleurs;

- la volonté de composer avec ces facteurs stressants;
- la capacité de trouver des stratégies pour composer avec les facteurs stressants;
- la capacité de se remettre efficacement d'une situation stressante.



LIRE : Calme, alerte et heureux par Stuart Shanker.

VOIR : Quatre vidéos sur l'autorégulation de Stuart Shanker « Qu'est-ce que c'est ? », « Les effets du stress », « Améliorer la prise de conscience de soi des enfants », « Les environnements favorables » (français en voix hors champ).

Sphères de l'autorégulation

Stuart Shanker, aborde le développement de l'autorégulation selon cinq sphères : biologique, émotionnelle, cognitive, sociale et prosociale¹³. Le résumé suivant est adapté de son ouvrage *Calm, Alert and Learning : Classroom Strategies for Self-Regulation* (2013b, p. xii à xvi) et de sa présentation sur le développement de l'autorégulation (2010).

Biologique : L'autorégulation biologique (ou physiologique) est la capacité de gérer les réponses provenant du système nerveux et ayant une influence sur le niveau d'énergie, ou « état d'éveil », divisé selon le continuum suivant : sommeil ou somnolence, concentration alerte et calme, stimulation excessive « hyperalerte ou submergé ». On pourrait décrire ce type d'autorégulation comme la capacité à « maintenir et à adapter son niveau d'énergie en fonction des tâches à accomplir ou de la situation » (Shanker, 2013, p. xiii, qui cite Baumeister et Vohs, 2011, traduction libre). Les éléments qui affectent l'énergie varient énormément d'une personne à l'autre et d'une situation à l'autre. Par exemple, certains enfants pourront être dépassés par l'abondance de signaux

sensoriels – auditifs, visuels ou tactiles – ou par la proximité des autres, alors que d'autres enfants n'en souffriront pas. Certains sont extrêmement sensibles au bruit (p. ex., à l'interphone, à la cloche) et d'autres ont du mal à rester assis plus de quelques minutes. Lorsque l'enfant fredonne, mordille des choses, s'agite (tapote sur quelque chose ou rigole) ou bouge sans arrêt, c'est peut-être signe qu'il essaie de rester calme, alerte et concentré ou qu'il tente de le devenir; en d'autres mots, c'est qu'il tente de s'autoréguler.

Émotionnelle : L'autorégulation émotionnelle est la capacité de prêter attention et de modifier des réactions émotionnelles, des sentiments ou des humeurs intenses. Par exemple, l'enfant s'autorégule lorsqu'il est capable de se remettre de ses émotions, de regagner confiance et de retrouver son calme après avoir ressenti de la honte, de la déception, une vexation, de la colère ou de la frustration.

Cognitive : L'autorégulation cognitive signifie que l'enfant est capable de prêter attention et de modifier son comportement en fonction de processus mentaux comme la mémorisation, l'attention, l'assimilation et la rétention d'information ainsi que la résolution de problèmes. L'enfant s'autorégule lorsqu'il ou elle est capable de se concentrer et de rester concentré, puis de porter son attention sur autre chose, d'ordonner ses pensées et d'ignorer les distractions.

Sociale : L'autorégulation sociale est la capacité de reconnaître, de comprendre et d'évaluer certains indices sociaux et d'agir en fonction de ceux-ci, en d'autres termes, de prendre part à des interactions sociales. On considère que l'enfant s'autorégule de façon sociale lorsqu'il ou elle réagit correctement à des indices comme l'expression faciale ou le ton de la voix et lorsqu'il ou elle joue avec les autres de manière collaborative.

13. Notez que ces cinq sphères d'autorégulation sont interreliées aux domaines de développement mentionnés plus loin dans ce chapitre, mais qu'elles ne sont pas identiques à ceux-ci.

Prosociale : L'autorégulation prosociale signifie que l'enfant est capable d'avoir de l'empathie pour les autres et adopte un comportement qui « mène à des activités sociales positives » (Bronson, 2000, p. 86, traduction libre), comme se faire des amis ou aider les autres. Cette forme d'autorégulation englobe aussi la capacité à s'autoréguler dans les quatre autres sphères. Par exemple, lorsqu'un enfant aide un de ses camarades qui vient de tomber et qui s'est fait mal, il fait preuve d'autorégulation *cognitive* (il reconnaît l'urgence d'un événement extérieur et porte son attention sur celui-ci), *biologique* et *émotionnelle* (l'enfant reste suffisamment calme pour aider son ami blessé) et *sociale* (l'enfant sait et comprend que son ami a besoin d'aide et de réconfort), tout en faisant preuve d'autorégulation *prosociale* (son empathie et son désir d'aider son ami guident ses actions).

L'autorégulation biologique, émotionnelle, cognitive, sociale et prosociale ainsi que la capacité à communiquer avec les autres représentent le fondement de tous les types d'apprentissage et se développent surtout dans les environnements axés sur le jeu.

APPUYER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTORÉGULATION

Il a été prouvé que la capacité à s'autoréguler ne s'améliore pas si l'enfant doit se conformer à une autorité externe. Selon des chercheurs spécialistes du domaine :

[...] il s'agit plutôt d'établir sa propre motivation interne de s'adapter aux exigences émotionnelles et sociales et les comprendre. D'ailleurs, pour de nombreux enfants, le fait d'exiger la conformité mine leurs propres capacités [à s'autoréguler].

(Pascal, 2009, p. 4, traduction libre)

L'autorégulation est un mécanisme interne complexe qui permet aux enfants et aux adultes d'adopter des comportements conscients, intentionnels et réfléchis.

(Bodrova et Leong, 2008, p. 1, traduction libre)



VOIR : Webémission sur l'autorégulation sur ÉduSource.

Chaque enfant réagit différemment aux stimulations sensorielles et aux différentes difficultés qui se dressent sur son chemin et apprend à gérer ses réactions à ces événements à son propre rythme. En étant conscients des différences dans le développement de l'autorégulation de chaque enfant – de la manière dont chacun gère les stimulations sensorielles et réagit aux difficultés – l'équipe pédagogique peut nouer le type de relation qui contribuera à l'apprentissage de l'enfant (voir le chapitre 2.1, Réflexion sur l'appartenance et la contribution).

La capacité des enfants de maîtriser leurs émotions et leur comportement et d'être attentifs s'accroît avec le temps au fur et à mesure qu'ils gagnent en maturité et en expérience et qu'ils sont engagés dans des relations chaleureuses. [L'autorégulation] est un élément central du développement des jeunes enfants parce qu'une telle capacité engendre une compétence sur le plan physique, social, affectif, comportemental et cognitif.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008b, p. 2)

L'équipe pédagogique ne devrait pas tenir pour acquis que l'enfant qui entre à la maternelle ou au jardin d'enfants est capable de s'autoréguler. Certains d'entre eux auront commencé à développer leurs habiletés en autorégulation, mais ce ne sera pas le cas pour la plupart d'entre eux. Toutefois, grâce aux

interactions avec ses pairs et les adultes et aux liens créés en classe, l'enfant commencera (ou continuera) à développer sa conscience de soi et son image de soi. Dans le cadre de ce processus, l'enfant prête attention et ajuste ses émotions et son comportement, et prend conscience des pensées et des sentiments des autres et s'y adapte. Afin de contribuer efficacement au développement de l'autorégulation, il est important que l'équipe pédagogique observe le développement de chaque enfant tout en lui fournissant l'appui et l'encouragement nécessaires. Pour ce faire, elle doit savoir reconnaître l'autorégulation. Par exemple, si l'enfant regarde ailleurs en plein milieu d'une discussion ou d'une activité, il ou elle peut sembler distrait, mais finira souvent par reporter son attention sur ce qu'il ou elle faisait, sans l'intervention de l'équipe pédagogique. En intervenant trop rapidement, on risque de nuire à ses progrès plutôt que de l'aider en matière d'autorégulation. L'équipe pédagogique qui comprend cela laisse le temps à l'enfant de reporter son attention sur ce qu'il ou elle était en train de faire.

Dans une démarche d'enquête, les membres de l'équipe pédagogique observent, écoutent et appuient le développement de l'enfant en constatant et en identifiant les occasions où il ou elle s'autorégule, en lui disant, par exemple : « Je vois que tu as retrouvé ta concentration. Comment est-ce que cela t'a aidé ? » Des membres d'équipes pédagogiques affirment qu'attendre avant d'intervenir aide l'enfant à gérer ses émotions et son comportement; ils ont remarqué qu'en « prenant du recul », ils laissent la place à l'apparition graduelle et au renforcement de l'autorégulation chez l'enfant. (Si l'équipe pédagogique remarque que l'incapacité de se concentrer ou de gérer ses émotions persiste, elle en parle aux parents et, lorsque la situation s'y prête, s'adresse à l'équipe de soutien de l'école chargée de l'éducation à l'enfance en difficulté pour déterminer si un problème d'ordre physique, par exemple, un trouble de traitement auditif, pourrait en être la cause.)



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Avant, nous passions beaucoup de temps à réguler et à gérer le comportement des enfants. Nous avions l'impression qu'ils progressaient, mais leurs apprentissages n'étaient pas très riches. Ils ne nous faisaient pas part de leurs idées ou de leurs questions. Nous n'avions pas d'occasion de leur parler ou de savoir à quoi ils pensaient. À ce moment-là, l'équipe pédagogique prenait les décisions et était maîtresse de l'apprentissage. Maintenant, nous laissons le choix aux enfants et ils participent beaucoup plus; nous ne gérons plus leur comportement. Les *choix* sont très importants pour l'autorégulation et nous avons remarqué que leurs apprentissages sont beaucoup plus riches maintenant.

Aujourd'hui, les enfants parlent beaucoup plus que nous. Nous organisons des activités ouvertes qui favorisent la réflexion des enfants. La majorité de nos discussions et de nos questions sont inspirées par les enfants. Au début, c'est effrayant de lâcher prise et de prendre du recul. Mais en le faisant, c'est là qu'on voit à quel point les enfants sont impliqués dans ce qu'ils font. Et quand on est témoin de tous ces *apprentissages authentiques*, on parvient à prendre du recul plus souvent.

✗ MYTHES sur l'autorégulation

- L'enfant est capable de s'autoréguler en entrant à la maternelle et au jardin d'enfants.
- Être assis sans bouger, c'est s'autoréguler.
- Lorsque l'enfant détourne son attention, un adulte doit lui rappeler de rester concentré.
- Autorégulation et conformité sont synonymes.
- Le rôle de l'équipe pédagogique consiste à gérer le comportement des enfants.

MILIEU D'APPRENTISSAGE ET AUTORÉGULATION

Un climat scolaire rigide imposant à tous les enfants de faire la même chose au même moment de la même façon, réduit le sentiment de maîtrise et décourage l'autorégulation.

(Bronson, 2000, p. 234, traduction libre)

L'offre de choix dans le milieu d'apprentissage est un élément clé à l'appui de la capacité émergente de l'enfant à s'autoréguler. Quand l'enfant a accès à une variété de matériel, d'outils et d'aires d'apprentissage dans la classe, il ou elle apprend progressivement à choisir ceux qui lui procurent des effets stimulants ou calmants, selon ses besoins.

De plus, un milieu où règnent la bienveillance, la gentillesse et la collaboration appuie le développement de l'autorégulation sociale et prosociale. L'équipe pédagogique initie les pratiques telles que prendre le temps de discuter, s'informer auprès des autres, donner un coup de main et résoudre des problèmes avec ses amis, en donnant l'exemple. Ces pratiques s'intègrent ainsi à la culture et aux comportements acceptables en classe.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous avons remarqué que les enfants ont commencé à découvrir la classe et à se l'approprier. Ils choisissent ce dont ils ont besoin quand ils en ont besoin! En passant en revue nos notes du mois dernier, nous nous sommes rendu compte que ça arrivait souvent. Par exemple, nous avons noté :

- Fatou était fatiguée, elle est allée à l'aire de repos pour faire une sieste.
- Lors du cercle des connaissances, Jacob a choisi d'apporter une balle antistress pour rester concentré.

- Zheng se sentait submergée, elle a mis un casque antibruit pour lire un livre.
- Luca était contrarié, il a donc pris le virevent et a soufflé dessus jusqu'à ce qu'il se sente mieux.
- Avant le cercle des connaissances, Ahmed a pris quelques grandes respirations pour s'y préparer.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : CONTRIBUTION DU MILIEU D'APPRENTISSAGE AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTORÉGULATION

- De quelle manière le milieu d'apprentissage favorise-t-il le développement de l'autorégulation?
- Quels accessoires (p. ex., ballon d'exercice, tapis d'exercice, balle antistress, virevent, casque antibruit), quelles stratégies (p. ex., horaire illustré, yoga, exercices de respiration) ou quels éléments de l'environnement physique (p. ex., éclairage adaptable, aire de repos, espace pour bouger, espace sensoriel) sont mis à la disposition de l'enfant pour l'aider à devenir et à rester calme, alerte et concentré?
- Est-ce que l'enfant peut choisir son matériel, son aire d'apprentissage, le moment de prendre sa collation ainsi que le moment de se reposer ou d'être stimulé?
- Un horaire illustré est-il affiché en classe pour permettre à l'enfant de se préparer aux transitions à venir pendant la journée?
- Quelles observations fait-on à propos de ce qui aide chaque enfant à rester calme et alerte?
- De quelles façons est-ce que chaque enfant retrouve son calme et sa concentration après avoir été confronté à un élément stressant ou après avoir eu une forte réaction émotionnelle?

- Quels types d'activités aident généralement l'enfant à être calme, alerte et concentré? Quels sont les types qui ont l'effet inverse?
- De quelles façons le milieu d'apprentissage contribue-t-il au développement de l'empathie?

BIEN-ÊTRE : QUE NOUS DIT LA RECHERCHE?

Les études portent à croire que les enfants qui bénéficient d'un sentiment de bien-être plus prononcé sont plus enclins à apprendre et à assimiler efficacement de l'information; apparemment ces enfants seraient davantage susceptibles d'avoir des comportements sociaux sains et épanouissants, d'investir dans leur propre bien-être et celui des autres et dans la viabilité de la planète au moment d'assumer leurs rôles sociaux, professionnels et de leadership une fois adultes.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, qui cite Awartani, Whitman et Gordon, 2008)

Le bien-être indique l'importance d'une santé et d'un mieux-être physiques et mentaux. Cela comprend les capacités comme les soins de soi, le sentiment d'identité et l'autorégulation.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014b, p. 7)

Les équipes pédagogiques de l'Ontario ont comme priorité de promouvoir le développement sain de chaque enfant et de lui permettre de réaliser son plein potentiel. La santé et le bien-être favorisent la capacité d'apprentissage de l'enfant, et vice-versa.

L'équipe pédagogique joue un rôle important dans le soutien du bien-être de l'enfant en créant, en encourageant et en appuyant un milieu d'apprentissage sain, bienveillant, sécuritaire, inclusif et accueillant. Un tel environnement appuie non seulement le développement cognitif, émotionnel, social et physique de l'enfant, mais aussi sa santé mentale, sa résilience et son bien-être global. Tous ces éléments l'aident à se concentrer sur son apprentissage et à réaliser son plein potentiel à l'école et dans la vie.

Déterminants de la santé

Dans le préambule de sa constitution, entrée en vigueur en 1948, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Santé Canada a dressé une liste des « déterminants de la santé », c'est-à-dire des facteurs et des conditions qui peuvent avoir une grande influence sur la santé. En voici quelques-uns¹⁴ :

- le niveau de revenu et le statut social;
- l'éducation et l'alphabétisme;
- les environnements sociaux et physiques;
- les habitudes de santé et la capacité d'adaptation personnelles (familiales);
- la qualité et la disponibilité des services de santé;
- le sexe;
- la culture.

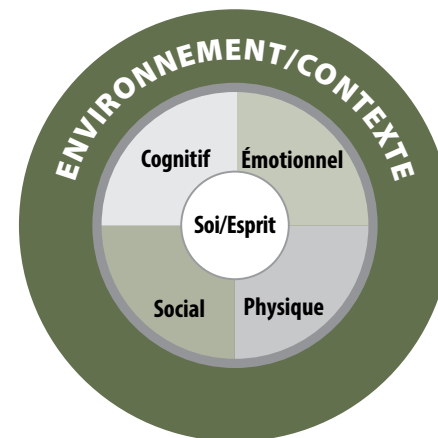
Tous ces facteurs ont une influence sur le bien-être global d'une personne, non seulement sur sa santé, mais aussi sur ses capacités physiques, sociales et personnelles à définir et à atteindre ses objectifs, à répondre à ses besoins et à s'adapter à son environnement. Ils ont aussi une influence sur l'apprentissage, peu importe l'âge de la personne, mais surtout en bas âge. Bien que l'enfant ait très peu de contrôle, voire aucun, sur ces facteurs, il est important de les connaître et de savoir qu'ils contribuent au développement de l'enfant et à sa capacité d'apprentissage. Il est aussi essentiel de reconnaître l'importance des stratégies personnelles qu'il est possible d'apprendre et de mettre en pratique dès le plus jeune âge pour retrouver son bien-être lorsqu'on est confronté à des événements stressants ou à des situations personnelles difficiles.

14. Pour en savoir plus sur les déterminants de la santé, visitez le site Web de l'Agence de la santé publique du Canada, disponible à www.santepublique.gc.ca.

DOMAINES DE DÉVELOPPEMENT EN TANT QUE COMPOSANTES DU BIEN-ÊTRE GLOBAL

Il est primordial pour le bien-être global et la capacité d'apprentissage de l'enfant que l'équipe pédagogique soit sensible et réagisse à son développement sur le plan cognitif, émotionnel, social et physique. Différents cadres fondés sur la recherche, y compris ceux décrits dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui : Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario* (Groupe d'étude Meilleur départ sur l'apprentissage des jeunes enfants, 2008) et *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* (Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, 2012), définissent les stades de développement communs à la majorité des enfants de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année. Ces cadres montrent aussi que les différences individuelles, les expériences de vie et les occasions qui s'offrent à chacun peuvent avoir une influence sur le développement et que les événements liés au développement ne dépendent pas de l'âge.

Le cadre présenté dans *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes* est fondé sur un modèle illustrant la complexité du développement humain. Ses composantes – les domaines cognitif, émotionnel, physique et social – sont reliées et interdépendantes et sont toutes influencées par l'environnement et le contexte. Au centre, se trouve un «élément clé qui perdure (même s'il évolue)» – le soi, ou l'esprit – qui relie les différents aspects du développement et le vécu (p. 17).



Source : Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario, 2012, p. 17

L'équipe pédagogique qui est attentive au développement de l'enfant tient compte de chacun des éléments du modèle précité en cherchant à les comprendre et en insistant sur les aspects suivants :

- **développement cognitif** – évolutions au niveau cérébral, capacités de traitement de l'information et de raisonnement, usage des stratégies d'apprentissage;
- **développement émotionnel** – régulation des émotions, empathie, motivation;
- **développement social** – affirmation du soi (conceptions du soi, auto-efficacité, estime de soi); construction identitaire (identité de genre, identité d'appartenance à un groupe social, identité spirituelle); relations (relations avec les pairs, relations familiales);
- **développement physique** – activité physique, habitudes de sommeil, changements qui accompagnent la croissance, l'image corporelle, les exigences nutritionnelles.

SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT POUR AMÉLIORER LE BIEN-ÊTRE GLOBAL

Pour assurer le bien-être des enfants et des élèves, il faut adopter une approche holistique qui tient compte de leur bien-être cognitif, affectif, social et physique, et non seulement de leur rendement scolaire.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 14)

Sachant que les domaines de développement sont reliés et interdépendants et que le bien-être global dépend d'un développement sain, l'équipe pédagogique comprend l'importance de soutenir de façon globale le développement de l'enfant sur les plans cognitif, émotionnel, social et physique de différentes manières.

L'équipe pédagogique contribue au développement **cognitif** de l'enfant en lui permettant :

- de coconstruire son apprentissage, en fonction de ses questions, de ses besoins et des sujets qui piquent sa curiosité;
- de partager ses idées et de trouver ce qui l'intéresse;
- d'expérimenter pour trouver des réponses à ses questions, d'essayer de nouvelles choses et de prendre des risques;
- de rendre visibles son raisonnement et son apprentissage de différentes façons.



VOIR : Webémission sur l'observation et la documentation de l'apprentissage sur ÉduSource.

Toutes les vidéos de « Documentation pédagogique – Se servir de la documentation pédagogique pour mieux comprendre la pensée des enfants » de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

L'équipe pédagogique favorise le développement **émotionnel** de l'enfant en l'invitant :

- à reconnaître ses émotions et ses sentiments ainsi que ceux des autres, à expliquer pourquoi il ou elle se sent de cette manière et à utiliser des mots pour expliquer la signification de son langage expressif (p. ex., langage corporel, expressions faciales) ou celui des autres;
- à faire preuve de gentillesse envers les autres, à se soucier du bien-être des autres, à se montrer empathique et sympathique à leur égard ainsi qu'à les intégrer à son groupe;
- à utiliser des stratégies pour l'aider à gérer ses émotions intenses et à contrôler la façon dont il ou elle les exprime;
- à avoir une conception du soi positive et une bonne estime de soi;
- à adopter une mentalité de perfectionnement en ce qui a trait à l'apprentissage (p. ex., l'enfant comprend que ses habiletés peuvent être améliorées par le travail et la persévérance).



LIRE : Vers des points communs : le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12^e année (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008).

Les conseils scolaires, les écoles et les équipes pédagogiques favorisent le développement **social** de l'enfant en créant et en maintenant un environnement chaleureux et un climat favorable dans lesquels :

- la pensée et l'apprentissage sont valorisés;
- la coopération est modelée et favorisée;
- la communication ouverte est modelée et encouragée;
- la prise de décisions réfléchies et l'utilisation de mots respectueux sont encouragées;

- chaque enfant a droit aux mêmes chances;
- l'intimidation, le harcèlement, la violence et les punitions physiques sont proscrits;
- le respect des diverses origines et cultures des enfants est favorisé;
- des relations solides et respectueuses sont nouées;
- les enfants ont l'occasion de collaborer avec leurs camarades et les membres de l'équipe pédagogique de différentes façons et dans différents contextes pendant la journée.



LIRE : Résumé de recherche – *Le pouvoir des relations positives entre l'adulte et l'enfant : la connexion est le facteur clé*, par D^{re} Jean Clinton.

VOIR : Quatre vidéos sur les relations positives et le développement du cerveau, de D^{re} Jean Clinton :

- Qualité des interactions
- Connexion par opposition à direction
- Une mentalité de développement
- L'impact de notre vision de l'enfant

Le développement **physique** est favorisé lorsque l'enfant :

- profite des avantages que lui procure l'école saine (p. ex., quand l'école encourage les choix sains en matière d'activité physique, d'alimentation, d'apprentissage en plein air et d'autres aspects de la vie quotidienne);
- est encouragé à être plus responsable en ce qui concerne sa santé et son bien-être physique (savoir quand manger, se reposer et diminuer ou augmenter l'intensité de son activité);

- a régulièrement l'occasion de montrer ses connaissances et ses habiletés en ce qui a trait à l'alimentation saine et aux pratiques sécuritaires, de les mettre en application et d'en faire part à ses pairs, à sa famille et à sa communauté;
- est en sécurité à l'école, dans la classe tout comme dans la cour d'école (p. ex., lorsque des stratégies de prévention de l'intimidation sont en place; lorsque le matériel et l'équipement dont se servent les enfants et les membres de l'équipe pédagogique sont fiables et sécuritaires);
- peut se rendre à l'école et en revenir en toute sécurité (p. ex., lorsque la communauté veille à sa sécurité).



VOIR : Webémission « Planification de la journée ».

LIRE : *Fondements d'une école saine* sur le site du ministère de l'Éducation.

Les enfants et les élèves qui ont des relations solides et une image positive d'eux-mêmes et qui comprennent et gèrent leur santé et leurs émotions sont en meilleure situation de réaliser leur plein potentiel dans l'avenir. Leur bien-être favorise leur apprentissage et les rend plus résilients et plus aptes quand vient le temps de surmonter les défis.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014a, p. 14)

À QUOI RECONNAÎT-ON LE BIEN-ÊTRE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESTIME DE SOI?

Le bien-être et la santé ainsi que le développement de l'estime de soi sont apparents chez l'enfant qui :

- est physiquement actif et a confiance en ses capacités croissantes;

- est de plus en plus conscient qu'il existe des choix sains pour satisfaire ses besoins élémentaires (p. ex., manger, dormir, être actif, prendre soin de soi);
- éprouve un sentiment de compétence, d'autonomie et de présence active en participant à son propre rythme à diverses expériences et interactions quotidiennes;
- est de plus en plus capable de reconnaître, de surveiller et de gérer son niveau de stress et d'appliquer des stratégies d'autorégulation (p. ex., en ce qui concerne ses émotions, son attention et son comportement);
- est de plus en plus capable de prendre de l'initiative, de relever des défis avec enthousiasme et persistance, et de faire face et s'adapter aux changements, aux frustrations et aux imprévus de la vie quotidienne;
- est en train de développer sa capacité à valoriser l'identité qui lui est propre;
- est de plus en plus capable de reconnaître, de valoriser et de respecter l'identité individuelle et les points de vue des autres.

(Adaptation du document du ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014b, p. 32 - 33)

RÔLE DE LA SANTÉ MENTALE

La santé mentale touche tous les aspects du développement. Une bonne santé mentale ne se limite pas à l'absence de troubles mentaux. Le bien-être est défini non seulement par l'absence de problèmes et de risques, aux niveaux personnel, familial et communautaire, mais par la présence de facteurs propices à la croissance et au développement sains. L'équipe pédagogique contribue à promouvoir la santé mentale dans la classe lorsqu'elle offre des possibilités à l'enfant de développer ses capacités d'adaptation, de gestion, de débrouillardise et de communication ainsi que ses habiletés sociales en nouant des relations – habiletés personnelles et interpersonnelles dont l'enfant a besoin pour faire preuve de résilience, pour bâtir son identité et acquérir une confiance en soi. Ce faisant, l'équipe pédagogique peut constater qu'un enfant a besoin d'aide supplémentaire et l'aiguiller vers les services appropriés.



LIRE : *Vers un juste équilibre : Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves. Guide du personnel scolaire, version provisoire, 2013, ministère de l'Éducation de l'Ontario.*

Les habiletés de vie dans *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Éducation physique et santé, 2015, ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 28 à 30.*

Ce qui se produit à l'école peut avoir une grande influence sur le bien-être de l'enfant. Grâce à une connaissance plus approfondie de la santé mentale, l'équipe pédagogique peut élaborer des stratégies pédagogiques qui contribuent à la création d'un climat favorable à l'apprentissage, qui sensibilisent à la santé mentale et qui réduisent la stigmatisation associée à la maladie mentale. Le fait de tenir compte du bien-être et de la santé mentale au moment de définir l'approche pédagogique contribue à créer des bases solides pour l'apprentissage. Par exemple, lorsque l'équipe laisse l'enfant s'autoréguler (en gérant une source de stress et en s'en remettant), ce dernier parvient à faire preuve de résilience, un facteur de protection important pour la santé mentale et le bien-être émotionnel.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Si nous mettons l'accent sur les habiletés de vie et les habiletés interpersonnelles aujourd'hui, les enfants seront davantage aptes à se débrouiller plus tard dans la vie. Nous voulons que tous les enfants soient capables d'éprouver des sentiments et de se connaître. Je crois que c'est primordial pour le bien-être mental.

Il est très important d'aider les enfants à développer leurs capacités à se débrouiller – de coconstruire ces capacités avec eux – parce que de cette façon, ils ont recours à des approches authentiques qui ont un sens pour eux. Quand ils seront stressés, ils sauront ce qui fonctionne pour eux et ce qu'ils peuvent faire pour aller mieux.



VOIR : Vidéo sur le jeu de rôles « Les chaussures brillantes ».



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT PEUT-ON AIDER LES ENFANTS ET LEURS FAMILLES À AMÉLIORER LEUR BIEN-ÊTRE ET CELUI DES AUTRES?

- Quels sont certains des signes particuliers et des comportements qui indiquent que l'enfant fait preuve de résilience (p. ex., la capacité de faire face et de s'adapter aux changements, aux frustrations et aux imprévus de la vie quotidienne)?
- De quelle façon pouvons-nous répondre aux besoins physiques et émotionnels particuliers des enfants (p. ex., besoin de plus de temps ou d'espace supplémentaire pour certains mouvements)? Fournissons-nous une variété de matériel et utilisons-nous différentes stratégies pour répondre à leurs besoins?
- Avons-nous facilement accès à de l'aide supplémentaire à l'école pour répondre aux besoins d'un enfant en difficulté?
- Faisons-nous appel au soutien de la part de la communauté, si nécessaire, pour assurer le bien-être des enfants?
- Favorisons-nous un « esprit de progression » dans la salle de classe? De quelles façons leur communiquons-nous qu'en persévérant ils peuvent réussir?
- Comment faisons-nous place aux cultures, langues et traditions différentes des enfants dans la salle de classe?
- Devrions-nous porter une attention particulière à certaines composantes du bien-être qui sont d'intérêt propre à notre classe ou aux enfants de notre école?
- Discutons-nous de la façon de favoriser le bien-être des enfants avec leurs familles, à l'école et à la maison?

2.3 RÉFLEXION SUR LA MANIFESTATION DES APPRENTISSAGES EN LITTÉRATIE ET EN MATHÉMATIQUES

DESCRIPTION DU DOMAINE

Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- l'habileté à communiquer ses pensées et ses sentiments de diverses façons – par des gestes, des mots, des symboles, des représentations et autres formes d'expression, ainsi qu'à l'aide de divers matériaux;
- l'apprentissage de la littératie, qui se manifeste par les diverses manières dont l'enfant utilise le langage, les images et les matériaux pour s'exprimer et faire preuve de pensée critique face aux idées et émotions, en écoutant et en parlant, en visualisant et en représentant, et en étant des lectrices et des lecteurs et des scriptrices et des scripteurs émergents;
- l'apprentissage des mathématiques, qui se manifeste par les diverses façons dont l'enfant utilise les concepts des nombres, des suites et des régularités pendant le jeu et l'enquête; la manière par laquelle l'enfant accède à l'information et sa manière de la gérer, de la créer et de l'évaluer; et sa compréhension émergente des relations, des concepts, des habiletés et des processus mathématiques;
- une participation active à l'apprentissage et le développement de l'amour de l'apprentissage, ce qui peut inculquer l'habitude de l'apprentissage tout au long de sa vie.

L'apprentissage en lien avec ce domaine porte sur le développement de la pensée critique incluant la capacité de comprendre et respecter les idées de ses pairs et d'examiner de l'information de toute sorte.



Pour une large gamme d'exemples pratiques sur l'interaction des enfants avec l'équipe pédagogique pour rendre visible le raisonnement et l'apprentissage reliés à la manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques en relation aux attentes et aux contenus d'apprentissage du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, voir le tableau correspondant au chapitre 4.5.

Voir également la section sur le rôle des arts au chapitre 3.1 pour des renseignements utiles sur l'apprentissage ayant trait à ce domaine.

COMPORTEMENTS EN LITTÉRATIE : QUE NOUS DIT LA RECHERCHE?

La mémorisation des faits et des procédures ne suffira pas à assurer, demain, la réussite au sein de l'économie de la connaissance. Les diplômés doivent en effet témoigner d'une connaissance approfondie des concepts complexes, et être capables de mettre à profit ce savoir de façon créative afin d'innover en termes d'idées, de théories, de produits et de connaissances. Ils doivent être capables de porter un jugement critique sur ce qu'ils lisent, de s'exprimer avec clarté tant à l'oral qu'à l'écrit, et de comprendre les raisonnements scientifiques et mathématiques. Il leur faut assimiler des connaissances intégrées et applicables, plutôt que des ensembles de faits compartimentés et décontextualisés.

(OCDE/CERI, 2008, p. 1)

La langue et la littératie font intervenir de nombreux domaines de développement complexes et interreliés, comme le développement cognitif, physique, social et comportemental.

(Early Child Development Mapping Project (ECMap), gouvernement de l'Alberta, 2013)

Nous en savons plus que jamais sur les capacités des jeunes enfants, et beaucoup d'études indiquent qu'ils acquièrent la littératie par une panoplie de moyens (Wien, 2005; Luke, 2007; Dickinson et Neuman, 2005; Sulzby et Teale, 1991). Il est par conséquent primordial d'aborder la littératie avec la plus grande ouverture possible pour aider les enfants à développer leurs facultés de compréhension et de communication, comme la capacité à comprendre la communication verbale et non verbale (notamment les signaux affectifs, sociaux et physiques), à examiner d'un œil critique ce qu'ils voient, entendent et lisent, et à s'exprimer à l'oral avec créativité. Une fois ces compétences globales en littératie acquises, les jeunes enfants sont bien outillés pour apprendre efficacement tout au long de leur vie.

La littératie se manifeste dans pratiquement tous nos gestes, paroles et représentations. Le défi pour les élèves d'aujourd'hui, selon le professeur et chercheur en littératie Allan Luke, réside dans le fait qu'on leur demande de décoder non seulement l'écriture, mais aussi leur environnement : ils doivent ainsi « acquérir et maîtriser tout un éventail de facultés » (Luke et Freebody, 1997, p. 2) qui leur permettront de dépasser la compréhension de base et de comprendre les multiples messages d'un texte, qu'ils appliqueront dans divers contextes au moyen de diverses technologies. Pour que les enfants puissent relever ce défi, il est essentiel que l'équipe pédagogique leur fournisse de multiples occasions d'utiliser et de développer leur littératie – par exemple, des activités où ils se servent du langage pour décrire, expliquer, questionner ou discuter – dans des situations variées.



LIRE : Appuyer l'apprentissage du langage et de la littératie chez la petite enfance, *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, Monographie n° 37 (novembre 2011).



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT LE MILIEU D'APPRENTISSAGE AMÉLIORE-T-IL LA CAPACITÉ DE L'ENFANT À COMMUNIQUER?

Comment le milieu d'apprentissage étend-il l'apprentissage de la littératie au-delà de la maîtrise des compétences de base et comment intègre-t-il une gamme de pratiques permettant l'utilisation de la littératie sous toutes ses formes?

CONTACT PRÉCÉDENT DE L'ENFANT AVEC LA LITTÉRATIE HORS DE L'ÉCOLE

Les assises de l'apprentissage du langage, de la littératie et de la capacité à tisser des liens interpersonnels commencent à se former dès la naissance. Les nourrissons ayant à peine quelques heures se servent de leurs expressions faciales pour communiquer, réagissent à celles des adultes et utilisent des cris et d'autres sons variant en fonction de la situation et du besoin. Ils continuent ensuite de développer leurs facultés à communiquer – verbalement ou non – dans le cadre de leurs interactions avec des adultes et d'autres enfants à la maison, à la garderie et dans la communauté avant leur entrée à l'école, et ce, de multiples manières.

À leur entrée à l'école, les enfants peuvent manifester des connaissances en matière de littératie acquises dans leur vie quotidienne, notamment des façons suivantes :

- Ils posent des questions et expriment leurs pensées, leurs émotions et leurs opinions.
- Ils racontent ou mettent en scène des événements ou histoires qu'ils connaissent.
- Ils disent « Je savais que c'était écrit "araignée" à cause de l'image. » ou « C'est un "T"; mon nom commence par la même lettre. »

- Ils constatent et identifient des communications non verbales (*p. ex., « J'ai vu sur son visage qu'elle était en colère. »*).

De plus, beaucoup d'enfants peuvent, avant la maternelle, posséder certaines des facultés suivantes :

- Ils parlent d'histoires qu'ils ont lues avec un membre de leur famille (*p. ex., ils émettent des hypothèses en réponse à des questions que les parents posent, comme « Où penses-tu que vont les gens dans l'autobus? », « À ton avis, qu'est-ce qu'ils vont faire une fois rendus au parc? »*).
- Ils lisent beaucoup de choses, notamment des messages écrits de leur environnement (*p. ex., panneaux de circulation ou d'arrêt, noms de rues, logos et affiches dans des magasins, des restaurants et le métro, l'autobus), des livres et magazines pour enfants, des instructions ou des étiquettes sur des emballages et des conserves à l'épicerie*).
- Ils écrivent à différentes fins (*p. ex., listes de magasinage, notes destinées à d'autres personnes, étiquettes, recettes, instructions*).

Dans tous les cas, il est essentiel que les programmes de maternelle et de jardin d'enfants se fondent sur les connaissances et le vécu que les enfants ont déjà à leur entrée à l'école. Il faut également garder à l'esprit que leurs expériences de la littératie et leur exposition à celle-ci varient énormément. Tous les jeunes enfants doivent bénéficier d'expériences d'apprentissage qui les aident à comprendre le monde qui les entoure et leur permettent d'améliorer leurs aptitudes en communication. C'est pourquoi il est important qu'ils participent à des activités d'apprentissage enrichissantes et stimulantes qui ont un lien direct avec leur vie et leur donnent l'occasion d'améliorer leur capacité à écouter, à observer, à réfléchir et à s'exprimer.

Pour assurer la continuité de l'apprentissage entre l'école et la maison, l'équipe pédagogique peut encourager les parents et les autres membres de la famille à poursuivre les activités de littératie à la maison. Elle peut s'entretenir avec la famille de l'enfant par plusieurs moyens (*p. ex., par téléphone, courriel, par*

l'intermédiaire d'interprètes) au sujet de l'importance du soutien que les adultes ou les frères et sœurs apportent à l'enfant en l'écoutant et en lui répondant, en lui lisant fréquemment des histoires, en discutant avec lui et par la lecture et l'écriture modelée dans quelque langue que ce soit. Quand on leur lit des histoires et d'autres types de textes, les enfants apprennent de nouveaux mots, se familiarisent avec les constructions récurrentes, le rythme et la structure de la langue, et approfondissent leur apprentissage.



LIRE : *Converser, lire et écrire avec votre enfant – De la maternelle à la 6^e année : Guide à l'intention des parents*, ministère de l'Éducation de l'Ontario (s.d.).

FAVORISER L'ACQUISITION DE COMPORTEMENTS EN LITTÉRATIE

La littératie est essentielle au succès de l'enfant à l'école et dans la vie. L'équipe pédagogique doit se familiariser avec les étapes de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et en tenir compte lorsqu'elle planifie des activités de littératie pour les jeunes enfants, et observe et évalue leurs progrès pour les aider à toujours parfaire leurs compétences en littératie.

Les activités en classe axées sur la littératie peuvent profiter à chaque enfant. Pour maintenir des attentes élevées envers tous les enfants, il importe que l'équipe pédagogique table sur leurs points forts et se concentre sur leurs capacités existantes; autrement dit, elle doit prendre en compte leurs acquis. Il est en outre important qu'elle adapte les activités d'apprentissage en fonction de l'analyse de ses observations, conversations et documentation continues en vue de maintenir une zone proximale de développement pour l'enfant.

Les comportements en littératie se manifestent dans pratiquement tous les aspects du comportement humain. Les jeunes enfants peuvent afficher de tels comportements notamment lorsqu'ils :

- communiquent leurs idées, émotions, intérêts et expériences;

- lisent les porte-noms des visiteurs pour savoir qui ils sont;
- posent des questions et répondent à celles des autres;
- remarquent des lettres et des mots partout autour d'eux;
- s'intéressent aux messages écrits;
- communiquent avec d'autres personnes et leur répondent.

Au cours des premières étapes du développement de la littératie, les enfants :

- posent des questions simples à l'aide des mots interrogatifs « quoi » et « où »;
- imitent le processus de lecture;
- commencent à comprendre en quoi consiste la lecture et son fonctionnement;
- apprennent que leurs paroles peuvent être transcrites;
- décrivent des choses avec des mots simples;
- font des jeux de rôle impliquant un usage de la langue;
- écoutent des histoires.

Au fur et à mesure qu'ils assimilent ces connaissances, ils :

- apprennent à prêter attention au fonctionnement de la lecture des messages écrits et des livres;
- découvrent que les lettres et les mots écrits représentent la langue orale;
- s'écoutent attentivement les uns les autres et ont des échanges conversationnels (ils parlent à tour de rôle);
- prennent conscience que certains mots riment ou commencent ou se terminent de la même manière, et commencent l'acquisition de la conscience phonologique;
- commencent à présenter leurs idées et réactions à des textes par divers moyens;

- se rendent compte que l'écriture peut servir à communiquer un message;
- se mettent à explorer différentes fonctions de l'écriture;
- représentent leur pensée à l'aide de dessins, de peintures, de mises en scène, de sculptures, de constructions et de gestes;
- expriment leurs pensées et idées en utilisant un vocabulaire de plus en plus varié et spécialisé;
- posent des questions et donnent des réponses qui témoignent d'une capacité à déduire, à faire des inférences, à établir des liens et à faire preuve de pensée critique.



VOIR : Webémission « Littératie intégrée tout au long de la journée ».

Les enfants font montre de comportements en littératie dans leurs représentations écrites, notamment quand :

- ils utilisent des images et des symboles;
- ils associent des mots exprimés à l'oral à leur forme écrite;
- ils emploient des termes familiers ou d'usage fréquent;
- ils orthographient les mots de manière approximative en se fondant sur leur capacité à entendre, à identifier et à manier les sons (conscience phonémique et phonologique) et leur connaissance de la correspondance entre les lettres et les sons (phonétique);
- ils laissent des espaces entre les mots, ce qui indique une compréhension du concept de mot;
- leur faculté à s'exprimer à l'oral s'améliore visiblement.

Quand l'équipe pédagogique planifie des activités d'apprentissage, elle doit tenir compte du développement des enfants sur les plans cognitif, physique, social, émotionnel, et de la communication et du langage. L'apprentissage est optimal lorsque les membres de l'équipe pédagogique conçoivent des activités de littératie reposant sur l'ensemble du développement de l'enfant. L'enfant peut, par exemple, se sentir frustré et découragé si l'apprentissage en littératie dépasse ses capacités cognitives ou requiert un degré de maturité sociale ou émotionnelle qu'il ou elle n'a pas encore atteint. Il faut parfois étayer certains éléments de l'expérience d'apprentissage pour que celle-ci convienne à certains enfants. L'équipe pédagogique doit par conséquent évaluer le développement de chaque enfant, trouver une activité d'apprentissage qui y est adaptée, et décider quand et comment elle interviendra afin de rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles autant pour elle que pour l'enfant.

Les enfants doivent explorer en profondeur les concepts de langage et de littératie grâce à des études répétées échelonnées sur une longue période.

Voici quelques-uns de ces concepts :

- Les lettres ont différentes utilités (*p. ex., former des mots, créer des motifs, étiqueter des objets et désigner quelque chose lorsqu'elles sont conjuguées à des chiffres, comme un numéro d'appartement [app. 2A]*).
- Les lettres servant à écrire les noms apparaissent aussi dans d'autres mots. Elles ne se prononcent pas toujours de la même manière.
- On n'emploie pas toujours les mêmes termes à l'oral et à l'écrit.
- Les lecteurs se servent des mots, des illustrations et de leur vécu pour comprendre le texte.
- Ils emploient diverses stratégies pour décoder les mots (*p. ex., regarder l'illustration, décomposer les termes, faire correspondre les lettres avec des sons ou analyser le contexte*).
- Tout le monde doit connaître par cœur certains mots d'usage courant à l'oral et à l'écrit.

- Il est possible de transcrire des pensées et des paroles pour qu'elles soient lues par d'autres personnes.
- Les rédacteurs fondent leurs textes sur différentes sources (*p. ex., des murs de mots, des messages écrits dans leur environnement, des amis, ou les lettres, sons et mots stockés dans leur mémoire*).
- Pour que les échanges soient satisfaisants pour chacun, ils doivent être empreints de respect et de réciprocité.

Il est important que les expériences d'apprentissage liées au langage et à la littératie permettent aux enfants de se considérer comme des êtres qui parlent, écoutent, lisent, écrivent et regardent des textes dans les médias, que les expériences soient réalisées en petits groupes ou individuellement, en classe ou à l'extérieur de l'école. Les enfants doivent prendre conscience que toutes les formes de communication sont utiles pour décoder leur environnement.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous avons remarqué que quand nous enseignions la conscience phonologique et phonémique en grand groupe, nous ne répondions pas vraiment aux besoins de la classe. Les bons lecteurs n'avaient pas besoin d'autant d'encadrement, et les enfants ayant besoin de plus d'aide pour bien découper les sons ne participaient pas activement aux activités en grand groupe. Nous nous sommes demandé s'ils apprenaient ce que nous pensions que nous leur enseignions.

Nous avons donc revu notre approche et commencé à différencier nos propos. Nous attirions l'attention des enfants sur les sons que contenaient les mots, en nous interrompant pour dire : « Écoutez la prononciation de ce mot au centre. » (tout en montrant le mot du doigt). Au lieu de préparer une série d'exercices, nous réfléchissions à voix haute pour leur montrer comment trouver la prononciation des mots.

Cette nouvelle approche nous a permis de travailler avec les enfants, individuellement ou en petits groupes, selon le niveau de soutien dont ils avaient besoin pour développer leur

suite...

conscience phonémique et phonologique. Nous avons travaillé en petits groupes avec les enfants en utilisant leur nom et des aimants en forme de lettres, et avons ainsi constaté un changement dans leur mode de pensée et une amélioration de leur capacité à entendre et à reconnaître les sons des mots. Nous avons accepté de surveiller un des enfants, qui a eu plusieurs otites, et nous sommes en contact étroit avec sa famille.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : ÉLÉMENTS DÉCISIONNELS

- Pourquoi avons-nous choisi cet apprentissage pour cet enfant en particulier à ce moment et dans ce contexte précis?
- Quelle est l'incidence de nos actions sur l'apprentissage de l'enfant?
- Comment consignerons-nous les répercussions de nos décisions sur son apprentissage?

Acquisition et développement des habiletés langagières en français

Le *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016 vise à développer les habiletés langagières de l'enfant qui lui permettront d'apprendre, de communiquer et d'interagir en français. L'enfant utilise sa capacité à communiquer oralement en français pour apprendre à lire, à écrire, à se connaître et à construire son identité.

Les écoles de langue française de l'Ontario accueillent dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants des enfants issus de familles dont la langue de communication au foyer est autre que le français. Un certain nombre de ces enfants sont peu exposés au français à l'extérieur de l'école. Il est donc indispensable que la salle de classe devienne un bain de langue française et de

culture francophone, car une bonne expression orale sert de fondement à la réussite en lecture et dans tous les autres domaines d'apprentissage.

Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants vise, entre autres, à développer chez l'enfant une compétence langagière en français. Les attentes et les contenus d'apprentissage lui permettent notamment de se former l'oreille aux sonorités du français, d'acquérir du vocabulaire et des structures de phrases simples et utilitaires par le jeu et la manipulation, de découvrir et d'utiliser des produits médiatiques en langue française, et de s'initier à certaines caractéristiques culturelles de la francophonie, ce qui favorisera son intégration au milieu scolaire de langue française.

Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants propose des stratégies pour favoriser l'apprentissage du français. Au début de son apprentissage du français, l'enfant fait appel aux appuis paralinguistiques – gestes, expressions faciales, référentiels, dessins, objets – pour comprendre et se faire comprendre. Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants propose une série de stratégies, basées sur des principes de différenciation pédagogique, pour appuyer l'équipe pédagogique dans son rôle de guide pédagogique et pour favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

Il est important que l'équipe pédagogique et la famille favorisent ensemble la poursuite de l'apprentissage du français tout en continuant d'utiliser la langue maternelle à la maison. L'équipe pédagogique peut ainsi encourager les familles à utiliser la langue maternelle à la maison pour appuyer le développement du langage et de la littératie en français. Par exemple, les membres de la famille peuvent raconter ou lire des histoires à l'enfant dans sa langue maternelle. Il importe également de trouver des moyens de donner une place en classe à la culture des enfants conjointement avec la culture francophone, notamment en

lisant des livres ou en invitant des membres de la famille ou d'autres locuteurs de la langue de la communauté à servir de personnes-ressources. La connaissance pour l'enfant de son patrimoine et de sa culture renforce non seulement l'importance de conserver sa langue maternelle, mais aussi l'acquisition d'une identité culturelle positive et l'amélioration de l'estime de soi et du sentiment de sécurité.

Voici d'autres avantages de poursuivre l'apprentissage de la langue maternelle :

- En continuant d'utiliser leur langue maternelle, les enfants peuvent acquérir un vocabulaire correspondant à leur âge et à leur connaissance du monde qui les entoure sans avoir à attendre d'apprendre suffisamment le français pour pouvoir en parler.
- Si l'enfant a de riches connaissances dans sa langue maternelle, il les transférera aisément dans son apprentissage du français. Par exemple, il est bien plus facile pour l'enfant d'associer des mots avec des objets dont il connaît déjà le nom dans sa langue maternelle.
- La lecture et les histoires dans la langue maternelle – y compris les langues écrites avec un système non alphabétique – consolident la compréhension qu'a l'enfant des processus de littératie de base et universels. Par exemple, l'enfant découvre qu'il est possible de transcrire des pensées et des idées pour qu'elles soient ensuite lues par d'autres personnes. Lorsqu'on lui lit une histoire, l'enfant assimile la structure de la langue, et ce savoir peut l'aider à comprendre des textes écrits inconnus.
- Un enfant dont les acquis sont reconnus à l'école est plus susceptible de se sentir en confiance et de prendre les risques nécessaires à l'apprentissage dans son nouvel environnement.
- Les enfants peuvent considérer le français comme un complément, et non un substitut de leur langue maternelle.
- Un enfant connaissant une autre langue a déjà tiré une leçon importante : les mots ne sont pas les choses ou les actions mêmes, mais une représentation de celles-ci. Ce savoir lui donne une ouverture mentale et facilite son apprentissage de langues supplémentaires.

- Les enfants qui poursuivent l'apprentissage de leur langue maternelle tout en s'initiant à d'autres langues sont fin prêts à évoluer dans une société mondialisée.

Utilisation de la littératie critique dans le développement de la pensée critique de l'enfant

Pour outiller les jeunes enfants avec les compétences en littératie nécessaires dans leur monde trépidant, axé sur les technologies et où l'écriture existe sous différentes formes, le personnel pédagogique doit examiner et remettre en question ses croyances au sujet de la littératie. L'acquisition de compétences fonctionnelles en littératie est importante, mais elle ne saurait éclipser les possibilités que présente la pédagogie intégrée en matière de littératie critique.

(Harwood, 2008, p. 9, traduction libre)

Ces dernières années, la littératie critique est de plus en plus caractérisée comme étant une compétence qui permet aux enfants de naviguer dans un monde saturé d'informations, autant écrites que médiatiques, et d'évoluer dans une société de plus en plus complexe. La littératie critique nécessite de comprendre un texte au-delà de son sens littéral en y analysant et évaluant la signification et l'intention de l'auteur. Elle part du principe que c'est grâce au langage et à la littératie que nous formons, comprenons et exprimons notre vision du monde, soit notre perception de nous-mêmes et des autres (Luke et Freebody, 1997). Elle ne peut donc pas être considérée comme une connaissance, mais doit plutôt devenir une approche centrale, ou une démarche ou culture du raisonnement (Hadjioannou et Fu, 2007, p. 47) dans les classes des années préparatoires.

Les partisans de la littératie critique estiment que les enfants ont besoin autant des compétences de base en littératie que de la littératie critique pour composer avec les nombreux types de textes qui inondent leur environnement. Pour ce faire, les enfants doivent considérer leur classe comme un endroit où ils peuvent, en toute sécurité, poser des questions, examiner leur point de vue et celui des autres, clarifier leur raisonnement et prendre position relativement

à des questions et à des relations importantes pour eux et leur avenir. Un milieu d'apprentissage respectueux et créé de concert avec les enfants favorise l'acquisition de compétences – comme la prise de risques et le questionnement – essentielles à la littératie et à la pensée critiques.

Les jeunes enfants ont prouvé à maintes reprises qu'ils étaient capables de tenir des discussions. Ils sont enthousiastes à l'idée de participer à des discussions sur des sujets qui les touchent et qui ont une incidence sur leur vie. Ce sont parfois les adultes qui peinent à aborder des sujets « délicats » avec les jeunes enfants, peut-être parce qu'ils ne savent pas exactement comment procéder. Dans une classe de maternelle ou de jardin d'enfants, l'équipe pédagogique peut recourir à différentes pratiques en littératie – l'écoute, le dialogue, la lecture et l'écriture – pour l'exploration et l'étude de questions comme les préjugés, les points de vue, l'équité et l'iniquité, et les concepts d'équité et de justice sociale connexes qui sont soulevés naturellement en classe, tout en reconnaissant que certains sujets peuvent être plus délicats pour certains enfants que d'autres.

En tenant compte de tous ces points, l'équipe pédagogique peut donner aux enfants de multiples occasions d'acquérir des aptitudes en littératie critique, notamment :

- Proposer des pistes de discussion en lien avec les questions et questionnements des enfants;
- Lire des textes à voix haute et poser des questions pour encourager la discussion;
- Constater et identifier les comportements en classe qui peuvent susciter la discussion (*p. ex.*, « *Nous avons remarqué que plus de garçons jouent avec les blocs que les filles. Pourquoi? Que pouvons-nous faire pour changer cela?* »).

Par exemple, après la lecture d'un texte traitant d'une question sociale importante pour les enfants, l'équipe pédagogique peut poser des questions pour orienter et

favoriser la discussion : « À votre avis, à qui la personne ayant écrit cette histoire s'adresse-t-elle? », « Examinons l'histoire de cette autre façon. », « Quel point de vue manque? » ou « Comment pourrait-on raconter l'histoire différemment? » En faisant participer les enfants à de telles discussions et en les encourageant à poser des questions, les membres de l'équipe pédagogique leur donnent la possibilité de remettre en question leur vision de sujets abordés en classe, dans un livre d'histoires ou avec leurs camarades de classe. Ces dialogues peuvent avoir lieu non seulement pendant une lecture à voix haute, partagée ou guidée, mais aussi dans d'autres situations où des points semblables sont soulevés, comme à l'aire de construction ou au bac à sable.



VOIR : Vidéo sur l'apprentissage par l'enquête et de la littératie critique chez les jeunes enfants de Vivian Vasquez sur de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario. (français en voix hors champ).

Deux vidéos sur l'apprentissage par l'enquête « Repenser et négocier le milieu d'apprentissage avec les enfants » et « Situation authentique d'apprentissage par l'enquête » de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

APPRENTISSAGE DE LA LITTÉRATIE TOUTE LA JOURNÉE

L'apprentissage de la littératie ne doit pas se limiter à un seul moment de la journée, mais faire partie intégrante de toutes les activités. L'équipe pédagogique peut le rendre visible ou explicite pour les enfants à n'importe quelle occasion, et l'observer en tout temps.

Si elle se concentre sur les comportements en littératie, l'équipe pédagogique peut trouver de nombreuses situations où les comportements consistant à utiliser le langage pour décrire, expliquer, questionner et discuter se manifestent tout

au long de la journée. Par exemple, l'enfant manifeste ce type d'apprentissage lorsqu'il échange des commentaires pendant la construction d'une tour en blocs, discute de ses idées au bac à sable, décrit ce qu'il peint, pose des questions en cours de conversation, explique pourquoi il a transféré un objet à une autre aire, modèle le comportement pendant une lecture à voix haute, ou explore différentes options lors d'un atelier d'écriture interactif donné en petits groupes.

Le rôle des membres de l'équipe pédagogique est essentiel en ce qu'il motive les enfants à acquérir des comportements en littératie toute la journée, instaure un milieu favorable – ce qui comprend les activités et le matériel – à l'utilisation du langage dans toutes les aires d'apprentissage de la classe. Voici quelques moyens que l'équipe pédagogique peut employer pour faire participer les enfants :

- Fournir fréquemment des occasions d'écouter des poèmes, des chansons et des comptines et de lire des histoires et des textes non romanesques en groupe tout en constatant et en identifiant des comportements en littératie précis (*p. ex.*, « *Catherine, je vois que tu mets des points à la fin de tes phrases. C'est ce que font les bons rédacteurs.* »);
- Poser des questions pour que les enfants décrivent ou expliquent leurs raisonnements (*p. ex.*, « *Pourquoi pensez-vous que...?* », « *Que devrions-nous faire ensuite...?* »);
- Poser des questions qui aident les enfants à faire des liens entre leurs acquis et ce qu'ils voient, lisent ou apprennent à l'instant même;
- Encourager les enfants à exprimer leurs observations ou à expliquer leurs préférences;
- Poser des questions qui favorisent la discussion ou la discussion entre les enfants (*p. ex.*, *discussion des causes de la chute d'une tour en blocs ou de l'ordre dans lequel les enfants liront un livre illustré à tour de rôle*);

- Encourager les enfants à poser des questions ou à pousser plus loin les idées qu'ils proposent;
- Modéliser des stratégies de lecture et d'écriture pour débutants en réfléchissant à voix haute dans toutes les aires de la classe (*p. ex.*, *au bac à sable, dans l'aire de construction*) ou pendant les activités de lecture à voix haute, partagée ou guidée, ou des ateliers d'écriture interactifs;
- Montrer les liens entre la parole et l'écriture au moyen d'exemples concrets issus des enquêtes des enfants (*p. ex.*, *consigner les sujets dont discutent les enfants dans une liste*);
- Intégrer du matériel de littératie dans toutes les aires de la classe pour aider les enfants à comprendre que la lecture et l'écriture, ainsi que les discussions sur ces sujets, jouent un rôle important dans leur vie quotidienne;
- Faire participer les enfants à la sélection de matériel de littératie qui les intéresse;
- Leur donner du temps pour explorer le langage tout au long de la journée au lieu de circonscrire cet apprentissage à un moment précis.

L'équipe pédagogique s'assure en outre de la pertinence des activités de littératie offertes par les moyens suivants :

- Discuter de l'incidence de ses méthodes pédagogiques et y réfléchir tout au long de la journée;
- Observer les comportements en littératie, les consigner et analyser ces observations;
- Examiner régulièrement la documentation pédagogique (*p. ex.*, *regarder des vidéos pour vérifier les progrès*);
- Déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage, à partir de l'analyse de la documentation pédagogique, et en fonction des intérêts et des points forts observés chez les enfants.

Les enfants représentent leurs pensées de diverses manières : ils écrivent ou dessinent sur du papier, utilisent du matériel (blocs, sable), ou se servent de médias électroniques (p. ex., les applications des tablettes permettant de prendre des photos et d'y joindre un texte).

Il faut éviter d'organiser des activités générales (p. ex., demander aux enfants de remplir des feuilles d'exercices) : elles sont rarement efficaces parce que leur portée est restreinte et qu'elles ne permettent qu'une évaluation limitée de la compréhension de l'enfant.

 **VOIR** : Webémission « Littératie intégrée tout au long de la journée » sur ÉduSource.

LIRE : Le troisième enseignant : concevoir le milieu d'apprentissage des mathématiques et de la littératie, de la maternelle à la 8^e année, Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel* (mai 2013) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Décisions concernant le niveau de soutien

Afin de rendre la pensée et l'apprentissage plus visibles pour les enfants et d'autres personnes, l'équipe pédagogique a cessé de considérer que la délégation graduelle de responsabilité en matière d'apprentissage devait être limitée à un moment précis de la journée. Elle s'est donc penchée sur le niveau d'encadrement dont l'enfant ou le groupe avait besoin, puis a trouvé des contextes appropriés pour offrir l'aide requise. Par exemple, la responsabilité de l'apprentissage d'un aspect de la littératie peut être déléguée progressivement aux enfants à n'importe quel moment, comme lorsqu'ils jouent avec des blocs ou étudient les vers de terre.

Autrement dit, des activités d'apprentissage modelé, partagé, guidé ou autonome sont offertes en fonction du niveau de soutien dont l'enfant a besoin, et ce, peu importe le contexte.

L'aide n'est pas toujours fournie de manière linéaire, de l'apprentissage modelé à l'apprentissage autonome. Par exemple, l'équipe pédagogique peut se servir d'une activité d'apprentissage partagé pour assister des enfants possédant déjà des connaissances étendues sur le sujet à l'étude. Pour l'apprentissage de la littératie, l'équipe pédagogique peut déterminer le niveau d'encadrement dont les enfants ont besoin en observant leurs acquis. Elle peut ensuite offrir, en classe ou à l'extérieur de la classe, différents niveaux de soutien tout au long de la journée, individuellement ou en petits ou grands groupes.

L'équipe pédagogique évalue le niveau d'aide approprié à maintes reprises pendant la journée, notamment en analysant la documentation pédagogique, une ressource essentielle au processus décisionnel. Les membres de l'équipe pédagogique discutent de leurs observations entre eux et avec les enfants afin d'établir ensemble le contexte et le moment qui conviennent à l'apprentissage. Ainsi, un même enfant peut souvent bénéficier de niveaux de soutien variés dans différents contextes.

Les décisions sur les niveaux de soutien nécessaires sont également fondées sur le développement de chaque enfant. L'objectif consiste à rester dans sa zone proximale de développement – là où la tâche n'est ni trop difficile, ni trop facile – et procéder par étayage pour que l'enfant puisse, à terme, montrer son apprentissage par lui-même.



Pour en savoir plus sur la documentation pédagogique, voir le chapitre 1.4, Évaluation et apprentissage : Rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : ÉLÉMENTS DÉCISIONNELS

- Pourquoi avons-nous choisi cet apprentissage pour cet enfant en particulier à tel moment et dans telle situation?
- Comment examinerons-nous la documentation avec l'enfant, et comment le ferons-nous participer à la détermination des prochaines étapes de l'apprentissage?



LIRE : Observation, documentation et interprétation, *Apprentissage des jeunes enfants* du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Nouveau regard sur la documentation pédagogique : envisager l'évaluation et l'apprentissage autrement, *Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel* (mai 2015) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Le choix des outils appropriés est laissé à la discrétion de l'équipe pédagogique pour faciliter la détermination des prochaines étapes et du niveau de soutien. Parmi les outils d'observation couramment utilisés par l'équipe, citons le continuum du développement et les parcours d'apprentissage. Par exemple, pour mieux évaluer le niveau d'aide requis en lecture, elle peut se renseigner sur les compétences des enfants dans ce domaine en faisant appel à un outil d'observation axé sur le processus, car celui-ci est parfois aussi important que le résultat, en particulier chez les enfants ayant acquis certaines notions de lecture (Clay, 2000).



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous avons participé à une séance d'apprentissage professionnel portant sur l'utilisation d'un outil d'observation servant à prendre des notes sur les comportements en lecture des

enfants. Avant, nous prenions puis classions ces notes sans vraiment les analyser. Or, quand nous avons commencé à les analyser en profondeur, nous nous sommes rendu compte de la richesse de cet outil et de l'information qu'il nous donnait sur les enfants. Nous nous sommes donc mis à l'utiliser en continu pour guider nos décisions.

Par exemple, grâce à nos notes, nous en avons appris plus sur la manière dont les enfants employaient des stratégies comme la relecture et la contre-épreuve pour mieux comprendre un texte. Il nous a ensuite été plus facile de constater et d'identifier les stratégies des enfants et de nous en inspirer pour étayer les stratégies utilisées dans d'autres activités de lecture.

LITTÉRATIE ET MILIEU D'APPRENTISSAGE

Le personnel pédagogique et les enfants créent ensemble un milieu d'apprentissage propice à la littératie dans toutes les aires d'apprentissage. Conjointement, ils posent des questions, échangent des théories, communiquent des idées et réfléchissent à leurs observations toute la journée. Un milieu d'apprentissage efficace de la littératie à la maternelle et au jardin d'enfants est adapté aux besoins, aux intérêts et aux questionnements des enfants, s'appuie sur leurs points forts et préférences, et leur laisse l'occasion d'exprimer leur pensée de multiples manières. Lorsque l'équipe pédagogique est consciente des nombreux modes de communication utilisés par les enfants, les comprend et y répond, elle donne à chacun d'eux une « voix ».

À la maternelle et au jardin d'enfants, l'apprentissage de la littératie est optimal dans un milieu qui :

- favorise l'adoption d'attitudes et de croyances positives (« esprit de progression ») à propos de l'apprentissage et du développement de la littératie;

- implique la coconstruction d'un environnement où les gens peuvent en toute sécurité exprimer leurs opinions, poser des questions, prendre des risques, innover et convenir de méthodes d'apprentissage, afin que l'avis de tous soit entendu;
- représente l'ensemble des apprenantes et apprenants (intérêts, valeurs, cultures, points de vue);
- fournit aux enfants un éventail de moyens de communiquer leurs pensées et leurs apprentissages;
- comprend des espaces où les enfants peuvent bavarder, écouter, lire et écrire;
- offre du matériel de communication accessible dans les diverses aires d'apprentissage.

➡ Voir le chapitre 1.3, Milieu d'apprentissage.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT LE MILIEU D'ENSEIGNEMENT CONTRIBUE-T-IL À L'APPRENTISSAGE DE LA LITTÉRATIE?

Les membres de l'équipe pédagogique peuvent se demander si le milieu d'apprentissage motive les enfants à étudier la littérature, et de quelle manière. Les questions suivantes peuvent vous aider à orienter la réflexion et les discussions.

- Comment l'équipe pédagogique peut-elle établir des liens entre la littérature et des situations pertinentes de la vie réelle?
- Comment le milieu suscite-t-il l'émerveillement et encourage-t-il l'étude de la littérature et de la communication?
- Comment rend-on visible le raisonnement des enfants lié à la littérature et au langage pour pouvoir y revenir?

- Du matériel approprié est-il offert un peu partout dans la classe (*p. ex., matériel à manipuler, matériel trouvé, aimants en forme de lettres et de mots venant du tableau d'affichage des noms, et matériel servant à représenter la pensée [comme des outils pour l'écriture et le dessin, des papiers divers et de grandes feuilles utilisées dans les aires de construction et de dramatisation]*)? Les enfants y ont-ils tous accès facilement?
- L'équipe pédagogique fournit-elle un espace approprié et organise-t-elle l'horaire de façon à optimiser l'apprentissage de la littérature?
- L'équipe pédagogique offre-t-elle des stimuli et de la documentation adaptés pour permettre aux enfants d'approfondir leur apprentissage de la littérature?



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT UTILISER L'EXTÉRIEUR POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DE LA LITTÉRATIE

Comment pouvons-nous...

- prolonger le milieu d'apprentissage au-delà de la classe : à l'extérieur, au reste de l'école et à la communauté? Comment pouvons-nous faire des liens avec ces environnements en classe pour favoriser l'apprentissage de la littérature (*p. ex., l'équipe pédagogique peut inviter les enfants à participer à un jeu où ils créent un récit sur les aventures d'un écureuil*)?
- intégrer l'apprentissage à l'extérieur dans l'horaire de la journée? Par exemple, dans le cadre de l'étude des alentours de l'école, les enfants peuvent utiliser des cerceaux du gymnase et des loupes pour explorer une petite partie de la cour de récréation et consigner leurs observations.
- reproduire l'environnement naturel dans la classe? Par exemple, l'équipe, en plus d'afficher les éléments naturels (*p. ex., les feuilles des arbres*) que les enfants apportent en classe, peut inviter les élèves à présenter leurs questions sur ces éléments et les noter en vue de les étudier plus en profondeur.

COMPORTEMENTS EN MATHÉMATIQUES : QUE NOUS DIT LA RECHERCHE?

Nul besoin de choisir entre un excellent enseignement des mathématiques et des jeux libres de qualité en classe : ces deux approches s'enrichissent l'une l'autre, et les enfants y gagnent sur tous les plans.

(Sarama et Clements, 2009a, p 331, traduction libre)

La recherche confirme que les enfants apprennent naturellement les mathématiques pendant leurs jeux : ils font des mesures et des estimations, classifient, trient, repèrent des tendances, comptent et bien plus encore, le tout de manière spontanée (Ginsburg, 2006; Sarama et Clements, 2008; Seo et Ginsburg, 2004; Hunting, 2010). Cependant, il ne suffit pas qu'un jeu contienne des éléments de mathématiques pour engendrer des apprentissages approfondis. Le personnel enseignant doit interagir consciemment et intentionnellement avec les enfants pour maximiser l'apprentissage des mathématiques pendant les jeux (Baroody, Lai et Mix, 2006; deVries, Thomas et Warren, 2007; Balfanz, 1999; Ginsburg, Lee et Boyd, 2008).

D'après des études, le soutien à l'apprentissage des mathématiques chez les jeunes enfants a une grande incidence sur leur réussite scolaire à long terme. Une recherche de 2007 démontre que les compétences en mathématiques des enfants de la maternelle et du jardin d'enfants sont le meilleur indicateur de leur futur rendement scolaire, peu importe leur sexe ou leur statut socioéconomique (Duncan et coll., 2007). Des études ultérieures ont corroboré cette découverte (Claessens, Duncan et Engel, 2009; Claessens et Engel, 2011), et selon d'autres travaux sur les compétences nécessaires à la réussite, le sens de l'espace et les compétences en géométrie jouent un rôle déterminant dans le développement des aptitudes en résolution de problèmes, en mathématiques et en lecture (Clements et Sarama, 2011; Wheatley, Brown et Solano, 1994; Casey et coll., 2008).

La numératie et les mathématiques sont étroitement corrélées. Les compétences comme la pensée critique, la résolution de problèmes et l'utilisation de la technologie et de données nécessitent « de solides connaissances de base sur les concepts et les processus mathématiques, [mais] ces connaissances ne suffisent pas à assurer la numératie » (State Government of Victoria Department of Education and Early Childhood Development, 2009, p. 6. traduction libre). Certains chercheurs font ainsi la différence entre mathématique et numératie : la première est une discipline de longue date alors que la deuxième est intrinsèquement interdisciplinaire. D'après Steen (2001), « la numératie, à l'instar de l'écriture, doit faire partie intégrante du curriculum » pour permettre aux enfants « d'améliorer leur compréhension dans toutes les matières et leur capacité à prendre des décisions éclairées toute leur vie » (p. 115, traduction libre).

La recherche a également établi que la présentation intentionnelle de concepts et de matériel liés aux mathématiques en classe – ou la « mathématisation » du milieu d'apprentissage – peut donner aux enfants une panoplie d'occasions d'apprendre les mathématiques (Clements et Sarama, 2013, p. 136).



LIRE : Promouvoir la numératie : créer une communauté d'apprentissage de la maternelle à la 12^e année, Accroître la capacité –*Série d'apprentissage professionnel* (mai 2013), du ministère de l'Éducation de l'Ontario.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Au début du programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, nous avons convenu de réserver une période de la journée à l'exploration des mathématiques. Au fur et à mesure que nous en apprenions plus sur la numératie, nous nous sommes mis à douter de l'efficacité de cette pratique. Nous avons ainsi commencé à chercher des moyens de créer des liens explicites avec les mathématiques tout au long de la journée dans différentes situations, autrement dit de « mathématiser » les situations d'apprentissage.

suite...

Par exemple, nous nous sommes d'abord penchés sur la prise de présences. Auparavant, nous demandions simplement aux enfants de trouver la carte à leur nom dans un panier et de la placer dans un tableau à pochettes. Nous regardions ensuite les cartes qui restaient dans le panier pour savoir qui était absent. Nous avons établi que nous pouvions « mathématiser » cette activité quotidienne en demandant aux enfants par quels moyens il était possible de savoir combien de personnes étaient présentes ou absentes. Nous avons délibérément employé des termes mathématiques (« Y a-t-il plus de personnes absentes que présentes? ») et indiqué explicitement que nous utilisions les mathématiques pour trouver la réponse. Nous continuons de chercher des moyens d'intégrer les mathématiques aux activités quotidiennes.

CONTACT PRÉCÉDENT DE L'ENFANT AVEC LES MATHÉMATIQUES HORS DE L'ÉCOLE

Avant le début de la scolarisation formelle, les jeunes enfants ne font pas que mémoriser [...] et employer des habiletés motrices. Ils s'attaquent aux concepts mathématiques de manière spontanée, et parfois avec enthousiasme, comme le font les vrais mathématiciens.

(Ginsburg et Ertle, 2008, p. 55, traduction libre)

Lorsque les jeunes enfants entrent à l'école, ils en savent déjà beaucoup sur les mathématiques. Ils en ont acquis une connaissance intuitive grâce à leur vécu et à leur curiosité envers leur environnement. On peut également dire qu'après leur entrée à l'école, la plupart des enfants veulent apprendre à persévérer, essayer de nouvelles choses et en général résoudre des problèmes. L'équipe pédagogique joue un rôle de premier plan dans le développement d'une attitude positive envers les mathématiques en valorisant leurs premières tentatives de résolution de problèmes, en communiquant et en soulignant leurs apprentissages, et en leur communiquant la passion des mathématiques.

Voici quelques exemples de compréhensions conceptuelles des mathématiques que les enfants tirent de leur vie quotidienne :

- Ils manipulent des objets (p. ex., ils emboîtent des pièces de différentes tailles et formes dans un jeu de construction, placent des jouets sur une étagère, et trient des articles ménagers et des vêtements);
- Ils font des comparaisons (p. ex., « Je suis plus grand que toi. », « Je suis plus âgé que mon petit frère. », « J'habite au 4^e étage, et lui au 10^e. »);
- Ils font des observations (p. ex., « Ce sac est vraiment lourd. », « Il y a plein de cailloux. », « J'ai dix doigts. », « Les fenêtres de mon immeuble sont carrées. »);
- Ils posent des questions (p. ex., « Qui est le plus grand? », « Qui a le plus de biscuits? », « C'est grand comment? »);
- Ils résolvent des problèmes (p. ex., « On peut faire rentrer tous ces jouets dans le panier. », « On va compter combien il y a de marches. »).

Il est primordial que les programmes de maternelle et de jardin d'enfants tablent sur les connaissances et expériences des enfants. Par ailleurs, pour contribuer à assurer la continuité de l'apprentissage entre l'école et la maison, l'équipe pédagogique peut encourager les parents et les autres membres de la famille à réaliser à la maison des activités similaires de raisonnement mathématique. Elle peut :

- envisager d'intégrer les mathématiques associées aux programmes quotidiens de dîner ou du lait dans l'étude des nombres;
- inviter les familles à discuter des types de concepts mathématiques que les enfants abordent à l'école et hors de l'école;
- organiser des soirées mathématiques familiales. Les enfants de l'école en planifient non seulement le contenu, mais conçoivent aussi l'horaire en tant que problème à résoudre;

- publier les questions des enfants sur le site Web ou le blogue de la classe, ou les afficher sur un mur ou une fenêtre de la classe, et demander aux parents d'y répondre;
- inviter les parents à un cercle de mathématiques à l'école;
- créer un blogue où elle publie la question mathématique de la semaine, par exemple : « Saviez-vous que les enfants font des mathématiques quand ils...? ».

FAVORISER L'ACQUISITION DE COMPORTEMENTS EN MATHÉMATIQUES

Les mathématiques enseignées dans le programme de maternelle et de jardin d'enfants exploitent le désir de l'enfant de comprendre son environnement et l'aident à améliorer et à manifester sa compréhension des mathématiques. Les jeunes enfants se servent intuitivement des mathématiques et les apprennent par l'intermédiaire de leurs méthodes individuelles d'apprentissage et de leurs acquis linguistiques, familiaux, culturels et communautaires. Il est par conséquent important de valoriser les compréhensions conceptuelles existantes de l'enfant et de lui présenter les concepts mathématiques d'une manière et à un moment adaptés à son développement. Il faut aussi offrir aux enfants des activités d'apprentissage qui se situent dans les limites de ce qu'ils peuvent accomplir seuls ou avec de l'aide, soit dans leur zone proximale de développement.

Lorsqu'ils préparent des activités éducatives, les membres de l'équipe pédagogique doivent tenir compte du développement de l'enfant sur les plans cognitif, physique, social, affectif et de la communication et du langage. L'apprentissage est optimal lorsque l'équipe offre des activités mathématiques fondées sur une compréhension du développement de l'enfant. Ce dernier doit :

- posséder les capacités cognitives nécessaires à la réalisation de l'activité;
- pouvoir comprendre la langue d'enseignement, y compris les termes mathématiques;

- avoir suffisamment de contrôle de la motricité fine pour manipuler le matériel;
- être assez mature sur le plan affectif pour répondre aux exigences de l'activité sans devenir frustré¹⁵.

Comme l'apprentissage des concepts mathématiques de base se fait toujours de façon progressive, les membres de l'équipe pédagogique doivent se demander pourquoi ils ont opté pour un apprentissage en particulier à tel moment et dans telle situation, observer chaque enfant et se servir de leurs observations pour recueillir de l'information à des fins de discussion et de planification de l'apprentissage.

Le tableau suivant contient des exemples de la progression de la compréhension des mathématiques liée à leur développement. Dans la colonne « Au début », les exemples indiquent ce que pourrait dire ou faire un enfant au début du processus d'apprentissage. Dans la colonne « Par la suite », les exemples indiquent une compréhension plus approfondie du concept ou de l'habileté acquise au fil du temps et avec l'expérience.

Quelques exemples de progression dans l'apprentissage des mathématiques : paroles, actions et représentations potentielles des enfants

Au début	Par la suite
« Ma construction s'agrandit. » « Chaque fois que j'ajoute un bloc, elle devient plus haute. »	« Il nous faut trois blocs de plus pour finir la base. »

suite...

15. Adaptation des idées énoncées dans le document A Prospective Developmental Perspective on Early Mathematics Instruction de C. Sophian, cité dans *Stratégie de mathématiques au primaire – Rapport de la table ronde des experts en mathématiques*, 2003, p. 8.

Au début	Par la suite		
« Je crois qu'il faudra trois pelletées pour remplir le seau. Finalement, cela en a pris six. »	« Je sais qu'il n'y en a pas 100. Cent c'est beaucoup, et il n'y en a qu'un peu. » « Je crois qu'il y a plus que cinq boutons, parce qu'ils ne rentreraient pas tous dans un cadre à cinq cases. »		
« J'ai cinq ans. »	(L'enfant pointe des chiffres dans un livre et les lit à voix haute à un camarade de classe) « Cinq. Il y a cinq grenouilles sur la bûche. »		
Un enfant peut compter de petites quantités avec des repères de cinq ou de dix, par exemple, ses doigts ou du matériel concret.	Un enfant peut compter des quantités en multiples de dix en se servant notamment de cadres à cinq ou dix cases et de matériel concret.		
Pour compter jusqu'à huit, un enfant peut d'abord utiliser ses doigts. Ensuite, il peut compter d'un à cinq sur les doigts d'une main, marquer un temps d'arrêt, puis utiliser trois doigts de plus.	Un enfant peut montrer tous les doigts d'une main d'un seul coup en lançant simplement « cinq », puis continuer de compter en utilisant trois autres doigts et dire « Six, sept, huit. Cela fait huit. »		
Un enfant peut classer des objets dans des piles ou catégories en fonction d'un attribut commun.	Un enfant peut expliquer la règle qu'il a employée pour classer, trier ou comparer des objets.		

Quand les enfants emploient des connaissances ou compétences associées à cette progression dans l'apprentissage des mathématiques, ils montrent qu'ils comprennent les sept processus mathématiques de base de l'attente n° 22 présentés dans le tableau plus bas. Ces processus interreliés, qui peuvent être considérés comme les moyens qu'emploient les enfants pour acquérir et appliquer des connaissances et compétences en mathématiques, sont intégrés à la fois aux attentes et aux contenus d'apprentissage du programme, parce qu'il est reconnu que les enfants doivent s'appliquer activement à les mettre en pratique *tout au long* du programme, et non seulement en lien avec certaines catégories d'attentes (*p. ex., les attentes en matière de sens du nombre et de numération, de mesure, et de géométrie et de sens de l'espace*). Les processus mathématiques constituent les compréhensions conceptuelles devant être acquises pour cette matière dans le cadre du programme de la maternelle et du jardin d'enfants.

Processus mathématiques pour les jeunes enfants

Les processus	Suggestions à l'intention de l'équipe pédagogique
Résolution de problèmes Les enfants commencent à concevoir et à appliquer des stratégies de résolution de problèmes, font preuve de persévérance et explorent les mathématiques.	L'équipe pédagogique peut modéliser des stratégies de résolution de problèmes. Quand les enfants cherchent des solutions potentielles, ils en viennent à comprendre qu'il en existe souvent plusieurs, et qu'il est possible de collaborer avec les autres pour résoudre un problème. L'équipe donne l'occasion aux enfants de présenter et de décrire les différentes méthodes qu'ils ont utilisées.

Les processus	Suggestions à l'intention de l'équipe pédagogique
Raisonnement Les enfants se servent des compétences en raisonnement en cours d'apprentissage (<i>p. ex., repérage de suites, classification</i>) pour créer et explorer des possibilités (<i>p. ex., dans le cadre de discussions et à l'aide de méthodes fournies par le personnel enseignant et parfois par des camarades</i>).	L'équipe pédagogique peut observer les stratégies mathématiques de chaque enfant et lui poser des questions pour l'inviter à exprimer sa pensée (<i>p. ex., « Pourquoi as-tu décidé de...? », « Comment as-tu su ce qui venait après dans la suite? », « Qu'est-ce qui va se passer d'après toi? Comment peux-tu me le montrer? », « Est-ce que quelqu'un d'autre a une idée? »</i>). L'équipe planifie et adapte l'enseignement en fonction de ses observations.
Réflexion Les enfants réfléchissent et adaptent leur pensée pour clarifier leur compréhension d'un problème au fur et à mesure qu'ils l'explorent ou le résolvent (<i>p. ex., ils expliquent aux autres comment ils ont procédé pour résoudre le problème</i>).	L'équipe pédagogique présente des modèles d'énoncés de questions et de réflexion pour aider les enfants à approfondir leur apprentissage (<i>p. ex., « Par combien de moyens différents avons-nous...? », « Combien de blocs de plus nous faut-il maintenant à ton avis? », « C'est un bon début. Y a-t-il une autre méthode que tu pourrais employer pour...? », « Est-ce que cela t'aiderait de regarder la suite de Nina? », « Que pourrais-tu faire pour...? »</i>).

Les processus	Suggestions à l'intention de l'équipe pédagogique
Sélection d'outils et de stratégies Les enfants choisissent et emploient toute une gamme d'outils d'apprentissage visuels et électroniques et de stratégies appropriées pour explorer des concepts mathématiques et résoudre des problèmes.	L'équipe pédagogique observe la manière dont les enfants sélectionnent et utilisent le matériel afin de planifier et d'adapter l'enseignement en conséquence. Elle leur présente différents moyens d'employer tout un éventail d'outils et de stratégies (<i>p. ex., stratégies de dénombrement</i>) et leur donne des occasions d'expliquer les diverses utilisations qu'ils en font.
Établissement de liens Les enfants commencent à faire des liens entre les concepts et remarquent des applications des mathématiques dans leur vie quotidienne.	Les activités mathématiques destinées aux jeunes enfants reposent en grande partie sur les liens naturels qui unissent le jeu et l'apprentissage dans leurs activités et questionnements quotidiens et ce qui concorde avec leurs intérêts. L'équipe pédagogique favorise le raisonnement mathématique de multiples manières (<i>p. ex., dans l'aire de dramatisation : « Combien de personnes viendront à ton dîner? De combien d'assiettes auras-tu besoin? »; dans l'aire de construction : « Décris-moi ta construction : est-elle haute ou large? »; en grand groupe : « Nous allons créer un livre en grand groupe sur tous les moments où nous utilisons les nombres. »</i>).

suite...

Les processus	Suggestions à l'intention de l'équipe pédagogique
Modélisation Les enfants représentent de manière rudimentaire des concepts mathématiques simples (<i>p. ex., ils ont recours à du matériel, à des actions comme sauter ou frapper dans les mains, à des images, à des chiffres, à des diagrammes, à des mises en scène et à des symboles inventés</i>), établissent des liens entre ces concepts et les utilisent pour résoudre des problèmes.	L'équipe pédagogique indique explicitement aux enfants qu'il existe de nombreux moyens de représenter les concepts mathématiques, ce qui les aide à laisser aller leur imagination quand vient le temps de représenter des idées. Pour ce faire, l'équipe peut présenter des modèles, réfléchir à voix haute (<i>p. ex., « Je ne peux pas dessiner autant de gens. De quelle autre manière pourrais-je les compter? »</i>) et décrire les représentations des enfants (<i>p. ex., « Tu as mis deux cubes sur ce plateau et trois sur l'autre pour arriver à cinq cubes. »</i>).
Communication Les enfants communiquent leur raisonnement mathématique à l'oral et à l'aide de supports visuels, de leurs mots, des termes mathématiques qu'ils commencent à connaître et de diverses représentations (<i>p. ex., constructions, images, mises en scène</i>).	L'équipe pédagogique présente des moyens d'utiliser les termes mathématiques, de poser des questions, d'approfondir son raisonnement, de clarifier des processus et d'élargir son vocabulaire (<i>p. ex., « Comment as-tu su que cette assiette contenait plus de carottes? », « Peux-tu me montrer ce que tu as fait pour déduire cela? », « Comment peux-tu le prouver? », « Quelles formes as-tu utilisées dans ta peinture? »</i>).

Il est important de savoir que les enfants sont tout à fait capables de pensée complexe. Pour éviter de circonscrire leur réflexion et les aider à approfondir leur apprentissage, l'équipe pédagogique doit leur présenter des défis qui se trouvent à la limite de leur « confort », comme le suivant :

Deux enfants, Assane et Judith, ont sondé quelques-uns de leurs camarades et l'équipe pédagogique de la classe de maternelle et de jardin d'enfants. Ils posaient la question suivante : « Préfereriez-vous que ce soit l'équipe pédagogique qui lise une histoire à la classe, ou Assane et Judith? ». Ils ont préparé un tableau en deux volets et demandé aux enfants sondés de « voter » en inscrivant leur nom dans la colonne de leur choix. Voici une reproduction de leur tableau :

Madame Séguin et monsieur Singh	Assane et Judith
Aminata	Monsieur Singh
Jessica	Madame Séguin
	Nago
	Michel
	Cody
	Antoine
	Ahmed
	Josée
	Dakota
	Diya

Après le sondage, l'un des membres de l'équipe pédagogique a demandé à Assane et à Judith ce qu'ils avaient découvert dans le cadre de l'activité. Assane

a répondu : « Il y a plus de personnes qui veulent que ce soit nous qui lisons une histoire à la classe. » L'équipe pédagogique leur a ensuite demandé comment ils avaient réussi à tirer cette conclusion à partir des résultats du sondage. Judith a fait glisser son doigt le long des deux premières lignes, montrant ainsi qu'il y avait un même nombre de personnes sur ces lignes dans les deux colonnes, et a expliqué : « J'ai vu qu'il y avait deux personnes sur ces deux lignes. J'ai continué à compter jusqu'à dix. Et je sais que c'est huit personnes de plus que deux. ».

Ce type de pensée ne fait pas véritablement partie des attentes envers les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants, mais il s'agit d'un exemple de pensée complexe impliquant de comprendre des concepts de tout et de partie, de construire et de déconstruire des quantités, et d'interpréter des données et de tirer des conclusions à partir de celles-ci. Il est donc important de s'adapter au raisonnement mathématique des jeunes enfants, autrement dit de les considérer comme des êtres capables de pensée potentiellement complexe. En se demandant toujours les raisons qui les ont poussés à choisir un apprentissage en particulier à tel moment et dans telle situation, les membres de l'équipe pédagogique pourront plus facilement différencier leurs moyens de favoriser l'apprentissage des enfants.

Compréhension de l'importance de créer des liens entre les mathématiques et des situations pertinentes

Les processus de résolution de problèmes et de raisonnement fondés sur la compréhension conceptuelle sont à la base des mathématiques dans les classes de maternelle et de jardin d'enfants. Les problèmes mathématiques enrichissants et pertinents intègrent des concepts importants, s'inspirent de situations de la vie et peuvent être abordés de multiples manières, permettant ainsi à tous les enfants d'explorer les solutions. La résolution de ces problèmes mathématiques nécessite de la persévérance, un sens de l'adaptation et différentes perspectives,

car les problèmes n'ont pas de solution unique facile à trouver. Pendant leur exploration des mathématiques dans toute une gamme de contextes, les enfants développent leur capacité à se servir des mathématiques pour comprendre leurs expériences quotidiennes, et gagnent en confiance au fur et à mesure qu'ils acquièrent les connaissances, les compétences et les comportements en mathématiques dont ils ont besoin pour évoluer en société. Voici quelques exemples de contextes d'exploration :

- Aires de construction, bac à sable ou bac d'eau;
- Situations d'apprentissage à l'ordinateur ou sur tablette;
- Situations d'apprentissage en petit ou grand groupe;
- Moments de transition quotidiens;
- Jeux à l'extérieur.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous pensions que le recours à des situations de la vie réelle signifiait essayer de rendre les mathématiques plus attrayantes pour les enfants. Cette supposition nous amenait presque toujours à imaginer des scénarios fantastiques, irréels et fictifs au lieu de simplement nous concentrer sur le matériel, les situations et les mathématiques utilisées au quotidien dans le milieu d'apprentissage.

Lorsque nous avons commencé à trouver nos scénarios trop irréels, voire dérangeants, nous nous sommes mis à réfléchir à d'autres approches. Parfois, par exemple, les scénarios finissaient par détourner l'attention des enfants des problèmes mathématiques : certains d'entre eux croyaient que l'apprentissage portait sur un royaume magique et non sur des propriétés et attributs géométriques.

Maintenant, même pendant les moments de transition quotidiens comme le rangement, au lieu de chanter une chanson sur le ménage à chaque fois, nous constatons et identifions les problèmes mathématiques qui se présentent, par exemple : « Les blocs vont-ils tous rentrer sur l'étagère? », « Combien de bottes peut-on mettre dans la petite armoire? Avons-nous besoin de plus d'espace? ».

Les enfants peuvent appliquer davantage leurs pensées et apprentissages aux problèmes, questions et situations d'apprentissage des mathématiques quand ils comprennent le contexte et qu'il a un sens pour eux. La résolution de problèmes encourage les enfants à poser leurs propres questions et à trouver diverses solutions. Ils doivent bénéficier toute la journée d'occasions d'explorer les mathématiques et d'interagir de manière constructive avec les membres de l'équipe pédagogique et leurs pairs. Quand les problèmes mathématiques étudiés ont un lien direct avec la vie quotidienne, les enfants peuvent s'en servir pour mettre en pratique leurs connaissances et concevoir de nouvelles stratégies.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous avons commencé à réfléchir aux fois où nous avons stimulé le raisonnement mathématique en demandant aux enfants de planter des haricots et de s'en occuper. Même si les participants aimaient l'activité, nous nous demandions s'ils savaient vraiment qu'ils employaient des concepts et des raisonnements mathématiques quand ils mesuraient la quantité d'eau à donner aux plants et notaient leur croissance chaque semaine.

En ralentissant la cadence, en écoutant les conversations des enfants et en observant leur comportement tout au long du processus, nous avons appris à mieux cerner les concepts qu'ils utilisaient. Nous nous sommes immiscés doucement dans leurs discussions pour nommer les concepts sans interrompre leur apprentissage, et nous sommes rendu compte que les enfants employaient ainsi davantage de termes mathématiques, posaient plus de questions et établissaient de nouveaux liens.

Une occasion d'apprentissage telle que celle décrite ci-dessus peut être vue comme un moyen de faire participer les enfants à un questionnement mathématique si elle :

- stimule les enfants (*p. ex., un assortiment de différentes sortes de graines*) pour les amener à réfléchir;

- tient compte des questions et des théories des enfants concernant les stimuli pour déterminer l'orientation future de l'apprentissage;
- comporte des pistes de discussion qui encouragent l'observation et le questionnement, par exemple : « Qu'avez-vous remarqué? », « Que va-t-il se passer d'après vous? », « Comment pourrait-on tester ta théorie? »;
- fait appel à des pistes de discussion qui favorisent l'établissement de liens entre le monde réel et les mathématiques, comme : « À quels autres endroits les plantes poussent-elles? ».

L'occasion d'apprentissage peut aussi amener les enfants à prendre conscience de processus mathématiques (attente n° 22) si l'équipe leur demande, par exemple :

- Comment présenterons-nous nos découvertes sur la croissance de la plante? (communication, modélisation)
- De quelle autre manière pourrions-nous montrer ce que nous avons découvert? (communication, modélisation, sélection d'outils et de stratégies)
- À quoi vous attendiez-vous? À votre avis, pourquoi cela ne s'est-il pas passé comme vous le croyiez? (réflexion, raisonnement)
- Comment les mathématiques vous ont-elles aidés à en savoir plus sur la plante? (établissement de liens)

En lisant des livres à voix haute dans des situations de lecture partagée, l'équipe pédagogique crée des liens concrets entre la littérature et les concepts mathématiques, car certaines histoires contiennent des termes mathématiques ou des illustrations de concepts mathématiques. La lecture peut en outre donner une idée à l'enfant des liens entre les mathématiques et d'autres aspects de la vie, comme les sciences et les arts. C'est pourquoi il faut donner aux enfants de nombreuses possibilités de montrer leur apprentissage de différentes manières, par exemple, en construisant des modèles concrets, en décrivant leurs connaissances dans leur langue maternelle, ou en dessinant un concept.

L'équipe pédagogique peut établir des liens entre les mathématiques et des situations de la vie courante par les moyens suivants :

- Concevoir des activités d'apprentissage exploitant la connaissance intuitive que les enfants ont des mathématiques et recourir à des situations authentiques et pertinentes sur les plans culturel et linguistique (*p. ex., réfléchir au rôle des chiffres et des quantités dans la vie, comme le nombre d'étages indiqué dans l'ascenseur d'un immeuble d'habitation, le nombre de marches dans l'escalier de l'entrée de l'école, les numéros inscrits sur les maisons*);
- Réfléchir à voix haute avec les enfants aux concepts mathématiques utilisés lorsqu'ils emboîtent deux blocs pour en créer un nouveau, rendent les deux côtés d'une peinture identiques, ou songent au nombre de livres qui peuvent rentrer sur une étagère et pourquoi;
- Créer des liens entre les concepts mathématiques et la littérature, comme les régularités (éléments répétés) dans les chansons, les histoires et les textes avec effet cumulatif;
- Repérer les mathématiques utilisées dans les livres lus, en classe (*p. ex., trouver des moyens de s'assurer que tous les enfants ont un endroit pour ranger leurs bottes*) et hors de la classe (*p. ex., décrire l'utilité de formes ou la fonction de nombres pendant une promenade*), les étudier et en discuter;
- Faire chaque jour le modelage de la formulation des problèmes mathématiques, interroger les enfants, leur donner l'occasion de poser des questions, puis leur laisser du temps pour explorer les réponses et solutions potentielles;
- Intégrer les mathématiques dans le milieu d'apprentissage, par exemple, en ayant des lignes graduées et des tableaux des chiffres de un à cent, en utilisant des tasses et rubans à mesurer, des règles, des balances, de faux billets et pièces de monnaie et des aimants en forme de chiffres, et en faisant des liens explicites entre le matériel et les mathématiques.

APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES TOUTE LA JOURNÉE

L'apprentissage des concepts mathématiques ne doit pas se limiter à un moment spécifique de la journée, mais doit faire partie intégrante de toutes les activités. L'équipe pédagogique peut le rendre visible ou explicite pour les enfants à n'importe quelle occasion, et le nommer en tout temps.



VOIR : Vidéo « Enseignement intentionnel en mathématiques » de Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario (français en voix hors champ).

LIRE : Maximiser l'apprentissage des mathématiques chez les petits, *Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel*, (novembre 2011) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Les jeunes enfants sont suffisamment curieux et compétents pour participer à des activités complexes de raisonnement et d'apprentissage en mathématiques. Ils ont besoin d'étudier les concepts en profondeur en les revoyant et en refaisant des recherches sur une longue période (*p. ex., le concept « cinq » peut être représenté par le chiffre « 5 » [numération] pour indiquer le nombre d'objets [quantité] ou la cinquième personne dans une file [ordre]*). La révision des concepts et la réflexion sur les mathématiques en de multiples occasions permettent à l'enfant de montrer sa pensée actuelle et de rendre visibles ses nouveaux apprentissages et réflexions.

Pour maîtriser les mathématiques, ils doivent s'exercer sur de longues périodes – résoudre des problèmes, raisonner, apprendre et pratiquer – et établir des liens entre leurs acquis et leurs nouvelles connaissances.

(Kilpatrick, Swafford et Findell, 2001, p. 135, traduction libre)



LIRE : Le troisième enseignant : concevoir le milieu d'apprentissage des mathématiques et de la littératie, de la maternelle à la 8^e année, Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel (mai 2013) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.



RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

Nous approfondissons nos connaissances sur le concept « cinq » et son importance. Avant, nous nous inquiétions du fait que certains enfants ne semblaient pas manifester leur compréhension immédiatement. Nous avons revu notre objectif de consolider un concept à un moment en particulier, et nous employons maintenant une démarche plus ouverte, dans laquelle nous sommes à l'affût des signes de compréhension des enfants. Depuis, nous constatons souvent que les enfants utilisent les mathématiques dans des situations variées, par exemple, au cours de jeux, de conversations et de discussions continues sur les mathématiques. Nous constatons cet usage et identifions les concepts pour rendre l'apprentissage des enfants visible à leurs yeux.

L'équipe pédagogique joue un rôle déterminant dans l'expression de comportements en mathématiques des enfants tout au long de la journée, la mise au jour de leur pensée et la consolidation de leur apprentissage. Voici quelques exemples de moyens que l'équipe peut employer pour mobiliser les enfants :

- Constater des comportements en mathématiques précis et les identifier lorsque les enfants les adoptent (*p. ex., « Zain, je vois que tu as utilisé beaucoup de formes différentes dans ta construction. Pourquoi les as-tu choisies? »*).
- Poser aux enfants des questions servant à obtenir des explications sur leur raisonnement mathématique dans diverses situations.

- Inviter les enfants à proposer des moyens de résoudre un problème et à en discuter.
- Les inciter à revoir une construction (*p. ex., suggérer d'enlever ou d'ajouter du matériel pour solidifier une tour en blocs*).
- Demander aux enfants de montrer, de décrire ou d'expliquer leur solution à un problème.
- Les aider à faire des liens entre leurs acquis en mathématiques et leurs nouveaux apprentissages.
- Repérer les rapports mathématiques avec les enfants (*p. ex., deux petits blocs en font un grand ou différentes formes peuvent être combinées pour créer une suite plus complexe*).
- Réviser les apprentissages à l'aide de la documentation pédagogique (*p. ex., regarder des vidéos pour constater les progrès*), en discuter avec les enfants et choisir avec eux d'autres activités qui les intéressent.

Vu la corrélation des concepts mathématiques, de multiples contextes se prêtent à l'apprentissage des liens entre eux et leur application. Par exemple, dans plusieurs attentes relatives au sens du nombre et à la numération (voir l'attente 17 et les contenus d'apprentissage 17.1 à 17.10), des concepts clés de dénombrement sont présentés en tant qu'éléments principaux des attentes (la position d'un nombre dans la séquence détermine sa « correspondance de un à un », « stabilité de l'ordre » et « non pertinence de l'ordre d'énumération ») ou dans les exemples (« conservation », « cardinalité » et « abstraction »). Ces concepts interreliés ne sont pas nécessairement acquis de façon linéaire : un enfant peut, par exemple, apprendre certains aspects d'un concept, passer à un autre, puis revenir sur d'autres aspects du premier. L'enfant manifeste sa compréhension des concepts du dénombrement dans les cinq domaines des mathématiques, notamment en montrant qu'il saisit la correspondance de un à un pendant l'analyse des données d'un graphique préparé par la classe.

Les enfants représenteront leurs connaissances mathématiques d'une manière pertinente pour eux, par exemple, en les écrivant ou en les dessinant sur du papier, en les décrivant au moyen d'images ou de chiffres et en quelques mots, en se servant de matériel (p. ex., blocs, sable), ou en faisant appel à des médias électroniques, comme les applications des tablettes.

Il faut éviter d'organiser des activités générales (p. ex., *demander aux enfants de remplir des feuilles d'exercices*); elles sont rarement efficaces parce que leur portée est très restreinte et qu'on peut difficilement mesurer la compréhension de l'enfant.

Tout au long de la journée, l'équipe pédagogique peut créer un milieu qui favorise l'apprentissage des mathématiques chez les jeunes enfants en offrant des situations d'apprentissage axées sur des concepts précis et en trouvant et en intégrant des occasions d'apprentissage pertinentes aux jeux, aux activités quotidiennes et aux expériences en classe.

Pendant l'enseignement des mathématiques – que ce soit en grand ou petit groupe, en classe ou à l'extérieur de la classe –, il est important d'employer les méthodes interreliées ci-dessous. Elles ne sont pas autonomes, et ne devraient pas être chronométrées (c.-à-d., 30 minutes = 10 minutes pour chaque élément) ou utilisées de manière linéaire.

- **Observer l'application des acquis**

L'équipe pédagogique examine la manière dont les enfants se servent de leurs connaissances pour résoudre un problème, utiliser et manipuler du matériel, et communiquer verbalement ou non. Ce faisant, elle en apprend plus sur les acquis des enfants et peut leur préparer des situations d'apprentissage ayant le bon niveau de difficulté afin qu'ils disposent des outils nécessaires à la compréhension du concept à l'étude. Les jeunes enfants montrent leurs acquis de nombreuses manières, et pas uniquement à leur premier contact avec du matériel ou un concept. Ils laissent souvent transparaître peu à peu leurs connaissances en lien avec l'apprentissage en cours pendant leurs jeux

et dans leurs actions et conversations. L'équipe pédagogique doit s'adapter et observer constamment les enfants pour déceler leurs acquis et comprendre la manière dont ils les appliquent à une nouvelle situation.

- **Favoriser l'engagement des enfants aux situations d'apprentissage en mathématiques**

Les apprentissages doivent cadrer avec les questions et intérêts des enfants et s'inscrire dans une situation adaptée au développement de ces derniers. Par exemple, dans le cas du concept de dénombrement lié à l'ordre de grandeur, lorsqu'un enfant dit « J'ai quatre ans et je vais bientôt en avoir cinq. », l'équipe pédagogique peut lui demander : « Vas-tu être plus vieux ou plus jeune à ton prochain anniversaire? ». Les situations d'apprentissage doivent également tenir compte des idées, des questions et des interrogations des enfants par rapport aux compréhensions conceptuelles inscrites sous les attentes. Ils doivent pouvoir explorer le matériel et les concepts de manière concrète. Tant l'équipe pédagogique que les pairs soutiennent et approfondissent l'apprentissage individuel¹⁶. En offrant des situations d'apprentissage qui intéressent les enfants, l'équipe pédagogique peut les inciter à se prêter à des processus complexes, par exemple, à raisonner, à explorer des concepts mathématiques, à approfondir leur apprentissage, à réfléchir et à repérer des principes généraux.

- **Réfléchir au processus d'apprentissage**

La réflexion sur le processus d'apprentissage de l'enfant instaure une « communauté » qui cherche à assurer la compréhension des notions mathématiques en s'aidant d'exemples de la vraie vie. « La communauté offre un lieu d'expression et de mise à l'épreuve des concepts mathématiques [...]. Les apprenantes et apprenants peuvent ainsi clarifier leurs acquis et gagner en confiance » (Fosnot, 2005a, p. 10, traduction libre). En pareil cas,

16. Adaptation des idées énoncées dans le document A Prospective Developmental Perspective on Early Mathematics Instruction de C. Sophian, cité dans *Stratégie de mathématiques au primaire – Rapport de la table ronde des experts en mathématiques*, 2003, p. 8.

les membres de l'équipe pédagogique décident librement du moment et de l'endroit où ils réfléchissent aux mathématiques, des personnes avec lesquelles cette réflexion s'effectuera, et des raisons qui la sous-tendent. Par exemple, ils s'adaptent au développement de l'enfant et se demandent si le moment ou l'endroit est bien choisi pour intervenir dans son apprentissage.

 **LIRE** : Le troisième enseignant : concevoir le milieu d'apprentissage des mathématiques et de la littératie, de la maternelle à la 8^e année, Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel* (mai 2013) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

VOIR : Webémission « Numératie intégrée tout au long de la journée » sur ÉduSource. Deux vidéos « Littératie et mathématiques dans un contexte de jeu » et « Apprentissage par le jeu : les mathématiques » (français en voix hors champ) de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

MATHÉMATIQUES ET MILIEU D'APPRENTISSAGE

Les élèves compétents en mathématiques sont capables de « [...] décrire, d'employer et d'interpréter des concepts [dans ce domaine] (Brochu et coll., 2012, p. 15). Ils se considèrent comme des mathématiciens, qui savent que les mathématiques peuvent les aider à saisir des questions importantes et à résoudre des problèmes pertinents non seulement à l'école, mais aussi dans la vraie vie. Par extension, les mathématiques doivent être intégrées aux diverses aires d'apprentissage de la classe.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : COMMENT L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE CONTRIBUE-T-IL À L'APPRENTISSAGE EN MATHÉMATIQUES?

Les membres de l'équipe pédagogique peuvent se demander si le milieu d'apprentissage motive les enfants à étudier les mathématiques, et de quelle manière. Les questions suivantes peuvent vous aider à orienter la réflexion et les discussions :

- Comment l'équipe pédagogique peut-elle établir des liens entre les mathématiques et des situations pertinentes de la vie réelle?
- Comment le milieu suscite-t-il l'émerveillement et encourage-t-il l'étude des mathématiques?
- Comment rend-on le raisonnement mathématique des enfants visible pour pouvoir y revenir?
- Le matériel mathématique – comme le matériel de manipulation et de classement (coquillages, boutons), les blocs, les instruments de mesure et le matériel servant à représenter un raisonnement – est-il placé à des endroits faciles d'accès partout dans la classe?
- L'équipe pédagogique fournit-elle un espace approprié et organise-t-elle l'horaire de façon à optimiser l'apprentissage des mathématiques?
- L'équipe pédagogique offre-t-elle des stimuli et de la documentation adaptés pour permettre aux enfants d'approfondir leur apprentissage des mathématiques?
- Comment l'équipe pédagogique peut-elle rendre les situations d'apprentissage quotidiennes plus enrichissantes en y intégrant des concepts mathématiques?

2.4 RÉFLEXION SUR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET L'INNOVATION

DESCRIPTION DU DOMAINE

Ce domaine porte sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en ce qui a trait aux aspects suivants :

- l'exploration du monde par la curiosité naturelle en faisant travailler le cerveau, les sens et le corps;
- l'envie de donner un sens à son monde en posant des questions, en mettant des théories à l'essai, en résolvant des problèmes et en se livrant à des pensées créatives et analytiques;
- le développement de la confiance en soi pour imaginer et explorer des façons novatrices de penser et de faire qui surgissent naturellement avec la curiosité active et l'application de ces idées aux relations avec les autres, avec les matériaux et l'environnement.

L'apprentissage en lien avec ce domaine aide l'enfant à développer des habitudes de pensée créative, analytique et critique dans tous les aspects de la vie.

L'équipe pédagogique doit tenir compte de l'importance que revêt la résolution de problèmes dans *tous* les contextes – et non pas uniquement dans le contexte des mathématiques – pour inciter l'enfant à développer et à utiliser sa pensée créative, analytique et critique dans tous les aspects de sa vie.

➡ Pour une large gamme d'exemples pratiques sur l'interaction des enfants avec l'équipe pédagogique pour rendre le raisonnement et l'apprentissage reliés à la résolution de problèmes et l'innovation visibles en relation aux attentes et aux contenus d'apprentissage du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, voir le tableau des attentes et des contenus d'apprentissage pour ce domaine au chapitre 4.6.

RÉSOLUTION DE PROBLÈMES ET INNOVATION : QUE NOUS DIT LA RECHERCHE?

Le jeu [...] est à la base de l'innovation et nous permet de composer avec un monde qui est en évolution constante.

(Brown, 2009, p. 199, traduction libre)

Nous n'avons pas à enseigner aux [enfants] à demander « Pourquoi? », car en chaque être humain réside un besoin de comprendre la raison d'être et la signification du monde ainsi que le sens de la vie. [...] Les enfants ne se contentent pas de demander « Pourquoi? » Ils sont aussi capables de trouver les réponses à leurs questions, d'échafauder leurs propres théories. [...] Observez et écoutez les enfants, car lorsqu'ils vous demandent « Pourquoi? », ils ne cherchent pas seulement à obtenir une réponse. Ils veulent trouver le courage nécessaire pour imaginer l'ensemble des réponses possibles.

(Rinaldi, 2004, p. 2, traduction libre)

Les recherches reconnaissent que la nécessité de résoudre des problèmes et d'appliquer les habiletés de la pensée critique et créative a « toujours occupé une place centrale dans l'apprentissage et l'innovation » (Trilling et Fadel, 2009, p. 50, traduction libre). L'enfant qui est à la maternelle ou au jardin d'enfants évolue dans un monde compétitif, mondialisé et avancé sur le plan technologique. L'équipe pédagogique doit délibérément et explicitement donner à l'enfant les possibilités de développer les connaissances, les habiletés et les comportements nécessaires pour résoudre un large éventail de problèmes. Par conséquent, il est essentiel que l'enfant puisse développer ses habiletés de résolution de problèmes, sa pensée créative et critique et sa capacité à innover, mais aussi sa confiance, sa curiosité, sa volonté de prendre des risques et de tirer des leçons de ses erreurs, de même que sa capacité à collaborer avec les autres, à

établir des relations et à les maintenir. C'est par l'exploration et l'enquête, qui font partie intégrante du jeu, que les jeunes enfants développent ces habiletés. Par exemple, chaque fois que l'enfant demande « Pourquoi? », pose des questions sur le fonctionnement de quelque chose, cherche un outil qui l'aidera dans sa tâche ou invente un jeu et en explique les règles à ses camarades, il ou elle envisage le monde qui l'entoure d'une façon fondamentalement créative.

L'enfant qui entre à la maternelle ou au jardin d'enfants est plein d'émerveillement et d'imagination, et capable de faire des découvertes et des expériences afin de trouver des réponses. Lorsque sa curiosité naturelle et son exubérance l'incitent à explorer le monde qui l'entoure, l'enfant participe de son plein gré en se considérant comme un membre actif qui contribue à son monde. Cette approche créative est un aspect fondamental de la résolution de problèmes et de l'innovation.

 **LIRE** : Curiosité naturelle : Aider l'enfant à interpréter le monde par l'apprentissage par l'enquête dans l'environnement (2011) sur ÉduSource.

Participation de l'enfant à la résolution de problèmes

À partir de ses explorations pratiques et des idées échangées avec ses pairs et les adultes, l'enfant élabore des stratégies de résolution de problèmes et apprend à voir les choses sous différents angles. Pour trouver des réponses à ses questions, l'enfant échafaude des théories en observant, en écoutant, en explorant, en discutant ou en faisant des représentations. Ses théories deviennent alors de plus en plus utiles puisqu'elles lui permettent de donner un sens à son monde et d'exercer un certain contrôle sur le processus de résolution de problèmes.

Grâce à sa capacité innée à poser des questions et à reconnaître les problèmes, l'enfant peut faire des rapprochements qui l'amènent à innover et à trouver des

solutions qui lui sont satisfaisantes. En persévérant dans ses multiples tentatives de résolution de problèmes, l'enfant développe sa résilience et son esprit d'initiative. « À mesure qu'ils acquièrent de l'expérience, des connaissances et des habiletés, les enfants échafaudent des théories tout à fait plausibles et de plus en plus interdépendantes » (New Zealand Ministry of Education, 1996, p. 44, traduction libre). L'enfant envisage les problèmes avec cette dose d'optimisme et de confiance qui l'amène à croire qu'une solution existe et qu'il ou elle est capable de l'inventer.

Participation de l'enfant à l'innovation

L'éducation, dans la vision courante, consiste à essayer de rendre l'enfant conforme au type d'adulte de la société à laquelle il appartient. Tandis que pour moi, l'éducation consiste à faire des créateurs. [...] Il faut faire des inventeurs, des novateurs, pas des conformistes.

(Citation de Piaget, Bringuier, 1977, p. 195)

Fabriquer quelque chose, puis tenter de l'améliorer, voilà un trait fondamental de l'humanité. Depuis que l'homme des cavernes a allumé son premier feu ou chassé son premier phoque, l'homme est un bricoleur. [...] L'histoire a donné raison à cette logique implacable selon laquelle, en matière d'apprentissage, les meilleurs résultats sont dérivés de l'expérience.

(Libow Martinez et Stager, 2013, p. 11, traduction libre)

L'innovation se définit comme la création ou l'amélioration d'un produit ou d'un processus. Par exemple, une innovation peut déboucher sur :

- un produit plus efficace, plus compact, plus intéressant, plus sécuritaire, plus plaisant d'un point de vue esthétique, ou moins fragile;
- un processus plus compréhensible, plus accessible, plus sécuritaire, plus durable, plus écoresponsable ou plus précis.

L'enfant à la maternelle et au jardin d'enfants fait preuve d'innovation quand il ou elle :

- pose les questions « Et si...? » ou « Qu'est-ce qui se passerait si...? » ou y répond;
- ose essayer quelque chose pour la première fois;
- tente de résoudre son problème différemment après avoir aperçu son erreur ou ce qui clochait;
- utilise du matériel ou des outils d'une aire de jeu à une fin différente dans une autre;
- modifie une structure ou une technique de construction pour qu'elle réponde davantage à ses besoins ou pour la rendre plus sécuritaire;
- essaie une structure telle qu'un circuit de billes et la modifie pour l'améliorer;
- donne son opinion à propos d'un changement ou d'une adaptation;
- apporte des changements au matériel ou aux ressources de la classe pour répondre à ses besoins (p. ex., déplacer des chaises ou recréer un mur de noms dans l'aire de dramatisation);
- conçoit et fabrique un outil pour un usage précis;
- crée de la musique, une œuvre d'art visuel ou une danse et y apporte des améliorations;
- conçoit et fabrique des objets pour les utiliser dans ses jeux sociodramatiques et invente des noms pour désigner des formes inhabituelles ou des animaux imaginaires;
- met à l'épreuve ses théories et persévère dans ses tentatives de résolution d'un problème;
- utilise différents attributs pour faire des classements ou des suites, ou classe les objets avec un attribut différent;
- transfère les habiletés acquises dans un certain contexte vers un autre contexte;

- collabore avec ses pairs pour créer ou modifier des choses, en mettant ses propres idées en pratique et en s'inspirant de celles des autres;
- tient compte des points de vue des autres dans ses adaptations.



LIRE : « Curiosité naturelle » sur ÉduSource, pages 61 à 90.

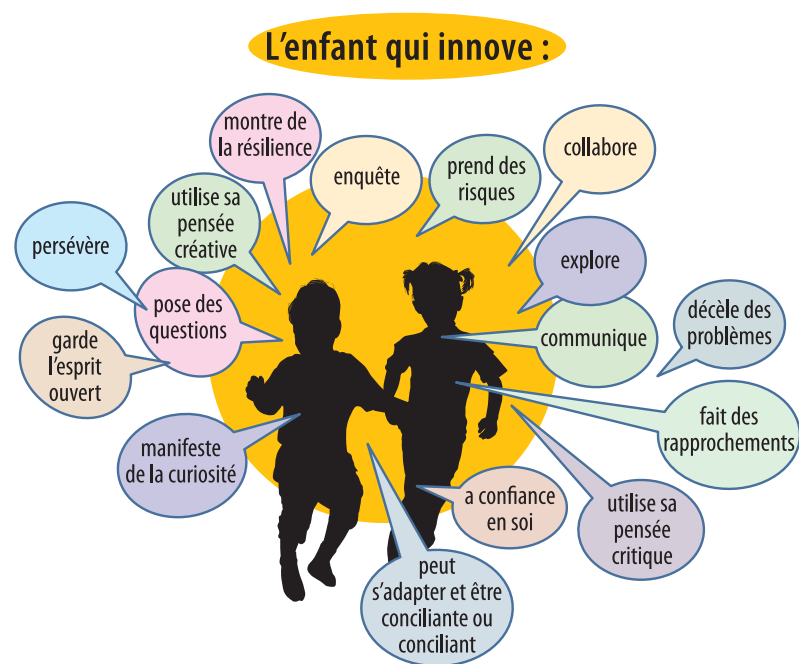


Figure 5. Ce graphique illustre comment l'enfant peut innover. Les enfants qui sont encouragés à faire preuve d'innovation développent des modes de pensée et des attributs qui leur seront utiles tout au long de leur vie.

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT EN MATIÈRE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET D'INNOVATION

Si hier l'enseignement consistait à couvrir toutes les exigences en matière de contenu, aujourd'hui il se concentre plutôt sur le processus d'apprentissage, c'est-à-dire sur la capacité des élèves à apprendre par eux-mêmes et à mettre en pratique cet apprentissage. Les équipes pédagogiques collaborent avec les élèves dans le cadre de l'apprentissage en profondeur caractérisé par l'exploration, l'attachement et des objectifs réalistes et vastes.

(Fullan et Langworthy, 2014, p. 7, traduction libre)

Les membres de l'équipe pédagogique qui adoptent une démarche d'enquête reconnaissent qu'un contexte social favorise l'apprentissage et que les interactions et les conversations sont indispensables à ce processus. De plus, ils encouragent activement l'apprentissage chez les enfants en leur offrant la possibilité de prendre part à des enquêtes pratiques qui sont pertinentes pour eux. Ils utilisent des stratégies comme le modelage et la supposition, et se livrent à une réflexion avec les enfants pour leur apprendre à repérer des problèmes et à proposer des solutions novatrices. (Australia Department of Education, Employment, and Workplace Relations, 2009, p. 15, traduction libre).

Lorsque les membres de l'équipe pédagogique portent un regard délibérément curieux sur les nouvelles idées et expériences des enfants plutôt que de revêtir le rôle d'experts, ceux-ci sont plus enclins à résoudre des problèmes de façon créative et à prendre part à des jeux et à des questionnements plus complexes. (Gopnik, 2011, traduction libre).

Les questions suivantes, par exemple, peuvent inciter l'enfant à en poser d'autres, à réfléchir avec logique pour résoudre un problème et à utiliser le langage aussi bien verbal que non verbal pour rendre son raisonnement visible :

- Comment pouvons-nous renforcer cette construction?
- Comment décrirais-tu la neige à une personne qui vit dans une région chaude?
- Comment pouvons-nous aider quelqu'un qui ne parle pas français à comprendre ce qu'il s'est passé dans l'histoire?
- Pourquoi notre pâte à modeler n'arrête-t-elle pas de sécher?
- Comment pourrions-nous placer les livres d'images pour que tu puisses les feuilleter plus souvent?
- Que pourrions-nous faire pour que l'aire de dramatisation ne soit pas toujours en désordre?

De la même manière, mentionner explicitement les innovations qui ont lieu dans le monde qui l'entoure permet à l'enfant de mesurer l'impact de ces innovations sur son environnement et ses expériences. Voici des exemples de questions que les membres de l'équipe pédagogique peuvent poser à l'enfant pour les inciter à mesurer l'importance de la créativité dans différents domaines :

- D'après toi, comment faisaient les gens pour boire de l'eau avant l'invention de la fontaine?
- Selon toi, qu'est-ce que cette artiste essayait d'exprimer quand elle a créé cette sculpture?
- Je me demande à quoi ressemblaient les manteaux avant l'invention de la fermeture éclair.
- Avant, j'écrivais à tes parents sur du papier. Maintenant, je leur envoie un courriel. D'après toi, pourquoi ai-je changé ma façon de faire?

Pour innover, il faut être capable de *regarder* quelque chose d'une façon nouvelle et intéressante. À la maternelle et au jardin d'enfants, il se peut que l'innovation ne débouche pas sur un produit ou un processus nouveau et unique, mais c'est un parcours important pour l'enfant que de se voir comme la créatrice ou le créateur de quelque chose de différent. Les membres de l'équipe pédagogique peuvent encourager l'enfant à aiguiser son esprit innovateur des façons suivantes :

- Commencer par susciter la curiosité, le questionnement, l'émerveillement et l'intérêt de l'enfant;
- Faire participer l'enfant avec des phrases comme « Je me demande pourquoi... » ou « Et si...? »;
- Créer un milieu d'apprentissage ouvert et évolutif où l'enfant peut mettre ses habiletés en pratique pour améliorer certains aspects de son environnement immédiat;
- Encourager l'enfant à prendre des risques de façon créative pendant le jeu;
- Utiliser un langage lié à la résolution de problèmes et à l'innovation;
- Écouter les hypothèses de l'enfant et rendre son raisonnement visible par la conversation;
- Encourager l'enfant à utiliser le langage aussi bien verbal que non verbal, comme le dessin, pour expliquer ses hypothèses aux autres;
- Étayer intentionnellement l'apprentissage de l'enfant tout au long d'un projet d'exploration;
- Encourager l'enfant à faire de multiples tentatives pour résoudre un problème;
- Offrir à l'enfant des occasions de prendre conscience de l'importance de la créativité dans le processus d'innovation (p. ex., mélanger plusieurs couleurs pour en obtenir une nouvelle; observer le design d'une structure stable et trouver des façons de l'adapter);
- Insister sur l'importance de la persévérance et inviter l'enfant à voir dans ses « échecs » et ses « erreurs » de formidables occasions d'apprendre.



QUESTIONS DE RÉFLEXION : DE QUELLES FAÇONS LE MILIEU D'APPRENTISSAGE SOUTIEN-IL LE DÉVELOPPEMENT DES HABILETÉS DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET DES CAPACITÉS INNOVATRICES CHEZ L'ENFANT?

- Que pouvons-nous faire pour nous assurer que nos façons de motiver et d'enrichir les capacités de l'enfant en matière de résolution de problèmes et d'innovation reflètent bien notre point de vue que l'enfant est « capable, compétent, curieux et plein de potentiel et d'expériences »?
- En quoi notre programme et notre milieu d'apprentissage incitent-ils l'enfant à s'engager délibérément dans un processus de résolution de problèmes?
- Comment encourager l'enfant à se servir de son imagination et de ses connaissances antérieures pour trouver des solutions et les mettre à l'épreuve?
- Comment inciter l'enfant à prendre des risques et à persévérer malgré ses échecs?
- Comment montrer à l'enfant que le fait de ne « pas connaître la réponse » est à la base de la résolution de problèmes de façon créative?

RÔLE DU JEU DANS L'ENQUÊTE, LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET L'INNOVATION

Notre programme de la maternelle et du jardin d'enfants favorise le développement de l'autorégulation, des capacités socio-émotionnelles, des aptitudes aux enquêtes, de l'apprentissage axé sur le jeu qui stimule la créativité, l'imagination et la résolution des problèmes.

(Fullan, 2013, p. 12)

Le jeu constitue un vecteur d'apprentissage et est central à l'innovation et à la créativité. Depuis des générations, les enfants se servent de leur imagination débordante pour trouver de nouvelles façons d'utiliser des objets dans leurs jeux, comme un bâton, une roche ou une boîte. Lorsqu'ils interagissent avec le matériel, leur milieu d'apprentissage et leurs pairs, ils commencent à

s'émerveiller et à expérimenter. Pendant qu'ils jouent, ils mettent à l'épreuve leurs idées de départ, posent des questions et testent encore leurs nouvelles idées. Tout au long de ce processus, ils valident ou remettent en cause leurs théories. Les membres de l'équipe pédagogique observent et manifestent de l'émerveillement en même temps que les enfants et posent davantage de questions pour les inciter à préciser et à tester leurs théories.

Cependant, l'équipe pédagogique est également consciente qu'une surabondance de questions peut créer un climat « d'interrogatoire » qui oblige l'enfant à interrompre son jeu pour verbaliser ses actions. L'équipe pédagogique sait que si elle observe en silence et documente ses observations, les actions de l'enfant donneront réponse à ses questions. L'équipe pédagogique utilise ces moments de silence pour réfléchir aux questions (probablement une ou deux) à poser à l'enfant pour encourager sa participation active, questions que l'équipe va souvent retenir et poser lorsqu'elle examine la documentation pédagogique avec l'enfant.

Quand un enfant joue ou pose des questions, l'équipe pédagogique peut l'amener à enquêter au moyen de questions ouvertes et de pistes de réflexion comme celles qui suivent.

Dans l'aire de construction :

- À quoi servira cette structure? Que veux-tu qu'elle fasse?
- Qu'est-ce qui ne marche pas? De quoi as-tu besoin pour que ça marche?
- Sur quoi enquêtes-tu?
- Quel matériel comptes-tu utiliser?
- Quels outils comptes-tu utiliser?
- Que va-t-il se passer, selon toi?
- J'ai remarqué que tu...? Pourquoi as-tu fait ça? Qu'avais-tu l'intention de faire?

- Est-ce que tout s'est passé comme tu l'avais prévu? Pourquoi? As-tu eu des surprises?
- Qu'est-ce qui arriverait si...? Pourquoi?
- Qui pourrait t'aider?

Dans l'aire de dramatisation :

- Comment ton amie t'a-t-elle fait comprendre ce qu'elle ressentait sans utiliser de mots?
- Qu'as-tu utilisé pour fabriquer les étagères de ton stand au marché?
- Comment les gens sauront-ils qui est le boulanger et qui prendra leur commande?
- Quel genre de voix utiliserais-tu si tu étais le papa? Quelle voix ferais-tu si tu étais la sœur?

Dans l'aire de création artistique :

- Comment as-tu eu l'idée de dessiner cette image?
- Qu'as-tu changé dans ton dessin pour l'améliorer?
- Quelle était ta première idée? Comment a-t-elle changé? Pourquoi a-t-elle changé?



Voir le chapitre 1.2, Apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête.

Tout ce processus créatif offre de nombreuses occasions de consigner l'apprentissage de l'enfant à mesure qu'il a lieu. L'équipe pédagogique et l'enfant jouent le rôle de chercheurs pendant l'enquête. L'équipe pédagogique consigne les tentatives de résolution de problèmes de l'enfant, y compris les adaptations que l'enfant a faites. Ensemble, ils interprètent et réinterprètent les théories et les événements, et ce faisant, ils rendent l'apprentissage visible.

➡ Voir le chapitre 1.4, Évaluation et apprentissage : rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles.

RÉFLEXION DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

L'une des choses qui nous enthousiasmaient quand nous observions les enfants jouer et explorer, c'était le potentiel d'apprentissage que ces moments recelaient. Nous étions ravis d'entendre les enfants nous poser des questions et nous donner l'occasion d'y répondre et d'enrichir leur vocabulaire ou leurs connaissances sur un sujet.

Au bout de quelque temps, nous nous sommes aperçus que lorsque nous répondions rapidement à une question ou à une réflexion, leur intérêt pour le sujet diminuait. Nous avons alors étudié ce phénomène et commencé à répondre aux enfants par une autre question. Dans la mesure du possible, nous gardions en tête l'idée selon laquelle une question vaut mieux qu'une affirmation. Nous adoptons la plupart du temps une démarche d'enquête.

Nous avons été impressionnés par les idées novatrices qui ont émergé dès que nous avons cessé de répondre aux questions des enfants et que nous avons continué à adopter la démarche d'enquête et simplement posé davantage de questions, tout en faisant preuve d'intérêt et de curiosité à leur égard. Nous avons beaucoup apprécié notre expérience en coconstruisant l'apprentissage avec les enfants.

RÔLE DE L'APPRENTISSAGE EN PLEIN AIR DANS LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET L'INNOVATION

Les jeux d'extérieur développent également les habiletés de résolution de problèmes des enfants, favorisent leur créativité et leur offrent de multiples occasions de stimuler leur imagination, leur inventivité et leur ingéniosité.

(Council for Learning Outside the Classroom, 2009, p. 1, traduction libre)

Il est dans l'intérêt des enfants de leur offrir un curriculum riche et intégré qui tient compte de la réalité du plein air. En agissant dans l'intérêt des enfants, nous contribuons à bâtir un avenir meilleur.

(Rivkin, 1995, p. 81, traduction libre)

➡ Voir Développer un esprit de citoyenneté et une conscience environnementale au chapitre 2.1, Réflexion sur l'appartenance et la contribution.

Le monde extérieur regorge de ressources et de matériel pouvant favoriser la résolution de problèmes et l'innovation. Les membres de l'équipe pédagogique et l'enfant peuvent interagir dans différents milieux d'apprentissage, comme la cour d'école, les champs ou les sentiers situés à proximité de l'école. Les plantes, les animaux et les insectes que l'on trouve à l'extérieur de l'école peuvent donner lieu à de nombreuses questions et découvertes. Par exemple, observer un arbre pour comprendre le changement des saisons peut mener à des questions et des discussions intéressantes et enrichir l'apprentissage. Lorsque l'enfant tente d'utiliser des objets trouvés dans la nature à différentes fins, explore son environnement naturel et en prend soin, il ou elle stimule son imagination.

L'apprentissage en plein air offre des occasions d'exploration par le jeu. Selon Dymont et Bell (2006), lorsqu'on apporte divers aménagements paysagers aux terrains de jeux en asphalte et en gazon destinés aux enfants, ces derniers se montrent beaucoup plus intéressés par des activités comme l'étude des insectes, des roches et des plantes. Par ailleurs, les jeux d'extérieur et les interactions avec la nature favorisent la créativité des enfants, améliorent leurs habiletés de résolution de problèmes et contribuent à leur développement intellectuel (Kellert, 2005).

À l'extérieur, les membres de l'équipe pédagogique peuvent poser notamment les questions suivantes à l'enfant lors d'une enquête :

- Comment un arbre sait-il que c'est le printemps?
- Pourquoi l'arbre perd-il ses feuilles à l'automne?
- De quoi un arbre a-t-il besoin pour devenir grand et fort?
- Que pouvons-nous faire pour aider et protéger notre arbre?

PARTIE 3 : PROGRAMME EN CONTEXTE



La partie 3 est centrée sur les considérations importantes dont l'équipe pédagogique doit tenir compte quand elle établit son programme, sur les liens et relations nécessaires pour créer un programme qui sera bénéfique pour tous les enfants.

3.1 CONSIDÉRATIONS POUR LA PLANIFICATION DU PROGRAMME

UNE APPROCHE FLEXIBLE DE L'APPRENTISSAGE : LE DÉROULEMENT DE LA JOURNÉE

Dans une journée complète à la maternelle et au jardin d'enfants, l'équipe pédagogique a le temps de soutenir et d'approfondir l'apprentissage de l'enfant qui, de son côté, a le temps de vivre activement ses explorations et enquêtes.

On appelle « déroulement de la journée » une *planification flexible et fluide* comprenant diverses situations d'apprentissage avec un minimum de transitions, qui, pour l'enfant, constitue une journée plus intégrée et harmonieuse. Il peut aussi être adapté pour répondre aux besoins changeants de l'enfant en salle de classe.

Lorsqu'elle planifie le déroulement de la journée, l'équipe pédagogique collabore pour établir un horaire hebdomadaire qui répond au mieux aux besoins des enfants. Cet horaire doit s'adapter à divers besoins et fonctions administratifs et pratiques, mais doit être conçu avec attention afin de laisser aux enfants les longues périodes de jeu nécessaires pour un apprentissage en profondeur et pour minimiser le nombre de transitions. L'équipe pédagogique réfléchit en permanence au déroulement de la journée et y apporte les changements nécessaires pour s'assurer qu'il correspond bien aux besoins des enfants et qu'il utilise au mieux les connaissances, compétences et expériences de l'équipe, et fait le meilleur usage de l'enseignante ou enseignant offrant le temps de préparation et des bénévoles en classe. Le déroulement de la journée peut changer selon les saisons. Par exemple, le temps réservé pour mettre et retirer son manteau et ses bottes en hiver occupe une place importante dans le déroulement de la journée.

Voici des critères importants à prendre en considération pour créer un horaire efficace à la maternelle et au jardin d'enfants :

- De longues périodes ininterrompues sont réservées à l'apprentissage par le jeu et l'enquête en classe et à l'extérieur de la classe, pendant lesquelles l'enfant et l'équipe pédagogique discutent et coconstruisent l'apprentissage. Il y a un minimum de transitions. Il faut, par exemple, prendre en compte le nombre de fois qu'on demande à l'enfant d'arrêter son jeu et de ranger le matériel.
- Les apprentissages des *quatre domaines* sont intégrés et étalés sur la journée. Cela veut dire que l'apprentissage des mathématiques et de la littératie, par exemple, se déroule pendant le jeu et l'enquête et non pas durant des périodes déterminées.
- Lorsque la totalité de la classe est rassemblée, on reste volontairement très concentré sur le sujet et le rassemblement doit être de courte durée.
- L'équipe pédagogique donne à l'enfant des occasions d'apprendre seul et en petits groupes pendant le jeu (*p. ex., pour satisfaire des besoins ou intérêts particuliers, pour passer en revue de la documentation, pour coconstruire une aire d'apprentissage*) et utilise diverses stratégies d'apprentissage et d'enseignement (*p. ex., lecture partagée, écriture partagée, enseignement explicite en mathématiques*) suivant les occasions qui se présentent pendant le jeu.

Il est essentiel que le déroulement de la journée soit flexible pour permettre à l'enfant :

- de se reposer ou de prendre une collation au besoin.
- de s'immerger dans ses enquêtes et d'enrichir ses explorations suivant son degré de participation.
- de se tenir debout ou assis dans la position lui offrant la meilleure concentration possible.

L'équipe pédagogique cocrée souvent des horaires visuels avec les enfants. Ces derniers peuvent les consulter au cours de la journée. Un horaire peut consister de parties amovibles qu'on peut réarranger si le groupe coconstruit un autre horaire.



QUESTIONS DE RÉFLEXION

- Comment pouvons-nous réduire le nombre de transitions au cours de la journée? Peut-on, par exemple, en éliminer en prévoyant la période de jeu à l'extérieur dès l'arrivée en classe le matin, ce qui réduit le nombre de fois que les enfants mettent et enlèvent leur manteau?
- Comment répartir efficacement les tâches entre deux membres de l'équipe pédagogique de façon à ce que notre horaire donne plus de temps aux enfants de participer à leur apprentissage? Par exemple, pouvons-nous prévoir qu'un membre de l'équipe pédagogique s'occupe des enfants qui arrivent en classe pendant qu'un autre interagit avec ceux qui sont déjà là?
- Comment pouvons-nous, de façon à enrichir l'apprentissage, permettre aux enfants de revoir au fil du temps les enquêtes et projets auxquels ils ont activement participé?
- De quelles façons pouvons-nous, aux moments propices, offrir l'enseignement explicite le plus susceptible de faire progresser l'apprentissage des enfants?
- Les enfants ont-ils, au cours de la journée, l'accès facile à un endroit tranquille pour se reposer ou se calmer? Le déroulement de la journée permet-il aux enfants de se reposer quand ils sont fatigués?
- À quelle fréquence les enfants ont-ils besoin d'être tous rassemblés?

- Quand, au cours de la journée, sommes-nous en train de « diriger et corriger » au lieu de négocier et de co-apprendre? Comment pourrions-nous modifier le déroulement de la journée pour que ce type d'interaction se produise moins souvent?
- Comment utiliser au mieux les temps de préparation pour que les enfants soient dérangés le moins possible pendant leur apprentissage?
- Quelles considérations logistiques (p. ex., accès aux zones extérieures ou aux toilettes) influencent l'efficacité de notre planification du déroulement de la journée? Comment limiter l'influence de ces facteurs?
- De quels défis pourrait-on discuter avec la direction en ce qui concerne le déroulement de la journée? Est-il possible, par exemple, de réduire les transitions des personnes qui interagissent avec les enfants chaque jour ou chaque semaine.

AIDER AUX TRANSITIONS

Les transitions sont des jalons importants pour les enfants. [...] Ce sont des changements excitants, [...] des moments représentant de nouvelles occasions propices au développement de chaque enfant. Ces moments peuvent aussi provoquer l'incertitude en raison de l'environnement changeant, des attentes et procédures différentes et de visages encore inconnus. [...] Il faut voir la transition comme un processus impliquant les enfants, [les équipes pédagogiques] et les parents, plutôt que comme un événement. La transition a été décrite comme un voyage plutôt qu'une destination.

(Early Years Matters [<http://earlyyearsmatters.co.uk/>], traduction libre)

À leur arrivée à la maternelle et au jardin d'enfants, beaucoup d'enfants auront déjà connu des transitions comme les suivantes :

- d'enfant unique à enfant ayant un frère ou une sœur;
- d'une maison à une autre;
- de la maison à un service de garde d'enfants;
- d'un service préscolaire à la maternelle et au jardin d'enfants;
- d'un aspect de leur quotidien à un autre (*p. ex., passer des jeux intérieurs aux jeux en plein air*).

Pour une transition sans heurts, les relations qui servent de pont entre la famille et l'école et qui forment une continuité du préscolaire à la maternelle sont essentielles. Il peut s'agir de relations avec les parents, le personnel enseignant, les travailleuses et travailleurs des services familiaux, d'autres membres du personnel scolaire ou d'autres enfants.

(Kraft-Sayre et Pianta, 2000, p. 2, traduction libre)

Dans leurs relations avec les familles, les membres de l'équipe pédagogique jouent un rôle essentiel d'aide à la transition. Afin d'avoir des transitions en douceur, ils manifestent leur soutien, par exemple, lorsque l'enfant :

- passe d'un milieu de la petite enfance à un autre (*p. ex., quand l'enfant arrive en classe de la garderie*).
- arrive en classe de la maison et quitte la classe pour le retour à la maison.
- passe d'une situation d'apprentissage à une autre ou d'une routine à une autre, à la maternelle ou au jardin d'enfants.

La vitesse à laquelle chaque enfant s'adapte au milieu scolaire varie parce qu'il ou elle arrive à la maternelle et au jardin d'enfants avec ses propres expériences, capacités et besoins. Pour l'aider à s'adapter, l'équipe pédagogique collabore avec les familles et les autres partenaires, tels que l'équipe-école et les fournisseurs de services communautaires, pour s'assurer que l'enfant vit la meilleure transition possible.

Pour faciliter la transition de l'enfant à la maternelle ou au jardin d'enfants, l'équipe pédagogique s'efforce d'offrir un environnement calme en classe et de lui donner de longues périodes pour lui permettre de rester concentré lors de jeux et d'enquêtes soutenus et complexes. De plus, elle fait de son mieux pour créer des relations authentiques et bienveillantes, et un sentiment d'appartenance qui réunit les enfants, les adultes et le monde qui les entoure. « Quand des relations de soutien sont établies pour accompagner et entourer l'enfant, sa transition vers la maternelle ou le jardin d'enfants est plus facile. » (Kraft-Sayre et Pianta, 2000, p. 2, traduction libre).

APPUI EN FRANÇAIS

Les écoles de langue française de l'Ontario accueillent dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, des enfants issus de familles dont la langue de communication au foyer est autre que le français et qui, de ce fait, ont souvent une connaissance limitée du français. Un certain nombre de ces enfants sont peu exposés au français à l'extérieur de l'école. Il est donc indispensable que la salle de classe devienne un bain de langue française et de culture francophone, car une bonne expression orale sert de fondement à la réussite scolaire.

Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants vise, entre autres, à développer chez l'enfant une compétence langagière en français et, pour ce, prévoit un appui en français pour les enfants qui en ont besoin. Les attentes et les contenus d'apprentissage lui permettent notamment de se former l'oreille aux sonorités du français, d'acquérir du vocabulaire et des structures de phrases simples et utilitaires par le jeu et la manipulation, de découvrir et d'utiliser des produits médiatiques en langue française, et de s'initier à certaines caractéristiques culturelles de la francophonie, ce qui favorisera son intégration au milieu scolaire de langue française.

L'équipe pédagogique portera une attention particulière à l'enfant apprenant le français. Pour mieux répondre à ses besoins, le programme de la maternelle et du jardin d'enfants propose des stratégies pour favoriser l'apprentissage du français.

Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français

Au début de son apprentissage du français, l'enfant fait beaucoup appel aux appuis paralinguistiques pour comprendre et se faire comprendre : gestes, expressions faciales, référentiels, dessins, objets concrets, etc. Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants propose une série de stratégies pour appuyer l'équipe pédagogique à favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

Accompagnement des enfants apprenant le français

Il incombe à chacun des intervenants de l'équipe-école, indépendamment de son rôle, d'amener l'enfant apprenant le français à un niveau de connaissances langagières élevé afin d'assurer sa réussite. Cette responsabilité individuelle et collective de fournir à l'enfant l'appui nécessaire est d'ailleurs clairement précisée dans *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française – Énoncé de politique et directives* :

[...] le terme accompagnement signifie l'appui soutenu offert à l'élève tout au long de son cheminement scolaire afin de favoriser l'acquisition des connaissances et compétences essentielles à son [apprentissage linguistique, social et culturel] [...] L'accompagnement des élèves est l'affaire de tous. S'il relève plus particulièrement des enseignantes et des enseignants, cela n'en fait pas pour autant un domaine réservé aux responsables des programmes ALF, PANA et APD [Anglais pour débutants], par exemple. De la maternelle à la 12^e année, tous les élèves ont besoin d'être accompagnés; seuls le type et le degré d'accompagnement varieront.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010-2011, p. 50)

L'école détermine en fonction des besoins particuliers des enfants les modalités d'accompagnement et d'appui nécessaires pour soutenir l'enfant apprenant le français.

Lorsque l'apprentissage et la progression des apprentissages de l'enfant nécessitent un appui en français, l'équipe pédagogique de la maternelle et du jardin d'enfants doit cocher la case « Appui en français » sur le *Relevé des apprentissages de la maternelle et du jardin d'enfants : observations initiales* et sur le *Relevé des apprentissages de la maternelle et du jardin d'enfants*.

Pour plus d'information sur les façons d'adoucir la transition de l'enfant qui passe de la maison, d'un programme préscolaire ou d'un autre programme de la petite enfance au programme de la maternelle et du jardin d'enfants, voir ci-dessous :



Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance, 2013.

Comment apprend-on?, 2014.

Le site Web sur le Cadre d'apprentissage des jeunes enfants.

Guide de planification de l'entrée à l'école, 2005.

Pour de l'information sur l'aide aux transitions des enfants et des familles parlant une autre langue que le français ou dont la langue maternelle n'est pas le français, voir :

Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario, Cadre d'orientation et d'intervention, 2009.

Pour de l'information sur le plan de transition pour les enfants ayant des besoins particuliers en matière d'éducation, voir la section suivante.

ENFANT IDENTIFIÉ COMME ÉTANT EN DIFFICULTÉ

Les membres de l'équipe pédagogique ont un rôle déterminant en matière d'éducation des enfants ayant des besoins particuliers, pour donner à tous les enfants des chances égales de réussir. À cette fin, ils travaillent en collaboration

avec le personnel enseignant responsable de l'éducation de l'enfance en difficulté, lorsque c'est nécessaire. L'équipe pédagogique s'engage à aider chaque enfant à se préparer à une vie aussi autonome que possible.

Le rapport intitulé *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces de la maternelle à la 12^e année*, 2013 décrit toute une série de principes axés sur la recherche, qui servent de guide de planification des programmes pour une évaluation et un enseignement intégrés destinés aux élèves en difficulté. L'équipe pédagogique devrait prêter une attention particulière aux grands principes énoncés ci-dessous :

- Tous les enfants¹⁷ peuvent réussir.
- Chaque enfant présente des modes d'apprentissage dominants qui lui sont propres.
- Les pratiques pédagogiques fructueuses s'appuient sur des travaux de recherche ancrés dans des données probantes dont les résultats sont nuancés par l'expérience.
- La conception universelle de l'apprentissage¹⁸ et la différenciation pédagogique¹⁹ sont des moyens efficaces et interconnectés pour répondre aux besoins de tout groupe d'enfants en matière d'apprentissage et de rendement.
- Les titulaires de classe sont les acteurs clés du développement des compétences des enfants en littératie et en numératie.

17. *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, 2013, p. 7. Dans ces principes, le mot « élève » a été remplacé par « enfant ».

18. La conception universelle de l'apprentissage a pour but de créer un milieu d'apprentissage ouvert et accessible à tous les enfants, sans égard à l'âge, aux habiletés ou à la situation. L'enseignement fondé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage se caractérise par sa flexibilité et sa relation d'aide, se prête à diverses adaptations pour combler les besoins particuliers des enfants et permet à tous les enfants d'avoir accès au curriculum dans la mesure du possible.

19. La différenciation pédagogique est un enseignement efficace qui s'adapte aux modes d'apprentissage de chaque enfant, à ses champs d'intérêts et à sa disposition à apprendre, et détermine ainsi son expérience d'apprentissage. Voir *L'apprentissage pour tous*, p. 18.

- Le personnel enseignant a besoin de l'appui de la communauté pour créer un environnement d'apprentissage favorable à tous les enfants.
- L'équité n'est pas synonyme d'uniformité.

Ces principes rejoignent également le principe selon lequel les enfants sont « des personnes compétentes, capables de réflexion complexe, imbues de curiosité et ayant énormément de potentiel ».

 Voir Principes directeurs de l'apprentissage par le jeu au chapitre 1.1, Introduction.

Dans toute salle de classe, les enfants peuvent présenter une grande variété de points forts et de besoins en matière d'apprentissage. L'équipe pédagogique prévoit des programmes qui tiennent compte de cette diversité et confie aux enfants des situations d'apprentissage et des défis qui correspondent à leurs habiletés précises pour que tous les enfants profitent au maximum du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Au moment de la planification du programme de la maternelle et du jardin d'enfants à l'intention de l'enfance en difficulté, l'équipe pédagogique commence par examiner les attentes et les contenus d'apprentissage, de même que les points forts et les besoins de l'enfant en matière d'apprentissage, afin de déterminer laquelle des options suivantes est la plus appropriée :

- ne requiert aucune adaptation²⁰ ou modification;
- requiert des adaptations et/ou des attentes modifiées;
- requiert des attentes différentes de celles du programme.

Si l'enfant requiert des adaptations, des attentes modifiées ou des attentes différentes, il faut consigner dans son plan d'enseignement individualisé (PEI) les renseignements pertinents qui figurent dans les paragraphes ci-dessous. On trouvera des renseignements plus complets sur l'élaboration et la mise en

20. Les adaptations désignent des stratégies d'enseignement et d'évaluation individualisées, et le soutien fourni par du personnel ou par un équipement personnalisé.

œuvre des plans d'enseignement individualisé pour l'enfance en difficulté dans le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé : Guide*, 2004 (appelé ci-après *Guide du PEI*, 2004). Pour en savoir davantage sur les exigences du ministère de l'Éducation sur les PEI, consulter le document intitulé *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*, 2000 (appelé ci-après *Normes du PEI*, 2000).

Enfant qui ne requiert que des adaptations

Offrir des adaptations aux enfants en difficulté devrait être la première option envisagée dans le cadre de la planification du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Les adaptations permettent à l'enfant de suivre le programme sans en modifier les attentes. Plusieurs enfants ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage sont capables de participer au programme de façon autonome, si on leur fournit des adaptations. Les adaptations requises pour faciliter l'apprentissage de l'enfant doivent être inscrites dans le PEI (voir page 11 des *Normes du PEI*, 2000). Le PEI de l'enfant comprendra probablement les mêmes adaptations pour une partie ou la totalité des domaines.

Il existe trois types d'adaptations :

- Les *adaptations pédagogiques* désignent les changements apportés aux stratégies d'enseignement, tels que les styles de présentation, les méthodes d'organisation, et l'utilisation d'outils technologiques et du multimédia, ainsi que l'utilisation de gros caractères, du braille ou de jouets ou d'appareils d'aide sensorielle.
- Les *adaptations environnementales* désignent les changements apportés à la salle de classe ou au milieu scolaire, tels que le recours à un éclairage particulier, un endroit tranquille propice au calme ou un horaire visuel.
- Les *adaptations en matière d'évaluation* désignent les changements apportés aux pratiques d'évaluation pour permettre à l'enfant de démontrer son apprentissage, en utilisant un logiciel de reconnaissance vocale, par exemple.

Si un enfant n'a besoin que d'adaptations, la case PEI *ne doit pas* être cochée dans le *Relevé des apprentissages de la maternelle et du jardin d'enfants : observations initiales*, et dans le *Relevé des apprentissages de la maternelle et du jardin d'enfants*. Dans ces deux relevés, les commentaires de l'encadré « Principaux apprentissages, Progression des apprentissages, Prochaines étapes de l'apprentissage » sont fondés sur les attentes du présent document.

Enfant qui requiert des attentes modifiées ou différentes

Les attentes modifiées pour les enfants ayant des besoins particuliers en matière d'apprentissage doivent être fondées sur les attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants et incorporer des changements en ce qui a trait à leur nombre ou à leur complexité. Les attentes modifiées doivent représenter des apprentissages précis, réalistes, observables et mesurables, et doivent décrire les connaissances et les habiletés précises que l'enfant peut démontrer de façon autonome, compte tenu des adaptations en matière d'évaluation.

Les attentes modifiées doivent indiquer les connaissances et les habiletés que l'enfant devrait pouvoir démontrer de façon autonome et qui seront évaluées lors de chaque période d'évaluation (*Normes du PEI*, 2000, p. 10-11). Elles devraient être expliquées de façon à permettre à l'enfant et aux parents de comprendre exactement ce que l'enfant devrait savoir ou être capable de faire par lui-même, mais aussi les critères en fonction desquels le rendement de l'enfant sera évalué et un commentaire consigné dans ses relevés. Les attentes d'apprentissage doivent être revues au moins pour chaque période d'évaluation menant à la préparation du relevé des apprentissages, et mise à jour au besoin, en fonction des progrès de l'enfant. (voir page 11 des *Normes du PEI*, 2000).

Si l'enfant requiert des attentes modifiées, l'évaluation de ses principaux apprentissages sera fondée sur les attentes inscrites dans son PEI. Dans le *Relevé des apprentissages*, l'équipe pédagogique doit cocher la case « PEI » associée au

domaine et insérer la mention suivante : « Les attentes du programme ont été modifiées en fonction des besoins de l'enfant. » Les commentaires de l'équipe pédagogique devraient inclure les renseignements pertinents par rapport aux principaux apprentissages, à la progression des apprentissages en relation aux attentes modifiées et aux prochaines étapes de l'apprentissage de l'enfant.

Pour la plupart des enfants, les attentes différentes seraient ajoutées aux attentes modifiées ou aux attentes énoncées dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Si l'enfant requiert des attentes différentes, l'évaluation de ses principaux apprentissages sera fondée sur les attentes figurant dans son PEI. Quand le PEI de l'enfant contient des attentes différentes, l'équipe pédagogique doit cocher la case « PEI » associée au domaine et insérer la mention suivante : « Les principaux apprentissages, la progression des apprentissages et les prochaines étapes de l'apprentissage se fondent sur des attentes différentes établies dans le PEI. », sur les gabarits du *Relevé des apprentissages*.

Plan de transition de l'enfant ayant des besoins particuliers en matière d'éducation

La planification est essentielle pour une transition en douceur réussie de l'enfant ayant des besoins particuliers. Un plan de transition doit être développé pour l'enfant qui a un PEI ou qui bénéficie d'un programme ou de services d'éducation de l'enfance en difficulté mais n'a pas de PEI.

Le plan de transition doit répondre aux besoins physiques, émotionnels et d'apprentissage de l'enfant et doit être créé en collaboration avec les parents, l'équipe de soutien chargée de l'éducation à l'enfance en difficulté de l'école, les agences communautaires et les autres professionnels, au besoin, pour déterminer la nature et l'envergure du soutien dont l'enfant a besoin. Le plan doit préciser les objectifs de transitions et les mesures nécessaires pour les atteindre, le type de soutien nécessaire, les rôles et responsabilités, ainsi que les échéances de la mise en œuvre et l'achèvement de chacune des mesures.

Pour plus d'information sur la planification de la transition, voir la *Note Politique/Programmes n° 156 : Appuyer les transitions pour les élèves ayant des besoins particuliers en matière d'éducation* et le *Guide de planification de l'entrée à l'école*.

ÉQUITÉ ET INCLUSION

La *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* met l'accent sur le respect de la diversité, la promotion de l'éducation inclusive ainsi que l'identification et l'élimination de problèmes de discrimination, des obstacles systémiques et des dynamiques de pouvoir qui nuisent à l'épanouissement et à l'apprentissage, limitant ainsi la contribution de l'enfant à la société. L'éducation antidiscriminatoire continue d'être une partie intégrante et importante de la stratégie.

Dans un milieu éducationnel inclusif, tous les enfants du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, les parents et autres membres de la famille ainsi que les autres membres de la communauté scolaire – peu importe leur origine, culture, ethnicité, sexe, capacités physiques ou mentales, race, religion, identité de genre, orientation sexuelle, statut socioéconomique ou autres facteurs caractéristiques similaires – sont bienvenus, inclus, traités équitablement et respectés. La diversité est valorisée et tous les membres de la communauté scolaire se sentent en sécurité, confortables et acceptés.

Chaque enfant du programme de la maternelle et du jardin d'enfants reçoit un soutien et sa progression est favorisée dans une culture d'attentes élevées. Dans un secteur éducatif inclusif, chaque enfant se reconnaît dans le programme, son environnement physique et son environnement au sens large, de sorte qu'il ou elle soit motivé et énergisé par les expériences reliées à son apprentissage.

La mise en œuvre des principes en matière de lutte contre la discrimination dans le secteur de l'éducation influe sur tous les aspects de la vie scolaire. Elle favorise un climat qui encourage chaque enfant à atteindre les plus hauts niveaux de rendement, affirme sa valeur et l'aide à renforcer son sentiment d'identité et à

développer une image de soi positive. Elle encourage le personnel tout comme les enfants à apprécier et à respecter la diversité à l'école et dans la société en général. L'apprentissage exempt de discrimination promeut l'équité, les relations saines et la citoyenneté active et responsable.

Les milieux de la petite enfance peuvent être proactifs dans la détermination de stratégies propres à respecter la diversité des origines linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses des familles et à la concevoir comme un atout qui enrichit l'environnement pour tout le monde. [...] Les notions préconçues à propos de l'origine ethnoculturelle des enfants, de leur sexe, de leurs capacités ou de leur situation socioéconomique créent des barrières qui réduisent la participation et qui nuisent à l'atteinte de résultats équitables (Bernhard, Freire et Mulligan, 2004). Si on s'attaque aux préjugés, tous les enfants peuvent davantage prendre leur place. Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent prendre des mesures pour éviter les préjugés et lutter contre les partis pris lorsqu'ils se produisent dans les milieux de la petite enfance.

(AJEPTA, 2008b, p. 17)

Chaque enfant vient à l'école avec des pratiques, valeurs, croyances et expériences issues de sa famille et de sa communauté. Il y a un grand nombre de cultures et de langues en Ontario, et les programmes de la maternelle et du jardin d'enfants doivent refléter ces différences. Les milieux qui encouragent des attitudes et croyances reflétant l'équité, la diversité et la démocratie, et qui accueillent les enfants ayant des besoins particuliers aident à développer le sens de l'empathie et le sentiment d'identité chez chaque enfant. L'équipe pédagogique peut offrir à l'enfant une variété d'occasions d'apprentissage sur la diversité et sur la multiplicité des perspectives. Elle peut permettre aux enfants de milieux très variés de se reconnaître dans le programme en attirant leur attention sur les points de vue de diverses communautés ethnoculturelles,

religieuses et raciales, sur la contribution des femmes et sur les croyances et pratiques des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Elle donne ainsi à chaque enfant l'occasion d'en apprendre davantage sur la diversité des peuples et des perspectives dans leur communauté locale. Il est essentiel que les apprentissages et le matériel utilisés dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants reflètent la diversité de la société ontarienne.

Les programmes de la maternelle et du jardin d'enfants, y compris les pratiques d'évaluation, devraient tenir compte de la grande diversité d'antécédents et d'expériences, de champs d'intérêt, d'habiletés et de besoins d'apprentissage des enfants. Les expériences d'apprentissage, les ressources et le matériel utilisés à la maternelle et au jardin d'enfants ne doivent pas contenir de préjugés ni de stéréotypes pour que les enfants puissent établir des liens pertinents entre ce qu'ils apprennent et leurs propres origines, expériences et styles d'apprentissage. Les livres doivent contenir des contes de fées, des histoires tirées des mythologies et des histoires à propos d'enfants et d'adultes de divers milieux sociaux, culturels, spirituels et familiaux.

Les relations entre l'école et la communauté devraient refléter la diversité de la communauté locale et de la société. On peut utiliser différentes stratégies pour communiquer avec les parents et les membres de diverses communautés et les encourager à participer et à manifester leur soutien aux activités, programmes et événements scolaires. Les écoles peuvent envisager d'offrir des services de garde d'enfants ou modifier l'horaire pour aider les personnes qui gardent leur enfant à participer. Les enfants peuvent aussi aider les membres de leur famille en les encourageant et en les accompagnant s'ils ne connaissent pas bien le système scolaire de l'Ontario. Un programme de sensibilisation communautaire et des encouragements peuvent s'avérer utiles pour encourager la participation de parents non francophones et ceux des Premières Nations, des Métis et des Inuits, et pour les rendre plus à l'aise dans leurs interactions avec l'école.

RELATIONS SAINES

Chaque enfant a le droit à un environnement sécuritaire et tolérant, sans violence et sans harcèlement. La recherche a démontré que l'enfant apprend et réussit mieux dans ce type d'environnement. Les relations saines – entre les enfants, entre les enfants et les adultes, et entre les adultes – constituent le fondement d'un environnement sécuritaire et tolérant. Les relations saines reposent sur le respect, la bienveillance, l'empathie, la confiance et la dignité, et elles se développent particulièrement bien dans un environnement dans lequel la diversité est valorisée et acceptée. Dans les relations saines, l'intimidation, le harcèlement, les comportements abusifs, violents et de contrôle, et les comportements inappropriés ne sont pas tolérés. Pour se sentir valorisés et connectés aux autres membres d'un environnement social inclusif, les enfants doivent avoir des relations saines avec leurs camarades de classe, l'équipe pédagogique et les autres membres de la communauté scolaire.

Plusieurs politiques, programmes et initiatives provinciaux, dont ceux compris dans *Les fondements d'une école saine*, la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* et la *Stratégie pour la sécurité dans les écoles* sont conçus pour cultiver la bienveillance et pour offrir des milieux d'apprentissage sécuritaires dans le contexte des écoles saines et inclusives. Ces politiques et initiatives promeuvent des milieux d'apprentissage et d'enseignement positifs qui appuient le développement de relations saines, encouragent la réussite scolaire et aident tous les enfants à atteindre leur plein potentiel.

Dans son rapport de 2008 intitulé *Façonner une culture de respect dans nos écoles : Promouvoir des relations saines et sûres*, l'Équipe d'action pour la sécurité dans les écoles confirme que « la façon la plus efficace de sensibiliser tous les élèves à des relations saines et respectueuses est d'en faire l'enseignement dans le cadre du curriculum scolaire. » (p. 11) L'équipe pédagogique peut promouvoir ces apprentissages de diverses façons. Par exemple, en offrant à l'enfant des occasions d'appliquer ses stratégies de pensée critique et de résolution de problèmes, et de traiter du sujet par des groupes de discussion, des jeux de rôle et d'autres moyens, elle peut l'aider à développer et à pratiquer les habiletés

requises dans des relations saines. L'équipe pédagogique peut aussi avoir une influence positive sur l'enfant en modelant les comportements, les valeurs et les habiletés nécessaires pour développer et entretenir des relations saines, ainsi qu'en répondant aux problèmes de relations immédiats entre les enfants.

Les habiletés nécessaires pour établir et entretenir des relations saines font partie du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Par exemple, les attentes centrées sur l'appartenance et la contribution présentent à l'enfant, d'une façon adaptée à son âge, les connaissances et les habiletés qui lui serviront à entretenir des relations saines tout au long de sa vie.

ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE

Le système éducatif de l'Ontario fournira aux élèves les connaissances, les habiletés, les perspectives et les pratiques dont ils auront besoin pour devenir des citoyennes et citoyens responsables par rapport à l'environnement. Les élèves comprendront les liens fondamentaux qui existent entre tous et chacun et par rapport au monde qui nous entoure, de par nos relations à la nourriture, à l'eau, à l'énergie, à l'air et à la terre, et également de l'interaction avec tout ce qui vit. Le système d'éducation offrira aux élèves des occasions de prendre part à des activités visant à approfondir cette compréhension, que ce soit en classe ou au sein de la collectivité.

(Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009, p. 6)

Le document *Préparons l'avenir dès aujourd'hui : La Politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario* (cité ci-dessus) expose les grandes lignes de l'approche de l'éducation environnementale qui reconnaît les besoins de tous les apprenantes et apprenants de l'Ontario et promeut la responsabilité environnementale dans le fonctionnement de tous les niveaux du système éducatif.

La politique présentée dans *Préparons l'avenir dès aujourd'hui* comprend trois objectifs centrés autour des thèmes suivants : l'enseignement et l'apprentissage,

l'engagement des élèves et les relations avec la communauté, et le leadership environnemental. Le premier objectif prescrit les apprentissages liés aux enjeux environnementaux et aux solutions à anticiper. Le second objectif vise la participation des enfants à la promotion d'une gestion saine de l'environnement à l'école et dans la communauté. Le troisième objectif met l'accent sur l'importance du leadership dans la mise en œuvre et la promotion de pratiques écoresponsables à travers le système d'éducation afin que le personnel scolaire, les parents, les membres de la communauté et les enfants puissent adopter un mode de vie qui encourage le développement durable.

Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants comprend de multiples occasions d'atteindre ces objectifs. Le milieu d'apprentissage comprend l'extérieur de la salle de classe – la cour d'école, les champs et les sentiers pédestres à proximité de l'école et divers autres endroits en plein air. L'amour et le respect de l'environnement font partie intégrante des apprentissages qui ont lieu en plein air. Valoriser l'air frais et les espaces extérieurs, comprendre les avantages environnementaux de pratiques saines comme le transport actif (*p. ex., marcher et faire du vélo*) et les conséquences environnementales de divers choix alimentaires, connaître les effets de l'utilisation des sentiers pédestres et comprendre les risques associés à des facteurs environnementaux comme l'exposition au soleil et à la pollution de l'air : tout cela fait partie des composantes de l'éducation environnementale qui peuvent être intégrées au programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Pour faciliter l'établissement de ces liens, les membres de l'équipe pédagogique sont encouragés à faire de l'extérieur une partie intégrante du milieu d'apprentissage pour aider l'enfant à observer, à explorer et à apprécier la nature.

L'enfant améliore sa capacité à établir des liens avec le monde qui l'entoure et devient une citoyenne ou un citoyen respectueux de l'environnement au fur et à mesure qu'il ou elle développe ses habiletés personnelles et sociales, apprend à travailler de façon efficace et respectueuse avec les autres par le

biais de l'autorégulation et acquiert des capacités de pensée systémique par le développement de la pensée critique et créative.



Voir Développer un esprit de citoyenneté et une conscience environnementale au chapitre 2.1, Réflexion sur l'appartenance et la contribution.

RÔLE DES ARTS

La bonne nouvelle à propos du cerveau, c'est que la participation à des projets d'arts, de musique, de mouvement et de narration améliore non seulement le développement des habiletés en langue, en mathématiques et en sciences, et les aptitudes sociales, mais qu'elle renforce aussi les synapses entre les neurones. La recherche a démontré qu'ils se fortifient grâce aux pratiques artistiques.

(Booth Church (s.d.), traduction libre)

Les arts sont un vecteur naturel d'exploration et d'expression des pensées et des sentiments. Quand le milieu d'apprentissage offre à l'enfant des occasions de créer de l'art, sous quelque forme que ce soit, la communication entre les différentes parties du cerveau est stimulée.

En plus de développer des compétences artistiques, l'enfant qui participe à l'éducation artistique a la possibilité d'éprouver la satisfaction de contribuer à sa sphère sociale, ce qui l'aide à développer un sens d'appartenance. C'est pour cette raison que les attentes et contenus d'apprentissage reliés à l'éducation artistique sont inclus dans le domaine Appartenance et contribution du programme de la maternelle et du jardin d'enfants.



Voir Créer un sentiment d'appartenance et de contribution grâce aux arts au chapitre 2.1, Réflexion sur l'appartenance et la contribution.

L'apprentissage par le jeu qui a lieu lors de sa participation à l'éducation artistique appuie l'autorégulation chez l'enfant, en plus du développement de ses habiletés artistiques. Quand l'enfant regarde les œuvres de ses camarades, travaille en autonomie sur ses propres créations ou prend le risque d'essayer une idée nouvelle, il ou elle apprend à s'autoréguler. En partageant ses idées et en écoutant les divers points de vue des autres, l'enfant développe ses capacités à collaborer avec les autres et à les respecter. De plus, sa capacité à résister aux facteurs stressants est renforcée. Le processus de création artistique est le même pour tous les domaines d'étude. Il s'apparente au processus de résolution de problèmes. Tous les élèves sont capables d'être créatifs et l'éducation artistique leur permet de développer davantage leurs capacités d'expression et de communication en faisant appel à toutes les ressources qui sont en eux.

(Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Éducation artistique, 2009, p.17)

L'expression créative génère aussi la communication. Lorsque l'enfant manipule du matériel, explore la musique et le mouvement, crée des symboles, se livre à l'expression imaginative (p. ex., arts visuels, narration) ou à l'art dramatique, il ou elle communique. La conception et la création rassemblent les domaines cognitif, émotionnel et physique, soit penser, ressentir et faire. Encourager l'expression créative d'idées et de sentiments et l'interprétation à l'aide de matériel divers consolide aussi l'apprentissage de l'enfant, améliore ses habiletés de résolution de problèmes et de pensée critique et créative, et renforce sa mémoire et son image de soi.

On trouve dans le monde qui nous entoure de nombreux types de régularités, de rythmes et de corrélations que le cerveau humain, par nature, aime voir et écouter (Dartnell, s.d., traduction libre). La compréhension des régularités dans les arts contribue non seulement à l'appréciation des arts visuels, de la musique, de la danse et de l'art dramatique, mais elle approfondit aussi la compréhension de différents types de régularités et de corrélations dans le contexte des mathématiques.



LIRE : « Mettre l'accent sur l'enseignement des mathématiques » sur ÉduSource.

L'équipe pédagogique qui considère l'enfant comme une personne capable et compétente provoque de multiples manières la prise de conscience de sa créativité innée et de celle des autres, de façon à stimuler encore plus son imagination. Elle présente à l'enfant des outils, du matériel et des occasions variés lui permettant d'exprimer ses idées et ses sentiments, tout en faisant bon usage de ses connaissances et expériences antérieures, et en prenant des risques créatifs pour développer de nouvelles idées dans tous les aspects de son apprentissage.

PLACE DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent une gamme d'outils qui peuvent grandement élargir et enrichir les stratégies d'enseignement de l'équipe pédagogique et appuyer l'apprentissage des enfants du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Ces outils comprennent des ressources multimédias, des bases de données, Internet, des appareils photo numériques et une large gamme de logiciels spécialisés. Les TIC peuvent aussi être utilisées pour connecter les enfants à d'autres écoles, au Canada ou à l'étranger, de façon à faire entrer la communauté mondiale dans la salle de classe.

L'intégration des TIC dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants représente une extension des attentes et contenus d'apprentissage. Il en est de même pour l'utilisation d'autres appareils technologiques. Il faudrait donc, lorsque la situation s'y prête, encourager les enfants à utiliser les TIC pour soutenir et communiquer leur apprentissage. Les technologies actuelles sont utiles comme outils de recherche et de création. L'équipe pédagogique devrait être vigilante dans sa sélection de logiciels éducatifs pour ne retenir que ceux qui

favorisent les habiletés supérieures de la pensée. Il faudrait éviter ceux qui font uniquement appel à la répétition de faits et d'information.

Bien qu'Internet soit un outil d'apprentissage puissant, tous les enfants doivent être sensibilisés à son utilisation responsable et aux problèmes de respect de la vie privée et de sécurité ainsi qu'au potentiel d'abus, en particulier l'incitation à la haine.

RÔLE DU CENTRE DE RESSOURCES

Le centre de ressources de l'école joue un rôle primordial dans l'apprentissage et la réussite de l'enfant. En proposant une abondance de ressources documentaires et médiatiques, le centre favorise chez l'enfant l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'habitudes essentielles dans une société du savoir, qui lui serviront toute sa vie. Le centre de ressources permet à l'enfant :

- de développer le goût de la lecture, autant pour le plaisir que pour apprendre;
- de découvrir la richesse et la diversité de la production littéraire et médiatique en langue française, au Canada et ailleurs dans le monde;
- d'explorer et de faire des recherches sur divers sujets;
- de trouver des sources d'inspiration pour créer des textes et des œuvres;
- d'accéder à des ressources dans toutes les disciplines du curriculum;
- de découvrir la richesse du réseau des bibliothèques publiques municipales ou régionales et d'acquérir l'habitude de les fréquenter.

SANTÉ ET SÉCURITÉ

L'équipe pédagogique est responsable de la santé et de la sécurité de l'enfant pendant ses apprentissages, tant en classe qu'à l'extérieur de la salle de classe. Elle s'efforce aussi de développer chez l'enfant de la maternelle et du jardin

d'enfants la conscience de l'importance de la santé, du bien-être et de la sécurité. L'enfant apprend l'importance de la sécurité dans le jeu, l'exploration et l'enquête afin d'éviter les blessures à soi-même et aux autres.

L'enfant apprend en observant les adultes et les autres enfants. L'équipe pédagogique doit, en tout temps, modeler des pratiques sécuritaires et communiquer les exigences en matière de sécurité conformément aux politiques de l'école et du conseil scolaire. L'enfant doit comprendre que la santé et la sécurité sont la responsabilité de tout le monde, à la maison, à l'école et en plein air.

Pour assurer la sécurité de l'enfant, le matériel des aires d'apprentissage doit être approprié – par exemple, le matériel d'art ne doit pas être toxique et l'équipe pédagogique doit être consciente des dangers qu'il présente en cas d'utilisation inappropriée.

Par les routines, l'enfant peut apprendre sur la santé et la sécurité. L'enfant doit connaître les exercices de sécurité et les façons d'interagir avec les autres pour ne pas se mettre en danger ou mettre ses camarades en danger.

Dans un milieu d'apprentissage sécuritaire, l'équipe pédagogique doit :

- connaître les mises à jour de l'information de sécurité et suivre les politiques et directives du conseil scolaire en matière de santé et sécurité;
- discuter des problèmes de santé et de sécurité avec les enfants;
- planifier le milieu d'apprentissage en se souciant en premier lieu de la sécurité et faire participer les enfants pour trouver des façons de rendre ce milieu sécuritaire pour tous;
- observer les enfants pour s'assurer qu'ils suivent des pratiques sécuritaires;
- avoir des plans en cas d'urgence.

Certaines considérations par rapport aux risques de santé et de sécurité qu'on n'associe généralement pas à la maternelle et au jardin d'enfants pourraient s'avérer importantes dans le cadre d'excursions scolaires. Ces dernières peuvent apporter une dimension excitante et authentique aux expériences d'apprentissage des enfants. Cependant, l'équipe pédagogique et les enfants ne sont plus dans l'environnement prévisible de la salle de classe, mais dans un environnement inhabituel. C'est pourquoi l'équipe pédagogique doit passer en revue et planifier ces sorties avec attention pour protéger la santé des enfants et assurer leur sécurité. Par exemple, quand elle planifie des excursions en plein air, l'équipe pédagogique doit déterminer les mesures de protection appropriées (*p. ex, écran solaire, chapeaux, vêtements de pluie*) et évaluer les risques liés aux plantes et aux animaux (*p. ex., herbe à puce, moustiques*).

La direction de l'école doit aussi s'assurer que les parents informent l'école de tout problème médical de leur enfant, qui pourrait se manifester dans la salle de classe ou pendant une excursion. L'équipe pédagogique doit prendre tout problème médical en compte lors du choix et de la planification d'expériences d'apprentissage dans la salle de classe et à l'extérieur de la salle de classe.

3.2 BÂTIR DES PARTENARIATS : APPRENDRE ET TRAVAILLER ENSEMBLE

Les relations des enfants influent sur leur bien-être, leur développement et leur apprentissage. Des relations amicales empreintes de confiance avec les adultes et les autres enfants au sein de la famille et de la communauté sont essentielles pour l'apprentissage des jeunes enfants et pour le passage des connaissances d'une génération à la suivante. Des relations stables, sécurisantes, actives et respectueuses avec des adultes bienveillants sont primordiales pour le bien-être des enfants.

(Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, s.d., p. 15, traduction libre)

Étant donné que l'apprentissage et le développement de l'enfant se déroulent dans un contexte de relations sociales, les relations actives tiennent un rôle central dans ses apprentissages pendant la petite enfance. Le jeune enfant construit le sens du monde qui l'entoure par ses interactions avec les autres enfants, ses parents et les autres membres de sa famille, l'équipe pédagogique et les membres de sa communauté. Toutes ces relations influencent son apprentissage et plus encore, son sens d'appartenance et de bien-être. Les relations positives, respectueuses et réciproques représentent donc des bases solides pour son développement continu.

La collaboration est aussi d'importance capitale pour l'apprentissage de l'enfant. Dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, plusieurs acteurs prennent part à l'enquête collaborative : enfants, équipe pédagogique, parents et autres membres de la famille, et membres de la communauté intéressés par l'apprentissage des enfants. Les membres de l'équipe-école travaillent ensemble de diverses façons pour faire en sorte que tous les enfants reçoivent le soutien dont ils ont besoin. L'équipe pédagogique collabore continuellement, se livre à la réflexion critique et à l'enquête, teste des théories, et discute et remet en question leurs approches.

ENFANT

Au cours de son passage à la maternelle et au jardin d'enfants et tout au long de ses études élémentaires et secondaires, l'enfant apprend progressivement à assumer la responsabilité de son apprentissage. C'est en prenant conscience de ses progrès et du développement de ses habiletés que l'enfant est amené à croire en sa réussite et trouve la motivation nécessaire pour assumer cette responsabilité et persévérer dans ses apprentissages et dans l'atteinte de son bien-être. À mesure que l'enfant grandit, sa capacité à persévérer, à gérer son comportement et ses impulsions, à prendre des risques calculés et à écouter attentivement pour pouvoir comprendre lui permet d'assumer une plus grande responsabilité à l'égard de son apprentissage et de ses progrès. En dépit de leurs efforts, certains enfants ne seront pas en mesure d'assumer la pleine responsabilité de leur apprentissage à cause de défis particuliers auxquels ils font face. Pour réussir, ces enfants devront pouvoir compter sur l'attention, la patience et l'encouragement de l'équipe pédagogique. Il reste qu'apprendre à réfléchir à ses apprentissages, à en assumer la responsabilité et à être l'artisan de son succès doit faire partie de l'éducation de tout enfant, sans égard à ses circonstances.

Pour aider l'enfant à améliorer sa capacité d'apprentissage, l'équipe pédagogique crée un environnement chaleureux et tolérant qui encourage la pensée créative et complexe « [...] pour élargir ses idées et actions par une intervention et un soutien respectueux, éclairés et réfléchis. » (New Zealand Ministry of Education, 1996, p. 43, traduction libre) Par l'enquête axée sur le jeu, l'enfant apprend à connaître le monde qui l'entoure et à se connaître. Les interactions avec les autres enfants, l'équipe pédagogique et d'autres adultes lui procurent un environnement social riche dans lequel il ou elle tire profit de diverses occasions d'apprendre par des relations actives et fait l'expérience de divers points de vue

différents des siens. Au sein de ce milieu d'apprentissage, l'équipe pédagogique appuie l'enfant dans ses interactions et ses enquêtes :

- en privilégiant ses points forts afin de l'aider à prendre conscience de ses capacités et de son potentiel (une mentalité de développement);
- en lui offrant des occasions de développer les habiletés, stratégies et attitudes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants;
- en l'encourageant à essayer de nouveaux jeux;
- en coconstruisant l'apprentissage et en jouant le rôle de coapprenant;
- en étayant l'apprentissage;
- en lui fournissant du matériel, entre autres du matériel culturel représentatif de la classe, pour appuyer les enquêtes qui varient au fur et à mesure que ses besoins et ses questions évoluent;
- en coconstruisant le milieu d'apprentissage.

PARENTS ET FAMILLE

Permettre aux parents de faire leurs propres choix sur ce qui convient le mieux à leur enfant est une façon efficace d'établir de bonnes relations de travail avec les familles [...] L'approche fondée sur les points forts prend en compte les habiletés, connaissances et ressources que possèdent déjà les parents et les familles, puis continue de les renforcer.

(Centre de ressources Meilleur départ, 2010, p. 6, traduction libre)

Les parents jouent un rôle important dans l'apprentissage de leur enfant. Des études démontrent que l'enfant a un meilleur rendement à l'école quand ses parents participent à son éducation. En se familiarisant avec le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, les parents comprennent mieux la valeur de l'apprentissage par le jeu et en apprennent davantage sur les attitudes, habiletés et stratégies que leur enfant développe. Ceci améliore leur capacité à parler des besoins d'apprentissage de l'enfant avec lui ou elle, à communiquer avec l'équipe pédagogique et à poser des questions pertinentes sur le développement de leur enfant. Leur connaissance du programme aide également les parents

à comprendre la progression de l'enfant dans son apprentissage et améliore leur capacité de travailler de concert avec l'équipe pédagogique pour améliorer l'apprentissage et le développement de l'enfant.

Les parents exercent la première et de surcroît la plus déterminante influence sur l'apprentissage, le développement, la santé et le bien-être de l'enfant. Ils procurent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique. C'est aux parents qu'incombe la responsabilité première de l'éducation de leur enfant en ce qui concerne l'apprentissage de valeurs, de comportements convenables ainsi que de croyances et traditions ethnoculturelles, spirituelles et personnelles. Il est donc primordial que les parents et l'école travaillent ensemble pour offrir un cadre de soutien mutuel qui bénéficie à l'éducation de l'enfant.

Les parents proposent des occasions d'apprentissage à partir de la grande connaissance qu'ils ont de leur enfant. L'apprentissage se fait dans le contexte de la vie quotidienne, en famille et au sein de la communauté. Les parents et les autres proches prennent soin de l'enfant et encouragent son apprentissage, chez eux et dans la communauté, ce qui soutient le processus dynamique de l'apprentissage chez le jeune enfant.

Les parents font partie intégrante du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Comme les parents connaissent bien leur enfant, ils peuvent apporter à l'équipe pédagogique de précieuses informations lui permettant de mieux répondre aux besoins d'apprentissage de l'enfant.

Les familles apportent une connaissance enrichie et des points de vue variés sur les pratiques d'éducation des enfants. Quand elles sont capables de partager ces connaissances ainsi que leur compréhension de leur enfant avec l'équipe pédagogique, elles soutiennent davantage l'apprentissage des enfants (Pascal, 2009a, p. 6). Un respect mutuel et un apprentissage réciproque entre les parents et les membres de l'équipe pédagogique ne pourront qu'être bénéfiques aux enfants du programme.

Il est important de comprendre que le degré de confiance des familles par rapport à l'école se développe avec le temps. Bien que le but est de les faire participer à la vie de l'école, il faut comprendre, par exemple, que les personnes de certaines cultures ou adhérant à certains systèmes de croyances pourraient voir en l'école une institution autoritaire, ce qui pourrait les rendre réticentes à participer. Les familles doivent avoir le sentiment que les membres de l'équipe pédagogique ont une compréhension de leur culture, qu'ils sont sensibles à la relation entre l'école et la communauté, et qu'ils soutiennent la participation des familles à la vie scolaire. « Les parents de même sexe, les grands-parents, les parents nouvellement canadiens, les pères et les parents très jeunes se découragent facilement lorsqu'il s'agit de participer. Il faut d'abord qu'ils se sentent à l'aise avant de pouvoir s'engager à prendre part au programme. » (Pascal, 2009a, p. 14).

L'équipe pédagogique et les administratrices et administrateurs peuvent favoriser la participation des familles et de la communauté en créant une atmosphère chaleureuse et amicale dans laquelle les coutumes et enseignements des cultures de la communauté scolaire sont respectés et reflétés. Lorsque les parents et les autres membres de la famille se sentent à l'aise d'échanger sur les expériences de leurs enfants, tant à la maison qu'au sein de la communauté, et comprennent la valeur de leur participation, ils parviennent à voir l'école de façon positive et sont désireux de maintenir la qualité du programme de la maternelle et du jardin d'enfants.

Les principes de l'AJEPTA ainsi que les conclusions tirées de récents travaux de recherche soulignent l'importance de relations solides, respectueuses et réciproques avec les familles. La mise en place d'un environnement qui invite les familles, qui leur propose de partager leurs points de vue et leur offre des occasions de participer de manière significative et continue (et qui les met tout à fait à l'aise) renforce leur sentiment d'appartenance.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014b, p. 18)

ENCOURAGER LA PARTICIPATION DES PARENTS ET DES FAMILLES

- Aider les parents pour que la transition de leur enfant qui entre à la maternelle et au jardin d'enfants se fasse en douceur.
 - Rencontrer les fournisseurs de service de garde ou le personnel des centres Meilleur départ pour rassembler des informations pertinentes sur l'enfant.
 - Rencontrer les parents pour leur donner de l'information sur le programme. Préparer des questions qui les aideront à partager de l'information pertinente sur leur enfant pour ainsi mieux comprendre leur enfant en tant qu'apprenant ou apprenante (*p. ex., points forts, intérêts, défis, interactions avec les autres*).
 - S'assurer que l'école et la classe sont accueillantes pour les enfants de toutes les cultures de la communauté scolaire.
- Continuer de communiquer avec les parents de façon informelle dans la cour d'école (*p. ex., lorsqu'ils amènent leur enfant à l'école ou viennent le chercher*) et en classe. Ces conversations contribuent à renforcer le partenariat établi lors des premières rencontres.
- Offrir des occasions aux parents et aux familles d'en apprendre davantage sur ce qui se passe à la maternelle et au jardin d'enfants. Par exemple, organiser une rencontre de jeux et d'échanges et inviter les enfants et les familles à un repas communautaire. Donner aux parents de l'information pour les aider à voir ce que leur enfant apprend en jouant.
- Encourager les parents à siéger au conseil d'école.
- Établir un réseau de parents pour les nouveaux arrivants à l'école.

- Offrir aux parents et aux familles des occasions nombreuses et variées de prendre part au processus d'apprentissage.
 - Inviter les parents, les autres membres de la famille ou des membres de la communauté (*p. ex., Anciens, grands-parents, retraités bénévoles*) à venir en classe pour lire ou raconter des histoires aux enfants dans le cadre d'un événement spécial.
 - Inviter en classe les parents ou des membres de la communauté pour que les enfants puissent tirer profit de leur expertise lors des enquêtes (*p. ex., faire de la cuisine en petits groupes ou aider à créer un jardin de la maternelle et du jardin d'enfants*) ou pour présenter du matériel pertinent ou des artefacts.
 - Inviter les parents ou d'autres membres de la famille à accompagner les enfants dans leurs excursions.
 - Demander aux parents de donner des objets de la maison pour les utiliser en classe (*p. ex., contenants, boîtes*).
 - Donner aux parents une liste de pistes de réflexion pour les aider à parler avec leur enfant de ce qu'il ou elle apprend à l'école. Y inclure des pistes qui aident les parents et la famille à enrichir l'apprentissage à la maison.
 - Inviter les parents à observer leur enfant pendant le jeu en leur donnant des exemples de questions qu'ils peuvent poser pour enrichir l'enquête des enfants. Essayer de faire en sorte que tous les parents aient accès à la même information (*p. ex., en la partageant par courriel*).
 - Envoyer aux parents de brèves descriptions des enquêtes des enfants en classe, sur papier ou en format électronique, et les inviter, ainsi que d'autres membres de la famille, à en discuter avec l'enfant. Prévoir un endroit pour que les parents puissent écrire les idées de l'enfant et leurs réflexions avant de renvoyer leurs commentaires à l'école. Inviter les parents à partager l'information sur les ressources communautaires (*p. ex., centres culturels*) susceptibles d'intéresser d'autres parents, avec le conseil d'école.

Les membres de l'équipe pédagogique peuvent s'aider des ressources suivantes à des fins de discussions avec les parents au sujet de leur enfant.



VOIR : Toutes les vidéos du *Guide de planification de l'entrée à l'école*, 2005 du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Ce guide s'adresse à trois auditoires distincts, nommément les équipes pédagogiques de la maternelle et du jardin d'enfants, les directions d'école et les responsables des conseils scolaires, ainsi que les parents et les membres de la communauté, à qui des questions de réflexion sont proposées. Les directions d'école et les responsables des conseils scolaires jouent un rôle essentiel à tous les échelons de la mise en œuvre du programme de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein. En s'engageant dans une discussion réflexive ces derniers pourront fournir aux équipes pédagogiques l'appui nécessaire à l'élaboration de programmes et à l'établissement de milieux d'apprentissage qui favorisent le développement global de l'enfant. Il comprend :

- Apprentissage par le jeu
- Numératie intégrée tout au long de la journée
- Autorégulation
- Observation et documentation de l'apprentissage
- Planification de la journée
- Apprentissage par l'enquête
- Littératie intégrée tout au long de la journée

Les ressources suivantes peuvent intéresser les parents et sont disponibles en plusieurs langues.



LIRE : *Les mathématiques avec votre enfant de la maternelle à la 6^e année – Guide à l'intention des parents*, 2014 du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

suite...

Converser, lire et écrire avec votre enfant de la maternelle à la 6^e année – Guide à l'intention des parents, 2012, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Travaux de recherche sur le programme d'apprentissage des jeunes enfants à temps plein.

Partenariat avec les parents : Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario, 2010, ministère de l'Éducation de l'Ontario.

ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

L'équipe pédagogique a un rôle clé dans la réussite de l'enfant à l'école. Elle est composée de professionnels experts, attentionnés, réfléchis et pleins de ressources qui comprennent le développement de l'enfant au sein du programme de la maternelle et du jardin d'enfants et y apportent des perspectives sociales, culturelles et linguistiques diverses. L'équipe pédagogique met en œuvre des stratégies d'apprentissage, des approches pédagogiques et des méthodes d'évaluation variées pour répondre aux besoins de chaque enfant et lui offrir des occasions d'apprentissage pertinentes.

Dans une classe de maternelle ou de jardin d'enfants qui a une équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant et l'éducatrice ou l'éducateur de la petite enfance tirent profit d'un partenariat basé sur la collaboration et la réflexion. Leurs compétences se complètent et leur permettent de créer un milieu d'apprentissage stimulant qui répond aux besoins de chaque enfant. Bien que chaque équipe pédagogique soit établie en fonction des particularités de ses membres, un partenariat réussi se définit par un climat de respect mutuel, de confiance et de communication ouverte.

Les membres de l'équipe pédagogique travaillent ensemble²¹ pour planifier et mettre en œuvre le programme, et maintenir un milieu d'apprentissage sain

21. Voir l'article 264.1 de la *Loi sur l'éducation* pour les exigences relatives à l'enseignante ou l'enseignant et l'éducatrice ou l'éducateur de la petite enfance désigné.

et sécuritaire sur le plan physique, émotionnel et social. Ils collaborent tout en observant, en suivant et en évaluant le développement des enfants dans le programme et en communiquant avec les familles. L'enseignante ou l'enseignant s'assure que les gabarits du *Relevé des apprentissages de la maternelle et du jardin d'enfants* sont dûment remplis et traités. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016, p. 13).

Dans toutes les classes de la maternelle et du jardin d'enfants, l'équipe pédagogique offre à l'enfant de nombreuses occasions de développer et peaufiner ses stratégies d'apprentissage, ses attitudes et ses habiletés, et d'acquérir des connaissances. L'équipe encourage continuellement l'enfant à se livrer à la réflexion critique et à l'enquête, à tester des théories, et à discuter et remettre en question ses approches. Elle utilise une variété de stratégies pédagogiques et d'évaluation afin de répondre au besoin de chaque enfant. Les expériences d'apprentissage qu'elle offre à l'enfant devraient lui permettre d'établir des liens importants entre ce qu'il ou elle connaît déjà et sait faire, et ses nouveaux apprentissages. L'équipe pédagogique devrait réfléchir aux effets des occasions d'apprentissage qu'elle crée pour déterminer les prochaines étapes, de façon à ce que chaque enfant atteigne son plein potentiel.

Des liens solides entre la maison et l'école appuient l'apprentissage de l'enfant et son sentiment de bien-être. Communiquer aux parents ce que l'enfant apprend est une bonne pratique. Cela se fait par des conversations continues formelles ou informelles, des événements spéciaux, ainsi que d'autres moyens de communication (voir la section précédente, Parents et familles). La communication permet aux parents de travailler en partenariat avec l'école, et favorise la discussion, le suivi et l'apprentissage à la maison, dans le contexte familial.

L'équipe pédagogique donne de fréquentes occasions à l'enfant de communiquer sa compréhension et de mettre en pratique ses habiletés et ses nouveaux apprentissages. Au moyen de l'évaluation continue, elle offre une rétroaction descriptive précise à l'enfant pour lui permettre d'enrichir son apprentissage. En créant un milieu d'apprentissage qui favorise le développement des habiletés de la pensée critique et créative et la collaboration, l'équipe pédagogique aide l'enfant à résoudre des problèmes et à communiquer de façon efficace. Lorsque l'enfant a des occasions d'établir des liens entre ses connaissances et son savoir-faire à la maternelle ou au jardin d'enfants et peut les appliquer à l'extérieur de la classe et de l'école, il ou elle est motivé à apprendre maintenant et tout au long de sa vie.

L'équipe pédagogique met constamment à l'épreuve les points de vue traditionnels et les routines ou approches généralement acceptées et pense à son rôle de nouvelles façons. Comme les enfants qui apprennent par le questionnement et la mise à l'épreuve de leurs théories, les membres de l'équipe pédagogique font de la recherche pour explorer et essayer de nouvelles idées et rectifient leurs pratiques pour combler au mieux les besoins des enfants et des familles. C'est ainsi qu'ils prennent part à des enquêtes collaboratives formelles ou informelles. Voir ci-dessous pour plus d'information sur le rôle critique de l'équipe pédagogique qui fait preuve de réflexion.



LIRE : L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel. Accroître la capacité – *Série d'apprentissage professionnel*. (mai 2011) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

DIRECTION DE L'ÉCOLE

De concert avec l'équipe pédagogique et les parents, la directrice ou le directeur d'école prendra les mesures nécessaires pour fournir la meilleure

expérience scolaire possible à chaque enfant. Elle ou il s'assurera de renforcer la communauté en créant un environnement scolaire sain, sécuritaire et accueillant pour tous et veillera à ce que tous les membres de la communauté scolaire soient toujours bien informés.

La direction fait partie intégrante de l'équipe de la maternelle et du jardin d'enfants et travaille en partenariat avec l'équipe pédagogique, les familles et les tuteurs et tuteuses pour donner aux jeunes enfants la meilleure expérience d'apprentissage possible. La direction veille à la mise en œuvre adéquate du programme dans toutes les classes de la maternelle et du jardin d'enfants et dans tous les milieux d'apprentissage, et à ce que les approches d'enseignement s'appuient sur des pratiques étayées par la recherche, pédagogiquement solides et appropriées du point de vue du développement de l'enfant, comme décrit dans le présent document. Elle s'assure aussi que les ressources pertinentes sont mises à la disposition de l'équipe pédagogique et des enfants.

La direction joue également un rôle majeur dans l'instauration d'un milieu scolaire fondé sur la collaboration. Elle facilite la participation des membres de l'équipe pédagogique à des communautés d'apprentissage professionnel et à d'autres types d'apprentissage professionnel qui encouragent la collaboration, la réflexion et le développement, tout en mettant en valeur l'enseignement et l'apprentissage continus dans tous les domaines de l'apprentissage des jeunes enfants de la maternelle et du jardin d'enfants jusqu'à la 2^e année.



VOIR : Toutes les vidéos de « L'enquête collaborative professionnelle qui fait toute la différence » de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario qui comprend :

- Collaboration
- Établir une collaboration professionnelle
- Dissonance et conflits professionnels

Il incombe aussi à la direction de faire en sorte que les adaptations ou modifications de chaque enfant ayant un programme d'enseignement individualisé (PEI) sont en place. En d'autres termes, elle s'assure que le PEI est correctement élaboré et mis en œuvre et qu'il fait l'objet d'un suivi.

La direction soutient et favorise l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes cohérents et fait preuve de leadership dans le développement d'une vision et d'une philosophie qui guident l'apprentissage. Elle crée un milieu scolaire positif en adoptant des politiques et des pratiques respectueuses de tous les membres de l'équipe pédagogique, et des enfants et leurs familles. Elle fait en sorte que le milieu de travail de l'école soutienne et valorise la pratique de l'équipe pédagogique, et que les bienfaits de l'apprentissage par le jeu et l'enquête soient reconnus et appuyés.

Dans le cadre de son travail en collaboration avec l'équipe pédagogique, la direction devrait s'assurer que la communication reste ouverte entre l'école, les familles des enfants du programme, les fournisseurs de soins de la petite enfance et la communauté. Lorsqu'une communication constante entre tous les partenaires de l'éducation existe, les familles se sentent valorisées en tant que membres importants de la communauté scolaire, ce qui les encourage à prendre part à l'éducation de leurs enfants.

 **LIRE** : Rendre l'apprentissage des enfants visible – La documentation à la maternelle et au jardin d'enfants. *La direction d'école s'informe*. Bulletin n° 15 (révisé septembre 2013).

Appuyer les équipes pédagogiques de la maternelle et du jardin d'enfants. *La direction d'école s'informe*. Bulletin n° 16 (révisé septembre 2013).

L'apprentissage par le jeu à la maternelle et au jardin d'enfants. *La direction d'école s'informe*. Bulletin n° 17 (révisé septembre 2013).

PARTENAIRES COMMUNAUTAIRES

Les partenaires communautaires constituent une ressource importante pour l'école qui offre le programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Les relations avec les organismes communautaires offrant des services de garde et des programmes de la petite enfance de haute qualité peuvent représenter une source de soutien et d'enrichissement de l'apprentissage. Il est possible d'obtenir au moyen de ces partenariats des expertises, des habiletés, du matériel et des programmes qui ne sont pas disponibles à l'école ou qui viennent enrichir ceux qui le sont.

De tels partenariats profitent non seulement aux enfants et aux familles, mais également à la vie de la communauté. Les enfants et les familles peuvent, par exemple, développer un sentiment d'appartenance en participant avec d'autres membres à la communauté élargie. De plus, cette dernière peut s'enrichir en apprenant à connaître les jeunes enfants et les familles du quartier. Par ailleurs, quand l'enfant participe à des activités en plein air dans son environnement local, cela renforce sa capacité à valoriser le monde naturel.

Les conseils scolaires et les écoles peuvent jouer un rôle de coordination des efforts avec les partenaires communautaires. Ils peuvent faire participer des bénévoles de la communauté à l'appui et à la promotion de l'apprentissage par le jeu et l'enquête, tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école. Les partenaires communautaires peuvent, par exemple, se joindre à des événements tenus à l'école, comme des réunions ou des programmes pour aider les enfants à effectuer une transition sans heurts à la maternelle et au jardin d'enfants. L'équipe pédagogique peut aussi trouver pour les enfants des événements communautaires auxquels ils peuvent participer, comme des programmes offerts dans des bibliothèques publiques, des centres communautaires, des musées et des parcs provinciaux ou aires de conservation. De telles occasions profitent particulièrement aux enfants quand elles viennent renforcer leur apprentissage au

sein du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, quand elles sont de nature éducative ou qu'elles leur offrent une rétroaction descriptive. Lorsqu'elle choisit ses partenaires communautaires, l'école devrait se servir des liens qu'elle a déjà établis au sein de la communauté et créer de nouveaux partenariats conformément aux politiques du Ministère et du conseil scolaire.

PARTIE 4 : ATTENTES ET CONTENUS D'APPRENTISSAGE

La partie 4 décrit les attentes et les contenus d'apprentissage du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Les attentes sont données par domaine dans le chapitre 4.2. Les attentes et les contenus d'apprentissage se trouvent dans les tableaux des domaines, chapitres 4.3 à 4.6. Le chapitre 4.1 explique les éléments des tableaux.

Bien qu'il soit naturel pour l'équipe pédagogique d'aller directement à la partie du programme qui décrit ce que les enfants sont censés savoir faire et connaître, il est fortement recommandé de consulter le contenu des trois premières parties *avant* d'aborder la partie 4. Les parties 1 à 3 servent à « provoquer » des réflexions et des enquêtes collaboratives chez les membres de l'équipe pédagogique afin d'appuyer efficacement l'apprentissage par le jeu.

4.1 UTILISATION DES ÉLÉMENTS DES TABLEAUX DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE	127
Attentes et contenus d'apprentissage	127
Compréhensions conceptuelles	127
Conversations professionnelles sur l'apprentissage et réflexions sur la pratique	128
Façons dont le raisonnement et l'apprentissage sont rendus visibles	129

4.2 ATTENTES ET RÉPARTITION PAR DOMAINE	132
4.3 APPARTENANCE ET CONTRIBUTION	136
Les attentes	136
Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	137
4.4 AUTORÉGULATION ET BIEN-ÊTRE	174
Les attentes	174
Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	175
4.5 MANIFESTATION DES APPRENTISSAGES EN LITTÉRATIE ET EN MATHÉMATIQUES	206
Les attentes	206
Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	207
4.6 RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET INNOVATION	288
Les attentes	288
Tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage	289

4.1 UTILISATION DES ÉLÉMENTS DES TABLEAUX DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

L'apprentissage de l'enfant dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants est décrit selon des éléments clés des tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage :

- **Les attentes et les contenus d'apprentissage des quatre domaines (voir les chapitres 4.3, 4.4, 4.5 et 4.6).**
- **Les compréhensions conceptuelles** associées aux attentes.
- **Les exemples des façons dont la pensée et l'apprentissage sont rendus visibles.**

La section qui suit explique de quelles façons on peut utiliser chacun des éléments ci-dessus pour appuyer l'apprentissage professionnel. Les tableaux comprennent aussi des exemples de **conversations professionnelles sur l'apprentissage et de réflexions sur la pratique**. Ce sont des éléments importants ayant pour but d'aider davantage l'équipe pédagogique.

ATTENTES ET CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Les *attentes* et les *contenus d'apprentissage* décrivent l'apprentissage des enfants dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Chaque attente est associée à au moins un domaine du programme. L'enseignement et l'évaluation doivent tenir compte de toutes les attentes et de tous les contenus d'apprentissage du programme (voir *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016, p. 10).

La progression dans l'apprentissage qui a lieu sur les deux années du programme de la maternelle et du jardin d'enfants est évaluée en fonction des connaissances et des habiletés que décrivent de manière générale les attentes de chaque domaine.

L'équipe pédagogique utilise les attentes pour coconstruire l'apprentissage avec l'enfant. Elle s'inspire également de sa connaissance des attentes et des compréhensions conceptuelles pour donner lieu aux résultats d'apprentissage qu'elle partage avec l'enfant (voir Constater et identifier l'apprentissage : le lien avec les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation au chapitre 1.4, Évaluation et apprentissage : rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles).

Les attentes sont de nature générale, mais les contenus d'apprentissage décrivent avec beaucoup plus de détails les connaissances et les habiletés qui y sont liées. Les contenus d'apprentissage contiennent des exemples de diverses façons dont l'enfant peut montrer son apprentissage. Ils sont conçus pour aider l'équipe pédagogique à constater et à identifier un éventail de comportements, de connaissances, de compréhensions conceptuelles, d'habiletés et de stratégies observables chez l'enfant au fur et à mesure qu'il ou elle progresse dans son apprentissage par rapport aux attentes. De plus, tel que décrit dans *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016 (p. 10), « l'équipe pédagogique, s'appuyant des informations qui figurent dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, utilise son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui lui serviront à évaluer la progression et l'apprentissage de l'enfant par rapport aux attentes pour chaque domaine, et ceux qui seront traités dans le programme d'enseignement, mais pas nécessairement évalués. »

COMPRÉHENSIONS CONCEPTUELLES

Les compréhensions conceptuelles sont des énoncés des grandes idées qui accompagnent chaque attente et comprennent des concepts, habiletés, attitudes et habitudes de pensées.

L'enfant fait des découvertes et applique des concepts, habiletés, stratégies et processus lorsqu'il ou elle réfléchit, apprend et enquête dans un milieu d'apprentissage axé sur le jeu. L'enfant établit aussi des liens et construit le sens par ses explorations et enquêtes fondées sur le jeu. Ce processus d'apprentissage est lent chez certains enfants et plus rapide chez d'autres, mais tous les enfants sont capables de comprendre une grande variété de concepts. L'assimilation de divers concepts généraux les aide à comprendre ce qu'ils apprennent et à appliquer leurs connaissances dans de nouveaux contextes. L'équipe pédagogique joue un rôle critique en rendant ces pensées et ces apprentissages visibles pour les enfants, leur famille et les autres professionnels du système scolaire.

Les compréhensions conceptuelles sont présentées dans des styles différents pour donner à l'équipe pédagogique la flexibilité nécessaire pour les adapter à leur utilisation en classe et avec les familles.

L'équipe pédagogique peut, par exemple, utiliser les compréhensions conceptuelles :

- pour se concentrer sur des concepts précis en réponse aux observations, aux idées, aux théories et aux questionnements de l'enfant;
- pour poser à l'enfant des questions pendant la coconstruction de l'apprentissage (*p. ex., « Si tu penses que le mot est “sauter”, quelle lettre verrons-nous au début lorsque nous enlèverons le papillon adhésif? »* [Attente 17]);
- en utilisant des concepts pertinents en tant que points de mire lors de discussions sur l'apprentissage de l'enfant avec ses parents ou d'autres membres de sa famille;
- en entamant des discussions avec d'autres professionnels de l'éducation sur la signification ou l'importance des observations et des explorations de l'enfant (*p. ex., la complexité de la pensée d'un enfant manifestée par ses questionnements et observations*).

CONVERSATIONS PROFESSIONNELLES SUR L'APPRENTISSAGE ET RÉFLEXIONS SUR LA PRATIQUE

Les praticiennes et praticiens capables d'introspection *intègrent les cadres théoriques et les conclusions de la recherche dans leur expérience quotidienne et s'en servent pour guider leurs interactions avec les jeunes enfants et leur famille. Ils comprennent comment les enfants dans leur programme pensent, apprennent et donnent un sens au monde.*

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014c, p. 15)

L'équipe pédagogique est responsable de la mise en application d'un programme préparé avec attention, intégré, adapté du point de vue du développement de l'enfant, de la culture et du langage, qui représente un défi et favorise les résultats positifs. Des exemples de conversations professionnelles sur l'apprentissage permettant à l'équipe pédagogique d'atteindre ces objectifs sont inclus dans les tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage des chapitres 4.3 à 4.6. Ces conversations sont tirées des séances d'apprentissage professionnelles et collaboratives de l'équipe pédagogique. Ces exemples sont des modèles de discussions possibles entre les membres de l'équipe pédagogique pendant la journée, au fur et à mesure que les défis se présentent. Ils illustrent les innovations et les compréhensions profondes pouvant découler de la réflexion collaborative pour aider l'enfant à apprendre et à encourager sa famille à participer à son apprentissage. Ils sont donnés à titre de guide et non pas pour limiter la portée des conversations professionnelles sur l'apprentissage entre les membres de l'équipe pédagogique.

On trouve les conversations professionnelles sur l'apprentissage à la fin du tableau des attentes auquel elles sont liées. Celles qui sont liées de façon globale à une attente et aux contenus d'apprentissage de cette dernière sont référencées à

la fin de l'attente (voir, par exemple, l'attente 31 du chapitre 4.3, Appartenance et contribution).

De la même manière, les exemples de réflexions sur la pratique (« Dans la salle de classe ») ont été conçus pour guider la réflexion de l'équipe pédagogique sur des problèmes particuliers.

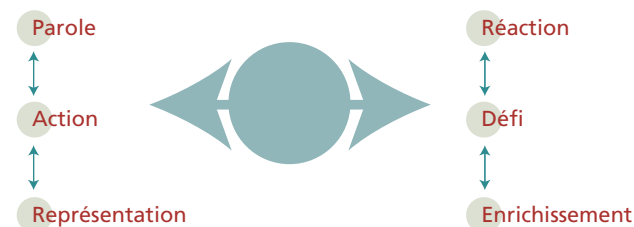
FAÇONS DONT LE RAISONNEMENT ET L'APPRENTISSAGE SONT RENDUS VISIBLES

Les tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage des chapitres 4.3 à 4.6 sont conçus pour donner des exemples concrets de la pédagogie décrite dans les parties 1 et 2 du présent document. Les exemples montrent de quelles façons l'équipe pédagogique rend la pensée et l'apprentissage visibles pendant qu'elle interagit avec les enfants pour coconstruire l'apprentissage.

Dans ces tableaux, les colonnes « Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant » et « Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants » illustrent les multiples liens d'apprentissage se produisant dans un programme de la maternelle et du jardin d'enfants efficace. Les exemples illustrent une variété de contextes dans lesquels l'enfant démontre ce qu'il ou elle pense et apprend ainsi que la façon dont l'enfant apprend de ses pairs et avec eux. Les exemples montrent aussi les réactions de l'équipe pédagogique à la pensée de l'enfant et la façon dont elle peut lui poser des défis et enrichir son apprentissage. De plus, les exemples illustrent la relation entre l'enfant et le matériel d'apprentissage. Le contenu des deux colonnes est décrit avec plus de détails dans les sections suivantes. Le diagramme ci-dessous illustre différents types d'interaction.

Manifestations de l'apprentissage chez l'enfant

Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants



Manifestations de l'apprentissage chez l'enfant

Cette colonne fournit des exemples des façons dont l'enfant rend sa pensée et son apprentissage visibles pour lui-même et pour les autres par la parole, l'action et la représentation, dans des relations et des contextes variés. *Il n'est pas nécessaire pour l'enfant de démontrer son apprentissage des trois façons mentionnées.* Bien que les exemples donnés dans chaque domaine sous « Parole » et « Action » se produisent pendant la journée à l'école, il y a sous « Représentation » des exemples de façons dont l'enfant peut montrer son apprentissage à la maison et des façons dont les parents et d'autres membres de la famille peuvent partager cet apprentissage avec l'équipe pédagogique. Lorsque les parents sont invités à raconter ce que leur enfant apprend à la maison, ils deviennent des partenaires qui participent plus activement à l'apprentissage de leur enfant.

Parole

Ces exemples démontrent ce que l'enfant pourrait dire en jouant seul ou en groupe pour articuler ses observations ou son raisonnement liés aux connaissances et aux habiletés ciblées dans l'attente. Il y a plusieurs façons pour l'enfant de démontrer ses connaissances et son savoir-faire, de soulever des questionnements et d'expliquer ses théories. *Pour cette raison, les propos attribués aux enfants ne reflètent pas forcément le langage utilisé par ceux-ci.*

Ces exemples mettent l'accent sur l'importance d'encourager l'enfant à parler de son apprentissage et orientent l'équipe pédagogique en ce qui a trait au modelage de l'utilisation de la langue et des processus de la pensée et du raisonnement.

L'équipe pédagogique prend en note ce que disent les enfants dans le cadre de son processus de documentation pédagogique. Elle le fait aussi pour donner aux parents des exemples de ce que dit leur enfant.

Action

Le jeune enfant à la maternelle et au jardin d'enfants apprend en ayant recours à une participation active et en s'appuyant sur ses expériences antérieures, ses observations, ses expérimentations et ses interactions sociales. Que ce soit sur le plan social ou physique, le milieu dans lequel se trouve l'enfant l'incite à participer activement et lui fournit, de façon concrète, des défis qui portent à réflexion et des problèmes à résoudre. Les exemples qui concernent l'action de l'enfant illustrent les façons dont l'apprentissage a lieu chez le jeune enfant dans un environnement d'apprentissage différencié. On peut observer l'apprentissage de l'enfant par ses mouvements nuancés et ses communications non verbales (*p. ex., gestes, positions, expressions du visage, rapprochement*). Il est important de valoriser ces expressions d'apprentissage – c'est-à-dire considérer l'enfant comme une personne capable de réflexion complexe pouvant être révélée de façons uniques (voir le chapitre 1.4, Évaluation et apprentissage : rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles).

Représentation

Dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, l'enfant prend part à de multiples enquêtes. Naturellement curieux, l'enfant essaie d'expliquer son monde grâce à cette attitude inhérente à l'enquête. Son apprentissage implique souvent la formulation de questions et l'élaboration et communication de théories et de solutions. La représentation comprend la description de phénomènes à soi-même, ou la communication de descriptions ou d'idées aux autres. C'est

en participant à des enquêtes, que l'enfant développe des habiletés et acquiert des connaissances à propos des concepts associés à plusieurs domaines du programme. Les exemples fournissent une représentation de la pensée de l'enfant dans différents contextes et de différentes façons (*p. ex., une peinture, une conversation, une construction, un écrit*).

Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants

Cette colonne contient des exemples illustrant la façon dont les membres de l'équipe pédagogique participent à l'apprentissage des enfants et développent leurs propres capacités professionnelles en tant que chercheuses et chercheurs en apprentissage des enfants.

Réaction

Dans les exemples donnés sous « Réaction », l'équipe pédagogique propose intentionnellement des explorations à l'enfant en s'appuyant sur la documentation pédagogique recueillie pendant ses observations. Elle ajuste souvent sa pratique selon les conversations ou les événements se produisant en classe, ce qui lui donne l'occasion d'aider l'enfant à établir des liens avec ses connaissances antérieures suivant ce qui a été fait ou dit. Par exemple, l'équipe pédagogique peut réagir :

- en ajoutant ou en enlevant du matériel après une discussion avec l'enfant;
- en posant une question qui sert à sonder ou à préciser la pensée de l'enfant;
- en disant quelque chose à l'enfant telle que : « Je remarque que tu... »;
- en recueillant la documentation pédagogique.

Défi

La planification de l'apprentissage est basée sur une recherche professionnelle. L'équipe pédagogique cherche à stimuler chaque enfant afin d'appuyer son développement, tout en aidant le développement de tous les autres enfants

de la classe. Quand l'équipe pédagogique réagit et planifie d'autres apprentissages, elle observe attentivement et note le progrès de chaque enfant. Les exemples sous « Défi » illustrent les façons dont l'équipe pédagogique utilise cette information pour étayer l'apprentissage, soit en présentant de nouvelles occasions d'apprentissage, soit en apportant un nouvel élément à l'apprentissage en cours. Par exemple, l'équipe pédagogique peut :

- poser une question pour inciter la pensée critique telle que « Comment as-tu fait pour trouver cette réponse? »;
- ajouter du nouveau matériel, puis observer et documenter l'effet sur l'apprentissage;
- inviter l'enfant à expliquer ou à démontrer son apprentissage aux autres.

Enrichissement

L'équipe pédagogique joue un rôle critique en ce qui a trait à l'enrichissement de l'apprentissage. Les membres de l'équipe pédagogique rencontrent chaque enfant dans sa zone proximale de développement et l'appuient afin qu'il ou elle puisse graduellement utiliser ses habiletés de la pensée dans différents contextes. Par exemple, l'équipe pédagogique fournit des occasions à l'enfant d'enrichir son apprentissage dans une aire différente, un autre groupe, un nouveau jeu ou de multiples autres contextes.

L'équipe pédagogique analyse et interprète les preuves d'apprentissage recueillies. Elle est en mesure d'évaluer le progrès de l'enfant et de préparer d'autres contextes d'apprentissage. Les parents contribuent aussi à la documentation en partageant leur compréhension de l'apprentissage qui se fait à la maison.

L'équipe pédagogique évalue de façon continue les progrès de l'enfant et fait des liens pour reconnaître et enrichir son apprentissage. Lorsque l'enfant éprouve des difficultés, l'équipe pédagogique qui comprend le développement de l'enfant est en mesure d'identifier des stratégies précises ou de rechercher d'autres ressources ou appuis.

4.2 ATTENTES ET RÉPARTITION PAR DOMAINE

ATTENTES ET DOMAINES

Le tableau suivant indique les attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Chaque attente est associée à au moins un domaine. Les domaines apparaissent dans les quatre colonnes de droite. (Voir Les quatre domaines du programme de la maternelle et du jardin d'enfants au chapitre 1.1, Introduction.)

Les attentes sont numérotées de un (1) à trente-quatre (34) pour pouvoir s'y référer rapidement lors des conversations professionnelles sur l'apprentissage. La numérotation n'indique pas d'ordre d'apprentissage ou de développement, ni un ordre d'importance ou de priorité. Il est important de garder à l'esprit que les divers aspects et domaines d'apprentissage sont interreliés. L'organisation des attentes et des contenus d'apprentissage dans ce document reflète l'aspect intégré de l'apprentissage par le jeu et par l'enquête à la maternelle et au jardin d'enfants.

La liste des attentes est suivie de quatre chapitres (4.3 à 4.6), un par domaine. Chacun de ces chapitres illustre la pédagogie se rapportant aux attentes et aux contenus d'apprentissage²² d'un domaine et commence par une liste d'attentes associées au domaine en question. Cette liste est suivie de plusieurs tableaux comprenant chacun une attente et les compréhensions conceptuelles s'y rapportant, ainsi que des exemples illustrant les différentes façons dont les enfants et l'équipe pédagogique, qui observent et explorent, peuvent

22. Voir l'annexe pour la liste complète des contenus d'apprentissage reliés à chaque attente. L'annexe contient un tableau semblable à celui du présent chapitre qui montre uniquement les liens entre les attentes et les domaines. L'équipe pédagogique peut se servir de l'annexe à titre de référence rapide, car elle montre non seulement l'association des contenus d'apprentissage à l'attente, mais également au(x) domaine(s).

« rendre la pensée et l'apprentissage visibles » dans le contexte du domaine. (Les exemples sont fournis *seulement à titre d'illustrations* et de guides pour l'équipe pédagogique; ils ne sont pas des descriptions d'interactions obligatoires.)

Lorsqu'une attente correspond à plus d'un domaine (*p. ex., l'attente 2 : communiquer avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes*), elle apparaît dans chacun des domaines relatifs, avec les contenus d'apprentissage correspondant au domaine particulier.

Ainsi, lorsque l'attente 2 est abordée dans le chapitre 4.4, Autorégulation et bien-être, les contenus d'apprentissage les plus pertinents sont inclus et les exemples et discussions reflètent la communication *liée à l'autorégulation et au bien-être*; lorsque l'attente 2 est abordée dans le chapitre 4.5, Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques, les contenus d'apprentissage, les exemples et les discussions reflètent la communication *se rapportant à la littératie et aux mathématiques*.

AC – Appartenance et contribution

AB – Autorégulation et bien-être

MALM – Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques

RI – Résolution de problèmes et innovation

Un « **x** » inscrit dans une colonne de droite indique que l'attente est associée à ce domaine. Une attente peut être associée à plus d'un domaine. Cliquer sur un **x** pour aller directement à l'attente (à l'intérieur de son tableau, avec ses contenus d'apprentissage) dans le chapitre du domaine correspondant (chapitre 4.3, 4.4, 4.5 ou 4.6).

Les attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants par domaine

<i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	AC	AB	MALM	RI
1. manifeste des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française.	X		X	
2. communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.	X	X	X	X
3. fait preuve d'autonomie, d'autorégulation et de responsabilité dans ses apprentissages et dans des situations diverses.		X		
4. reconnaît et applique des habiletés sociales en situation de jeu et dans d'autres contextes.	X	X		
5. manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.	X	X		X
6. manifeste une compréhension de la diversité parmi les personnes et les familles ainsi qu'au sein de son école et de la communauté élargie.	X			
7. manifeste une conscience de sa santé et de son bien-être.		X		X
8. participe activement et régulièrement à diverses activités qui requièrent l'application des concepts du mouvement.		X		

<i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	AC	AB	MALM	RI
9. développe ses habiletés motrices et applique les concepts du mouvement de différentes façons et dans divers contextes.		X		
10. identifie, différencie et manipule les phonèmes du français par l'entremise de comptines, de chansons et d'autres activités de conscience phonologique.			X	
11. manifeste des habiletés de lectrice ou lecteur émergent pour construire le sens d'une variété de textes.			X	X
12. manifeste des habiletés de scriptrice ou scripteur émergent pour communiquer avec les autres.			X	X
13. manifeste une compréhension ainsi qu'un sens critique à l'égard d'une variété de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.			X	
14. manifeste une compréhension des produits médiatiques et développe un sens critique à leur égard.			X	
15. applique le processus et les habiletés d'enquête (c.-à-d., pose des questions, planifie, fait des prédictions, observe et communique).				X

suite...

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :					Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :				
	AC	AB	MALM	RI		AC	AB	MALM	RI
16. manifeste de la curiosité pour l'environnement naturel et bâti, par des manipulations, des observations, des questions et des représentations de ses découvertes.			X	X	21. recueille, organise, représente et interprète des données pour résoudre des problèmes et communiquer une information, et explore le concept de probabilité dans divers contextes de la vie quotidienne.			X	
17. manifeste une compréhension du sens du nombre en utilisant du matériel de manipulation pour explorer les notions de dénombrement, de quantité et de relations entre les nombres.			X		22. applique les processus mathématiques à la base du développement de la pensée mathématique pour démontrer sa compréhension et communiquer sa pensée lors de l'apprentissage par le jeu et dans d'autres contextes.			X	X
18. mesure et compare la longueur, la masse, la capacité et l'aire d'objets ainsi que la température et le passage du temps à l'aide d'unités de mesure non conventionnelles dans le contexte de l'apprentissage par le jeu et par l'enquête.			X		23. exprime ses réactions à l'égard de diverses productions en art dramatique, en danse, en musique, en arts visuels, y compris celles d'autres cultures et communautés.			X	
19. décrit, trie, classe, classifie, construit et compare des figures planes et des solides et décrit la position et le déplacement des objets par l'exploration.			X		24. communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.	X	X	X	X
20. identifie, explore, décrit, compare, crée, prolonge et représente des régularités de différentes façons en cherchant le motif d'une suite et en prédisant les termes suivants de la suite.			X		25. utilise, seul ou en groupe, des stratégies de résolution de problèmes dans ses expérimentations en variant les habiletés, les matériaux, les procédés et les techniques utilisés en art dramatique, en danse, en musique et en arts visuels.				X

<i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	AC	AB	MALM	RI
26. applique, seul ou en groupe, des habiletés de résolution de problèmes technologiques dans le processus de design et création (c.-à-d., pose des questions, planifie, construit, analyse, reconçoit et communique ses résultats).				X
27. manifeste une conscience de son identité personnelle et une image de soi positive.	X			
28. manifeste son intérêt pour la vie de groupe en respectant la diversité des opinions au sein du groupe, en participant aux activités et en contribuant au bien-être collectif.	X			
29. manifeste la confiance en soi nécessaire pour faire face aux préjugés et à la discrimination envers soi et envers les autres.	X			
30. manifeste une conscience du monde qui l'entoure.	X			
31. identifie des éléments de la culture francophone d'ici et d'ailleurs.	X			
32. manifeste une compréhension du monde naturel et de la nécessité de respecter et de protéger l'environnement.	X			

<i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	AC	AB	MALM	RI
33. manifeste une conscience de ses capacités artistiques en participant à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.	X			
34. manifeste des connaissances et des habiletés acquises par sa participation à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.	X			

4.3 APPARTENANCE ET CONTRIBUTION

Le sentiment d'appartenance, au sens large, contribue au bien-être intérieur, à la sécurité et à l'identité. Les enfants doivent savoir qu'ils sont acceptés tels qu'ils sont. Ils devraient savoir que leurs actions peuvent faire une différence et qu'ils peuvent explorer et essayer de nouvelles activités [...]. Le programme devrait reconnaître et mettre à profit les points forts de chaque enfant, et permettre à chacun d'apporter sa contribution ou de « laisser sa marque », reconnaissant que chaque enfant a droit à une participation active et équitable dans la collectivité...

(New Zealand Ministry of Education, *Te Whāriki: Early Childhood Curriculum*, 1996, p. 54, p. 64, traduction libre)



Pour plus d'information sur ce domaine, voir le chapitre 2.1, Réflexion sur l'appartenance et la contribution.



Pour une liste complète des attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants et des contenus d'apprentissage qui y sont associés, consulter l'annexe du présent document.

LES ATTENTES

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

1. manifeste des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française.
2. communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.
4. reconnaît et applique des habiletés sociales en situation de jeu et dans d'autres contextes.
5. manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.
6. manifeste une compréhension de la diversité parmi les personnes et les familles ainsi qu'au sein de son école et de la communauté élargie.
24. communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.
27. manifeste une conscience de son identité personnelle et une image de soi positive.
28. manifeste son intérêt pour la vie de groupe en respectant la diversité des opinions au sein du groupe, en participant aux activités et en contribuant au bien-être collectif.
29. manifeste la confiance en soi nécessaire pour faire face aux préjugés et à la discrimination envers soi et envers les autres.
30. manifeste une conscience du monde qui l'entoure.

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

- 31. identifie des éléments de la culture francophone d'ici et d'ailleurs.
- 32. manifeste une compréhension du monde naturel et de la nécessité de respecter et de protéger l'environnement.
- 33. manifeste une conscience de ses capacités artistiques en participant à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.

- 34. manifeste des connaissances et des habiletés acquises par sa participation à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.



Voir les stratégies pour favoriser l'apprentissage du français.

Tous les enfants sont considérés comme des êtres compétents, curieux, capables de réflexion complexe et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif.



TABLEAUX DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Attente 1

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française.

Compréhensions conceptuelles

- L'attachement à la francophonie se manifeste dans la langue de communication.
- La valorisation et la transmission de la langue passent par une collaboration étroite avec les parents.
- L'appropriation de la langue est essentielle à la motivation à apprendre chez l'enfant.
- L'acquisition de la langue française est encouragée par le nombre et la qualité des interactions quotidiennes de l'enfant avec les adultes, ses pairs et son milieu d'apprentissage.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
1.1 choisit de s'exprimer en français dans tous les contextes scolaires (<i>p. ex., en classe, au gymnase, dans la cour de récréation</i>). 1.2 manifeste un intérêt pour des histoires, des comptines et des chansons.	Parole « <i>J'ai demandé à mon ami de parler en français.</i> » « <i>J'aime le livre sur les insectes parce que j'aime les papillons et les coccinelles.</i> » « <i>J'aime le gros chien dans ce livre parce qu'il est comme le mien.</i> » « <i>À la maison, j'écoute la même chanson.</i> » « <i>J'ai fait trois fois le tour du gymnase.</i> » « <i>Madame, je vois un nid dans cet arbre.</i> » Action L'enfant demande comment dire certains mots en français. L'enfant apporte des livres de la maison et demande à l'adulte d'en faire la lecture. Un groupe d'enfants fredonne une chanson sur les couleurs. Représentation Un groupe d'enfants décide de faire une présentation de leur chanson préférée devant toute la classe. Ils préparent leurs propres déguisements pour mieux illustrer les paroles de la chanson.	Réaction L'équipe pédagogique place des livres sur les animaux sur une table d'incitation à la découverte. Puis, elle circule afin d'écouter les conversations des enfants autour de la table. Elle documente les conversations soit par la prise de notes, soit par un enregistrement vidéo sur tablette numérique. Défi L'équipe pédagogique projette l'enregistrement vidéo des enfants et l'écoute attentivement avec eux. Elle n'hésite pas à poser des questions aux enfants pour leur demander des éclaircissements, leur donner l'occasion de développer davantage des réponses et leur permettre de s'exprimer sur ce qu'ils font ou ce que font les autres enfants dans la vidéo. Enrichissement L'exercice de documentation de la communication orale des enfants s'est avéré intéressant pour eux, alors l'équipe pédagogique a décidé de filmer leurs échanges relativement à l'appartenance et à la contribution au groupe classe et de revenir sur les

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		différentes preuves. Voici quelques questions pour inciter ces échanges : « Avec quel ami aimes-tu jouer le plus? » « Que pouvez-vous faire pour laisser notre classe toujours propre? » « À qui peux-tu demander de l'aide en cas de besoin? » « Nous sommes tous différents, mais quel est notre point commun? »

Attente 2

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.

Compréhensions conceptuelles

- La communication peut influencer et encourager le changement.
- L'écoute permet de connaître le monde, les autres et soi-même.
- La communication prend diverses formes et est influencée par les expériences antérieures.
- La connaissance est socialement construite – créée par les gens qui apprennent, travaillent et explorent ensemble – et peut être partagée.
- Si la communication comprend des gestuelles et des comportements non verbaux, les mots peuvent également nous aider à créer l'effet souhaité chez l'autre.
- La communication orale est à la base de la littératie, de la pensée et des relations dans toutes les langues.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
2.1 écoute les autres et réagit de façon verbale ou non verbale (<i>p. ex., utilise les arts, les signes, les gestes, le langage corporel</i>), à diverses fins (<i>p. ex., échange des idées; exprime ses sentiments; donne son opinion</i>) et dans divers contextes (<i>p. ex., après une lecture à voix haute, une lecture partagée ou une situation d'écriture; en résolvant un problème mathématique en groupe; au cours de jeux imaginaires ou d'explorations; dans les aires d'apprentissage; dans le cadre de jeux de plein air; lors d'observations scientifiques d'animaux et de plantes à l'extérieur</i>).	Parole « J'ai vu Alain ajouter des blocs, et maintenant la tour est plus haute. » « J'entends Zelda parler à sa maman à la sortie de l'école, mais je ne comprends pas sa langue. Elle est différente du français. » « Nous avons demandé à Sylvain de nous montrer comment utiliser cet objet, et il nous l'a montré parce qu'il joue avec tout le temps. » Action Les enfants font des gestes et des mouvements en guise de communication non verbale. Ils se rapprochent, laissent de l'espace, arrêtent de jouer et regardent vers le haut, froncent les sourcils, sourient, s'éloignent et invitent d'autres enfants à se joindre à eux d'un signe de la main. Représentation Un petit groupe d'enfants décide de prendre des photos d'autres enfants qui ne parlent pas, mais qui communiquent entre eux grâce à des gestes et à des expressions faciales. D'autres enfants discutent de ce qui arriverait s'ils ne pouvaient plus parler.	Réaction L'équipe pédagogique prévoit observer les enfants en leur donnant plus de temps pour faire part de leurs réflexions, verbalement et non verbalement. En guise de stratégie, elle attend que l'enfant parle en premier et elle compte en silence jusqu'à un certain nombre avant de dire quelque chose (temps d'attente). Elle fait savoir aux enfants qu'elle essaie d'écouter davantage et différemment, et de leur donner plus de temps pour communiquer leurs réflexions. Défi L'équipe pédagogique commence à observer les enfants dans tous les contextes, en surveillant particulièrement leur communication non verbale. Elle documente en photos les multiples façons dont des enfants communiquent, et constate et identifie le langage corporel et les gestes. À des fins de discussions plus poussées, elle incorpore également à ces photos des images de la langue des signes québécois (LSQ).

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement Avec le temps, les membres de l'équipe pédagogique passent en revue leur documentation pédagogique, y compris les vidéos et les photographies, parlant aux enfants des différentes façons dont les personnes communiquent leurs pensées et apprentissage. Les preuves d'apprentissage tirées de leur documentation sur la communication verbale et non verbale leur servent à répondre aux enfants. À mesure qu'ils partagent aux enfants ce qu'ils ont constaté dans leur documentation, les enfants utilisent de nouveaux gestes et de nouvelles façons de parler (dans bien des cas) pour exprimer ce qu'ils pensaient au moment de l'apprentissage.

Attente 4

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
reconnaît et applique des habiletés sociales en situation de jeu et dans d'autres contextes.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant développe des habiletés pour négocier ses relations sociales dans une variété de contextes.
- Les mots et les actions peuvent avoir un impact sur autrui.
- Les personnes peuvent avoir différentes opinions.
- Chacun est responsable de ses choix et de ses actions.
- La parole peut servir à négocier avec les autres et à exprimer ses pensées.
- La connaissance est socialement construite – créée par les gens qui apprennent, travaillent et explorent ensemble – et peut être partagée.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
4.1 interagit et parle avec ses pairs et les adultes en exprimant et en acceptant des messages positifs (<i>p. ex., utilise un ton convenable et des gestes appropriés; fait des compliments; formule et accepte des critiques constructives</i>).	Parole « Marie m'a aidé à ramasser les blocs. » « Nous nous sommes déplacés pour qu'il puisse voir les photos, lui aussi. » « Tu peux nous aider, mais cette fois-ci fais attention de ne pas faire tomber la tour. » « Tu peux y aller en premier. » « Peux-tu nous aider à trouver une autre façon de le faire? » Action Un enfant découvre l'étiquette-nom de son amie par terre dans le vestiaire, la ramasse et la remet à sa propriétaire. Représentation Après une séance sur l'expression et l'acceptation de messages positifs, plusieurs parents rapportent que leur enfant utilise cette habileté à la maison avec ses frères et sœurs et des membres de la famille élargie.	Réaction L'équipe pédagogique observe que des enfants dans l'aire de construction prennent les blocs d'une structure que d'autres enfants construisent. Les membres de l'équipe décident de modeler aux enfants des stratégies de coopération. Ils décident également de constater et d'identifier certaines stratégies positives utilisées par les enfants (<i>p. ex., « J'ai remarqué que tu as écouté les conseils de Jérémie pour bâtir ta tour. »</i>) afin de favoriser l'établissement de bonnes relations entre les enfants. Défi Pendant la lecture à voix haute, un membre de l'équipe pédagogique pose les questions suivantes : « Pourquoi le personnage principal de l'histoire a-t-il peur? J'ai remarqué qu'il craignait de ne pas avoir d'amis si les gens apprenaient qu'il avait peur d'aller sur la glissière. Vous êtes-vous déjà senti comme ce personnage? Qu'est-ce que ses amis ont fait pour qu'il se sente mieux? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement Les membres de l'équipe pédagogique constatent que les enfants collaborent de plus en plus. Ils commencent à réfléchir à leur rétroaction et à leurs conversations avec les enfants. Après avoir analysé leur documentation pédagogique, ils remarquent que les enfants contribuent à leur apprentissage mutuel de différentes façons. Les membres de l'équipe décident que le moment est venu de modeler des façons de donner une rétroaction aux adultes et aux autres enfants et recevoir une rétroaction d'eux (p. ex., « Je pense qu'en faisant la base de la tour aussi large, cela t'a permis de la rendre plus stable et plus haute. Elle est solide et ne tombe pas. Et tu as utilisé plusieurs morceaux. Pourquoi as-tu décidé de faire ça? »).

Attente 5

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant utilise des habiletés de résolution de problèmes dans divers contextes sociaux.
- Il y a différentes façons de résoudre un problème.
- L'enfant pense à ses actions et les adapte en fonction du contexte.
- L'enfant fait des choix et prend des décisions lors de résolution de problèmes.
- Certains problèmes peuvent constituer un défi stimulant à relever.
- Il peut y avoir plusieurs solutions à un problème.
- Il existe plusieurs types de relations.
- La connaissance est socialement construite – créée par les gens qui apprennent, travaillent et explorent ensemble – et peut être partagée.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
5.1 utilise une variété de stratégies pour résoudre des problèmes, y compris les problèmes survenant dans des contextes sociaux (p. ex., essais et erreurs; deviner puis vérifier; recoupement; retour en arrière pour trouver le matériel à ajouter ou à retirer).	Parole « Je voulais aider, et cette fois je me suis rappelé qu'il fallait que je demande d'abord à mon ami s'il a besoin d'aide. » « L'affiche des collations montre trois tranches de pomme, mais j'en ai pris quatre. » « J'ai essayé de les placer sur l'étagère, mais ça ne rentrait pas. J'ai dû recommencer, puis Nicolas est venu m'aider. » Action Un groupe d'enfants fait de la peinture. Un des enfants asperge accidentellement un autre enfant. Un troisième demande à un adulte de l'aide quand le premier enfant se met à pleurer. Représentation Après avoir écouté une histoire où le personnage principal rencontre souvent des problèmes à cause de ses mensonges, quelques enfants décident d'écrire un petit mot au personnage pour lui faire part de leurs idées et l'aider.	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique prend note de la conversation qu'il a eue avec une enfant lui expliquant de quelle façon elle pourrait réintégrer un groupe et y apporter son aide. Défi L'équipe pédagogique réfléchit après avoir analysé une partie de sa documentation pédagogique. Les membres de l'équipe se questionnent à propos de la fréquence et du moment de leurs interventions lorsque les enfants se retrouvent en situation de conflit. Se référant à leur documentation pédagogique, ils décident de donner « plus d'espace » aux enfants pour leur permettre de régler leurs défis sociaux au quotidien. Même si l'équipe pédagogique croit que les enfants sont compétents et capables, elle reconnaît que ses pratiques ne reflètent pas toujours cette croyance. Mettant consciemment en pratique une approche davantage fondée sur la confiance, elle remarque immédiatement que les enfants utilisent des stratégies sociales de façon autonome et inattendue. L'équipe pédagogique observe les stratégies utilisées par les enfants pour inclure d'autres enfants et

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		reconnaître les contributions de ceux-ci au sein de leur groupe, même si tout se passe implicitement et sans recours à la parole. Les membres de l'équipe font part de leurs réflexions et observations aux enfants. Enrichissement L'équipe pédagogique encourage les enfants à aller vers les autres en classe, non seulement pour boutonner un manteau ou manier une fermeture éclair, mais aussi pour prendre une photographie avec la nouvelle tablette ou ouvrir une boîte de jus à la table de collations. Elle reconnaît, alors que les besoins et les capacités des enfants changent chaque jour, que chacun d'entre eux est capable d'aider les autres.

Attente 6

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste une compréhension de la diversité parmi les personnes et les familles ainsi qu'au sein de son école et de la communauté élargie.

Compréhensions conceptuelles

- Il est essentiel que l'enfant valorise et comprenne diverses préférences culturelles, linguistiques et personnelles.
- L'enfant se considère membre d'une communauté. Certaines personnes de la communauté peuvent lui ressembler et d'autres non.
- L'enfant peut avoir de nombreux rôles au sein de la communauté.
- L'enfant apprend à valoriser chaque personne, à accepter les particularités des uns et des autres et à y être sensible.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
6.1 fait preuve de respect et de considération pour les différences individuelles et les points de vue divergents (<i>p. ex., aide un enfant qui parle une langue différente; adapte son comportement pour tenir compte des idées d'un camarade de classe</i>).	Parole « Je suis d'accord avec... » « C'est comme quand je... » « D'accord, on pourrait essayer de cette façon. » Action Avec leurs copains de lecture, des enfants lisent des livres sur différents types de familles et font preuve de respect et d'ouverture à l'égard des enfants issus de familles qui semblent différentes de la leur. Représentation Un enfant dessine les étapes de la routine du départ pour aider un enfant malentendant dans la classe.	Réaction « Je remarque que tu as tenu compte de l'idée de Karissa pour stabiliser ta tour. » « Je sais que tu étais fâché quand Vincent t'a aspergé de peinture. Selon toi, comment Vincent se sent-il après ce qui est arrivé? » Défi L'équipe pédagogique observe un groupe d'enfants discutant de ce qu'ils devraient construire avec les blocs. Pour les aider dans leur apprentissage, un des membres de l'équipe pédagogique intervient en leur fournissant une piste de réflexion et en les encourageant à respecter les suggestions des autres : « Tout le monde a une bonne suggestion sur ce que nous devrions construire avec les blocs. Comment allez-vous choisir? » Enrichissement L'équipe pédagogique se sert de ses observations afin de déterminer les contextes dans lesquels les enfants font preuve de considération pour les autres points de vue. Elle analyse la documentation pédagogique et discute de l'incidence et de l'importance de points de vue multiples. Elle tient

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		compte des domaines où l'apprentissage pourrait être enrichi et prévoit des occasions d'apprentissage qui permettent de <i>constater</i>, d'<i>identifier</i>, d'<i>accepter</i> et de donner des <i>pistes de réflexion</i>.
6.2 parle des événements, raconte, met en scène ou représente des histoires ou des expériences se rapportant à son propre patrimoine et à sa culture ainsi qu'au patrimoine et à la culture des autres (<i>p. ex., tradition autochtone, événement culturel, mythe, symbole canadien, expérience du quotidien</i>).	Parole « <i>C'est la langue qu'on parle à la maison.</i> » « <i>Ma famille...</i> » « <i>Ma maman m'a dit...</i> » Action Dans l'aire de dramatisation, des enfants jouent à mettre en scène des expériences qu'ils ont vécues. Des enfants dressent la table avec des assiettes, des petits bols et des baguettes pour reproduire un restaurant chinois dans la classe. Représentation Un enfant apporte un livre de sa maison dans lequel on voit des vêtements du pays d'origine de ses parents et le montre aux autres enfants.	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique invite les familles des enfants à venir raconter des événements marquants de leur famille, puis elle invite les enfants à parler de ces événements. Défi Un adulte observe une enfant qui écrit au sujet de son pique-nique avec sa famille. Il aide l'enfant en « étirant » les mots pour lui faire entendre tous les sons qu'elle essaie d'écrire. Un membre de l'équipe pédagogique prend en photo une structure complexe comprenant plusieurs niveaux, connexions et formes. L'équipe pédagogique partage la photo avec la famille de l'enfant qui a construit la structure. La famille explique que cela représente l'histoire d'un aigle que les aînés racontent. L'équipe pédagogique invite un aîné à l'école pour qu'il raconte l'histoire aux enfants. Enrichissement L'adulte place dans l'aire de construction des livres illustrant des maisons et des structures de partout dans le monde (en s'assurant que les illustrations ne véhiculent pas de stéréotypes).

Attente 24

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.

Compréhensions conceptuelles

- Il y a différentes façons de communiquer sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées.
- Les arts sont un vecteur naturel d'exploration et d'expression.
- L'enfant peut découvrir et comprendre le monde qui l'entoure à travers les arts.
- L'enfant développe ses habiletés en communication en participant à des situations d'apprentissage qui éveillent son imagination et suscitent sa pensée créative et innovatrice.
- La connaissance est socialement construite – créée par les gens qui apprennent, travaillent et explorent ensemble – et peut être partagée.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
24.1 communique ses idées (<i>p. ex., à propos d'un livre, de la signification d'un mot, d'un événement, d'une expérience, d'une régularité, d'un mouvement</i>) au moyen de la musique, de l'art dramatique, de la danse ou des arts visuels.	Parole <i>« Dans la chanson, il y a comme une suite avec des mots. »</i> <i>« Mon dessin montre comment on trace des arcs-en-ciel. »</i> (L'enfant présente un dessin.) Action Une enfant se déplace en agitant ses bras pour mimer le mouvement des ailes d'un papillon.	Réaction L'équipe pédagogique fait jouer la chanson préférée des enfants en français, puis leur pose des questions ou leur donne des explications : <i>« Pourquoi cette chanson vous rend-elle heureux? »</i> <i>« Les phrases qui se répètent souvent dans la chanson s'appellent le refrain. »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Un parent a confié à l'équipe pédagogique que son enfant chante la comptine récemment apprise en classe à sa petite sœur pour l'endormir.	Défi L'équipe pédagogique invite les enfants à donner leurs impressions sur une série de peintures exposées à l'école. Elle écoute et enregistre la conversation des enfants au sujet de ces œuvres. Enrichissement L'équipe pédagogique revoit avec les enfants la documentation tirée de l'enregistrement des conversations à propos des peintures. On anime ensuite une discussion où chacun bâtit sur l'idée de l'autre.

Attente 27

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste une conscience de son identité personnelle et une image de soi positive.

Compréhensions conceptuelles

- Il est indispensable de respecter l'individualité de chaque personne.
- L'enfant découvre ses points forts, développe un sentiment d'appartenance et apprend à apporter sa contribution au groupe.
- L'enfant peut apporter les connaissances qui lui sont propres lors de ses échanges avec les autres.
- L'enfant acquiert des capacités d'adaptation, de gestion et de débrouillardise en pratiquant ses habiletés en communication, en bâtissant des relations et en développant sa pensée critique.
- Il est important d'être attentif à différentes perspectives et de les exprimer.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
27.1 reconnaît ses intérêts, ses points forts et ses réalisations personnelles.  VOIR : Vidéo « Le portfolio », de la série Les zétoiles émergentes.	Parole « Je peux faire un chant de gorge inuit. » « J'ai aidé mon papa à mettre la table. » « Les gens savent que je peux les aider à trouver le nom des lettres parce que je les connais. » « J'aime jouer dans l'aire de construction. C'est là que vous me trouverez souvent. » Action Après avoir appris à monter la fermeture éclair de son manteau, une enfant propose d'aider les autres avec les leurs. Représentation Après avoir terminé une illustration de sa famille, une enfant s'exclame : « J'ai fait un dessin pour la galerie d'art de la classe! Ça m'a pris beaucoup de temps, mais je voulais faire le portrait de toute ma famille. » Un enfant explique qu'il écrit mieux. Il montre une ancienne représentation de son prénom avec la lettre A en majuscule au milieu et dit : « Avant, j'écrivais mon prénom comme ça. » L'enfant montre	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique constate et identifie les points forts et les réalisations d'un enfant : « Tu as vraiment réfléchi à la façon de stabiliser ta structure. » « Tu as appris à manier la fermeture éclair de ton manteau, et c'était si difficile avant. » « Tu as fait de la place pour que Daniel puisse se joindre à vous. » Défi L'équipe pédagogique demande à un groupe d'enfants d'illustrer les étapes de fabrication de leur pont dans l'aire de construction. Enrichissement Ayant trouvé des livres qui illustrent différentes structures de pont, l'équipe pédagogique les présente aux enfants et leur demande de les regarder et de les comparer avec la leur.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	une nouvelle représentation avec la lettre <i>a</i> en minuscule au milieu et déclare : « <i>Maintenant, je peux l'écrire comme ceci.</i> »	
27.2 identifie ses propres intérêts et préférences et en parle.	Parole « <i>En fin de semaine, on est allé voir les reptiles au zoo. Je peux dire à tout le monde ce que j'ai appris au sujet des serpents parce que ce sont mes animaux préférés.</i> » « <i>Je préfère les spaghettis à la pizza. Je l'ai inscrit sur le diagramme de la classe.</i> » « <i>Pouvez-vous m'aider à trouver des histoires au sujet des insectes?</i> »  VOIR : Vidéo « Apprendre dans des contextes authentiques », de la série Les zétoiles émergentes. Action Une enfant décide de parler de ce qu'elle sait au sujet des serpents. Avec un autre enfant, elle prépare un montage de photos et le présente aux personnes intéressées. Représentation Après avoir discuté à propos de différents types de bâtiments qui se trouvent aux alentours de l'école, un groupe d'enfants crée une réplique d'un immeuble avec les blocs au fil de plusieurs jours.	Réaction L'équipe pédagogique observe les enfants qui parlent de leurs animaux, aliments et passe-temps préférés. Les membres de l'équipe pédagogique documentent les conversations à des fins de planification ultérieure. Défi L'équipe pédagogique demande aux enfants quels changements ils aimeraient apporter dans l'aire de dramatisation. Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique dresse, avec un groupe d'enfants, une liste de matériaux nécessaires pour apporter des changements dans l'aire de dramatisation. Puis, un autre groupe d'enfants explore les nouveaux matériaux. À la suite de cette exploration, l'adulte rencontre tous ces enfants et ensemble, ils discutent des idées dégagées de cette expérience.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
27.3 exprime ses pensées (p. ex., à propos d'une découverte scientifique ou d'une chose qu'il ou elle a fabriquée) et raconte ses expériences (p. ex., expériences à la maison, expériences culturelles).	Parole « Je pense que le totem est très vieux. » « Regarde ce que j'ai fait. J'ai placé une planche sur cette roche et ça fait une balançoire. » « Dans ma famille, nous chantons tous les jours. » « Je sais qu'il y en a cinq. Je les ai comptés. » « Je pense que cela se termine comme mon nom. Ça fait le même son. » Action Après avoir entendu une histoire, un groupe d'enfants en fait un jeu de rôles en utilisant des accessoires au bac à sable. Les enfants aménagent l'espace et les matériaux par concertation, mais sans se parler. Ils innovent en créant une fin différente de celle de l'histoire qu'ils ont entendue lors de la lecture à voix haute. Un groupe d'enfants et un membre de l'équipe pédagogique regardent la couverture d'un livre sur laquelle on voit un jeune garçon buvant de l'eau dans une courge évidée qu'il a utilisée pour prendre de l'eau d'une rivière. Les enfants se demandent pour quelles raisons le garçon ne boit pas de l'eau d'un robinet ou d'une fontaine. D'autres conversations et d'autres lectures s'ensuivent.	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique observe des enfants qui participent à une enquête au bac à eau, et leur pose des questions : « Que remarquez-vous au sujet du mouvement de l'eau? » « Que remarquez-vous quand vous changez la taille du contenant? » « Comment travaillez-vous en équipe pour mener votre enquête? » Défi Un adulte aide les enfants à réfléchir davantage à leur enquête en leur demandant : « Selon vous, qu'arrivera-t-il quand...? » « Qu'est-ce qui est arrivé avant et qu'est-ce qui est arrivé après que vous...? » Enrichissement L'équipe pédagogique enregistre sur vidéo les enfants d'un petit groupe qui parlent d'un livre qu'ils viennent tout juste de lire. Après avoir visionné et analysé la vidéo, les membres de l'équipe déterminent qu'il faut enrichir les capacités des enfants à réfléchir à leurs expériences et à présenter des événements, y compris le rôle qu'ils

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Quelques enfants montrent à la classe la technique employée pour faire passer de l'eau d'un contenant à un autre au moyen d'un tuyau et expliquent de quelle façon ils l'ont découverte.	y ont joué, dans le bon ordre. Ils présentent aux enfants les possibilités avant de passer de nouveau en revue la vidéo avec eux pour les encourager à donner leur avis.

Attente 28

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste son intérêt pour la vie de groupe en respectant la diversité des opinions au sein du groupe, en participant aux activités et en contribuant au bien-être collectif.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant a besoin d'avoir un sentiment d'appartenance.
- L'enfant a besoin de s'exprimer et d'être entendu au sein de son groupe.
- Il est important d'écouter et de se pencher sur les différents points de vue exprimés au sein de son groupe.
- L'enfant contribue de différentes façons à son groupe dans des contextes variés.
- Les normes et les coutumes qui régissent les comportements peuvent différer d'un groupe à l'autre.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
28.1 comprend que tout le monde appartient à un groupe ou à une communauté (<i>p. ex., une famille, une classe, une communauté religieuse</i>)	Parole <i>« Hier soir, nous avons eu une réunion de famille. Tout le monde a dit ce qu'il voulait faire, même moi et ma petite sœur. »</i>	Réaction <i>« Pourquoi est-ce important que les adultes demandent aux enfants leurs idées sur différentes choses? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
et que des personnes peuvent appartenir à plus d'un groupe ou d'une communauté à la fois. 28.2 comprend que les groupes et les communautés sont différents et ont différentes façons d'être et de travailler ensemble.  VOIR : Vidéo « L'approche culturelle », de la série Les zétoiles émergentes. 28.3 décrit, verbalement et non verbalement, sa contribution aux différents groupes auxquels il ou elle appartient.	« Je sais qu'il y a six autos, mais je peux en voir seulement quatre dans la photo de mes structures. » « Il a essayé de le faire différemment de moi, et maintenant je vais essayer de le faire à sa façon. » « J'aime jouer dans l'aire de construction avec Simon, mais j'aime jouer à l'ordinateur avec Amira, parce qu'elle sait comment déplacer les figures géométriques pour faire différentes images. » Action Après avoir parlé de la réunion de famille qui a eu lieu chez un enfant, l'équipe pédagogique observe l'enfant qui suggère à ses camarades de tenir une « réunion de famille » dans l'aire de dramatisation afin de résoudre un conflit qui s'est produit pendant le jeu. Représentation Après avoir fait une performance à un pow-wow d'enfants en fin de semaine, un enfant fait un dessin le représentant dans sa tenue traditionnelle autochtone. Il demande à un membre de l'équipe pédagogique de l'aider à écrire son histoire sur le rôle qu'il a joué dans l'événement traditionnel.	« Quels sont les autres groupes auxquels appartiennent les enfants de notre classe? » « Pourquoi fait-on les choses différemment à la maison et à l'école? » Défi L'équipe pédagogique décide de discuter avec les enfants de la multiplicité des points de vue entourant une même idée. Les membres de l'équipe pédagogique utilisent le raisonnement spatial en mathématiques et fournissent des pistes de réflexion aux enfants pour qu'ils explorent le concept, (<i>par exemple, une disposition de cubes qui aurait l'air différente selon l'angle d'où on la regarde [de côté, de devant, de derrière]</i>). Chaque enfant décrit la quantité et la disposition de cubes de là où il ou elle se tient. L'équipe pédagogique tourne la structure et reprend le processus. Ensuite, une longue enquête se déroule sur les multiples points de vue dans les groupes, dans l'espace, chez les personnages des textes lus à voix haute et même dans les routines et les transitions de tous les jours.  VOIR au chapitre 4.5 : les attentes 18 et 19.  VOIR : Mettre l'accent sur le raisonnement spatial – Document d'appui Mettre l'accent sur l'enseignement des mathématiques (2011) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement Les membres de l'équipe pédagogique s'inquiètent du fait qu'un des enfants n'exprime pas d'idées verbalement, ou « ne participe pas en classe ». En passant en revue leur documentation et les contributions non verbales des enfants, ils constatent que les représentations de l'enfant témoignent d'un lien très étroit avec les conversations et les idées de la classe. Ils constatent que non seulement l'enfant s'investit dans son apprentissage, mais qu'il est l'un des apprenants qui participent le plus en classe. Les membres de l'équipe pédagogique commencent à avoir des conversations professionnelles sur la différence entre participation et engagement.

Attente 29

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste la confiance en soi nécessaire pour faire face aux préjugés et à la discrimination envers soi et envers les autres.

Compréhensions conceptuelles

- La culture et la société influencent les opinions, les croyances et l'adoption de préjugés.
- Chacun a le droit de se sentir en sécurité, à l'aise et accepté.
- Le respect, l'empathie et le sens de la justice sont essentiels pour permettre à chacun de se sentir en sécurité, à l'aise et accepté.
- La confiance en soi se développe de différentes façons. Des relations de confiance, un environnement sécuritaire, le respect et un mode de vie sain permettent de développer la confiance en soi.
- Il faut du courage pour défendre ses croyances.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
29.1 développe des stratégies pour défendre ses intérêts et met en pratique des comportements qui améliorent son bien-être, son confort et son acceptation de soi ainsi que le bien-être, le confort et l'acceptation de soi chez les autres (<i>p. ex., parle avec confiance; fixe des limites; fait des choix</i>).  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole « On faisait déjà ça avec les cubes, alors, écoute s'il te plaît. » « C'était méchant. » « J'aime m'habiller de cette façon. » « J'ai essayé de leur dire d'arrêter de dire ça, mais ils continuent. Pouvez-vous m'aider? » « Je n'ai pas besoin d'aide maintenant. Je peux le faire toute seule. » Action Les enfants remarquent qu'il n'y a que les garçons qui jouent dans l'aire de construction. Ils lancent une discussion sur les raisons pour lesquelles seulement les garçons y jouent. Un des garçons invite les filles à venir jouer dans l'aire de construction en leur disant que « <i>ma maman répare des choses tout le temps</i> ». Un des enfants passe la majeure partie de son temps à aligner des matériaux. Il aligne avec soin les voitures et les blocs, et certains enfants font remarquer qu'il se fâche si on déplace une des voitures. D'autres enfants disent : « <i>On essayait</i>	Réaction L'équipe pédagogique écoute attentivement les préoccupations des enfants. Les membres de l'équipe pédagogique observent et documentent la façon d'être et le savoir des enfants. Ils observent les enfants qui sont tranquilles et documentent les diverses contributions qu'ils apportent par leurs gestes et leurs représentations. Défi L'équipe pédagogique a de nombreuses conversations sur le respect envers l'histoire, les cultures, les langues, les traditions, les différentes façons d'élever les enfants et les modes de vie des familles. Elle analyse ses conversations avec les enfants, ses observations d'eux et la documentation pédagogique. Elle réfléchit sur ses anciennes pratiques et décide de partager sa documentation avec les enfants pour leur montrer les différentes manières de s'accepter les uns les autres. Enrichissement Pendant que plusieurs enfants travaillent en petits groupes, l'équipe pédagogique remarque

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	<i>juste de jouer avec lui. » Un jour, un enfant dit : « Nous avons trouvé une façon de jouer avec Mathias. Au lieu de toucher ses voitures, nous circulons autour de lui et nous jouons à ses côtés. »</i> Représentation Un petit groupe d'enfants écoutent des chansons. L'un d'entre eux remarque que les paroles d'une chanson sont à propos de l'importance d'être soi-même et d'accepter les autres tels qu'ils sont. Avec l'aide de l'adulte, les enfants planifient de faire jouer la chanson pour tous les enfants de la classe et de discuter de ce que signifie accepter les autres tels qu'ils sont.	qu'un autre enfant ayant des besoins particuliers hésite à se joindre à eux. Un adulte suggère au groupe d'enfants de l'inviter à se joindre à eux et de participer à l'enquête en cours, mais décide rapidement de laisser les enfants négocier entre eux tout au long du processus.
29.2 pense de façon critique aux comportements justes et injustes et aux préjugés, envers lui et envers les autres, et agit avec empathie et bonté. 29.3 reconnaît les pratiques et les comportements discriminatoires et injustes, et réagit de façon appropriée.	Parole « <i>C'est pas juste!</i> » Un enfant dit : « <i>Je ne suis pas un écrivain, je suis un garçon.</i> » Un autre lui répond : « <i>Moi aussi, je suis un garçon et regarde mon écriture.</i> » « <i>Il faut que je bouge, parce que ça m'aide à rester calme quand nous sommes au tapis.</i> » « <i>Comment ça se fait que toutes les personnes autour des jeux de construction sont des garçons?</i> » Une fillette s'exclame : « <i>Julien a pris mon goûter!</i> » Julien proteste : « <i>Non! Ce n'est pas vrai!</i> »	Réaction L'équipe pédagogique écoute attentivement les préoccupations et les questions des enfants. Les membres de l'équipe repensent au milieu d'apprentissage pour s'assurer qu'il est exempt de préjugés et basé sur le respect mutuel. L'équipe pédagogique discute avec tous les enfants de la classe au sujet de la justice. En écoutant et en posant des questions exploratoires, les membres de l'équipe tentent de découvrir le point de vue des enfants sur la justice, l'injustice et les préjugés. Ils documentent les discussions en vue d'une réflexion ultérieure.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Un des enfants de la classe se déplace en fauteuil roulant. Certains des enfants déplacent des chaises et un bac dans l'aire de dramatisation pour qu'il puisse jouer avec eux. Représentation Un petit groupe d'enfants décide que pour faire partie de leur cercle, il faut avoir les cheveux longs, plus bas que les épaules. Une enfant qui a les cheveux courts aimerait se joindre au groupe. Une discussion s'ensuit et finalement les enfants décident d'abolir leur critère de sélection. Un des enfants crée une structure et place, en haut d'une longue pièce, une affiche illustrant une main dans un cercle rouge pour indiquer aux autres de ne pas toucher cette pièce. Le lendemain, un groupe d'enfants prend la longue pièce pour fabriquer une autre structure. L'enfant qui a apposé l'affiche se plaint : « <i>C'est pas juste!</i> » Comme les enfants qui ont pris la pièce n'avaient pas vu l'affiche, ce dilemme procure aux enfants une occasion de réfléchir en groupe.	Défi « <i>Que veut dire être juste?</i> » « <i>Est-ce important que les choses soient justes? Pourquoi pensez-vous cela?</i> » « <i>Que pouvez-vous faire si vous ou quelqu'un d'autre êtes traités injustement?</i> » Enrichissement En se basant sur leur documentation, les membres de l'équipe pédagogique décident de lancer une autre discussion sur la justice, l'injustice et les préjugés, en introduisant la notion de « stéréotype ». Ils commencent par des livres et des images ainsi que quelques commentaires que les enfants ont faits lors de discussions précédentes.

Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 29.1 : Les équipes pédagogiques de l'école ont remarqué que les enfants disent souvent « C'est pas juste! » dans différents contextes, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Après avoir documenté ces contextes, elles décident de faire part de leurs observations aux enfants et d'avoir une discussion en classe pour explorer

une de leurs théories : les enfants sont conscients des « différences » et essaient d'en comprendre le sens. D'après leurs lectures professionnelles, les membres des équipes pédagogiques savent que cela fait partie du processus de sensibilisation à la justice sociale.

Attente 30

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste une conscience du monde qui l'entoure.

Compréhensions conceptuelles

- Dans la vie quotidienne, tout est interrelié.
- Les collectivités appuient les personnes de différentes façons.
- Les personnes contribuent à la vie de leur communauté de différentes façons.
- Tous les aspects d'une communauté sont unis et interreliés.
- Les gens sont capables d'avoir un sens d'émerveillement envers le monde.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
30.1 reconnaît les personnes vivant dans sa communauté et parle de ce qu'elles font (p. ex., agriculteur, garde forestier, agente de police, infirmière, guérisseur autochtone, commis, ingénieur, pâtissière).	Parole « Je suis allé à l'hôpital pour me faire faire un plâtre à mon bras cassé. » « Nous avons fait une liste de tous les types d'habitations où vivent les enfants de notre classe. » « Nous aimons aller à différents parcs pour jouer. »	Réaction Avant une marche dans le quartier ou autour de l'école, les membres de l'équipe pédagogique demandent aux enfants ce qu'ils s'attendent à voir pendant leur promenade. Ils notent les prédictions des enfants. Puis ils invitent les enfants à prendre

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
30.2 reconnaît les endroits naturels et bâtis dans sa communauté, et parle de leurs fonctions (<i>p. ex., ferme, église, hôpital, mosquée, hutte de sudation, aréna, mine, caverne</i>). 30.3 prend conscience des façons dont les gens s'adaptent à l'endroit où ils vivent (<i>p. ex., les enfants qui vivent dans de grandes villes peuvent habiter un immeuble et se déplacer en métro; les enfants qui vivent à la campagne peuvent avoir une longue distance à parcourir pour se rendre chez le voisin</i>).	<i>« J'aime aller à la bibliothèque. Parfois, j'y rencontre mes amis. »</i> Action Deux enfants construisent une pâtisserie avec des blocs. L'un d'eux, qui a un oncle pâtissier, explique quels ustensiles sont nécessaires à ce genre de métier. Représentation Quelques enfants utilisent différents matériaux pour construire une maquette d'un édifice de leur communauté qui a de l'importance pour eux. Dans l'aire de dramatisation, certains enfants font semblant d'apporter leur motoneige au garage pour la faire réparer.	en note, de différentes façons, ce qu'ils voient réellement pendant leur promenade (<i>p. ex., listes, photos, dessins</i>). Défi Après la promenade, l'équipe pédagogique discute des constatations des enfants en leur fournissant des pistes de réflexion : <i>« Pourquoi certains enfants de notre école prennent-ils un autobus scolaire tous les jours? »</i> <i>« Certains enfants de notre classe vivent avec leur famille dans des tours d'habitation. Est-ce que les gens qui vivent à la campagne habitent dans des appartements? Pourquoi ou pourquoi pas? »</i> Enrichissement L'équipe pédagogique utilise le blogue de la classe pour faire part des observations des enfants à des classes semblables situées dans des quartiers différents. Les membres de l'équipe pédagogique aident les enfants en comparant les différents quartiers.

Attente 31

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
identifie des éléments de la culture francophone d'ici et d'ailleurs.

Compréhensions conceptuelles

- L'école est un milieu de construction identitaire qui favorise le développement du sentiment d'appartenance à une culture dynamique.
- La prise de conscience culturelle est à la base de la construction identitaire.
- La culture se bâtit dans le milieu scolaire en plus du foyer et se poursuit tout au long de la vie.
- L'enfant développe son identité de façon individuelle et collective.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
31.1 se familiarise avec des ressources particulières à la culture d'expression française d'ici et d'ailleurs et les utilise (<i>p. ex., chanson, comptine, livre, vidéo, chaîne de télévision, site Internet</i>). 31.2 reconnaît le drapeau canadien et le drapeau franco-ontarien.	Parole « Écoute Madame : Un, deux, trois, quatre, ma p'tite vache a mal aux pattes. » « Ça, c'est le drapeau du Canada. » « Hier, à la télévision, j'ai vu mon film préféré. Le petit garçon avait perdu son doudou comme moi. » Action En se rendant au gymnase avec la classe, une enfant montre le drapeau franco-ontarien dans le corridor et dit au camarade qui se trouve près d'elle : « Sais-tu que le blanc du drapeau représente le blanc de la neige? »	Réaction L'équipe pédagogique anime, à l'aide de questions exploratoires, une discussion autour des symboles de la francophonie d'ici et des produits culturels auxquels les enfants ont accès : « Qui peut nous dire ce que représentent les deux couleurs du drapeau franco-ontarien? » « Quelles émissions françaises regardez-vous à la maison? Quelles sont vos émissions préférées? Connaissez-vous le nom des personnages de ces émissions? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Un enfant habillé en vert et blanc, avec des tatouages et des accessoires de mêmes couleurs, manifeste sa joie : <i>« Aujourd'hui, c'est une journée spéciale. Mes parents ont vu dans le calendrier de l'école que c'est la journée des Franco-Ontariennes et des Franco-Ontariens. »</i> À la bibliothèque de l'école, une enfant reconnaît une collection de livres en français qu'elle a à la maison, remarque un livre qu'elle n'a pas encore lu et demande la permission de l'emporter à la maison. Dans l'aire de dramatisation, un enfant berce une poupée et fredonne en français une berceuse pour l'endormir. Représentation Un enfant apporte en classe une feuille d'érable ramassée dehors et explique vouloir l'utiliser pour tracer la feuille d'érable au centre du drapeau canadien qu'il veut dessiner. L'enfant choisit de se rendre à l'aire d'écoute pour écouter des chansons françaises puis décide de réaliser un dessin illustrant la chanson (<i>p. ex., Frère Jacques dormant</i>) ou de la mimer dans l'aire de dramatisation.	Défi L'école organise une foire de la francophonie où toutes les différentes cultures sont à l'honneur. Les parents et autres membres de la communauté y présentent des kiosques avec un aperçu de leur culture (<i>p. ex., langue, littérature, traditions, fêtes, musique, danse, art culinaire, symboles, costumes</i>). L'équipe pédagogique décide de filmer la foire, y compris les conversations et le questionnement des enfants. L'équipe pédagogique partage la vidéo avec les enfants et tient une discussion autour des différentes cultures présentes dans la classe. Les enfants décident d'afficher les photos de cette foire. Les enfants, en passant à côté de cette documentation, affichent leur fierté et réfléchissent à leurs différences. Enrichissement L'équipe pédagogique propose aux enfants de créer un journal illustré dans lequel ils rassembleront des symboles et divers autres éléments de la culture d'expression française (<i>p. ex., en dessinant le drapeau franco-ontarien; en illustrant une visite au centre communautaire francophone, une journée passée à la cabane à sucre; en collant des textes accompagnés d'illustrations de chansons ou de comptines apprises</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		<i>en classe, des photos ou illustrations des personnages familiers de leurs histoires préférées comme Le Petit Chaperon rouge, Poucette, Le Chat botté, des photos des personnages de leurs émissions préférées sur la chaîne TFO).</i>

Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 31 : Lors d'une rencontre de planification, l'équipe pédagogique discute du fait que plusieurs enfants de la classe sont issus de famille où l'un des parents ne parle pas français. Pour sensibiliser davantage les enfants et leurs parents aux référents de la culture d'expression française, les membres de l'équipe pédagogique prennent quelques initiatives (p. ex., présentent aux enfants des comptines et des chansons accompagnées de

gestes que les enfants apprennent à leurs parents, partagent des liens en ligne de musique francophone, indiquent dans le communiqué mensuel ou hebdomadaire les événements culturels francophones qui auront lieu dans la communauté). L'équipe pédagogique décide de faire un effort conscient pour intégrer ces référents le plus souvent possible dans leur enseignement afin qu'ils fassent partie du vécu des enfants.

Attente 32

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste une compréhension du monde naturel et de la nécessité de respecter et de protéger l'environnement.

Compréhensions conceptuelles

- L'être humain et le monde naturel dépendent l'un de l'autre.
- Les actions ont un pouvoir d'influence sur le monde.
- Il nous appartient de comprendre le milieu naturel et d'en prendre soin.

- Les gens sont capables d'avoir un sens d'émerveillement envers le monde.
- L'enfant apprend que ses actions et ses choix peuvent avoir une incidence sur la nature et l'environnement.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
32.1 reconnaît les similarités et les différences entre des environnements locaux (<i>p. ex., entre un parc et un étang, entre une cour d'école et un champ</i>). 32.2 décrit le résultat d'un changement dans l'environnement local (<i>p. ex., arbres coupés, étang desséché, culture de fleurs endémiques dans la cour d'école</i>). 32.3 reconnaît des façons de protéger et de respecter l'environnement (<i>p. ex., nourrir les oiseaux en hiver; réutiliser et recycler; éteindre des lumières inutiles à la maison; marcher au lieu de monter à bord d'un véhicule</i>). 32.4 participe à des actions écologiques en classe et dans la cour d'école (<i>p. ex., cultive des plantes; mange des produits locaux lors des collations, trie convenablement des produits à recycler</i>).	Parole « La glissoire dans mon parc est différente de celle de l'école. » « Nous avons vu des poissons morts dans l'étang. Nous pensons que c'est parce qu'il n'y a presque plus d'eau. » Action Une enfant du Nord de l'Ontario fait un dessin représentant l'endroit d'où elle vient. Puis, elle dessine la ville où elle vit maintenant. Elle explique les différences et les similitudes entre les deux endroits. Des enfants imaginent ce qui pourrait arriver à la neige lorsqu'ils l'apportent à l'intérieur. Un enfant dit : « Je crois qu'elle va fondre. » Un autre enfant ajoute : « Je suis d'accord avec toi. » Pendant qu'ils font l'expérience, un troisième enfant a une idée : « Prenons une photo de la neige qui fond! » Représentation En classe, les enfants créent un livre dans lequel ils placeront des images et des textes représentant la	Réaction « En quoi la cour de ta maison diffère-t-elle de celle de l'école? En quoi est-elle similaire? » « Je remarque que tu t'es souvenu de mettre les pelures d'orange et de banane dans le composteur. » « Nous utiliserons le compost lorsque les nouveaux arbustes seront plantés. » Défi Afin de sensibiliser les enfants à la conservation de l'énergie à l'école, un membre de l'équipe pédagogique invite les enfants à fabriquer des enseignes ou des étiquettes qui leur rappelleront d'éteindre les lumières lorsqu'ils sont les derniers à sortir d'une pièce. « Qu'est-ce qui arriverait s'il n'y avait plus (d'arbres, d'oiseaux, d'herbe, de parcs, etc.)? » Enrichissement Les enfants sont préoccupés par la quantité de déchets dans la cour de l'école. Avec l'équipe pédagogique, ils décident de faire une annonce aux autres élèves à la radio scolaire du matin. L'équipe pédagogique profite de cette prise de conscience

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	cour d'école avant et après que le conseil d'école a décidé de planter des arbres et des arbustes. Les enfants font des dessins montrant les arbustes, les plantes et les arbres qui attirent les oiseaux dans la cour d'école. Après avoir cherché la meilleure stratégie pour dénombrer les oiseaux, ils décident d'utiliser un tableau de dénombrement et d'y inscrire un trait pour représenter chaque oiseau.	pour inviter les enfants à agir davantage. Elle demande l'opinion des enfants pour trouver ce qu'ils peuvent accomplir dans la classe et dans la cour d'école. Les enfants sont contents de prendre des mesures écologiques qui rendent la classe et la cour plus propres (<i>p. ex., ramasser les papiers qui traînent par terre; vérifier les contenants destinés au recyclage; nettoyer les contenants de yogourt avant de les déposer dans le bac de recyclage</i>).



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 32 : Notant que les enfants sont fascinés par la taille d'un arbre qu'ils peuvent voir par la fenêtre de leur classe, les membres de l'équipe pédagogique discutent de la façon dont ils pourraient utiliser cette curiosité pour amener les enfants à mieux apprécier la nature. Une personne suggère d'inviter un groupe d'enfants à explorer cet arbre et d'autres arbres,

en utilisant des photographies, une vidéo et le langage pour représenter leurs observations et leurs réflexions au sujet de l'arbre. Les membres de l'équipe décident de se réunir brièvement chaque jour pour analyser ce que les enfants ont découvert et pour discuter de réactions possibles qui amélioreraient l'apprentissage.

Attente 33

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste une conscience de ses capacités artistiques en participant à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.

Compréhensions conceptuelles

- Le jeu sociodramatique permet à l'enfant d'imaginer, de représenter, de raconter à sa façon et de créer.
- L'enfant peut créer et communiquer par la danse, les arts dramatiques, la musique, le dessin, la peinture et la sculpture.
- Le jeu sociodramatique, la danse, la musique et les arts visuels stimulent l'imagination de l'enfant, l'aident à développer l'empathie et à renforcer une image de soi positive, et encouragent l'établissement de relations, tout en lui procurant un sentiment d'accomplissement.

- L'enfant utilise les représentations visuelles pour communiquer, créer et exprimer ses pensées de différentes façons – il peut immortaliser un souvenir, décrire, imaginer, négocier et montrer une procédure.



VOIR : Vidéo sur le jeu de rôles « Les chaussures brillantes ».



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
33.1 démontre une prise de conscience de ses intérêts personnels et un sentiment d'accomplissement en art (<i>p. ex., présente ses propres idées pour les jeux de rôle; crée ses propres mouvements pour accompagner une chanson; réalise une œuvre d'art à partir de figures géométriques; produit des sons à l'aide d'instruments de musique</i>).	Parole <i>« Mon bébé pleure. Je vais lui chanter une berceuse pour l'endormir. »</i> <i>« Je vais être un éléphant. Regardez comment je balance ma trompe! »</i> <i>« J'aime le pont que tu as fait. Veux-tu me montrer comment faire? »</i>	Réaction <i>« Tu faisais semblant d'être un papa. Je peux voir que ton bébé aime les berceuses. »</i> <i>« Tu écoutais et regardais Javin. Je pouvais te voir essayer de comprendre comment faire pour que ton pont s'ouvre comme le sien. »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
33.2 explore, dans ses créations artistiques, l'utilisation d'une variété d'outils et de matériaux de son choix (<i>p. ex., blocs, marionnette, lampe de poche, serpent, gouache, peinture, pâte à modeler, xylophone, tambourin</i>) d'une façon déjà apprise ou d'une nouvelle façon.	« <i>Avant, je faisais mes bonhommes de cette manière. Maintenant, je les fais comme ça.</i> » Action Des enfants utilisent une lampe de poche et des marionnettes et invitent les autres à assister à leur spectacle de jeu d'ombres, créé avec l'aide de l'équipe pédagogique. Deux enfants utilisent un logiciel d'enregistrement simple pour créer et enregistrer une chanson. Représentation Un enfant dessine pour raconter une sortie de classe au supermarché. Un enfant utilise des maracas qu'il a fabriquées pour garder le rythme d'une chanson connue.	Défi « <i>Tu as tellement de moyens créatifs de manipuler les marionnettes lorsque tu présentes un spectacle de jeu d'ombres. Qu'arrive-t-il quand tu utilises tes mains au lieu des marionnettes? Est-ce pareil? Qu'y a-t-il de différent? Qu'est-ce qui produit cet effet, d'après toi?</i> » Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique aide chaque enfant à choisir et à utiliser des accessoires qui accentuent ses mouvements de danse.

Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 33 : L'équipe pédagogique a commandé ce qu'elle croyait être un établi pour la classe. Les membres de l'équipe s'attendaient à recevoir un établi auquel ils sont accoutumés, spécialement conçu pour travailler avec des outils. Ils ont reçu à la place une table de bois générique. Ils voulaient retourner l'établi, mais comme ce n'était pas possible, ils ont dû aménager un espace dans le milieu d'apprentissage pour le placer. Ils observent maintenant les enfants qui utilisent l'établi comme outil d'apprentissage. Ces

observations les conduisent à repenser les types de matériel qui conviennent à l'apprentissage des enfants. Ils ont d'abord pensé : « *Qu'est-ce que les enfants vont faire avec cet établi? Comment vont-ils savoir s'en servir?* » Cependant, ils constatent que les enfants deviennent de plus en plus créatifs et imaginatifs, utilisant l'établi comme civière, comptoir de pâtisserie et service au volant. L'établi offre à présent des possibilités de jeu illimitées.

Attente 34

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste des connaissances et des habiletés acquises par sa participation à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant exprime des pensées, des idées, des sentiments ou des émotions de différentes façons – en faisant des mouvements, en faisant des dessins, en sculptant, ainsi que par le jeu de rôles, la musique et d'autres formes d'art.
- L'enfant crée des sons de différentes façons, puis joue à les manipuler, ainsi que des rythmes, pour créer de la musique.
- L'enfant utilise divers matériaux pour créer des représentations visuelles et communiquer diverses idées et émotions.
- Le jeu de rôles à partir d'un contexte fictif ou d'un scénario peut aider l'enfant à comprendre des textes, des situations, des idées et des histoires.
- Les mouvements, la danse et le jeu sociodramatique permettent de comprendre des situations, des textes, des idées ou des histoires.
- La musique peut produire différents sentiments chez l'enfant et l'aider à penser différemment pour communiquer de multiples idées et émotions.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
34.1 explore différents éléments d'une pièce de théâtre (p. ex., personnages, mise en scène, structure dramatique) et de la danse (p. ex., rythme, espace, forme).	Parole « Je serai le conducteur d'autobus. » « Je peux faire la danse du tambour. » « J'étais une feuille qui tombe. Je suis partie de haut, j'ai tourbillonné, puis je suis tombée sur le sol. »	Réaction « Qu'est-ce qui arrive en premier? Ensuite? À la fin? » « De combien de façons peux-tu bouger dans ton espace? » « Bougeons comme les éléphants dans l'histoire! »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Quelques enfants discutent des personnages et de la mise en scène d'une histoire. Un enfant dit : <i>« Je serai le dragon. J'aurai une voix et un visage méchants. Je vais me mettre ici et utiliser le foulard orange pour le feu. »</i> Représentation Un enfant utilise des foulards pour illustrer le vent qui souffle.	Défi Un membre de l'équipe pédagogique utilise des matériaux naturels – pommes de pin, brindilles, morceaux de tissu – pour raconter une histoire connue. Certains enfants utilisent les mêmes accessoires dans un petit groupe pour raconter l'histoire de manière innovatrice. Enrichissement <i>« Si tu étais une graine plantée dans le sol, montre-nous comment tu grandirais quand le soleil se lève. Explique-nous pourquoi tu as choisi de bouger de cette façon. »</i>
34.2 explore différents éléments (p. ex., mesure, qualité du son, tempo, volume) en musique (p. ex., tape des mains au rythme d'une chanson; tape du pied sur le tapis puis sur le carrelage pour comparer les sons; essaie de jouer de différents instruments pour accompagner une chanson).	Parole <i>« C'est un tambour. Il a fait un gros boum. »</i> <i>« Cette chanson va de plus en plus vite. »</i> <i>« Je bats la mesure avec mon pied. »</i> Action Pendant leurs explorations, les enfants découvrent qu'un bloc de bois produit un son quand il touche le sol. Ils décident d'approfondir leur exploration et laissent tomber le bloc sur le tapis, puis sur un autre bloc. Représentation Un enfant utilise un logiciel pour ajouter des effets sonores à une histoire qu'il a écrite ou dessinée.	Réaction <i>« Quels genres de sons pouvons-nous faire avec les instruments? »</i> <i>« Quels instruments pouvons-nous utiliser pour faire un son comme celui d'un cheval qui court? »</i> <i>« Je me demande comment serait cette chanson si on la chantait plus vite et moins fort. »</i> <i>« Je me demande pourquoi le chanteur a chanté le dernier couplet plus rapidement. »</i> Défi <i>« Utilise les symboles que nous avons créés pour illustrer le rythme et les pauses de notre chanson préférée. »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement Pour renforcer le concept de régularité, un membre de l'équipe pédagogique demande aux enfants de faire ressortir les répétitions dans les paroles, la mélodie, la mesure et le rythme de chansons, ainsi que dans des poèmes qu'ils ont souvent entendus et qui ont été imprimés sur du papier-conférence et affichés dans la classe.
34.3 explore différents éléments en arts visuels (p. ex., couleurs, lignes, formes, textures, espace).  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole <i>« J'ai utilisé des feuilles et du papier déchiré pour faire mon dessin. »</i> <i>« Nous avons utilisé des blocs et des boîtes pour faire une sculpture comme celle dans le livre. »</i> <i>« J'ai fait une image avec mon éponge. »</i> <i>« J'ai fait un découpage en zigzag. »</i> <i>« J'ai fait des formes différentes avec de la pâte à modeler. »</i> Action Après avoir regardé un livre montrant des personnages en argile, un enfant utilise des matériaux, des outils et de l'équipement provenant de différentes aires de la classe pour reproduire les textures qu'il a vues dans le livre.	Réaction <i>« J'ai remarqué les différents types de lignes que tu as faites dans ton dessin. »</i> L'équipe pédagogique pose des questions aux enfants sur leurs productions artistiques pour mieux comprendre comment les aider et approfondir leur réflexion : <i>« Pourquoi as-tu utilisé des cercles jaunes pour faire les pommes? Pourquoi as-tu utilisé de la ficelle pour faire les cheveux de la poupée? »</i> <i>« À quoi pensais-tu? Que ressentais-tu? »</i> Défi Après avoir observé les peintures faites par les enfants, l'équipe pédagogique change le matériel à leur disposition. Elle remplace les gros pinceaux par

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation L'enfant utilise une variété de matériaux (différents types de papier, tissus de couleurs et textures différentes, des matériaux qu'il a trouvés) pour faire un collage.	des pinceaux moyens et petits, et ajoute des rouleaux à peinture aux textures variées. Les membres de l'équipe mettent aussi à disposition des enfants des petits récipients pour qu'ils puissent explorer le mélange des couleurs. Enrichissement « Comment peux-tu montrer que la voiture dans ton dessin roule vite? » « Tu as utilisé de nombreuses textures dans ton collage. Comment pourrais-tu utiliser des matériaux recyclés ou naturels pour obtenir un effet différent? »



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 34.3 : L'équipe pédagogique invite un parent qui œuvre dans un domaine du multimédia à discuter d'un plan visant à améliorer le programme d'arts visuels du jardin d'enfants. Ensemble, ils élaborent le plan qui fournit aux enfants des possibilités d'explorer la photographie et la sculpture sur glaise en plus de la peinture et du dessin. Ils s'accordent également à réserver une journée par semaine sur

une certaine période pendant laquelle le parent-artiste collabore avec l'équipe pédagogique pour approfondir ses connaissances et pour l'aider à observer les enfants et à évaluer leurs réalisations. Pendant tout le processus, les membres de l'équipe pédagogique travaillent avec les enfants pour recueillir des échantillons de leurs photographies, sculptures, peintures et dessins en vue d'un « vernissage » qui aura lieu à la fin de l'étape.



Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français

Ces stratégies sont répertoriées à titre de suggestions. Elles s'adressent aux membres de l'équipe pédagogique et sont destinées à favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

- Faire sentir à l'enfant qu'il ou elle a sa place dans la classe et qu'il ou elle est important. Si sa connaissance du français est limitée, l'aider à comprendre en recourant à des gestes, des illustrations, des pictogrammes et des photos (*p. ex., si l'enfant veut aller jouer dehors, on peut lui montrer l'extérieur par la fenêtre de la classe et lui demander : « Veux-tu aller jouer dehors? »; si l'enfant pose une question en anglais, la reformuler en français le plus simplement possible*).
- Vérifier régulièrement la compréhension de l'enfant (*p. ex., observer ses expressions faciales et son comportement non verbal afin de déceler un manque de compréhension; répéter ou reformuler les consignes, au besoin; lui demander de dessiner sa partie préférée d'une histoire entendue; l'encourager à mimer les étapes de son processus de création*).
- Reconnaître que l'apprentissage du français se fait graduellement et qu'on bâtit sur les acquis. La progression est donc différente d'un enfant à l'autre. Pour l'enfant conversant, l'amener à diversifier ses formulations pour exprimer une même idée ou un même besoin. Pour l'enfant qui a une connaissance limitée du français, lui demander d'utiliser au moins un mot pour s'exprimer, puis graduellement lui demander d'allonger la phrase (*p. ex., au début, s'il ou elle veut aller aux toilettes, on lui demande de dire : « toilettes », puis on l'amène à dire : « aller aux toilettes » et enfin on parvient à lui faire dire : « Est-ce que je peux aller aux toilettes? »*).
- Formuler des règles de vie positives dans un langage simple et accessible (*p. ex., mettre en place un seul modèle de résolution de conflits; encourager quotidiennement le respect des règles; guider la prise de décision; mettre à la portée de l'enfant un référentiel explicite*).
- Fournir à l'enfant de nombreuses occasions (*p. ex., jeux dans les différentes aires, jeu de société, jeu langagier, devinette, saynète, travail d'équipe*) d'interagir oralement avec les autres lors de ses manipulations, observations, explorations et enquêtes.
- Miser sur la collaboration entre les enfants dans divers contextes de jeu et d'exploration (*p. ex., créer un livre collectif illustré sur les différentes familles; organiser une enquête sur les gouttes de pluie*) et fournir des occasions de travailler ou de jouer avec un pair qui peut offrir une aide supplémentaire et interpréter les consignes (*p. ex., rangement, sortie à l'extérieur, lavage des mains, temps d'habillement*).
- Reconnaître l'effort et la prise de risque et encourager la prise de parole (*p. ex., présenter ses productions artistiques même si l'enfant commet des erreurs; lui demander d'expliquer son choix de création; au début, permettre l'utilisation de mots dans sa langue maternelle lorsqu'il ou elle ne connaît pas le terme français, lui dire le mot en français, puis lui demander de le répéter; l'inciter à donner son point de vue lors de la mise en commun des résultats d'une enquête; accorder le temps de réflexion nécessaire lorsqu'on pose une question à l'enfant pour lui permettre de rassembler ses idées avant de donner sa réponse*).
- Sensibiliser l'enfant à la francophonie dans son milieu immédiat (*p. ex., dans le contexte d'une enquête sur les métiers, inviter des modèles francophones de la communauté à venir parler de leurs activités professionnelles, de leurs réalisations ou de leur contribution à la communauté francophone*) et lui faire découvrir la diversité de la culture francophone (*p. ex., inviter des francophones d'origines diverses à présenter leurs instruments et productions artistiques et culturelles à l'école*).

- Proposer des sorties scolaires ou parascolaires authentiques à l'enfant pour reconnaître le fait français (*p. ex., carnaval, cabane à sucre, pièce de théâtre*) et revoir le vocabulaire à partir des photos prises lors de ces sorties.
- Fournir à l'enfant de nombreuses occasions d'écouter et d'utiliser les divers registres de langue (*p. ex., visionner avec lui une émission télévisée pour enfants sur une chaîne de télévision de langue française; lui faire écouter des chansons d'artistes francophones d'ici et d'ailleurs; faire participer tous les enfants aux célébrations culturelles de l'école*).
- Offrir des situations d'apprentissage significatives pour l'enfant (*p. ex., lire à voix haute en français des histoires qu'il ou elle connaît dans sa langue maternelle; faire un bilan des intérêts du groupe et proposer du matériel et des explorations en conséquence*).
- Saisir toutes les occasions d'intégrer les mathématiques dans diverses situations d'apprentissage de l'enfant (*p. ex., profiter d'un jeu de famille dans l'aire de dramatisation pour faire classer les cartes selon qu'elles représentent des adultes ou des enfants*).
- Utiliser des marionnettes (représentant des personnes ou des animaux) pour incarner les membres d'une famille et donner un nom à la famille représentée (*p. ex., la famille Souris*) et à ses membres (*p. ex., papa Souris, maman Souris, bébé Souris*).
- Utiliser des supports visuels (*p. ex., phrase arc-en-ciel; schématisation d'une communication; pictogramme; illustration; photos d'êtres vivants, d'objets, de phénomènes naturels, de cycles de la nature; vocabulaire illustré; banque murale illustrée*).
- Favoriser l'apprentissage des mots et des structures de phrases tout en recourant à la répétition pour faciliter la mise en place des automatismes langagiers et aider l'enfant à mémoriser.
- Proposer une variété de matériel d'écoute (*p. ex., faire pratiquer des chansons et des comptines à partir de CD ou d'Internet; faire enregistrer des histoires et des comptines par des élèves du cycle moyen afin de s'en servir à plusieurs reprises*).
- Exploiter des sujets d'intérêt pour l'enfant afin de lui offrir de multiples occasions de revoir le vocabulaire et des structures de phrases (*p. ex., faire des jeux de rôle dans l'aire de dramatisation; étiqueter les instruments de musique, le matériel et les outils utilisés dans l'aire de création artistique; fabriquer, à partir de grands formats de cartes, des représentations d'édifices publics, de commerces ou d'installations récréatives pour familiariser l'enfant avec ces différentes réalités et le vocabulaire s'y rattachant pendant une enquête sur les différents types de services de la communauté de langue française*).
- Utiliser les situations d'apprentissage préconisées en littératie pour présenter le vocabulaire lié à divers contextes (*p. ex., lire à voix haute des livres sur le sujet de la répartition de tâches lors du rangement et du recyclage, et sur des propriétés de matériaux tout en adaptant le vocabulaire scientifique à l'âge des enfants*).

4.4 AUTORÉGULATION ET BIEN-ÊTRE

Stuart Shanker, un principal expert au Canada dans le domaine de l'autorégulation, définit ce concept comme notre capacité à contrôler notre énergie, nos émotions, nos comportements et notre attention de manière socialement acceptable et favorisant l'atteinte d'objectifs positifs, comme le maintien de bonnes relations et du bien-être ainsi que l'apprentissage. M. Shanker s'appuie sur la recherche pour démontrer que l'autorégulation jette les assises pour le bien-être à long terme sur le plan physique, psychologique, comportemental et pédagogique.

(Ministère de l'Éducation « Comprendre le développement intégral de l'enfant et du jeune : La clé de l'apprentissage – Une entrevue avec Lise Bisnaire, Ph. D., D^{re} Jean Clinton et Bruce Ferguson, Ph. D. », *En conversation* [2014], p. 9)

Pour les personnes dans mon domaine, l'autorégulation est aussi importante que l'oxygène. Ce concept est vraiment au cœur de l'apprentissage social et affectif et d'un développement sain.

(D^{re} Jean Clinton, professeure agrégée du département de psychiatrie et de neurosciences comportementales de l'Université McMaster et de l'hôpital McMaster pour enfants, citée dans ministère de l'Éducation de l'Ontario, « Comprendre le développement intégral de l'enfant et du jeune : La clé de l'apprentissage », p. 8)



Pour plus d'information sur ce domaine, voir le chapitre 2.2, Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être.



Pour une liste complète des attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants et des contenus d'apprentissages qui y sont associés, consulter l'annexe du présent document.

LES ATTENTES

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

2. communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.
3. fait preuve d'autonomie, d'autorégulation et de responsabilité dans ses apprentissages et dans des situations diverses.
4. reconnaît et applique des habiletés sociales en situation de jeu et dans d'autres contextes.
5. manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.
7. manifeste une conscience de sa santé et de son bien-être.
8. participe activement et régulièrement à diverses activités qui requièrent l'application des concepts du mouvement.
9. développe ses habiletés motrices et applique les concepts du mouvement de différentes façons et dans divers contextes.
24. communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.



Voir les stratégies pour favoriser l'apprentissage du français.

Tous les enfants sont considérés comme des êtres compétents, curieux, capables de réflexion complexe et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif.



TABLEAUX DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Attente 2

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.

Compréhensions conceptuelles

- La communication peut influencer et encourager le changement.
- L'écoute permet de connaître le monde, les autres et soi-même.
- La communication prend diverses formes et est influencée par les expériences antérieures.
- Si la communication comprend des gestuelles et des comportements non verbaux, les mots peuvent également nous aider à créer l'effet souhaité chez l'autre.
- La communication orale est à la base de la littératie, de la pensée et des relations dans toutes les langues.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
2.2 utilise et interprète des gestes, l'intonation et d'autres moyens non verbaux de communication et de réaction (<i>p. ex., répond aux directives non verbales de l'adulte; module le ton de sa voix pendant les jeux de dramatisation; identifie ses émotions et reconnaît les sentiments d'une autre personne</i>). 2.5 utilise le langage (communication verbale et non verbale) pour réfléchir, exprimer sa pensée et résoudre des problèmes.	Parole « J'ai faim! Je vais manger ma collation. » « Avec madame, nous pratiquons le yoga et nous apprenons à être calmes et à nous détendre. » « Je suis fâché, je préfère rester seul. » Action Les enfants ont de moins en moins besoin qu'on leur rappelle le temps de la collation. Ils se dirigent d'eux-mêmes vers la table de collation quand ils ont faim.	Réaction L'équipe pédagogique décide d'observer et de documenter la communication non verbale, en particulier, les expressions faciales et l'intonation. Défi Durant un atelier de cuisine, l'adulte fait de l'écriture modelée en écrivant toutes les étapes d'une recette. Un membre de l'équipe pédagogique et les enfants constatent et identifient l'intention de l'écriture. Deux enfants jouent avec un train. L'équipe pédagogique les observe pendant qu'ils substituent

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Deux enfants jouent dans l'aire de dramatisation. Un enfant frotte le dos d'une poupée et dit : « <i>Ça va aller, ne pleure pas.</i> » L'autre ajoute : « <i>Je pense que le bébé est fatigué.</i> »	certaines pièces de la voie ferrée à d'autres, construisent la structure sur des niveaux différents, déplacent le train tour à tour et modifient les embranchements de la voie. Le tout se fait par communication non verbale. L'équipe pédagogique filme les enfants qui interagissent ainsi, puis regarde la vidéo. Ensuite, elle passe en revue la vidéo avec les enfants. Ce faisant, l'équipe pédagogique constate et identifie ce qu'elle voit et entend. Les enfants ajoutent leur réflexion chaque fois que la vidéo est visionnée. Enrichissement L'adulte demande : « <i>Comment sais-tu que tu as faim?</i> » L'enfant répond : « <i>Parfois, j'ai le ventre qui gargouille, et d'autres fois, c'est ma tête qui me le dit.</i> » « <i>Que fait-on en premier lorsque c'est le temps de ranger?</i> » « <i>Que peut-on faire pour représenter ta suite non numérique d'une autre façon?</i> » (Voir l'attente 20, le contenu d'apprentissage 20.4)

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
2.7 pose des questions avec des intentions variées (<i>p. ex., pour obtenir des instructions, de l'aide, de l'information ou des éclaircissements; pour proposer une idée innovante; pour mieux comprendre quelque chose; pour satisfaire sa curiosité; pour appréhender une nouvelle situation</i>) dans différents contextes (<i>p. ex., dans le cadre des échanges avec ses pairs et des adultes; avant, pendant et après la lecture à voix haute ou la lecture partagée; en faisant des observations lors d'explorations dans la cour d'école ou au parc; en petits groupes; dans les aires d'apprentissage</i>).	Parole « <i>Quand est-ce que c'est mon tour?</i> » « <i>Peux-tu m'aider avec ma fermeture éclair, s'il te plaît?</i> » Action Ressentant le besoin de se calmer, un enfant demande : « <i>Est-ce que je peux aller dans un endroit tranquille?</i> » Un autre enfant, voulant se rendre utile, demande : « <i>Où place-t-on ceci?</i> » Représentation Deux garçons demandent la permission de cocréer une affiche pour résoudre le problème suivant dans l'aire de construction : « <i>Comment pouvons-nous éviter qu'il y ait trop de monde en même temps dans l'aire de construction?</i> »	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique écoute et documente les questions posées par les enfants. Un membre de l'équipe pédagogique dit : « <i>Je remarque que tu reconnais qu'il te faut un endroit tranquille pour te calmer et te concentrer.</i> » Défi L'adulte filme un grand nombre d'enfants qui se bousculent dans l'aire de construction. Plus tard, l'équipe pédagogique visionne la vidéo avec les enfants et leur demande : « <i>Que se passe-t-il? Qu'avez-vous remarqué?</i> » Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique amène les enfants à réfléchir aux différentes intentions du questionnement et leur pose les questions suivantes : « <i>Que s'est-il passé lorsque vous avez posé la question au groupe?</i> » « <i>Qu'en pensez-vous?</i> »

Attente 3

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

fait preuve d'autonomie, d'autorégulation et de responsabilité dans ses apprentissages et dans des situations diverses.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant est responsable de ses propres choix et décisions.
- L'enfant préfère être calme, concentré et attentif.
- Chaque enfant a ses propres besoins en matière de stratégies, d'environnements et d'appuis afin de lui permettre de rester calme, concentré et attentif.
- L'enfant doit apprendre à reconnaître les stratégies et les facteurs environnementaux qui lui permettent de s'autoréguler.
- L'enfant peut s'adapter à divers contextes sociaux, y compris aux coutumes qui lui sont étrangères, en apprenant à réguler son comportement.

**EN CLASSE : RÉFLEXIONS SUR LA PRATIQUE**

L'équipe pédagogique peut aider les enfants à s'autoréguler, à se motiver et à prendre des initiatives, en résistant à l'envie de gérer des situations et en attendant de voir ce que feront les enfants.

EXEMPLE 1 : Cerceaux**Mise en situation**

Dans la cour d'école, une variété d'équipement (*p. ex., cerceau, ballon, pelle*) a été mise à la disposition des enfants. Un petit groupe d'enfants s'amusait avec des cerceaux et deux autres enfants ont voulu se joindre à eux. Tandis que l'équipe pédagogique les observait, l'un des deux enfants s'est approché d'elle et a dit : « J'aimerais jouer avec un cerceau, moi aussi. »

Réflexions et questions de l'équipe pédagogique sur le vif

« Au départ, j'ai pensé aller chercher un autre cerceau pour qu'ils puissent tous en profiter, chacun à son tour. »

REPENSER

« Puis, je me suis dit que je ne ferais pas ça. J'ai attendu un instant et, au lieu d'aller chercher un autre cerceau ou même de guider les enfants hors de cette situation conflictuelle, j'ai décidé de faire confiance aux enfants et à leurs habiletés en résolution de problèmes.

Je suis restée près des enfants. L'enfant qui est venu me voir a déclaré :

— Je sais! Chacun de nous peut avoir un cerceau. [*Remarque : Il arrive souvent que les enfants énoncent un problème de nouveau lorsqu'ils cherchent une solution.*]

Un autre enfant a protesté :

— Mais il n'y en a pas assez! Peut-on avoir un autre cerceau? »

Réflexions et questions de l'équipe pédagogique sur le vif

« Je me suis demandé si je devais céder et aller leur chercher un autre cerceau. Mais, une fois de plus, j'ai choisi de résister à cette envie de résoudre le problème à leur place. J'ai donc lancé un défi aux enfants en leur demandant :

— Quelle pourrait être une autre solution?

L'un des enfants a alors dit :

— Allons jouer à un jeu avec les cerceaux qu'on a!

Les enfants ont ensuite placé les cerceaux par terre et ont sauté d'un cerceau à l'autre, à tour de rôle. Nous [l'équipe pédagogique] l'avons remarqué et avons expliqué aux enfants ce qu'ils avaient fait :

— Vous avez résolu le problème de façon créative. Tout le monde a eu la chance de jouer et personne n'était exclu du jeu. Ça aurait été plus facile d'avoir un autre cerceau, mais vous avez eu une meilleure idée. »

RÉFLÉCHIR

Réflexions de l'équipe pédagogique après coup

« Ce qui s'est produit est typique et semblable à d'autres situations du même genre qui ont lieu dans différents contextes. J'ai tendance à donner aux enfants assez de matériel du premier coup, quand c'est possible, pour leur permettre à tous de jouer. De plus, je me concentre d'habitude sur le concept de partage – je crois que mon rôle est de faire en sorte que tout le monde partage. Mais en ce qui concerne le présent cas, j'ai voulu essayer quelque chose d'un peu différent. J'ai résisté à l'envie de guider les enfants vers une solution, et ils ont pu résoudre le problème assez rapidement de façon à ce que tout le groupe soit inclus. »

EXEMPLE 2 : Bac à sable

L'équipe pédagogique repense à une situation qui lui a permis de revoir la façon dont elle aide les enfants à développer leurs habiletés d'autorégulation. Un membre de l'équipe pédagogique dit :

« En jouant dans le bac à sable, l'une des enfants voulait se servir du matériel qu'on utilise habituellement dans le bac à eau. J'ai pensé qu'avec cette enfant en particulier, j'aurais vraiment besoin d'intervenir et de dire non, mais je savais que mon intervention pourrait engendrer un problème. Puis je me suis dit que j'allais patienter, car nous avons discuté du bien-fondé de ne pas intervenir tout de suite, à moins qu'il n'y ait un danger. Donc j'ai laissé l'enfant prendre le matériel et j'ai ajouté dans le bac à sable des bâtonnets et des brindilles. L'enfant a créé tout un habitat. J'ai pris ma caméra et j'ai filmé ce qu'elle faisait. Si je ne l'avais pas laissé faire, elle aurait probablement piqué une crise. Elle avait tellement de connaissances, mais je ne l'aurais pas su si je l'avais empêchée d'explorer. »

L'équipe pédagogique visionne la vidéo de la situation décrite. Un autre membre ajoute :

« Cela me rappelle une situation semblable. Quand on se ressaisit, cela permet à toutes ces conversations incroyables d'avoir lieu. »

QUESTIONS DE RÉFLEXION : REPENSER

- Dans les exemples 1 et 2 : De quelle manière l'apprentissage des enfants a-t-il été influencé lorsque l'équipe pédagogique a eu confiance en son propre jugement et a repensé sa tendance à intervenir dans la situation ou à la gérer?
- Dans l'exemple 2 : À quoi pourrait ressembler la conversation pendant le visionnement de la documentation vidéo en présence :
 - de l'enfant?
 - des autres membres de l'équipe pédagogique?
 - des membres de la famille de l'enfant?
- À quels moments vous êtes-vous arrêtés pour réfléchir? Quelle a été la conséquence de cette action?

QUESTIONS DE RÉFLEXION : AUTORÉGULATION

- De quelles façons les équipes pédagogiques pourraient-elles collaborer avec leurs collègues du cycle primaire?
- Que pouvons-nous faire pour concevoir un milieu d'apprentissage qui appuie l'autorégulation?
- De quelles façons les équipes pédagogiques pourraient-elles travailler avec les enfants et leurs familles pour :
 - aider les enfants à exprimer ce qu'ils ressentent?
 - identifier des stratégies et des facteurs environnementaux qui appuieraient la capacité de chaque enfant à s'autoréguler?

- aider les enfants à reconnaître les causes de leur frustration et les signes du début d'une frustration (*p. ex., battements accélérés du cœur, dents serrées*) et ce qu'ils peuvent faire pour se calmer (réguler à la baisse), pour augmenter leur niveau d'énergie (*p. ex., sauter, bouger*) ou pour améliorer leur habileté de concentration ou recentrer leur attention (réguler à la hausse)?

(Adapté de Shanker, 2013b, p. 42)



VOIR : Webémission sur l'autorégulation de Stéphane Beaulne « De la recherche à la pratique ».

Quatre vidéos sur l'autorégulation de Stuart Shanker « Qu'est-ce que c'est ? », « Les effets du stress », « Améliorer la prise de conscience de soi des enfants », « Les environnements favorables » (français en voix hors champ).

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
3.1 fait preuve d'autonomie et de responsabilité (<i>p. ex., fait des choix et prend des décisions de sa propre initiative; prend soin de ses effets personnels; sait quand demander de l'aide; sait comment se procurer le matériel nécessaire</i>).	Parole <i>« Je peux le faire seul. »</i> <i>« Je n'ai pas oublié mon chapeau. »</i> <i>« Je vais jouer dans le bac à sable aujourd'hui. »</i> Action La classe prévoit une promenade à pied autour de l'école. Une liste d'objets nécessaires à cette sortie est dressée en avance. Le jour de la marche, la plupart des enfants arrivent avec chapeaux et écran solaire.	Réaction L'équipe pédagogique et les enfants déterminent ensemble où ranger le matériel d'écriture pour que les enfants puissent y accéder de façon autonome. Défi Avant une sortie en plein air, l'équipe pédagogique et les enfants coconstruisent une liste d'objets nécessaires pour la sortie. L'adulte demande : <i>« Que devons-nous apporter? »</i> <i>« Comment ferons-nous pour nous souvenir de cette liste? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Quelques enfants réalisent une affiche pour indiquer que dans l'aire de construction il faut ranger les blocs après le jeu.	« <i>Comment ferons-nous pour ne pas perdre nos objets pendant la sortie?</i> » Enrichissement Afin de favoriser l'autorégulation des enfants, l'équipe pédagogique repense le système de rotation dans les différentes aires d'apprentissage. Elle découvre qu'elle a géré ce système plutôt que d'observer les enfants et leur parler de leurs choix. L'équipe pédagogique décide que les enfants sont capables de choisir leur aire d'apprentissage. Elle documente le choix des enfants et leur en parle. Elle apprend que les enfants sont capables de choisir et de gérer le matériel de façon autonome.  VOIR : Vidéo « Les centres d'apprentissage », de la série Les zétoiles émergentes.
3.2 manifeste la volonté de participer à de nouvelles situations d'apprentissage (<i>p. ex., utilise le matériel et les outils nouvellement mis à sa disposition; varie ses choix en allant dans différentes aires d'apprentissage; choisit des jeux plus complexes et y persévère; expérimente l'écriture</i>) et s'adapte à de nouvelles situations (<i>p. ex., visiteur dans la salle de classe, suppléant en classe pour la journée, sortie éducative, voyage à bord de l'autobus scolaire</i>).	Parole « <i>Aujourd'hui, je vais réessayer ce casse-tête difficile.</i> » « <i>Essayons de construire une tour encore plus haute, cette fois-ci.</i> » « <i>Peux-tu m'aider à tenir ce tuyau pour que ça entre dans l'entonnoir?</i> » « <i>Ça m'a pris beaucoup de temps pour construire ce pont.</i> » Action Un enfant, qui d'habitude trouve difficilement un endroit où travailler dans la classe, se dirige vers	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique note qu'un enfant a choisi de peindre pour la première fois. Après avoir illustré sa peinture qui le représente en train de prendre l'autobus pour la première fois, il accroche son œuvre dans la galerie d'art de la classe avec l'aide de l'adulte. Défi À la suite de l'observation des enfants travaillant pendant une période prolongée avec de la pâte à modeler, l'équipe pédagogique ajoute de l'argile aux matériaux déjà disponibles afin de donner aux

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
3.3 démontre sa motivation, son sens de l'initiative et sa confiance en soi à l'égard de son apprentissage en choisissant ses jeux et en les menant à terme (<i>p. ex., choisit de façon autonome ses situations d'apprentissage; essaie quelque chose de nouveau; persévère à la tâche</i>).	l'aire d'apprentissage où l'équipe pédagogique vient d'ajouter de l'argile. Cet enfant y consacre une période prolongée. Représentation Un enfant réalise une peinture et la décrit en disant : « <i>Ça, c'est moi la première fois que j'ai pris l'autobus scolaire!</i> »	enfants la possibilité d'expérimenter de nouvelles textures. L'équipe pédagogique discute avec les enfants du fait de retirer la plupart des emporte-pièces et autres modèles afin que les enfants puissent explorer l'argile. L'équipe pédagogique observe les façons dont les enfants manipulent l'argile pour la première fois. Enrichissement L'équipe pédagogique remarque qu'un petit groupe d'enfants se retrouve toujours dans l'aire de lecture ou d'écriture, mais rarement dans les autres aires d'apprentissage. Après en avoir discuté entre eux, les membres de l'équipe pédagogique décident d'ajouter du matériel d'écriture dans les bacs à sable et à eau. Les enfants commencent à se rendre à ces aires et à utiliser tout le matériel qui s'y trouve, pas seulement le matériel d'écriture.
3.4 fait preuve de maîtrise de soi (<i>p. ex., a conscience de ses émotions et peut les identifier; accepte de l'aide pour se calmer; se calme par soi-même après un incident perturbateur</i>) et adapte son comportement selon les situations qui surviennent en milieu scolaire	Parole « <i>Ça va mieux maintenant; on peut parler.</i> » « <i>Je suis vraiment frustré.</i> » « <i>Avant, je pleurais quand maman partait, mais je ne le fais plus.</i> » « <i>Au gymnase, on a le droit de courir.</i> »	Réaction Durant la lecture à voix haute, l'adulte remarque qu'un enfant s'est éloigné d'un autre pour résoudre un problème. L'adulte lui dit : « <i>Je vois que tu t'es déplacé à un endroit où tu te sens plus à l'aise.</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
<i>(p. ex., suit les règles et les routines en classe, au gymnase, à la bibliothèque ou dans la cour de récréation).</i>  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Action Durant un jeu de rôles dans l'aire de dramatisation, un enfant se laisse distraire et regarde ailleurs, mais se ressaisit vite et reprend son rôle. Un petit groupe d'enfants est en train de lire avec un membre de l'équipe pédagogique. Durant la lecture, l'un d'eux détourne son attention du livre et s'écarte du groupe, puis y revient et suit la lecture jusqu'au bout. L'adulte remarque que l'enfant est capable de revenir à son activité après un moment d'inattention sans perdre le fil d'un texte qu'il entend pour la première fois. Représentation Les grandes structures construites par les enfants et placées sur le plancher sont souvent renversées, faute d'inattention des personnes qui marchent tout près. Cela occasionne des conflits et des frustrations. Certains enfants décident de coconstruire avec l'équipe pédagogique un panneau indiquant : « Attention, c'est fragile! ». L'équipe pédagogique remarque que, dorénavant, tout le monde s'arrête et contourne les grandes structures grâce à ce panneau. Elle en parle à toute la classe.	Défi L'équipe pédagogique offre aux enfants des possibilités d'utiliser le langage pour s'exprimer et réguler leurs émotions. Elle leur demande : <i>« Que se passe-t-il dans votre corps lorsque vous êtes en colère ou frustré? »</i> Enrichissement L'équipe pédagogique note qu'un enfant est frustré parce que c'est la fin de la journée et sa sculpture n'est pas terminée. L'équipe pédagogique l'encourage à trouver des solutions à son problème et accepte de lui procurer du matériel supplémentaire pour continuer son travail le lendemain.
3.5 démontre de l'empathie et de la considération pour les émotions d'autrui <i>(p. ex., informe un adulte quand un autre enfant s'est fait mal, est malade ou éprouve une</i>	Parole <i>« Elle est triste à cause de son amie et c'est pour ça qu'elle pleure. »</i>	Réaction L'adulte présente l'empathie en donnant des exemples : <i>« Tu as fait preuve d'empathie quand tu as prêté ton jouet à un enfant qui était triste. »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
<i>contrariété; a une conversation avec un arbre ou insecte imaginaire; aborde des émotions en jouant avec des poupées et marionnettes).</i>  VOIR « Sphères de l'autorégulation » au chapitre 2.2, Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être.  VOIR : Deux vidéos « L'autorégulation » et « L'autonomie : Les routines », de la série Les zétoiles émergentes.	<i>« Tiens, prends ce livre. Je sais que tu aimes les camions. »</i> <i>« Viens t'asseoir là, tu te sentiras mieux. »</i> <i>« Nous avons déplacé notre structure là-bas pour qu'elle ne casse pas. Sinon, ça va bouleverser notre ami. »</i> <i>« Nous allons jouer au ballon là-bas pour ne pas faire mal aux plantes qui sont ici. »</i> Action Dans l'aire de dramatisation, un groupe de garçons prétendent être garagistes. Une fille se joint à eux et un des enfants lui attribue un rôle en lui disant : <i>« Tu peux être la cliente parce que tu es une fille. »</i> Les autres garçons du groupe protestent : <i>« Ce n'est pas juste! Les filles peuvent réparer des voitures, elles aussi! »</i> Représentation Un enfant crée une peinture montrant qu'il remet une petite voiture à son ami malade.	L'équipe pédagogique documente des exemples de gestes par lesquels les enfants démontrent de l'empathie. L'éducatrice ou éducateur de la petite enfance du Programme de jour prolongé (ou programme avant et après l'école) en informera les familles par la suite. Défi L'adulte demande aux enfants de faire des prédictions sur la manière dont d'autres pourraient réagir à certains mots ou gestes, et d'expliquer leur réaction à l'aide d'exemples tels que : <i>« Quand je partage... avec quelqu'un, l'autre me dit (se sent)... »</i> <i>« Comment réagirait une personne si l'objet avec lequel elle jouait se cassait? »</i> <i>« Comment peut-on deviner les sentiments d'une personne en regardant son visage? »</i> Enrichissement Après avoir lu un livre dont le personnage principal est empathique, l'adulte le remet aux enfants avec plusieurs marionnettes. Pendant que les enfants mettent en scène le récit du livre, l'adulte les observe, prend des notes, enregistre leur conversation, puis se sert de l'information ainsi recueillie pour planifier les prochaines étapes de l'apprentissage concernant l'empathie.



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 3.4 : Les membres de l'équipe pédagogique invitent les parents à une rencontre autour d'un petit déjeuner. Cette rencontre a pour but d'appuyer le développement de l'autorégulation chez leurs enfants. La mère de l'un des enfants dit : « *À la maison, quand il se*

concentre sur ses blocs de construction, il nous tourne le dos et ne prête attention à rien d'autre. » Cette information aide l'équipe pédagogique à comprendre de quelle façon aider le garçon à se concentrer en classe.

Attente 4

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
reconnaît et applique des habiletés sociales en situation de jeu et dans d'autres contextes.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant développe des habiletés pour négocier ses relations sociales dans une variété de contextes.
- Les mots et les actions peuvent avoir un impact sur autrui.
- Les personnes peuvent avoir différentes opinions.
- Chacun est responsable de ses choix et de ses actions.
- La parole peut servir à négocier avec les autres et à exprimer ses pensées.
- La connaissance est socialement construite – créée par les gens qui apprennent, travaillent et explorent ensemble – et peut être partagée.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
4.1 interagit et parle avec ses pairs et les adultes en exprimant et en acceptant des messages positifs (<i>p. ex., utilise un ton convenable et des gestes appropriés; fait des compliments; formule et accepte des critiques constructives</i>).	Parole « <i>J'ai demandé à Laura de m'aider à nettoyer le dégât de peinture sur la table, et elle m'a aidé.</i> » « <i>Je n'ai pas aimé quand tu as pris mon livre.</i> » « <i>Ton dessin est beau!</i> »	Réaction L'équipe pédagogique observe que des enfants qui jouent dans l'aire de construction sont en train de prendre des blocs d'une structure en cours de création par un autre groupe d'enfants. Elle

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Un enfant découvre l'étiquette-nom de son amie laissée dans le vestiaire, la ramasse et la remet à sa propriétaire. Représentation À la suite d'une assemblée réunissant tous les élèves de l'école pour parler des façons convenables de s'exprimer et d'accepter des messages positifs, plusieurs parents informent l'équipe pédagogique que leurs enfants appliquent ces pratiques à la maison lorsqu'ils interagissent avec leurs frères et sœurs.	saisit l'occasion de modeler des stratégies et des pratiques positives à adopter pour favoriser une meilleure collaboration entre les enfants. Elle constate et identifie ensuite les stratégies adoptées par les enfants pour appuyer le développement de l'autorégulation chez eux : <i>« J'ai remarqué que tu as écouté la suggestion de Malik pour construire la tour. »</i> Défi Après avoir modelé différentes façons de faire une rétroaction descriptive, l'équipe pédagogique se lance le défi d'observer les enfants et de documenter ce qu'ils disent et ce qu'ils font sans porter de jugement. Elle procède à l'étude de la documentation avec les enfants et leur fournit une rétroaction descriptive qui leur sert d'exemple. Enrichissement Après avoir observé une augmentation dans la collaboration et l'autorégulation chez les enfants, l'équipe pédagogique place davantage de blocs dans l'aire de construction. Les enfants peuvent ainsi construire des structures plus complexes. L'équipe pédagogique remarque que les enfants commencent à négocier entre eux en échangeant du matériel et en fournissant des rétroactions positives à propos de leurs constructions.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
4.2 est capable d'attendre son tour pour jouer son rôle lors de situations d'apprentissage variées (<i>p. ex., pendant un jeu avec les autres; lors d'un échange avec ses pairs et les adultes</i>). 4.3 démontre différents moyens pour se faire des amis et les garder (<i>p. ex., partage, écoute, parle, aide, se joint à d'autres enfants avec l'aide de l'équipe pédagogique</i>).	Parole « <i>Est-ce que je peux jouer avec toi? Je serai...</i> » « <i>D'accord, tu peux être le pompier cette fois-ci.</i> » « <i>C'est beau, ce que tu as fait! Est-ce que je peux t'aider?</i> » « <i>Tu pourras utiliser cette pelle après moi.</i> » « <i>Veux-tu qu'on lise ce livre ensemble?</i> » « <i>C'est ton tour! Tu peux lancer le dé.</i> » « <i>Préparons un spectacle de marionnettes!</i> » « <i>Veux-tu être la caissière du restaurant? Je veux commander une soupe, s'il te plaît.</i> » « <i>Je vais prendre celles-ci et toi les autres.</i> » Action L'équipe pédagogique ajoute du nouveau matériel dans l'aire de dramatisation. Un enfant commence à négocier l'attribution des rôles, et ensemble, le groupe décide qui pourra se servir du nouveau matériel en premier. Représentation Les enfants représentent, par la communication non verbale, différentes façons de jouer à tour de rôle. Ils s'écartent pour faire de la place à un ami; ils invitent un ami avec un geste de la main; ils	Réaction Quelques enfants sont assis autour d'une table et donnent leur avis à propos d'un diagramme concret. L'adulte dit à un enfant qui vient s'intégrer au groupe : « <i>Je vois que tu es venu te joindre à nous quand tu t'es aperçu qu'il y avait une place de libre à la table.</i> » Défi Remarquant que quelques enfants ne se contentent plus du jeu parallèle, l'équipe pédagogique sort une petite collection de matériel et en limite le nombre de pièces pour que les enfants s'efforcent à trouver des façons de travailler ensemble dans un esprit de collaboration. Enrichissement L'équipe pédagogique observe des enfants dans l'aire de dramatisation en train de résoudre le problème de savoir qui sera le premier à utiliser le nouveau matériel ajouté. Elle leur demande de partager leur démarche de résolution de problèmes, y compris leur liste d'enfants, avec le reste de la classe.



Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	remettent du matériel à un camarade. L'équipe pédagogique, qui remarque ceci, parle aux enfants de l'importance de la collaboration entre personnes qui travaillent ensemble. Un enfant fait une peinture et dit : « <i>Ce sont mes parents et moi au parc.</i> »	

Attente 5

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant utilise des habiletés de résolution de problèmes dans divers contextes sociaux.
- Il y a différentes façons de résoudre un problème.
- L'enfant pense à ses actions et les adapte en fonction du contexte.
- L'enfant peut se laisser distraire et ensuite se concentrer à nouveau.
- L'enfant fait des choix et prend des décisions lors de résolution de problèmes.
- Certains problèmes peuvent constituer un défi stimulant à relever.
- Il peut y avoir plusieurs solutions à un problème.
- Il existe plusieurs types de relations.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
5.1 utilise une variété de stratégies pour résoudre des problèmes, y compris les problèmes survenant dans des contextes sociaux (p. ex., essais et erreurs; deviner puis vérifier; recouplement; retour en arrière pour trouver le matériel à ajouter ou à retirer).	Parole « J'ai mis mon auto sur l'étagère pour qu'elle soit en sécurité. » « Pourquoi n'essaies-tu pas de placer plus de blocs à la base de ta tour? Comme ça, elle ne tombera pas. » (Dans l'aire de dramatisation) : « Je voulais aller au cinéma, mais il y avait une foule là-bas. Alors, j'ai construit mon propre cinéma ici. » Action Plusieurs enfants forment des mots avec des lettres magnétiques. Une enfant cherche la lettre S pour compléter son prénom. Un enfant la trouve et la lui remet. Représentation Après avoir écouté l'histoire d'un personnage qui se sentait isolé, les enfants vont dans l'aire de dramatisation et mettent en scène une solution au problème du personnage du récit. Leur représentation montre qu'ils comprennent que, pour que personne ne soit triste, tout le monde doit être inclus.	Réaction L'adulte documente, sous forme de notes d'observation, les suggestions d'un enfant concernant une nouvelle façon de ranger les blocs de sorte que les enfants puissent facilement y accéder. Défi L'adulte demande à un petit groupe d'enfants de l'aider à résoudre le problème de l'eau qui se répand sur le plancher autour du bac à eau. Enrichissement L'équipe pédagogique discute avec les enfants au sujet des objets à retirer de la salle de classe afin de faire plus de place pour travailler ensemble.

Attente 7

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste une conscience de sa santé et de son bien être.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant développe une compréhension des facteurs qui contribuent à sa croissance et qui le conduisent à se préoccuper de sa santé tout au long de sa vie, et des effets d'une vie saine et active sur le monde qui l'entoure et la santé des autres.
- L'enfant a le droit d'être en santé et de se sentir en sécurité.
- L'enfant a besoin de savoir comment se maintenir en bonne santé et en sécurité. L'enfant est capable de faire des choix sains.
- L'enfant apprend que les choix alimentaires agissent sur le corps et les émotions.
- L'enfant apprend à reconnaître les signes de fatigue et le besoin de faire une pause.
- L'enfant apprend à faire des choix sains et à être actif dans l'intérêt de sa santé, sa sécurité et sa croissance.
- L'enfant acquiert ses capacités d'adaptation, de gestion et de débrouillardise en pratiquant ses habiletés en communication, en bâtissant des relations et en développant sa pensée critique.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
7.1 démontre une compréhension des effets d'un mode de vie sain et actif sur le corps et l'esprit (p. ex., <i>pratique une combinaison équilibrée d'activités dynamiques et calmes tout au long de la journée; se souvient de prendre sa collation; boit de l'eau lorsqu'il ou elle a soif</i>).	Parole <i>« J'aime aller marcher après l'école. »</i> <i>« Je peux sentir mon cœur battre rapidement! »</i> <i>« J'ai soif parce que j'ai beaucoup couru. J'ai besoin d'une grande gorgée d'eau. »</i> <i>« Je vais aller à un endroit calme et faire un casse-tête. »</i>	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique observe les efforts des enfants qui font des choix plus sains et leur en parle : <i>« J'ai remarqué que tu essaies de manger différents fruits et légumes. Pourquoi? Lesquels préfères-tu? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	« <i>Je fais du vélo, c'est amusant et c'est bon pour la santé.</i> » « <i>J'aime faire des activités à l'extérieur. En fin de semaine, j'ai aidé mon oncle à balayer l'allée de sa maison. J'avais chaud quand je faisais ça. Alors, je me suis assis à l'ombre.</i> » Action Les enfants choisissent une activité physique d'intensité soutenue, comme l'escalade ou un jeu de ballon, durant les jeux à l'extérieur. Par la suite, une partie des enfants vont s'asseoir au calme pour lire ou écouter un livre audio avant de retourner dans les autres aires d'apprentissage. Un enfant décide de faire une affiche pour la table de collation pour montrer des exemples de collations santé. Représentation Un enfant s'approche d'un membre de l'équipe pédagogique pour lui faire part de son besoin : « <i>Mon ventre gargouille. J'ai besoin d'une collation.</i> » Plusieurs enfants créent un livre expliquant les comportements qu'ils ont appris et qui contribuent à leur croissance et à leur développement. Les pages du livre montrent des enfants étant physiquement actifs à la maison et à l'école, dormant bien le soir, faisant des choix sains en alimentation et des choix sécuritaires dans leur quotidien. Les enfants	« <i>Quand tu vas faire une marche, que fais-tu pour assurer ta sécurité?</i> » (p. ex., <i>s'il fait chaud, on met de l'écran solaire, un chapeau et des lunettes de soleil; on laisse savoir à quelqu'un où on s'en va.</i>) L'équipe pédagogique présente à la classe le <i>Guide alimentaire canadien</i> ou le <i>Guide alimentaire canadien – Premières Nations, Inuit et Métis</i>. Défi « <i>Quand on consomme des aliments sains, c'est bon pour notre corps et notre esprit. Savez-vous pourquoi?</i> » « <i>En plus de manger sain, que peut-on faire d'autre pour aider notre corps à rester en bonne santé?</i> » (Au gymnase ou à l'extérieur) : « <i>Avant de commencer à bouger, que doit-on faire pour vérifier que tout le monde peut participer en toute sécurité?</i> » Enrichissement Des enfants se rendent dans l'aire de dramatisation et y dressent une épicerie. L'équipe pédagogique observe le genre de produits qu'ils choisissent d'y vendre et leur demande d'expliquer leurs choix.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	invitent l'équipe pédagogique à voir leur travail et cela donne lieu à une discussion à propos des liens entre la santé et l'importance de se sentir bien et de reconnaître des choses qui rendent chaque personne unique. Lorsque le livre est complété, les enfants l'ajoutent à la bibliothèque de la classe pour que les autres puissent le lire.	
7.2 explore les bienfaits d'une variété d'aliments nutritifs (<i>p. ex., collations nutritives, repas sains, mets de diverses cultures</i>) et les façons de favoriser une alimentation saine (<i>p. ex., choisit des aliments nutritifs pour ses repas et collations; évite les aliments allergènes</i>).	Parole « <i>Mon ami est allergique aux arachides. Je lui ai promis que je n'apporterais jamais des collations avec des arachides à l'école.</i> » « <i>J'ai aimé goûter à des plats de riz de différents pays. Il y en avait qui contenaient de bonnes choses, comme des légumes. Et en plus, c'était bon!</i> » Action Dans l'aire de dramatisation, plusieurs enfants jouent au supermarché. Ils y vendent une grande variété d'aliments, mais ils encouragent leurs clients à acheter surtout des fruits et des légumes. Représentation Pour décorer les rayons de leur supermarché, les enfants font des dessins qui représentent des aliments sains.	Réaction L'équipe pédagogique traite du sujet des allergies avec les enfants. Elle leur explique qu'il y a des enfants qui doivent absolument éviter certains aliments, soulignant ses dires avec des déclarations telles que : « <i>Nous avons mis des affiches partout pour expliquer comment éliminer les risques d'allergie dans notre classe. Ces consignes nous aident à rendre notre classe sécuritaire pour tous les amis.</i> » Défi « <i>Quels sont des choix santé pour les collations?</i> » « <i>Pourquoi faut-il manger beaucoup de fruits et de légumes?</i> » « <i>Pourquoi une barre de céréales est-elle une meilleure collation qu'un beignet?</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement À la suite des questionnements de l'équipe pédagogique, les enfants décident de recueillir des données à propos des fruits et légumes qu'ils mangent, en respectant la confidentialité de tous. Au lieu de représenter les données par enfant, on répertorie les données par le nom de chaque fruit ou légume sur un diagramme à bandes. Les données sont recueillies sur un mois et les totaux, comparés. En voyant le diagramme, les parents décident d'envoyer plus de fruits et légumes à l'école.
7.3 adopte et discute de bonnes habitudes d'hygiène qui favorisent sa santé personnelle, familiale et communautaire.	Parole « <i>Je me suis lavé les mains.</i> » « <i>J'apprends à ma petite sœur de ne pas mettre de jouets dans sa bouche à cause des microbes.</i> » « <i>J'ai besoin d'un mouchoir pour me moucher.</i> » « <i>Demain, je vais chez le dentiste pour un nettoyage et un examen de mes dents.</i> » Action Les enfants assemblent une série de photos qui montrent les étapes d'un bon lavage de mains et l'affichent près du lavabo. Représentation L'équipe pédagogique apprend de la famille d'une enfant que celle-ci leur a expliqué qu'elle avait appris en classe à « éternuer dans son bras ».	Réaction L'équipe pédagogique fait savoir aux enfants qu'elle a observé leurs bonnes habitudes d'hygiène : « <i>J'ai remarqué que tu t'es lavé les mains quand tu as fini de jouer dans le bac à sable; et tu l'as aussi fait hier, au retour du gymnase avant de manger ta collation.</i> » Défi « <i>De quelles façons pouvons-nous prendre soin de toutes les parties de notre corps? Pourquoi est-ce important de le faire?</i> » Enrichissement Quelques enfants et l'équipe pédagogique ont constaté que certains enfants ne se lavaient pas les mains après être allés aux toilettes. L'équipe pédagogique demande aux enfants de discuter des

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		solutions pour inciter tous les enfants à se laver les mains. Ensemble, ils décident d'écrire au service francophone de santé communautaire pour inviter un professionnel à venir faire une présentation sur les bonnes habitudes d'hygiène.
7.4 reconnaît des situations qui le rendent mal à l'aise et des gestes qui menacent sa sécurité et son bien-être, et décrit les mesures à prendre dans ces situations (<i>p. ex., réagit à un toucher inacceptable; parle à un adulte de confiance ou à une surveillante ou un surveillant du midi; appelle le 911; reconnaît des substances pouvant être néfastes à la santé</i>).	Parole « <i>Quand j'ai vu un garçon se faire mal sur le terrain de jeu, je suis allé le dire à l'enseignante.</i> » « <i>L'amie de ma mère voulait me serrer dans ses bras quand elle a fait ma connaissance. Je ne voulais pas lui donner l'accolade et je lui ai dit :</i> – <i>Heureux de faire votre connaissance, mais je préfère ne pas donner l'accolade.</i> » « <i>J'ai demandé à Bélinda de ne plus m'appeler par ce nom.</i> » Action Dans l'aire de dramatisation, un enfant fait semblant d'appeler le 911, de donner son nom et l'adresse de son domicile à la téléphoniste, et dit que quelqu'un au maison est malade. Représentation Un enfant dessine des panneaux de signalisation (<i>p. ex., signal d'arrêt, feux pour piétons</i>) sur un grand papier conférence pour en expliquer la signification aux autres enfants.	Réaction L'équipe pédagogique note les idées et les questions des enfants au sujet de leur sécurité, puis invite un agent francophone de la police locale à rendre visite à la classe pour parler de sécurité et répondre aux questions des enfants. Défi L'équipe pédagogique discute avec les enfants des substances néfastes à la santé (<i>p. ex., fumer, faire un usage contre-indiqué de médicaments</i>). Elle enregistre les propositions des enfants. Enrichissement L'équipe pédagogique questionne les enfants en utilisant des formulations comme : « <i>Que feriez-vous si...?</i> » Elle les invite à présenter différents scénarios illustrant des mesures à prendre pour assurer leur sécurité et leur bien-être ainsi que ceux d'autrui.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
7.5 explique, en situation de jeu, ce qui contribue à sa joie ou à sa tristesse et en donne les raisons.	Parole <i>« Ça m'a fait de la peine quand le poisson de la classe est mort. »</i> <i>« Je suis heureux de jouer en plein air aujourd'hui. »</i> <i>« Je suis triste parce que la partie de soccer est annulée. »</i> Action Dans l'aire de dramatisation, l'équipe pédagogique observe les enfants qui expriment différentes émotions selon la situation de jeu. L'équipe pédagogique décide de documenter ces émotions. Représentation Après la mort du poisson rouge de la classe, un enfant le dessine. Au centre de dramatisation, l'enfant dit : <i>« Je m'ennuie du poisson rouge. Je l'ai dessiné. Quand je regarde mon dessin, je me sens moins triste. On pourrait l'afficher au mur. »</i>	Réaction En faisant preuve d'empathie et en reconnaissant ce que les enfants ressentent, l'équipe pédagogique peut établir des liens avec eux. L'adulte dit à un enfant qui a du chagrin : <i>« Je vois que tu es triste aujourd'hui. C'est dur de perdre notre animal domestique. »</i> Défi Un membre de l'équipe pédagogique demande à la classe : <i>« Comment peut-on savoir si quelqu'un est heureux ou triste? »</i> Enrichissement L'adulte discute avec les enfants de leur réaction lorsqu'ils ressentent eux-mêmes des émotions (p. ex., être triste, fâché, blessé, heureux) et de leur réaction à l'égard des émotions des autres. <i>« Comment pouvons-nous réagir aux émotions des autres? »</i> <i>« Comment pouvons-nous reconnaître des situations où nous devons réagir différemment? »</i>

Attente 8

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

participe activement et régulièrement à diverses activités qui requièrent l'application des concepts du mouvement.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant acquiert des connaissances et développe des habiletés qui l'aident à mener une vie saine et active tout au long de sa vie.
- L'enfant peut jouer et collaborer avec les autres en participant à une grande variété d'activités physiques.
- L'enfant est conscient que son apprentissage lui permettra d'avoir les connaissances et le savoir-faire pour être en santé et en sécurité. L'enfant a le sentiment de pouvoir exercer ses propres choix dans l'intérêt de sa santé.
- L'enfant participe de façon régulière et sécuritaire à une grande variété d'activités physiques et apprend à développer sa condition physique.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
8.1 participe activement à la danse créative et à l'activité physique quotidienne (<i>p. ex., jeu à l'intérieur, activité de plein air, pause active, mouvement rythmique au son d'une musique francophone</i>).	Parole <i>« Je vais voir combien de fois je peux sauter à la corde. »</i> <i>« À la récréation, je vais grimper sur le portique d'escalade. »</i> <i>« Et si on jouait aux cerceaux musicaux? »</i> <i>« J'aime La danse des canards. Tu veux danser avec moi? »</i> Action Dehors, à l'heure de la récréation, plusieurs enfants jouent à la marelle.	Réaction L'équipe pédagogique échange des idées sur la manière de prévoir des occasions pour les enfants de s'activer physiquement dans des contextes variés, dans l'école et en plein air. Défi L'équipe pédagogique offre des possibilités aux enfants d'améliorer leurs habiletés motrices existantes et d'en développer de nouvelles. Elle constate et identifie divers types de mouvement avec les enfants.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Une enfant qui suit des cours de danse après l'école explore certains pas appris avec ses camarades de classe.	Enrichissement L'adulte présente un nouveau type d'activité physique (<i>p. ex., respiration et postures de yoga</i>) parmi les mouvements planifiés. Il observe l'effet de cette activité sur l'autorégulation chez les enfants.
8.2 fait preuve de persévérance dans des activités qui font appel aussi bien à la motricité fine qu'à la motricité globale (<i>p. ex., lance et attrape des sacs de fèves; saute à la corde; noue ses lacets; fait de la peinture</i>). 8.3 emploie des stratégies qui favorisent le jeu coopératif lors de sa participation à une variété d'activités et de jeux.	Parole <i>« Faire tout le tour du terrain, c'était difficile, mais j'ai réussi! »</i> <i>« J'ai attrapé la balle! Je pratiquais encore et encore. J'ai regardé la balle jusqu'à ce qu'elle atteigne mes mains. »</i> <i>« Nous avons commencé cette structure de bloc, il y a longtemps. Nous avons travaillé dessus pendant des jours et maintenant, regardez ça! »</i> Action Des enfants se mettent ensemble pour former avec leur corps une structure stable en s'équilibrant deux par deux avec seulement trois parties de leurs corps touchant le sol. Représentation Un petit groupe d'enfants crée un jeu qui consiste à lancer des sacs de fèves dans un cerceau. À chaque lancer réussi, les enfants se tiennent de plus en plus loin du cerceau.	Réaction <i>« J'ai remarqué que tu as passé beaucoup de temps à finir ton tableau. »</i> Défi L'équipe pédagogique affiche des « défis » sur les murs extérieurs de l'école, sous forme d'images et de messages tels que : <i>« Lance le sac de fèves en l'air et rattrape-le trois fois de suite. »</i> <i>« Fais le plus de sauts à la corde possible sans t'arrêter. »</i> <i>« Sauter à cloche-pied. »</i> Enrichissement L'équipe pédagogique remplace le laçage et les casse-têtes par d'autres exercices plus difficiles qui exigent un plus grand contrôle musculaire, notamment des situations d'apprentissage faisant appel à des matériaux variés et de petites tailles, comme de petits blocs de construction, de la pâte à modeler et de plus petits pinceaux.

Attente 9

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

développe ses habiletés motrices et applique les concepts du mouvement de différentes façons et dans divers contextes.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant acquiert des connaissances et développe des habiletés qui l'aident à mener une vie saine et active tout au long de sa vie.
- L'enfant est conscient que son apprentissage lui permettra d'avoir les connaissances et le savoir-faire pour être en santé et en sécurité. L'enfant a le sentiment de pouvoir exercer ses propres choix dans l'intérêt de sa santé.
- L'enfant apprend à se déplacer de plusieurs façons en participant à une variété d'activités physiques.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
9.1 manifeste une conscience de l'espace dans l'exécution des mouvements de motricité globale. 9.2 démontre un certain contrôle de sa motricité globale, avec et sans équipement (p. ex., grimpe et maintient son équilibre sur des structures de jeux; roule, lance et attrape balles et ballons de différentes tailles; manifeste un sens de l'équilibre et de coordination durant des jeux de parachute; saute, glisse ou court dans le gymnase ou en plein air).	Parole « Je peux sauter et galoper. Je prétends que je suis un cheval. Je fais un pas en avant; puis mon pied arrière rattrape mon pied avant. » « Je me suis déplacé ici pour te laisser plus de place dans tes mouvements. » « Je suis dans mon propre espace. Quand j'étends mes bras, je ne touche rien ni personne. »	Réaction « Je constate que vous avez utilisé les grands blocs et que vous les avez assemblés pour construire une plus grande maison. » « Que feriez-vous pour trouver une façon de rester en sécurité et bouger dans votre propre espace? » « Nous allons nous étirer. Trouvez un endroit qui vous laisse assez d'espace pour bien vous étirer. » L'adulte observe attentivement les enfants et documente leurs façons de bouger tout au long de la journée.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Deux enfants créent des règles de jeu pour un circuit géant de cartes. Ce jeu fait appel à des mouvements dans différentes directions. Avant de faire tourner le cerceau, un enfant regarde autour de lui pour s'assurer de ne heurter personne. Représentation Après s'être entendus sur les règles d'un nouveau jeu de cartes expliquant différents mouvements à exécuter, les enfants demandent à un membre de l'équipe pédagogique de les filmer en train d'expliquer le fonctionnement du jeu.	Il observe les enfants sauter, galoper et danser sur place ainsi que l'autorégulation dans leurs mouvements. Les enfants vérifient souvent l'espace autour d'eux et s'assurent d'être dans leur propre espace et de bouger de façon sécuritaire. Les indicateurs sont subtils et se produisent rapidement, mais ils fournissent un grand nombre de preuves sur la conscience de l'espace chez les enfants. Défi Un membre de l'équipe pédagogique remarque qu'un enfant qui joue habituellement seul s'intéresse maintenant aux autres. Il trouve des façons d'encourager l'enfant à participer davantage au jeu coopératif. Enrichissement L'équipe pédagogique demande à un petit groupe d'expliquer à l'ensemble de la classe leur solution au problème du partage de l'équipement lors du jeu à l'extérieur.
9.3 manifeste un sens de l'équilibre, une coordination globale, une coordination oculomanuelle et une souplesse dans ses mouvements (<i>p. ex., court; saute; grimpe; marche sur une poutre; joue au badminton; attrape un ballon; joue à la marelle</i>).	Parole <i>« Poussez-vous, tout le monde! Il me faut beaucoup de place pour faire rouler mon ballon. »</i> <i>« J'ai mesuré la pièce en marchant. J'ai compté le nombre de pas d'un mur à l'autre. »</i>	Réaction L'équipe pédagogique fournit aux enfants des conseils et des rétroactions : <i>« Y a-t-il une façon de placer vos bras afin de pouvoir vous tenir sur un seul pied? Essayez en regardant le sol.</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	« Regardez-moi! Je peux rester sur un seul pied sans tomber pendant toute une minute! » « J'ai traversé la poutre d'équilibre sans m'appuyer sur mon ami qui me surveillait. » « Regardez-moi grimper jusqu'en haut de l'échelle de la plus grande glissière! » « J'ai attrapé la balle à tous les coups. » « J'ai fait tout le tour de la cour sur le tricycle. » Action Un enfant botte un ballon pour atteindre une cible peinte sur le mur. Il regarde d'abord la cible, puis botte le ballon dans la bonne direction. Dans la cour d'école, un groupe d'enfants cherche à déterminer quelles parties de leurs corps leur permettent de faire tourner le cerceau. Représentation En écoutant de la musique, un enfant saute comme un lapin (Il dit : « <i>La musique me fait sauter comme un lapin. Je peux sentir les muscles de mes jambes travailler fort.</i> »), marche comme un éléphant (Il dit : « <i>Regardez comme je m'accroupis!</i> »), vole comme un avion (Il dit : « <i>Regardez mes ailes! J'étire mes bras le plus possible.</i> »)	Essayez en fixant une cible sur le mur. Qu'est-ce qui vous aide à rester en équilibre? » « De combien de façons pouvez-vous rester en équilibre sur la ligne bleue? Essayez avec deux parties de votre corps, puis trois. » Défi L'équipe pédagogique fait jouer de la musique pour accompagner les activités visant à développer les habiletés motrices des enfants. Elle leur dit : « <i>Circulez avec vos bras dans les airs. Puis, bougez de différentes façons.</i> » « <i>D'abord, faites le tour des cerceaux, puis sautez dedans!</i> » « <i>Levez votre pied droit et votre main gauche en même temps.</i> » « <i>Pouvez-vous faire bouger deux parties de votre corps pendant que vous vous déplacez dans cet espace?</i> » Enrichissement « <i>Quelles sont les différentes parties du corps que vous pouvez bouger pendant que vous déplacez? Dans quelles directions pouvez-vous bouger?</i> » « <i>Essayez de vous déplacer en suivant différentes lignes (courbes, droites, en zigzag).</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
9.4 démontre un certain contrôle de sa motricité fine (<i>p. ex., une préhension adéquate du crayon lors de l'écriture</i>) dans diverses aires d'apprentissage (<i>p. ex., bac à sable, bac à eau, aire de création artistique</i>) lors de l'utilisation d'une variété de matériaux et d'équipement (<i>p. ex., plateau de sel, perles à enfiler, boîte-loupe à insectes, clavier, souris, crayon, craie de cire, peinture, pinceau, ciseaux</i>). 9.5 manifeste une conscience de l'espace dans le cadre d'activités de motricité fine.	Parole « J'ai réussi le casse-tête. » « Je me suis servi de la pelle pour remplir le seau. Ensuite, j'ai déversé tout le sable sur le tas. » « J'ai fait les lignes toutes fines avec le petit pinceau. » Action Un enfant enfle de petites et de grosses perles pour créer une suite non numérique. Un enfant boutonne la chemise d'une poupée. Un enfant bâtit une structure à l'aide d'un jeu de construction, persévérant dans ses efforts pour relier les pièces. Représentation Un enfant rend son apprentissage visible en manipulant la souris de l'ordinateur pour faire tourner les personnages à l'écran.	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique observe un enfant et lui dit : « J'ai remarqué que le casse-tête que tu viens de finir a plus de pièces que celui que tu avais fait hier. Et les pièces sont plus petites aussi. » L'équipe pédagogique négocie avec les enfants au sujet du matériel à mettre à leur disposition dans l'aire d'écriture. Elle leur procure, pour le dessin et l'écriture, une variété de fournitures permettant d'obtenir des tracés de différentes épaisseurs, puis leur présente des pistes de réflexion telles que : « Je vois que tu as choisi un crayon plus fin pour dessiner les yeux, le nez et la bouche. Que vas-tu utiliser pour dessiner les mains? » Elle documente les façons dont le travail des enfants est influencé par le nouveau matériel et en discute avec eux. Défi L'équipe pédagogique remarque que lorsque les enfants font de la peinture au chevalet, ils utilisent une petite portion de la feuille seulement. Lors d'une visite à une exposition d'arts en compagnie des enfants, elle leur pose des questions pour les aider à découvrir tout l'espace qu'ils peuvent utiliser.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement L'équipe pédagogique met de petits plateaux de sable, des chevalets et des tableaux à craie à la disposition des enfants qui ont besoin d'une aide supplémentaire sur le plan du développement de leur motricité fine.

Attente 24

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
 communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.

Compréhensions conceptuelles

- Il y a différentes façons de communiquer sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées.
- Les arts sont un vecteur naturel d'exploration et d'expression.
- L'enfant peut découvrir et comprendre le monde qui l'entoure à travers les arts.
- L'enfant développe ses habiletés en communication en participant à des situations d'apprentissage qui éveillent son imagination et suscitent sa pensée créative et innovatrice.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
24.1 communique ses idées (<i>p. ex., à propos d'un livre, de la signification d'un mot, d'un événement, d'une expérience, d'une régularité, d'un mouvement</i>) au moyen de la musique, de l'art dramatique, de la danse ou des arts visuels.	Parole « Dans la chanson, il y a comme une suite avec des mots. » « Mon dessin montre comment on trace des arcs-en-ciel. » (L'enfant présente un dessin.) Action Une enfant se déplace en agitant ses bras pour mimer le mouvement des ailes d'un papillon. Représentation Un parent a confié à l'équipe pédagogique que son enfant chante la comptine récemment apprise en classe à sa petite sœur pour l'endormir.	Réaction L'équipe pédagogique fait jouer la chanson préférée des enfants en français, puis leur demande : « La chanson dit que les gens sont heureux quand ils sont ensemble. Êtes-vous heureux d'être ensemble? Pourquoi? » Défi L'équipe pédagogique invite les enfants à donner leurs impressions sur une série de peintures exposées à l'école. Elle écoute et filme les enfants qui commentent ces œuvres. Enrichissement L'équipe pédagogique visionne avec les enfants la vidéo présentant leurs opinions à propos des peintures et anime une discussion où chacun bâtit sur l'idée de l'autre.



Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français

Ces stratégies sont répertoriées à titre de suggestions. Elles s'adressent aux membres de l'équipe pédagogique et sont destinées à favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

- Faire sentir à l'enfant qu'il ou elle a sa place dans la classe et qu'il ou elle est important (*p. ex., créer un milieu d'accueil ouvert à tous les enfants; mettre l'accent sur les valeurs fondamentales communes de diverses cultures; encourager la participation de l'enfant en classe, dans l'école et dans la communauté; lui demander de présenter un jeu qu'il ou elle connaît déjà aux autres*). Si sa connaissance du français est limitée, l'aider à comprendre en énonçant des consignes claires, courtes et précises et en recourant à des gestes (*p. ex., pour favoriser le développement moteur chez l'enfant, dire « Saute! » et sauter sur un ou deux pieds*), des illustrations, des pictogrammes et des photos.
- Vérifier régulièrement la compréhension de l'enfant (*p. ex., observer ses expressions faciales et son comportement non verbal afin de déceler un manque de compréhension; répéter ou reformuler à l'enfant les consignes, au besoin*).
- Reconnaître que l'apprentissage du français se fait graduellement et qu'on bâtit sur les acquis. La progression est donc différente d'un enfant à l'autre. Pour l'enfant conversant, l'amener à diversifier ses formulations pour exprimer une même idée ou un même besoin. Pour l'enfant qui a une connaissance limitée du français, lui demander d'utiliser au moins un mot pour s'exprimer, puis graduellement lui demander d'allonger la phrase (*p. ex., lui demander de faire connaître son choix de collation ou son besoin d'aller au vestiaire en pointant des illustrations ou des pictogrammes et en disant « collation » ou « vestiaire », puis modeler le langage à utiliser dans chaque cas*).
- Reconnaître l'effort et la prise de risque et encourager la prise de parole (*p. ex., féliciter l'enfant; reconnaître sa persévérance et ses tentatives; présenter ses productions artistiques même s'il ou elle commet des erreurs; lui demander d'expliquer son choix de création; au début, permettre l'utilisation de mots dans sa langue maternelle lorsqu'il ou elle ne connaît pas le terme français, lui dire le mot en français, puis lui demander de le répéter*).
- Formuler des règles de vie positives dans un langage simple et accessible (*p. ex., mettre en place un seul modèle de résolution de conflits; encourager quotidiennement le respect des règles; guider la prise de décision; illustrer le code de vie de la classe et l'afficher pour que l'enfant le voie bien; modeler des stratégies d'écoute et de prise de parole [suivre des règles de politesse; prendre une position d'écoute; redire dans ses propres mots; savoir quand et pourquoi parler; employer les mots justes]*).
- Utiliser des marionnettes (représentant des personnes ou des animaux) pour incarner des rôles et de bons comportements en milieu scolaire (*p. ex., respect de l'autre, salutation à l'arrivée et au départ, observation du silence, contrôle du volume de la voix*).
- Saisir toutes les occasions d'intégrer les mathématiques dans diverses situations d'apprentissage de l'enfant (*p. ex., profiter d'un jeu de cuisine dans l'aire de dramatisation pour faire classer des aliments dans leur groupe alimentaire respectif; proposer un sondage pour découvrir le passe-temps favori de quelques enfants dans un contexte d'apprentissage par l'enquête*).

- Miser sur la collaboration entre les enfants dans divers contextes de jeu et d'exploration (*p. ex., organiser des projets à réaliser en groupe comme la création d'un livre collectif sur le corps humain, les aliments sains, les substances néfastes pour sa santé, les actions en situation d'urgence*) et fournir des occasions de travailler ou de jouer avec un pair qui peut offrir une aide supplémentaire et interpréter les consignes (*p. ex., se laver les mains; mettre son chapeau et ses chaussures d'extérieur; botter un ballon; lancer une balle; ranger l'équipement sportif*).
- Utiliser des supports visuels (*p. ex., phrase arc-en-ciel; schéma étiqueté des parties du corps; étapes illustrées pour le lavage des mains; étiquettes-mots pour identifier les endroits où ranger le matériel et les effets personnels; pictogrammes désignant les émotions et les routines de la classe*) pour favoriser l'apprentissage des mots et des structures de phrases tout en recourant à la répétition pour faciliter la mise en place des automatismes langagiers et aider l'enfant à mémoriser.
- Exploiter des sujets d'intérêt pour l'enfant afin de lui offrir de multiples occasions de revoir le vocabulaire et des structures de phrases (*p. ex., faire écouter un livre audio traitant des parties et des besoins du corps humain dans l'aire de lecture; proposer des saynètes sur les modes de vie sains dans l'aire de dramatisation; modeler l'organisation des idées dans une phrase comme « J'aime sauter à la corde, car c'est bon pour la santé. » lorsque la classe joue dehors; aménager des aires d'apprentissage autour des services comme l'hôpital, la caserne de pompiers ou le poste de police pour familiariser l'enfant avec ces différentes réalités et le vocabulaire s'y rattachant pendant une enquête sur la sécurité dans la communauté*).
- Offrir des situations d'apprentissage signifiantes pour l'enfant (*p. ex., lire à voix haute en français des histoires qu'il ou elle connaît dans sa langue maternelle; faire un bilan des intérêts du groupe et proposer du matériel et des explorations en conséquence*).
- Utiliser les situations d'apprentissage préconisées en littératie pour présenter le vocabulaire lié à divers contextes (*p. ex., lire à voix haute à l'enfant des livres sur des situations d'urgence, des émotions ou des jeux de plein air*).
- Sensibiliser l'enfant à la francophonie dans son milieu immédiat (*p. ex., dans le contexte d'une enquête sur la sécurité routière, inviter un agent ou une agente francophone de la police communautaire à visiter la classe*) et lui faire découvrir la diversité de la culture francophone (*p. ex., inviter l'enfant à découvrir des mets traditionnels des cultures auxquelles appartiennent les autres enfants de la classe; visionner avec lui un vidéoclip montrant la diversité des francophones dans le monde du sport comme lors des Jeux de la Francophonie*).
- Fournir des ressources adaptées au niveau langagier de l'enfant (*p. ex., une illustration de fruits et légumes pour déclencher un échange sur les groupes alimentaires; un album à structure répétée sur son sport favori; une émission pour enfants sur le port de casque quand on fait du vélo; un vidéoclip sur la sécurité à bord de l'autobus scolaire*).

4.5 MANIFESTATION DES APPRENTISSAGES EN LITTÉRATIE ET EN MATHÉMATIQUES

Le jeu est représentatif pour l'enfant et sert de fondement à l'acquisition de compétences linguistiques et mathématiques.

(Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Cadre du CMEC pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*, 2012, p. 15)

C'est par le jeu que l'enfant apprend. Ce que nous souhaitons, c'est stimuler l'imagination de l'enfant grâce à notre approche axée sur l'apprentissage par le jeu. Stimulons la curiosité de l'enfant [...] L'enfant apprend lorsqu'il ou elle est fasciné et plus c'est le cas [...], plus l'enfant est motivé à apprendre à lire [...] Ses désirs à apprendre au sujet de ce qui captive son attention guideront ses lectures.

 (Stuart Shanker, dans les vidéos sur l'autorégulation, traduction libre)

L'enfant qui joue utilise sa pensée mathématique et son raisonnement [...] Une pédagogie qui repose sur la combinaison de jeux libres et de périodes d'apprentissage dirigé et qui encourage l'enfant à jouer avec du matériel de manipulation et des idées mathématiques est puissante.

(D. H. Clement et J. Sarama, « The Importance of the Early Years », dans R.E. Slavin [Ed.], *Science, technology & mathematics [STEM]*, 2014, p. 5, traduction libre)

-  Pour plus d'information sur ce domaine, voir le chapitre 2.3, Réflexion sur la manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques.
-   Pour une liste complète des attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants et des contenus d'apprentissages qui y sont associés, consulter l'annexe du présent document.

LES ATTENTES

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

1. manifeste des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française.
2. communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.
10. identifie, différencie et manipule les phonèmes du français par l'entremise de comptines, de chansons et d'autres activités de conscience phonologique.
11. manifeste des habiletés de lectrice ou lecteur émergent pour construire le sens d'une variété de textes.
12. manifeste des habiletés de scriptrice ou scripteur émergent pour communiquer avec les autres.
13. manifeste une compréhension ainsi qu'un sens critique à l'égard d'une variété de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.
14. manifeste une compréhension des produits médiatiques et développe un sens critique à leur égard.
16. manifeste de la curiosité pour l'environnement naturel et bâti, par des manipulations, des observations, des questions et des représentations de ses découvertes.
17. manifeste une compréhension du sens du nombre en utilisant du matériel de manipulation pour explorer les notions de dénombrement, de quantité et de relations entre les nombres.
18. mesure et compare la longueur, la masse, la capacité et l'aire d'objets ainsi que la température et le passage du temps à l'aide d'unités de mesure non conventionnelles dans le contexte de l'apprentissage par le jeu et par l'enquête.

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

19. décrit, trie, classe, classifie, construit et compare des figures planes et des solides et décrit la position et le déplacement des objets par l'exploration.
20. identifie, explore, décrit, compare, crée, prolonge et représente des régularités de différentes façons en cherchant le motif d'une suite et en prédisant les termes suivants de la suite.
21. recueille, organise, représente et interprète des données pour résoudre des problèmes et communiquer une information, et explore le concept de probabilité dans divers contextes de la vie quotidienne.
22. applique les processus mathématiques à la base du développement de la pensée mathématique pour démontrer sa compréhension et communiquer sa pensée lors de l'apprentissage par le jeu et dans d'autres contextes.
23. exprime ses réactions à l'égard de diverses productions en art dramatique, en danse, en musique, en arts visuels, y compris celles d'autres cultures et communautés.
24. communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.



Voir les stratégies pour favoriser l'apprentissage du français.

Tous les enfants sont considérés comme des êtres compétents, curieux, capables de réflexion complexe et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif.



TABLEAUX DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Attente 1

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française.

Compréhensions conceptuelles

- L'attachement à la francophonie se manifeste dans la langue de communication.
- La valorisation et la transmission de la langue passent par une collaboration étroite avec les parents.
- L'appropriation de la langue est essentielle à la motivation à apprendre chez l'enfant.
- L'acquisition de la langue française est favorisée par le nombre et la qualité des interactions quotidiennes de l'enfant avec les adultes, ses pairs et son milieu d'apprentissage.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
1.1 choisit de s'exprimer en français dans tous les contextes scolaires (<i>p. ex., en classe, au gymnase, dans la cour de récréation</i>). 1.2 manifeste un intérêt pour des histoires, des comptines et des chansons.	Parole « J'ai demandé à mon ami de parler en français. » « J'aime le livre sur les insectes parce que j'aime les papillons et les coccinelles. » « J'aime le gros chien dans ce livre parce qu'il est comme le mien. » « À la maison, j'écoute la même chanson. » « J'ai fait trois fois le tour du gymnase. » « Madame, je vois un nid sur cet arbre. » Action L'enfant demande comment dire certains mots en français. L'enfant apporte des livres de la maison et demande à l'adulte de lui en faire la lecture. Un groupe d'enfants fredonne la chanson des couleurs. Représentation Quelques enfants décident de faire une présentation de leur chanson préférée devant toute la classe. Ils préparent leurs propres déguisements pour mieux illustrer les paroles de la chanson.	Réaction L'équipe pédagogique a pris soin de placer, sur une table d'incitation à la découverte, des livres sur les animaux. Elle circule afin d'écouter les conversations des enfants et les documente par la prise de notes ou par un enregistrement vidéo à l'aide d'une tablette numérique. Défi L'équipe pédagogique projette l'enregistrement vidéo des enfants et l'écoute attentivement avec eux. Elle n'hésite pas à poser des questions aux enfants pour leur demander des éclaircissements, leur donner l'occasion de développer davantage des réponses et leur permettre de s'exprimer sur ce qu'ils font et ce que font leurs amis sur la vidéo. Enrichissement L'équipe pédagogique invite un parent artiste à venir composer une chanson avec la classe en y intégrant les propositions des enfants. La chanson comporte un refrain et des couplets et est écrite sur un papier conférence placé à même un chevalet pour que les enfants puissent y revenir avec

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		ou sans l'aide d'un adulte. Le texte de la chanson ainsi qu'une vidéo montrant les enfants en train de chanter ont été partagés avec les familles sur le blogue de la classe.

Attente 2

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.

Compréhensions conceptuelles

- La communication peut influencer et encourager le changement.
- L'écoute permet de connaître le monde, les autres et soi-même.
- La communication prend diverses formes et est influencée par les expériences antérieures.
- Si la communication comprend des gestuelles et des comportements non verbaux, les mots peuvent également nous aider à créer l'effet souhaité chez l'autre.
- La connaissance est socialement construite – créée par les gens qui apprennent, travaillent et explorent ensemble – et peut être partagée.
- La communication orale est à la base de la littératie, de la pensée et des relations dans toutes les langues.



EN CLASSE : RÉFLEXIONS SUR LA PRATIQUE

EXEMPLE 1 : La comptine « Il était une fois une vieille dame qui avait avalé une mouche. »

Mise en contexte : Les enfants sont réunis autour d'un membre de l'équipe pédagogique qui lit aux élèves la comptine « Il était une fois une vieille dame qui avait avalé une mouche. » Pendant la lecture, deux enfants parlent au sujet du personnage principal de la comptine.

L'enfant A dit : « Elle est vraiment intelligente. »

L'adulte pense : *Je me demande ce qu'il veut dire.*

L'enfant B répond : « Non, elle n'est pas intelligente. Elle est stupide; elle mange des animaux. »

L'adulte pense : *A est plus jeune et admire B. En fait, B me corrige souvent. Que faire maintenant? Je veux comprendre la perception de A. Je crains que A soit blessé dans son amour-propre. Devrais-je dire quelque chose au sujet du mot stupide?*

L'adulte poursuit sa pensée : *Je vais faire quelque chose de différent et attendre un très court instant.*

L'adulte demande ensuite : « Pourquoi penses-tu que la vieille dame dans l'histoire est intelligente? »

L'enfant A explique : « Parce qu'elle sait exactement quel animal manger et dans quel ordre. Elle sait quel animal va manger celui d'avant. »

L'enfant B acquiesce : « Eh bien, c'est vrai qu'elle est intelligente! »

Pensées de l'adulte après réflexion sur le sujet : *Cela a été tellement intéressant. Je voulais comprendre A, mais après une pause, je lui ai donné la chance d'expliquer sa pensée, et même si ce qu'il a dit m'a laissée perplexe, il a pu faire une déduction importante sur le sens du texte. Aussi, il a pris un risque en n'étant pas d'accord avec B, qu'il admire. Je ne critique pas le fait que je voulais instinctivement me porter au secours*

de A, mais j'ai appris que parfois, attendre et sonder la pensée d'un enfant donne lieu à un apprentissage très riche. Attendre et fournir une bonne piste de réflexion m'ont permis d'apprendre quelque chose de l'enfant A.

EXEMPLE 2 : La pêche sous la glace

L'équipe pédagogique pourrait avoir à réexaminer ses hypothèses concernant les façons dont des stratégies précises favorisent l'apprentissage attendu de la part des enfants.

Mise en contexte : Un petit groupe d'enfants discutent de leur expertise en matière de pêche sous la glace. L'équipe pédagogique, qui souhaite aménager un espace dans la classe pour leur permettre de raconter et d'exprimer leurs expériences dans ce domaine, leur fournit des matériaux au bac à eau.

Les membres de l'équipe se demandent : De quelles façons peut-on intégrer de la littérature au bac à eau?

Ils pensent : Ajoutons des lettres. Les enfants pourront les pêcher.

QUESTIONS RÉFLEXIVES : QU'APPRENNENT LES ENFANTS?

- Que pense l'équipe pédagogique à propos de ce qu'apprennent les enfants lorsque des lettres sont ajoutées au bac à eau?
- Que pourraient penser les enfants à propos de ce qu'ils sont en train d'apprendre?
- Y a-t-il d'autres possibilités concernant la littérature (c.-à-d., avant d'ajouter les lettres)?

Consolidation et considération : Lorsqu'on leur demande ce qu'ils pensent apprendre, les enfants déclarent qu'ils sont en train de « pêcher ». Il y a un décalage entre ce que les enfants croient apprendre et ce que l'équipe pédagogique pense que les enfants apprennent.

Lorsqu'on cherche à intégrer l'apprentissage à une activité (en l'occurrence, les lettres ne sont pas liées au contexte de la pêche), cela peut porter à confusion chez certains enfants.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
2.1 écoute les autres et réagit de façon verbale ou non verbale (<i>p. ex., utilise les arts, les signes, les gestes, le langage corporel</i>), à diverses fins (<i>p. ex., échange des idées; exprime ses sentiments; donne son opinion</i>) et dans divers contextes (<i>p. ex., après une lecture à voix haute, une lecture partagée ou une situation d'écriture; en résolvant un problème mathématique en groupe; au cours de jeux imaginaires ou d'explorations; dans les aires d'apprentissage; dans le cadre de jeux de plein air; lors d'observations scientifiques d'animaux et de plantes à l'extérieur</i>).	Parole (Au bac à sable) « <i>Qu'est-ce que tu fais?</i> » « <i>Je construis une route pour ma ville.</i> » « <i>Elle est trop courbée. Tu devrais la faire plus droite.</i> » (Après une lecture à voix haute en classe) : « <i>C'était une histoire inventée. Les chats ne peuvent pas voler!</i> » (Dans le gymnase ou à l'extérieur au terrain de jeu) : « <i>Peux-tu faire ça?</i> » (L'enfant saute à cloche-pied.) Action (Un groupe d'enfants mesure leurs plants de haricots.) « <i>Je pense que le mien a poussé le plus. Il mesurait quatre cubes de haut et maintenant il en mesure sept. Est-ce que le tien a poussé?</i> » « <i>Le mien n'a pas beaucoup grandi. Il mesure seulement trois cubes.</i> » (Ces exemples montrent aussi : les apprentissages en mathématiques – reconnaître des quantités, y compris les différences dans les quantités, et comprendre le concept de mesure.)	Réaction L'équipe pédagogique prévoit d'observer les enfants, en leur donnant plus de temps pour faire part de leurs réflexions, verbalement et non verbalement. En guise de stratégie, l'équipe attend que l'enfant parle en premier et elle compte en silence jusqu'à un certain nombre avant de dire quelque chose (temps d'attente). Elle fait savoir aux enfants qu'elle essaie d'écouter davantage et « différemment », et de leur donner plus de temps pour communiquer leurs réflexions. Défi L'équipe pédagogique observe les enfants dans tous les contextes, en surveillant particulièrement leur communication non verbale. Elle prend note des multiples façons dont les enfants communiquent. Enrichissement Les données tirées de sa documentation sur la façon dont les enfants communiquent déterminent la réaction et les orientations de l'équipe pédagogique. La documentation est partagée avec les enfants pour appuyer leur métacognition.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Les enfants prennent des photos de leur plant de haricots et les affichent sur le blogue de la classe. Ils inscrivent la date et la hauteur de leur plant à ce moment. Certains parents utilisent un outil de communication en ligne, auquel cas les enfants peuvent écouter leurs réactions.	
2.2 utilise et interprète des gestes, l'intonation de la voix et d'autres moyens non verbaux de communication et de réaction (<i>p. ex., répond aux directives non verbales de l'adulte; module le ton de sa voix pendant les jeux de dramatisation; identifie ses émotions et reconnaît les sentiments d'une autre personne</i>). 2.3 interagit avec les autres dans différents contextes (<i>p. ex., avec des matériaux, avec d'autres enfants, avec des adultes</i>).	Parole « <i>Il était vraiment GROS.</i> » (L'enfant parle fort quand il lit le mot gros.) « <i>Elle a l'air fâchée dans la photo. Regarde ses yeux.</i> » « <i>Je mets d'abord mon pantalon de neige, puis mes bottes.</i> » Action Plusieurs enfants utilisent la communication non verbale pour appuyer ou représenter leurs réflexions. Ils utilisent leurs mains pour esquisser les contours d'un objet qu'ils fabriquent, compter ou tracer des chiffres avec leur doigt dans l'air. Ils approchent la tête de la table pour mieux examiner un objet.  VOIR : Deux webémissions « Littératie intégrée tout au long de la journée » et « Numératie intégrée tout au long de la journée ».	Réaction L'équipe pédagogique observe et documente la communication non verbale des enfants. Défi « <i>Quelles autres actions pouvons-nous utiliser pour montrer tes suites?</i> » (Voir le lien avec le contenu d'apprentissage 20.4 qui traite de la transformation d'une suite d'un mode de représentation à un autre.) « <i>Qu'est-ce que nous faisons en premier lorsque nous rangeons les objets?</i> » Enrichissement Pendant la préparation d'un plat, un membre de l'équipe pédagogique écrit les étapes de la recette. L'adulte et les enfants constatent et identifient l'intention d'écriture. Deux enfants jouent avec un train. L'adulte les observe pendant qu'ils substituent certaines pièces

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Un enfant montre à un autre enfant la posture de l'arbre en yoga, en expliquant de quelles façons placer ses jambes et ses bras. Représentation Un enfant fait un autoportrait avec un grand sourire témoignant de ses émotions quand sa famille accueille un chaton en guise d'animal de compagnie. D'autres enfants commencent à dessiner l'animal de compagnie qu'ils possèdent ou aimeraient avoir et en parlent. Quelques-uns essaient d'écrire le nom de l'animal.	de la voie ferrée à d'autres, construisent la structure sur des niveaux différents, déplacent le train tour à tour et modifient les branchements de la voie. Le tout se fait par communication non verbale. L'équipe pédagogique enregistre l'interaction sur vidéo et la regarde. Ensuite, elle visionne la vidéo avec les enfants plusieurs fois. Pendant le visionnement, l'équipe pédagogique et les enfants constatent et identifient plusieurs choses qu'ils voient et entendent. Les enfants ajoutent à leur réflexion chaque fois qu'ils voient la vidéo. L'équipe pédagogique parle aux enfants de l'influence des auteurs et de la façon dont ils inspirent d'autres personnes à écrire dans une forme particulière. Avec le temps, les enfants et les adultes réfléchissent et documentent les différentes intentions d'écriture.
2.4 utilise le langage (communication verbale et non verbale) dans différents contextes afin d'établir un lien entre de nouvelles expériences et ses connaissances antérieures (p. ex., contribue aux idées pendant des séances d'écriture partagée; contribue aux conversations dans les aires d'apprentissage; réagit aux pistes de réflexion de l'adulte).	Parole « J'ai fait un château de sable comme ça à la plage. » « J'ai fait un bonhomme de neige avec ma sœur comme celui de l'histoire. » (Ces exemples montrent aussi : l'apprentissage en littératie – faire des liens.) « J'ai remarqué que si je lève le tuyau, l'eau se déplace plus vite. »	Réaction « Qu'est-ce que tu remarques quand on ajoute...? » « C'est exactement comme... » « Tu as fait un lien. » L'équipe pédagogique négocie avec les enfants au sujet des matériaux de la classe, en tenant compte de ce qui est déjà à leur disposition et de ce dont les enfants pensent avoir besoin pour communiquer et représenter leur pensée et leur apprentissage.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	(Cet exemple montre aussi : l'apprentissage en littératie – tirer des conclusions.)  VOIR : Vidéo « Littératie : L'acquisition du vocabulaire », de la série Les zétoiles émergentes. Action Un enfant modifie la hauteur du tuyau après plusieurs essais pour accélérer le déplacement de l'eau. Représentation Un enfant ajoute une lettre à un mot fréquent pendant une séance d'écriture partagée (en collaboration) en petits groupes. Quelques enfants dessinent un plan montrant les routes de leur communauté et discutent des rôles de l'agent de police, des travailleurs de la construction et d'un restaurant local.	Défi Un membre de l'équipe pédagogique travaille avec un enfant à une séance d'écriture partagée (en collaboration). D'après ses observations antérieures, l'adulte sait quelles sont les lettres connues par l'enfant et utilise des pistes de réflexion pour aider l'enfant à transférer ses connaissances antérieures à un nouveau contexte. L'adulte dit : <i>« Ça commence comme ton prénom. »</i> Enrichissement L'équipe pédagogique constate que les enfants sont émerveillés par la pluie. Elle pose la question suivante : <i>« D'après vous, que verra-t-on après la pluie? »</i> Elle note les idées des enfants. Le lendemain, il pleut encore. Pour aider les enfants à établir un lien entre leurs nouvelles idées et celles énoncées la veille, l'équipe pédagogique leur demande : <i>« D'après vous, qu'allons-nous voir aujourd'hui? »</i> Puis elle pousse la réflexion en demandant : <i>« Qu'est-ce qui vous fait penser à ça? »</i> Elle note les idées des enfants et compare avec eux les idées qu'ils expriment aujourd'hui à celles de la veille.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
2.5 utilise le langage (communication verbale et non verbale) pour réfléchir, exprimer sa pensée et résoudre des problèmes.	Parole « Je pense qu'on devrait essayer comme ça. » « J'ai essayé plusieurs fois, puis j'ai réussi à attraper la balle. » « J'ai mis le gros bloc au bas et c'est devenu stable. » « En regardant l'image, j'ai reconnu le mot. » Action Un enfant décide de trouver tous les enfants de la classe dont le nom comprend la lettre s. Il utilise le mur de mots et fait part de son plan à un autre enfant. De plus en plus d'enfants participent ainsi à l'enquête. (L'exemple montre aussi : l'apprentissage en littératie – utiliser des outils que les rédacteurs et rédactrices utilisent.) Un enfant et un membre de l'équipe pédagogique coconstruisent l'apprentissage pendant que l'enfant participe à l'exploration d'une balance en tentant d'équilibrer ses deux plateaux. Représentation Pendant le rassemblement, quelques enfants partagent leur solution pour relier leurs structures dans l'aire de construction.	Réaction « Je me demande comment tu sais ça. » « À quoi pensais-tu lorsque tu as fait ce choix? » « Comment l'image t'a-t-elle aidé à comprendre le mot? » Défi « Comment as-tu conclu ça? » « Selon toi, que se passerait-il si tu mettais plus de sable dans le plateau de gauche? si on ajoutait un plus gros bloc ici? si on enlevait un pied à cette table? » « Quel son entendrons-nous au début si le mot est maison? » Enrichissement « À quoi pensais-tu? » « Je me demande s'il y a une autre façon de résoudre ce problème. »
2.6 utilise un vocabulaire précis avec des intentions variées (<i>p. ex., termes pour ses constructions ou le matériel choisi</i>).	Parole (Dans l'aire de construction) : « Nous mettons un toit sur notre maison. »	Réaction L'équipe pédagogique réaménage l'aire de création artistique. Elle enlève la majeure partie des matériaux

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	(Au bac à eau) : <i>« J'ai versé de l'eau dans un entonnoir. »</i> (Au gymnase) : <i>« Regarde, je peux me tenir en équilibre sur un seul pied! »</i> Action Après avoir écouté la lecture d'un livre sur l'agriculture, un enfant crée une ferme dans l'aire de construction. <i>« Il n'y a pas encore de céréales dans mon silo. »</i> Représentation Un enfant fait un collage dans l'aire de création artistique. <i>« J'ai utilisé des objets brillants. ».</i> Quelques enfants créent une caverne pour les grenouilles avec des roches qu'ils aspergent d'eau pour simuler le déferlement des vagues.	pour n'en laisser qu'un nombre limité dans l'aire, puis ajoute une variété de papiers brillants et du matériel recyclé pour apprendre aux enfants des propriétés de différents matériaux. Elle discute avec les enfants de ce qu'ils remarquent. Elle utilise la triangulation pour recueillir des preuves d'apprentissage en documentant, en constatant et en identifiant les diverses façons dont les petits artistes utilisent un vocabulaire précis et les raisons qui les poussent à s'en servir. Quand les enfants utilisent un langage comparatif, l'équipe pédagogique constate et identifie ce vocabulaire. Au fur et à mesure de leurs réalisations, les enfants constatent et utilisent la bonne terminologie dans leurs interactions. Défi <i>« Je t'ai entendu dire que tu mettais un toit sur ta maison. J'ai remarqué l'angle que tu as utilisé sur le toit. Angle est un mot mathématique. »</i> (L'adulte pointe du doigt l'angle en utilisant le mot.) Enrichissement L'équipe pédagogique planifie des moyens d'aider les enfants à enrichir leur vocabulaire. Une stratégie consiste à modeler l'utilisation du nouveau vocabulaire dans le contexte du jeu et dans les différentes aires.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		 VOIR : Deux vidéos « Littératie et mathématiques dans un contexte de jeu » et « Apprentissage par le jeu : les mathématiques » de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.
2.7 pose des questions avec des intentions variées (<i>p. ex., pour obtenir des instructions, de l'aide, de l'information ou des éclaircissements; pour proposer une idée innovante; pour mieux comprendre quelque chose; pour satisfaire sa curiosité; pour appréhender une nouvelle situation</i>) dans différents contextes (<i>p. ex., dans le cadre des échanges avec ses pairs et des adultes; avant, pendant et après la lecture à voix haute ou la lecture partagée; en faisant des observations lors d'explorations dans la cours d'école ou au parc; en petits groupes; dans les aires d'apprentissage</i>).	Parole « <i>Peux-tu m'aider à faire ça?</i> » « <i>Pourquoi est-ce que la fumée va en haut alors que tout le reste va en bas?</i> » « <i>Qu'est-ce que le garçon va faire maintenant?</i> » « <i>À quoi ça sert?</i> » « <i>Ces morceaux vont-ils ensemble?</i> » « <i>Pourquoi as-tu mis ça là?</i> » Action Pendant la lecture partagée en petits groupes, les enfants posent des questions sur le livre que les membres de l'équipe pédagogique envisagent de lire pour leur groupe de lecture. Représentation Les enfants posent des questions concernant un nid d'oiseau vide qu'un enfant a apporté dans la classe. Un adulte les écrit sur des papillons adhésifs. Puis, les enfants ajoutent leur prénom sur le papillon comportant leur question et vont les placer près du nid.	Réaction L'équipe pédagogique modèle différents types de questions et réfléchit à voix haute pour rendre l'intention de chaque question explicite aux enfants. Elle rend sa pensée visible en utilisant des questions comme : « <i>Où est le petit chien?</i> » « <i>Comment les oiseaux fabriquent-ils leur nid?</i> » « <i>Qui veut manger une pomme?</i> » Défi Pendant la lecture partagée en petits groupes, un membre de l'équipe pédagogique note les questions des enfants au sujet du livre lu et les affiche pour que les enfants puissent les revoir. Enrichissement L'équipe pédagogique invite les enfants à utiliser les noms dans le tableau à pochettes ou les noms sur un graphique de la classe pour répondre à des questions comme : « <i>Comment pouvons-nous déterminer le nombre d'enfants absents à partir du nombre d'enfants présents?</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Elle documente également la manifestation des apprentissages en mathématiques comme l'interprétation des données, la comparaison de quantités et la réflexion concernant « plus » ou « moins ».
2.8 décrit ses expériences personnelles en utilisant un vocabulaire et des détails qui conviennent à la situation.  VOIR : Vidéo « Communication orale », de la série Les zétoiles émergentes. 2.9 raconte des expériences, des événements et des histoires dans la séquence appropriée (<i>p. ex., de vive voix; de façons nouvelles et créatives; au moyen de la dramatisation, des arts visuels, de la communication non verbale et de représentations; dans ses conversations</i>).	Parole « <i>Je suis allé visiter mon cousin en fin de semaine.</i> » « <i>J'ai eu un gros rhume et de la fièvre, mais je vais mieux maintenant.</i> » Action Un petit groupe d'enfants décrit et montre comment faire descendre une balle le long d'une rampe sans qu'elle tombe. Représentation Au bac à sable, les enfants racontent de nouveau l'histoire du <i>Petit bonhomme de pain d'épice</i> qu'ils viennent d'entendre lors de lecture à voix haute. Ils utilisent des accessoires que l'équipe pédagogique a intentionnellement placés au bac à sable pour ce faire.	Réaction Pendant une discussion en classe, l'équipe pédagogique explique l'ordre à suivre pour raconter une histoire. Avec les enfants, les membres de l'équipe réfléchissent à l'importance de penser aux intentions et à l'auditoire lorsqu'on planifie raconter une histoire. Ils réfléchissent aussi aux raisons pour lesquelles des histoires et des événements sont relatés, aussi bien à l'école qu'à l'extérieur de l'école. Défi L'équipe pédagogique prend des photos des enfants qui enfilent leurs vêtements d'extérieur en hiver. Elle invite les enfants à placer les photos dans le bon ordre et consigne ses observations au sujet du classement fait par les enfants. L'équipe pédagogique travaille avec un petit groupe d'enfants qui profiteraient d'écriture partagée (en collaboration) pour ajouter des textes aux photos placées en ordre.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement L'équipe pédagogique rencontre les enfants individuellement ou en petits groupes pour réfléchir à d'autres actions qui se font dans un ordre particulier (<i>p. ex., faire un gâteau</i>). Elle invite les enfants à noter l'ordre et à placer leurs notes dans un endroit approprié de la classe (<i>p. ex., cuisine, vestiaire</i>).

Attente 10

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

identifie, différencie et manipule les phonèmes du français par l'entremise de comptines, de chansons et d'autres activités de conscience phonologique.

Compréhensions conceptuelles

- La conscience phonologique est la conscience que les mots se composent de phonèmes ou de sons.
- Le développement de la conscience phonologique amène l'enfant à identifier, à discriminer et à manipuler consciemment les sons du langage oral.
- L'enfant saisit différentes occasions d'apprentissage pour développer sa conscience phonologique avec et sans l'aide de l'adulte.
- L'enfant prend plaisir à jouer avec les mots et les sons entendus dans différents contextes et à différents moments de la journée.
- L'enfant qui possède de bonnes habiletés en conscience phonologique a de meilleures chances de développer de bonnes habiletés en lecture plus tard.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
10.1 explore et nomme les bruits et les sons dans des contextes signifiants de son environnement (<i>p. ex., nouvelles à l'interphone, bruits à l'extérieur de l'école</i>). 10.2 manifeste une conscience de la structure des phrases et des mots dans différents contextes (<i>p. ex., dans une situation de jeu, au cours d'une lecture</i>). 10.3 manifeste une conscience de la rime et identifie la position des syllabes et des phonèmes. 10.4 manipule des syllabes et des phonèmes, seul ou avec de l'aide, pour créer des mots (<i>p. ex., fusion, addition, substitution</i>) puis fait des exercices de segmentation.	Parole « J'ai sauté trois fois parce que dans le mot pantalon il y a trois syllabes. » « J'ai placé trois cubes, car dans le mot ami, j'entends trois sons. » « Maman, mouton et moustache commencent avec le son mmm. » « Mon prénom a deux syllabes. » « Ça rime avec mon nom. » « C'est le mot rat. Je le sais parce que je connais le mot chat. » « Ce mot commence comme mon nom. » « Si je remplace la première lettre dans jeu par f, j'obtiens un mot différent : feu. » « J'entends des rimes dans cette comptine. Tapis rime avec gris. » Action En examinant une affiche comprenant une série de trois mots illustrés, l'enfant réussit à découvrir l'intrus de la rime (<i>p. ex., mouton, savon, souris</i>) ou à identifier le phonème intrus (<i>p. ex., nuage, livre, lumière</i>).	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique travaille avec un petit groupe d'enfants pour lesquels l'équipe pédagogique a déterminé (d'après les informations de la documentation pédagogique) qu'ils ont besoin d'appui supplémentaire en ce qui a trait à la discrimination auditive de certains sons. En parlant à la famille d'un enfant, l'équipe pédagogique apprend que l'enfant a subi plusieurs otites au cours des deux dernières années. Ensemble, l'équipe pédagogique et la famille parlent de stratégies pour aider l'enfant, tant à l'école qu'à la maison. À l'école, les enfants utilisent leurs cartes de nom et des ensembles de lettres pour former et segmenter leur nom. L'équipe pédagogique envoie à la maison des enveloppes contenant des tuiles de lettres et des cartes de nom pour que les familles puissent jouer au jeu des sons à la maison. L'équipe pédagogique explique également que l'écoute de sons est une des nombreuses stratégies que les lecteurs et lectrices utilisent. Une autre stratégie consiste à utiliser les images pour faciliter leur lecture. L'équipe pédagogique peut expliquer aux enfants que

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Quelques enfants disposent d'un ensemble d'étiquettes présentant chacune le prénom des enfants de la classe et des membres de l'équipe pédagogique. Ils regroupent les étiquettes selon le son initial du prénom. Représentation Un petit groupe d'enfants s'entraîne à dire des mots sans signification (logatomes) qui riment avec leur prénom. Le groupe invite ensuite d'autres enfants à venir voir leur performance dans l'aire de dramatisation où ils feront semblant de parler. Un petit groupe d'enfants dessine des lignes ou des notes de musique pour représenter le son de chaque syllabe composant leur prénom. (Ces exemples montrent aussi : <i>les apprentissages en littératie</i> – conscience des concepts liés à l'écrit, le principe alphabétique, les sons que produisent les lettres et leur signification [conscience phonologique]; <i>les apprentissages en lecture et en écriture</i> – faire correspondre les lettres et les sons et utiliser cette connaissance pour écrire.)	l'écoute des sons et le fait de penser aux sons font partie du métier d'auteur. Défi L'équipe pédagogique travaille avec un petit groupe d'enfants ayant pu reconnaître le son initial d'un mot. Elle aide les enfants à se concentrer sur le son final de leur nom. Un membre de l'équipe pédagogique propose aux enfants d'imiter la voix d'un robot en scandant les syllabes des mots. Enrichissement L'équipe pédagogique produit des rimes et manipule les sons (en remplaçant ou en supprimant des sons, par exemple, en enlevant la deuxième syllabe de chameau pour produire le son <i>cha</i>).

Attente 11

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste des habiletés de lectrice ou lecteur émergent pour construire le sens d'une variété de textes.

Compréhensions conceptuelles

- La lecture est un processus dynamique qui permet de construire le sens d'un texte et d'y réagir.
- Les stratégies de lecture aident l'enfant à comprendre le sens de textes variés.
- L'enfant qui lit utilise une variété de stratégies pour réfléchir à propos d'un texte et le comprendre.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
11.1 utilise les habiletés de lecture pour construire le sens des textes imprimés, familiers ou non (<i>p. ex., fait appel aux illustrations; applique la connaissance des structures du langage, de quelques mots fréquents, de la correspondance entre le symbole [graphème] et le son [phonème]</i>).  VOIR : Vidéo « Le scripteur et le lecteur émergents », de la série Les zétoiles émergentes.	Parole « Je sais que ça dit araignée parce que je l'ai vu dans l'image. » « Je sais que c'est le. » L'élève montre du doigt les lettres en caractères gras en disant : « J'ai parlé fort ici parce que ça devient foncé. » Action Pendant la lecture autonome, un enfant montre du doigt les mots, regarde les images et relit les mots après avoir fait une erreur.	Réaction L'équipe pédagogique consolide l'application des stratégies de lecture par les enfants en réfléchissant à voix haute et en posant des questions : « Parcourons le livre pour voir les images. » « J'ai remarqué que tu regardes les images. » « Qu'est-ce qui te fait penser à ça? » En se basant sur la documentation pédagogique, l'équipe pédagogique utilise les informations recueillies pour choisir un texte à lire avec un groupe d'enfants.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Trois enfants tentent de lire un petit livre. Chacun émet son opinion selon les images ou les mots reconnus. Leur version de l'histoire est très proche de celle qui est écrite. Représentation Un groupe d'enfants décide de transformer l'aire de dramatisation en librairie. Un enfant prépare une affiche pour annoncer une pièce de théâtre qu'un groupe d'enfants va présenter au cours de la semaine.	Elle se demande : <i>Pourquoi cet apprentissage, pour ces enfants, à ce moment-ci?</i> Selon les informations retenues, elle détermine que ce groupe d'enfants bénéficierait de lecture partagée et elle sélectionne un texte approprié. Défi <i>« Si tu penses que le mot est sauter, quelle lettre verrons-nous au début lorsque nous enlèverons le papillon adhésif? »</i> Des enfants utilisent toujours le même livre, car ils le connaissent très bien et sont confiants de pouvoir bien le lire. L'équipe pédagogique se demande : <i>Comment se servir de ce sentiment de réussite comme assise pour amener les enfants à la prochaine étape et les encourager à transférer leurs connaissances vers de nouvelles ressources?</i> Enrichissement L'information tirée de l'évaluation révèle qu'un petit groupe d'enfants connaît un certain nombre de mots très fréquents, a une connaissance des lettres et des sons et est en mesure de lire des textes simples à structure répétée. L'équipe pédagogique détermine que ce groupe d'enfants pourrait tirer parti de la lecture guidée au moyen d'un texte informatif. Un groupe d'enfants dessine les lettres de l'alphabet que la classe pourra utiliser comme ressource plus

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		tard. L'équipe pédagogique observe les enfants qui écrivent les lettres, puis discutent des matériaux de construction qui iront mieux avec chaque lettre. Les membres de l'équipe pédagogique se demandent : <i>Quelles stratégies de lecture les enfants utilisent-ils? Qu'apprenons-nous au sujet de la manifestation des apprentissages en littératie et de ce que les enfants savent sur la façon dont les lettres et la lecture fonctionnent?</i>



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 11 : En guise de suivi à une rencontre avec les familles, l'équipe pédagogique leur envoie trois questions qu'elle pose aux enfants lorsqu'elle lit avec eux pour les aider à comprendre un texte : « *À ton avis, qu'est-ce qui pourrait arriver dans le livre?* »; « *Comment es-tu arrivé à cette*

réponse? »; « *À quoi te fait penser ce livre?* ». L'équipe pédagogique invite ensuite les familles à partager d'autres questions qu'elles posent pendant la lecture avec leur enfant.

Attente 12

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste des habiletés de scriptrice ou scripteur émergent pour communiquer avec les autres.

Compréhensions conceptuelles

- La communication écrite a pour fonction de rendre les pensées, les idées et les sentiments visibles aux autres.
- Les raisons et les intentions de l'écriture sont variées.
- Il est important que les autres comprennent ce que nous essayons de communiquer par écrit.
- Les scriptrices et scribes réfléchissent d'abord aux intentions de leurs écrits et à leurs destinataires, et choisissent ensuite la forme d'écriture qui convient le mieux pour faire passer leur message.
- Les scriptrices et scribes utilisent différents outils et ressources d'aide à l'écriture.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
12.1 manifeste un intérêt pour l'écriture (<i>p. ex., choisit différents matériaux pour l'écriture, comme des papillons adhésifs, des étiquettes, des enveloppes, du papier de couleur, des marqueurs, des crayons, y compris des crayons de couleur</i>) et choisit d'écrire dans divers contextes (<i>p. ex., dessine ou consigne ses idées dans les aires d'apprentissage</i>). 12.2 comprend que les textes sont porteurs d'idées ou de messages (<i>p. ex., demande à l'adulte de lui écrire les nouveaux mots</i>).	Parole « Qu'est-ce que ça dit? » « Qu'est-ce que ça signifie? » « Je veux écrire un mot à mon amie. » Action Un enfant remarque la question « Combien de pelletées? » que l'équipe pédagogique a affichée au bac à sable. Les enfants commencent à compter les pelletées. Des enfants font un sondage pour interroger leurs camarades au sujet d'un événement, d'une préférence ou d'une opinion (<i>p. ex., « Est-ce que tu préfères les chiens ou les chats? »</i>).	Réaction L'équipe pédagogique remarque que les enfants s'écrivent des mots de plus en plus. Elle leur dit : « Nous avons remarqué que vous aimez vous écrire des mots. Où est-ce qu'on pourrait ajouter du matériel pour écrire dans la classe? Quels objets devrions-nous ajouter? » Défi L'équipe pédagogique remarque l'affiche qu'un enfant a créée pour annoncer un film. Elle demande aux enfants quels renseignements pourraient être ajoutés à l'affiche pour informer les personnes qui viennent voir le film.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Un enfant fait une affiche dans l'aire de dramatisation pour montrer quel film est projeté au cinéma.	Enrichissement Dans l'aire de dramatisation, l'équipe pédagogique observe quelques enfants qui discutent pour déterminer qui sera le premier à utiliser le nouveau matériel qui s'y trouve. L'équipe pédagogique leur demande de communiquer leur solution, y compris leur liste, aux autres enfants de la classe.
12.3 rédige des messages simples (<i>p. ex., liste d'épicerie sur papier, carte de souhaits sur ordinateur, étiquettes pour constructions de blocs ou de sable</i>) en utilisant des images et des symboles et en faisant appel à sa connaissance des correspondances entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes).	Parole <i>« C'est un mot dans ma langue. »</i> <i>« J'ai utilisé le mur de mots pour écrire ballon. »</i> <i>« J'ai écrit le mot FERMÉ sur la bibliothèque. »</i> <i>« Nous comptons les fourmis dans notre fourmilière en dessinant un bâton pour chaque fourmi aperçue. »</i> Action Les enfants s'écrivent des lettres et en écrivent aux membres de leur famille, préparent des panneaux dans l'aire de construction, notent les découvertes qu'ils ont faites au bac à eau, dressent une liste des prénoms de leurs camarades de classe dans l'aire de dramatisation et fabriquent des cartes de souhaits dans l'aire de création artistique.	Réaction Pour favoriser la communication écrite chez les enfants dans de nombreux contextes, l'équipe pédagogique place, sur divers meubles et objets de la classe, des enseignes que les enfants ont écrites. Défi Un membre de l'équipe pédagogique est assis à côté d'un enfant qui écrit une description de son enquête sur la façon de faire rouler une balle plus vite le long d'une rampe. Pour aider l'enfant à entendre et à enregistrer les sons, l'adulte se sert des pistes de réflexion : <i>« Étire le mot et écoute les sons. Quels sons entends-tu au début (au milieu, à la fin) de ce mot? »</i> <i>« Ça commence comme ton prénom. »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Un enfant qui hésite à écrire dans l'aire d'écriture fait un dessin étiqueté de sa structure de blocs dans l'aire de construction. Une enfant produit une étiquette pour son dessin.	Enrichissement L'équipe pédagogique travaille avec chaque enfant pour choisir des modèles d'écriture, de dessin ou de peinture pour le portfolio de l'enfant. À cette fin, elle tient des conférences avec les enfants pour discuter avec eux de ce qu'ils ont remarqué concernant leur développement en écriture. Comme beaucoup de familles sont incapables de se présenter à ces rencontres en personne, l'équipe pédagogique prend des photographies qu'elle télécharge dans un portfolio électronique, puis elle a une conversation téléphonique avec les membres des familles après que ceux-ci ont eu accès aux exemples de travaux dans un blogue sécuritaire protégé par un mot de passe.
12.4 utilise les ressources disponibles en classe pour s'aider à écrire (p. ex., mur de mots avec le prénom de chaque enfant; mots tirés de textes simples à structure répétée; mots employés fréquemment dans le cadre d'écriture partagée; panneaux et diagrammes; dictionnaires illustrés; cartes alphabétiques; livres).	Parole « Je sais. Je peux consulter le mur de mots. » « C'est le même mot qu'un mot du livre. » « Je sais que c'est comme ça que ça s'écrit parce que je l'ai vu sur la carte. » Action Tout en jouant avec des blocs, un groupe d'enfants décide qu'il a besoin d'un mot de passe secret pour sa structure. Pour écrire toutes les lettres qui composent le mot de passe, il consulte le mur de mots.	Réaction L'équipe pédagogique place des photographies des enfants à côté de leur nom sur le mur de mots. À la demande de plusieurs des enfants, les membres de l'équipe placent également des listes de classe dans plusieurs endroits à titre de ressource dont les enfants peuvent se servir pour écrire. Ils négocient le placement des ressources avec les enfants, ce qui contribue à augmenter leur participation. Cette expérience permet à l'équipe pédagogique de comprendre la perception des enfants concernant l'utilité de l'écriture.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Un petit groupe d'enfants élabore sa propre liste de noms à partir d'une liste de la classe. Il utilise la liste se trouvant au restaurant dans l'aire de dramatisation. Les enfants écrivent des séquences de lettres de façon aléatoire et commencent à laisser un espace entre les « mots ».	Défi « <i>Que pourrais-tu utiliser pour savoir comment écrire le mot?</i> » Enrichissement L'équipe pédagogique rassemble les étiquettes-mots du mur de mots à l'aide d'un anneau pour que les enfants puissent les apporter et les utiliser à différents endroits de la pièce.
12.5 explore diverses formes d'écriture à différentes intentions et dans divers contextes. 12.6 communique, par écrit, des idées se rapportant à ses expériences personnelles ou à des histoires familiales, en les personnalisant et en les réinterprétant à sa façon (<i>p. ex., fait un schéma organisationnel des Trois petits cochons et raconte l'histoire à un membre de l'équipe pédagogique lors d'une conférence d'écriture</i>).	Parole « <i>Faisons une liste.</i> » « <i>J'écris une invitation pour ma fête.</i> » « <i>Je mets ces étiquettes sur le dessin que j'ai fait de ma structure.</i> » Action Dans l'aire de dramatisation, un enfant décide de créer un livre de rendez-vous pour le cabinet du médecin. Il écrit également des cartes de rendez-vous pour les patients. Représentation Un enfant fait un dessin représentant une journée au parc et raconte ses expériences à ses camarades de classe.	Réaction L'équipe pédagogique remarque que dans l'aire de dramatisation, les enfants font un livre de rendez-vous et y inscrivent des rendez-vous. Un membre de l'équipe pédagogique se joint aux enfants et les incite à inclure les sons qu'ils entendent dans les mots. Défi Un petit groupe d'enfants parle avec un membre de l'équipe pédagogique au sujet d'un procédé littéraire qu'un auteur a utilisé dans un texte souvent lu lors de la lecture à voix haute. L'adulte invite les enfants à essayer d'utiliser ce même procédé, par exemple, la comparaison ou la répétition d'un mot, dans leurs propres écrits.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Quelques jours plus tard, un membre de l'équipe pédagogique remarque qu'un des enfants s'est servi du même procédé. Il demande à l'enfant d'en parler aux autres. Enrichissement Un enfant ne démontre pas d'intérêt pour l'écriture. L'équipe pédagogique discute de ce qu'elle a observé afin de trouver un moyen d'éveiller l'intérêt de l'enfant pour l'écriture. Elle réalise que l'enfant aime beaucoup coiffer les autres enfants. Elle décide d'ajouter de petits cartons et un cahier près de l'endroit où l'enfant joue et de s'insérer dans son jeu en lui demandant de fixer un rendez-vous pour qu'un membre de l'équipe pédagogique puisse se faire coiffer et de trouver une façon pour que son nouveau client puisse se souvenir de ce rendez-vous.



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 12 : L'équipe pédagogique affiche les étapes d'illustration et d'écriture dans l'aire d'écriture et sur le babillard d'information pour les familles. Elle y affiche la documentation pédagogique qui met en évidence la pensée et l'apprentissage des enfants. Ceux-ci ont dessiné et écrit pour communiquer un souvenir, raconter une expérience, décrire un point de vue, décrire une structure ou recueillir des données au sujet de leurs camarades. Lors de prochaines rencontres avec les familles, l'équipe

pédagogique demande aux parents de parler du genre d'écriture que leur enfant fait à la maison et leur explique que les échantillons des productions de leurs enfants correspondent à une étape d'illustration et d'écriture. Ensemble, parents et équipe pédagogique discutent de la pensée, de l'apprentissage et des progrès de leur enfant. Quelques jours plus tard, plusieurs parents mentionnent que le fait d'avoir discuté de la documentation pédagogique les a aidés à comprendre le processus d'apprentissage de leur enfant.

Attente 13

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste une compréhension ainsi qu'un sens critique à l'égard d'une variété de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.

Compréhensions conceptuelles

- La littératie permet à l'enfant de réfléchir à propos du monde qui l'entoure et de le comprendre.
- Les raisons et les intentions de la lecture sont variées.
- La lecture permet à l'enfant d'avoir des pensées et des sentiments variés.
- Il existe différents types de textes.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
13.1 manifeste un intérêt pour la lecture (<i>p. ex., s'attend à trouver un sens dans les images et le texte; choisit de regarder des textes; réagit aux textes lus par l'équipe pédagogique; relit des textes familiers; tente de lire avec confiance</i>). 13.2 reconnaît ses préférences personnelles dans les textes (<i>p. ex., choisit des livres de fiction, des magazines, des affiches, des textes interactifs</i>), dans différents contextes (<i>p. ex., lecture à voix haute faite par l'équipe pédagogique; lecture partagée; lecture guidée, lecture autonome</i>).	Parole « J'aime les livres sur les insectes parce que j'aime vraiment les papillons. » « J'aime suivre des labyrinthes. Je lis souvent des livres qui illustrent des labyrinthes! » « Peux-tu relire le livre sur la pelle mécanique, s'il vous plaît? » Action Dans l'aire de lecture, un groupe d'enfants choisit des livres dans un panier. Auparavant, l'équipe	Réaction L'équipe pédagogique prend note des livres que les enfants choisissent afin de s'en procurer d'autres répondant à leurs champs d'intérêt. L'équipe pédagogique réaménage le milieu d'apprentissage pour encourager la manifestation des apprentissages en littératie pendant toute la journée et dans différents contextes, y compris la lecture par les enfants et sa documentation de leur apprentissage.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	pédagogique avait trié les livres avec les enfants pour que ceux-ci puissent faire des choix éclairés. Représentation Dans l'aire de dramatisation, un groupe d'enfants imite les personnages d'un livre qui vient d'être lu lors de la lecture à voix haute.	Défi Un membre de l'équipe pédagogique modèle quelques façons de présenter ses livres préférés aux autres. Puis il demande aux enfants d'expliquer leur choix de livre. Enrichissement L'équipe pédagogique planifie une discussion axée sur les façons de se choisir un livre (<i>p. ex., regarder la page couverture et les illustrations</i>).
13.3 manifeste une conscience des éléments de présentation d'un livre ou d'un texte imprimé (<i>p. ex., identifie la page couverture à l'endroit; repère le titre du livre; tourne les pages correctement; lit un livre à partir du début; reconnaît que l'imprimé comprend des lettres, des mots, des espaces entre les mots et des phrases et qu'il contient des messages</i>).	Parole « <i>C'est le titre du livre.</i> » « <i>Je connais cette lettre.</i> » « <i>Regarde, le mot ballon est écrit deux fois sur la page.</i> » Action Les enfants tiennent les livres dans le bon sens, utilisent un doigt pour aller de gauche à droite et essaient de lire les histoires. Ils commencent à reconnaître la différence entre les lettres et les mots. Ils peuvent suivre une chanson imprimée sur du papier conférence, au moyen de leur doigt ou d'un pointeur, à mesure que la chanson est lue ou chantée lors de la lecture partagée.	Réaction Pour aider les enfants à se servir des concepts reliés à l'écrit, l'équipe pédagogique modèle son utilisation pendant l'écriture guidée et la lecture partagée (en collaboration) en posant des questions comme : « <i>Où commence-t-on à lire?</i> » « <i>Où est le début de l'histoire?</i> » « <i>Où est le début du mot?</i> » Défi L'équipe pédagogique offre des possibilités aux enfants de relire des textes familiers avec elle, en petits groupes et seuls. Les membres de l'équipe pédagogique se demandent : <i>Pourquoi cet apprentissage, pour ces enfants, à ce moment-ci?</i> Ils savent que la lecture répétée, la relecture, la réflexion sur les mots et les phrases ainsi que

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Un enfant présente à un petit groupe d'enfants un livre qu'il a apporté de la maison. Il lit le titre du livre et le nom de l'auteur en pointant les mots du doigt. Puis il tourne la page et lit les mots qu'il reconnaît. Lorsqu'il a terminé, il referme son livre et le dépose dans son sac d'école. Un enfant lit le message du jour en reconnaissant globalement certains mots ou en reconnaissant les lettres initiales des mots.	le sens à dégager des textes constituent tous des manifestations fondamentales en littérature. Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique discute avec les enfants de l'endroit où placer un texte coconstruit pour le relire.
13.4 réagit à divers textes après la lecture à voix haute (<i>p. ex., peint, dessine ou construit des modèles représentant des personnages ou des décors</i>).	Parole « Mon grand-père et moi collectionnons des roches. Nous avons fabriqué un inukshuk comme celui du tableau. » « Je vis dans un appartement aussi, comme la famille dans le livre. » Action Un petit groupe d'enfants décide de créer un abécédaire en utilisant leurs noms. Les enfants utilisent des photos numériques pour que leur livre ressemble à un livre de la bibliothèque de la classe. Représentation Après avoir appliqué la stratégie de compréhension par la visualisation, les enfants partagent les images	Réaction Après avoir lu un livre à propos de la forêt aux enfants, l'adulte leur pose des questions comme : « Selon vous, qu'est-ce que l'auteur ressent au sujet des forêts? » « Et qu'est-ce qu'il voudrait qu'on ressente? » « D'après vous, pourquoi le livre contient-il des photos plutôt que des illustrations? » L'équipe pédagogique pose des questions semblables après avoir lu d'autres textes. Il s'agit d'inciter les enfants à réfléchir à la perspective de l'auteur et d'appliquer la pensée critique au message et au point de vue.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	mentales que l'histoire leur a inspirées, en utilisant des mots, des mouvements et une représentation graphique. Un membre de l'équipe pédagogique lit deux phrases qui racontent les bonnes odeurs provenant d'une boulangerie-pâtisserie sans leur montrer les dessins du livre. Les enfants utilisent la stratégie d'imagerie mentale pour créer des dessins de gâteaux, de desserts et de pains à partir des images qui se sont formées dans leur tête après avoir entendu les mots lus par l'adulte. Puis les enfants échangent des idées à propos des différentes façons de visualiser.	Défi Après avoir lu un livre sur une question sociale pertinente pour la classe, un membre de l'équipe pédagogique pose des questions : « À qui s'adresse ce livre? » « Qui raconte l'histoire? » « En quoi cette histoire serait-elle différente si une autre personne ou un autre personnage l'avait racontée? » Enrichissement La visualisation est une stratégie de compréhension qui est très abstraite pour les jeunes enfants, mais qui leur permet de comprendre un texte. Pendant plusieurs jours, l'équipe pédagogique incite les enfants à s'exercer à visualiser ou à se faire des images dans leur tête. Pour rendre cette stratégie abstraite plus concrète, l'équipe pédagogique prévoit de faire de la visualisation avec les enfants un jour de pluie. Après avoir guidé les enfants dans leur observation d'un jour de pluie, l'équipe pédagogique leur demande de fermer les yeux et de faire un « dessin » dans leur tête dépeignant ce qu'ils ont vu. Les enfants partagent leur « dessin » oralement. Plusieurs jours plus tard, l'équipe pédagogique lit à voix haute un poème sur la pluie fondé sur la compréhension antérieure des enfants.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
13.5 fait des prédictions sur un nouveau texte qui est lu par l'équipe pédagogique, ou avec son aide, en utilisant ses connaissances antérieures de textes familiers et sa connaissance générale du monde qui l'entoure (p. ex., à partir de l'illustration de la couverture ou du titre d'un livre pour déterminer le sujet ou la forme du texte).	Parole « Je pense que le texte parlera d'une fête parce qu'il y a des ballons sur la page couverture. » « Je pense que le bébé va se mettre à pleurer parce que les bébés pleurent quand ils ont faim. » « Je pense que ce n'est pas un livre de fiction parce qu'il y a une photographie sur la couverture. » « Je pense que ça parlera de deux amis parce qu'il y a deux enfants sur la couverture. » « Peut-être qu'ils sont frères. » (Réponse d'un autre enfant.) « Je pensais que c'était le mot sable parce que j'ai regardé l'image et le mot commence par un s. » Action Après avoir lu le titre <i>La cachette</i> et observé l'illustration sur la page couverture d'un nouveau livre, une enfant pense que l'éléphant ira se cacher dans le bain tandis qu'un autre enfant pense qu'il se cachera derrière le grand fauteuil. Un enfant regarde un livre en commençant par la fin et déclare : « Je ne pensais pas que la fille laisserait sa sœur jouer avec son nouveau jeu. »	Réaction « D'après toi, qu'est-ce qui pourrait arriver dans le livre? Comment es-tu arrivée à cette conclusion? » Défi « Quelle partie du livre te fait croire ça? » « Qu'est-ce que le dessin nous dit au sujet de ce qui pourrait arriver dans le livre? » « Quels indices as-tu utilisés pour arriver à cette conclusion? » Enrichissement « Selon toi, quels mots pourrait-on trouver dans ce livre? » « Qu'est-ce que tu sais au sujet des oiseaux qui t'aidera à lire le livre? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Un petit groupe d'enfants discute au sujet des questions du jour affichées dans la classe : <i>« Pensez-vous qu'il va pleuvoir demain? Qu'est-ce qui vous fait penser ça? »</i>	
13.6 utilise ses connaissances antérieures pour établir des liens (<i>p. ex., avec de nouvelles expériences, d'autres livres, des événements dans le monde</i>) qui l'aideront à comprendre un large éventail de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.	Parole <i>« Je vis dans un appartement, moi aussi. »</i> <i>« C'est comme l'autre livre que nous avons lu. »</i> <i>« Ce livre est comme le film que j'ai vu. »</i> Action Pendant une enquête menée à l'extérieur, les enfants utilisent les connaissances acquises à partir d'un livre au sujet des ombres (<i>p. ex., le fait que l'ombre d'une personne bouge quand la personne bouge</i>) pour explorer les changements qui s'opèrent à leur ombre lorsqu'ils s'assoient. Représentation Après avoir bâti un pont dans l'aire de construction, les enfants appliquent leurs connaissances antérieures pour construire un pont-tunnel comme celui qu'ils ont vu dans un livre précédemment lu par l'équipe pédagogique.	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique modèle la réflexion à voix haute pour préciser la stratégie de lecture qui consiste à établir des liens entre ses connaissances antérieures et le nouveau texte. L'équipe pédagogique documente ses observations des enfants pendant le jeu. Après avoir analysé la documentation pédagogique, elle constate que les enfants font des liens avec leurs expériences antérieures durant leur jeu. L'équipe pédagogique constate et identifie la stratégie (établir des liens avec ses connaissances antérieures) en faisant ressortir qu'elle est utilisée par des lecteurs et lectrices pour comprendre ce qu'une auteure ou qu'un auteur veut dire. Défi <i>« Qu'est-ce que ça te rappelle? »</i> <i>« Quelle partie du livre te fait penser à ça? »</i> <i>« Tu as bâti la structure comme dans le livre. Je me demande si tu pourrais bâtir d'autres structures comme celles du livre. »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement À l'extérieur, l'équipe pédagogique aide les enfants à prendre des photos numériques de leur ombre. Elle a lu des livres sur les ombres. Les enfants se demandent pour quelles raisons ils n'ont pas d'ombres à l'intérieur de la classe. Les photos les aideront à faire des liens lorsqu'ils passeront en revue leur enquête, une fois à l'intérieur.
13.7 utilise des illustrations pour mieux comprendre les textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.	Parole « C'est dans un parc, parce qu'on voit des balançoires. » « Je pense qu'ils vont jouer dans la neige parce qu'ils portent des habits de neige. » « Je pensais que ça disait train, mais c'est l'image d'un tracteur. » « J'ai mis une photographie du chien pour que les gens sachent que c'est le mot chien. » « J'ai vu les images ici et je pense que ce sont les ennemis des fourmis. » Après avoir décomposé le mot, l'enfant dit : « Oui, le mot est prédateurs. Alors, j'avais raison. Ce sont les ennemis. » Action Avec l'aide d'un adulte, un petit groupe d'enfants relit des textes familiers, y compris des textes créés en classe par les enfants eux-mêmes	Réaction L'équipe pédagogique modèle les façons d'utiliser les illustrations pour comprendre ce qui arrive dans le texte et pour trouver le sens des mots difficiles. Défi « Quel mot est caché sous le papillon adhésif, d'après toi? Comment peux-tu utiliser le dessin pour le deviner? » Enrichissement L'équipe pédagogique constate que plusieurs enfants sont curieux à propos des fourmis et consultent des textes informatifs pour en savoir davantage sur ces insectes. Elle travaille avec les enfants, les aide à se servir de leurs connaissances au sujet de l'utilisation des images ou des photographies et leur présente d'autres

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	(documentation, tableaux, histoires), en se référant aux illustrations pour mieux comprendre. Pendant la lecture partagée en petits groupes, avant d'amorcer la lecture d'un texte familier, l'adulte et les enfants font une balade visuelle des illustrations et en discutent pour avoir une idée de ce qu'ils vont lire. L'adulte note mentalement les réflexions des enfants pour les documenter ultérieurement. Représentation Les enfants ont lu avec l'adulte une histoire à propos des différentes parties d'un arbre. Ils décident de représenter l'histoire à leur façon. Ils font leur propre version du livre et utilisent une photo d'un arbre de la cour d'école pour agrémente leur version.	caractéristiques de ce genre de textes qui peuvent aider à trouver les informations recherchées.
13.8 reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet dans différents contextes (<i>p. ex., utilise du matériel de manipulation varié représentant des lettres majuscules et minuscules dans un jeu de lettres; nomme des lettres sur des affiches et étiquettes représentant des éléments d'une histoire, d'un poème, d'un grand livre, ou sur des panneaux de circulation; identifie un mot débutant par une lettre donnée</i>).  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole « C'est un t. Ça commence comme mon nom. » « Ça fait le son j. » « Je sais que c'est un d parce qu'il y a une balle et un bâton. » « Je vois un b comme dans ballon. » Action Après une lecture partagée de quelques abécédaires, un membre de l'équipe pédagogique aide les enfants à créer leur propre abécédaire. Les enfants	Réaction L'équipe pédagogique place un tableau à pochettes contenant les étiquettes-noms des enfants à côté des lettres magnétiques et du tableau blanc pour qu'ils puissent les utiliser comme référence. Défi « Si le mot est fille, quelle sera la première lettre? » « Si le mot est ballon, quel son entendrez-vous à la fin du mot? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	utilisent leurs prénoms et des photographies d'objets de la classe pour représenter les lettres de l'alphabet. Représentation Deux enfants trient, nomment et comparent des lettres magnétiques qu'ils placent sur un tableau blanc.	(Remarque : L'équipe pédagogique pose les questions en se fondant sur les preuves d'apprentissage recueillies.) « Je me demande ce qui arrivera si je remplace cette lettre par celle-ci. » « Regarde ce qui arrive quand je place cette lettre à côté de celle-ci. Le son change complètement. Tu ne trouves pas ça intéressant de voir tout ce qu'on peut faire avec les lettres? » Enrichissement L'équipe pédagogique place les mots du mur de mots sur du Velcro pour que les enfants puissent les trier selon la première lettre. À mesure que l'année progresse, elle ajoute des mots fréquents.
13.9 raconte par une communication verbale ou non verbale, des expériences ou des histoires familières en suivant la séquence appropriée (p. ex., de façon nouvelle et créative, par l'art dramatique, les arts visuels, la communication non verbale et des représentations; dans une conversation). 13.10 relate l'information tirée de documents non fictifs qui ont été lus par l'équipe pédagogique, ou avec son aide, dans divers	Parole « D'abord, il..., puis... » « Ils ont donc tourné le coin de la rue et puis... » « Elle s'est brossé les dents et s'est couchée ensuite. » Action Au moyen de photographies numériques illustrant le cycle de vie des papillons de la classe, un enfant raconte oralement la séquence : « D'abord, le papillon est un œuf, puis il devient une chenille. »	Réaction Pendant une discussion en classe, l'équipe pédagogique modèle la séquence à suivre pour raconter une histoire. L'équipe pédagogique et les enfants réfléchissent sur l'importance de connaître l'auditoire et l'intention lorsqu'on raconte une histoire. Ils réfléchissent aussi aux raisons pour lesquelles on raconte des histoires et des événements qui se sont passés dans l'école et à l'extérieur. L'équipe pédagogique modèle

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
contextes (p. ex., lecture à voix haute, lecture partagée) au moyen d'images ou d'accessoires.	<i>La chenille se transforme en chrysalide et devient ensuite un beau papillon. »</i> Représentation Un petit groupe d'enfants enregistre sur vidéo le cycle de vie des papillons dont ils s'occupent dans la classe pour un visionnement et une discussion ultérieurs. Un petit groupe d'enfants et un membre de l'équipe pédagogique utilisent des accessoires de théâtre pour permettre aux enfants de raconter des expériences et des histoires familières.	l'utilisation des images et des mots pour raconter une expérience familière comme se brosser les dents ou ranger les blocs de bois. Défi Un membre de l'équipe pédagogique modèle l'action de raconter une histoire fictive en utilisant des matériaux naturels. Les enfants utilisent ces matériaux pour raconter des histoires connues. Enrichissement L'équipe pédagogique modèle l'action d'expliquer un texte informatif en utilisant les mots et les photographies du texte.



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 13.8 : Les équipes pédagogiques de toutes les classes de l'école discutent de la façon dont elles ont repensé les lettres. Elles ont bâti une culture de collaboration fondée sur de nombreuses conversations courageuses. Elles étaient ouvertes à la réflexion et à l'aise avec l'idée de repenser leurs pratiques en fonction des données probantes sur les effets de différentes modifications qu'elles avaient également étudiées ensemble.

Les équipes pédagogiques se sont penchées sur toutes les questions qui se dégageaient de la documentation partagée lors de leur enquête

collaborative : *Qu'est-ce que les enfants savent ou remarquent au sujet des lettres? De quelles façons utilisent-ils cette connaissance dans leur lecture, leur écriture et leurs conversations?*

Voici des extraits de leurs conversations professionnelles quand elles ont partagé leur documentation professionnelle :

« J'ai toujours pensé que j'avais besoin d'un programme pour enseigner l'alphabet. »

« Les enfants en savent déjà beaucoup sur les lettres. »

« Quand nous sortons les lettres et que nous demandons ce que les enfants ont remarqué à leur sujet, nous obtenons des pages et des pages de documentation. »

suite...



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

« Oui, nous aussi. Mais je pense que ce qui m'a donné la confiance nécessaire pour abandonner toutes les activités que j'avais l'habitude de faire, c'est que par la documentation et l'observation, nous avons pu voir avec plus de certitude les façons de différencier l'apprentissage. Nous avons également mieux compris les enfants qui nous rendaient perplexes et ce que nous devons faire pour les appuyer. Par exemple, nous avons montré à une enfant notre téléphone cellulaire et elle a reconnu les lettres dans ce contexte. Nous avons ensuite pu revenir en arrière et l'aider à identifier les lettres dans un autre contexte [dans un imprimé]. »

« Dans notre classe, les enfants triaient les lettres. Et ils ont commencé à voir leurs différentes caractéristiques. »

« Les enfants de notre classe ont fait la même chose. »

« Ils ont commencé à faire des comparaisons et à établir des liens avec leurs prénoms et d'autres mots. Nous en avons appris beaucoup plus sur ce que les enfants savaient déjà, ce qui nous a permis d'orienter notre pratique, particulièrement quand nous les aidions dans leur écriture. »



Renseignements sur l'enquête collaborative professionnelle avec vidéos (Dans certains cas, le français est en voix hors champ), de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.

Attente 14

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste une compréhension des produits médiatiques et développe un sens critique à leur égard.

Compréhensions conceptuelles

- Les produits médiatiques sont construits de sorte à influencer ou à convaincre le lecteur ou la lectrice.
- Les produits médiatiques sont partout.
- Les produits médiatiques peuvent avoir un effet sur les pensées, les sentiments, les idées, les croyances et les désirs.
- La prise de conscience de l'influence des produits médiatiques est primordiale.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
14.1 commence à réagir de façon critique aux produits médiatiques (p. ex., bandes dessinées ou émissions de télévision dans lesquelles des animaux parlent et fréquentent l'école). 14.2 communique ses idées verbalement et non verbalement en ce qui concerne différents produits médiatiques (p. ex., décrit ses émotions après avoir vu un film ou une émission; met en scène une saynète à partir de messages d'une vidéo ou d'une affiche sur la sécurité; fait des dessins en réponse à une annonce).	Parole « J'ai appris qu'on met des jouets dans les boîtes de céréales pour que les enfants demandent à leurs parents d'en acheter. » Action Un petit groupe d'enfants utilise des accessoires pour élaborer et interpréter une histoire qu'ils viennent d'entendre au sujet d'enfants victimes de préjugés. Représentation Un petit groupe d'enfants réalise des affiches sur la sécurité dans l'autobus scolaire.	Réaction Pour aider les enfants à trouver des stratégies qui les amènent à réfléchir sur des produits médiatiques, l'équipe pédagogique pose des questions telles que : « Pourquoi a-t-on créé cette bande dessinée? » « Qui aime regarder des dessins animés ou des films d'animation? » « Qu'est-ce qui te donne envie de regarder cette bande dessinée? » Réfléchissant à voix haute, l'équipe pédagogique déclare : « Les produits médiatiques sont faits de façon à inciter le lecteur ou le spectateur à faire quelque chose ou à croire quelque chose. » Défi « Parfois, on achète des céréales et il y a un jouet dans la boîte. Selon toi, pourquoi les fabricants des céréales ont-ils placé des jouets dans les boîtes? » Enrichissement « Quelqu'un a fait cette affiche. Pourquoi a-t-il utilisé l'image d'un loup à la place d'un autre animal, d'après toi? À quoi te fait penser le loup? Qu'est-ce que le créateur de cette affiche voulait nous montrer? Pourquoi? »

Attente 16

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste de la curiosité pour l'environnement naturel et bâti, par des manipulations, des observations, des questions et des représentations de ses découvertes.

Compréhensions conceptuelles

- Les gens sont capables d'avoir un sens de l'émerveillement envers le monde.
- Le milieu naturel et le milieu bâti sont liés et s'influencent mutuellement.
- Les systèmes bâtis et les systèmes naturels interagissent.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
16.1 décrit certains phénomènes naturels et pose des questions à leur sujet, en utilisant ses propres observations et représentations (p. ex., dessin, écriture).	Parole « La neige fond. » « Les feuilles rougissent. » « Pourquoi tous les vers sont-ils sortis de terre? » « Pourquoi ma banane est-elle toute brune maintenant? » Action Dans l'aire de dramatisation, un enfant fait le tri des vêtements. Sur une pile, il y a un dessin d'un bonhomme de neige. L'enfant dit à un des	Réaction En réponse à une question d'un enfant qui a demandé pour quelles raisons les vers de terre se retrouvent sur les trottoirs et dans les entrées de garage lorsqu'il pleut, l'équipe pédagogique invite un petit groupe d'enfants intéressés par ce sujet à travailler avec un adulte pour répondre à la question. L'équipe pédagogique invite les enfants à avancer des théories sur les raisons qui provoquent ce phénomène et, ensemble, ils pensent aux façons de découvrir si leurs théories peuvent effectivement expliquer ce qu'ils ont remarqué.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	membres de l'équipe pédagogique qu'elle range les vêtements d'hiver parce que c'est l'été maintenant. Représentation Un enfant fait un dessin en deux volets, l'un montrant un ciel bleu et le soleil quand il joue dehors pendant la journée, l'autre montrant un ciel noir et la lune quand il va au lit la nuit.	(Remarque : Cette situation d'apprentissage ne vise pas à trouver des faits sur les vers de terre, mais plutôt des moyens à déployer pour que les enfants puissent explorer leurs questions <i>par l'enquête.</i>) Défi « <i>Je me demande ce que nous pourrions voir si nous regardions la neige de plus près.</i> » « <i>Qu'as-tu observé après avoir tenu de la neige dans tes mains? Pourquoi cela s'est-il produit, d'après toi?</i> » « <i>Quel instrument pouvons-nous utiliser pour mieux voir la neige?</i> » Enrichissement L'équipe pédagogique associe la curiosité naturelle des enfants à sa propre curiosité professionnelle dans la compréhension conceptuelle suivante : <i>Les gens sont capables d'avoir un sens de l'émerveillement envers le monde</i> (voir ci-dessus). Les enfants observent les changements et y réfléchissent. Avec l'équipe pédagogique, ils discutent et représentent leur réflexion de multiples façons : l'équipe pédagogique écrit sur du papier conférence les questions et les observations des enfants; les enfants dessinent et établissent des liens en disant « <i>Cela ressemble à...</i> »; les enfants

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		expriment leur intérêt à faire des expériences avec des morceaux de bois pour voir s'ils deviendront mous dans l'eau.

Attente 17

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste une compréhension du sens du nombre en utilisant du matériel de manipulation pour explorer les notions de dénombrement, de quantité et de relations entre les nombres.

Compréhensions conceptuelles

- Les nombres représentent une structure organisée et couramment utilisée au quotidien et partout dans le monde pour représenter et communiquer des valeurs.
- Les nombres peuvent être regroupés ou décomposés.
- Le recours au regroupement et à la décomposition est une stratégie utile à tous les aspects de la pensée mathématique.
- Un nombre ou une quantité peut être représenté par des objets, des images, des symboles ou des mots.
- Il y a de nombreuses façons de compter. Chacune de ces façons a une séquence qui lui est propre.
- Une quantité peut être représentée de différentes façons.
- Une même quantité peut avoir un aspect différent (concept d'invariance numérique).
- En comptant dans l'ordre croissant ou décroissant par un intervalle constant, l'enfant apprend que la quantité augmente ou diminue du nombre de l'intervalle (concept d'un de plus, un de moins).

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
17.1 explore (p. ex., en utilisant une droite numérique, un tapis de 100, un jeu de société avec des nombres) l'idée que le déplacement dans une séquence détermine la quantité (p. ex., à mesure que l'on avance dans une séquence de nombres, la quantité augmente et à mesure que l'on recule [compter à rebours] dans la séquence, la quantité diminue).	Parole « Chaque fois que j'ajoute un bloc, ma structure devient plus longue. » « Quand j'avance sur la droite numérique, les nombres deviennent plus grands. Quand je recule, ils deviennent plus petits. » Action Les enfants utilisent du matériel de manipulation pour avancer et reculer le long d'une droite numérique et utilisent leurs corps pour se déplacer sur un tapis de 100. Représentation Un enfant utilise la droite numérique coconstruite avec l'équipe pédagogique. Il place des papillons adhésifs sur les nombres qui représentent une quantité inférieure à 4, supérieure à 8, etc.	Réaction « Qu'arrive-t-il lorsqu'on avance sur une droite numérique? Qu'en est-il lorsqu'on recule sur la droite numérique? Comment le sais-tu? » Défi Un membre de l'équipe pédagogique crée une grande droite numérique sur le sol et invite les enfants à se mettre debout à côté de différents nombres. L'adulte dit un nouveau nombre et lance un défi aux enfants en leur demandant de prédire s'ils devraient s'avancer ou reculer le long de la droite numérique pour arriver à ce nouveau nombre. Ensuite, les enfants sont invités à tester leur prédiction, un à la fois, en se déplaçant jusqu'au nouveau nombre. « Si tu es sur le chiffre 9 et que tu te déplaces jusqu'au chiffre 6, est-ce que tu avances ou recules? » Enrichissement L'équipe pédagogique revient à une histoire qui fait compter les enfants pour prolonger leur apprentissage : « Dans notre histoire, un canard de plus se rend à l'étang. Combien de canards se retrouvent maintenant dans l'étang? Comment le savez-vous? Comment êtes-vous arrivés à ce résultat? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
17.2 explore les concepts de quantité et relations en identifiant et en comparant des ensembles avec plus, moins ou autant d'objets (<i>p. ex., en trouvant le contenant qui contient le plus ou le moins de fèves [le concept de correspondance de un à un]; en utilisant du matériel de manipulation comme un compteur, un cadre à cinq cases ou à dix cases; en reconnaissant que le dernier nombre dit lors du dénombrement représente la quantité d'objets présents dans cet ensemble [le concept du cardinal d'un ensemble]</i>).	Parole « Comptons les voitures. J'en ai six et toi cinq. J'ai une voiture de plus que toi. Prends-en une autre, comme ça tu auras la même quantité que moi. » « Tu as compté trente-cinq boutons. Je peux aller plus loin. Je peux compter quarante boutons. » Action Dans l'aire de dramatisation, un enfant compte les napperons disposés sur la table et dit : « J'ai compté cinq napperons. Ça veut dire qu'il y aura cinq enfants pour le dîner. »  VOIR : Vidéo « Enseignement intentionnel en mathématiques », de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario.. Représentation Une enfant montre du doigt le plateau de tri et constate qu'elle a « la même quantité des deux côtés ». Des enfants remarquent que les tours de leur structure sont inégales et disent : « Regardez, nous en avons cinq ici et six là-bas. Nous devons ajouter un autre bloc ici pour que les deux tours soient pareilles. »	Réaction « Combien de billes as-tu dans tes mains? Comptons ensemble. » Défi « Combien de billes pourrais-je tenir dans ma main, d'après toi? Penses-tu que ce sera plus ou moins que ce que tu as dans ta main? Comment peut-on trouver la réponse? » Enrichissement « La pile de grands blocs est plus grosse que la pile de petits blocs. Laquelle de ces deux piles contient la plus grande quantité de blocs, selon toi? Comment es-tu arrivé à cette réponse? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
17.3 utilise la correspondance de un à un pour dénombrer des objets et pour former des ensembles d'objets. 17.4 développe une compréhension du concept de l'ordre stable (c.-à-d. que la séquence est toujours la même : 1 est suivi de 2, 2 est suivi de 3, etc.) et du concept de la non-pertinence de l'ordre (c.-à-d. que le nombre d'objets dans un ensemble sera toujours le même, peu importe l'objet qui est utilisé pour commencer le dénombrement).	Parole « J'ai compté cinq enfants. J'ai besoin de cinq morceaux de pomme, un pour chaque enfant. » Action Dans l'aire de dramatisation, un enfant compte des soucoupes, une pour chaque tasse disposée sur la table.  VOIR : Vidéo « Numératie : L'utilisation du matériel concret », de la série Les zétoiles émergentes. Un membre de l'équipe pédagogique observe une enfant en train de compter le nombre de personnes (qu'elle a fabriquées en les dessinant et en les collant sur des bâtonnets de bois) pour la maison qu'elle a construite. Chaque fois qu'elle dénombre, elle compte un seul objet à la fois. Bien qu'elle compte correctement, elle recommence le dénombrement par un objet différent. Le membre de l'équipe pédagogique constate et identifie ce que fait l'enfant. Représentation Un groupe d'enfants joue avec la droite numérique coconstruite avec l'équipe pédagogique. Celle-ci observe les enfants qui déplacent un objet tout le long de cette droite numérique en comptant. L'équipe pédagogique fournit un panier de cubes en nombre suffisant et les enfants associent les bonnes quantités de cubes à chaque nombre de la droite numérique.	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique modèle le concept de la non-pertinence de l'ordre en comptant plusieurs fois le nombre d'autos dans un ensemble. Chaque fois, il commence à compter à partir d'une auto différente. Il pose des questions aux enfants : <i>« Que remarquez-vous à propos de ma façon de compter les autos? Je vais les compter encore une fois. Que remarquez-vous cette fois-ci? »</i> Un membre de l'équipe pédagogique apporte une assiette contenant plusieurs tranches de pomme pour qu'un enfant les distribue. Il dit à l'enfant : <i>« J'ai remarqué que tu as aidé à aligner les napperons pour qu'il y en ait un par enfant à la table. Maintenant, combien de tranches de pomme te faudra-t-il pour en distribuer une à chaque enfant? Comment es-tu arrivée à ce nombre? »</i> Défi <i>« Il y a trois enfants dans notre groupe maintenant. Trois autres enfants veulent se joindre à nous. Je me demande combien de chaises supplémentaires il nous faudra. »</i> Sur la droite numérique de la classe, l'équipe pédagogique modèle la façon de commencer à compter à partir de nombres différents. Elle demande : <i>« Quand devons-nous commencer à compter à partir du chiffre 1? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	(Cet exemple de déplacement en tant que quantité est l'un des fondements au développement du concept d'un de plus, un de moins.)	Enrichissement Les enfants recueillent et enregistrent les données qui représentent leurs opinions personnelles sur la question : « <i>Préfères-tu les pommes ou les oranges?</i> » L'équipe pédagogique veut observer la réflexion des enfants concernant les relations entre les quantités. Elle décide que les données sur les opinions des enfants peuvent fournir le contexte nécessaire à cette fin. L'équipe pédagogique demande aux enfants d'aligner des cubes emboîtables pour former deux colonnes représentant les préférences des enfants et créant ainsi un diagramme concret. L'équipe pédagogique discute du diagramme avec les enfants : « <i>Quel fruit est le plus populaire dans la classe?</i> » [concept de quantité] « <i>Comment savez-vous ça?</i> » [concept d'un de plus, un de moins] « <i>Quel fruit est le moins populaire dans la classe?</i> » [concept de quantité] « <i>Comment savez-vous ça?</i> » [concept d'un de plus, un de moins] L'équipe pédagogique prend note des enfants qui ont compté les cubes pour déterminer la quantité, et de ceux qui ont utilisé la hauteur des cubes

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		emboîtables (p. ex., en disant « <i>Celle-ci est plus haute, donc il y en a plus.</i> »), ce qui montre qu'ils comprennent le concept d'un de plus, un de moins. L'équipe pédagogique place ensuite un petit tapis et un grand tapis au sol. Les enfants ayant la préférence la plus populaire se placent sur le petit tapis et ceux ayant la préférence la moins populaire se placent sur le grand tapis. L'équipe pédagogique demande : « <i>Que remarquez-vous?</i> » Les enfants répondent par des questions comme : « <i>Pourquoi le grand tapis semble-t-il avoir plus de personnes? Pourquoi les enfants sur le petit tapis sont-ils tassés?</i> » [concept d'invariance numérique] L'équipe pédagogique présente des pistes de réflexion aux enfants de façon à les aider à appliquer : • le concept d'invariance numérique – Une quantité peut être représentée par des choses différentes. Un nombre peut représenter une quantité d'objets de diverses grosseurs et les objets peuvent être disposés de façons différentes, sans que cela change quoi que ce soit au nombre. Par exemple, un groupe de 5 éléphants a beau occuper une plus grande surface qu'un groupe de 5 souris, ce sont quand même tous les deux des groupes de 5.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		le concept d'un de plus, un de moins – À mesure que l'on avance dans une séquence de nombres, la quantité augmente d'un intervalle constant de 1 et à mesure que l'on recule dans la séquence, la quantité diminue de 1. Par extension, on inclut sous cet élément les intervalles de dénombrement autres que 1 (p. ex., si on compte par intervalles de 5, la quantité augmente de 5 tout le long de la séquence et si on compte à rebours par intervalles de 2, la quantité diminue de 2 tout le long de la séquence).
17.5 quantifie les éléments d'un ensemble d'objets allant jusqu'à 5 sans les compter (reconnaissance globale), en utilisant du matériel de manipulation (p. ex., domino, assiettes à pois, dés, doigts de la main) et des stratégies (p. ex., regroupe et décompose des nombres). 17.6 utilise ses connaissances et ses expériences pour estimer le nombre d'un petit ensemble (p. ex., utilise comme référence le cadre à cinq cases; quantifie sans dénombrer).	Parole « Je sais qu'il y a cinq boutons ici parce qu'ils ressemblent aux cinq points sur le dé de mon jeu. » « C'est cinq. J'ai vu quatre rouges et un bleu. » « Je pense qu'il faudra trois pelletées pour remplir le seau. » Action Un enfant remplit le cadre à cinq cases de différents objets. Il dit à un autre enfant qu'il sait qu'il a quatre boutons parce qu'une des cases du cadre est vide.  VOIR : Vidéo « Numératie : L'estimation », de la série Les zétoiles émergentes.	Réaction « Comment savais-tu qu'il y avait cinq boutons? » « Combien de bâtonnets penses-tu qu'il y a? Comment le sais-tu? » Défi « Pourquoi penses-tu qu'il y a plus que cinq boutons dans cet ensemble? Comment peux-tu le démontrer en utilisant un cadre à cinq cases? » Avec le temps, l'équipe pédagogique montre aux enfants différents arrangements du nombre 5 en utilisant des cubes d'une couleur (p. ex., cubes roses disposés dans deux assiettes), des cubes de deux couleurs différentes combinés de plusieurs façons,

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Certains enfants utilisent des papillons adhésifs pour noter leur estimation du nombre de petites pelletées qu'il faudrait pour remplir un contenant au bac à sable. Ils font le dénombrement en inscrivant sur les papillons adhésifs un trait pour chaque pelletée et en disant : <i>« Tu vois, ici c'est cinq. On dessine des bâtons comme ça jusqu'à ce qu'on arrive à quatre, puis on trace le bâton suivant comme ceci pour montrer qu'on a cinq. »</i> L'équipe pédagogique prend des photos qu'elle affiche sur le blogue de la classe pour informer les familles que les enfants ont fait bien plus que seulement compter. Ils ont fourni des preuves de leur réflexion à propos des quantités et du fait qu'une quantité augmente lorsqu'ils ajoutent des pelletées et qu'elle diminue lorsqu'ils enlèvent des pelletées.	puis deux objets différents (<i>p. ex., petits cubes et gros cubes [concept d'invariance numérique]</i>). Les membres de l'équipe pédagogique pensent à voix haute : <i>« On peut obtenir 5 de plusieurs façons. Une quantité peut être représentée de plusieurs façons. »</i> Enrichissement L'équipe pédagogique désire vérifier si les enfants comprennent l'utilité des chiffres dans leur quotidien. Dans l'aire de dramatisation, où les enfants jouent au supermarché, elle les encourage à utiliser des étiquettes présentant des chiffres sans toutefois leur donner des consignes précises. Certains enfants emploient les étiquettes pour indiquer les prix des aliments. D'autres s'en servent pour signaler le nombre de produits sur les étagères. Et quelques enfants utilisent les étiquettes en guise d'argent.
17.7 explore et communique la fonction des nombres dans une variété de contextes (<i>p. ex., utilise des nombres magnétiques et des nombres en papier sablé pour représenter le nombre d'objets dans un ensemble [nombre cardinal]; aligne des objets et du matériel de manipulation et identifie lequel est le premier, deuxième et ainsi de suite [nombre ordinal]; utilise les pas pour mesurer la distance entre la</i>	Parole <i>« Il y a cinq napperons dans l'aire de dramatisation. J'ai mis la carte qui indique 5 pour qu'on ne l'oublie pas. »</i> <i>« Je suis le quatrième en ligne. »</i> <i>« Il y a trente-huit pas entre la porte de la classe et la porte des toilettes. »</i>	Réaction <i>« Qui était la troisième personne à arriver à l'école aujourd'hui? Comment le sais-tu? »</i> Défi Un membre de l'équipe pédagogique se joint au jeu dans l'aire de dramatisation et dit : <i>« Ce liquide vaisselle coûte quatre dollars. Je cherche quelque chose de moins cher. »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
<i>porte et l'évier [mesure]; identifie son joueur préféré : « Mon joueur préféré de hockey est Claude Giroux, le numéro 28 des Flyers. » [nomme ou fait référence à un numéro]).</i> 17.8 explore différentes pièces de monnaie canadiennes à l'aide de matériel de manipulation (p. ex., jeux de rôle du client dans un magasin dans l'aire de dramatisation; détermine quelle pièce de monnaie achètera le plus d'articles : 1 \$ ou 25 ¢).	« C'est trois bonbons pour un dollar. Je vais placer trois bonbons dans chaque assiette. » « Mon chiffre porte-bonheur est le cinq. »  VOIR : Vidéo « Enseignement intentionnel en mathématiques », de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario. Action Un groupe d'enfants crée un jeu de nombres ordinaux. Au moyen de papillons adhésifs, on place différents nombres de 1 à 10 sur le dos de chaque enfant. Puis, les enfants s'alignent. Une enfant place ensuite les autres enfants en ordre selon le nombre indiqué sur le dos. Représentation Dans l'aire de dramatisation, un groupe d'enfants aménage une épicerie et inscrit le prix sur chaque article. Les autres enfants achètent des articles qu'ils paient avec des pièces de monnaie du matériel de manipulation. L'équipe pédagogique invite les enfants à intégrer les nombres dans leur jeu. Des enfants qui jouent avec un garage décident de créer plusieurs places de stationnement et les numérotent. D'autres enfants qui jouent avec une grande boîte en carton la transforment en ascenseur d'immeuble; ils	L'équipe pédagogique et les enfants explorent les nombres ordinaux et cardinaux et l'utilisation des nombres dans notre quotidien. L'équipe pédagogique utilise un Rekenrek avec les enfants pour communiquer sa pensée de multiples façons : « Lequel est le quatrième du groupe? Comment le sais-tu? » « Montre-moi un 4. Comment le sais-tu? » Les membres de l'équipe pédagogique pensent à voix haute : « C'est fascinant, non, tout ce qu'on peut faire avec les nombres? À quoi d'autre les nombres peuvent-ils servir? » Enrichissement L'équipe pédagogique crée des cartes numérotées de un à vingt-six, qu'elle place en ordre dans un tableau à pochettes contenant déjà les étiquettes-noms des enfants de la classe. Elle invite les enfants à déterminer la place de leur nom dans le tableau (en comptant ou en comparant leur place avec celle de leur voisin ou d'un autre enfant). L'équipe pédagogique demande ensuite aux enfants de discuter de quel nom est le troisième, le huitième, etc.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	créent un tableau de manœuvre pour l'ascenseur en y inscrivant des nombres qui représentent les différents étages de l'immeuble.	L'équipe pédagogique présente des pistes de réflexion aux enfants de façon à les aider : • à établir des liens entre un nombre dit à l'oral (p. ex., « Montre-moi cinq », « Montre-moi neuf »), le symbole qui représente ce nombre (p. ex., 5, 9) et son contexte (p. ex., 5 doigts, 9 jetons); • à passer de la représentation concrète des nombres par la manipulation d'objets (p. ex., 5 doigts, 9 jetons) à la représentation visuelle des nombres (p. ex., , .
17.9 regroupe et décompose des nombres jusqu'à 10 (p. ex., représente des nombres de plusieurs façons en utilisant des cubes emboîtables, des blocs et d'autres types de matériel de manipulation de deux couleurs ou plus). 17.10 explore l'addition et la soustraction lors de ses expériences et routines quotidiennes par l'entremise de modelage et de matériel de manipulation (p. ex., regroupe deux ensembles inégaux d'objets et compte le tout; sépare un petit nombre de l'ensemble et détermine combien il en reste) et de stratégies de dénombrement (p. ex., utilise une séquence de comptage pour dénombrer tous les objets; compte à rebours pour déterminer les objets restants).	Parole « J'ai seulement trois roues pour ma voiture. J'ai besoin d'une de plus pour faire quatre. » « Il y a cinq personnes au bac à neige, mais seulement trois pelles. Il nous faut deux autres pelles. » « Nous avons l'habitude d'avoir huit napperons dans le café de la classe. Mais trois sont déchirés. Il nous en reste seulement cinq maintenant. » Action Quelques enfants représentent la quantité 8 en comptant de 1 à 8 sur leurs doigts. D'autres enfants montrent une main et comptent de 1 à 5 en utilisant chaque doigt, font une pause, ensuite continuent de compter en utilisant trois de plus. D'autres encore montrent une main et disent	Réaction L'équipe pédagogique modèle différentes stratégies pour regrouper et décomposer des nombres en utilisant du matériel de manipulation, des cadres à cinq cases, des cadres à dix cases et des problèmes à résoudre en posant des questions comme : « Si le cadre à cinq cases est rempli et que tu enlèves trois boutons, combien de boutons reste-t-il? » Défi « De quelle autre façon pouvons-nous montrer cela? » « Comment as-tu trouvé cette réponse? » « Combien de plus nous faut-il, d'après toi? » « Combien avons-nous maintenant? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
Voir également l'attente 22 : les contenus d'apprentissage 22.1 et 22.2.	« cinq » puis comptent trois doigts de plus et disent : « Six, sept, huit. Ça fait huit. » Représentation Les enfants représentent la quantité 7 à l'aide de 4 cubes sur une assiette et 3 sur une autre ou dessinent sept traits pour faire un dénombrement.	Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique donne 10 jetons aux enfants pour qu'ils puissent montrer ce qu'ils ont appris à partir d'une comptine avec des nombres. L'adulte demande : « Combien d'éléphants y a-t-il maintenant? Comment le savez-vous? » [Pour illustrer l'addition en se basant sur la comptine <i>Un éléphant, ça trompe, ça trompe</i>]; « Combien d'enfants y a-t-il dans le lit maintenant? Comment le savez-vous? » [Pour illustrer la soustraction en se basant sur la comptine <i>Ils étaient dix dans le lit et le petit dit : « Poussez-vous! »</i>]

Attente 18

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

mesure et compare la longueur, la masse, la capacité et l'aire d'objets ainsi que la température et le passage du temps à l'aide d'unités de mesure non conventionnelles dans le contexte de l'apprentissage par le jeu et par l'enquête.

Compréhensions conceptuelles

- La pensée et l'apprentissage permettent d'utiliser la mesure pour décrire, comparer et communiquer des informations.
- Les objets et les figures géométriques ont des attributs mesurables qu'il est possible de comparer et de communiquer de différentes façons.
- Différents instruments de mesure sont utilisés pour mesurer différentes choses.
- L'attribut qu'on cherche à mesurer détermine l'instrument de mesure et l'unité de mesure qu'on doit utiliser.
- L'unité de mesure utilisée fait une différence.
- Tout espace se mesure.

- En mesure, la communication au sujet des attributs se fait en utilisant des termes descriptifs et comparatifs.
- Le recours à la décomposition et à la composition est une stratégie utile à tous les aspects de la pensée mathématique.
- En géométrie, la stratégie qui consiste à décomposer et à assembler des figures, pour en créer de nouvelles, fait réfléchir à la mesure.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
18.1 sélectionne un attribut pour la mesure (p. ex., <i>capacité</i>), détermine une unité de mesure non conventionnelle (p. ex., <i>petit contenant de margarine</i>), et mesure et compare au moins deux objets (p. ex., <i>détermine quel contenant peut contenir plus d'eau</i>). 18.2 utilise les stratégies appropriées pour mesurer avec des unités de mesure non conventionnelles (p. ex., <i>utilise ses pas pour mesurer une longueur sans chevauchement et sans espace; utilise le même contenant d'eau plein pour déterminer la capacité d'une tasse</i>).	Parole « J'ai placé les blocs en ordre du plus court au plus long. » « La boîte de céréales a un plus grand volume que la boîte à chaussures. Je le sais parce qu'elle contient plus de cubes. » « Nous avons utilisé cinq feuilles de papier pour couvrir la petite table et quinze pour couvrir la grande. » « Ahmed a utilisé ses chaussures pour mesurer la distance entre l'entrée de la classe et cette porte-ci. À chaque pas, nous avons vérifié que la pointe d'une chaussure touchait le talon de l'autre. »	Réaction Pour aider les enfants à reconnaître que les objets ont des attributs mesurables, l'équipe pédagogique pose des questions comme : « Qu'est-ce qui est aussi grand que ce bloc? » « Est-ce que l'eau est plus chaude ou plus froide que ta main? » « Combien ce livre pèse-t-il? Penses-tu qu'il pèse plus que deux blocs de bois? » « Pourquoi est-ce important que la pointe d'une chaussure d'Ahmed touche le talon de l'autre chaussure, lorsqu'il mesure la distance? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	 VOIR : Vidéo « Exploration des mathématiques », de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario. Action Quelques enfants mesurent la salle de classe en comptant leurs pas. Certains mesurent la distance de l'avant à l'arrière de la classe, tandis que d'autres la mesurent d'un côté à l'autre de la classe. Les enfants se réunissent ensuite pour comparer leurs résultats. Des enfants jouent sur le plancher dans l'aire de construction avec des blocs. Une enfant parmi eux s'étend sur le plancher et dit : « <i>Essayez de me mesurer.</i> » Les autres essaient d'aligner différents blocs. Ils utilisent d'abord des blocs de taille différente et laissent de l'espace entre eux. Puis, un enfant déclare : « <i>Un instant. On doit les placer ensemble, comme ceci.</i> » Il rapproche les blocs. Un autre enfant s'étend sur le plancher et dit : « <i>C'est mon tour maintenant. Essayez de mesurer autour de moi.</i> » Les membres de l'équipe pédagogique enregistrent l'interaction sur vidéo pour l'étudier seuls, puis avec les enfants. Ils veulent constater et identifier le raisonnement des enfants, et leur parler de l'utilisation d'une unité de mesure non conventionnelle qui est uniforme.	« <i>De quelle façon tes résultats auraient-ils pu être différents si tu avais rempli la tasse jusqu'au bord?</i> » Défi « <i>D'après toi, qu'est-ce qui est plus grand, la hauteur ou la largeur de ton édifice? Comment as-tu fait pour trouver cette réponse?</i> » Réfléchissant à voix haute, l'équipe pédagogique dit : « <i>Grand peut signifier différentes choses. Par exemple, ça peut signifier que l'objet est haut ou qu'il est large.</i> » Après avoir visionné la vidéo où les enfants se mesuraient à l'aide de blocs, l'équipe pédagogique regarde la vidéo en compagnie des enfants. Elle demande aux enfants de réfléchir à l'unité de mesure qu'ils ont utilisée (les blocs) et à ce qu'ils auraient pu utiliser d'autre. Elle demande également aux enfants ce à quoi il faudrait qu'ils pensent la prochaine fois qu'ils mesureront quelque chose. Enrichissement « <i>D'après la balance, le gros bloc est plus lourd que les deux petits blocs. Je me demande ce que tu pourrais faire pour équilibrer les deux plateaux de la balance.</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Dans la salle de classe, la directrice d'école tient une conversation avec un enfant à la table des collations. Elle dit à l'enfant : « <i>Où est-ce que je te trouverais si tu n'étais pas à la table des collations?</i> » L'enfant répond : « <i>Avec les blocs. J'ai déjà construit un grand bateau là-bas.</i> » La directrice répond : « <i>Je me demande si toi et moi avons la même idée de ce que veut dire grand.</i> » L'enfant se rend vers un instrument de mesure que la classe a créé pour comparer la taille des enfants au fil du temps et mesurer leur croissance. L'instrument se compose de papiers carrés et uniformes. L'enfant dit : « <i>Le bateau mesurait seize étages</i> » puis compte 16 papiers carrés. Il dit à la directrice en plaçant sa main au niveau du 16^e carré : « <i>Il était à peu près grand comme ça.</i> » La directrice remercie l'enfant : « <i>Merci de m'avoir montré la hauteur de ton bateau.</i> » Elle explique à l'enfant ce que <i>grand</i> veut dire pour elle et ils comparent leurs idées et parlent des différences. Une enfant utilise une cuillère pour remplir un contenant avec du sable et note les résultats. Elle utilise par la suite une tasse pour remplir le même contenant et note les résultats. Elle partage son apprentissage avec un membre de l'équipe pédagogique : « <i>Ça prend plus de cuillères que de tasses pour remplir le contenant. C'est plus long de le remplir avec la cuillère, mais avec la tasse c'est plus rapide.</i> »	L'équipe pédagogique place deux boîtes de taille différente et quelques cubes emboîtables sur la table. Elle demande à un petit groupe d'enfants quelle est la plus grande boîte. Ensuite, elle leur demande d'utiliser le matériel à leur disposition pour prouver leurs prédictions. Certains enfants placent les cubes dans les boîtes au hasard jusqu'à ce qu'elles soient remplies. D'autres enfants emboîtent les cubes méthodiquement à l'intérieur des boîtes jusqu'à ce qu'elles soient pleines. L'équipe pédagogique leur demande : « <i>Quelle est la façon la plus efficace de remplir les boîtes? Pourquoi pensez-vous cela?</i> »



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 18 : Des équipes pédagogiques discutent de l'usage du calendrier. Quatre personnes qui s'occupent de deux des classes ne se servent plus d'un calendrier. Deux personnes sont sceptiques à ce sujet. Leurs quatre collègues font valoir que, selon leurs observations et leurs recherches, les enfants n'apprennent pas le passage du temps, mais suivent la routine de

façon mécanique. Ils déclarent : « *Nous avons encore un vrai calendrier dans l'aire de dramatisation et nous utilisons des cadres à cinq cases pour décompter les jours avant un événement, par exemple, quatre jours avant la visite à la bibliothèque. Nous parlons de l'idée maîtresse, c'est-à-dire que nous mesurons le temps, mais maintenant nous utilisons des images pour montrer le déroulement de la journée.* »

Attente 19

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

décrit, trie, classe, classifie, construit et compare des figures planes et des solides et décrit la position et le déplacement des objets par l'exploration.

Compréhensions conceptuelles

- Le monde se compose de figures planes et de solides.
- Les figures planes et les solides ont des propriétés et des attributs variés.
- L'enfant peut comprendre et décrire le monde qui l'entoure en observant les façons dont les figures planes et les solides sont agencés.
- Quand on déplace un objet dans l'espace, ou quand on l'observe d'une autre perspective, il peut paraître différent, mais en fait il ne change pas.
- La position d'un objet est décrite en fonction d'un point de repère.
- Plusieurs propriétés associées aux figures planes sont aussi associées aux solides.
- Le recours à la décomposition et à la composition est une stratégie utile à tous les aspects de la pensée mathématique.
- En géométrie, la stratégie qui consiste à décomposer et à assembler des figures, pour en créer de nouvelles, fait réfléchir à la mesure.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
19.1 identifie, explore, trie et compare des figures planes et des solides (<i>p. ex., en triant et en comparant des triangles : constate des similarités dans le nombre de côtés et des différences dans la longueur des côtés; remarque la grandeur des angles; observe la taille des triangles; perçoit de petits triangles dans un grand triangle</i>) selon leurs attributs observables, incluant leurs propriétés géométriques (<i>p. ex., nombre de faces, symétrie</i>).	Parole « Nous avons trié tous les triangles. Tout ça, ce sont des triangles parce qu'ils ont trois côtés. J'ai mis ces triangles ici, car ils sont petits et j'ai mis ces autres triangles là-bas, car ils sont grands. J'ai fait une autre pile avec des figures qui ressemblent à des triangles, mais qui ne le sont pas parce que les côtés sont tout courbés. » « C'est une figure longue et bizarre. Elle a trois côtés. Ça ressemble à un triangle tout étiré. » « Cette figure est comme le toit de ma maison. » « Ça ressemble aux fenêtres de mon immeuble. » « Toutes ces choses sont des prismes rectangulaires. Je pensais que ça aussi c'en était un, mais Élise m'a montré que les côtés ne sont pas droits. Alors ça ne peut pas être un prisme rectangulaire. » « J'ai besoin de plus de longs blocs pour que les deux côtés de ma tour puissent se ressembler. » Action Un groupe d'enfants trie du matériel de récupération selon différents attributs en les répertoriant dans des cerceaux.	Réaction « Que remarques-tu au sujet de la figure géométrique de cette carte? Comment la décrirais-tu? Peux-tu penser à quelque chose d'autre qui lui ressemble? » « Vois-tu d'autres figures qui te rappellent celle-ci? » « Qu'as-tu remarqué quand tu as déplacé les figures? » Défi « Utilise trois bandes de papier pour me montrer un triangle. » « Utilise tes bandes de papier pour me montrer quelque chose qui n'est pas un triangle. » Lorsque les enfants disent : « Nous avons construit un triangle », l'équipe pédagogique répond : « Nous vous regardions et avons pensé vous rendre visite. » Les enfants poursuivent : « Regardez. Nous avons écrit La maison en triangle en dessinant un triangle pour le mot. » Un membre de l'équipe pédagogique, s'interrogeant sur les théories des enfants, dit : « Je regarde et je vois beaucoup de carrés. » Tous les enfants répliquent en chœur : « Non, regardez. Il y a deux triangles et quand vous les mettez ensemble, ils forment un carré. Vous voyez, ça veut dire qu'il y a plus de triangles. » En réfléchissant à ses interactions avec les enfants, l'équipe pédagogique remarque qu'elle a aussi vu et

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Deux enfants inventent un jeu avec des tangrams. Ils font semblant d'avoir une ligne qui divise au milieu. L'un d'entre eux place une pièce sur son côté et l'autre enfant doit placer une pièce identique sur son côté. Ils continuent le jeu jusqu'à ce que leur design soit complet. Ils invitent d'autres enfants à jouer en leur expliquant que la règle du jeu est que les deux côtés doivent se ressembler. Représentation Pendant la gymnastique, les enfants représentent différentes figures avec leur corps. Ils disent à l'équipe pédagogique : « <i>Nous avons construit un triangle.</i> »	entendu des éléments probants du raisonnement des enfants en ce qui a trait aux relations entre les quantités, aux stratégies de dénombrement, au raisonnement proportionnel, à l'établissement de liens et à la réflexion. Enrichissement « <i>Regarde les objets dans le cercle de tri. Que remarques-tu à leur sujet? Peux-tu dire quelle règle j'ai suivie pour les trier? Que pourrait-on ajouter à ce groupe?</i> » L'équipe pédagogique décide d'observer et de documenter le langage que les enfants utilisent pour décrire, comparer et trier des matériaux. Elle fait part de ses observations aux enfants. Après avoir observé les enfants qui faisaient des designs symétriques à l'aide du tangram, un membre de l'équipe pédagogique décide d'explorer le concept de la symétrie avec eux. Il montre aux enfants plusieurs figures planes (<i>p. ex., carrés, rectangles, cerfs-volants, losanges, trapèzes, parallélogrammes, triangles de plusieurs types</i>) et leur demande de visualiser les figures obtenues lorsqu'on les plie en deux. Les enfants vérifient leurs prédictions et l'adulte leur pose des questions comme : « <i>Que remarquez-vous à propos des figures lorsque vous les pliez?</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		« Qu'est-ce que les figures de cette pile ont en commun? » « Que pourrait-il arriver, d'après vous, si on utilisait un miroir avec les figures planes qui ne pouvaient pas se plier bien comme il faut sur elles-mêmes. »
19.2 communique sa compréhension des notions de base des relations spatiales (<i>p. ex., utilise les termes de positionnement devant, derrière, au-dessus, en dessous, à côté de, près de, en haut, en bas; utilise la stratégie de visualisation, la perspective et les mouvements [basculer – réflexion; glisser – translation; tourner – rotation]</i>) dans ses conversations, ses jeux et ses explorations.	Parole « Je suis assis à côté de mon amie. » « Ce livre a l'air différent quand je le place debout et que je le regarde d'en haut. » (Cet exemple illustre la perspective.) (En faisant un casse-tête) : « D'abord, il faut enlever toutes les pièces pour voir l'image. Puis il faut faire tourner les morceaux de casse-tête jusqu'à ce qu'on trouve la bonne façon de l'assembler aux autres pièces. » « Quand je ferme les yeux, je vois que le petit robot-abeille doit faire trois pas en avant [glisser], tourner à droite [tourner] et ensuite faire un pas en avant pour arriver à la fleur. » Action Deux enfants construisent ensemble une structure avec des blocs. L'un d'entre eux utilise des termes comme <i>en haut, à côté de</i> et <i>derrière</i> pour indiquer à l'autre où placer les blocs. L'autre enfant suit les consignes de son ami correctement.	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique aide les enfants à explorer les relations spatiales en leur disant : « Qui est devant toi dans la ligne? » « Tiens-toi près de Rosalie. » « De quelle façon ton bloc aura-t-il l'air différent si tu le glisses vers l'avant? » « Comment t'es-tu souvenu de l'emplacement de la collation de Savana? » Défi L'équipe pédagogique amène les enfants jouer dans la cour d'école. Les enfants doivent se déplacer en suivant des directives, puis décrire ce qu'ils voient. À mesure que la position des enfants change, l'équipe pédagogique les met au défi de décrire leur nouvelle perspective de la cour d'école. « Tiens-toi loin de la porte. » « De quelles façons les maisons paraissent-elles différentes par rapport à leur apparence avant que vous vous déplaciez? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Au moyen de mosaïques géométriques, les enfants créent des figures en utilisant le raisonnement spatial : « <i>Je peux faire les motifs pareils des deux côtés.</i> » « <i>Ils ont l'air différents, mais ils sont pareils.</i> » Deux enfants travaillent à créer une figure et utilisent la communication non verbale pour l'examiner à différents niveaux et de différents côtés.  VOIR : Vidéo « Les relations spatiales », de la série Les zétoiles émergentes. Représentation Après avoir dessiné une carte de la classe, des enfants y ajoutent des flèches et des noms d'endroits dans la classe. Chacun à son tour joue le rôle d'un programmeur et donne des instructions à leur petit robot afin que celui-ci se déplace d'un endroit à l'autre sur la carte. Les enfants utilisent des termes comme : « <i>Fais cinq pas en avant!</i> » « <i>Tourne à droite!</i> » « <i>Fais neuf pas en avant!</i> »	Enrichissement L'équipe pédagogique crée un cube à partir de cubes emboîtables. La base est rouge, le milieu est bleu et le haut est jaune. L'équipe pédagogique demande aux enfants : « <i>De quoi ce cube aura-t-il l'air si on le fait glisser tout droit sur la table? Formez une image dans votre tête (visualiser) pour voir si le cube restera le même ou s'il paraîtra différent.</i> » Après avoir fait glisser le cube, l'équipe pédagogique demande aux enfants de vérifier leurs prédictions. On répète la séquence en basculant et en tournant le cube, et chaque fois l'équipe pédagogique demande aux enfants de visualiser le cube qui conserve le même aspect ou qui change d'aspect. L'équipe pédagogique laisse aux enfants le temps de vérifier leurs prédictions et d'en parler. L'équipe pédagogique et les enfants explorent différents objets de la classe en les faisant basculer, glisser et tourner. Elle imprime le prénom de chaque enfant séparément sur des cartes et demande aux enfants de visualiser les prénoms lorsque les cartes sont reflétées dans un miroir, et qu'on les fait pivoter ou glisser sur la table d'un endroit à un autre. Les enfants vérifient ensuite

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		leurs prédictions et l'équipe pédagogique pose des questions comme : « <i>As-tu pu reconnaître ton prénom? Pourquoi?</i> » (Remarque : La plupart des enfants diront avoir pu reconnaître leur prénom, car les lettres qui le composent sont pareilles même si le prénom est à l'envers.) L'équipe pédagogique demande ensuite aux enfants de visualiser ce qui arrivera quand on reflétera des lettres comme <i>b</i>, <i>d</i> ou <i>p</i> dans le miroir, quand on les pivotera ou quand on les glissera sur la table d'un endroit à un autre. Elle invite les enfants à vérifier leurs prédictions à l'aide de lettres magnétiques ou de papier sablé en forme de ces lettres. (Remarque : Certains enfants diront que les lettres se sont transformées en d'autres lettres après la réflexion et la rotation.) Ensemble, on discute du fait que les prénoms et les lettres sont comme tous les autres objets de la classe. Ils peuvent paraître différents, mais ils restent les mêmes, peu importe la façon dont on les bouge.
19.3 explore et explique la relation entre les figures planes et les solides dans les objets fabriqués (<i>p. ex., explique que chaque face d'un cube est un carré</i>).	Parole <i>« La face de la maison que j'ai bâtie ressemble à un carré. »</i> <i>« J'ai mis un triangle dans un carré dans le géoplan. »</i> <i>« Il y a un cercle à la base du cône. »</i>	Réaction <i>« Que remarquez-vous à propos des faces de ce cube? »</i> <i>« Que remarquez-vous à propos de la base du cône? »</i> <i>« Que remarquez-vous à propos de la base de la pyramide? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
Voir également l'attente 22 : les contenus d'apprentissage 22.3 et 22.4.	« J'ai construit une navette spatiale. Regarde le cône au sommet. Le devant est un grand rectangle. » Action Dans l'aire de création artistique, un enfant tamponne chaque face d'un cube et affirme : « Il y a six faces. » Représentation Des enfants prennent une photo de leur structure, l'affichent dans l'aire de construction et s'en servent pour décrire aux autres les étapes de sa construction : « On a mis une rangée de grands blocs à la base. Par-dessus on a mis des petits blocs. »	Défi En observant un enfant dans l'aire de construction, un membre de l'équipe pédagogique demande : « J'ai remarqué que tu as utilisé beaucoup de blocs en forme de prisme rectangulaire. Peux-tu m'expliquer ton choix? » Enrichissement « Que remarquez-vous de différent entre les blocs du haut et ceux du bas? » (L'adulte montre du doigt les endroits.) « Qu'est-ce qui vous a donné l'idée de rendre votre structure stable en changeant les blocs du haut? »

Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 19 : Des équipes pédagogiques discutent de l'évolution de leur pensée sur la géométrie. Jusqu'à maintenant, elles avaient l'impression qu'enseigner la géométrie aux enfants consistait à leur apprendre les termes et le vocabulaire. En observant les enfants et en notant leurs observations, elles constatent que les enfants assemblent et décomposent des figures constamment dans leurs jeux. Elles décident de répondre à une question professionnelle : *Comment les enfants pensent-ils aux attributs et aux propriétés des figures géométriques?* Elles lisent puis discutent au sujet des façons dont

les attributs (les caractéristiques qui s'appliquent à *certaines* figures géométriques d'une même catégorie) et les propriétés (les caractéristiques qui s'appliquent à *toutes* les figures géométriques d'une même catégorie) des figures géométriques constituent des éléments fondamentaux de la pensée actuelle et future des enfants en mesure. Les connaissances des enfants sur l'assemblage de figures fournissent plus tard des renseignements sur leur apprentissage en mesure.

Attente 20

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

identifie, explore, décrit, compare, crée, prolonge et représente des régularités de différentes façons en cherchant le motif d'une suite et en prédisant les termes suivants de la suite.

Compréhensions conceptuelles

- Les suites sont prévisibles.
- Il y a des façons précises pour décrire les suites.
- Les suites comportent toujours des éléments qui se répètent (le motif).
- La régularité d'une suite permet d'en prédire les termes suivants.
- Reconnaître et comprendre les régularités du quotidien aide à faire des prédictions.
- L'enfant apprend à communiquer les raisons qui lui font penser que quelque chose est une suite et à en prédire les termes suivants.
- Si le premier terme d'une suite est modifié, les autres termes de cette suite doivent l'être aussi.
- L'algèbre peut être utilisée pour établir des relations mathématiques, pour communiquer et pour analyser des changements.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
20.1 identifie et décrit de manière informelle la nature répétitive des régularités de son quotidien (<i>p. ex., matin, midi et soir; cycle des saisons; disposition de feuilles sur une tige; motifs d'un vêtement; carreaux sur le plancher; mots d'un livre ou d'un poème; routine; horaire; calendrier; rythme d'une chanson</i>) en utilisant la terminologie appropriée	Parole « J'ai fait un motif avec les blocs. J'ai mis deux blocs bleus et un vert, puis deux autres blocs bleus et un autre bloc vert. » « Je sais que chaque fois que j'avance sur la droite numérique, j'ajoute 1. »	Réaction L'équipe pédagogique encourage les enfants à reconnaître les suites qui font partie de la vie de tous les jours : « Que faites-vous de façon régulière chaque matin après votre réveil et avant votre arrivée à l'école? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
(p. ex., « vient avant », « vient après », « se répète ») et des gestes (p. ex., <i>montre du doigt; hoche la tête; bat la mesure avec les mains ou les pieds</i>). 20.2 explore et prolonge les suites non numériques (p. ex., <i>place les termes manquants d'une suite non numérique à motif répété</i>) à l'aide de matériel de manipulation, de gestes, de sons, de mouvements ou de mots pour maintenir la répétition. 20.3 identifie la plus petite unité (le motif) qui se répète dans la suite non numérique (p. ex., <i>le motif de ABBABBABBABB est ABB</i>) et explique son importance (p. ex., <i>permet de prédire le terme suivant; permet de faire des généralisations</i>). 20.4 crée des suites non numériques et les représente de différentes façons (p. ex., <i>représente la suite non numérique assis-debout-debout, assis-debout-debout, assis-debout-debout par triangle-cercle-cercle, triangle-cercle-cercle, triangle-cercle-cercle</i>).	(Cet exemple démontre le raisonnement algébrique – l'enfant a cerné une relation et fait une généralisation.) « <i>Le mot suivant rimera avec mur parce qu'il y a une suite dans les mots.</i> » « <i>La suite est gros bouton, petit bouton, perle, gros bouton, petit bouton, perle, alors c'est gros bouton qui suivra. Maintenant, j'ai fait gros carré, petit carré, triangle, gros carré, petit carré, triangle. C'est le même genre de suite.</i> » (Cet exemple illustre la représentation de différentes façons.) « <i>Le printemps vient toujours après l'hiver. Puis arrive l'été. Après c'est l'automne et ensuite l'hiver revient.</i> » Action Les enfants examinent différentes suites pour décider quel en sera le terme suivant. Représentation Un groupe d'enfants utilise des tuiles colorées pour représenter les motifs de quelques-uns de leurs vêtements. Un enfant utilise des perles de verre de trois couleurs différentes et crée une variété de suites.	L'équipe pédagogique crée une grande droite numérique, écoute les conversations des enfants à son sujet et prend note de ce que font et disent les enfants. Elle demande : « <i>Que remarquez-vous quand vous avancez ou reculez sur la droite numérique? Qu'est-ce qui arrive si vous commencez à compter à partir de quatre et que vous avancez de un, puis de deux? Qu'est-ce qui arrive si vous commencez à compter à partir de dix et que vous reculez de un, puis de deux?</i> » L'équipe pédagogique parle aux enfants à propos du motif d'une suite. Elle leur explique que les suites non numériques sont prévisibles et que c'est grâce à leurs motifs qu'on peut prédire ce qui viendra après dans les suites. (Cet exemple démontre le raisonnement algébrique. Les enfants cherchent la régularité de la suite – généralisation à partir de laquelle ils peuvent prédire avec exactitude ce qui viendra ensuite.) Défi En utilisant des rimes, des images et des objets qui comportent des régularités, l'équipe pédagogique modèle l'utilisation de l'énoncé « <i>Je sais que c'est une suite parce que...</i> ». L'équipe pédagogique lance

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Il range les perles d'une des couleurs. À première vue, on dirait que les suites qu'il s'apprête à faire seraient moins compliquées avec seulement deux variables. Mais, en fait, l'enfant crée maintenant une suite à motif croissant en augmentant chaque fois le nombre de perles de chaque couleur et en alternant les deux couleurs.	ensuite un défi aux enfants en les invitant à utiliser cet énoncé pour décrire des suites qu'ils trouvent dans la classe. Avec de petits groupes d'enfants, l'équipe pédagogique réfléchit à la façon de représenter leur suite de différentes façons. Elle demande aux enfants : <i>« Pouvez-vous montrer votre suite d'une autre façon? »</i> Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique amène un petit groupe d'enfants faire une marche à l'intérieur et à l'extérieur de l'école pour trouver des suites non numériques. Quand un enfant en remarque une, le groupe prend le temps de discuter des raisons pour lesquelles c'est une suite. On fait des photos des suites pour partager avec les autres enfants de la classe. Plus tard, l'équipe pédagogique place sur une table quelques-unes de ces photos ainsi qu'une variété de matériel de manipulation. Elle documente ce que font ou disent les enfants.

 Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 20 : Après avoir consulté quelques sources professionnelles, un membre de l'équipe pédagogique fait un exposé sur l'importance d'offrir aux enfants des occasions d'explorer les régularités. L'exploration qui permet aux enfants de développer leur capacité à remarquer les régularités et à faire des généralisations à partir de celles-ci jette les bases du raisonnement algébrique. (L'algèbre est le langage qui nous permet d'exprimer des généralisations de façon mathématique.) L'adulte comprend que les enfants ont besoin d'étendre leurs habiletés et faire plus qu'identifier les suites non numériques. Ils doivent s'exercer à prédire ce qui arrivera, à parler des relations et à voir les liens. Ce membre de l'équipe pédagogique

décide de couvrir une partie des suites non numériques et incite les enfants à se lancer dans un raisonnement plus déductif, et prévoit également de modéliser l'utilisation de l'énoncé : « *Je sais que c'est une suite parce que...* ». Pendant les conversations professionnelles sur l'apprentissage, l'équipe pédagogique commence à comprendre de quelles façons intégrer la pensée algébrique dans les explorations, les différentes représentations et les créations de suites non numériques des enfants. Elle voit les liens avec d'autres concepts mathématiques, comme les nombres et les relations de quantité.



VOIR : Mettre l'accent sur le raisonnement algébrique – Document d'appui sur l'importance de l'enseignement des mathématiques (2013) ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Attente 21

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

recueille, organise, représente et interprète des données pour résoudre des problèmes et communiquer une information, et explore le concept de probabilité dans divers contextes de la vie quotidienne.

Compréhensions conceptuelles

- La collecte de données permet de s'informer à propos du monde et de le comprendre.
- Poser des questions permet de recueillir des données.
- Les données peuvent être recueillies et organisées de différentes façons et à différentes fins. Les données peuvent être représentées de différentes façons (p. ex., sous forme de graphiques, de diagrammes, de tableaux ou d'autres outils). Le choix de l'outil de représentation repose sur les caractéristiques propres aux données recueillies et sert à répondre aux questions que l'on se pose.
- Les graphiques, diagrammes, tableaux et autres outils aident à faire ressortir des régularités dans les données recueillies.
- On peut faire des inférences et des prédictions et tirer des conclusions à partir des régularités dans les données recueillies et représentées.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
21.1 pose des questions auxquelles on peut répondre par la collecte de données (p. ex., « <i>Quelle est ta couleur préférée?</i> », « <i>Combien d'animaux de compagnie les amis possèdent-ils?</i> », « <i>Neige-t-il le plus en janvier ou en février?</i> »), recueille des données et les représente à l'aide de diagrammes (p. ex., <i>diagramme concret, diagramme à pictogrammes</i>). 21.2 interprète les données des diagrammes (p. ex., « <i>Il y a plus d'enfants dans la ligne Spaghettis et moins dans la ligne Soupe aux pois, ce qui signifie que les enfants aiment les spaghettis plus que la soupe aux pois.</i> »; « <i>La bande bleue est deux fois plus longue que la bande jaune.</i> »; « <i>Il y a eu deux fois plus de journées neigeuses en janvier qu'en février.</i> ») et en tire des conclusions (p. ex., « <i>Il faudra qu'on commande plus de spaghettis que de soupe aux pois.</i> »; « <i>Le mois de janvier était plus neigeux que le mois de février.</i> »).	Parole « <i>Quel est ton animal préféré ou ton histoire préférée?</i> » « <i>De combien de façons peut-on attacher nos chaussures?</i> » « <i>Plus de gens mangent du riz que du brocoli. Je le sais parce qu'il y a plus de prénoms dans cette rangée. Je les ai comptés.</i> » (Remarque : Lorsque les enfants comparent des quantités, il est important que les bandes du diagramme ou les colonnes et les rangées du tableau soient alignées.) Action Un groupe d'enfants fait semblant de faire de la soupe au restaurant de la classe. Un enfant commence par écrire la recette de la soupe sur papier quadrillé. Un autre enfant se rappelle que plus de personnes préféreraient le riz au brocoli, d'après un sondage déjà effectué, alors le groupe décide d'ajouter quatre cuillères de riz dans leur recette et seulement une cuillère de brocolis. Deux enfants ont remarqué qu'un animal avait arraché des fleurs de leur jardin à la maison. Ils se demandent si c'est déjà arrivé à d'autres personnes. L'équipe pédagogique les invite à faire un sondage pour le savoir.	Réaction « <i>Comment allez-vous faire pour ne pas oublier les réponses à votre question?</i> » « <i>Comment pouvons-nous décider de la meilleure façon de représenter les données que nous avons recueillies?</i> » Défi L'équipe pédagogique lance un défi aux enfants en les invitant à penser aux résultats de leur sondage et en posant des questions comme : « <i>Qu'avez-vous découvert?</i> » « <i>Comment l'avez-vous découvert?</i> » « <i>Combien de personnes avez-vous interrogées?</i> » « <i>Qu'est-ce qui vous fait penser ça?</i> » « <i>Comment pouvons-nous utiliser les données que nous avons recueillies?</i> » Enrichissement L'équipe pédagogique planifie une enquête pour répondre à la question posée par une enfant : « <i>Combien de poches nos vêtements ont-ils aujourd'hui?</i> » L'équipe pédagogique pose d'abord la question : « <i>Qu'est-ce qui fait que quelque chose est une poche?</i> », puis demande aux enfants : « <i>Comment pouvons-nous montrer combien de poches</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Après avoir fait un sondage sur le nombre d'enfants qui possèdent un animal de compagnie, quelques enfants créent un tableau avec des colonnes séparées pour chaque animal (chat, chien, hamster, oiseau et poisson) et le nombre correspondant d'enfants. Ils incluent également une colonne ayant pour titre « Pas d'animal ». (Remarque : Lorsque les enfants comparent des quantités, il est important que les colonnes et les rangées du tableau soient alignées.)	<i>nous avons?</i> » L'équipe pédagogique documente l'apprentissage des enfants en les filmant. Par la suite, elle regarde la vidéo en compagnie des enfants, analyse leur apprentissage et les aide à pousser leur réflexion un peu plus loin.
21.3 répond à des questions et pose des questions sur la collecte de données et sur les diagrammes.	Parole « Je me demande ce qui se passera si on ajoute des macaronis au fromage à notre sondage. » « Il y a cinq personnes dans la rangée des lacets et quinze dans la rangée du Velcro. Où se situent les autres enfants? » « Il y a plus de gens qui préfèrent manger du riz que du brocoli. Je le sais, car il y a plus de prénoms dans cette rangée. Je les ai comptés. » « Il ne reste que deux personnes âgées de quatre ans sur le diagramme. » « Plus de personnes ont choisi les exercices physiques à l'intérieur que les exercices physiques à l'extérieur. »	Réaction L'équipe pédagogique place les enfants en deux rangées pour créer un diagramme concret visant à répondre à la question d'un enfant : « <i>Qui aime jouer avec les blocs et qui aime jouer avec le sable?</i> » L'équipe pédagogique leur demande : « <i>Que remarquez-vous? Êtes-vous surpris de voir qui aime jouer avec les blocs?</i> » Défi L'équipe pédagogique discute avec les enfants des diverses façons de faire des diagrammes, sans utiliser des « personnes », mais plutôt du matériel ou des objets de la classe.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
Voir également l'attente 22 : les contenus d'apprentissage 22.5 et 22.6.	<i>Regarde, la ligne est plus longue. »</i> (L'enfant montre une bande sur un diagramme.) (Remarque : Lorsque les enfants comparent des quantités, il est important que les bandes du diagramme ou les colonnes et les rangées du tableau soient alignées.) Action Les enfants ajoutent leurs idées sur un diagramme permanent placé dans une zone désignée de la classe. L'équipe pédagogique et les enfants posent des questions liées à ce diagramme. Représentation Un groupe d'enfants utilise des planchettes à pince pour poser des questions aux amis lors d'un sondage. L'équipe pédagogique prend des photos du sondage et les projette pour permettre aux enfants de communiquer leurs pensées et leurs observations sur les données recueillies.	Enrichissement L'équipe pédagogique va plus loin en explorant d'autres idées avec les enfants : • l'endroit où se trouve le premier objet dans chaque catégorie sur le diagramme (chacun devrait commencer au même endroit pour que la mesure soit équitable); • la façon de placer les objets sur le diagramme (des objets placés à un même niveau font que la mesure est équitable); • la raison pour laquelle on trouve des mots sur des diagrammes (les mots aident ceux qui lisent les diagrammes à mieux comprendre les renseignements qu'ils contiennent).



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 21 : Un membre de l'équipe pédagogique lance l'idée d'initier les enfants aux données et aux graphiques en les faisant participer à la planification d'une excursion. Après avoir discuté des destinations possibles avec les enfants, l'adulte crée un graphique avec des images montrant ces destinations et invite les enfants à placer une marque (*p. ex., leur prénom, leur photographie, un autocollant*) indiquant leur choix. Pour approfondir

la réflexion des enfants, il leur demande d'examiner le graphique et de déterminer les destinations les plus populaires et les moins populaires. L'équipe pédagogique discute avec les enfants de l'importance de penser au message visuel du graphique, c'est-à-dire à la façon de lire un graphique (littératie visuelle). Elle leur demande : « *De quelles façons les renseignements présentés sous forme de graphique nous aident-ils à réfléchir à notre excursion?* »

Attente 22

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

applique les processus mathématiques à la base du développement de la pensée mathématique pour démontrer sa compréhension et communiquer sa pensée lors de l'apprentissage par le jeu et dans d'autres contextes.

Compréhensions conceptuelles

- Les processus mathématiques intégrés à toute une variété de contextes aident l'enfant à conférer un sens à ses expériences et à communiquer sa pensée. Quand on résout des problèmes, on apprend à penser comme les mathématiciennes et mathématiciens.
- **Résolution de problèmes :** Un problème peut être résolu grâce à la collaboration. Il y a plusieurs façons de résoudre un problème.
- **Raisonnement :** En observant et en discutant des stratégies mathématiques, l'enfant devient de plus en plus conscient de sa pensée mathématique. . Quand on explique notre pensée et notre raisonnement, tout le monde apprend davantage.
- **Réflexion :** Les énoncés et les questions qui invitent à la réflexion aident l'enfant à mieux comprendre et développent sa pensée critique au sujet d'une réponse ou d'une solution apportée à un problème.
- **Sélection d'outils et de stratégies :** En réfléchissant aux outils et aux stratégies et en les choisissant, l'enfant peut comprendre des idées et résoudre des problèmes.
- **Établissement de liens :** L'enfant établit des liens entre le contexte d'apprentissage par le jeu en mathématiques et les questions reliées à ses intérêts et à ses expériences quotidiennes.
- **Modélisation :** Il y a plusieurs façons de représenter ses idées et ses pensées. On peut rendre nos pensées visibles en utilisant du matériel concret, des images, des chiffres et des gestes, ou en recourant à des actions physiques comme sautiller, taper, applaudir, ou par plusieurs autres moyens.
- **Communication :** La pensée mathématique peut être communiquée de différentes manières, y compris oralement, visuellement et concrètement.

Compréhensions conceptuelles

Remarque : Les contenus d'apprentissage dans le tableau suivant sont utilisés comme exemples pour montrer que les processus mathématiques sont pertinents et intégrés à **tous** les attentes et contenus d'apprentissage liés aux manifestations des apprentissages en mathématiques, peu importe leur visée (*p. ex., numération et sens du nombre, ou mesure, ou géométrie et sens de l'espace*).

Dans le tableau suivant, les processus mathématiques les plus pertinents aux exemples donnés sont mis entre crochets. (Il se peut que d'autres processus mathématiques entrent en jeu également, mais ceux-ci ne sont pas indiqués.)

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
22.1 manifeste sa compréhension des relations entre des nombres de 0 à 10, par l'exploration (<i>p. ex., illustre de petites quantités à l'aide de ses doigts ou de matériel de manipulation</i>). 22.2 utilise, lit et représente des nombres entiers jusqu'à 10 dans différents contextes significatifs (<i>p. ex., utilise la grille de 100 pour lire les nombres entiers; se sert des nombres magnétiques et des nombres sur papier sablé pour représenter le nombre d'objets d'un ensemble; place un numéro sur une maison construite par les enfants dans l'aire de construction; trouve et reconnaît des nombres dans son milieu; écrit des nombres sur des factures du restaurant dans l'aire de dramatisation</i>).	Parole En désignant un livre, un enfant dit : « <i>C'est un six. Il y a six grenouilles sur la bûche.</i> » [raisonnement; communication] « <i>Je sais qu'il y a sept objets, parce que le cadre à cinq cases est rempli et il reste deux objets.</i> » [raisonnement; réflexion; communication] « <i>Je peux faire sept avec mes doigts, cinq ici et deux ici et je peux aussi faire sept comme ceci : avec quatre ici et trois ici.</i> » [modélisation; communication] « <i>J'ai cinq gros cubes et cinq petits cubes. C'est la même quantité. Je le sais parce que je les ai comptés. Mais, regarde, on dirait qu'il y a plus de gros cubes.</i> » [raisonnement; réflexion; communication] (Cet exemple montre la compréhension du concept d'invariance numérique. Pour un exemple similaire, voir l'attente 17 et ses contenus d'apprentissage.)	Réaction « <i>Quelle assiette contient trois pois? Quelle assiette contient cinq pois? Quelle assiette contient deux pois? Comment faire pour que le nombre de pois sur chacune des assiettes soit le même?</i> » « <i>Deux de plus que cinq, c'est sept. Et qu'en est-il de deux de moins que cinq?</i> » Défi L'équipe pédagogique et les enfants enquêtent sur les nombres dans leur milieu en se promenant dans la salle de classe et dans toute l'école. Pendant cette enquête, les élèves ont plusieurs occasions d'explorer les nombres et d'en apprendre davantage sur leur application. Enrichissement Pendant leur enquête sur les nombres dans leur milieu, les enfants ont de multiples occasions

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
Voir également l'attente 17.	Action Après avoir entendu une histoire sur des enfants qui jouent à la marelle, un groupe d'enfants dessine un jeu de marelle dans la cour. Il utilise l'image du livre pour déterminer combien de cases leur jeu de marelle nécessite. Après avoir dessiné dix cases à la craie, un enfant les numérote de 1 à 10. Au fur et à mesure que le jeu progresse, l'équipe pédagogique les entend dire des choses comme : <i>« Je suis sur 5 et tu es sur 3. Tu es deux cases derrière moi. »</i> [établissement de liens; sélection d'outils et de stratégies] Représentation Pendant une marche dans le quartier, une enfant montre sa maison et dit qu'elle vit dans la maison au numéro deux cent quinze. Un autre enfant n'est pas d'accord avec elle et dit que le numéro est deux-un-cinq. Les enfants travaillent ensemble à résoudre le problème concernant le numéro de la maison. L'enfant qui vit dans la maison déclare que ses parents lui ont appris qu'elle vit dans la maison au numéro deux cent quinze, alors elle doit avoir raison. Une autre enfant ajoute qu'elle aussi a entendu des numéros dans les centaines. Elle soutient qu'elle peut même compter jusqu'à	d'explorer les nombres. Compte tenu de ses observations, l'équipe pédagogique décide de leur fournir des occasions d'enrichir leur compréhension des nombres et leur réflexion sur ceux-ci en organisant une marche dans le quartier. Pendant la marche, l'équipe pédagogique présente du nouveau vocabulaire (des mots comme <i>enquêter</i> et <i>comparer</i>), lance des défis aux enfants pour les pousser à réfléchir au sujet des nombres et réagit à leurs arguments. La réflexion des enfants conduit à la question : <i>« Pourquoi avons-nous des numéros sur les maisons et les immeubles? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	cent, alors deux cent quinze doit être bon. Les enfants poursuivent leur discussion et s'entendent pour continuer à marcher afin d'explorer les autres numéros des maisons de la rue. [résolution de problèmes; modélisation; réflexion]	
22.3 crée des images, designs, figures et suites à partir de figures planes; prédit et explore la symétrie des figures planes (<i>p. ex., visualise et prédit ce qui se passera quand un carré, un cercle ou un rectangle est plié en deux</i>); et décompose des figures planes en de plus petites figures et rassemble celles-ci de nouveau pour former d'autres figures, en utilisant du matériel et des outils divers (<i>p. ex., collants, géoplans, blocs, mosaïques géométriques, tangrams, logiciels</i>). 22.4 construit des structures tridimensionnelles en utilisant une variété de matériaux et identifie les solides qui composent ces structures. Voir également l'attente 19.	Parole « <i>Ma maison a quatre côtés. Tu vois, je les ai comptés. Même quand tu la tournes, elle a le même nombre de côtés. Deux côtés sont comme des rectangles. Les deux autres sont comme des carrés.</i> » [raisonnement; communication] « <i>Je mets ces deux triangles ensemble et ça donne un carré, mais pas ces deux triangles-là. Je pense que c'est parce qu'ils n'ont pas la même taille.</i> » [sélection d'outils et de stratégies; réflexion; communication] Action Un petit groupe d'enfants utilise des mosaïques géométriques pour créer de nouvelles formes (<i>p. ex., deux carrés pour faire un rectangle</i>). [sélection d'outils et de stratégies] À l'aide de miroirs et de grandes cartes montrant des lettres, les enfants explorent la symétrie par la réflexion des lettres de l'alphabet. [sélection d'outils et de stratégies; établissement de liens] Après avoir construit une structure avec des blocs de bois, deux enfants comptent le nombre de	Réaction L'équipe pédagogique dépose sur une plaque à biscuits quelques figures magnétiques que les enfants utiliseront pour créer des images et des designs. Elle demande : « <i>Qu'est-ce qui arrive quand vous tournez les figures? Et quand vous les retournez sur elles-mêmes ou quand vous les faites glisser? Combien de côtés voyez-vous?</i> » Défi « <i>Tu as utilisé beaucoup de figures différentes pour faire ton image. Comment as-tu décidé lesquelles utiliser?</i> » Enrichissement Les membres de l'équipe pédagogique se demandent : <i>Comment les enfants construisent-ils et décomposent-ils les figures lorsqu'ils utilisent des blocs?</i> Ils observent et prennent des notes pendant que les enfants construisent une structure dans l'aire de construction. Plus tard, ils parlent de ce qu'ils ont noté aux enfants. Ceux-ci clarifient, étoffent et communiquent leurs idées. L'équipe pédagogique

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	différentes formes de blocs utilisés en dessinant des traits pour faciliter le dénombrement. Ils affichent ensuite les résultats à côté de leur structure. [raisonnement; modélisation; réflexion] Représentation Au moyen de matériel de récupération représentant différents solides, quelques enfants travaillent ensemble pour créer un véhicule. [résolution de problèmes; modélisation] Après avoir lu à voix haute une histoire illustrée de tangrams, un membre de l'équipe pédagogique demande aux enfants de reproduire un des dessins de l'histoire. Les enfants placent les pièces du tangram dans un gabarit, puis recréent le design à côté du gabarit en suivant le même motif. [établissement de liens; modélisation]	projette l'image de la structure sur un tableau blanc et la renverse pour inciter les enfants à faire appel au raisonnement spatial.
22.5 explore et décrit la façon dont les objets sont recueillis, groupés et organisés selon les similarités et différences (<i>p. ex., selon des attributs comme la taille, la couleur</i>). 22.6 utilise la terminologie mathématique appropriée (<i>p. ex., jamais, parfois, toujours; certain, possible, impossible</i>) pour décrire de façon informelle la probabilité d'un événement relié à son quotidien (<i>p. ex.,</i>	Parole « <i>J'ai trié mes animaux d'après leur taille.</i> » [communication] « <i>Il y a cinq personnes dans la rangée des lacets et quinze dans la rangée du Velcro.</i> » [communication] « <i>Plus de gens mangent du riz que du brocoli. Je le sais parce qu'il y a plus de prénoms dans cette rangée. Je les ai comptés.</i> » [raisonnement; établissement de liens; réflexion; communication]	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique, qui remarque que des enfants trient des livres d'après l'image de leur page couverture, se joint au groupe et leur demande de parler des catégories qu'ils ont établies pour le tri. Un enfant demande alors aux autres enfants du groupe : « <i>Un livre peut-il aller dans deux catégories?</i> » L'équipe pédagogique offre aux enfants des cerceaux pour qu'ils puissent explorer les

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
« Parfois, les enfants de notre classe aiment les pâtes plus que le riz. »; « C'est possible que le mois de janvier soit un mois neigeux. »). Voir également l'attente 21	« Il ne reste que deux personnes âgées de quatre ans sur le diagramme. » [établissement de liens; communication] « Mon frère vient toujours me chercher à l'arrêt d'autobus après l'école. » [établissement de liens; communication] « Nous mangerons peut-être des spaghettis ce soir. » [établissement de liens; communication] « C'est impossible qu'un tigre vienne dans notre classe. » [établissement de liens; réflexion; communication] Action Un petit groupe d'enfants trie des livres d'après le genre d'images sur la page couverture et décrit le raisonnement sous-jacent à son tri. [raisonnement; établissement de liens; communication] Représentation Après avoir fait un sondage sur le nombre d'enfants qui possèdent un animal de compagnie, quelques enfants créent un tableau avec des colonnes distinctes montrant le nombre d'enfants qui ont des chats, des chiens, des oiseaux, des hamsters et des poissons. Ils choisissent des planchettes à pince et décident de la façon de représenter les résultats sur le tableau. Ils utilisent des images qu'ils ont trouvées en ligne et demandent à leurs camarades de marquer leur nom à côté du dessin	catégories visuellement au moyen de diagrammes de Venn. Défi L'équipe pédagogique lance un défi aux enfants en les invitant à réfléchir aux résultats de leur sondage : « Combien d'enfants et combien d'adultes ont répondu à votre sondage? » « Qu'avez-vous découvert? » « Avez-vous été surpris par ce que vous avez découvert? Quel animal pensiez-vous serait le plus populaire? Qu'est-ce qui vous avait fait penser ça? » Enrichissement L'équipe pédagogique demande aux enfants qui ont fait le sondage de réfléchir à la question suivante : « Si vous demandiez à cinq autres personnes de vous dire quel animal elles possèdent, quelle serait leur réponse, selon vous? Pourquoi pensez-vous ça? » L'équipe pédagogique prend note des idées des enfants et de la façon dont ils utilisent leurs expériences antérieures avec les données pour faire leurs prédictions. L'équipe pédagogique documente également le raisonnement, la communication et les réflexions des enfants et les liens qu'ils établissent.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	représentant leur animal de compagnie. Au milieu du sondage, ils doivent ajouter une colonne qui dit « Pas d'animal ». [modélisation; résolution de problèmes; réflexion]	

Attente 23

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

exprime ses réactions à l'égard de diverses productions en art dramatique, en danse, en musique, en arts visuels, y compris celles d'autres cultures et communautés.

Compréhensions conceptuelles

- Les arts nous aident à comprendre différentes cultures et communautés et à exprimer nos idées les concernant.
- L'exposition et la contribution à des œuvres de création artistique, qu'il s'agisse de danse, d'art dramatique, de musique ou d'arts visuels, y compris des œuvres multimédias, sensibilisent l'enfant à l'existence de divers points de vue.
- Les arts emploient des symboles ancrés dans des contextes sociaux, historiques et culturels bien particuliers, et peuvent de ce fait véhiculer un sens différent de celui auquel l'enfant est habitué en raison de sa propre appartenance culturelle et de son époque.
- Les arts sont un vecteur naturel d'exploration et d'expression.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
23.1 réagit à l'art dramatique et à la danse (<i>p. ex., en bougeant; en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i>). 23.2 met en scène des comptines, des histoires, des légendes et des contes folkloriques de différentes cultures et communautés (<i>p. ex., utilise des actions, des images, des mots ou des marionnettes pour raconter une histoire dans l'aire de dramatisation ou dans l'aire de construction</i>).	Parole « Il se demandait ce qui arriverait s'ils ne laissaient pas le nouvel enfant jouer. » « Je le laisserais jouer avec moi. » « Le spectacle de marionnettes que nous avons vu était pareil à l'histoire que nous avons lue. » Action Après avoir vu une production sociodramatique d'une histoire qui leur a souvent été lue, plusieurs enfants parlent des costumes et des mouvements qui leur rappellent ce qui est arrivé dans le livre. Représentation Une enfant utilise des images de visages qui expriment différentes émotions pour décrire ses sentiments à différents moments d'une pièce de théâtre.	Réaction « En quoi le spectacle de marionnettes était-il pareil à l'histoire? En quoi était-il différent? Le spectacle vous a-t-il fait penser à quelque chose d'autre? » « Qu'est-ce que le troll avait d'effrayant? » Défi L'équipe pédagogique désire faire découvrir aux enfants la différence entre la danse improvisée et une chorégraphie structurée. Comme le frère d'un enfant de la classe est danseur professionnel, l'équipe pédagogique l'invite à venir parler de son expérience et de son style de danse. Enrichissement L'équipe pédagogique profite des réflexions des enfants sur les choix faits par certains des personnages dans leur livre préféré pour lancer une discussion à propos d'un problème social qui est survenu en classe. Elle demande aux enfants de suggérer des moyens de résoudre le problème.
23.3 réagit à la musique (<i>p. ex., en bougeant; en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i>). 23.4 réagit à la musique de différentes cultures et communautés (<i>p. ex., chanson folklorique,</i>	Parole « J'ai entendu cette chanson à un mariage. Ça me donne envie de danser. » « Je peux chanter une chanson dans ma langue. »	Réaction « Qu'est-ce que la chanson te rappelle? À quoi te fait-elle penser? » « Comment te sentais-tu en entendant la musique? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
<i>chant autochtone, chanson dans une langue différente, chant de gorge inuit).</i>	« Cette musique est très douce. Elle me calme, comme quand on fait du yoga. On devrait utiliser cette musique pour le yoga. » « J'aime utiliser la tablette et des écouteurs pour écouter de la musique et des histoires. » « Peut-on ajouter de la musique de fond à notre histoire, comme dans les films? » Action L'équipe pédagogique a mis de la musique de fond dans l'aire de création artistique. Les enfants font bouger leurs pinceaux au rythme de différentes sélections musicales. Ils entonnent une chanson tirée d'un film qu'ils connaissent bien en jouant avec de la pâte à modeler. Représentation Quelques enfants décrivent leurs réactions personnelles à un morceau de musique. L'équipe pédagogique note leurs réactions lors de l'écriture partagée (en collaboration).	L'équipe pédagogique parle aux enfants de certaines de ses idées : « Nous pensions faire jouer de la musique douce et relaxante et nous aimerions savoir ce que vous en pensez. » « Nous pouvons essayer de diffuser différents genres de musique à différentes heures pour voir comment nous nous sentons et à quoi nous pensons. » Défi « J'ai remarqué que tu as utilisé la peinture pour montrer les sentiments que la musique t'inspire. Comment pourrais-tu utiliser ton corps pour montrer la même chose? » Enrichissement L'équipe pédagogique diffuse de la musique à partir de sites en ligne. Certaines chansons sont suggérées par les familles de la communauté scolaire et d'autres sont connues dans le monde entier. Les familles envoient certains de leurs morceaux de musique préférée et expliquent les raisons pour lesquelles ils sont spéciaux. Dans certains cas, les familles décrivent ceci dans la langue parlée à la maison et les frères et sœurs plus âgés qui

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		fréquentent l'école facilitent la communication (en expliquant le sens des chansons et les messages qu'elles véhiculent).
23.5 réagit aux arts visuels (p. ex., en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant). 23.6 réagit à une variété de formes d'arts visuels (p. ex., peinture, tissu, sculpture, illustration) de différentes cultures et communautés.	Parole « Le garçon dans l'image semble avoir peur. Je n'aime pas être dans le noir non plus. » « Toutes les lignes ondulées donnent l'impression que la peinture bouge. » « Quand je regarde la sculpture du soldat dans le parc, je trouve qu'il a l'air triste. Il a la tête baissée et les yeux fermés. » Action Après avoir vu les tissus que la famille d'un camarade de classe a apportés, un enfant apporte un kilt fait à partir du tartan de sa famille. Représentation Après avoir vu une toile ayant des lignes ondulées, une enfant dit à un adulte que les lignes lui font penser à de l'eau. Elle crée sa propre œuvre d'art en utilisant le même élément. Elle explique : « C'est moi! Je suis en train de nager. Les lignes ondulées signifient que l'eau bouge. »	Réaction « Quand une personne a la tête baissée et les yeux fermés, que peut-elle ressentir d'autre que de la tristesse (p. ex., fatiguée, pensive)? » « À quoi la peinture de Tia vous fait-elle penser? » « Je me demande pourquoi l'artiste peintre a utilisé autant de lignes sombres. » Défi Un petit groupe de parents apporte des tissus à motifs répétés de leur pays d'origine et raconte aux enfants des histoires qui ont conduit à la création de ces motifs. Plus tard, un membre de l'équipe pédagogique discute des motifs avec les enfants et les invite à créer leurs propres motifs. Enrichissement L'équipe pédagogique demande aux enfants et à leur famille de trouver des exemples d'art à la maison, dans leur milieu de travail, dans leur voisinage et à l'épicerie. Les enfants font ensuite part de ce qu'ils ont ressenti quand ils ont vu ces œuvres d'art : « J'ai vu les sculptures de mon oncle. Elles ont l'air vraiment lourdes. »



Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		<i>« Le magasin où nous faisons nos achats vend des photographies. Ce sont des photos d'immeubles de notre quartier. J'ai vu beaucoup de formes dans les immeubles. »</i>

Attente 24

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.

Compréhensions conceptuelles

- Il y a différentes façons de communiquer sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées.
- L'enfant peut découvrir et comprendre le monde qui l'entoure à travers les arts.

- Les arts favorisent la littératie critique chez l'enfant et lui permettent de devenir un membre créatif de la communauté mondiale.
- Les arts sont un vecteur naturel d'exploration et d'expression.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
24.1 communique ses idées (<i>p. ex., à propos d'un livre, de la signification d'un mot, d'un événement, d'une expérience, d'une régularité, d'un mouvement</i>) au moyen de la musique, de l'art dramatique, de la danse et des arts visuels.	Parole « <i>Ce poème est une suite. Je peux taper dans les mains pendant que tu dis les mots.</i> » « <i>Je ne sais pas quelle est cette lettre, mais tu l'écris comme ça.</i> » (L'enfant esquisse un mouvement dans le vide pour montrer la forme de la lettre.) Action Un enfant se déplace en agitant ses bras pour mimer le mouvement des ailes d'un papillon. L'équipe pédagogique invite les enfants à montrer le nombre « cinq ». Avec le temps, les enfants montrent le nombre « cinq » de différentes façons : – en montrant différentes combinaisons de leurs doigts; – en se regroupant; – en écrivant le chiffre; – en utilisant cinq matériaux différents dans leurs structures. Représentation Un groupe d'enfants fait preuve de raisonnement spatial en créant un grand modèle de spirale à	Réaction L'équipe pédagogique montre aux enfants une série de peintures et de sculptures qu'elle expose pendant un certain temps. Elle écoute et enregistre les conversations des enfants au sujet des œuvres d'art. Les enfants apprennent quelque chose au sujet d'un artiste qui utilise des cœurs dans ses peintures et ses sculptures. Ils établissent immédiatement un lien entre leurs propres œuvres d'art et celles de l'artiste. L'équipe pédagogique montre des exemples d'œuvres d'un artiste canadien qui utilise des contours sombres dans ses peintures et elle offre aux enfants des stylos noirs à pointe fine pour qu'ils essaient la technique. Défi Les enfants ont créé des suites non numériques simples avec différents matériaux se trouvant dans la classe. L'équipe pédagogique invite un petit groupe d'enfants à représenter leurs suites par la musique ou par la danse.  (Remarque : Cet exemple est lié à l'attente 20 qui traite des suites en mathématiques.)

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	partir de plus petits modèles de spirales qu'ils ont vus dans leur milieu.	L'équipe pédagogique documente et analyse, avec les enfants, une vidéo montrant certains d'entre eux qui font des gestes et repositionnent des figures (par la rotation et le glissement) pour en explorer les attributs. Elle profite de ce moment pour explorer la perspective avec les enfants et pour en discuter. Enrichissement L'équipe pédagogique travaille avec un petit groupe d'enfants pour explorer plus en profondeur l'élément de la couleur dans les arts visuels. Les enfants créent des œuvres d'art avec une couleur particulière et du matériel naturel, puis demandent aux autres enfants de la classe d'expliquer ce qu'ils ressentent lorsqu'ils regardent ces œuvres d'art.

Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 24 : Après avoir lu différents ouvrages sur l'éducation musicale des enfants, les membres de l'équipe pédagogique discutent des façons dont la musique aide à développer des habiletés en lecture, en raisonnement et en mathématiques, à acquérir des connaissances scientifiques et à améliorer l'estime de soi. Ils décident de mettre d'abord l'accent sur l'exploration de différents rythmes musicaux pour favoriser le perfectionnement des habiletés en lecture. Ils décident d'utiliser la musique

des diverses cultures des enfants de la classe pour aider ceux-ci à établir des liens avec leurs expériences et leurs connaissances antérieures. Les familles acceptent de partager la musique de leur culture. Les enfants marquent les rythmes de différentes façons et les comparent à des poèmes, à des comptines et à des chansons qui ont été entendus, lus ou chantés en classe. L'équipe pédagogique observe, note ses observations et discute de la façon d'utiliser ses observations pour faire des plans dans le futur.



Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français

Ces stratégies sont répertoriées à titre de suggestions. Elles s'adressent aux membres de l'équipe pédagogique et sont destinées à favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

- Faire sentir à l'enfant qu'il ou elle a sa place dans la classe et qu'il ou elle est important. Si sa connaissance du français est limitée, l'aider à comprendre en énonçant des consignes claires, courtes et précises et en recourant à des gestes, des illustrations, des pictogrammes, des photos et du matériel concret (*p. ex., dire : « Je m'assois près de Julie. » en allant vous asseoir à côté d'elle; utiliser la gestuelle pour montrer ce qui est plat, rond, lourd, long; utiliser des objets ou leurs représentations pour effectuer des comparaisons, des regroupements et des associations*).
- Vérifier régulièrement la compréhension de l'enfant (*p. ex., l'encourager à montrer une réaction non verbale ou verbale; lui offrir un choix de réponses si une question n'a pas été comprise; lui poser des questions fermées comme « Est-ce que ceci est l'objet le plus lourd? »*).
- Reconnaître que l'apprentissage du français se fait graduellement et qu'on bâtit sur les acquis. La progression est donc différente d'un enfant à l'autre. Pour l'enfant conversant, l'amener à diversifier ses formulations pour exprimer une même idée ou un même besoin. Pour l'enfant qui a une connaissance limitée du français, lui demander d'utiliser au moins un mot pour s'exprimer, puis graduellement lui demander d'allonger la phrase (*p. ex., lorsqu'il ou elle s'amuse dans l'aire de dramatisation avec de la vaisselle, lui demander de dire : « assiette » ou « tasse » et, avec le temps, l'amener à dire : « une assiette bleue » ou « une tasse pour mon lait »*).
- Formuler des règles de vie positives dans un langage simple et accessible (*p. ex., illustrer le code de vie de la classe et l'afficher pour que l'enfant le voie bien; modeler des stratégies d'écoute et de prise de parole [suivre des règles de politesse; prendre une position d'écoute; redire dans ses propres mots; savoir quand et pourquoi parler; employer les mots justes]*).
- Fournir à l'enfant de nombreuses occasions (*p. ex., jeux dans les différentes aires, jeu de société, jeu langagier, devinette, saynète, travail d'équipe*) d'interagir oralement avec les autres lors de ses manipulations, observations, explorations et enquêtes.
- Miser sur la collaboration entre les enfants dans divers contextes de jeu et d'exploration (*p. ex., faire résoudre un problème de numération en groupe ou en dyades tout en offrant du matériel de manipulation; former des équipes pour mesurer des objets ou comparer leur poids*), fournir des occasions de travailler ou de jouer avec un pair qui peut offrir une aide supplémentaire et interpréter les consignes (*p. ex., rangement des mitaines à l'intérieur de la manche de son manteau*).
- Reconnaître l'effort et la prise de risque, et encourager la prise de parole (*p. ex., féliciter l'enfant d'avoir reconnu un mot fréquent dans un texte; l'amener à expliquer les étapes de son raisonnement; lui poser des questions d'objectivation; lui poser des questions ouvertes comme « Comment as-tu mesuré cet objet? »; lui demander de justifier sa réponse; modeler des façons d'apporter des précisions et d'enrichir ses réponses*).
- Utiliser les situations d'apprentissage préconisées en littératie pour présenter le vocabulaire lié à divers contextes (*p. ex., tous les jours, lire à voix haute à l'enfant, puis laisser le livre à sa disposition; relire plusieurs fois le même texte en l'exploitant de différentes façons; exploiter des histoires qui font compter l'enfant, qui portent sur l'addition, la soustraction, les figures géométriques, la position, le déplacement; discuter avec l'enfant à propos de la couverture et des illustrations du livre*).

suite...

- Utiliser des supports auditifs (*p. ex., jeu de loto sonore, suite de bruits familiers, modulation de la voix*) pour développer la mémoire et la discrimination auditives chez l'enfant et favoriser la compréhension d'un concept (*p. ex., expliquer le concept de la majuscule en utilisant une voix grave accompagnée de l'illustration d'un éléphant; expliquer le concept de la minuscule en utilisant une voix aigüe accompagnée de l'illustration d'une souris*).
- Proposer une variété de matériel d'écoute (*p. ex., utiliser des livres audio avec paroles de chansons écrites pour faire pratiquer les chansons à plusieurs reprises; fabriquer avec l'enfant un livre à structure répétée, l'illustrer, puis faire enregistrer l'histoire par des élèves du cycle moyen afin de s'en servir à plusieurs reprises*).
- Proposer une variété de matériel d'écriture (*p. ex., papier, papillons adhésifs, crayons, marqueurs*) dans différentes aires d'apprentissage pour aider l'enfant à écrire, à dessiner ou à faire des plans lors de ses manipulations, explorations et enquêtes.
- Proposer une variété de matériel de manipulation (*p. ex., articles de tous les jours, jouets, blocs, pièces de tangrams, cubes emboîtables*) pour favoriser la compréhension de concepts mathématiques et la création de diagrammes concrets lors de l'apprentissage par le jeu et l'enquête.
- Fournir des ressources adaptées au niveau langagier de l'enfant (*p. ex., une photo de notre planète pour alimenter une discussion sur des objets circulaires et sphériques; un livre documentaire pour enfants à propos d'insectes pour appuyer une enquête sur des fourmis observées dans la cour d'école*).
- Offrir des situations d'apprentissage significantes pour l'enfant (*p. ex., situations liées à la littérature [l'amener à rédiger un petit mot à un personnage fictif qui l'intéresse beaucoup; l'aider à fabriquer une carte de souhaits pour sa meilleure amie qui est malade; l'aider à créer une liste d'objets nécessaires pour un nouveau jeu sur la pêche]; situations liées aux mathématiques [lui demander de compter le nombre d'enfants assis à une table avant de partager des tranches de pomme; lui demander de comparer la longueur de ses souliers à ceux des autres enfants avant de les classer en ordre croissant]*).
- Exploiter des sujets d'intérêt pour l'enfant afin de lui offrir de multiples occasions de revoir le vocabulaire et des structures de phrases (*p. ex., pendant une promenade dans le voisinage avec la classe, dire : « La porte de ce garage est carrée » pour familiariser l'enfant avec le vocabulaire se rattachant aux figures géométriques; après la lecture à voix haute d'un livre sur un arbre fictif, proposer à l'enfant de redire l'histoire en parlant de l'arbre de la cour d'école*).
- Fournir des occasions quotidiennes d'approfondissement de la reconnaissance des phonèmes (*p. ex., faire ressortir des rimes dans des comptines ou poèmes pour enfants; jouer avec l'enfant à trouver des mots commençant par un phonème donné, puis créer des listes illustrées*).
- Saisir toutes les occasions d'intégrer les mathématiques dans diverses situations d'apprentissage de l'enfant (*p. ex., lors de la lecture à voix haute d'un livre sur l'exploration spatiale, montrer l'image de la navette et les figures géométriques qui la composent; dans l'aire de construction, profiter d'un jeu avec des animaux et des clôtures pour faire classer et compter l'enfant; dans l'aire de création artistique, aborder le concept de symétrie lorsque l'enfant s'amuse à créer des monstres rigolos avec de la peinture et du papier plié en deux; dans l'aire de dramatisation, proposer une saynète mettant l'accent sur le sens de l'espace*).

- Sensibiliser l'enfant à la francophonie dans son milieu immédiat (*p. ex., dans le contexte d'une enquête sur la fabrication d'un livre, inviter un auteur ou une auteure francophone de littérature jeunesse à rencontrer la classe*) et lui faire découvrir la diversité de la culture francophone (*p. ex., inviter des parents francophones d'origines diverses à venir parler de l'application quotidienne des mathématiques dans leur métier*).
- Proposer des sorties scolaires ou parascolaires authentiques à l'enfant pour reconnaître le fait français (*p. ex., carnaval, cabane à sucre, pièce de théâtre*) et revoir le vocabulaire à partir des photos prises lors de ces sorties.

4.6 RÉOLUTION DE PROBLÈMES ET INNOVATION

« Les enfants développent un sentiment d'appréciation de la créativité humaine et de l'innovation [...] en faisant appel à tous leurs sens pour explorer le monde bâti [...] et en apprenant à apprécier la beauté, la créativité et l'innovation dans l'art, l'architecture et les technologies. »

(New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development, *For Now. For Life. Be Ready: New Brunswick Curriculum Framework for Early Learning and Child Care*, 2007, p. 157 et 176, traduction libre)

➡ Pour plus d'information sur ce domaine, voir le chapitre 2.4, Réflexion sur la résolution de problèmes et l'innovation.

➡ Pour une liste complète des attentes du programme de la maternelle et du jardin d'enfants et des contenus d'apprentissages qui y sont associés, consulter l'annexe du présent document.

LES ATTENTES

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

2. communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.
5. manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.
7. manifeste une conscience de sa santé et de son bien-être.
11. manifeste des habiletés de lectrice ou lecteur émergent pour construire le sens d'une variété de textes.
12. manifeste des habiletés de scriptrice ou scripteur émergent pour communiquer avec les autres.
15. applique le processus et les habiletés d'enquête (c.-à-d., pose des questions, planifie, fait des prédictions, observe et communique).
16. manifeste de la curiosité pour l'environnement naturel et bâti, par des manipulations, des observations, des questions et des représentations de ses découvertes.
22. applique les processus mathématiques à la base du développement de la pensée mathématique pour démontrer sa compréhension et communiquer sa pensée lors de l'apprentissage par le jeu et dans d'autres contextes.
24. communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.
25. utilise, seul ou en groupe, des stratégies de résolution de problèmes dans ses expérimentations en variant les habiletés, les matériaux, les procédés et les techniques utilisés en art dramatique, en danse, en musique et en arts visuels.
26. applique, seul ou en groupe, des habiletés de résolution de problèmes technologiques dans le processus de design et création (c.-à-d., pose des questions, planifie, construit, analyse, reconçoit et communique ses résultats).

Tous les enfants sont considérés comme des êtres compétents, curieux, capables de réflexion complexe et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif.



TABLEAUX DES ATTENTES ET DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Attente 2

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.

Compréhensions conceptuelles

- La communication peut influencer et encourager le changement.
- L'écoute permet de connaître le monde, les autres et soi-même.
- La communication prend diverses formes et est influencée par les expériences antérieures.
- La connaissance est socialement construite – créée par les gens qui apprennent, travaillent et explorent ensemble – et peut être partagée.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
2.1 écoute les autres et réagit de façon verbale ou non verbale (<i>p. ex., utilise les arts, les signes, les gestes, le langage corporel</i>), à diverses fins (<i>p. ex., échange des idées; exprime ses sentiments; donne son opinion</i>) et dans divers contextes (<i>p. ex., après une lecture à voix haute, une lecture partagée ou une situation d'écriture; en résolvant un problème mathématique en groupe; au cours de jeux imaginaires ou d'explorations; dans les aires d'apprentissage; dans le cadre de jeux de plein air; lors d'observations scientifiques d'animaux et de plantes à l'extérieur</i>).	Parole <i>« J'ai trouvé une autre façon de les faire fonctionner ensemble. »</i> <i>« Je veux construire une tour, mais elle s'effondre toujours. »</i> <i>« Il y en a cinq ici, cinq là, mais ils n'ont pas la même taille. »</i> <i>« Je sais parce que je les ai comptés. »</i> <i>« C'est la lettre D comme dans mon nom, mais celle-ci n'a pas la même apparence (en remarquant l'emploi d'une police différente dans un livre). Je me demande pourquoi elle n'est pas écrite de la même façon. »</i>	Réaction L'adulte observe l'enfant et attend qu'il lève la tête et fasse une pause avant d'intervenir. Alors il nomme ce qu'il croit avoir observé des gestes de l'enfant pour clarifier les choses et pour commencer à coconstruire la compréhension de cet apprentissage. <i>« Si on projette cela sur l'écran, je me demande si d'autres enfants pourront t'aider à réfléchir sur le problème et proposer leur point de vue. »</i> <i>« Comment faire en sorte que l'aire de dramatisation ne soit pas toujours dans un tel désordre? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action L'enfant s'applique pendant un certain temps à rendre sa structure stable. L'adulte observe et note les stratégies d'essais et erreurs adoptées par l'enfant afin de trouver un nouvel angle pour la disposition du matériel. L'adulte filme les gestes de l'enfant et les expressions de son visage et montre la vidéo à l'enfant plus tard afin de mieux comprendre la pensée de l'enfant. Représentation Afin d'expliquer les règles d'un jeu aux autres, l'enfant fait un dessin illustrant le fonctionnement du jeu. Avec l'aide de l'adulte, il ajoute des flèches et une légende pour clarifier son explication, prend son dessin en photo et projette la photo sur un grand écran pour la montrer à un groupe d'enfants.	« Voici des photos d'autres tours. Que remarquez-vous? » « Comment pouvons-nous trouver la solution? » Défi « Qu'est-ce qui aide les tours dans les photos à rester stables? Comment ferez-vous pour obtenir le même résultat avec vos tours? » Enrichissement L'équipe pédagogique invite les enfants à réfléchir à une nouvelle règle pour rendre leur jeu plus juste pour tous. Les membres de l'équipe pédagogique documentent les idées des enfants sur la notion de justice, les associent avec les discussions antérieures et rendent visibles les liens que les enfants établissent.
2.3 interagit avec les autres dans différents contextes (<i>p. ex., avec des matériaux, avec d'autres enfants, avec des adultes</i>).	Parole « Nous pourrions assembler ces deux pièces. » « Oh! On ne peut pas les assembler. » « Qu'en est-il de celle-ci? » « Celle-ci fonctionne. » « Si nous faisons comme ceci, cela fonctionne mieux. »	Réaction Un membre de l'équipe pédagogique note les interactions entre les enfants pendant une étape de résolution de problèmes avec des matériaux. Il leur explique que leur collaboration, leur persévérance et leur ouverture face à de nouvelles façons de régler les problèmes les ont aidés à parvenir à la meilleure solution.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Deux enfants s'affairent avec des galets translucides autour de la table lumineuse. Lorsqu'un dé est ajouté à la table, les enfants inventent un jeu et l'expliquent à l'adulte. Deux enfants jouent avec un train. L'adulte les observe pendant qu'ils substituent certaines pièces de la voie ferrée à d'autres, construisent la structure sur des niveaux différents, déplacent le train tour à tour et modifient les embranchements de la voie. Le tout se fait par communication non verbale. Représentation Un enfant a enregistré les étapes que son père et lui ont suivies la veille pour préparer sa boîte à dîner. En classe, l'enfant illustre ces étapes sur une carte en y inscrivant les noms des objets et des aliments. Il fait ensuite une présentation à la classe. L'équipe pédagogique constate et identifie les manifestations en littérature et en mathématiques chez cet enfant, en disant : <i>« Je t'ai vu utiliser des lettres magnétiques pour t'aider à bien former certaines lettres sur ta carte! »</i> <i>« Tu as utilisé un mot mathématique : mesure. »</i> <i>« Tu en as compté combien? »</i>	Défi Les enfants invitent l'adulte à participer au jeu. En jouant avec eux, l'adulte les amène à trouver des façons d'améliorer leur jeu. Il soulève l'idée d'inscrire des traits dans un tableau de dénombrement (une convention mathématique appliquée à l'enregistrement de données) pour marquer les points. Cette stratégie contribue aussi à renforcer les habiletés des enfants en numération et sens du nombre. Enrichissement Après avoir examiné le document vidéo sur un enfant consacrant un certain temps à édifier une structure stable (en équilibre), l'équipe pédagogique présente la vidéo à l'enfant et lui demande d'expliquer sa pensée pendant la construction de sa structure. Ensuite, un membre de l'équipe pédagogique incite l'enfant à explorer davantage sa théorie en l'amenant à expliquer les façons dont les choses sont maintenues « en équilibre ». Pour ce faire, l'adulte se sert d'une balance à plateaux et des objets pris un peu partout dans la classe et pose à l'enfant des questions telles que : <i>« Comment as-tu réglé le problème d'équilibre de ta structure? »</i> <i>« Que remarques-tu quand les plateaux de la balance ne sont pas équilibrés? Comment peux-tu les équilibrer? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
2.4 utilise le langage (communication verbale et non verbale) dans différents contextes afin d'établir un lien entre de nouvelles expériences et ses connaissances antérieures (p. ex., contribue aux idées pendant des séances d'écriture partagée; contribue aux conversations dans les aires d'apprentissage; réagit aux pistes de réflexion de l'adulte).	Parole « J'ai construit un château de sable comme celui-là à la plage. » « J'ai fait un bonhomme de neige avec ma sœur, comme celui dans l'histoire. » « J'ai remarqué que si je tiens le tuyau plus haut, l'eau s'écoule plus vite. » « Hier, nous avons dit que manger donne de l'énergie. Aujourd'hui, j'ai apporté une MÉGA collation pour avoir plein d'énergie pour jouer! » « Avant, je ne pouvais pas le faire plus long que ça, car il se brisait. Maintenant, je le place dans l'autre sens, comme cela, et regardez comme c'est long! »  VOIR : Vidéo « Apprentissage par l'enquête, Potentiel – élèves avec de la glace », de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario. Action En réponse à une piste de réflexion de la part d'un adulte, une enfant modifie la hauteur du tuyau après plusieurs tentatives pour faire en sorte que l'eau s'écoule plus vite. L'adulte observe la communication non verbale et les actions de l'enfant, qui constituent des preuves d'apprentissage.	« Que remarques-tu à propos des objets dans les deux plateaux lorsque la balance est en équilibre? » Réaction « Que remarquez-vous lorsque nous ajoutons...? » « C'est tout comme... » « Tu as fait un lien. » « Je me demande s'il existe une autre façon à laquelle nous n'avons pas encore pensé. » Défi L'adulte travaille avec une enfant sur un texte en situation d'écriture partagée (en collaboration). À partir d'observations antérieures, il sait quelles lettres l'enfant connaît déjà et lui fournit des pistes en disant : « Ce mot commence comme... ». Ceci aide l'enfant à établir un lien entre ses connaissances antérieures et le nouveau contexte. Enrichissement Après avoir fabriqué des cerfs-volants et observé leur mouvement dans l'air, quelques enfants décident d'explorer d'autres objets qui planent dans l'air. L'équipe pédagogique facilite l'exploration des enfants en leur fournissant des matériaux pour

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Durant une séance d'écriture partagée au sein d'un petit groupe, un enfant ajoute une lettre à un mot fréquent et précise : <i>« Je connais ce mot-là. Il commence comme mon prénom. »</i>	fabriquer des parachutes. Après avoir expérimenté leurs premiers concepts, un des enfants commente : <i>« Je pense que le parachute utilise l'air comme le cerf-volant pour rester en haut! Je vais fabriquer un plus grand parachute, comme le cerf-volant, parce que cela va le faire tomber moins vite. »</i>
2.5 utilise le langage (communication verbale et non verbale) pour réfléchir, exprimer sa pensée et résoudre des problèmes.  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole <i>« Je pense que nous devrions essayer de cette façon. »</i> <i>« Après avoir regardé la photo, nous avons décidé de placer les gros blocs à la base de la structure. Ensuite c'était stable. »</i> <i>« Quand j'ai regardé l'image, j'ai compris le mot. »</i> <i>« Je pense que je vais me servir de la pelle que j'avais utilisée au bac à sable parce que ce sera mieux pour déterrer des vers de terre. »</i> Action Un enfant décide de répertorier tous les enfants de sa classe dont le prénom contient la lettre S. Il a recours à la liste de prénoms et parle de son plan à un ami, ce qui encourage d'autres enfants à se joindre à l'enquête. Représentation Au cours d'une période d'échange d'idées dans l'aire de construction, quelques enfants présentent leur solution pour raccorder leurs structures.	Réaction Les membres de l'équipe pédagogique s'interrogent sur les moments propices et les raisons pour poser des questions ou fournir des pistes de réflexion aux enfants. Ils se demandent : <i>Quel est l'impact du moment qu'on choisit pour intervenir et quel est l'effet de la durée de notre intervention?</i> Cela les porte à écouter de façon différente. En s'appuyant sur leur jugement professionnel, leurs observations et les signaux manifestés par les enfants, ils réagissent comme suit : <i>« Je me demande comment tu le savais. »</i> <i>« Pensais-tu à...? »</i> <i>« Comment as-tu utilisé l'illustration pour t'aider à trouver le bon mot? »</i> Défi <i>« Comment as-tu fait pour comprendre cela? »</i> <i>« D'après toi, que se passerait-il si...? »</i> <i>« Quel son entend-on au début si le mot est...? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement <i>« Je me demande s'il existe une autre façon de relever ce défi si on utilise une autre pièce. »</i>
2.6 utilise un vocabulaire précis avec des intentions variées (<i>p. ex., termes pour ses constructions ou le matériel choisi</i>).	Parole (À l'extérieur) : <i>« Nous avons utilisé la loupe pour observer l'insecte que nous avons trouvé dans la terre. »</i> <i>« Lorsque nous avons incliné la rampe, nous avons remarqué que la voiture allait plus vite et plus loin. »</i> Action Quelques enfants expliquent à la direction d'école ce qu'ils ont observé à propos de leur élevage de vers. Ils décrivent de quelles façons ils sont arrivés à résoudre le problème de compter tous les vers qui s'y trouvent et à en prendre soin. Ils font d'autres observations en utilisant des mots comme traits, stratégie de dénombrement, humidité, recyclage, être vivant et segment. Représentation Un enfant prend des matériaux dans l'aire de création artistique afin de reproduire la forme de l'insecte qu'il observait. À l'aide d'un livre informatif, il fabrique des étiquettes pour désigner les parties de l'insecte comme aile, antenne et thorax.	Réaction L'équipe pédagogique réorganise l'aire de création artistique. Elle retire la plupart des matériaux de couleur pour n'en laisser qu'un nombre limité dans l'aire, puis ajoute divers papiers brillants et du matériel recyclé pour apprendre aux enfants des propriétés de différents matériaux. À mesure qu'ils appliquent leur compréhension de ces propriétés à leurs concepts et à leurs créations, les enfants utilisent le vocabulaire pertinent, par exemple, <i>« J'ai utilisé le matériel brillant parce qu'il est lisse et la balle roule plus facilement dessus. »</i> <i>« Ces éponges ont la même forme que les briques de ma maison, je m'en sers donc pour peindre la cabane d'oiseaux que j'ai construite. »</i> Défi <i>« Je t'ai entendu dire que tu avais posé un toit sur ta maison. J'ai remarqué l'angle que tu as donné au toit. »</i> (L'adulte montre du doigt l'angle en utilisant ce mot.)

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement L'équipe pédagogique planifie des façons d'aider les enfants à acquérir du vocabulaire. Une façon serait de présenter le nouveau vocabulaire dans le contexte d'un jeu, à l'intérieur de la classe comme à l'extérieur.
2.7 pose des questions avec des intentions variées (<i>p. ex., pour obtenir des instructions, de l'aide, de l'information ou des éclaircissements; pour proposer une idée innovante; pour mieux comprendre quelque chose; pour satisfaire sa curiosité; pour appréhender une nouvelle situation</i>) dans différents contextes (<i>p. ex., dans le cadre des échanges avec ses pairs et des adultes; avant, pendant et après la lecture à voix haute ou la lecture partagée; en faisant des observations lors d'explorations dans la cour d'école ou au parc; en petits groupes; dans les aires d'apprentissage</i>).	Parole « Je me demande ce qui arriverait si on apportait de la neige dans la classe. » « Pouvons-nous trouver d'autres photos de tours? » « Que pourrions-nous essayer maintenant? » « Penses-tu que si nous le déplaçons de cette façon, il aurait l'air différent? » « Pourquoi est-ce que c'est plus grand? » « Est-ce que ce mot commence comme ton prénom? » « Je pense que c'est l'ennemi des fourmis. » « Est-ce qu'on a écrit le mot pré-da-teur ici? » (En scandant le mot.) « Oui, j'avais raison! C'est l'ennemi parce que c'est ce que le mot prédateur signifie. »	Réaction L'équipe pédagogique modèle différents types de questions et réfléchit à voix haute pour rendre explicite aux enfants l'intention de chaque type de question. Défi L'équipe pédagogique affiche des photos d'objets peu familiers aux enfants, mais considérés comme « innovateurs » à une certaine époque (<i>p. ex., machine à écrire, ardoise et craie, téléphone ancien, montre de poche</i>). Un adulte demande aux enfants d'examiner les photos et de noter les questions qui pourraient les aider à connaître les noms et les fonctions de ces « innovations ». Avec les enfants, l'équipe pédagogique réfléchit aux différentes façons dont les humains améliorent les objets utilisés.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Des enfants remarquent que certaines plantes dans le jardin de la classe dépérissent. Ils se demandent pourquoi c'est le cas pour certaines plantes seulement. Ils prennent les plantes en photo, préparent une liste de questions, puis affichent les photos et leurs questions sur le réseau social hébergeant le compte de leur classe, pour obtenir de l'aide avec leurs questions. Représentation Les enfants sont invités à indiquer sur des papillons adhésifs toutes les questions qu'ils se posent au sujet du nid d'oiseau vide qu'un enfant a apporté en classe. Certains enfants décident de fabriquer leur propre nid en se demandant ce qu'un oiseau voudrait intégrer à son nid.	Enrichissement <i>« Je me demande s'il y a une façon plus rapide de trouver le nombre de personnes absentes tous les jours. »</i> <i>« Comment utiliser la technologie pour que les enfants absents ne soient pas tristes de manquer ce que nous apprenons? »</i> (Remarque : l'équipe pédagogique fera preuve de jugement professionnel avec cet exemple parce que les familles n'ont pas toutes égal accès aux mêmes technologies.)
2.8 décrit ses expériences personnelles en utilisant un vocabulaire et des détails qui conviennent à la situation. 2.9 raconte des expériences, des événements et des histoires dans la séquence appropriée (p. ex., de vive voix; de façons nouvelles et créatives; au moyen de la dramatisation, des arts visuels, de la communication non verbale et de représentations; dans ses conversations).	Parole <i>« Ma mère et moi avons trouvé la façon de réparer la clôture. Il a fallu trouver une autre sorte de clou. »</i> <i>« Mes amis et moi avons joué à un jeu de société après le souper hier. Mais il a fallu inventer de nouvelles règles pour que les petits puissent jouer aussi. »</i> <i>« Il a fallu changer l'angle et la grosseur de la rampe pour que le ballon ne tombe pas. »</i>	Réaction Au cours d'une discussion en groupe classe, l'équipe pédagogique modèle aux enfants la façon de raconter une histoire ou un événement dans la séquence appropriée. Avec eux, les adultes réfléchissent à l'importance de l'auditoire et de l'intention lorsqu'on se prépare à raconter quelque chose. En équipe, ils se demandent pour quelles raisons on raconte des histoires et des événements, tant à l'école qu'à l'extérieur.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	« J'ai aidé un ami à utiliser une application sur sa tablette pour faire comme si la photo avait été prise d'en haut. » Action Dans la classe, quelques enfants utilisent différents matériaux pour modifier une rampe afin d'éviter que le ballon ne tombe avant d'arriver à la fin de son parcours. Ils expliquent à un autre groupe d'enfants (beaucoup d'enfants utilisent des gestes pour illustrer leur idée) les raisons pour lesquelles ils ont effectué les changements et la façon dont cela les a aidés à améliorer leurs explorations. Quelques enfants racontent une histoire connue en utilisant des matériaux naturels. Représentation Au bac à sable, les enfants racontent l'histoire de <i>Boucle d'or et les trois ours</i>, qui leur a été lue plusieurs fois dès qu'ils aperçoivent le livre éponyme laissé intentionnellement sur le bac à sable par l'équipe pédagogique.	Défi L'équipe pédagogique prend en photo les enfants enfilant leurs pantalons de neige et leurs manteaux. Elle les invite ensuite à disposer les photos dans le bon ordre. Les membres de l'équipe pédagogique notent leurs observations sur l'ordre séquentiel donné par les enfants. Enrichissement Au cours d'une visite à leurs copains de lecture de 3^e année, les enfants de la maternelle et du jardin d'enfants décrivent la partie de leur classe qu'ils préfèrent. Ils parlent des innovations qu'ils pourraient apporter à l'aménagement des lieux (les enfants sont encouragés à négocier les adaptations apportées à leur milieu d'apprentissage) de sorte que les deux classes présentent des similitudes tout en correspondant à l'âge et au style d'apprentissage des enfants.  VOIR : Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel, Édition spéciale n° 27.

 Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 2.5 : Lors d'une rencontre de planification, l'équipe pédagogique décide de poser des questions qui encouragent les enfants à former des phrases plus complexes, par exemple, « *Je me demande comment tu fais pour saisir les nouilles avec des baguettes.* »

ou « *Le boubou a plusieurs motifs. Que vois-tu?* » Les membres de l'équipe pédagogique sont d'accord pour continuer à soulever des questions qui inciteront les enfants à exprimer davantage leurs pensées.

Attente 5

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant utilise des habiletés de résolution de problèmes dans divers contextes sociaux.
- Il y a différentes façons de résoudre un problème.
- L'enfant pense à ses actions et les adapte en fonction du contexte.
- L'enfant fait des choix et prend des décisions lors de résolution de problèmes.
- Certains problèmes peuvent constituer un défi stimulant à relever.
- Il peut y avoir plusieurs solutions à un problème.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
5.1 utilise une variété de stratégies pour résoudre des problèmes, y compris les problèmes survenant dans des contextes sociaux (<i>p. ex., essais et erreurs; deviner puis vérifier;</i>	Parole <i>« Nous avons mis la structure sur l'étagère pour continuer notre construction demain sans avoir à ranger les blocs et à recommencer. »</i>	Réaction L'équipe pédagogique observe un petit groupe d'enfants en train de mesurer avec des blocs. Elle passe les premières minutes à observer et à

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
<i>recoupement; retour en arrière pour trouver le matériel à ajouter ou à retirer).</i>	« <i>Nous pourrions utiliser un long bloc pour atteindre la voiture.</i> » (Elle a roulé derrière l'étagère et ils ne peuvent pas l'atteindre.)  VOIR : Vidéo « Situation authentique d'apprentissage par l'enquête », de la série numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario. Action Un groupe d'enfants essayent de mesurer le contour d'un enfant qui s'allonge sur le tapis. Ils essayent de voir combien de blocs leur permettront de faire tout le tour de l'enfant. Ils prennent plus de blocs de l'étagère, puis déclarent : « <i>Ce ne sera pas assez pour faire tout le tour! Il nous faut beaucoup plus de blocs!</i> » Représentation Un petit groupe d'enfants décide de montrer de combien de façons, il est possible de trier un ensemble de coquillages. Les enfants commencent alors à former des suites à partir d'attributs communs, en nommant les attributs et en prolongeant les suites. Chaque fois, ils décrivent une nouvelle suite en disant : « <i>Ensuite vient...</i> »	documenter ce qu'elle voit et entend afin d'en savoir davantage sur la pensée des enfants. Défi Pendant quelques secondes, un membre de l'équipe pédagogique observe les enfants qui sont en train d'utiliser les stratégies suivantes : essais et erreurs, deviner puis vérifier. L'adulte constate et identifie ce qu'ils sont en train de faire : « <i>J'ai vu que vous aviez essayé des blocs de différentes dimensions. Que s'est-il passé?</i> » Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique rejoint un groupe d'enfants lorsqu'il observe qu'ils déplacent les coquillages de plusieurs suites pour les disposer différemment. L'adulte photographie les suites dans le but de les montrer aux enfants plus tard et de leur demander ce à quoi ils pensaient lors de la création de leurs suites.

Attente 7

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :
manifeste une conscience de sa santé et de son bien-être.

Compréhensions conceptuelles

- L'enfant développe une compréhension des facteurs qui contribuent à sa croissance et qui le conduisent à se préoccuper de sa santé tout au long de sa vie, et des effets d'une vie active et saine sur le monde qui l'entoure et la santé des autres.
- L'enfant a le droit d'être en santé et de se sentir en sécurité.
- L'enfant a besoin de savoir comment se maintenir en bonne santé et en sécurité. L'enfant est capable de faire des choix sains.
- L'enfant apprend que les choix alimentaires agissent sur le corps et les émotions.
- L'enfant apprend à reconnaître les signes de fatigue et le besoin de faire une pause.
- L'enfant apprend à faire des choix sains et à être actif dans l'intérêt de sa santé, sa sécurité et sa croissance.
- L'enfant acquiert ses capacités d'adaptation, de gestion et de débrouillardise en pratiquant ses habiletés en communication, en bâtissant des relations et en développant sa pensée critique.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
7.1 démontre une compréhension des effets d'un mode de vie sain et actif sur le corps et l'esprit (<i>p. ex., pratique une combinaison équilibrée d'activités dynamiques et calmes tout au long de la journée; se souvient de prendre sa collation et de boire de l'eau</i>).	Parole <i>« Toute cette course m'a donné soif. Il me faut un grand verre d'eau. »</i> <i>« Je vais dans un endroit calme pour faire un casse-tête. »</i> <i>« Je fais du vélo. C'est plaisant et bon pour la santé. Et, c'est bon pour l'environnement. »</i>	Réaction L'adulte observe les efforts des enfants pour faire des choix santé dans le cadre des routines quotidiennes et souligne leurs initiatives : <i>« J'ai remarqué que tu essaies de goûter à davantage de fruits et de légumes différents. Pourquoi? Lesquels préfères-tu? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
 Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	<i>« J'aime les activités à l'extérieur. La fin de semaine passée, j'ai aidé mon oncle à balayer son allée. J'avais chaud quand je faisais ça, alors je me suis assis à l'ombre. »</i> Action Les enfants choisissent une activité physique soutenue, comme l'escalade ou un jeu de ballon, durant les jeux à l'extérieur. Par la suite, une partie des enfants va s'asseoir au calme pour lire ou écouter un livre audio avant de reprendre son activité dans les diverses aires d'apprentissage. Un enfant décide de créer une affiche pour la table de collation et dit : <i>« C'est pour montrer des exemples de collations santé. »</i> Représentation Un enfant dit à un membre de l'équipe pédagogique que son estomac gargouille et qu'il lui faudrait une collation. Plusieurs enfants créent un livre expliquant les comportements qu'ils ont appris et qui contribuent à leur croissance et à leur développement. Les pages du livre montrent des enfants étant physiquement actifs à la maison et à l'école, dormant bien le soir, faisant des choix sains en alimentation et des choix sécuritaires dans leur quotidien. Les enfants invitent l'équipe pédagogique à voir leur travail et	<i>« Quand tu vas faire une marche, que fais-tu pour assurer ta sécurité? »</i> (p. ex., s'il fait soleil, on met de l'écran solaire, un chapeau et des lunettes de soleil; on laisse savoir à quelqu'un où on s'en va). L'équipe pédagogique présente à la classe le <i>Guide alimentaire canadien</i> ou le <i>Guide alimentaire canadien – Premières Nations, Inuit et Métis</i>. Défi <i>« Quand on consomme des aliments sains, c'est bon pour notre corps et notre esprit. Savez-vous pourquoi? »</i> <i>« En plus de manger sain, que peut-on faire pour aider notre corps à rester en bonne santé? »</i> Enrichissement Les enfants se rendent dans l'aire de dramatisation et y dressent une épicerie. L'équipe pédagogique observe le genre de produits que les enfants y vendent et leur demande d'expliquer leurs choix. (Au gymnase ou à l'extérieur) : <i>« Avant de commencer à bouger, que doit-on faire pour vérifier que tout le monde peut participer en toute sécurité? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	cela donne lieu à une discussion à propos des liens entre la santé et l'importance de se sentir bien, et de reconnaître des choses qui rendent chaque personne unique. Lorsque le livre est terminé, les enfants l'ajoutent à la bibliothèque de la classe pour que les autres puissent le lire.	
7.2 explore les bienfaits d'une variété d'aliments nutritifs (<i>p. ex., collations nutritives, repas sains, mets de diverses cultures</i>) et les façons de favoriser une alimentation saine (<i>p. ex., choisit des aliments nutritifs pour ses repas et collations; évite les aliments allergènes</i>).	Parole « <i>Mon ami est allergique aux arachides. Comment peut-il être en sécurité alors que certains enfants apportent des collations qui contiennent des arachides?</i> » « <i>J'ai aimé goûter à des plats de riz de différents pays. Il y en avait qui contenaient des choses bonnes pour la santé, comme des légumes. Et en plus, c'était bon!</i> » Action Dans l'aire de dramatisation, plusieurs enfants jouent au supermarché. Ils y vendent une grande variété d'aliments, mais ils encouragent leurs clients à acheter surtout des fruits et des légumes. Représentation Les enfants préparent des affiches pour les rayons de leur commerce et expliquent aux clients quels articles constituent des choix santé.	Réaction L'équipe pédagogique discute avec les enfants de ce que signifie « être allergique ». Elle explique pourquoi certains enfants doivent éviter certains aliments et elle met l'accent sur ce point par un rappel aux enfants : « <i>Nous avons placé des affiches pour que tout le monde sache comment faire de la classe un endroit sécuritaire.</i> » Défi « <i>Quels sont des choix santé pour les collations?</i> » « <i>Pourquoi faut-il manger beaucoup de fruits et de légumes?</i> » « <i>Pourquoi une barre de céréales est-elle une meilleure collation qu'un beignet?</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement Après avoir goûté à plusieurs plats de riz de divers pays, les enfants disent qu'ils aimeraient essayer d'autres plats de différentes cultures. L'équipe pédagogique rassemble des cartes de menu d'une variété de restaurants à caractère ethnique de la collectivité. Elle invite les enfants à explorer les menus avec elle en se demandant quels plats constitueraient des plats santé, tout en gardant en tête les allergies alimentaires de certains des enfants de la classe.
7.3 adopte et discute de bonnes habitudes d'hygiène qui favorisent sa santé personnelle, familiale et communautaire.	Parole <i>« Je me suis lavé les mains! »</i> <i>« J'ai appris à ma petite sœur à ne pas porter ses jouets à sa bouche à cause des microbes. »</i> <i>« Il me faut un mouchoir! »</i> <i>« Je vais chez le dentiste demain pour me faire examiner et nettoyer les dents. »</i> Action Les enfants réalisent une séquence de photos qui montrent les étapes de lavage de mains et l'affichent près du lavabo. Représentation L'équipe pédagogique apprend de la famille d'une enfant que celle-ci leur a expliqué qu'elle avait appris en classe à « éternuer dans son bras ».	Réaction L'équipe pédagogique fait savoir aux enfants qu'elle a observé leur adoption de bonnes habitudes d'hygiène : <i>« Nous avons remarqué que tu t'es lavé les mains quand tu as fini de jouer dans le bac à sable; et tu l'as aussi fait hier, au retour du gymnase. »</i> Défi <i>« De quelles façons pouvons-nous prendre soin de toutes les parties de notre corps? Pourquoi est-il important de le faire? »</i> Enrichissement Quelques enfants et l'équipe pédagogique ont constaté que certains enfants ne se lavaient pas les mains après être allés aux toilettes. L'équipe

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		pédagogique demande aux enfants de discuter des solutions pour inciter tous les enfants à se laver les mains. Ensemble, ils décident de faire appel au service de santé communautaire francophone pour inviter un professionnel à venir leur parler des bonnes habitudes d'hygiène. Ils enregistrent sa présentation et décident de la montrer aux autres classes.
7.4 reconnaît des situations qui le mettent mal à l'aise et des gestes qui menacent sa sécurité et son bien-être, et décrit les mesures à prendre dans ces situations (<i>p. ex., réagit à un toucher inacceptable; parle à un adulte de confiance ou à une surveillante ou un surveillant du midi; appelle le 911; reconnaît des substances pouvant être néfastes à la santé</i>).	Parole « <i>Quand j'ai vu un garçon se faire mal sur le terrain de jeu, je suis allé le dire à l'enseignante.</i> » « <i>L'amie de ma mère voulait me serrer dans ses bras quand elle a fait ma connaissance. Je ne voulais pas lui donner l'accolade et je lui ai dit :</i> – <i>Heureux de faire votre connaissance, mais je préfère ne pas donner d'accolade.</i> » « <i>J'ai dit à Emma de ne pas m'appeler par ce nom.</i> » « <i>Quand le chien sans surveillance s'est mis à grogner en me regardant, je suis rentrée à la maison.</i> » Action Dans l'aire de dramatisation, un enfant compose le 911, s'identifie auprès du téléphoniste, donne l'adresse de sa maison et dit que quelqu'un est malade.	Réaction L'équipe pédagogique note les idées et les questions des enfants en matière de sécurité, puis invite un agent francophone de la police communautaire à rendre visite à la classe pour parler de sécurité et répondre aux questions des enfants. Défi L'équipe pédagogique demande aux enfants de penser à des choses à éviter parce qu'elles sont dangereuses pour la santé (<i>p. ex., fumée de tabac, médicaments destinés à quelqu'un d'autre</i>). Un adulte note les suggestions des enfants. Enrichissement L'équipe pédagogique présente aux enfants plusieurs scénarios reflétant des situations gênantes ou dangereuses et les invite à en discuter en posant des questions qui commencent comme suit : « <i>Que feriez-vous si...</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Sur une grande feuille de papier, un enfant dessine les symboles de danger figurant sur des contenants vides de produits de nettoyage domestiques et explique ce qu'ils signifient à d'autres enfants.	
7.5 explique, en situation de jeu, ce qui contribue à sa joie ou à sa tristesse et en donne les raisons.	Parole <i>« J'étais heureuse lorsque mon expérience avec les lampes de poche a fonctionné. Mon hypothèse était juste! »</i> <i>« Ça m'a fait de la peine quand le poisson de la classe est mort. Je me demande pourquoi c'est arrivé. »</i> <i>« Je suis heureuse d'aller rendre visite à mes grands-parents parce que grand-maman prépare des biscuits avec moi. »</i> <i>« J'étais triste lorsque des enfants se sont fait mal et qu'on ne pouvait plus utiliser la glissoire. »</i> Action Les enfants expriment leurs émotions par des dialogues créés pour les différents personnages représentés par leurs marionnettes. Représentation Après la mort du poisson rouge de la classe, un enfant le dessine. Dans l'aire de dramatisation, l'enfant dit : <i>« Le poisson rouge me manque beaucoup. Je l'ai dessiné. Quand je regarde mon dessin, je me sens moins triste. »</i>	Réaction En faisant preuve d'empathie et en reconnaissant ce que les enfants ressentent, l'équipe pédagogique peut établir des liens avec eux. L'adulte dit à un enfant qui a du chagrin : <i>« Je vois que tu es triste aujourd'hui. C'est dur de voir ta maman qui doit partir pour aller au travail. »</i> Défi <i>« Comment les autres peuvent-ils savoir si nous sommes heureux ou tristes? »</i> Enrichissement L'adulte discute avec les enfants de leur réaction lorsqu'ils ressentent des émotions (<i>p. ex., triste, fâché, blessé, heureux</i>) et de leur réaction à l'égard des émotions des autres. <i>« Que peut-on faire lorsqu'on est en colère? »</i> <i>« Que pouvons-nous faire quand notre ami est triste? »</i> <i>« Quand un ami est heureux, on réagit d'une façon différente que quand il est malheureux. Comment savoir de quelle façon réagir? »</i>



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 7.1 : Les équipes pédagogiques de l'école ont discuté de l'importance des jeux de plein air et de l'activité physique en général pour les enfants en bas âge. Tous reconnaissent que de nombreux enfants de leur communauté scolaire ont besoin d'idées novatrices pour s'engager dans des activités physiques, peu importe le contexte. Les lectures professionnelles leur ont appris que l'activité physique, y compris les activités de plein air, aide les enfants à se concentrer et à s'autoréguler, les maintient en bonne santé et contribue à leur développement physique. Ces équipes décident d'observer les enfants alors qu'ils jouent à l'extérieur et, à

partir de leurs observations, de déterminer comment elles peuvent augmenter le niveau de leur activité en général. De plus, elles décident de voir auprès des parents du conseil d'école comment partager l'information tirée des lectures professionnelles avec les familles et encourager les jeux de plein air et les activités physiques en dehors du contexte scolaire. Différentes suggestions sont faites, comme commencer par compter le nombre de pas effectués à l'intérieur – lorsqu'on franchit une pièce ou marche sur place, par exemple – puis augmenter la durée de ces activités à mesure que les enfants progressent.

Attente 11

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste des habiletés de lectrice ou lecteur émergent pour construire le sens d'une variété de textes.

Compréhensions conceptuelles

- La lecture est un processus dynamique qui permet de construire le sens d'un texte et d'y réagir.
- Les stratégies de lecture aident l'enfant à comprendre le sens de textes variés.
- L'enfant qui lit utilise une variété de stratégies pour réfléchir à propos d'un texte et le comprendre.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
11.1 utilise les habiletés de lecture pour construire le sens des textes imprimés, familiers ou non (<i>p. ex., fait appel aux illustrations; applique la connaissance des structures du langage, de quelques mots fréquents, de la correspondance entre le symbole [graphème] et le son [phonème]</i>).	Parole « Je savais que le mot était araignée parce que j'ai regardé l'illustration. » « Je sais que c'est le mot Le ». » « Ici, j'ai pris une voix grave parce que ça devient plus foncé. » (L'enfant montre du doigt le texte en caractères gras.) « J'ai changé le mot sur l'affiche. Maintenant, c'est écrit fragile. Je pensais que ça s'écrivait avec un j, mais j'ai regardé sur la boîte et j'ai vu comment le mot était écrit. » Action Au cours de la lecture autonome, l'enfant montre les mots du doigt, regarde les illustrations et relit le texte en commettant plusieurs erreurs. Finalement, il s'aperçoit que ce qu'il lit n'a pas de sens. Représentation Un groupe d'enfants décide de transformer l'aire de dramatisation en librairie. Un autre groupe d'enfants décide de modifier l'emplacement des livres afin de pouvoir lire partout, pas seulement dans l'aire de lecture.	Réaction L'équipe pédagogique renforce les stratégies de lecture utilisées par les enfants, en pensant à voix haute, en posant des questions ou en faisant des commentaires : « Pouvez-vous nommer d'autres stratégies pour comprendre le sens de mots que vous ne connaissez pas? » « J'ai vu que tu as essayé plusieurs mots jusqu'à ce que la phrase semble juste pour toi. » Défi « Si vous pensez que le mot est sauter, quelle lettre va apparaître en premier quand nous allons soulever le papillon adhésif? » Enrichissement La documentation pédagogique recueillie montre que quelques enfants connaissent un bon nombre de mots fréquents, ont des notions de la correspondance phonème-graphème et sont en mesure de lire des textes simples à structure répétée. L'équipe pédagogique estime que ce groupe d'enfants tirerait profit de la lecture guidée en utilisant un livre informatif.

Attente 12

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste des habiletés de scriptrice ou scripteur émergent pour communiquer avec les autres.

Compréhensions conceptuelles

- La communication écrite a pour fonction de rendre les pensées, les idées et les sentiments visibles aux autres.
- Les raisons et les intentions de l'écriture sont variées.
- Il est important que les autres comprennent ce que nous essayons de communiquer par écrit.
- Les scriptrices et scripteurs réfléchissent d'abord aux intentions de leurs écrits et à leurs destinataires, et choisissent ensuite la forme d'écriture qui convient le plus pour faire passer leur message.
- Les scriptrices et scripteurs utilisent différents outils et ressources pour les aider à écrire.



Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
12.1 manifeste un intérêt pour l'écriture (<i>p. ex., choisit différents matériaux pour l'écriture, comme des papillons adhésifs, des étiquettes, des enveloppes, du papier de couleur, des marqueurs, des crayons, y compris des crayons de couleur</i>) et choisit d'écrire dans divers contextes (<i>p. ex., dessine ou consigne ses idées dans les aires d'apprentissage</i>).	Parole « Pourquoi tous les A paraissent-ils différents? » « Qu'est-ce que cela veut dire? » « J'ai noté toutes les parties de notre circuit à billes. » « Je veux préparer une affiche pour ma structure disant : Fragile. Faites attention. » « Je vais écrire une note à mon amie. » « J'ai montré une tempête de pluie dans mon dessin en dessinant beaucoup de gouttes d'eau. »	Réaction « Comment sais-tu que toutes ces lettres sont des A? » « Comment le fait d'étiqueter les différentes parties du circuit à billes va-t-il aider les autres enfants qui veulent en construire un? » « Tu as écrit une note à ton amie. Les personnes qui écrivent le font pour différentes raisons. »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
12.2 comprend que les textes sont porteurs d'idées ou de messages (<i>p. ex., demande à l'adulte de lui écrire les nouveaux mots</i>).	Action En jouant avec des Legos, des enfants utilisent des cartons d'instructions qui contiennent des illustrations et des textes pour construire un camion et un kiosque d'alimentation. Représentation Lorsqu'ils sont prêts à tester leur circuit à billes, les enfants pensent que quelqu'un devrait noter ce qui se produit lorsque la bille de chacun des enfants roule le long du circuit.	Défi « <i>Que remarquez-vous au sujet des étapes dans les instructions? D'après vous, pourquoi sont-elles écrites ainsi?</i> » « <i>À quel autre endroit pourrait-on trouver des instructions? Quelles pourraient être des ressemblances ou des différences?</i> » Enrichissement Après avoir visité un marché de producteurs agricoles, les enfants décident de créer une recette de soupe avec les légumes. Pendant une période d'écriture guidée, ils écrivent, avec l'aide des membres de l'équipe pédagogique, les étapes de leur recette qu'ils comparent ensuite avec celles d'une recette de soupe aux légumes tirée d'un livre de cuisine.
12.3 rédige des messages simples (<i>p. ex., liste d'épicerie sur papier, carte de souhaits sur ordinateur, étiquettes pour les constructions de blocs ou de sable</i>) en utilisant des images et des symboles et en faisant appel à sa connaissance des correspondances entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes).	Parole « <i>J'ai employé le mur de mots pour m'aider à écrire...</i> » « <i>J'ai écrit le mot FERMÉ devant la bibliothèque pour que les clients sachent que nous sommes partis à la maison.</i> » « <i>Nous avons tracé une carte pour que les gens sachent où aller sur les routes. Maintenant nous préparons des panneaux indiquant le nom de chaque rue et le numéro de chaque maison.</i> »	Réaction Pour encourager la communication écrite dans des contextes variés, l'équipe pédagogique invite les parents à envoyer toute forme d'écriture de leur enfant ou une documentation photo pour les partager avec la classe. L'équipe pédagogique affiche sur des panneaux tous les écrits des enfants faits à la maison. Avec les enfants, elle revoit les différentes formes de la communication écrite.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action L'équipe pédagogique observe un enfant qui s'occupe à faire une représentation graphique depuis quelques jours, ajoutant toujours des détails. L'enfant demande ensuite qu'on photographie son travail pour une application servant à réaliser un film avec « <i>ces choses qui sortent de la bouche</i> » (en référence aux bulles de bandes dessinées). Représentation Une enfant qui hésite à écrire au moyen d'un crayon et de papier crée un dessin de sa famille sur ordinateur et appose des étiquettes avec les prénoms de tous les membres de sa famille.	Défi L'adulte est assis à côté d'un enfant qui fait une description écrite de son enquête sur la façon de faire rouler une balle plus vite sur une rampe. Pour aider l'enfant à entendre les sons et à écrire les lettres qui y correspondent, l'adulte l'oriente en se servant de questions ou de pistes de réflexion comme : « <i>Étire le mot et écoute les sons.</i> » « <i>Quel son entends-tu au début (au milieu, à la fin) de ce mot?</i> » « <i>Cela commence comme ton prénom.</i> » Enrichissement L'équipe pédagogique discute avec les enfants des raisons pour lesquelles les gens écrivent et de leurs façons de communiquer par écrit. Ils préparent une liste (en précisant que rédiger une liste constitue une intention d'écriture). Les familles participent à l'élaboration de cette liste par blogue et par courriel. Un enfant a perdu sa tuque préférée à l'école. Après vérification parmi les objets perdus, il décide de préparer une affiche qu'il veut placer dans le couloir pour demander aux autres enfants et au

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		personnel de l'aider à la retrouver. Il explique que des personnes agissent de la sorte pour tenter de retrouver leur chat et pense que cela pourrait fonctionner pour sa tuque.
12.4 utilise les ressources disponibles en classe pour s'aider à écrire (p. ex., mur de mots montrant le prénom des enfants; mots tirés de textes simples à structure répétée; mots employés fréquemment dans le cadre d'une situation d'écriture partagée; panneaux et diagrammes; dictionnaires illustrés; cartes alphabétiques; livres).	Parole « Je sais. Je peux utiliser le mur de mots. » « C'est la même chose qu'un mot dans le livre. » « Je sais que c'est la bonne façon de l'écrire parce que je l'ai vu sur la carte. » Action Alors qu'ils jouent avec des blocs, des enfants se disent qu'il leur faut un mot secret pour leur structure. Pour écrire leur mot de passe, ils utilisent le mur de mots, y cherchent les lettres et composent leur mot secret. Représentation Pour refléter la diversité culturelle au sein de leur classe, les enfants créent avec l'aide de l'équipe pédagogique un abécédaire significatif et représentatif de tous.	Réaction L'équipe pédagogique place les photos des enfants à côté de leur prénom sur le mur de mots. De plus, elle place des exemplaires de la liste des enfants de la classe dans différentes aires d'apprentissage comme ressource d'écriture. L'équipe pédagogique examine avec les enfants le fait que les rédactrices et rédacteurs emploient beaucoup d'outils et de ressources pour faciliter la communication de leurs idées. Elle leur explique qu'il y a des mots que ces personnes doivent connaître parce qu'elles les emploient souvent (mots très usités). L'équipe pédagogique et les enfants négocient l'emplacement de l'affichage de ces mots afin que les enfants puissent les consulter aisément de n'importe quel endroit dans la classe. Défi « Que pourriez-vous utiliser pour vous aider à écrire le mot? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement L'équipe pédagogique attache des étiquettes-mots du mur de mots à des anneaux pour que les enfants puissent les déplacer aux différentes aires d'apprentissage. <i>« Quand d'autres enfants viennent travailler avec vous dans notre salle de classe, comment pouvez-vous leur rappeler les nouveaux mots que vous avez appris? »</i>
12.5 explore diverses formes d'écriture à différentes intentions et dans divers contextes. 12.6 communique, par écrit, des idées se rapportant à ses expériences personnelles ou à des histoires familiales, en les personnalisant et en les réinterprétant à sa façon (p. ex., fait un schéma organisationnel des Trois petits cochons et raconte l'histoire à un membre de l'équipe pédagogique lors d'une conférence d'écriture).	Parole <i>« Je prépare le menu. »</i> <i>« J'écris une invitation pour la fête que j'organise. »</i> <i>« J'ai collé ces étiquettes sur le dessin que j'ai fait de ma structure. »</i> <i>« Sur mon dessin, j'ai fait ce "ha, ha, ha" sortant de la bouche de mon père pour montrer qu'il rit. »</i> Action Dans l'aire de dramatisation, un enfant veut créer un carnet de rendez-vous pour le cabinet du médecin. Il écrit aussi des cartes de rendez-vous pour les patients.  VOIR : Vidéo sur le jeu de rôles « Les chaussures brillantes ».	Réaction L'équipe pédagogique remarque que dans l'aire de dramatisation, les enfants préparent des menus pour le café de la classe. L'un des adultes se joint au jeu et leur demande de trouver d'autres façons dont l'écriture est employée dans les cafés. Défi L'adulte travaille avec quelques enfants dans l'aire d'écriture; ils se préparent à fabriquer une boîte aux lettres semblable à celle qu'ils ont vue à l'extérieur. Une enfant montre à l'adulte une page portant quelques mots et dit : <i>« Je crois que quelqu'un m'a écrit une lettre, mais j'ignore de qui il s'agit. »</i> L'adulte lui lance un défi : <i>« Comment pourrais-tu trouver la réponse? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Quelques enfants utilisent des photos prises lors d'une sortie dans le voisinage pour reprendre une histoire familière et innover en en changeant la fin. Avec l'aide de l'équipe pédagogique, ils téléchargent ces photos à l'ordinateur et utilisent un logiciel d'enregistrement de la voix pour enregistrer leur récit. Ils transmettent ensuite l'histoire à leur famille par courriel et la montrent à la direction d'école. Ils planifient pour la prochaine fois une fiction au sujet de leur sortie dans le voisinage.	Enrichissement Un groupe d'enfants construit des structures avec des blocs. On trouve beaucoup de pièces différentes dans la classe et on prévoit s'en procurer davantage. Les enfants entreprennent de la recherche dans les catalogues en ligne où ils apprennent que les pièces sont ordinairement vendues en un ensemble permettant la construction d'objets précis. Ils décident de demander au président de l'entreprise qui commercialise ces blocs pourquoi ces derniers ne sont pas vendus dans un format qui leur permet de construire tout objet de leur choix.



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant l'attente 12 : L'équipe pédagogique affiche les étapes d'illustration et d'écriture dans l'aire d'écriture et sur le babillard d'information pour les familles. Elle y affiche aussi la documentation pédagogique qui met en évidence la pensée et l'apprentissage des enfants. Ceux-ci ont dessiné et écrit pour communiquer un souvenir, raconter une expérience, décrire un point de vue, décrire une structure ou encore recueillir des données au sujet de leurs camarades. Lors des rencontres suivantes avec les familles, l'équipe pédagogique demande aux parents

de parler du genre d'écriture que leur enfant fait à la maison et leur explique que les échantillons du travail des enfants correspondent à des étapes d'illustration et d'écriture. Ensemble, parents et équipe pédagogique discutent de la pensée, de l'apprentissage et des progrès de l'enfant. Quelques jours plus tard, plusieurs parents mentionnent que le fait d'avoir discuté de la documentation pédagogique les a aidés à comprendre le processus d'apprentissage de leur enfant.

Attente 15

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

applique le processus et les habiletés d'enquête (c.-à-d., pose des questions, planifie, fait des prédictions, observe et communique).

Compréhensions conceptuelles

- Les gens sont capables d'avoir un sens de l'émerveillement envers le monde.
- La curiosité est une attitude inhérente à l'enquête.
- L'enquête peut susciter de l'émerveillement, des questions, des idées et des théories.
- Le processus d'enquête permet à l'enfant de faire des découvertes et de valider ou remettre en question les théories sur le monde.
- Le processus d'enquête est organisé et systématique, mais pas nécessairement linéaire.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
15.1 énonce des problèmes et pose des questions dans différents contextes et à différentes fins (p. ex., avant, pendant et après une enquête).  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole « Ma tour s'effondre toujours! » « Ce pont ne fonctionne pas. » « Nous cherchons une nouvelle façon d'utiliser les tuiles. » « J'essaie de construire une machine qui ira sous l'eau. » « Je me demande pourquoi on entend le son V dans la lettre W. »	Réaction L'équipe pédagogique amorce le processus d'enquête en adressant aux enfants des questions qui vont en susciter d'autres tout au long de l'enquête. Les membres de l'équipe pédagogique écoutent respectueusement les observations des enfants et les aident à trouver les solutions. « Comment as-tu construit ta tour? » « Que veux-tu que ton pont fasse? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Deux enfants construisent une structure et essaient de trouver un moyen de la stabiliser : <i>« Je me demande ce qui se passera si je place les gros blocs en dessous. »</i> <i>« Je pense qu'il faut placer quelque chose au centre pour l'empêcher de tomber. Que pouvons-nous utiliser d'autre? »</i>  VOIR : Vidéo « Enseignement intentionnel en mathématiques », de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario. Représentation Avec l'aide de l'adulte, des enfants notent sur des papillons adhésifs leurs questions relatives à une enquête et les affichent pour que les autres y réfléchissent aussi.	Défi L'équipe pédagogique pose aux enfants des questions les amenant à raisonner et à employer un langage qui met en évidence leur logique : <i>« Qui va utiliser le pont? À quoi le pont doit-il leur servir? Que savez-vous des ponts qui pourrait vous aider à en fabriquer un pour ceux qui en ont besoin? En quoi votre pont devrait-il différer de ceux que vous avez vus dans les illustrations pour qu'il fasse ce à quoi il doit servir? »</i> <i>« Vous sentiriez-vous en sécurité sur ce pont? Quelles sont des mesures de sécurité auxquelles il faut penser? »</i> <i>« Comment allez-vous construire le premier étage de la tour? »</i> Enrichissement Au moment où les enfants se préparent à planter des graines dans des pots en plastique, l'adulte leur demande s'ils peuvent penser à des façons de les planter qui sont plus écologiques et meilleures pour les plantes. Les enfants lancent des idées et décident d'en mettre quelques-unes à l'essai dès le lendemain en utilisant un contenant biodégradable. L'équipe pédagogique dispose des lettres à l'intention des enfants et leur demande : <i>« Que remarquez-vous au sujet des lettres? »</i> Cela suscite de nombreuses questions de la part des enfants.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
15.2 fait des prédictions et des observations avant et pendant les enquêtes.	Parole <i>« Je pense qu'il faut davantage de blocs à la base. Comme ça, notre tour ne s'effondrera pas. »</i> <i>« Je pense que la banane va changer, tout comme la pomme. »</i> <i>« Je pense que mon ombre se déplacera si je me déplace. »</i> Action Au bac à eau, plusieurs enfants testent leurs bateaux et se demandent combien de coquillages chacun peut contenir avant de couler. Les enfants déplacent et font pivoter diverses figures géométriques et prédisent le résultat lorsqu'ils combinent deux figures. Les enfants tentent de faire circuler de l'eau à différentes vitesses en utilisant des tuyaux et des entonnoirs. Représentation Chaque fois qu'un enfant place un coquillage dans son bateau, sa camarade inscrit un trait sur une feuille de papier pour compter le nombre de coquillages sur le bateau.	Réaction L'équipe pédagogique décide d'écouter davantage les enfants avant de leur poser des questions ou de leur donner des pistes de réflexion. Il s'ensuit que les membres de l'équipe pédagogique en apprennent plus sur le cheminement de la pensée des enfants et se servent de cette information pour prendre des décisions éclairées quant aux moments d'intervention et aux types de question ou piste de réflexion : <i>« Qu'avez-vous remarqué? »</i> <i>« Que croyez-vous qu'il va se passer? »</i> <i>« Que pourrions-nous constater si nous retournions dans le boisé maintenant que c'est l'hiver? »</i> <i>« Il faisait soleil hier. Maintenant il pleut. Pouvez-vous nommer des choses que nous pourrions voir aujourd'hui que nous n'avons pas vues hier? »</i> À partir des idées des enfants, l'équipe pédagogique place des tuyaux et des entonnoirs dans le bac à eau pour que les enfants se concentrent sur de nouvelles façons d'accélérer l'écoulement de l'eau par un dispositif de tuyaux et d'entonnoirs.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Les enfants décident de réaliser des spirales de différentes dimensions en utilisant divers matériaux. Ils tentent de prévoir la grandeur du matériel qu'il leur faudra.	Défi L'adulte amène les enfants à verbaliser leurs observations et réflexions au sujet de l'influence exercée par divers éléments de leur dispositif de tuyaux et d'entonnoirs sur la vitesse d'écoulement de l'eau. <i>« À quoi ressemble votre main sous la loupe? Que voyez-vous de plus avec la loupe que vous ne pouviez pas voir sans la loupe? »</i> <i>« Comment pourriez-vous changer la conception de votre bateau pour qu'il contienne plus de coquillages? »</i> Enrichissement <i>« Tu as utilisé l'entonnoir de cette taille-ci. Je me demande ce qui se passera si tu l'essaies avec du sable au bac à sable. »</i> Au bac à eau, l'équipe pédagogique remplace les coquillages et la pâte à modeler par des morceaux de papier d'aluminium et de petites rondelles. Elle encourage les enfants à appliquer leurs connaissances de la fabrication de bateaux en pâte à modeler à la fabrication de bateaux en papier d'aluminium qui contiendront plus de rondelles.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
15.3 choisit et utilise des matériaux utiles pour mener à bien ses propres explorations.	Parole « Voici des bouchons qu'on peut utiliser comme roues. » « Plantons cette graine dans les pierres et voyons si ça pousse. » Action Quelques enfants choisissent des matériaux qui, selon eux, empêcheront la fonte des glaçons. Représentation Les enfants illustrent, avec des mots et des images, la vitesse de croissance de leurs haricots.	Réaction « Qu'est-ce que vous étudiez? Quels matériaux pensez-vous utiliser? Pourquoi? Quels outils vous faudra-t-il? » Défi « Comment pouvez-vous améliorer votre bac à glace? » Enrichissement À la suite de l'enquête sur les glaçons, l'équipe pédagogique demande aux enfants : « Comment appliquer ce que nous avons appris sur la façon d'empêcher la fonte des glaçons à la façon d'empêcher le chocolat chaud de refroidir. »
15.4 communique ses résultats et ses conclusions à l'issue d'enquêtes menées seul ou en groupe (p. ex., explique ou illustre la construction de sa structure; énonce des conclusions simples à la suite d'une expérience; note ses idées au moyen de photos, de chiffres ou d'étiquettes).	Parole « Nous avons préparé un panneau pour que les voitures sachent où aller. » « Nous avons découvert que la plante exposée au soleil est celle qui pousse le mieux. » « Lorsque nous avons ajouté de l'eau au sable, le sable est devenu pâteux. » Action Les enfants construisent une ville dans le sable. Ils expliquent ce qu'ils font, nomment les matériaux et outils qu'ils trouvent plus utiles et en donnent les raisons.	Réaction « Comment pouvez-vous montrer que les plantes exposées au soleil poussent plus vite que les plantes laissées à l'ombre? » « Quelle conclusion pouvez-vous tirer de vos expériences avec les plantes? » Défi « Votre expérience s'est-elle déroulée comme vous le pensiez? Pourquoi? Qu'est-ce qui vous a surpris? » « Qu'avez-vous observé lorsque vous avez examiné la feuille à l'œil nu? Qu'avez-vous découvert lorsque vous l'avez examinée avec une loupe? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Des enfants tracent des croquis pour illustrer la manière dont ils ont démarré leur plantation et ce qui s'est passé avec les plantes qui n'ont pas été exposées au soleil.	Enrichissement Les enfants expliquent à l'équipe pédagogique que, la première fois qu'ils ont ajouté de l'eau au sable, il ne s'agglomérerait pas très bien, mais que, lorsqu'ils en ajoutaient trop, le sable était trop mouillé. L'équipe pédagogique leur présente la stratégie d'expérimentation par essais et erreurs et les encourage à continuer leur exploration avec du sable sec.



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 15.1 : (1) L'équipe pédagogique observe et écoute les enfants qui participent à des jeux. Les membres de l'équipe pédagogique décident ensuite de leur parler des « grands concepts » correspondant à leurs hypothèses de travail. Ils se rappellent avoir été préoccupés à l'idée que les champs d'intérêt des enfants changeraient si rapidement qu'ils ne pourraient pas s'ajuster de façon efficace. Ceci les a conduits à prévoir des « thèmes » fondés sur les intérêts des enfants (p. ex., les noms « dinosaure », « voiture », « pêche »). En mettant plutôt l'accent, maintenant, sur la pensée des enfants, ils s'éloignent de leur ancien modèle de

planification, qui se développait loin des enfants et qui était souvent axé sur des activités isolées.

(2) L'équipe pédagogique regarde une vidéo d'enfants explorant les propriétés de l'eau. Les membres de l'équipe pédagogique comparent leurs observations au fur et à mesure du déroulement de la vidéo; ils notent l'approche des enfants et leur apprentissage. Ensuite, ils discutent entre eux des façons d'approfondir l'apprentissage des enfants en leur procurant de nouvelles occasions d'exploration et d'enquête.

Attente 16

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

manifeste de la curiosité pour l'environnement naturel et bâti, par des manipulations, des observations, des questions et des représentations de ses découvertes.

Compréhensions conceptuelles

- Les gens sont capables d'avoir un sens de l'émerveillement envers le monde.
- Le milieu naturel et le milieu bâti sont liés et s'influencent mutuellement.
- Les systèmes bâtis et les systèmes naturels interagissent.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
16.2 trie et classe des groupes d'êtres vivants et des objets à sa façon (<i>p. ex., utilise des outils de tri comme des cerceaux, des assiettes en carton, un diagramme en T, un diagramme de Venn</i>).	Parole « Ces objets sont ronds. » (À l'adulte qui se joint au groupe dans le restaurant de la classe) : « J'ai placé tous les fruits dans cette assiette et toute la viande dans cette autre assiette. » Action Les enfants rangent des matériaux dans l'aire de construction en séparant d'abord les blocs de bois de ceux en mousse, puis en les classant par grosseur et par couleur.	Réaction « Dites-moi comment vous avez trié ces choses. » « Lesquelles ont quelque chose en commun? Lesquelles sont différentes? » « Quel est le mot pour désigner toutes les choses de ce groupe? » « Que peut-on apprendre quand on classe ces choses ainsi? » Défi « De quelles autres façons auriez-vous pu classer les mêmes choses? » « Pourquoi faut-il que les gens classent les choses? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Les enfants classent des objets, puis montrent de quelles façons ils ont été classés en faisant un diagramme en T.	Enrichissement Un membre de l'équipe pédagogique travaille avec des enfants qui préparent des menus pour le café de la classe. En gardant à l'esprit que les enfants comprennent de mieux en mieux les façons de faire un tri et les raisons pour le faire, il les encourage à réfléchir à la présentation des articles sur leur menu. Il leur donne des pistes de réflexion pour les amener à regrouper des articles ayant un attribut en commun, mais qui diffèrent par d'autres attributs – par exemple, des triangles dont la taille peut varier – et leur demande en quoi cet exemple pourrait les aider à présenter les articles de leur menu.
16.3 reconnaît, explore, décrit et compare des régularités dans l'environnement naturel ou bâti (p. ex., dans l'apparence des édifices, des fleurs, du pelage des animaux).	Parole « Le plancher de la classe comporte une régularité. » « Jour, nuit, jour, nuit, jour, nuit – c'est une suite! » « La feuille suivante sur la branche devrait être de ce côté-là parce que la disposition des feuilles est : ce côté-ci, ce côté-là, ce côté-ci... » Action Une enfant utilise les véhicules pour former une suite : gros camion, petit camion, auto bleue, gros camion, petit camion, auto bleue. Représentation Au cours d'une sortie dans le voisinage, les enfants prennent des photos. De retour en classe, ils	Réaction « Quelles régularités observez-vous dans cette suite? » « Est-ce que vous avez vu une suite semblable ailleurs? De quelles façons ces suites se ressemblent-elles? » L'équipe pédagogique explique aux enfants que les suites sont prévisibles et qu'elles comportent des motifs qui se répètent. Défi « Je sais que c'est une suite parce que... ». « Qu'est-ce qui vient après dans cette suite? Comment le savez-vous? » « Que remarquez-vous lorsque les deux côtés de votre construction sont pareils? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	impriment les photos et utilisent des marqueurs pour mettre en évidence des régularités qu'ils y observent – suites dans les briques ou les tuiles des maisons, dans les planches de bois des clôtures, dans une toile d'araignée et dans les anneaux de croissance d'une souche.	« Pourquoi pensez-vous que les deux côtés de certaines choses dans la nature ou dans les constructions se ressemblent? » [Notion de symétrie] Enrichissement Avec les enfants, l'équipe pédagogique récapitule ce qu'ils connaissent au sujet des suites à motif croissant ou décroissant. Pour vérifier avec les enfants que ce genre de suite se produit dans le milieu naturel, l'équipe pédagogique projette des images prises dans la nature.

Attente 22

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

applique les processus mathématiques à la base du développement de la pensée mathématique pour démontrer sa compréhension et communiquer sa pensée lors de l'apprentissage par le jeu et dans d'autres contextes.

Compréhensions conceptuelles

- Les processus mathématiques intégrés à toute une variété de contextes aident l'enfant à conférer un sens à ses expériences et à communiquer sa pensée.
- **Résolution de problèmes** : Un problème peut être résolu grâce à la collaboration. Il y a plusieurs façons de résoudre un problème. Quand on résout des problèmes, on apprend à penser comme les mathématiciennes et mathématiciens.
- **Raisonnement** : En observant et en discutant des stratégies mathématiques, l'enfant devient de plus en plus conscient de sa pensée mathématique. Quand on explique notre pensée et notre raisonnement, tout le monde apprend davantage.
- **Réflexion** : Les énoncés et les questions qui invitent à la réflexion aident l'enfant à mieux comprendre et développent sa pensée critique au sujet d'une réponse ou d'une solution apportée à un problème.
- **Sélection d'outils et de stratégies** : En réfléchissant aux outils et aux stratégies et en les choisissant, l'enfant peut comprendre des idées et résoudre des problèmes.
- **Établissement de liens** : L'enfant établit des liens entre le contexte d'apprentissage par le jeu en mathématiques et les questions reliées à ses intérêts et à ses expériences quotidiennes.

- **Modélisation** : Il y a plusieurs façons de représenter ses idées et ses pensées. On peut rendre nos pensées visibles en utilisant du matériel concret, des images, des chiffres et des gestes, ou en recourant à des actions physiques comme sautiller, taper, applaudir, ou par plusieurs autres moyens.
- **Communication** : La pensée mathématique peut être communiquée de différentes manières, y compris oralement, visuellement et concrètement.

Remarque : Les contenus d'apprentissage dans le tableau suivant sont utilisés comme exemples pour montrer que les processus mathématiques sont pertinents et intégrés à **tous** les attentes et contenus d'apprentissage liés aux manifestations des apprentissages en mathématiques, peu importe leur visée (*p. ex., numération et sens du nombre, ou mesure, ou géométrie et sens de l'espace*). Dans le tableau suivant, les processus mathématiques les plus pertinents aux exemples donnés sont mis entre crochets. (Il se peut que d'autres processus mathématiques entrent en jeu également, mais ceux-ci ne sont pas indiqués.)

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
22.1 manifeste sa compréhension des relations entre des nombres de 0 à 10, par l'exploration (<i>p. ex., illustre de petites quantités à l'aide de ses doigts ou de matériel de manipulation</i>). 22.2 utilise, lit et représente des nombres entiers jusqu'à 10 dans différents contextes significatifs (<i>p. ex., utilise la grille de 100 pour lire les nombres entiers; se sert des nombres magnétiques et des nombres sur papier sablé pour représenter le nombre d'objets d'un ensemble; place un numéro sur une maison construite par les enfants dans l'aire de construction; trouve et reconnaît des nombres dans son milieu; écrit des nombres sur des factures du restaurant dans l'aire de dramatisation</i>).  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole « Il y a cinq doigts sur chaque main. » [raisonnement; communication] « Je voulais placer le même nombre de cubes de chaque côté pour que ce soit égal. » [raisonnement (algébrique); réflexion; communication] « Le numéro sur cette maison est un-deux-trois. C'est de cette façon qu'il faut compter : un-deux-trois. [raisonnement (énumération); réflexion; communication] « Deux de ces blocs en font un comme ceux-là. » [raisonnement (proportionnel); modélisation; communication]  VOIR : Qu'est-ce que le raisonnement proportionnel? – Document d'appui pour Mettre l'accent sur l'enseignement des mathématiques.	Réaction « De quelles autres façons peut-on indiquer le chiffre 5? » « Pour quelles autres raisons se sert-on des chiffres? » « À quel autre endroit voyez-vous des chiffres? » « Quelles autres maisons ont des numéros semblables à celui-ci? » Défi L'équipe pédagogique collabore avec quelques enfants qui utilisent une grille de nombres (de 0 à 99). Elle demande aux enfants : « Que remarquez-vous à propos des nombres? » Les membres de l'équipe pédagogique notent leurs propos et constatent que le petit groupe parle des nombres de façon tout à fait inattendue. Les enfants commencent à discerner des régularités dans la grille de nombres : « Tous ceux-là comportent le chiffre 1. »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action L'adulte collabore avec un enfant à la coconstruction d'un apprentissage et à l'exploration de sa pensée en matière de quantité et d'équivalence des plateaux d'une balance. Il écoute les propos de l'enfant et le filme pour y revenir plus tard. Il observe que l'enfant applique un raisonnement algébrique, qu'il établit une relation entre les quantités et leur mesure, qu'il applique une méthode de choix des matériaux et des outils, qu'il applique une méthode de résolution de problèmes et qu'il fait appel au raisonnement. Toutes les fois que l'équipe pédagogique regarde la vidéo avec l'enfant, les adultes observent de nouvelles manifestations de la pensée mathématique de l'enfant. Celui-ci est invité à partager sa pensée avec les autres enfants de la classe. Représentation Des enfants préparent un menu pour le café de la classe. Une enfant, qui s'était rendue au restaurant avec ses parents, remarque que contrairement au menu préparé en classe, la carte du restaurant comportait des prix. L'adulte demande aux enfants : « Pourquoi les menus affichent-ils des prix? » « À quelle autre place dans un restaurant pourrait-on voir des nombres? » [résolution de problèmes; établissement de liens; modélisation]	« Regardez! Ici, il y a des 2 partout et ici aussi! » (En désignant une colonne et une rangée en particulier.) Au fil du temps, davantage d'enfants participent à la discussion. Enrichissement Avec les enfants, l'équipe pédagogique se demande comment s'assurer de ne pas vendre plus de billets qu'il n'y a de places dans l'autobus. Les enfants se disent qu'ils pourraient numérotter les sièges, ensuite fabriquer le même nombre de billets qu'il y a de places. Un adulte demande à des enfants de tester leur système pour voir si leur raisonnement se tient.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
22.3 crée des images, dessins, figures et suites à partir de figures planes; prédit et explore la symétrie des figures planes (<i>p. ex., visualise et prédit ce qu'il se passera quand un carré, un cercle ou un rectangle est plié en deux</i>); et décompose des figures planes en de plus petites figures et rassemble celles-ci de nouveau pour former d'autres figures, en utilisant du matériel et des outils divers (<i>p. ex., collants, géoplans, blocs, mosaïques géométriques, tangrams, logiciels</i>). 22.4 construit des structures tridimensionnelles en utilisant une variété de matériaux et identifie les solides qui composent ces structures.	Parole « <i>Ma maison a quatre côtés. Vous voyez? Je les ai comptés. Même quand on la fait tourner, elle a le même nombre de côtés.</i> » [raisonnement; réflexion; communication] « <i>J'essaie de la construire de façon à ce que le toit s'ouvre.</i> » [résolution de problèmes; communication] « <i>J'ai joint ces deux triangles et ils forment un carré, mais ça ne fonctionne pas avec ces deux autres triangles. Je pense que c'est parce qu'ils ne sont pas de la même grandeur.</i> » [raisonnement; sélection d'outils et de stratégies; réflexion; communication] Action Une enfant utilise un géoplan pour former les lettres de son nom. [sélection d'outils et de stratégies; établissement de liens] Quelques enfants prennent des mosaïques géométriques pour les assembler en de nouvelles figures (<i>p. ex., rapprocher deux carrés pour former un rectangle</i>). [réflexion; résolution de problèmes; raisonnement]	Réaction L'équipe pédagogique place des figures planes magnétiques sur une plaque à biscuits et invite les enfants à s'en servir pour créer des images ou des motifs. L'adulte demande : « <i>Quelles figures planes utiliseriez-vous pour faire quelque chose qui ressemble à un cornet de crème glacée?</i> » L'adulte note les propos et la gestuelle des enfants. Au moment d'examiner ses observations pédagogiques, il constate que les enfants ont fait appel à plusieurs processus mathématiques, notamment la réflexion, la résolution de problèmes et le raisonnement. Défi Afin d'amener les enfants à penser aux processus mathématiques, l'équipe pédagogique demande : « <i>Vous avez utilisé beaucoup de figures planes différentes pour constituer votre image. Comment avez-vous décidé lesquelles utiliser? Qu'avez-vous appris sur l'utilisation des figures planes pour créer une image? Que feriez-vous de différent si on vous demandait de créer une autre image?</i> »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Un enfant utilise un géoplan pour former des triangles de dimensions différentes et dit : <i>« Vous voyez, ils ont trois côtés, comme on l'a appris. »</i> [raisonnement; réflexion] Représentation Après avoir lu à voix haute une histoire illustrée au moyen de tangrams, l'adulte demande aux enfants de reproduire l'une des illustrations de l'histoire. Pour ce faire, les enfants utilisent un gabarit et placent leurs pièces en suivant de près le modèle de l'illustration tirée du livre. Certains enfants emploient ensuite les pièces pour inventer leurs propres figures. Ils créent des gabarits en traçant le contour de leurs nouvelles figures, puis lancent à leurs camarades un défi en leur demandant d'utiliser les gabarits créés pour assembler les tangrams. [résolution de problèmes; raisonnement; modélisation] (Remarque : C'est un plus grand défi d'avoir seulement le contour de la figure tracé sur le gabarit; le niveau de difficulté est moindre si le contour de chaque pièce est tracé sur le gabarit.)	Enrichissement L'équipe pédagogique se demande : <i>Comment les enfants assemblent-ils et décomposent-ils les figures lorsqu'ils utilisent des blocs?</i> L'équipe pédagogique observe les enfants et note leurs comportements quand ils jouent dans l'aire de construction. Par la suite, elle partage ses observations avec les enfants. Ceux-ci précisent, consolident et communiquent leurs pensées. L'équipe projette l'image de la structure construite par les enfants sur le tableau blanc et la fait pivoter pour accroître leur capacité de raisonnement spatial.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
22.5 explore et décrit la façon dont les objets sont recueillis, groupés et organisés selon les similarités et différences (<i>p. ex., selon des attributs comme la taille, la couleur</i>). 22.6 utilise la terminologie mathématique appropriée (<i>p. ex., jamais, parfois, toujours; certain, possible, impossible</i>) pour décrire de façon informelle la probabilité d'un événement lié à son quotidien (<i>p. ex., « Parfois, les enfants de notre classe aiment les pâtes plus que le riz. »; « Il est possible que le mois de janvier soit un mois neigeux. »</i>).	Parole « J'ai trié mes animaux par ordre de grosseur. » [raisonnement; communication] « Dans les deux versions, Boucles d'Or a mangé le grua. » [raisonnement; communication] « Cinq personnes se tiennent dans le rang des lacets, quinze dans le rang des Velcros. » « Plus de personnes préfèrent manger du riz que du brocoli. Je le sais parce qu'il y a plus de noms dans cette colonne. Je les ai comptés. » « Il reste seulement deux personnes sur le graphique qui ont quatre ans. » [Les trois exemples précédents sont représentatifs des processus mathématiques suivants : raisonnement; communication] « Mon frère m'attend toujours à l'arrêt d'autobus après l'école. » [établissement de liens; communication] « Nous mangerons peut-être des spaghettis au souper ce soir. » [établissement de liens; communication]	Réaction « De quelle autre façon aurais-tu pu trier tes animaux? » « Combien d'enfants ont moins de quatre ans? Combien ont plus de quatre ans? » « Combien d'enfants n'ont pas encore cinq ans? » Défi « De quelles autres façons les deux histoires de Boucles d'Or se ressemblent-elles? De quelles façons différent-elles? » L'équipe pédagogique veut amener les enfants à réfléchir au concept de probabilité. Un adulte pose devant eux un sac de papier rempli de cubes de couleur et encourage les enfants à en piger un à la fois, chacun à son tour. Il les aide à noter sur un diagramme concret la couleur des cubes qu'ils pigent. Lorsque tous les enfants ont pigé quelques cubes, l'adulte leur demande de prédire la couleur du prochain cube qui sera pigé, compte tenu des résultats du diagramme.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Action Quelques enfants classent des livres selon le type d'illustration sur la page couverture et expliquent les raisons de ce classement. [raisonnement; établissement de liens; communication]  VOIR : Vidéo « Littératie et mathématiques dans un contexte de jeu », de la revue numérique Transition M-3 du gouvernement de l'Ontario. Représentation Des enfants veulent effectuer une enquête sur le nombre d'amis qui ont un animal de compagnie à la maison. Ils prennent des illustrations trouvées en ligne pour créer un tableau à plusieurs colonnes. Ensuite, ils demandent à leurs camarades de marquer leur nom dans la colonne qui correspond à leur animal. Au cours de l'enquête, ils doivent ajouter une autre colonne ayant pour titre « Pas d'animal ». Afin de présenter les résultats, les enfants préparent un tableau avec des colonnes distinctes montrant le nombre d'enfants qui ont un chien, un chat, un oiseau, un hamster ou un poisson et le nombre d'enfants qui n'ont aucun animal de compagnie. [résolution de problèmes; réflexion; sélection d'outils et de stratégies; établissement de liens; modélisation; communication.]	Enrichissement L'équipe pédagogique modèle le langage propre au concept de probabilité en utilisant des termes comme <i>vraisemblable</i>, <i>probable</i> et <i>certain</i> pour discuter de ce qui suit avec les enfants : « Si vous demandez à cinq autres personnes si elles préfèrent manger du riz ou du brocoli, quelle réponse obtiendrez-vous, selon vos prédictions? » « Si vous piguez cinq autres cubes dans le sac, de quelle couleur seront-ils, selon vos prédictions? Pourquoi? » [Les exemples précédents sont représentatifs des processus mathématiques suivants : résolution de problèmes; réflexion; sélection d'outils et de stratégies; établissement de liens; modélisation; communication.]



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 22.2 : L'équipe pédagogique a estimé qu'elle doit être mieux renseignée sur le concept de probabilité avant de pouvoir fournir aux enfants des occasions enrichissantes d'explorer ce concept par le jeu. Après avoir effectué des lectures chacun de son côté, les membres de l'équipe pédagogique se réunissent une fois de plus pour partager leurs nouvelles connaissances et discuter des façons de déclencher

l'apprentissage chez les enfants. Ils décident de présenter le concept de probabilité à l'ensemble de la classe en décrivant, au préalable, le côté face et le côté pile d'une pièce de monnaie, en lançant la pièce plusieurs fois et en notant les résultats des lancers. L'équipe modèle le langage propre à la probabilité en utilisant des expressions comme « Il y a des chances que... » et « Il est probable que... ».

Attente 24

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.

Compréhensions conceptuelles

- Il y a différentes façons de communiquer sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées.
- L'enfant peut découvrir et comprendre le monde qui l'entoure à travers les arts.
- Les arts favorisent la littératie critique chez l'enfant et lui permettent de devenir un membre créatif de la communauté mondiale.
- Les arts sont un vecteur naturel d'exploration et d'expression.
- L'enfant développe ses habiletés en communication en participant à des situations d'apprentissage qui éveillent son imagination et suscitent sa pensée créative et innovatrice.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
24.1 communique ses idées (p. ex., à propos d'un livre, de la signification d'un mot, d'un événement, d'une expérience, d'une régularité, d'un mouvement) au moyen de la musique, de l'art dramatique, de la danse ou des arts visuels.	Parole « Nous avons aperçu un serpent dans notre potager. Il se déplaçait comme ceci. » (L'enfant se glisse au sol et rampe sur le ventre.) « J'ai vu cette image dans un livre et j'ai voulu en faire une miniversion (sur un papillon adhésif). Regardez cette partie ici dans le cercle. On peut voir un gros plan de ses os. » « Ma peinture est formée de suites, tout comme ma chemise! » « Ce livre est comme une chanson parce qu'il y a cette même phrase qui se répète. » Action Alors qu'il écoute un conte lu à voix haute, un enfant reprend dans son expression faciale les humeurs et les émotions des personnages. Représentation Des enfants expriment par des dessins leur compréhension du rythme d'un poème. Un enfant emploie des blocs et des objets ramassés lors d'une sortie familiale pour relater une expérience vécue avec sa famille.	Réaction L'équipe pédagogique montre aux enfants comment se servir de la musique pour communiquer leur réaction à un nouveau poème : « Vous avez dit qu'une partie du poème vous a rendus tristes. Écoutez le son du tambour lorsqu'il est frappé lentement. C'est un son très triste. » Défi « Le tambour produit un son triste. Comment pouvez-vous exprimer de la tristesse par les mouvements de votre corps? » Enrichissement « Comment exprimer de la tristesse dans une peinture? » Les enfants traduisent leurs idées par des actions et des gestes.

Attente 25

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

utilise, seul ou en groupe, des stratégies de résolution de problèmes dans ses expérimentations en variant les habiletés, les matériaux, les procédés et les techniques utilisés en art dramatique, en danse, en musique et en arts visuels.

Compréhensions conceptuelles

- L'exploration de matériaux et de modes d'expression favorise la pensée créative et la création artistique.
- En explorant et en pratiquant les arts, l'enfant perçoit, interprète, organise et s'interroge sur différentes facettes du monde.
- Il y a plusieurs façons de résoudre un problème au moyen de la collaboration.
- L'enfant peut explorer et créer des « textes artistiques » originaux en mettant à contribution ses sensibilités kinesthésiques, visuelles, spatiales, auditives et dramatiques.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – *L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.*

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
25.1 utilise ses habiletés de résolution de problèmes et son imagination pour créer une danse ou une représentation dramatique, pour interpréter une chanson ou pour jouer de la musique (p. ex., prend différentes voix pour différentes parties d'un conte ou d'un chant; trouve différentes façons de bouger au rythme de la musique; tente d'associer les mouvements à l'atmosphère et au tempo de la musique; compose une séquence de mouvements).	Parole « Je peux marcher au rythme de la musique. Un, deux, trois, quatre. » « J'ai inventé une danse. Je saute et je bouge les bras comme ceci. » Action Quelques enfants créent une version musicale de leur livre préféré à structure répétée pour que toute la classe la présente à la réunion scolaire.	Réaction « Pourquoi voulais-tu marcher au rythme de cette musique? » « Comment ont réagi les autres enfants quand ils ont entendu la musique? Pourquoi penses-tu qu'ils n'ont pas dansé comme toi? » Défi « Comment peux-tu modifier ta danse en gardant les mêmes mouvements? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Deux enfants décident d'utiliser différents instruments rythmiques. L'un produit un rythme, l'autre le reproduit. Chacun tente de reproduire les rythmes de l'autre.	Enrichissement « <i>Comment changerais-tu cette chanson pour qu'elle aide un bébé à s'endormir?</i> »
25.2 utilise ses habiletés de résolution de problèmes et son imagination pour créer des œuvres en arts visuels (<i>p. ex., choisit des matériaux pour rendre une structure tridimensionnelle stable et cherche une autre façon de fixer les matériaux, le cas échéant</i>).	Parole « <i>J'ai trouvé une façon de coller ces deux parties.</i> » « <i>Notre sculpture tombe tout le temps en morceaux.</i> » « <i>Je veux faire une cour d'école avec plein de bosses.</i> » Action Les enfants fabriquent un autobus scolaire à partir d'une grande boîte de carton. Ils fabriquent aussi un panneau d'arrêt et ils se demandent de quelle façon s'y prendre pour qu'il bascule vers l'extérieur lorsque la porte de l'autobus s'ouvre. Représentation Après l'écoute d'un morceau de musique, les enfants emploient des matériaux pris dans l'aire de création artistique pour créer des œuvres artistiques exprimant les sentiments qu'ils ont éprouvés à l'écoute de la musique (<i>p. ex., tristesse, joie, peur</i>).	Réaction « <i>Je me demande comment tu pourrais t'assurer que ta structure ne s'effondre pas.</i> » « <i>Je vois que tu t'intéresses aux illustrations du livre que nous avons lu ce matin. Comment a fait l'illustrateur pour donner aux trottoirs un aspect irrégulier?</i> » Défi « <i>Comment pourriez-vous faire pour donner l'impression que les lumières sur votre autobus clignotent?</i> » Enrichissement L'équipe pédagogique discute avec les enfants des diverses techniques qu'ils ont appliquées pour exprimer leurs sentiments (<i>p. ex., tristesse, joie, peur</i>) dans leurs créations artistiques.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
25.3 communique sa compréhension de différents événements vécus ou entendus (p. ex., histoire familiale, expérience, chanson, pièce de théâtre) en faisant appel aux arts visuels pour représenter ses idées et exprimer ses sentiments.  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole « Je dessine l'image de la fille de l'histoire que nous avons lue. J'ai dessiné les cheveux droits et de côté parce que dans l'histoire, il ventait. » « J'ai tracé un cercle près de sa main pour faire comme s'il mangeait une pomme. » « J'ai frappé des coups rapides sur le tambour pour donner l'impression qu'elle se déplace vite. » Action Après avoir examiné une photo en gros plan d'un poisson rouge, une enfant fait une sculpture du poisson de la classe en utilisant de la pâte à modeler et une baguette de mikado pour tracer des lignes courbes représentant ses écailles. Plus tard, dans le gymnase, en relevant un défi, l'enfant dit à un membre de l'équipe pédagogique : « C'est ainsi que le poisson rouge de la photo nage. »  VOIR : Vidéo « Autour du monde ». Représentation Un enfant rend sa pensée visible en expliquant à un membre de l'équipe pédagogique : « C'est moi sur cette peinture. Je porte une chemise jaune parce que je suis content. »	Réaction « Je vois que tu utilises les marionnettes pour raconter l'histoire que nous avons lue hier. » « Comment vas-tu faire pour donner un air effrayant à ton masque? » Défi « Quelles couleurs utiliserais-tu pour montrer comment se sentaient les enfants de la classe lorsqu'ils dansaient? lorsqu'ils étaient fatigués? lorsque le poisson rouge est mort? » Quelques enfants échafaudent une structure et fixent une représentation visuelle à sa base, en réponse à la question suivante d'un membre de l'équipe pédagogique : « Je me demande ce qui se trouve sous votre structure. » Enrichissement L'équipe pédagogique collabore avec quelques enfants afin d'explorer l'utilisation de nouvelles couleurs en arts visuels. Les enfants créent de nouvelles couleurs, utilisent l'une d'elles dans leurs peintures, puis demandent aux autres camarades de décrire les sentiments qu'ils éprouvent en regardant ces peintures.



Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 25.3 : L'équipe pédagogique invite un parent, qui est un artiste exploitant plusieurs médias, à venir discuter de plans pour enrichir le programme d'arts visuels de la maternelle et du jardin d'enfants. Ensemble, ils préparent un plan offrant aux enfants des occasions d'explorer la photographie et la sculpture avec argile en plus des formes classiques de dessin et de peinture. Ils se mettent d'accord pour que l'artiste

collabore avec l'équipe pédagogique une journée par semaine afin d'élargir le champ des connaissances des membres de l'équipe pédagogique et afin qu'ils soient davantage en mesure d'examiner et d'analyser les réalisations des enfants. Tout au long de cette démarche, l'équipe pédagogique travaille avec les enfants pour recueillir des échantillons de leurs photos, peintures et sculptures en vue de l'exposition qui doit se tenir à la fin de l'étape.

Attente 26

Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :

applique, seul ou en groupe, des habiletés de résolution de problèmes technologiques dans le processus de design et création (c.-à-d., pose des questions, planifie, construit, analyse, reconçoit et communique ses résultats).

Compréhensions conceptuelles

- Les inventions changent notre relation avec le monde.
- La technologie et le design sont utilisés à des fins variées.
- La fonction et le design sont interreliés.
- La sécurité est un aspect important du design.

Pour rendre la pensée et l'apprentissage visibles – L'enfant et l'équipe pédagogique observent et explorent.

Remarque : L'enfant n'a pas à démontrer ses apprentissages des trois façons indiquées dans la deuxième colonne.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
26.1 reconnaît des pratiques sécuritaires pour soi et autrui, et l'importance de ces pratiques.	Parole « C'est dangereux! » « Je dois porter des lunettes de sécurité lorsque je démonte le clavier et je dois m'assurer qu'il n'est pas branché. » [L'enfant a pris un vieux clavier d'ordinateur du bac de recyclage.]	Réaction « J'ai remarqué que tu as rangé les ciseaux dans leur compartiment après les avoir utilisés. » « Pourquoi est-ce important d'éponger l'eau renversée sur le sol? »

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	<i>« Je vais éponger l'eau renversée avec des essuie-tout pour ne pas glisser et tomber. »</i> Action Un enfant qui « répare » une auto dans l'aire de construction emprunte des écouteurs pour les utiliser comme protège-oreilles. Quelques enfants, qui ont préparé un goûter pour la classe, lavent les ustensiles et les replacent dans le bac d'entreposage. Un enfant rappelle à un autre de ne pas courir pour se rendre à la bibliothèque. Représentation Quelques enfants conçoivent une affiche pour rappeler à ceux qui sont au bac à sable de balayer le sable tombé sur le plancher pour éviter que quelqu'un ne glisse.	<i>« Pourquoi le jardinier porte-t-il un protège-oreilles quand il tond la pelouse de l'école? »</i> Défi L'adulte présente divers articles et dispositifs de sécurité (p. ex., différents types de protection pour yeux et oreilles, cônes orange, articles de sécurité pour bébés, pictogrammes d'avertissement d'usage courant). Les enfants sont amenés à répondre à des questions telles que : <i>« Qui utiliserait ces dispositifs et pourquoi? »</i> <i>« Où pourrait-on voir ces symboles? »</i> <i>« Quels messages transmettent-ils? »</i> Enrichissement Les enfants décident de construire une « ville sécuritaire » dans le sable. L'équipe pédagogique les encourage et négocie avec eux à propos du choix des matériaux pour leur construction. L'équipe pédagogique discute avec la classe d'un problème de sécurité avec la structure de jeu à l'extérieur. Ensemble, les enfants et l'équipe pédagogique déterminent des façons d'utiliser la structure de façon plus sécuritaire.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
26.2 énonce les problèmes et pose des questions dans le cadre du processus de design et création.	Parole <i>« Je veux construire une maison qui ressemble à la mienne. »</i> <i>« Je vais fabriquer quelque chose qui fera la cuisson quand on lui dit quoi cuire. »</i> <i>« J'ai une bonne idée pour une invention. »</i> Action En construisant des maisons, des enfants réfléchissent à voix haute. Elles se posent des questions afin de résoudre des problèmes et de faire des choix : <i>« Je me demande comment m'y prendre pour que ma porte s'ouvre comme une vraie. »</i> <i>« Je dois fabriquer des fenêtres pour ma maison. Que devrais-je utiliser? »</i> Représentation Avec l'aide de l'équipe pédagogique, la classe prépare une liste de questions qui pourraient servir à lancer un défi de design. Les questions sont classées sous questions ouvertes (c.-à-d., celles qui conduisent à une enquête enrichissante) et questions fermées (c.-à-d., celles auxquelles on répond par « oui » ou par « non »).	Réaction Avec les enfants, l'équipe pédagogique pense à un processus de design et amorce une discussion pour réfléchir à la notion que les objets sont conçus pour différentes fonctions et que chaque fonction doit être prise en compte quand on conçoit l'objet. L'équipe pédagogique soulève des questions conduisant à de nouvelles interrogations tout au long du processus, écoute avec respect ce que les enfants ont à dire et les seconde dans la recherche de réponses à ces questions : <i>« À quoi ressemble votre maison? Pouvez-vous en nommer des parties? »</i> <i>« Comment cuisez-vous le riz? Comment obtiendrez-vous ce résultat dans votre cuiseur à riz? »</i> <i>« Que fera votre invention? Comment va-t-elle simplifier ou améliorer la vie de quelqu'un qui l'utiliserait? »</i> Défi Ensemble, l'équipe pédagogique et les enfants réfléchissent à l'évolution de la forme de la brosse à dents. Ils regardent des vidéos de publicités pour des produits d'hygiène dentaire. Ils remarquent que le design varie selon le destinataire.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
		Enrichissement Les enfants s'interrogent sur d'autres articles courants comme des chaises. Ils se mettent à réfléchir à leur design en pensant aux différentes personnes qui pourraient s'en servir et aux divers contextes d'utilisation.
26.3 fait des observations et des prédictions dans le cadre du processus de design et création.  Voir la conversation professionnelle sur l'apprentissage à la fin du tableau.	Parole <i>« Si nous utilisons cette benne preneuse sur notre grue, elle remplira le camion à benne plus rapidement qu'avec celle qui est plus petite. »</i> <i>« Je pense que les oiseaux vont aimer la cabane que je leur ai construite plus que les autres parce que la mienne a un plus grand trou par où passer. »</i> <i>« Je pense que mon design l'empêchera de tomber. Faisons un essai pour voir. »</i> Action Quelques enfants font des tests dans le sable pour valider leurs prédictions avant d'intégrer la benne preneuse à leur projet de construction d'une grue. Après une recherche sur les oiseaux couramment observés autour de leur école, certains enfants apportent des modifications à leurs cabanes pour oiseaux.	Réaction L'équipe pédagogique soulève des questions de nature prédictive qui amènent les enfants à formuler une hypothèse au sujet du résultat d'une enquête : <i>« Que se passera-t-il si on laisse ce morceau de bois dans l'eau jusqu'à demain matin? »</i> Défi Après que les enfants ont fait des prédictions, l'équipe pédagogique les met au défi d'inventer des façons d'en déterminer l'exactitude. Les enfants se mettent à explorer des idées. L'équipe pédagogique leur demande ensuite de réfléchir non seulement à l'exactitude de leurs prédictions (en comparant des résultats obtenus par leur exploration), mais aussi à la façon dont la formulation de prédictions contribue à leur pensée et à leur apprentissage.

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	Représentation Les enfants notent le nombre de grosses pelletées de sable et le nombre de petites pelletées qu'il faut pour remplir un seau. Ils comparent leurs observations à leurs prédictions. Certains enfants décident de vérifier s'ils obtiennent les mêmes résultats avec de l'eau.	Enrichissement Après avoir discuté avec les enfants de l'importance de bien réfléchir à leurs prédictions et d'effectuer des observations précises, l'équipe pédagogique les emmène observer des élèves de 6^e année qui testent des avions en papier pour trouver le modèle qui vole le plus loin. Pour évaluer les progrès du groupe en ce qui concerne l'apprentissage, l'équipe pédagogique observe et prend note des prédictions des enfants concernant l'avion qui volera le plus loin et des raisons qu'ils mentionnent, ainsi que de ce que les enfants constatent et disent à propos du vol des avions et des résultats des tests.
26.4 choisit et utilise des outils, de l'équipement et des matériaux pour construire des objets.	Parole <i>« Je vois à travers la pellicule de plastique. Je ne peux pas voir à travers le papier aluminium. Donc, je préfère utiliser la pellicule de plastique pour fabriquer mes fenêtres. »</i> <i>« Il me faut une perceuse pour assembler les pages de mon livre. »</i> <i>« J'ai pris ces blocs pour construire un véhicule qui va sur les lacs gelés, pour que les personnes puissent les traverser sans danger. »</i> Action Au bac à sable, quelques enfants inventent un système de poulies pour déplacer le sable sans avoir à le pelleter à la main. Ils le mettent à l'essai	Réaction <i>« Comment allez-vous déterminer le meilleur matériel pour les fenêtres? »</i> <i>« De quels autres outils avez-vous besoin pour assembler votre livre? »</i> <i>« J'ai vu que tu as modifié ton design. À quoi pensais-tu? »</i> Défi <i>« Quels matériaux devras-tu remplacer ou ajouter pour rendre ton objet sans danger pour ton petit frère? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
	en prenant différentes quantités de sable et des bennes preneuses de différentes tailles. L'équipe pédagogique les aide dans cette démarche en les observant attentivement et en utilisant des pistes de réflexion pour orienter les enfants lorsqu'ils s'arrêtent pour réfléchir. Représentation Dans le cadre de leur plan de design, les enfants notent en mots et en images les outils, l'équipement et les matériaux qu'ils ont employés.	Enrichissement L'équipe pédagogique choisit de faire participer la classe de façon plus authentique aux initiatives d'éducation environnementale de l'école. À la fin d'une réunion de classe pour déterminer des façons d'y contribuer, les enfants disent vouloir évaluer l'impact sur l'environnement de leur choix d'outils, d'équipement et de matériaux pour leurs projets. L'équipe pédagogique assure le suivi de cette décision en faisant en sorte que des matériaux recyclés et des outils à faible consommation énergétique soient disponibles dans les aires d'apprentissage. Elle s'assure aussi que les enfants comprennent quoi mettre au recyclage et quoi mettre à la poubelle. <i>« J'ai remarqué que tu es allé chercher des papiers dans le bac de recyclage pour dessiner tes croquis et pour découper des tapis pour ta maison. Pourquoi as-tu fait cela? »</i> <i>« Pourquoi as-tu choisi le bâton de colle plutôt que le pistolet à colle à basse tension pour fixer tes fenêtres? »</i>

Contenus d'apprentissage <i>Au fur et à mesure de sa progression dans le programme, l'enfant :</i>	Manifestation de l'apprentissage chez l'enfant	Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants
26.5 communique et note ses résultats et ses observations, seul ou en groupe (<i>p. ex., explique ou illustre la construction de sa structure; note ses idées au moyen d'images, de mots, de nombres, d'étiquettes ou de tableaux</i>).	Parole « Lorsque je tire sur la corde, mon jouet s'anime. » « Nous avons élargi la base de notre tour pour pouvoir lui donner plus de hauteur. Maintenant elle ne s'effondre plus. » « J'ai essayé ceci à l'extérieur et le vent l'a fait tourner. Ça marche! » « J'ai testé les trois toupies et c'est celle-ci qui tourne toujours le plus longtemps. » Action Quelques enfants font plusieurs tentatives de bâtir une tour qui est de leur hauteur. En procédant par essais et erreurs, ils découvrent qu'avec une base plus large, ils peuvent construire une tour plus haute. Ils prennent le produit fini en photo et identifient les photos pour documenter la solution qu'ils ont trouvée. Représentation Après avoir inventé un dispositif pour empêcher les toupies de tomber de la table, des enfants enseignent leur stratégie à d'autres enfants jouant avec des dés qui tombent aussi de la table. Les enfants jouant avec les dés appliquent et perfectionnent la stratégie pour que le dispositif ne puisse être projeté accidentellement par terre.	Réaction « Dites-nous comment vous avez résolu le problème. » « Montrez-nous comment fonctionne votre dispositif. » Défi « De quelle façon ce que vous avez trouvé cette fois-ci pourrait-il vous aider à régler le problème la prochaine fois? » Enrichissement Après avoir bâti une petite serre pour leurs semis, les enfants décident qu'ils veulent faire connaître leur projet à leurs familles et à d'autres enfants. L'un des enfants rappelle aux autres une publicité présentée à la télévision. Les enfants choisissent donc de produire une publicité pour montrer comment ils ont fabriqué la serre et comment elle fonctionne parce qu'ils pensent qu'une démonstration est plus intéressante qu'une explication verbale. Ils demandent à l'équipe pédagogique de filmer leur publicité pour pouvoir présenter leur projet en dehors de la classe.

Conversation professionnelle sur l'apprentissage

Concernant le contenu d'apprentissage 26.3 : L'équipe pédagogique tient une rencontre pour discuter des types de livres qu'on pourrait ajouter dans certaines aires d'apprentissage de la classe. Quelqu'un signale que les enfants ont posé des questions sur le fonctionnement de machines simples. Dans un premier temps, l'équipe pédagogique décide d'ajouter dans l'aire de

construction des ouvrages documentaires sur des machines simples adaptées à l'âge des enfants. L'équipe pédagogique tient une autre rencontre pour voir comment elle peut aider les enfants à utiliser ces livres quand ils travaillent sur leurs propres designs.

Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français

Ces stratégies sont répertoriées à titre de suggestions. Elles s'adressent aux membres de l'équipe pédagogique et sont destinées à favoriser l'apprentissage du français chez tous les enfants, quel que soit leur niveau de compétence de communication en français.

- Faire sentir à l'enfant qu'il ou elle a sa place dans la classe et qu'il ou elle est important (*p. ex., créer un milieu d'accueil ouvert à tous les enfants; mettre l'accent sur les valeurs fondamentales communes de diverses cultures; encourager la participation de l'enfant en classe, dans l'école et dans la communauté; lui demander de présenter un jeu qu'il ou elle connaît déjà aux autres*). Si sa connaissance du français est limitée, l'aider à comprendre en énonçant des consignes claires, courtes et précises et en recourant à des gestes, des illustrations, des pictogrammes et des photos (*p. ex., en écoutant le son d'un tambour frappé lentement, dire « C'est triste. » et montrer l'expression de tristesse sur un pictogramme*).
- Vérifier régulièrement la compréhension de l'enfant (*p. ex., l'encourager à montrer une réaction non verbale ou verbale; lui offrir un choix de réponses si une question n'a pas été comprise*).
- Reconnaître que l'apprentissage du français se fait graduellement et qu'on bâtit sur les acquis. La progression est donc différente d'un enfant à l'autre. Pour l'enfant conversant, l'amener à diversifier ses formulations pour exprimer une même idée ou un même besoin. Pour l'enfant qui a une connaissance limitée du français, lui demander d'utiliser au moins un mot pour s'exprimer, puis graduellement lui demander d'allonger la phrase (*p. ex., au début, permettre l'utilisation de mots scientifiques dans sa langue maternelle lorsque l'enfant ne connaît pas le terme français; permettre l'utilisation de termes qui ne sont pas tout à fait exacts, mais qui se rapprochent des bons termes; modeler le langage à utiliser dans chaque cas*).
- Formuler des règles de vie positives dans un langage simple et accessible (*p. ex., illustrer le code de vie de la classe et l'afficher pour que l'enfant le voie bien; modeler des stratégies d'écoute et de prise de parole [suivre des règles de politesse; prendre une position d'écoute; redire dans ses propres mots; savoir quand et pourquoi parler; employer les mots justes]*).
- Miser sur la collaboration entre les enfants dans divers contextes de jeu et d'exploration (*p. ex., former une équipe pour résoudre le problème de la façon de compter tous les vers de terre du terrarium, puis demander à l'équipe de partager la stratégie utilisée avec la classe; dans le cadre d'une enquête sur les pratiques de conservation de l'énergie dans l'école, former des dyades pour effectuer la recherche et pour présenter les résultats*) et fournir des occasions de

travailler ou de jouer avec un pair qui peut offrir une aide supplémentaire et interpréter les consignes (*p. ex., nouvelles règles d'un jeu de tangram; directive de ne pas prendre des blocs que d'autres enfants sont en train d'utiliser*).

- Reconnaître l'effort et la prise de risque et encourager la prise de parole (*p. ex., féliciter l'enfant pour avoir pris l'initiative de la recherche ou pour ses conclusions à la suite de l'enquête; l'encourager à commencer son hypothèse par « Je pense que... »; l'amener à expliquer les étapes de son raisonnement; lui poser des questions d'objectivation; lui poser des questions ouvertes comme « Comment es-tu parvenu à ce résultat? »; accorder le temps de réflexion nécessaire lorsqu'on pose une question à l'enfant pour lui permettre de rassembler ses idées avant de donner sa réponse; lui demander de justifier sa réponse; modeler des façons d'apporter des précisions et d'enrichir ses réponses*).
- Utiliser des supports visuels favorisant l'apprentissage de certaines structures de phrases (*p. ex., phrase arc-en-ciel; schématisation d'une communication; photos d'êtres vivants, de ponts, de paysages naturels, de milieux bâtis; affiche illustrée et étiquetée montrant des parties d'un arbre*) pour favoriser l'apprentissage des mots et des structures de phrases tout en recourant à la répétition pour faciliter la mise en place des automatismes langagiers et aider l'enfant à mémoriser.
- Proposer une variété de matériel d'écoute (*p. ex., inviter un parent bénévole ou un élève du cycle moyen à enregistrer les mots de vocabulaire lié à un jeu sur les différents bâtiments, afin de s'en servir à plusieurs reprises; mettre des livres audio sur la construction d'habitats par les animaux à la disposition de l'enfant qui s'intéresse beaucoup à l'environnement naturel; visionner avec l'enfant un vidéoclip dans Internet sur des nids d'oiseaux dans un contexte d'apprentissage par l'enquête*).
- Proposer une variété de matériel dans l'aire de création artistique (*p. ex., du matériel naturel comme des pommes de pin; du matériel recyclé; des éléments déclencheurs de discussions et d'explorations comme un tissu traditionnel provenant d'un autre pays ou la photo d'une sculpture d'un*

musée) pour susciter, chez l'enfant, l'émerveillement, le questionnement, la pensée créative et l'innovation dans ses productions en arts.

- Fournir à l'enfant de nombreuses occasions d'interagir oralement avec les autres lors de ses manipulations, observations, explorations et enquêtes (*p. ex., placer stratégiquement de nouveaux outils ou du nouveau matériel dans l'aire de construction afin de titiller la curiosité et provoquer des hypothèses et des discussions*).
- Exploiter des sujets d'intérêt pour l'enfant afin de lui offrir de multiples occasions de revoir le vocabulaire et des structures de phrases (*p. ex., dans l'aire de création artistique, amener l'enfant qui passe beaucoup de temps à faire de la peinture sur papier à peindre sur trois roches de tailles différentes en faisant ressortir le vocabulaire associé à la taille [petite, moyenne et grande]*).
- Offrir des situations d'apprentissage signifiantes pour l'enfant (*p. ex., l'aider à placer dans le couloir de l'école son affiche pour retrouver sa tuque; cocréer une liste d'objets nécessaires en prévision d'une sortie éducative; l'inciter à étiqueter son plan de construction d'une tour en lui fournissant le matériel d'écriture*).
- Saisir toutes les occasions d'intégrer les mathématiques dans diverses situations d'apprentissage de l'enfant (*p. ex., lorsqu'il ou elle fait un dessin d'une toile d'araignée dans l'aire de création artistique, lui faire remarquer les régularités apparentes de son œuvre; après la lecture à voix haute d'un livre sur un petit cochon qui s'envole, demander à l'enfant si dans la vraie vie ceci est possible ou impossible*).
- Utiliser les situations d'apprentissage préconisées en littératie pour présenter le vocabulaire lié à divers contextes (*p. ex., exploiter de différentes façons des histoires qui font compter l'enfant, qui portent sur l'addition, la soustraction et d'autres concepts mathématiques; demander à l'enfant de redire l'histoire dans ses propres mots; regarder les illustrations avec l'enfant et lui poser des questions comme « L'éléphant est-il derrière ou devant le grand fauteuil? » ou « Quelle est la couleur du parapluie de la vieille dame? »*).

ATTENTES ET CONTENUS D'APPRENTISSAGE QUI Y SONT ASSOCIÉS

La liste suivante présente les quatre domaines du programme dans les colonnes de droite et qui sont identifiés comme suit :

AC – Appartenance et contribution

AB – Autorégulation et bien-être

MALM – Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques

RI – Résolution de problèmes et innovation

Un « x » inscrit dans une colonne de droite indique que l'attente ou le contenu d'apprentissage est associé à ce domaine. Une attente ou un contenu d'apprentissage peut être associé à plus d'un domaine.

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
1. manifeste des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française.		X		X	
1.1	choisit de s'exprimer en français dans tous les contextes scolaires (<i>p. ex., en classe, au gymnase, dans la cour de récréation</i>).	X		X	
1.2	manifeste un intérêt pour des histoires, des comptines et des chansons.	X		X	
2. communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.		X	X	X	X
2.1	écoute les autres et réagit de façon verbale ou non verbale (<i>p. ex., utilise les arts, les signes, les gestes, le langage corporel</i>), à diverses fins (<i>p. ex., échange des idées; exprime des sentiments; donne son opinion</i>) et dans divers contextes (<i>p. ex., après une lecture à haute voix haute, une lecture partagée ou une situation d'écriture; en résolvant un problème mathématique en groupe; au cours de jeux imaginaires ou d'explorations; dans les aires d'apprentissage; dans le cadre de jeux de plein air; lors d'observations scientifiques d'animaux et de plantes à l'extérieur</i>).	X		X	X
2.2	utilise et interprète des gestes, l'intonation de la voix et d'autres moyens non verbaux de communication et de réaction (<i>p. ex., répond aux directives non verbales de l'adulte; module le ton de sa voix pendant les jeux de dramatisation; identifie ses émotions et reconnaît les sentiments d'une autre personne</i>).		X	X	
2.3	interagit avec les autres dans différents contextes (<i>p. ex., avec des matériaux, avec d'autres enfants, avec des adultes</i>).			X	X
2.4	utilise le langage (communication verbale et non verbale) dans différents contextes afin d'établir un lien entre de nouvelles expériences et ses connaissances antérieures (<i>p. ex., contribue aux idées pendant des séances d'écriture partagée; contribue aux conversations dans les aires d'apprentissage; réagit aux pistes de réflexion de l'adulte</i>).			X	X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
2.5	utilise le langage (communication verbale et non verbale) pour réfléchir, exprimer sa pensée et résoudre des problèmes.		X	X	X
2.6	utilise un vocabulaire précis avec des intentions variées (p. ex., termes pour ses constructions ou le matériel choisi).			X	X
2.7	pose des questions avec des intentions variées (p. ex., pour obtenir des instructions, de l'aide, de l'information ou des éclaircissements; pour proposer une idée innovante; pour mieux comprendre quelque chose; pour satisfaire sa curiosité; pour appréhender une nouvelle situation) dans différents contextes (p. ex., dans le cadre des échanges avec ses pairs et des adultes; avant, pendant et après la lecture à voix haute ou la lecture partagée; en faisant des observations lors d'explorations dans la cour d'école ou au parc; en petits groupes; dans les aires d'apprentissage).		X	X	X
2.8	décrit ses expériences personnelles en utilisant un vocabulaire et des détails qui conviennent à la situation.			X	X
2.9	raconte des expériences, des événements et des histoires dans la séquence appropriée (p. ex., de vive voix; de façons nouvelles et créatives; au moyen de la dramatisation, des arts visuels, de la communication non verbale et de représentations; dans ses conversations).			X	X
3. fait preuve d'autonomie, d'autorégulation et de responsabilité dans ses apprentissages et dans des situations diverses.			X		
3.1	fait preuve d'autonomie et de responsabilité (p. ex., fait des choix et prend des décisions de sa propre initiative; prend soin de ses effets personnels; sait quand demander de l'aide; sait comment se procurer le matériel nécessaire).		X		
3.2	manifeste la volonté de participer à de nouvelles situations d'apprentissage (p. ex., utilise le matériel et les outils nouvellement mis à sa disposition; varie ses choix en allant dans différentes aires d'apprentissage; choisit des jeux plus complexes et y persévère; expérimente l'écriture) et s'adapte à de nouvelles situations (p. ex., visiteur dans la salle de classe, suppléant en classe pour la journée, sortie éducative, voyage à bord de l'autobus scolaire).		X		
3.3	démontre sa motivation, son sens de l'initiative et sa confiance en soi à l'égard de son apprentissage en choisissant ses jeux et en les menant à terme (p. ex., choisit de façon autonome ses situations d'apprentissage; essaie quelque chose de nouveau; persévère à la tâche).		X		
3.4	fait preuve de maîtrise de soi (p. ex., a conscience de ses émotions et peut les identifier; accepte de l'aide pour se calmer; se calme par soi-même après un incident perturbateur) et adapte son comportement selon les situations qui surviennent en milieu scolaire (p. ex., suit les règles et les routines en classe, au gymnase, à la bibliothèque ou dans la cour de récréation).		X		
3.5	démontre de l'empathie et de la considération pour les émotions d'autrui (p. ex., informe un adulte quand un autre enfant s'est fait mal, est malade ou éprouve une contrariété; a une conversation avec un arbre ou insecte imaginaire; aborde des émotions en jouant avec des poupées et marionnettes).		X		

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :				
	AC	AB	MALM	RI
4. reconnaît et applique des habiletés sociales en situation de jeu et dans d'autres contextes.	X	X		
4.1 interagit et parle avec ses pairs et les adultes en exprimant et en acceptant des messages positifs (<i>p. ex., utilise un ton convenable et des gestes appropriés; fait des compliments; formule et accepte des critiques constructives</i>).	X	X		
4.2 est capable d'attendre son tour pour jouer son rôle lors de situations d'apprentissage variées (<i>p. ex., pendant un jeu avec les autres; lors d'un échange avec ses pairs et les adultes</i>).		X		
4.3 démontre différents moyens pour se faire des amis et les garder (<i>p. ex., partage; écoute; parle; aide; se joint à d'autres enfants avec l'aide de l'équipe pédagogique</i>).		X		
5. manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.	X	X		X
5.1 utilise une variété de stratégies pour résoudre des problèmes, y compris des problèmes survenant dans des contextes sociaux (<i>p. ex., essais et erreurs; deviner puis vérifier; recoupement; retour en arrière pour trouver le matériel à ajouter ou à retirer</i>).	X	X		X
6. manifeste une compréhension de la diversité parmi les personnes et les familles ainsi qu'au sein de son école et de la communauté élargie.	X			
6.1 fait preuve de respect et de considération pour les différences individuelles et les points de vue divergents (<i>p. ex., aide un enfant qui parle une langue différente; adapte son comportement pour tenir compte des idées d'un camarade de classe</i>).	X			
6.2 parle des événements, raconte, met en scène ou représente des histoires ou des expériences se rapportant à son propre patrimoine et à sa culture ainsi qu'au patrimoine et à la culture d'autrui (<i>p. ex., tradition autochtone, événement culturel, mythe, symbole canadien, expérience du quotidien</i>).	X			
7. manifeste une conscience de sa santé et de son bien-être.		X		X
7.1 démontre une compréhension des effets d'un mode de vie sain et actif sur le corps et l'esprit (<i>p. ex., pratique une combinaison équilibrée d'activités dynamiques et calmes tout au long de la journée; se souvient de prendre sa collation; boit de l'eau lorsqu'il ou elle a soif</i>).		X		X
7.2 explore les bienfaits d'une variété d'aliments nutritifs (<i>p. ex., collations nutritives, repas sains, mets de diverses cultures</i>) et les façons de favoriser une alimentation saine (<i>p. ex., choisit des aliments nutritifs pour ses repas et collations; évite les aliments allergènes</i>).		X		X
7.3 adopte et discute de bonnes habitudes d'hygiène qui favorisent sa santé personnelle, familiale et communautaire.		X		X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
7.4	reconnaît des situations qui le mettent mal à l'aise et des gestes qui menacent sa sécurité et son bien-être, et décrit les mesures à prendre dans ces situations (<i>p. ex., réagit à un toucher inacceptable; parle à un adulte de confiance ou à une surveillante ou un surveillant du midi; appelle le 911; reconnaît des substances pouvant être néfastes à la santé</i>).		X		X
7.5	explique, en situation de jeu, ce qui contribue à sa joie ou à sa tristesse et en donne les raisons.		X		X
8. participe activement et régulièrement à diverses activités qui requièrent l'application des concepts du mouvement.			X		
8.1	participe activement à la danse créative et à l'activité physique quotidienne (<i>p. ex., jeu à l'intérieur, activité de plein air, pause active, mouvement rythmique au son d'une musique francophone</i>).		X		
8.2	fait preuve de persévérance dans des activités qui font appel aussi bien à la motricité fine qu'à la motricité globale (<i>p. ex., lance et attrape des sacs de fèves; saute à la corde; noue ses lacets; fait de la peinture</i>).		X		
8.3	emploie des stratégies qui favorisent le jeu coopératif lors de sa participation à une variété d'activités et de jeux.		X		
9. développe ses habiletés motrices et applique les concepts du mouvement de différentes façons et dans divers contextes.			X		
9.1	manifeste une conscience de l'espace dans l'exécution des mouvements de motricité globale.		X		
9.2	démontre un certain contrôle de sa motricité globale, avec et sans équipement (<i>p. ex., grimpe et maintient son équilibre sur des structures de jeux; roule, lance et attrape balles et ballons de différentes tailles; manifeste un sens de l'équilibre et de coordination durant des jeux de parachute; saute, glisse ou court dans le gymnase ou en plein air</i>).		X		
9.3	manifeste un sens de l'équilibre, une coordination globale, une coordination oculomanuelle et une souplesse dans ses mouvements (<i>p. ex., court; saute; grimpe; marche sur une poutre; joue au badminton; attrape un ballon; joue à la marelle</i>).		X		
9.4	démontre un certain contrôle de sa motricité fine (<i>p. ex., une préhension adéquate du crayon lors de l'écriture</i>) dans diverses aires d'apprentissage (<i>p. ex., bac à sable, bac à eau, aire de création artistique</i>) lors d'utilisation d'une variété de matériaux et d'équipement (<i>p. ex., plateau de sel, perles à enfiler, boîte-loupe à insectes, clavier, souris, crayon, craie de cire, peinture, pinceau, ciseaux</i>).		X		
9.5	manifeste une conscience de l'espace dans le cadre d'activités de motricité fine.		X		
10. identifie, différencie et manipule les phonèmes du français par l'entremise de comptines, de chansons et d'autres activités de conscience phonologique.				X	
10.1	explore et nomme les bruits et les sons dans des contextes signifiants de son environnement (<i>p. ex., nouvelles à l'interphone, bruits à l'extérieur de l'école</i>).			X	

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
10.2	manifeste une conscience de la structure des phrases et des mots dans différents contextes (<i>p. ex., dans une situation de jeu, au cours d'une lecture</i>).			X	
10.3	manifeste une conscience de la rime et identifie la position des syllabes et des phonèmes.			X	
10.4	manipule des syllabes et des phonèmes, seul ou avec de l'aide, pour créer des mots (<i>p. ex., fusion, addition, substitution</i>) puis fait des exercices de segmentation.			X	
11. manifeste des habiletés de lectrice ou lecteur émergent pour construire le sens d'une variété de textes.				X	X
11.1	utilise les habiletés de lecture pour construire le sens des textes imprimés, familiers ou non (<i>p. ex., fait appel aux illustrations; applique la connaissance des structures du langage, de quelques mots fréquents, de la correspondance entre le symbole [graphème] et le son [phonème]</i>).			X	X
12. manifeste des habiletés de scriptrice ou scripteur émergent pour communiquer avec les autres.				X	X
12.1	manifeste un intérêt pour l'écriture (<i>p. ex., choisit différents matériaux pour l'écriture, comme des papillons adhésifs, des étiquettes, des enveloppes, du papier de couleur, des marqueurs, des crayons, y compris des crayons de couleur</i>) et choisit d'écrire dans divers contextes (<i>p. ex., dessine ou consigne ses idées dans les aires d'apprentissage</i>).			X	X
12.2	comprend que les textes sont porteurs d'idées ou de messages (<i>p. ex., demande à l'adulte de lui écrire les nouveaux mots</i>).			X	X
12.3	rédige des messages simples (<i>p. ex., liste d'épicerie sur papier, carte de souhaits sur ordinateur, étiquettes pour constructions de blocs ou de sable</i>) en utilisant des images et des symboles et en faisant appel à sa connaissance des correspondances entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes).			X	X
12.4	utilise les ressources disponibles en classe pour s'aider à écrire (<i>p. ex., mur de mots montrant le prénom de chaque enfant; mots tirés de textes simples à structure répétée; mots employés fréquemment dans le cadre d'une situation d'écriture partagée; panneaux et diagrammes; dictionnaires illustrés; cartes alphabétiques; livres</i>).			X	X
12.5	explore diverses formes d'écriture à différentes intentions et dans divers contextes.			X	X
12.6	communique, par écrit, des idées se rapportant à ses expériences personnelles ou à des histoires familiales, en les personnalisant et en les réinterprétant à sa façon (<i>p. ex., fait un schéma organisationnel des Trois petits cochons et raconte l'histoire à un membre de l'équipe pédagogique lors d'une conférence d'écriture</i>).			X	X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
13. manifeste une compréhension ainsi qu'un sens critique à l'égard d'une variété de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.				X	
13.1	manifeste un intérêt pour la lecture (<i>p. ex., s'attend à trouver un sens dans les images et le texte; choisit de regarder des textes; réagit aux textes lus par l'équipe pédagogique; relit des textes familiers; tente de lire avec confiance</i>).			X	
13.2	reconnaît ses préférences personnelles dans les textes (<i>p. ex., choisit des livres de fiction, des magazines, des affiches ou des textes interactifs</i>), dans différents contextes (<i>p. ex., lecture à voix haute faite par l'équipe pédagogique; lecture partagée; lecture guidée; lecture autonome</i>).			X	
13.3	manifeste une conscience des éléments de présentation d'un livre ou d'un texte imprimé (<i>p. ex., identifie la page couverture à l'endroit; repère le titre du livre; tourne les pages correctement; lit un livre à partir du début; reconnaît que l'imprimé comprend des lettres, des mots, des espaces entre les mots et des phrases et qu'il contient des messages</i>).			X	
13.4	réagit à divers textes après la lecture à voix haute (<i>p. ex., peint, dessine ou construit des modèles représentant des personnages ou des décors</i>).			X	
13.5	fait des prédictions sur un nouveau texte qui est lu par l'équipe pédagogique, ou avec son aide, en utilisant ses connaissances antérieures de textes familiers et sa connaissance générale du monde qui l'entoure (<i>p. ex., à partir de l'illustration de la couverture ou du titre d'un livre pour déterminer le sujet ou la forme du texte</i>).			X	
13.6	utilise ses connaissances antérieures pour établir des liens (<i>p. ex., avec de nouvelles expériences, d'autres livres, des événements dans le monde</i>) qui l'aideront à comprendre un large éventail de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.			X	
13.7	utilise des illustrations pour mieux comprendre les textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.			X	
13.8	reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet dans différents contextes (<i>p. ex., utilise du matériel de manipulation varié représentant des lettres majuscules et minuscules dans un jeu de lettres; nomme des lettres sur des affiches et étiquettes représentant des éléments d'une histoire, d'un poème, d'un grand livre ou sur des panneaux de circulation; identifie un mot débutant par une lettre donnée</i>).			X	
13.9	raconte par une communication verbale ou non verbale, des expériences ou des histoires familières en suivant la séquence appropriée (<i>p. ex., de façon nouvelle et créative, par l'art dramatique, les arts visuels, la communication non verbale et des représentations; dans une conversation</i>).			X	
13.10	relate l'information tirée de documents non fictifs qui ont été lus par l'équipe pédagogique, ou avec son aide, dans divers contextes (<i>p. ex., lecture à voix haute, lecture partagée</i>) au moyen d'images ou d'accessoires.			X	

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
14. manifeste une compréhension des produits médiatiques et développe un sens critique à leur égard.				X	
14.1	commence à réagir de façon critique aux produits médiatiques (p. ex., bandes dessinées ou émissions de télévision dans lesquelles des animaux parlent et fréquentent l'école).			X	
14.2	communique ses idées verbalement et non verbalement en ce qui concerne différents produits médiatiques (p. ex., décrit ses émotions après avoir vu un film ou une émission; met en scène une saynète à partir de messages d'une vidéo ou d'une affiche sur la sécurité; fait des dessins en réponse à une annonce).			X	
15. applique le processus et les habiletés d'enquête (c.-à-d., pose des questions, planifie, fait des prédictions, observe et communique).					X
15.1	énonce des problèmes et pose des questions dans différents contextes et à différentes fins (p. ex., avant, pendant et après une enquête).				X
15.2	fait des prédictions et des observations avant et pendant les enquêtes.				X
15.3	choisit et utilise des matériaux utiles pour mener à bien ses propres explorations.				X
15.4	communique ses résultats et ses conclusions à l'issue d'enquêtes menées seul ou en groupe (p. ex., explique ou illustre la construction de sa structure; énonce des conclusions simples à la suite d'une expérience; note ses idées au moyen de photos, de chiffres ou d'étiquettes).				X
16. manifeste de la curiosité pour l'environnement naturel et bâti, par des manipulations, des observations, des questions et des représentations de ses découvertes.				X	X
16.1	décrit certains phénomènes naturels et pose des questions à leur sujet, en utilisant ses propres observations et représentations (p. ex., dessin, écriture).			X	
16.2	trie et classe des groupes d'êtres vivants et des objets à sa façon (p. ex., utilise des outils de tri comme des cerceaux, des assiettes en carton, un diagramme en T, un diagramme de Venn).				X
16.3	reconnaît, explore, décrit et compare des régularités dans l'environnement naturel ou bâti (p. ex., dans l'apparence des édifices, des fleurs, du pelage des animaux).				X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
17. manifeste une compréhension du sens du nombre en utilisant du matériel de manipulation pour explorer les notions de dénombrement, de quantité et de relations entre les nombres.				X	
17.1	explore (p. ex., en utilisant une droite numérique, un tapis de 100, un jeu de société avec des nombres) l'idée que le déplacement dans une séquence détermine la quantité (p. ex., à mesure que l'on avance dans une séquence de nombres, la quantité augmente et à mesure que l'on recule [compter à rebours] dans la séquence, la quantité diminue).			X	
17.2	explore les concepts de quantité et relations en identifiant et en comparant des ensembles avec plus, moins ou autant d'objets (p. ex., en trouvant le contenant qui contient le plus ou le moins de fèves [le concept de correspondance de un à un]; en utilisant du matériel de manipulation comme un compteur, un cadre à cinq cases ou à dix cases; en reconnaissant que le dernier nombre dit lors du dénombrement représente la quantité d'objets présents dans cet ensemble [le concept du cardinal d'un ensemble]).			X	
17.3	utilise la correspondance de un à un pour dénombrer des objets et pour former des ensembles d'objets.			X	
17.4	développe une compréhension du concept de l'ordre stable (c.-à-d. que la séquence est toujours la même : 1 est suivi de 2, 2 est suivi de 3, etc.) et du concept de la non-pertinence de l'ordre (c.-à-d. que le nombre d'objets dans un ensemble sera toujours le même, peu importe l'objet qui est utilisé pour commencer le dénombrement).			X	
17.5	quantifie les éléments d'un ensemble d'objets allant jusqu'à 5 sans les compter (reconnaissance globale), en utilisant du matériel de manipulation (p. ex., domino, assiettes à pois, dés, doigts de la main) et des stratégies (p. ex., regroupe et décompose des nombres).			X	
17.6	utilise ses connaissances et ses expériences pour estimer le nombre d'un petit ensemble (p. ex., utilise comme référence le cadre à cinq cases, quantifie sans dénombrer).			X	
17.7	explore et communique la fonction des nombres dans une variété de contextes (p. ex., utilise des nombres magnétiques et des nombres en papier sablé pour représenter le nombre d'objets dans un ensemble [nombre cardinal]; aligne des objets et du matériel de manipulation et identifie lequel est le premier, deuxième et ainsi de suite [nombre ordinal]; utilise les pas pour mesurer la distance entre la porte et l'évier [mesure]; identifie son joueur préféré : « Mon joueur préféré de hockey est Claude Giroux, le numéro 28 des Flyers. » [nomme ou fait référence à un numéro]).			X	
17.8	explore différentes pièces de monnaie canadiennes à l'aide de matériel de manipulation (p. ex., jeux de rôle du client dans un magasin dans l'aire de dramatisation; détermine quelle pièce achètera le plus d'articles : 1 \$ ou 25 ¢).			X	
17.9	regroupe et décompose des nombres jusqu'à 10 (p. ex., représente des nombres de plusieurs façons en utilisant des cubes emboîtables, des blocs et d'autres types de matériel de manipulation de deux couleurs ou plus).			X	

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
17.10 explore l'addition et la soustraction lors de ses expériences et routines quotidiennes par l'entremise de modelage et de matériel de manipulation (p. ex., regroupe deux ensembles inégaux d'objets et compte le tout; sépare un petit nombre de l'ensemble et détermine combien il en reste) et de stratégies de dénombrement (p. ex., utilise une séquence de comptage pour dénombrer tous les objets; compte à rebours pour déterminer les objets restants).				X	
Voir également l'attente 22 : contenus d'apprentissage 22.1 et 22.2.					
18. mesure et compare la longueur, la masse, la capacité et l'aire d'objets ainsi que la température et le passage du temps à l'aide d'unités de mesure non conventionnelles dans le contexte de l'apprentissage par le jeu et par l'enquête.				X	
18.1 sélectionne un attribut pour la mesure (p. ex., capacité), détermine une unité de mesure non conventionnelle (p. ex., petit contenant de margarine), et mesure et compare au moins deux objets (p. ex., détermine quel contenant peut contenir le plus d'eau).				X	
18.2 utilise les stratégies appropriées pour mesurer avec des unités de mesure non conventionnelles (p. ex., utilise ses pas pour mesurer une longueur sans chevauchement et sans espace; utilise le même contenant d'eau plein pour déterminer la capacité d'une tasse).				X	
19. décrit, trie, classe, classifie, construit et compare des figures planes et des solides et décrit la position et le déplacement des objets par l'exploration.				X	
19.1 identifie, explore, trie et compare des figures planes et des solides (p. ex., en triant et en comparant des triangles : constate des similarités dans le nombre de côtés et des différences dans la longueur des côtés; remarque la grandeur des angles; observe la taille des triangles; perçoit de petits triangles dans un grand triangle) selon leurs attributs observables, incluant leurs propriétés géométriques (p. ex., nombre de faces, symétrie).				X	
19.2 communique sa compréhension des notions de base des relations spatiales (p. ex., utilise les termes de positionnement devant, derrière, au-dessus, en dessous, à côté de, près de, en haut, en bas; utilise la stratégie de visualisation, la perspective et les mouvements [basculer – réflexion; glisser – translation; tourner – rotation]) dans ses conversations, ses jeux et ses explorations.				X	
19.3 explore et explique la relation entre les figures planes et les solides dans les objets fabriqués (p. ex., explique que chaque face d'un cube est un carré).				X	
Voir également l'attente 22 : contenus d'apprentissage 22.3 et 22.4.					

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
20. identifie, explore, décrit, compare, crée, prolonge et représente des régularités de différentes façons en cherchant le motif d'une suite et en prédisant les termes suivants de la suite.				X	
20.1	identifie et décrit de manière informelle la nature répétitive des régularités de son quotidien (p. ex., <i>matin, midi et soir; cycle des saisons; disposition de feuilles sur une tige; motifs d'un vêtement; carreaux sur le plancher; mots d'un livre ou d'un poème; routine; horaire; calendrier; rythme d'une chanson</i>) en utilisant la terminologie appropriée (p. ex., « vient avant », « vient après », « se répète ») et des gestes (p. ex., <i>pointe du doigt; hoche la tête; bat la mesure avec les mains ou les pieds</i>).			X	
20.2	explore et prolonge les suites non numériques (p. ex., <i>place les termes manquants d'une suite non numérique à motif répété</i>) à l'aide de matériel de manipulation, de gestes, de sons, de mouvements ou de mots pour maintenir la répétition.			X	
20.3	identifie la plus petite unité (le motif) qui se répète dans la suite non numérique (p. ex., <i>le motif de ABBABBABBABB est ABB</i>) et explique son importance (p. ex., <i>permet de prédire le terme suivant; permet de faire des généralisations</i>).			X	
20.4	crée des suites non numériques et les représente de différentes façons (p. ex., <i>représente la suite non numérique assis-debout-debout, assis-debout-debout, assis-debout-debout par triangle-cercle-cercle, triangle-cercle-cercle, triangle-cercle-cercle</i>).			X	
21. recueille, organise, représente et interprète des données pour résoudre des problèmes et communiquer une information, et explore le concept de probabilité dans divers contextes de la vie quotidienne.				X	
21.1	pose des questions auxquelles on peut répondre par la collecte de données (p. ex., « <i>Quelle est ta couleur préférée?</i> », « <i>Combien d'animaux de compagnie les amis possèdent-ils?</i> », « <i>Neige-t-il le plus en janvier ou en février?</i> »), recueille des données et les représente à l'aide de diagrammes (p. ex., <i>diagramme concret, diagramme à pictogrammes</i>).			X	
21.2	interprète les données des diagrammes (p. ex., « <i>Il y a plus d'enfants dans la ligne Spaghettis et moins dans la ligne Soupe aux pois, ce qui signifie que les enfants aiment les spaghettis plus que la soupe aux pois.</i> »; « <i>La bande bleue est deux fois plus longue que la bande jaune.</i> »; « <i>Il y a eu deux fois plus de journées neigeuses en janvier qu'en février.</i> ») et en tire des conclusions (p. ex., « <i>Il faudra qu'on commande plus de spaghettis que de soupe aux pois.</i> »; « <i>Le mois de janvier était plus neigeux que le mois de février.</i> »).			X	
21.3	répond à des questions et pose des questions sur la collecte de données et sur les diagrammes.			X	
Voir également l'attente 22 : contenus d'apprentissage 22.5 et 22.6.					

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
22. applique les processus mathématiques à la base du développement de la pensée mathématique pour démontrer sa compréhension et communiquer sa pensée lors de l'apprentissage par le jeu et dans d'autres contextes.*				X	X
22.1	manifeste sa compréhension des relations entre des nombres de 0 à 10, par l'exploration (<i>p. ex., illustre de petites quantités à l'aide de ses doigts ou de matériel de manipulation</i>).			X	X
22.2	utilise, lit et représente des nombres entiers jusqu'à 10 dans différents contextes significatifs (<i>p. ex., utilise la grille de 100 pour lire les nombres entiers; se sert des nombres magnétiques et des nombres sur papier sablé pour représenter le nombre d'objets d'un ensemble; place un numéro sur une maison construite par les enfants dans l'aire de construction; trouve et reconnaît des nombres dans son milieu; écrit des nombres sur des factures du restaurant dans l'aire de dramatisation</i>).			X	X
22.3	crée des images, dessins, figures et suites à partir de figures planes; prédit et explore la symétrie des figures planes (<i>p. ex., visualise et prédit ce qu'il se passera quand un carré, un cercle ou un rectangle est plié en deux</i>); et décompose des figures planes en de plus petites figures et rassemble celles-ci de nouveau pour former d'autres figures, en utilisant du matériel et des outils divers (<i>p. ex., collants, géoplans, blocs, mosaïques géométriques, tangrams, logiciels</i>).			X	X
22.4	construit des structures tridimensionnelles en utilisant une variété de matériaux et identifie les solides qui composent ces structures.			X	X
22.5	explore et décrit la façon dont les objets sont recueillis, groupés et organisés selon les similarités et différences (<i>p. ex., selon des attributs comme la taille, la couleur</i>).			X	X
22.6	utilise la terminologie mathématique appropriée (<i>p. ex., jamais, parfois, toujours; certain, possible, impossible</i>) pour décrire de façon informelle la probabilité d'un événement relié à son quotidien (<i>p. ex., « Parfois, les enfants de notre classe aiment les pâtes plus que le riz. »; « C'est possible que le mois de janvier soit un mois neigeux. »</i>).			X	X

* Les contenus d'apprentissage sous l'attente 22 sont utilisés comme exemples pour montrer que les processus mathématiques sont pertinents et intégrés à **tous** les attentes et contenus d'apprentissage liés aux manifestations des apprentissages en mathématiques, peu importe leur visée (*p. ex., numération et sens du nombre, ou mesure, ou géométrie et sens de l'espace*).

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
23.	exprime ses réactions à l'égard de diverses productions en art dramatique, en danse, en musique, en arts visuels, y compris celles d'autres cultures et communautés.			X	
23.1	réagit à l'art dramatique et à la danse (<i>p. ex., en bougeant; en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i>).			X	
23.2	met en scène des comptines, des histoires, des légendes et des contes folkloriques de différentes cultures et communautés (<i>p. ex., utilise des actions, des images, des mots ou des marionnettes pour raconter une histoire dans l'aire de dramatisation ou dans l'aire de construction</i>).			X	
23.3	réagit à la musique (<i>p. ex., en bougeant; en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i>).			X	
23.4	réagit à la musique de différentes cultures et communautés (<i>p. ex., chanson folklorique, chant autochtone, chanson dans une langue différente, chant de gorge inuit</i>).			X	
23.5	réagit aux arts visuels (<i>p. ex., en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i>).			X	
23.6	réagit à une variété de formes d'arts visuels (<i>p. ex., peinture, tissu, sculpture, illustration</i>) de différentes cultures et communautés.			X	
24.	communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.	X	X	X	X
24.1	communique ses idées (<i>p. ex., à propos d'un livre, de la signification d'un mot, d'un événement, d'une expérience, d'une régularité, d'un mouvement</i>) au moyen de la musique, de l'art dramatique, de la danse ou des arts visuels.	X	X	X	X
25.	utilise, seul ou en groupe, des stratégies de résolution de problèmes dans ses expérimentations en variant les habiletés, les matériaux, les procédés et les techniques utilisés en art dramatique, en danse, en musique et en arts visuels.				X
25.1	utilise ses habiletés de résolution de problèmes et son imagination pour créer une danse ou une représentation dramatique, pour interpréter une chanson ou pour jouer de la musique (<i>p. ex., prend différentes voix pour différentes parties d'un conte ou d'un chant; trouve différentes façons de bouger au rythme de la musique; tente d'associer les mouvements à l'atmosphère et au tempo de la musique; compose une séquence de mouvements</i>).				X
25.2	utilise ses habiletés de résolution de problèmes et son imagination pour créer des œuvres en arts visuels (<i>p. ex., choisit des matériaux pour rendre une structure tridimensionnelle stable et cherche une autre façon de fixer les matériaux, le cas échéant</i>).				X
25.3	communique sa compréhension de différents événements vécus ou entendus (<i>p. ex., histoire familiale, expérience, chanson, pièce de théâtre</i>) en faisant appel aux arts visuels pour représenter ses idées et exprimer ses sentiments.				X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
26.	applique, seul ou en groupe, des habiletés de résolution de problèmes technologiques dans le processus de design et création (c.-à-d., pose des questions, planifie, construit, analyse, reconçoit et communique ses résultats).				X
26.1	reconnaît des pratiques sécuritaires pour soi et autrui, et l'importance de ces pratiques.				X
26.2	énonce les problèmes et pose des questions dans le cadre du processus de design et création.				X
26.3	fait des observations et des prédictions dans le cadre du processus de design et création.				X
26.4	choisit et utilise des outils, de l'équipement et des matériaux pour construire des objets.				X
26.5	communique et note ses résultats et ses observations, seul ou en groupe (<i>p. ex., explique ou illustre la construction de sa structure; note ses idées au moyen d'images, de mots, de nombres, d'étiquettes ou de tableaux</i>).				X
27.	manifeste une conscience de son identité personnelle et une image de soi positive.	X			
27.1	reconnaît ses intérêts, ses points forts et ses réalisations personnelles.	X			
27.2	identifie ses propres intérêts et préférences et en parle.	X			
27.3	exprime ses pensées (<i>p. ex., à propos d'une découverte scientifique ou d'une chose qu'il ou elle a fabriquée</i>) et raconte ses expériences (<i>p. ex., expériences à la maison, expériences culturelles</i>).	X			
28.	manifeste son intérêt pour la vie de groupe en respectant la diversité des opinions au sein du groupe, en participant aux activités et en contribuant au bien-être collectif.	X			
28.1	comprend que tout le monde appartient à un groupe ou à une communauté (<i>p. ex., une famille, une classe, une communauté religieuse</i>) et que des personnes peuvent appartenir à plus d'un groupe ou d'une communauté à la fois.	X			
28.2	comprend que les groupes et les communautés sont différents et ont différentes façons d'être et de travailler ensemble.	X			
28.3	décrit, verbalement et non verbalement, sa contribution aux différents groupes auxquels il ou elle appartient.	X			
29.	manifeste la confiance en soi nécessaire pour faire face aux préjugés et à la discrimination envers soi et envers les autres.	X			
29.1	développe des stratégies pour défendre ses intérêts et met en pratique des comportements qui améliorent son bien-être, son confort et son acceptation de soi ainsi que le bien-être, le confort et l'acceptation de soi chez les autres (<i>p. ex., parle avec confiance; fixe des limites; fait des choix</i>).	X			

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :		AC	AB	MALM	RI
29.2	pense de façon critique aux comportements justes et injustes et aux préjugés, envers lui et envers les autres, et agit avec empathie et bonté.	X			
29.3	reconnaît les pratiques et les comportements discriminatoires et injustes, et réagit de façon appropriée.	X			
30. manifeste une conscience du monde qui l'entoure.		X			
30.1	reconnaît les personnes vivant dans sa communauté et parle de ce qu'elles font (<i>p. ex., agriculteur, garde forestier, agente de police, infirmière, guérisseur autochtone, commis, ingénieur, pâtissière</i>).	X			
30.2	reconnaît les endroits naturels et bâtis dans sa communauté, et parle de leurs fonctions (<i>p. ex., ferme, église, hôpital, mosquée, hutte de sudation, aréna, mine, caverne</i>).	X			
30.3	prend conscience des façons dont les gens s'adaptent à l'endroit où ils vivent (<i>p. ex., les enfants qui vivent dans de grandes villes peuvent habiter un immeuble et se déplacer en métro; les enfants qui vivent à la campagne peuvent avoir une longue distance à parcourir pour se rendre chez le voisin</i>).	X			
31. identifie des éléments de la culture francophone d'ici et d'ailleurs.		X			
31.1	se familiarise avec des ressources particulières à la culture d'expression française d'ici et d'ailleurs et les utilise (<i>p. ex., chanson, comptine, livre, vidéo, chaîne de télévision, site Internet</i>).	X			
31.2	reconnaît le drapeau canadien et le drapeau franco-ontarien.	X			
32. manifeste une compréhension du monde naturel et de la nécessité de respecter et de protéger l'environnement.		X			
32.1	reconnaît les similarités et les différences entre des environnements locaux (<i>p. ex., entre un parc et un étang, entre une cour d'école et un champ</i>).	X			
32.2	décrit le résultat d'un changement dans l'environnement local (<i>p. ex., arbres coupés, étang desséché, culture de fleurs endémiques dans la cour d'école</i>).	X			
32.3	reconnaît des façons de protéger et de respecter l'environnement (<i>p. ex., nourrir les oiseaux en hiver; réutiliser et recycler; éteindre des lumières inutiles à la maison; marcher au lieu de monter à bord d'un véhicule</i>).	X			
32.4	participe à des actions écologiques en classe et dans la cour d'école (<i>p. ex., cultive des plantes; mange des produits locaux lors des collations; trie convenablement des produits à recycler</i>).	X			

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :				
	AC	AB	MALM	RI
33. manifeste une conscience de ses capacités artistiques en participant à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.	X			
33.1 démontre une prise de conscience de ses intérêts personnels et un sentiment d'accomplissement en art (<i>p. ex., présente ses propres idées pour les jeux de rôle; crée ses propres mouvements pour accompagner une chanson; réalise une œuvre d'art à partir de figures géométriques; produit des sons à l'aide d'instruments de musique</i>).	X			
33.2 explore, dans ses créations artistiques, l'utilisation d'une variété d'outils et de matériaux de son choix (<i>p. ex., blocs, marionnette, lampe de poche, serpent, gouache, peinture, pâte à modeler, xylophone, tambourin</i>) d'une façon déjà apprise ou d'une nouvelle façon.	X			
34. manifeste des connaissances et des habiletés acquises par sa participation à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.	X			
34.1 explore différents éléments d'une pièce de théâtre (<i>p. ex., personnages, mise en scène, structure dramatique</i>) et de la danse (<i>p. ex., rythme, espace, forme</i>).	X			
34.2 explore différents éléments (<i>p. ex., mesure, qualité du son, tempo, volume</i>) en musique (<i>p. ex., tape des mains au rythme d'une chanson; tape du pied sur le tapis puis sur le carrelage pour comparer les sons; essaie de jouer de différents instruments pour accompagner une chanson</i>).	X			
34.3 explore différents éléments en arts visuels (<i>p. ex., couleurs, lignes, formes, textures, espace</i>).	X			

BIBLIOGRAPHIE

Il se peut que les ressources accompagnées d'un hyperlien dans le texte même de ce document n'apparaissent pas dans cette liste.

ADEEWR (Australia Department of Education, Employment, and Workplace Relations). (2009). *Belonging, being and becoming: The early years learning framework for Australia*. Canberra, Commonwealth of Australia, chez l'auteur. Repéré le 15 janvier 2016 à http://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging_being_and_becoming_the_early_years_learning_framework_for_australia.pdf.

AJEPTA (*L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*). Voir : Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ. (2008).

Awartani, M., Whitman, C. et Gordon, J. (2008, mars). Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects their well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 51–70.

Balfanz, R. (1999). Why do we teach children so little mathematics? Some historical considerations. Dans J. V. Copley (dir.), *Mathematics in the early years* (p. 3–10). Reston, VA : National Council of Teachers of Mathematics.

Baroody, A., Lai, M. et Mix, K. (2006). The development of young children's early number and operation sense and its implications for early childhood education. Dans B. Spodek et O. Saracho (dir.), *Handbook of research on the education of young children* (2^e éd., p. 187–221). Londres : Routledge.

Baumeister, R. F. et Vohs, K. D. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York : Guilford Press.

Bernhard, J., Freire, M. et Mulligan, V. (2004). *Canadian Parenting Workshops*. Toronto : Chestnut.

Bilmes, J. (2012, octobre). Chaos in Kindergarten? *Educational Leadership*, 32–35. Repéré à <http://web.uvic.ca/~gtreloar/20%20Latest%20Research%20Articles/Chaos%20in%20Kindergarten.pdf>.

Birch, S. et Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.

Bodrova, E. et Leong, D. J. (2008, mars). Developing self-regulation in Kindergarten. Dans National Association for the Education of Young Children, *Beyond the journal – Young children on the web*. Repéré le 20 novembre, 2015 à http://www.naeyc.org/files/yc/file/200803/BTJ_Primary_Interest.pdf.

Booth, D. et Hachiya, M. (dir.). (2004). *The arts go to school*. Markham, Ontario : Pembroke Publishers.

Booth Church, E. (s.d.). Learning through the arts. *Early Childhood Today*. Repéré le 15 janvier 2016 à <https://www.scholastic.com/teachers/article/learning-through-arts>.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York : Basic Books.

Bringuier, J.-C. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget* (p. 195). Paris : Robert Laffont.

Brochu, P., Deussing, M.-A., Houme, K. et Chuy, M. (2013). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Repéré le 15 janvier 2016 à http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_fr_Web.pdf.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Repéré le 13 février 2013 à <http://www.vision.org/visionmedia/family-relationships/child-development-self-control/37805.aspx>.

Brown, S. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. New York : Avery.

Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française. Voir Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013.

Casey, B. M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J. E., Samper, A. et Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26, 269–309.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2007). *The science of early childhood development* (in brief). Repéré le 15 mars 2016 à www.developingchild.harvard.edu.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). *Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function*. Document de travail n° 11. Repéré le 15 janvier 2016 à <http://developingchild.harvard.edu/resources/building-the-brains-air-traffic-control-system-how-early-experiences-shape-the-development-of-executive-function/>.

Centre de ressources Meilleur départ. (2010). *Founded in Culture: Strategies to Promote Early Learning in First Nations Children in Ontario*. Repéré le 15 avril 2016 à http://www.beststart.org/resources/hlthy_chld_dev/pdf/FC_K13A.pdf.

Claessens, A., Duncan, G. et Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28, 415–427.

Claessens, A. et Engel, M. (2011). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. Communication présentée à la réunion annuelle de 2011 de l'American Educational Research Association (AERA). New Orleans: AERA. *Teachers College Record*, 115 (juin 2013). Repéré le 15 janvier 2016 à <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=16980>.

Clay, M. M. (2000). *Running records for classroom teachers*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Clements, D. H. et Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. New York : Routledge.

Clements, D. H. et Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 133–148.

Clements, D. H. et Sarama, J. (2013). Rethinking early mathematics: What is research-based curriculum for young children? Dans L. D. English et J. T. Mulligan (dir.), *Reconceptualizing early mathematics learning* (p. 121–47). Dordrecht : Springer Science+Business Media.

Clinton, J. (2013a). Le pouvoir des relations positives entre l'adulte et l'enfant : la connexion est le facteur clé. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/ClintonFr.pdf>.

Clinton, J. (2013b). *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance. Relations positives et développement du cerveau. Connexion par opposition à direction* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/positive.html>.

CMEC, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. Toronto : CMEC. Repéré le 15 janvier 2016 à http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf.

Comité de coordination de l'éducation des Premières Nations. (s. d.) *Les principes d'apprentissage des peuples autochtones*. Repéré le 24 mai 2016 à <http://www.bctf.ca/uploadedFiles/Public/Francais/FirstPeopleLearningFrench.pdf>.

Council for Learning outside the Classroom UK (Shrewsbury, UK). (2009). *Benefits for early years of learning outside the classroom*. Repéré le 15 janvier 2016 à <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Benefits-for-Early-Years-LOtC-Final-5AUG09.pdf>.

Dartnell, L. (s.d.). Maths and art: The whistlestop tour. *Plus*. Repéré le 15 avril 2016 à https://plus.maths.org/content/os/issue33/features/dartnell_art/index.

deVries, E., Thomas, L. et Warren, E. (2007). Teaching mathematics and play-based learning in an Indigenous early childhood setting: Early childhood teachers' perspectives. *Playing with mathematics: Play in early childhood as a context for mathematical learning* (p. 719–722). Fremantle, Western Australia: MERGA (Mathematics Education Reference Group of Australasia) Inc.

Dickinson, D. et Neuman, S. (2005). *Handbook of early literacy research* (2^e éd.). New York : Guilford.

Donaldson, M., Grieve, R. et Pratt, C. (1983). *Early childhood development and education: Readings in psychology*. Oxford : Basil Blackwell.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Hutson, A. C., Klebanov, P. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.

Dyment, J. E. et Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952–62.

Early Child Development Mapping Project Alberta (2013). Développement de la petite enfance, L'ABC de la littératie chez les jeunes enfants : ce que tout parent, gardien d'enfants ou éducateur doit savoir. *À petits pas, Bulletin de l'ECMP, Printemps 2013*. Repéré le 8 juin 2016 à http://www.ecmap.ca/images/ECMap_Articles/ECMap_article_ABCEarlyLiteracy_French_20140908.pdf.

Early Years Matters. (2016). Transitions. Early Years Foundation Stage (EYFS) website. Repéré le 15 avril 2016 à <http://earlyyearsmatters.co.uk/index.php/eyfs/positive-relationships/transitions/>.

Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (dir.). (1998). *Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (2^e éd.). Toronto : Elsevier Science.

Fosnot, C. T. (2005). Constructivism revisited: Implications and reflections. *The Constructivist*, 16(1). Repéré le 15 janvier 2016 à <http://www.uen.org/utahstandardsacademy/math/downloads/level-1/3-1-ConstructivismRevisited.pdf>.

Fraser, S. (2012). *Authentic childhood: Experiencing Reggio Emilia in the classroom* (3^e éd.). Toronto : Nelson Education.

Fullan, M. (2013). *De mieux en mieux : Lancement de la prochaine étape du programme d'éducation de l'Ontario*. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Repéré le 24 mai 2016 à <http://www.curriculum.org/k-12/fr/wp-content/uploads/2013/10/De-mieux-en-mieux.pdf>.

Fullan, M. et Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. New York : Pearson. Repéré le 15 janvier 2016 à http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf.

Groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ (2008, novembre). *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*. Toronto : Ministère des services à l'enfance et à la jeunesse. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/continuum/continuumf.pdf>.

Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (p. 161–78). Norwood, NJ : Ablex.

Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. Dans D. Singer, R. M. Golinkoff et K. Hirsh-Pasek (dir.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (p. 145–165). Oxford : Oxford University Press.

Ginsburg, H. P. et Ertle, B. (2008). Knowing the mathematics in early childhood mathematics. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Contemporary perspectives in mathematics in early childhood education* (p. 45–66). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Ginsburg, H. P., Lee, J. S. et Boyd, J. S. (2008). Math education for young children: What it is and how to promote it. *Social policy report: Giving child and youth development knowledge away*, 22(1), 3–23.

Gopnik, A. (2011). Why preschool shouldn't be like school. *Slate Magazine* (1–2). Repéré le 15 janvier 2016 à http://www.slate.com/articles/double_x/doublex/2011/03/why_preschool_shouldnt_be_like_school.html.

Hadjioannou, X. et Fu, D. (2007). Critical literacy as a tool for preparing prospective educators for teaching in a multicultural world. *New England Reading Association Journal*, 43(2), 43–48.

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2) (mars/avril), 625–638.

Harwood, D. (2008). Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defence of critical literacy for young children. *Language and Literacy* 10(2), 1–13.

Hattie, J. A. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (1^{re} éd.). New York : Routledge.

Heard, G. et McDonough, J. (2009). *A place for wonder: Reading and writing nonfiction in the primary grades*. Portland, ME : Stenhouse Publishers.

Helm, J. H., Beneke, S. et Steinheimer, K. (2007). *Windows on learning: Documenting young children's work* (2^e éd.). New York : Teachers College Press.

Hunting, R. (2010). Little people, big play and big mathematical ideas. Dans MERGA (Mathematics Education Reference Group of Australasia) 33, *Shaping the future of mathematics education* (p. 725–730). Rapport de conférence 2010. Fremantle, Western Australia : MERGA Inc.

Isenberg, J. P. et Quisenberry, N. (2002). A position paper of the Association for Childhood Education International – Play: Essential for all children. *Childhood Education* 79(1), 33–39.

- Jang H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 10(3), 588–600.
- Katz, S. et Dack, L. A. (2012). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Thousand Oaks, CA : Corwin.
- Kellert, S. R. (2005). Reflections on children's experience of nature. *C&NN [Children & Nature Network] Leadership Writing Series*, 1(2), 1-5. Repéré le 15 janvier 2016 à https://www.childrenandnature.org/wp-content/uploads/2015/04/LWS_Vol1_02.pdf.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. et Findell, B. (dir.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC : National Academy Press [National Research Council].
- Kraft-Sayre, M. E. et Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to Kindergarten*. Charlottesville, VA : University of Virginia, National Center for Early Development & Learning. Repéré le 15 janvier 2016 à <http://www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/Transition%20into%20Formal%20Schooling/Enhancing%20the%20Transition%20to%20Kindergarten%20rev.PDF>.
- Libow Martinez, S. et Stager, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Torrance, CA : Constructing Modern Knowledge Press.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC : Algonquin Books.
- Luke, A. (2007). *Learn, teach, lead*. Vidéo : *The new literacies*. Repéré le 15 janvier 2016 à <http://learnteachlead.ca/projects/allan-luke-the-new-literacies/?pcat=1084&sess=0>.
- Luke, A. et Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. Dans S. Muspratt, A. Luke et P. Freebody. *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (p. 185–226). St. Leonard's, NSW : Allen & Unwin.
- Luke, A. et Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Online* (p. 1–4). Repéré le 15 janvier 2016 à <http://kingstonnetworknumandlitteam.wikispaces.com/file/view/Further+Notes+on+the+Four+Resources+Model-Allan+Luke.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2009). *Comprendre le Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Colombie-Britannique : De la théorie à la pratique*. Repéré le 15 janvier 2016 à http://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/from_theory_to_practice_fr.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). Plan d'enseignement individualisé : *Normes pour l'élaboration, la planification des programmes et la mise en œuvre*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://etdri.ca/PlanDeCours/iepf.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). *Stratégie de mathématiques au primaire – Rapport de la table ronde des experts en mathématiques*. Toronto, chez l'auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Plan d'enseignement individualisé (PEI), Guide*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *Guide de planification de l'entrée à l'école*. Toronto, chez l'auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008a). *Façonner une culture de respect dans nos écoles : promouvoir des relations saines et sûres – Rapport de l'équipe d'action pour la sécurité dans les écoles sur la violence liée au genre, l'homophobie, le harcèlement sexuel et les comportements sexuels inappropriés dans les écoles*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008b). *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Éducation artistique (révisé)*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/arts18b09currf.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Préparons l'avenir dès aujourd'hui – La politique d'éducation environnementale pour les écoles de l'Ontario*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/conseilducurriculum/PrepAvenir.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010-2011). *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants (version provisoire)*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *Getting started with student inquiry. Capacity Building Series*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). Documentation pédagogique. *Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel M-2*. Édition spéciale du secrétariat n° 30. Toronto, chez l'auteur. Repéré le 4 juillet 2016 à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_PedagogicalFr.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/SEF2013Fr.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/OntarioEarlyYearFR.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013c). *Le troisième enseignant. Accroître la capacité – Série d'apprentissage professionnel*. Édition spéciale du secrétariat n° 27. Toronto, chez l'auteur. Repéré le 4 juillet 2016 à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS_ThirdTeacherFr.pdf.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013d). *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014a). *Atteindre l'excellence – Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://edu.gov.on.ca/fre/about/renewedVisionFr.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014b). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/HowLearningHappensFr.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Éducation physique et santé, 2015*. Toronto, chez l'auteur.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growingSuccessAddendum.pdf>.

Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse de l'Ontario. (2012). *D'un stade à l'autre : Une ressource sur le développement des jeunes*. Toronto, chez l'auteur.

NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.

New Zealand Ministry of Education. (1996). *Te whāriki: Early childhood curriculum*. Wellington : Learning Media Limited.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)/ Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2008). *Apprendre au XXI^e siècle : recherche, innovation et politiques. Orientations formulées à l'issue des analyses récentes de l'OCDE*. Repéré le 15 janvier 2016 à <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>.

Organisation des Nations Unies, Haut-Commissariat aux droits de l'homme. Convention des droits de l'enfant des Nations Unies. Repéré le 24 mai 2016 à [http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/1386(XIV)).

OWP/P Architects, VS Furniture et Bruce Mau Design. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning*. New York : Harry N. Abrams.

Pacini-Ketchabaw, V., Kocher, L., Sanchez, A. et Chan, C. (2009). Rhizomatic stories of immanent becomings and intra-activity: Professional development reconceptualized. Dans L. Iannacci et P. Whitty (dir.), *Early childhood curricula: Reconceptualist perspectives* (p. 87–119). Calgary, AB : Brush Education.

Pascal, C. (2009). *Pour chaque enfant, toutes les chances : Curriculum et pédagogie du Programme d'apprentissage des jeunes enfants*. Toronto, chez l'auteur.

Pelo, A. (2009). A pedagogy for ecology. Repéré sur le site *Rethinking schools*. Repéré le 20 décembre 2015 à http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/23_04/peda234.shtml.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. et Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to Kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3) (mai), 605–19.

Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in early education: The international Reggio exchange*, 11(1), 1–4. Repéré le 15 janvier 2016 à <http://www.reggioalliance.org/downloads/relationship:rinaldi.pdf>.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. New York : Routledge.

Rivkin, M. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.

Sarama, J. et Clements, D. (2008). Mathematics in early childhood. Dans O. Saracho et B. Spodek (dir.), *Contemporary perspectives on mathematics in early childhood education* (p. 67–94). Charlotte, NC : Information Age Publishing.

Sarama, J. et Clements, D. (2009a). Building blocks and cognitive building blocks: Playing to know the world mathematically. *American Journal of Play*, 1, 313–337.

Sarama, J. et Clements, D. H. (2009b). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. New York : Routledge.

Saskatchewan Ministry of Education. (2008, avril; réimprimé en 2013). *Play and exploration: Early learning program guide*. Repéré le 10 juillet 2012 à <http://www.education.gov.sk.ca/Default.aspx?DN=c711842e-23aa-4e82-b33d-4a530f8d4b2f>.

The sense of place. (2015). Repéré sur le site *The art of geography: Bringing the sense of place to life*. Repéré le 30 novembre 2015 à <http://www.artofgeography.com/info/the-sense-of-place>.

Seo, K.-H. et Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. Dans D. H. Clements, J. Sarama et A. M. DiBiase (dir.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (p. 91–104). Londres : Routledge.

Shanker, S. G. (2010). *The development of self-regulation*. Communication présentée à la conférence People for Education, Université York, Toronto, le 13 novembre 2010. Repéré le 20 novembre 2015 à <http://www.peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2011/09/P4E-Conference-2010-Stuart-Shanker-Presentation.pdf>.

Shanker, S. (2013a). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto : Pearson Canada.

Shanker, S. (2013b). *Calme, alerte et heureux*. Toronto, chez l'auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/ShankerFr.pdf>.

Sophian, C. (sous presse.). A prospective developmental perspective on early mathematics instruction. Dans D. H. Clements, J. Sarama et A.-M. DiBiase (dir.), *Engaging young children in mathematics: Findings of the 2000 National Conference on Standards for Preschool and Kindergarten Mathematics Education* (s.l.). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

State of Victoria Department of Education and Early Childhood Development. (2009). *Numeracy in practice: Teaching, learning and using mathematics*. Communication n° 18. Melbourne, chez l'auteur. Repéré le 15 janvier 2016 à https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/nws/Numeracy_in_practice_Paper_No_18.pdf.

Steen, L. A. (dir.). (2001). *Mathematics and democracy: The case for quantitative literacy*. The National Council on Education and the Disciplines. Repéré le 15 janvier 2016 à <http://www.maa.org/sites/default/files/pdf/QL/MathAndDemocracy.pdf>.

Sulzby, E. et Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 2, p. 727–757). White Plains, NY : Longman.

Trawick-Smith, J. et Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher–child play interactions: Do teacher education and experience influence “good-fit” responses to children’s play? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 106–28. London : Taylor and Francis.

Trilling, B., et Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco : Jossey-Bass.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (éd. rév.). Boston : Harvard University Press.

Wells, G. (2001). *Action, talk & text: Learning & teaching through inquiry*. New York : Teachers College Press.

Wheatley, G. H., Brown, D. L. et Solano, A. (1994). Long-term relationship between spatial ability and mathematical knowledge. In D. Kirshner (dir.), *Proceedings of the sixteenth annual meeting North American chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 1, p. 225–231). Baton Rouge, LA : Louisiana State University.

Wien, C. A. (2005). Six short reasons why pedagogy matters in schools. *Canadian Children*, 30(1), 21.

Wien, C. A. (2013). *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance. Documentation pédagogique. Rendre visible la pensée et l'apprentissage* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/document.html>.

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes, les groupes et les organismes qui ont participé à l'élaboration et à la révision de ce document.



Imprimé sur du papier recyclé

16-050

ISBN 978-1-4606-8384-2 (imprimé)

ISBN 978-1-4606-8385-9 (HTML)

ISBN 978-1-4606-8386-6 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2016