

2013



Penser, sentir, agir

Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance



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

Introduction des résumés de recherche	2
Biographies d’auteurs	3
Le pouvoir des relations positives entre l’adulte et l’enfant : la connexion est le facteur clé	5
L’environnement en tant qu’éducateur	12
Leadership pédagogique	18
Calme, alerte et heureux.....	24
Rendre l’apprentissage visible par la documentation pédagogique.	30
Tout le monde est bienvenu : des services d’éducation et de garde de la petite enfance inclusifs	35

Introduction

Le ministère de l'Éducation est déterminé à soutenir les établissements pour la petite enfance en fournissant des possibilités de développement et d'apprentissage d'haute qualité aux enfants de partout en Ontario. Le *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance* explique à quel point les programmes de qualité supérieure ont une influence profonde et durable sur le développement des enfants. C'est pourquoi nous désirons faire tout en notre pouvoir pour appuyer les éducatrices et les éducateurs dans leur perfectionnement professionnel continu.

Le ministère a rédigé avec de grands spécialistes du domaine de l'éducation de la petite enfance six comptes rendus de recherche destinés aux éducatrices et aux éducateurs qui travaillent dans des milieux de la petite enfance.

Nous sommes donc ravis de présenter ces résumés, qui donnent un aperçu des recherches récentes sur le développement des jeunes enfants, des stratégies servant à mettre les principales idées en pratique et des questions de réflexion pour les éducatrices et les éducateurs. Vous remarquerez que tous ces résumés ont quelque chose en commun : une vision des enfants comme des personnes compétentes, capables de réflexion complexe, imbues de curiosité et ayant énormément de potentiel.

Ces résumés viennent remettre en question le statu quo et favoriser la réflexion critique sur notre travail à partir de différents points de vue. Ils ne se veulent pas une analyse approfondie de chaque sujet. Le but est plutôt de piquer la curiosité et de faire ressortir les idées importantes qui peuvent être utiles dans votre travail. Nous vous recommandons de répondre aux questions de réflexion à mesure que vous lisez les résumés afin de stimuler la réflexion personnelle et les discussions en équipe. Nous vous invitons également à essayer certaines pratiques proposées et à échanger des idées avec vos collègues.

Nous espérons par-dessus tout stimuler la discussion au sujet de certaines des grandes idées qui ont une influence considérable sur la vie des enfants de toute la province.

Nous vous remercions de tout ce que vous faites pour les enfants de l'Ontario.

Biographies d'auteurs

D^r Jean Clinton

D^r Jean Clinton est professeure clinique agrégée au département de psychiatrie et de neurologie du comportement de l'Université McMaster, dans la division de pédopsychiatrie. En plus de travailler au McMaster Children's Hospital, elle occupe les fonctions de professeure agrégée au département de médecine familiale de l'Université McMaster, de professeure agrégée au département de pédopsychiatrie de l'Université de Toronto et de l'hôpital SickKids et de membre associée au Offord Centre for Child Studies. D^r Jean Clinton est également membre fondatrice du conseil d'administration et membre du Fraser Mustard's Council for Early Child Development. Elle a écrit également de nombreux textes sur le développement de la petite enfance et la pauvreté, la négligence à l'égard des enfants en bas âge, la santé mentale des enfants, la résilience et le développement du cerveau.

Karyn Callaghan, M.Ed.

Karyn Callaghan occupe les fonctions de directrice de programme pour le baccalauréat en éducation de la petite enfance à l'Université Charles Sturt (en détachement à partir du Collège Mohawk), de présidente de l'Ontario Reggio Association, de directrice nationale de l'Association canadienne pour jeunes enfants et de cofondatrice et coordonnatrice du projet Artists at the Centre à Hamilton, en Ontario. Auteure de publications, M^{me} Callaghan a donné de nombreuses présentations sur l'éducation de la petite enfance à travers le Canada et les États-Unis.

Lorrie Baird, EPEI

Lorrie Baird occupe les fonctions de directrice exécutive générale pour les Kawartha Child Care Services de Peterborough, en Ontario et de membre ambassadrice de Harvest Resources. Dans le domaine de l'apprentissage des jeunes enfants depuis près de 30 ans, elle a travaillé comme enseignante, directrice de programme, membre du corps professoral collégial, élaboratrice de cours et consultante en curriculum. M^{me} Baird donne des ateliers de développement professionnel qui permettent de mieux connaître l'éducation de la petite enfance et l'apprentissage collectif des enfants et des adultes.

Anne Marie Coughlin, EPEI

Anne Marie Coughlin occupe les fonctions de coordonnatrice du développement professionnel et de directrice de programme pour les London Bridge Child Care Services de London, en Ontario. Au cours de ses 25 années de carrière, elle a été éducatrice de la petite enfance, directrice d'un centre, coordonnatrice du développement professionnel et professeure de collège communautaire. M^{me} Coughlin est actuellement directrice provinciale de l'Association canadienne pour jeunes enfants. Elle élabore et anime régulièrement des ateliers et des séances de formation et donne des présentations sur des sujets allant du curriculum et développement du leadership au bien-être personnel dans des conférences, dans des collèges, dans des événements communautaires et pour des associations professionnelles.

D^r Stuart Shanker

D^r Stuart Shanker est professeur distingué de recherches en psychologie et en philosophie à l'Université York et directeur de la Milton and Ethel Harris Research Initiative. Auteur de nombreux livres et articles sur l'auto-régulation, le développement humain et la philosophie, il a reçu un grand nombre de prix pour ses recherches. D^r Shanker a également occupé les fonctions de directeur du Council for Human Development pendant dix ans, de directeur de la Canada-Cuba Research Alliance pendant six ans et de président du Council of Early Child Development du Canada pendant deux ans. Il participe actuellement à la mise en œuvre de la Canadian Self-Regulation Initiative.

D^r Carol Anne Wien

Spécialisée en éducation de la petite enfance, D^r Carol Anne Wien enseigne à la faculté d'éducation de l'Université York. Elle est l'auteure de nombreuses publications et a dirigé beaucoup d'ateliers de perfectionnement professionnel sur la documentation pédagogique, le curriculum émergent et les pratiques inspirées de l'approche Reggio Emilia. D^r Wien a commencé sa carrière comme enseignante au niveau secondaire et éducatrice de la petite enfance ayant reçu la formation Montessori dans des écoles situées à Ithaca, dans l'État de New-York, à London, en Ontario et à Halifax, en Nouvelle-Écosse.

D^r Kathryn Underwood

D^r Kathryn Underwood est professeure agrégée à la School of Early Childhood Studies de l'Université Ryerson. Elle est l'auteure de nombreuses publications sur les droits de la personne et les pratiques d'éducation, qui concernent particulièrement les droits des personnes handicapées et l'éducation inclusive. Ses recherches portent sur différents domaines liés aux soins et à l'apprentissage des jeunes enfants et traitent notamment des liens entre la famille et l'école, de l'éducation de l'enfance en difficulté, de la participation des parents et des interventions précoces dans le cadre des services à la petite enfance.



Le pouvoir des relations positives entre l'adulte et l'enfant : la connexion est le facteur clé

Par D^r Jean Clinton

McMaster University

La connexion est le facteur clé

En abordant la lecture de cet article, songez à ce que cela signifie de faire une « connexion » avec quelqu'un et réfléchissez aux connexions solides que vous avez avec les enfants qui vous sont confiés. Dans nos cœurs et nos esprits, nous avons tendance à nous sentir connectés aux personnes avec lesquelles nous passons nos journées; or, nous nous trouvons habituellement à passer davantage de temps à *corriger* et à *diriger*, laissant très peu de temps pour *connecter*. Quel est donc votre *ratio* c:d:c sur une base quotidienne?

La connexion à l'apprentissage

Comment les enfants apprennent-ils? Pendant de nombreuses années, la recherche s'est concentrée sur la manière dont les enfants apprennent à penser et la manière dont ils développent des compétences langagières et leurs aptitudes à communiquer. Beaucoup moins de recherches se sont penchées sur la manière dont les enfants apprennent à sentir et à exprimer leurs émotions et à la manière dont ils développent l'aptitude de devenir le « patron » de leurs sentiments. Cette capacité de gérer les émotions fait partie de l'autorégulation (voir le résumé de recherche du Dr Shanker sur l'autorégulation). Nul ne saurait penser de la sorte de nos jours, mais pendant longtemps le développement affectif était considéré peu important, occupant l'arrière-plan par rapport à des fonctions d'ordre « supérieur », telle la raison (Damasio, 1994). Nous savons à présent que tous les domaines sont interconnectés et qu'ils évoluent ensemble – les émotions, le langage, la

pensée – d'où l'inefficacité de cibler un seul domaine sans tenir compte des autres.

Les enfants apprennent le mieux dans un milieu qui reconnaît cette inter connectivité et qui se concentre par conséquent sur le développement affectif aussi bien que cognitif. Nous assistons en ce moment à une explosion de connaissances qui nous apprend qu'un développement sain ne peut avoir lieu sans une bonne relation entre les enfants et les personnes qui sont importantes dans leur vie, au sein de leur famille et à l'extérieur de celle-ci.

Pour reprendre les propos du Dr Jack Shonkoff,

« les jeunes enfants vivent leur monde comme un milieu plein de relations, et ces relations touchent pour ainsi dire jusqu'au moindre aspect de leur développement » (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Les relations sont l'ingrédient actif d'un développement sain, particulièrement du cerveau.

L'apprentissage social et affectif est un terme utilisé pour décrire le processus moyennant lequel les enfants (et les adultes) acquièrent des compétences qui leur permettront de réussir au moment d'apprendre, de tisser de bonnes relations, de résoudre des problèmes, et de s'adapter à de nouvelles situations – des compétences telles la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'esprit de coopération, la bienveillance et l'empathie (Goleman, 2006).



Apprentissage social et affectif

Comment les enfants se renseignent-ils sur le monde? Les bébés sont nés en apprenant. Lorsqu'ils interagissent avec les autres, les bébés sont comme des mini-scientifiques, observant les visages et les gestes et remarquant tout ce qui se passe autour d'eux. Andy Meltzoff a montré que les bébés âgés d'à peine un mois commencent à imiter les expressions faciales (Meltzoff, 1977). À l'âge d'un an, ils se retournent pour voir la réaction de leur maman lorsqu'on leur montre quelque chose de nouveau – « s'ils voient un sourire, ils avancent à quatre pattes pour investiguer la chose; s'ils voient une expression d'horreur, ils s'arrêtent net » (Gopnik, A., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P., 2008, p. 33). Ils apprennent à se calmer en étant calmés. C'est un chemin à deux sens, où on lance la balle et celle-ci doit être retournée (National Scientific Council on the Developing Child, 2004). Nous sommes branchés, conditionnés pour connecter avec les autres.

Les pouspons, les bambins et le monde préscolaire

Cela est également vrai pour d'autres groupes d'âge. Le monde des nourrissons, des tout-petits et des enfants d'âge préscolaire est un monde où l'activité du cerveau et l'apprentissage se font de manière extraordinaire. Nous apprenons tous en observant les autres et nous cherchons à établir une connexion et une relation. Notre cerveau est un organe social – branché pour tendre la main et aider les autres. Pourquoi en est-il ainsi? Sûrement pour des motifs de survie. Nos bébés et nos jeunes enfants ont besoin

de beaucoup plus de protection que d'autres mammifères. Deux ou trois expériences très intéressantes illustrent que nous commençons à montrer de l'empathie et le désir d'aider très tôt dans la vie. Les recherches de la Dre Karen Wynn à Yale sont fascinantes. Elle montre à des bébés de six mois des cercles et des carrés animés ou des marionnettes interprétant une mini pièce de théâtre. Les uns aident un petit personnage à grimper une colline, alors que d'autres le font dégringoler. Ensuite, lorsqu'on fait choisir une des marionnettes aux bébés pour jouer avec, la plupart préfèrent invariablement celle qui a aidé l'autre (Bloom, 2010). Dans une autre expérience, un adulte essaie de placer des livres dans une armoire, mais au lieu de l'ouvrir, il ne fait que donner des coups à la porte. Les enfants âgés de 18 mois dans l'étude venaient spontanément ouvrir l'armoire pour lui. L'adulte ne leur a jamais demandé de l'aide, mais les enfants savaient systématiquement ce qu'il fallait faire. Comment? À force d'observer et d'interpréter les signaux relationnels qu'ils avaient reçus tout au long de leur vie, sachant qu'il fallait y répondre (Warneken & Tomasello, 2009).

Répercussions pour les éducateurs de la petite enfance et les fournisseurs de soins

Quelles sont les répercussions de s'occuper des jeunes enfants? Cela dépend en grande partie de nos idées et de la manière dont nous percevons nos fonctions. En quoi consiste notre travail d'après nous? Notre manière de *penser* joue sur notre manière de *sentir* et notre manière d'*agir*. Par exemple, si nous pensons que notre mission consiste à enseigner aux enfants tout ce que nous pouvons, afin qu'ils sachent leurs chiffres et leurs lettres et la manière de se comporter, alors nous pourrions *sentir* que les enfants ont besoin de faire tout un tas de choses pour apprendre et se tenir occupés. Nous pourrions *agir* en établissant un programme essentiellement constitué d'adultes instruisant les enfants au moyen d'activités. Cela est préoccupant pour diverses raisons. L'accent sur la littératie et la numératie sous la direction d'un adulte veut dire que d'autres choses sont laissées pour compte et ces choses sont souvent des occasions d'apprentissage par le jeu.

Le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC) a clairement décrit l'importance de l'apprentissage par le jeu :

« [L]es spécialistes reconnaissent que le jeu et le travail scolaire ne constituent pas deux catégories distinctes pour les jeunes enfants; la création, l'action et l'apprentissage sont pour eux inextricablement liés. Lorsque les enfants jouent, ils découvrent, créent, improvisent et apprennent. Percevoir les enfants comme des participants actifs à leur développement et à leur apprentissage permet aux éducatrices et éducateurs d'aller au-delà des idées préconçues sur ce que les enfants *doivent* apprendre et de se concentrer sur ce qu'ils apprennent *vraiment* » (CMEC, 2012).



Dans cet esprit, certains centres d'apprentissage des jeunes enfants ont signalé qu'ils avaient placé des enfants dans beaucoup de situations de transition pendant la journée, voire jusqu'à 19 reprises dans un cas concret. Le défi consiste à savoir comment nous pouvons bâtir une relation avec les enfants si nous sommes tout le temps en train de les interrompre dans leur travail, pour les diriger vers une nouvelle activité ou routine, les corrigeant s'ils ne négligent de respecter l'emploi du temps conformément à nos attentes? En revanche, dans un nombre croissant de programmes de garde et d'apprentissage de la petite enfance, encourager les relations avec les enfants est une toute première priorité. Ces programmes estiment que les enfants apprennent le mieux dans un milieu qui se concentre sur les relations, et que si les enfants ont un lien solide avec leurs éducateurs ils apprendront davantage et afficheront des comportements moins difficiles. Ils s'interrogent continuellement sur la manière dont telle ou telle chose affectera leurs relations avec les enfants. Ils étudient le nombre de transitions que les enfants connaissent et ils s'efforcent de les diminuer, en laissant de longues périodes de temps pour les besoins de connexion avec les enfants par des soins et des jeux personnalisés (Ministère de l'éducation, 2007).

Pour les bébés et les enfants, les soins et l'enseignement sont indissociables. En *pensant* différemment à propos de l'apprentissage, c'est-à-dire non pas comme des compétences et des informations enseignées par l'orientation, mais plutôt comme un processus qui dure toute la vie déclenché par la connexion, nous nous *sentons* confiants que l'apprentissage est en train de se faire pendant que nous *interagissons* d'une manière chaleureuse et bienveillante. Avec davantage de connexion, le besoin de correction et d'orientation se fait moins intense. Quand nous suivons vraiment ce que les enfants sont en train de faire, nous connectons davantage avec l'enfant et les choses se passent plus facilement pour tout le monde.

Des moyens tout simples de bâtir des connexions

Les choses que nous pouvons faire sont simples, mais nous devons les rendre plus délibérées. Voici quelques exemples de moyens de bâtir des connexions, adaptés du Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (Ostrosky, M. M. & Jung, E. Y., 2010):

- Se mettre au niveau de l'enfant pour des interactions face-à-face
- Utiliser une voix agréable et calme et un langage simple tout en faisant le contact des yeux
- Fournir un contact physique, chaleureux et attentif
- Suivre le cheminement et l'intérêt de l'enfant pendant le jeu
- Aider les enfants à comprendre nos attentes en fournissant des explications simples mais claires (sans donner des ordres)
- Prendre le temps d'impliquer les enfants au processus de résolution de problèmes et de conflits, au lieu de réitérer les règles de la salle
- Lorsque l'enfant affiche un comportement difficile et dissipé, réfléchissez aux choses où il pourrait mieux réussir et faites-le travailler à cela



- Encourager les pensées et l'intérêt pour autrui en écoutant les enfants et en les incitant à écouter les autres et à partager leurs idées
- Reconnaître sincèrement les réalisations et les efforts des enfants en leur disant clairement ce qu'ils ont bien fait

Au-delà de ces stratégies concrètes, les adultes peuvent accélérer le processus de construction de liens des manières suivantes :

- Analyser soigneusement chaque tâche obligatoire (p. ex. « il est temps de passer à la peinture ») et modifier la tâche selon le choix des enfants (p. ex. « Voulez-vous faire de la peinture ou des casse-tête? »);
- Songer attentivement s'il est possible de faire abstraction de certaines formes de comportement « difficile » (p. ex. parler trop fort) – il ne s'agit pas de faire semblant de ne pas voir un comportement conçu pour attirer l'attention mais d'en faire abstraction dans le sens d'attendre et choisir judicieusement le moment où confronter le comportement.

Quand il y a plus d'une connexion, le besoin de corriger et d'orienter se fait moins nécessaire. Comme vous l'avez peut-être déjà constaté, ce changement de cap dans les idées préconçues améliore tout naturellement le ratio c:d:c. À mesure que la connexion s'élève, l'autre c et le d baissent.



Attention au piège des félicitations

Il est important d'encourager les enfants lorsqu'ils ont bien travaillé. Les féliciter en disant « tu as vraiment bien travaillé à ce casse-tête, n'est-ce pas » ou « j'ai vu que tu as ramassé toutes les voitures et que tu les as placées dans le panier, c'est formidable Jack! » offre davantage de renseignements que des affirmations comme « c'est bien d'avoir mis de l'ordre » ou « tu es tellement intelligent ».

Le premier type de félicitations encourage l'enfant et le motive de l'intérieur (motivation intrinsèque), alors que le deuxième type peut induire les enfants à chercher une récompense ou une félicitation ce qui veut dire habituellement qu'ils travailleront moins fort (motivation extrinsèque).

Et qu'en est-il des enfants en âge scolaire?

Qu'en est-il des enfants en âge scolaire? Les recherches ont montré des résultats analogues. Les relations des enfants avec les autres sont ce qui importe le plus. Les enfants qui sont proches des adultes dans leur vie valorisent leur approbation (Ostrosky, M. M. & Jung, E. Y., 2010). Dans les programmes d'âge scolaire, il est essentiel de développer cette manière de voir dès le départ. En situation de groupe, il arrive trop souvent que la première chose que nous faisons c'est d'aller au-delà des règles. Quelles sont les répercussions de ces attentes vis-à-vis les relations avec les enfants? Commenceront-ils par vous percevoir comme gestionnaires du milieu (respectueux des règles) ou comme des partenaires avec qui ils ont des relations?

Qu'en serait-il si les premières interactions sont vues selon l'optique de bâtir une relation? Nous pouvons interroger les enfants à propos d'eux-mêmes, sur ce qu'ils aiment faire, sur ce qui les passionne vraiment.

Le Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning à l'université Vanderbilt (www.vanderbilt.edu/csefel) a un concept merveilleux pour bâtir des relations positives. En effet, le centre évoque la métaphore d'une tirelire en postulant que chaque fois que les éducateurs et les fournisseurs de soins adoptent des stratégies pour bâtir des relations positives, c'est comme insérer une pièce de monnaie dans la tirelire des relations de l'enfant et que la meilleure formule consiste à intégrer le concept aux diverses activités tout au long de la journée (Joseph, G. & Strain, P. S., 2004).

Gardez nos objectifs à l'esprit

Quel est notre but en travaillant avec les jeunes enfants? Les opinions et les voix sont multiples, mais nous sommes clairement en train d'apprendre que la qualité des relations de l'enfant avec des adultes de leur vie a un impact énorme la vie durant. En fait, les preuves ne font que se multiplier indiquant que lorsque l'accent est placé sur l'apprentissage social et affectif, en soulignant tout particulièrement les interactions positives entre l'adulte et l'enfant, les enfants et les jeunes ne s'en portent que mieux.

Durlak, dans son importante méta-analyse de l'apprentissage social et affectif a montré que « les élèves qui reçoivent une instruction sociale et affective dans leur apprentissage ont un comportement plus positif à l'égard de l'école et s'améliorent en moyenne de 11 centiles lors des tests normalisés par opposition aux élèves qui n'ont pas reçu ce genre d'instruction » (Durlak et al., 2011). Mais ce qui est d'autant plus important pour les aptitudes à la vie quotidienne, c'est peut-être que cela « aide les élèves à devenir de meilleurs communicateurs, des membres coopératifs d'une équipe, des leaders efficaces et des personnes bienveillantes, soucieuses de leurs communautés. Cela les enseigne à se fixer des buts et à les atteindre en persistant face aux obstacles » (Durlak et al., 2011). Qui pourrait dire le contraire?

Questions réflexives :

1. Dans cet article les mots *aimable, bienveillant, capable d'empathie, chaleureux, attentif* et *calme* ont été utilisés pour décrire le style des interactions susceptibles de bâtir des connexions. Songez à ces mots en relation avec les traits de caractère que vous valorisez chez vous-même et chez les autres. Comment pourriez-vous modifier votre style d'enseignement pour favoriser le développement de ces traits chez les enfants dont vous vous occupez?
2. Profiteriez-vous davantage de votre journée si vous aviez davantage de temps pour connecter avec les enfants individuellement ou en très petits groupes en participant à des jeux? Songez à la manière dont vous pourriez modifier votre emploi du temps quotidien pour ce faire.
3. En réfléchissant à l'article, quel serait selon vous un ratio idéal «correction:direction:connexion»? 1:2:200? Il n'y a pas de réponse parfaite mais il suffit de vous observer

vous-même pendant une journée pour commencer une réflexion importante.

4. Comptez-vous parler de cet article aux parents des enfants et à vos collègues?

Tous nos remerciements à Lois Saunders et Wanda St. François, éducatrices de la petite enfance, pour leurs excellentes idées et leur précieux concours.

Bibliographie

Bloom, P. (2010, May 9). The Moral Life of Babies. *New York Times*, 44.

Le Conseil des ministres de l'Éducation, Canada. (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam Publishing.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Goleman, D. (2006). *Social Intelligence : The New Science of Human Relationships*. New York: Random House.

Gopnik, A., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. (2008). *The Scientist in the crib: What early learning tells us about the mind*. New York: HarperCollins.

Joseph, G. & Strain, P. S. (2004). Building positive relationships with young children. *Young Exceptional Children*, 7(4), 21-29.

Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977, Oct 7). Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates. *Science*, 198(4312), 75-78.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *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*. <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/oelf/continuum/continuumf.pdf>

National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships*. Working Paper No. 1. http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/working_pape1/



L'environnement en tant qu'éducateur

Par Karyn Callaghan

Charles Sturt University

L'environnement en tant qu'éducateur

L'espace nous en dit beaucoup. Les architectes et concepteurs le savent; les jeunes enfants aussi. Chaque jour, ils sont en train de lire les environnements dans lesquels ils naviguent. L'environnement est comme un autre éducateur. Quand nous pouvons lire



ses nombreuses couches comme le font les enfants, il peut être utilisé comme un allié. « La beauté est la voix qui appelle l'enfant à s'intéresser aux matériaux, l'élevant à un niveau supérieur d'affabilité et de courtoisie à mesure qu'il interagit avec son environnement » (Haskins, 2012, p. 34).

Que font les éducateurs pour concevoir des milieux d'apprentissage de manière à leur donner une logique et une sensibilité cohérente?

Dans le discours pédagogique, le terme « environnement » ou « milieu » se rapporte habituellement à l'environnement physique, à l'intérieur et à l'extérieur. Il serait bon que nous puissions étendre cette perception de manière à inclure le contexte en général, y compris les relations entre les gens et entre les gens et les matériaux, les règlements, l'emploi du temps. Ces contextes devraient être construits d'un commun accord par les adultes et les enfants car ils exercent un effet palpable sur tous.

Notre vision de l'enfant

Un énoncé clair de la manière dont nous percevons les enfants est un point de départ pour une réflexion critique. Si nous affichions notre opinion de l'enfant en grandes lettres dans nos milieux d'apprentissage, nous pourrions attirer une collaboration en travaillant à rendre nos pratiques conformes aux opinions ainsi énoncées. Si, par exemple, nous croyons que les enfants font partie de notre communauté et que leur voix doit être entendue dans les décisions qui les touchent (conformément à la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant), il s'agirait de chercher à connaître leur avis et de le prendre en considération pour les décisions relatives au milieu d'apprentissage. Les enfants ont une optique différente de celle des adultes au sens figuré mais aussi assez littéralement parlant.

Le Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance présente une vision de l'enfant comme quelqu'un de compétent, de curieux et de capable de pensées complexes. Si nous souscrivons à cette optique et voyons les enfants comme des communicateurs aptes, des collaborateurs et des créateurs de sens qui tissent des relations chaque jour avec des gens et des matériaux, qui sont capables d'empathie, de fantaisie, de sensibilité et de joie, comment le milieu va-t-il refléter tout cela? L'absence de choses superflues et l'utilisation de matériaux soigneusement organisés, esthétiques et ouverts à toutes sortes de possibilités invitent les enfants à créer des liens et à communiquer leurs idées de bien des façons. Située de manière stratégique, la documentation pédagogique incite à l'expansion des idées, la complexité et la réflexion.

Les enfants réussissent le mieux à créer un sens en vivant dans des milieux propices à « des relations complexes, variées, durables et changeantes entre les gens, le monde de l'expérience, des idées et des diverses façons de les exprimer » (Cadwell, 1997, p. 93). Il ne s'agit pas simplement d'une question de décoration. La manière dont les matériaux sont disposés doit inviter à la participation, à l'interprétation et à l'exploration. Penser que l'esthétique est le contraire d'anesthétique, soit quelque chose qui endort les sens, pourrait aider à mieux valoriser l'environnement. Ann Lewin-Benham (2011) a des suggestions pour que l'on participe à un processus de transformation esthétique des milieux d'apprentissage.

« Les enfants sont un laboratoire pour les sens où chacun des sens active les autres... Résultat : l'environnement de l'enfant ne peut être perçu uniquement comme un contexte pour l'apprentissage ou un décor passif pour ses activités; c'est une partie intégrante de l'apprentissage et aide à définir son identité »

(Zini, cité dans Edwards, Gandini et Forman, 2012, p. 319).

Sécurité

De nombreuses décisions au sujet des milieux d'apprentissage sont prises en songeant à la sécurité et à la facilité de désinfection, plutôt qu'à la nécessité de fournir un environnement stimulant propice à l'apprentissage par l'exploration et l'enquête.

Les éducateurs qui ont réfléchi de manière critique à la façon dont leur optique des enfants était présentée dans les règles qu'ils instituaient, ont trouvé des contradictions (Wien, 2004). Après avoir articulé une vision des enfants comme étant des êtres compétents, ces éducateurs se sont aperçus qu'ils avaient tellement de règles et de normes pour régir le comportement des enfants que bon nombre de leurs interactions quotidiennes étaient consacrées à faire la police. La raison d'être de la plupart de ces règlements résidait dans la préoccupation pour la sécurité des enfants car on craignait qu'en l'absence de telles consignes, les enfants pourraient se blesser. Les éducateurs ont été ravis de découvrir que l'assouplissement des règles s'est en fait traduit par une diminution des accidents. Les enfants ont commencé à évaluer eux-mêmes les dangers que pourraient causer leurs activités et à prendre des mesures pour veiller à leur propre sécurité; laissant ainsi davantage de temps aux éducateurs pour se livrer au dialogue et à la documentation des activités de l'enfant. Ces éducateurs de la petite enfance chevronnés et attentifs ont créé un meilleur environnement, à la hauteur de l'énoncé de vision de leurs fonctions décrit dans le Cadre d'apprentissage des jeunes enfants.



Si nos milieux d'apprentissage sont conçus pour éliminer jusqu'au dernier risque en interdisant l'accès à des articles qui peuvent se briser ou causer d'autres dégâts, comment voulons-nous que les enfants apprennent à exercer la maîtrise de soi et à être conscients de leurs propres actes? Nous pouvons aider les enfants à développer des relations à l'aide de matériaux qui exigent qu'ils fassent preuve de prudence et de respect, lorsque on leur donne l'occasion d'apprendre à être plus responsables pour leur propre sécurité et de prendre soin de leur environnement (Gambetti, 2002). Une telle dynamique vaut bien la peine, même s'il faut consacrer énormément de temps et de réflexion pour initier les enfants à ces matériaux et les organiser de manière à les rendre visibles et accessibles, à encourager l'enquête et le respect et à contribuer à la beauté esthétique du décor.

Diversité

Il importe également de créer un environnement qui reconnaisse et valorise la diversité, où les jeunes enfants peuvent poser des questions sur des aspects touchant le genre, les capacités physiques, la race et l'origine ethnique (Green, 2001). « En jouant avec des objets qui leur sont familiers et leur donnent un sentiment d'appartenance ainsi qu'avec des objets qu'ils ne connaissent pas mais qui représentent des styles de vie différents, les enfants apprennent que tous les enfants et les familles font de la musique, s'habillent, mangent, et consacrent du temps à leurs activités. Cette sensibilisation peut les amener à avoir un véritable respect pour la diversité culturelle » (Kirmani, 2007, p. 97). Une étape importante pour adopter une approche plus constructive à l'heure de planifier nos environnements consisterait à nous pencher de manière critique sur notre manière de décorer la classe pour les diverses fêtes et thématiques. Nous pouvons minimiser le côté

commercial des fêtes traditionnelles afin qu'elles ne deviennent pas le centre d'attention du programme. Nous pourrions donc éviter de consacrer l'énorme quantité de temps qu'il nous faut habituellement pour décorer la classe pour les diverses thématiques et les fêtes, qui sont souvent difficiles à célébrer de manière inclusive (Green, 2001, p. 22). Les éducateurs devraient veiller à la pertinence des liens faits entre la classe et la vie quotidienne des enfants et de leur famille. Tel qu'indiqué dans le Cadre d'apprentissage des jeunes enfants, la création de partenariats avec les familles et les communautés renforce la capacité des milieux de la petite enfance à respecter les capacités et sensibilités des jeunes enfants. De la même manière, il faut respecter la diversité, l'équité et l'inclusion pour pouvoir honorer les droits des enfants et garantir leur développement et apprentissage dans des conditions optimales.

Emploi du temps

L'emploi du temps est souvent un élément un peu trop omniprésent. Cet élément du contexte est respecté au détriment d'un climat attentif, de l'intérêt pour les activités et le plaisir. Lorsqu'un superviseur a demandé au personnel enseignant d'une classe d'éliminer toutes les montres et horloges, il a fallu collaborer avec les enfants pour déterminer le moment de changer les activités, de sortir dans la cour, de prendre une collation ou de prolonger une exploration. Wien et Kirby-Smith (1998) décrivent comment ce défi a permis de songer soigneusement à la manière de faire en sorte que l'emploi du temps soit adapté aux enfants et aux éducateurs. L'expérience s'est avérée libératrice.

Objectifs

La co-construction de ces contextes riches et complexes pour l'éducation de la petite enfance exige de la réflexion et un esprit de collaboration; c'est un travail professionnel que doivent accomplir les éducateurs qui se perçoivent comme des chercheurs. Il ne peut pas y avoir de recette universelle pour ce travail réfléchi et attentif. « Chaque situation, du repas au moment de se préparer pour la sieste, peut être un moment de recherche car



tout cela exige que l'on prête davantage attention à l'environnement, à la préparation du matériel et au contexte pour les besoins de recherche » (Gandini, 2005, p. 65). Or, il y a plusieurs autres aspects à envisager : la relation entre l'intérieur et l'extérieur; la viabilité et l'adaptabilité de nos choix de matériel; l'utilisation de la lumière; l'environnement sonore.

Les éducateurs peuvent choisir un point d'entrée pour la co-construction de contextes enrichissants qui invitent à la participation. Une manière de commencer consiste à utiliser des photographies et de la documentation pour réfléchir avec les collègues à ce que communique chaque partie de l'environnement. Les collègues peuvent s'occuper d'une partie à la fois et la déconstruire pour la reconstruire ensuite de manière à refléter

la vision de l'enfant qu'ils désirent mettre en œuvre (Wien, Coates, Keating, Bigelow, 2005). Les enfants et les parents peuvent être invités à participer à ce processus. Les éducateurs qui observent, documentent et réfléchissent à la participation des enfants à leur environnement deviennent des partenaires en apprenant avec eux .

Questions pour orienter la réflexion et les décisions

- À quel point chaque partie de l'environnement invite-t-elle à l'enquête, à rester plus longtemps à faire la même chose, à la conversation et à la collaboration?
- Les paroles et les travaux des enfants sont-ils visibles dans l'environnement d'une manière qui communique le respect et la valorisation de leur recherche de signification et communication?
- Dans quelle mesure l'environnement « met-il les enfants au défi, esthétiquement parlant, de répondre profondément au monde naturel, à leur patrimoine culturel ou à leur monde intérieur »? (Tarr, 2001)
- À quel point les enfants sont-ils en mesure de découvrir et de développer leurs capacités en prenant des risques raisonnables?
- L'emploi du temps favorise-t-il une participation réfléchie et soutenue par rapport aux idées, aux matériaux et aux pairs?
- Que pouvons-nous apprendre de la manière dont les enfants réagissent face à la vie, aux matériaux et aux événements dans leur environnement?

Bibliographie

Cadwell, L.B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.

Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. http://fr.wikipedia.org/wiki/Convention_relative_aux_droits_de_l'enfant

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.).(2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation (3rd ed.)*. Santa Barbara CA: Praeger.

Gambetti, A. (2002). Safety issues. *Child Care Information Exchange*. September, 68-70.

Gandini, L. (2005). The essential voice of the teachers. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell & C. Schwall (Eds.), *In the spirit of the atelier: Learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp.58-72). New York: Teachers College Press.

Green, R. (2001). Creating an anti-bias environment. In E. Dau, *The anti-bias approach in early childhood (2nd ed.)* (pp.15-28). Frenchs Forest: Pearson Education Australia.

Haskins, C. (2012). Order, organization, and beauty in the classroom: A prerequisite, not an option. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 24(2), 34-39.

Kirmani, M.H. (2007). Empowering culturally and linguistically diverse children and families. *Young Children*, 62(6), 94-98.

Lewin-Benham, A. (2011). *Twelve best practices for early childhood education: Integrating Reggio and other inspired approaches*. New York: Teachers College Press.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *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*. http://www.children.gov.on.ca/htdocs/French/topics/earlychildhood/early_learning_for_every_child_today.aspx

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Cadre stratégique sur la petite enfance*. <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/OntarioEarlyYearsFR.pdf>

Tarr, P. (2001). *Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia*. http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_3.htm

Wien, C.A. & Kirby-Smith, S. (1998). Untiming the curriculum: A case study of removing clocks from the program. *Young Children*, 53(5), 8-13.

Wien, C.A. (2004). From policing to participation: Overturning the rules and creating amiable classrooms. *Young Children*, 59(1), 34-40.

Wien, C.A., Coates, A., Keating, B. & Bigelow, B. (2005). Designing the environment to build connection to place. *Young Children*, 60(3), 18-24.



Leadership pédagogique

Par Anne Marie Coughlin et Lorrie Baird

London Bridge Child Care Services & Kawartha Child Care Services

Depuis la dernière décennie, il existe un intérêt considérable accordé à l'importance du leadership dans le domaine de l'apprentissage des jeunes enfants. Nous en sommes venus à constater que le travail le plus essentiel qu'un chef de file dans ce domaine peut accomplir, c'est de soutenir et de promouvoir des milieux d'apprentissage de qualité pour les jeunes enfants. Or, pour cela, il faut un leadership pédagogique au-delà du leadership administratif.

La pédagogie peut se définir comme la compréhension de la manière dont l'apprentissage se déroule et des facteurs qui y interviennent, dans la théorie et la pratique. Il s'agit essentiellement de l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le leadership est quant à lui souvent défini comme l'action de diriger ou de guider des personnes ou des groupes. Si nous conjuguons ces deux éléments, nous nous retrouvons avec la notion du leadership pédagogique qui dirige ou guide l'étude dirigeant ou guidant l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le domaine de l'éducation et de la garde des jeunes enfants revêt de plus en plus d'intérêt en termes du leadership pédagogique qui se fait nécessaire pour améliorer la qualité et influencer sur le changement organisationnel (Andrews, 2009). Toute personne ayant une compréhension profonde de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants peut assumer le rôle de leader pédagogique. Ces personnes se voient comme partenaires, facilitateurs, observateurs et co-apprenants accompagnant les éducateurs, les enfants et les familles. L'important, c'est que les leaders pédagogiques mettent les autres au défi de se voir comme chercheurs dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, ce qui favorise en retour une culture de pratique réflexive qui nous aide à démêler les complexités de notre travail.

Le leadership pédagogique exige que nous repensions notre manière de travailler et d'apprendre ensemble avec d'autres adultes. Nous savons que la croissance et le

développement prennent du temps. Tout comme les enfants, les adultes apprennent beaucoup mieux lorsqu'ils s'intéressent au sujet et s'impliquent. Le leader pédagogique encourage les éducateurs à adopter des dispositions qui leur sont utiles dans l'exercice de leurs fonctions quotidiennes. Ainsi, des dispositions telles la curiosité, l'ouverture, la résilience et un but précis aident à créer une culture qui insiste un peu moins sur l'enseignement pour se concentrer davantage sur la manière dont l'apprentissage se manifeste chez l'enfant aussi bien que l'adulte.

Dans cet esprit, les leaders pédagogiques doivent veiller à ce que les éducateurs disposent du temps et des méthodes nécessaires pour réfléchir à leur façon de faire, observer les enfants et explorer diverses optiques. Ils posent des questions qui font que les éducateurs s'impliquent tant sur le plan intellectuel qu'affectif et qui exigent que l'on songe à la manière dont la théorie sert à documenter la pratique et inversement, comment la pratique vient informer la théorie.

Un leader pédagogique peut poser des questions pour sa propre inspiration et celles des autres afin de développer des pratiques expressément conçues pour donner vie aux six principes directeurs du Cadre d'apprentissage des jeunes enfants. Voici des exemples de questions :

- 1.** Comment donner de la visibilité aux compétences et aux contributions des jeunes enfants sans craindre d'aller au-delà des listes à cocher conventionnelles?
- 2.** Comment procéder pour que les familles s'impliquent de plus près dans l'apprentissage de leurs enfants en tant que partenaires?
- 3.** Comment valoriser, promouvoir et célébrer le respect pour la diversité, l'équité et l'inclusion?
- 4.** Comment inciter les éducateurs à réfléchir aux milieux et aux expériences d'apprentissage, proposés aux enfants afin qu'ils tiennent compte de leurs vécus de façon à stimuler la pensée de ceux-ci?
- 5.** Comment étudier et articuler le jeu et l'enquête en tant que mode d'apprentissage?
- 6.** Comment mettre en place une culture de pratique réflexive qui se développe progressivement de jour en jour à mesure que nous travaillons avec les enfants et entre nous?

Ces types de questions peuvent aider les leaders et les éducateurs à faire le lien entre leur propre pratique et le genre de communauté d'apprentissage qu'ils souhaitent nourrir.

Une partie du rôle du leader pédagogique consiste à créer des systèmes et des structures à l'appui des valeurs et de la vision qu'ils ont pour construire un milieu d'apprentissage de qualité. Les décisions qui sont prises sur la manière de dépenser l'argent, d'organiser le temps, de préparer les milieux et de soutenir le succès des autres découlent de la vision plus globale que les leaders ont pour les enfants, les familles et eux-mêmes.



Les quatre principes suivants aident les leaders pédagogiques à bâtir une culture intentionnelle où la réflexion et l'enquête servent de fondement à la transformation de la pratique :

1. Utiliser un protocole à l'appui de la réflexion et de l'enquête

Les éducateurs utilisent régulièrement des protocoles pour s'orienter dans leurs pratiques quotidiennes. Qu'il s'agisse de consignes sur la manière de se laver les mains, de changer les couches, de signaler les accidents ou de garantir notre sécurité, les protocoles énoncent une manière systématique d'exécuter une tâche. Or, si les protocoles sont utiles pour nous orienter dans les activités qui nous incombent chaque jour en tant qu'éducateurs, ils constituent également un outil extrêmement précieux pour une approche disciplinée à la réflexion et à l'enquête. Ils englobent un ensemble de questions fondamentales qui nous encouragent à envisager les divers points de vue et nous aident à enrichir nos connaissances en plus d'influer sur nos pratiques quotidiennes.

Chacun peut formuler son propre ensemble de questions expressément conçues pour entamer le dialogue en s'inspirant des principes du Cadre d'apprentissage des jeunes enfants ou d'autres outils de réflexion.

Application pratique : Utilisation d'un protocole réflexif pour étudier les milieux d'apprentissage

Les milieux sont le berceau de l'apprentissage et exercent énormément d'influence sur notre manière de penser et de nous comporter. En les étudiant ensemble de manière réfléchie, les éducateurs et leaders pédagogiques pourront suivre une démarche plus délibérée afin de déterminer la manière de concevoir des espaces d'apprentissage pour les jeunes enfants.

Il s'agit de fournir une occasion aux éducateurs de visiter et d'observer le milieu d'apprentissage de leurs collègues. Formuler une série de questions comme moyen de donner une orientation aux observations et d'appuyer les discussions en profondeur qui devront s'ensuivre.

Les principes du Cadre d'apprentissage des jeunes enfants de l'Ontario peuvent servir d'inspiration pour formuler des questions comme :

- Où décelez-vous des exemples des forces et des compétences des enfants?
- Où constatez-vous une preuve de l'engagement familial?
- En quoi cet espace d'apprentissage vous permet-t-il d'en savoir davantage sur la manière de penser, les intérêts et la personnalité des adultes et des enfants qui passent leur journée ici?
- La voix des enfants est-elle présente même s'ils ne sont pas dans la salle?
- Comment les relations sont-elles favorisées?
- Que constatez-vous à propos de la manière dont le matériel est organisé et présenté aux adultes et aux enfants ici?
- De quelle façon le raisonnement de l'éducateur est-il rendu visible?

2. Établir des communautés d'apprentissage professionnelles

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont des groupes de personnes qui se rallient au fil du temps et qui ont des intérêts et passions en commun pour ce qui est de s'impliquer dans le processus d'apprentissage collectif et en collaboration. Les communautés d'apprentissage reposent sur une approche sociale constructiviste à l'égard de l'apprentissage, qui reconnaît que les personnes enrichissent leur savoir grâce à leur interaction avec les autres (Wenger, 1998). Or, pour être le plus efficace possible, les communautés d'apprentissage ont besoin d'un facilitateur. Les facilitateurs aident à orienter le dialogue, veillent à ce que les voix soient entendues sur un pied égal, font le point ou résument les idées et font le lien avec les valeurs et les divers points de vue. Une fois qu'une communauté d'apprentissage a été établie, la confiance augmente peu à peu et le rôle du facilitateur peut désormais évoluer de sorte qu'en plus d'être facilitateur, il devient un « ami critique ou essentiel ». L'ami critique provoque souvent de nouvelles idées, conteste les réflexions d'autrui et apporte de nouvelles perspectives qui n'ont peut-être pas été envisagées (Curtis, Cividanes, Lebo, Carter, 2012). Si les leaders pédagogiques assument souvent le rôle de facilitateur ou d'ami critique au sein de ces communautés, les groupes sont constitués par des gens de tous les niveaux d'une organisation et de sa communauté. L'établissement de communautés d'apprentissage professionnelles est une des plus puissantes stratégies de perfectionnement professionnel dont nous disposons pour renforcer la capacité du personnel à passer de l'emphase sur *l'enseignement* vers l'emphase sur *l'apprentissage*. Ces communautés nous offrent un moyen de cultiver les relations et d'étudier ensemble les complexités de l'apprentissage chez l'enfant aussi bien que chez l'adulte.



Application pratique : Organisation de l'étude d'un livre ou d'un article

Sélectionner un livre ou une série d'articles d'intérêt pour votre communauté. Inviter un groupe de personnes (qui peut comprendre des éducateurs aussi bien que des familles) à se rencontrer pendant plusieurs mois, en prenant le temps d'examiner et de réfléchir à chacun des chapitres ou à l'article. Établir vos questions comme protocole pour orienter vos discussions.

3. Prendre le temps qu'il faut

Le temps est quelque chose de précieux que nous devons utiliser avec sagesse s'il nous faut concevoir et maintenir des milieux d'apprentissage de qualité pour les jeunes enfants aussi bien que pour les adultes. Nous cherchons trop souvent à trouver des solutions rapides ou nous utilisons des séances de formation uniques en espérant que cela inspirera le changement. Nous savons néanmoins que pour pouvoir apporter des changements durables et faire croître la pratique de manière probante, les éducateurs ont besoin de

temps pour se rencontrer et réfléchir aux complexités de leur travail quotidien. Prévoir le temps pour cela va au-delà de la notion du recours à des gabarits à remplir ou à des listes à cocher qui prévaut souvent au détriment de la réflexion et de la collaboration.

Application pratique : Étude de photographies pour découvrir les forces et compétences des enfants

Rassembler un petit groupe pour étudier la photo d'un enfant ou d'un petit groupe d'enfants en train de se livrer à une activité ciblée. Ce groupe peut être constitué d'éducateurs uniquement ou peut également comprendre des familles. Diriger une conversation en formulant les questions suivantes pour prendre en considération le point de vue de l'enfant : Que remarquez-vous dans le visage ou les réactions de l'enfant? Qu'est-ce qui semble attirer l'attention de l'enfant? Quels sont les détails de la photo qui montrent les forces et compétences de l'enfant? Qu'est-ce que l'enfant essaie de comprendre ou d'accomplir? Comment le fait de songer au point de vue de l'enfant est en train d'influer sur ce que nous pensons de lui? Des questions comme celles-ci servent de guide à un dialogue plus ciblé et empêchent la tentation de laisser les conversations s'éparpiller dans tous les sens.

4. Des pratiques parallèles

En tant que leaders pédagogiques, nous devons créer des expériences d'apprentissage pour les éducateurs qui soient à la hauteur de ce que nous voulons qu'ils offrent aux enfants. Nous voulons que les éducateurs favorisent la créativité, créent des milieux d'apprentissage motivants, respectent les styles d'apprentissage individuels, encouragent la curiosité, appuient la prise de risques dans les limites du raisonnable, et permettent aux enfants de réfléchir et de travailler ensemble. Pour ce faire, les éducateurs méritent d'avoir le temps et l'occasion de participer eux-mêmes à des expériences d'apprentissage motivantes. Pour pouvoir inspirer les autres, il faut d'abord en faire l'expérience soi-même.



Application pratique : La fête aux blocs

Trouver une occasion où les éducateurs (ou les éducateurs et les familles) puissent eux-mêmes manipuler et empiler les blocs afin de mieux comprendre les possibilités et complexités que la construction avec des blocs peut offrir. Vous pouvez proposer des blocs qui se relient entre eux ou des blocs standards unitaires. Inviter les participants à un défi collectif tel la construction d'une structure aussi haute que possible ou à raconter une histoire à l'aide des blocs. Au fur et à mesure de l'exercice, les adultes découvrent des émotions et des défis que vivent les enfants. Prévoir beaucoup de temps pour le jeu aussi bien que pour la séance de récapitulation qui suivra. Pour parler de l'activité, poser des questions comme celles-ci : Qu'avez-vous découvert sur les blocs que vous ne saviez pas avant? Comment les autres ont-ils influencé votre jeu? Quel problème avez-vous

rencontré et comment vous êtes-vous tiré d'affaire? Comment pourriez-vous comparer votre expérience à celle des enfants lorsqu'ils jouent avec des blocs? L'idée de « jouer avec des matériaux » peut être répétée avec toutes sortes d'autres choses qui sont ou qui pourraient être offertes aux enfants, par exemple de la peinture, de la glaise, ou des pièces détachées.

Tout comme les principes du Cadre d'apprentissage des jeunes enfants agissent comme un guide pour orienter nos pratiques, les leaders pédagogiques créent une infrastructure solide à l'appui du processus d'enseignement et d'apprentissage. En travaillant ensemble avec leurs communautés d'apprentissage, les leaders définissent la vision et les valeurs qui sont l'élément central de leur programme. Ils mettent les éducateurs au défi tout en les habilitant à se percevoir eux-mêmes comme des chercheurs, devenant ainsi des interprètes plutôt que les simples instituteurs d'un programme d'étude. Les leaders pédagogiques s'engagent à utiliser des pratiques et à allouer des ressources qui renforcent une culture délibérée où l'apprentissage et le développement se produisent de manière indissociable. Tout comme la province continue à miser sur sa vision à long terme pour les enfants et les familles, nous devons à notre tour nous engager à l'égard du leadership pédagogique. Cette approche n'est pas toujours facile. Il faut du temps et il faut s'investir de manière continue. Néanmoins, quand les leaders misent sur eux-mêmes et sur d'autres personnes de leur entourage, la démarche peut transformer les pratiques et bâtir des programmes durables de haute qualité.

Bibliographie

Andrew, M. (2009). Managing change and pedagogical leadership. In A. Robins & S. Callan (Eds.), *Managing Early Years Settings: Supporting and Leading Teams* (pp. 45-64). London: SAGE.

Curtis, D., Lebo, D., Cividanes, W., & Carter, M. (2012). *Reflecting with a Thinking Lens: A workbook for early childhood educators*. Harvest Resources Associates.

Spillane, J. P. (2005). Distributive Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), Winter.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Calme, alerte et heureux

Par D^r Stuart Shanker

Université York

Qu'est-ce que l'autorégulation?

Tout le monde est en train de parler de nos jours de l'importance d'améliorer la capacité des enfants à exercer l'autorégulation. S'il en est ainsi, c'est parce qu'il y a de plus en plus d'études qui démontrent que l'autorégulation est l'assise sur laquelle bâtir le bien-être physique, psychologique, comportemental et scolaire de l'enfant à long terme (Shanker, 2012). Ce qui est moins évident cependant c'est de savoir exactement en quoi consiste l'autorégulation et ce que les parents, tuteurs et éducateurs de la petite enfance peuvent faire pour améliorer la capacité de l'enfant à faire preuve d'autorégulation.

On a tendance à penser que l'autorégulation est simplement une autre façon de parler de la maîtrise de soi. Nous avons longtemps perçu la maîtrise de soi comme une sorte de muscle, lui attribuant une force interne capable de résister une impulsion. La maîtrise de soi est manifestement importante pour la capacité des enfants à composer avec les tâches et les tentations auxquelles ils sont confrontés au quotidien (Moffitt et al., 2011; Duckworth & Seligman, 2005). Cependant, l'autorégulation est une manière très différente de comprendre pourquoi un enfant pourrait avoir des problèmes à exercer la maîtrise de soi, et qui plus est, ce que l'on peut faire pour l'aider.

L'une des erreurs les plus courantes c'est de confondre l'autorégulation avec la *conformité*. Un enfant pourrait se comporter de la manière dont nous voulons par crainte d'être puni, ou simplement pour obtenir une récompense qu'il convoite; mais ce n'est pas du tout la même chose qu'un enfant qui *veut* en fait se comporter de cette manière, et où les conséquences d'un tel comportement ont un sens profond pour son sain développement. L'autorégulation n'a rien à voir avec la force ou la faiblesse et punir un enfant pour son « manque d'autodiscipline » alors que son problème est attribuable à un système nerveux

surexploité qui risque d'exacerber les problèmes d'autorégulation auxquels l'enfant est confronté.

Pendant longtemps, l'idée la plus répandue était que l'on pouvait obtenir qu'un enfant fasse ce que l'on veut moyennant punition ou récompense; mais plus ces méthodes de gestion comportementale sont étudiées, plus il nous a fallu reconnaître que ce système n'est pas seulement éreintant pour les adultes qui doivent assumer le rôle de la personne qui impose la discipline, mais encore et dans la mesure où l'enfant est en cause, il ne fonctionne pas nécessairement, voire peuvent empirer la situation, comme il arrive trop souvent (Pink, 2011). L'autorégulation représente par ailleurs un effort pour comprendre les causes d'un comportement problématique pour ensuite atténuer ces causes, au lieu de se contenter de mettre fin au comportement.

Pour parler simplement, l'autorégulation se rapporte au degré d'efficacité et d'efficience avec lequel l'enfant s'occupe d'un facteur stressant et se récupère ensuite (Porges, 2011; Lillas & Turnbull, 2009; McEwen, 2002). Pour s'occuper d'un facteur stressant, le cerveau déclenche une sorte d'accélérateur, le système nerveux sympathique, afin de produire l'énergie nécessaire; il applique ensuite une sorte de frein, le système nerveux parasympathique, afin de reprendre la normalité. Le cerveau régule ainsi la quantité d'énergie que l'enfant dépense sur les éléments stressants de manière à libérer les ressources pour d'autres fonctions corporelles, dont la digestion, la réparation cellulaire, le maintien d'une température corporelle stable, ou encore prêter attention et apprendre.

Le développement de l'autorégulation

Les bébés naissent avec uniquement de 20 à 25 % de leur cerveau à l'âge adulte. Au moment de la naissance, leur cerveau commence à grandir à un rythme phénoménal, produisant environ 700 nouvelles synapses à la seconde.

En plus de faire la relation entre les divers systèmes sensoriels et moteurs, la partie du cerveau du bébé qui grandit le plus c'est le cortex préfrontal, où sont logés les systèmes qui contrôlent l'autorégulation.

Au fil de la dernière décennie, des neuroscientifiques se spécialisant dans la croissance ont appris que *c'est par la régulation que ces systèmes de croissance robustes sont branchés à l'appui de l'autorégulation*. Les expériences qui favorisent ce processus commencent dès le début. La stimulation tactile que reçoit le bébé quand vous le tenez ou le cajolez libère des hormones neurologiques qui ont un effet extrêmement calmant; votre voix, vos yeux pétillants, votre sourire lorsque vous le bercez doucement ou un peu moins doucement si votre bébé a besoin d'être calmé, avec tout cela, vous êtes en train de jeter les assises d'une bonne autorégulation.

La suivante étape critique du développement de l'autorégulation s'appelle « participation sociale ». Cette participation commence bien avant que votre bébé ne commence à parler. Plus vous réagirez de manière calme et chaleureuse lorsque votre bébé se mettra à pleurer, et plus vous saurez comprendre ce que votre bébé ressent ou désire, plus vous serez en mesure de le réguler à la hausse ou à la baisse.

C'est là un principe fondamental de l'autorégulation : il s'agit autant d'éveiller les sens du bébé – p. ex., en lui donnant de l'énergie quand il est somnolent et que c'est le moment de manger ou peut-être juste de jouer – que de calmer le bébé quand il est agité ou que c'est le moment de dormir.

Le développement du langage marque une avance critique dans ce système de participation sociale. Le bambin peut désormais vous dire ce qu'il veut ou ce dont il a besoin, et il est impératif de répondre à ces invitations à la communication – ne serait-ce que pour dire à l'enfant d'attendre un instant – pour l'aider à développer les compétences langagières fonctionnelles qui renforcent l'autorégulation.

Les jeunes adolescents commencent une transition fondamentale au niveau de leur autorégulation qui se reconnaît à l'instant où ils ont soudain beaucoup moins besoin de leurs parents et beaucoup plus besoin de leurs pairs. Mais ce ne sont pas tous les adolescents qui passent par ce stade de développement au même âge ou au même rythme et certains n'arrivent pas à maîtriser cette transition entièrement jusqu'au moment où ils se transforment en jeunes adultes. De plus, les enfants connaissent plusieurs genres d'obstacles et de régressions dans leur capacité d'autorégulation, et au moment où le stress est aigu il n'est pas du tout inusité de voir un enfant, voire un adolescent, retourner au stade du nourrisson qui a besoin d'être embrassé par ses parents pour rester calme.

Le continuum de l'éveil

La capacité d'autorégulation se rapporte au degré auquel l'enfant peut passer aisément d'un état au suivant, ses *états d'éveil* étant critiques pour dépenser et rétablir l'énergie :



Les moments où les enfants peuvent moduler leurs émotions le mieux sont ceux où ils sont calmes mais concentrés et alertes; c'est alors qu'ils peuvent prêter attention; faire abstraction des distractions; contrôler leurs impulsions; soupeser les conséquences de leurs actes; comprendre ce que les autres sont en train de penser et de sentir, ainsi que les effets de leur propre comportement; ou encore faire preuve d'empathie envers les autres.

Le stress chez les enfants

Au fil des deux dernières décennies, les scientifiques ont fait un certain nombre de découvertes importantes au sujet du stress chez les enfants :

1. Si un peu de stress est extrêmement motivant, trop de stress peut avoir des conséquences négatives à long terme.
2. Trop d'enfants sont en train de composer avec beaucoup trop de facteurs stressants dans leur vie aujourd'hui.
3. Il nous faut beaucoup mieux comprendre la nature de ces facteurs stressants et la manière de les atténuer.
4. Les enfants doivent apprendre à identifier les choses d'eux-mêmes quand ils deviennent agités et ce qu'ils peuvent faire pour retourner à un état calme et concentré.

Quels sont donc ces facteurs stressants? Nous savons tous que les enfants sont extrêmement sous pression de nos jours et qu'il y a beaucoup d'incertitude dans leur vie. Mais les scientifiques en sont arrivés à une compréhension plus vaste du *stress*, les sortes de choses qui activent le système nerveux sympathique, et ce qui est tout aussi important, les sortes de choses qui aident un enfant à se rétablir.

Les cinq principales sources de stress dans la vie des enfants d'aujourd'hui sont les suivantes :

1. Biologique
2. Affectif
3. Cognitif
4. Social
5. Prosocial

Chacun de ces niveaux influe et subit l'influence de tous les autres. Ainsi, lorsque nous veillons à développer l'autorégulation chez l'enfant, nous devons retenir que nous nous occupons des cinq niveaux, et non pas simplement d'un ou deux.

Pour beaucoup d'enfants, trop de bruit, trop de stimulation visuelle ou des odeurs trop fortes peuvent être un facteur stressant. Pour certains, trop de malbouffe ou trop de sucre peuvent être un facteur stressant. Pour beaucoup trop d'enfants aujourd'hui, un manque de sommeil ou d'exercice ou simplement le fait de ne pas assez jouer avec d'autres enfants sont un facteur stressant énorme. Beaucoup d'enfants ont de la difficulté à contrôler des émotions négatives fortes, telles la peur, la colère, la honte, ou la tristesse. Certains enfants trouvent certains types de défis cognitifs extrêmement fatigants. De très nombreux enfants trouvent les activités de groupe stressantes. Et enfin, les enfants peuvent trouver extrêmement difficile de devoir composer avec les sentiments ou les besoins d'autres enfants.

Les indices d'une charge de stress excessive

Lorsque nous étudions la liste ci-dessus, il devient manifeste que de nombreuses choses qui pourraient être en train de stresser un enfant ne sont pas celles que nous associons

nécessairement à un facteur stressant. Alors, comment pouvons-nous savoir si un enfant est en proie à un stress excessif?

Pour les parents, les tuteurs et éducateurs, il y a un certain nombre d'indices indiquant quand un enfant est surchargé par le stress. En voici quelques-uns : l'enfant...

- a beaucoup de mal à écouter, voire à répondre quand il entend son nom
- a beaucoup de mal à faire les choses les plus simples
- est de très mauvaise humeur quand il se réveille le matin, ou ne semble jamais content pendant la journée
- discute beaucoup, ou semble vouloir s'opposer à nos souhaits, même s'ils sont très raisonnables
- se fâche beaucoup trop, ou a recours à des mots blessants, voire à la violence
- est extrêmement impulsif et facilement distrait
- a énormément de mal à tolérer la frustration
- il lui est difficile de :
 - » s'asseoir sagement
 - » aller au lit
 - » réfléchir ne serait-ce qu'au plus simple des problèmes
 - » avoir de bonnes relations avec d'autres enfants
 - » avoir des intérêts positifs
 - » éteindre la télé ou arrêter de jouer à un jeu vidéo.



Les trois étapes principales vers l'autorégulation

- 1.** La première étape consiste à réduire le niveau de stress global chez l'enfant. Il peut s'agir tout simplement de veiller à ce que l'enfant ait eu suffisamment d'heures de sommeil, mange des aliments nutritifs, et fait beaucoup d'exercice; éteindre la radio ou la télé quand il s'agit d'un bruit de fond si nous pensons que notre enfant est sensible au bruit; ou limiter le temps passé à l'ordinateur ou aux jeux vidéo s'ils semblent laisser l'enfant en un état d'agitation. Le simple fait d'aller à l'école peut être stressant pour beaucoup d'enfants, et même de petites choses toute simples comme un disque pour leur chaise à l'école ou un sac à mettre sur leurs genoux ou un peu de pâte à modeler pendant les leçons peuvent être des éléments calmants.
- 2.** La deuxième étape consiste à prendre conscience de comment on se sent lorsqu'on est tellement concentré et alerte, et comment on se sent lorsqu'on est hypo ou hyper stimulé. Un grand nombre d'enfants canadiens sont dépourvus de cet aspect fondamental de la conscience de soi.
- 3.** La troisième étape consiste à enseigner aux enfants le genre de chose qu'ils doivent faire pour retourner à un état calme, concentré et alerte et les sortes d'expérience qu'ils pourraient devoir gérer, voire éviter.

Le monde dans lequel nos enfants grandissent aujourd'hui est un monde où l'autorégulation devient de plus en plus critique. Mais les recherches sont en train de révéler que les sports, la maîtrise d'un instrument de musique, la participation aux arts, la pratique du yoga et des arts martiaux comme le taekwondo, comportent des bienfaits

énormes pour l'autorégulation (Diamond, 2011). L'autorégulation c'est faire toutes les choses susceptibles d'augmenter le niveau d'énergie de l'enfant tout autant qu'apprendre à composer avec des situations ou des stimulus que l'enfant trouve extrêmement fatigants.

Bibliographie

Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964.

Duckworth, A. & Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ. Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.

Lillas, C. & Turnbull, J. (2009). *Infant child mental health, early intervention, and relationship-based therapies*. New York: W. W. Norton.

McEwen, B. (2002). *The end of stress as we know it*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693-8.

Pink, D. (2011). *Drive: The Surprising truth about what motivates us*. Riverhead Trade.

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: W. W. Norton.

Shanker, S. G. (2012). *Calm, Alert and Learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto: Pearson.

L'initiative Canadian Self-Regulation a été lancée à l'automne 2012. Son objectif consiste à enchâsser des pratiques conçues pour améliorer l'autorégulation en classe. De nombreuses écoles en Colombie-Britannique, en Ontario et au Yukon participent à la première vague de l'initiative Canadian Self-Regulation. Pour en savoir davantage et obtenir des conseils et pratiques pour les parents et éducateurs, consulter le site www.self-regulation.ca.



Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique.

Par D^r Carol Anne Wien

Université York

« La documentation ne consiste pas à trouver des réponses, mais à générer des questions ».

(Filippini cité dans Turner et Wilson, 2010, p. 9)

Nous avons toujours tout documenté en tant que société – des reçus de caisse aux dossiers médicaux, en passant par les albums photos de famille et les bulletins scolaires. Or, la documentation pédagogique offre bien plus qu'un simple registre. Elle offre un processus pour écouter les enfants, créer des artefacts à partir de cette écoute et étudier avec d'autres ce que les enfants nous révèlent sur leur vision compétente et réfléchie du monde. Pour écouter les enfants, nous documentons les moments de la vie à l'aide d'images, de vidéos, d'artefacts, de documents écrits, d'enregistrements sonores et autres médias numériques décrivant ce que les enfants ont dit ou fait. Ces traces documentées de l'expérience vécue, deviennent un outil pour réfléchir ensemble lorsqu'elles sont communiquées à d'autres. En entendant les réflexions des autres, nous nous apercevons qu'il y a une diversité de points de vue.

La documentation pédagogique va au-delà du fondement du continuum du développement pour accueillir les perspectives des enfants ainsi que notre étude de leurs opinions. Voici un exemple concret. Nous voyons une enfant dehors sur un terrain de jeu regardant par une fenêtre [figure 1, Fille à la



Photo gracieuseté de Ellen Brown

fenêtre]. Elle vient de passer de la salle de bambins à la salle réservée à l'âge préscolaire. Elle voit son ancienne éducatrice à travers la vitre et place sa main sur la fenêtre, tout comme l'éducatrice de son côté, et les deux paumes se rejoignent, l'une grande et l'autre petite, à travers la vitre. Que nous apprend ce moment de la réalité de cette enfant, de son entourage social et affectif? Que nous apprend-il de son ancienne éducatrice? Que nous apprend-il de la personne qui a pris la photo? Lorsque nous captions ce genre de moment nous l'arrêtons dans le temps, nous pouvons le suspendre et le garder immobile, l'étudier, et songer à une réponse réfléchie et attentive.

*L*a documentation pédagogique a été développée dans les années 1970 et 1980 par des éducateurs des services de garde de poupons, de bambins et d'enfants d'âge préscolaire dans la municipalité de Reggio Emilia dans le nord de l'Italie pour se répandre ensuite dans le monde entier (Edwards, Gandini et Forman, 2012). Elle aide les éducateurs non seulement à inclure le développement de l'enfant dans leur vision mais encore à regarder au-delà du développement pour capter les aspects plus vastes de l'expérience à des fins de réflexion. La documentation pédagogique nous ouvre la porte à des relations et à des significations que nous n'avions pas songé à chercher : cette expansion de ce que nous pouvons apprendre pour notre savoir et interprétation, tel est le cadeau qui nous est offert.

Comment la documentation pédagogique soutient les milieux de la petite enfance

La documentation pédagogique nous invite à nous montrer curieux et à nous questionner avec d'autres sur la signification des événements vécus par les enfants. Ensemble, nous devenons des co-apprenants avec les enfants en construisant ensemble notre compréhension du monde à mesure que nous interprétons cette compréhension avec d'autres. Nous ne nous contentons pas de consigner les activités pour les documenter, nous cernons les événements afin d'étudier et d'interpréter leur signification ensemble. À partir de ce processus ralenti de recherche propre à l'éducateur, nous avons la possibilité de découvrir des réponses réfléchies, attentives et novatrices qui élargiront nos horizons. Nous découvrons ce que nous ne savions pas encore comment regarder. La documentation pédagogique insère une nouvelle phase de réflexion et d'interrogation conjointe entre l'acte d'observer et l'acte de planifier une réponse. Au lieu de chercher ce que l'on peut savoir moyennant l'évaluation, la documentation pédagogique invite les éducateurs qui découvrent les univers des enfants à se montrer créatifs, surpris, et tout simplement enchantés.

Voir les enfants comme des chercheurs travaillant avec d'autres pour comprendre le monde et les éducateurs comme chercheurs apportant leur curiosité pour générer des théories sur les stratégies de communication sociale, intellectuelle, physique et affective, c'est voir les enfants aussi bien que les éducateurs sous un nouveau jour – comme des

citoyens qui participent et impliquent leur entourage culturel dans toute leur humanité : ce processus place notre humanité comme êtres qui pensent et qui sentent dans un lieu plus riche et motivant dans notre vie d'éducateurs professionnels.

Apprendre à créer la documentation pédagogique

L'esprit des éducateurs prend de nouvelles habitudes pour les besoins de documentation (Wien, Guyevskey et Berdoussis, 2011). La première étape consiste à faire de la documentation une habitude quotidienne, dans le cadre d'un processus d'enquête continue. Il faut s'exercer pendant des mois pour apprendre à avoir les outils qu'il nous faut sous la main. Apprendre à choisir ce qu'il faut documenter parce que nous voyons que telle ou telle chose pourrait avoir une signification pour les enfants, exige de la pratique, du discernement et de la réflexion. Voici un autre exemple concret. Une éducatrice a remarqué qu'un garçon a apporté un petit bout de tuyau à la table où l'on fait l'enfilage des perles [figure 2, Miles à la table]. L'éducatrice est curieuse et prend une photo en écrivant ces questions : « Qu'est-ce que Miles veut savoir? Qu'est-ce qu'il sait déjà? Est-ce le moment opportun de commencer une conversation avec Miles au sujet des tuyaux? »



Photo gracieuse de Jason Avery

Pendant que l'éducatrice continue à observer, l'enfant s'amuse à insérer des perles dans le trou du tuyau [figure 3, Miles avec le tuyau] et l'éducatrice inscrit : « Miles s'amuse à explorer la manière de combiner les perles et les tuyaux. Il peut regarder dans la longueur du tube et voir la perle qu'il y a insérée. Il l'entend circuler dans le tuyau » [figure 3, Miles et le tuyau] (Avery, Callaghan et Wien, à venir).

Une deuxième étape dans la création de la documentation réside dans la volonté de communiquer aux autres ce que nous avons relevé et notre propre curiosité. Les éducateurs s'affirment publiquement et sont prêts à montrer aux autres leur documentation et à s'intéresser à leurs réactions lorsqu'ils en prennent connaissance. Nous nous accrochons à cet état de curiosité. Que veut dire cette expérience pour l'enfant? Pour d'autres enfants? Pour les parents et tuteurs? Pour les autres éducateurs? À mesure que nous élargissons notre cadre de référence pour réfléchir aux expériences et que nous partageons nos pratiques avec les enfants, les familles et nos collègues, nous renforçons les partenariats et nous nous ouvrons à de nouvelles formes de compréhension.

Parallèlement à ces intérêts en évolution, les éducateurs développent des compétences de littératie visuelle, en comprenant comment l'œil lit l'information. Enlever les objets superflus, sélectionner uniquement les images qui montrent que nous remarquons les choses, et offrir la documentation dans des quantités qui peuvent être absorbées par les enfants, les parents et tuteurs, les visiteurs et les collègues, exige énormément de

pratique. Les éducateurs comprennent que la documentation destinée aux enfants est extrêmement ciblée et faite de textes expressément conçus pour eux. Pour les parents et visiteurs, la documentation peut être à la hauteur des adultes, avec un texte et des commentaires plus détaillés.

Les éducateurs font un véritable bond un niveau de la compréhension quand ils assimilent que la documentation est beaucoup plus qu'un simple enregistrement ou une simple description d'une expérience qui montrent ce que les enfants ont dit et ont fait – quoique cela constitue un véritable point de départ. La documentation permet de visualiser ce que pense et ce que sent l'enfant et de capter sa vision du monde. Lorsque nous rendons visibles aux autres les idées et théories du travail des enfants sur le monde, nous pouvons étudier ces optiques de concert avec les autres pour élargir nos propres perspectives et notre capacité de réponse. En regardant Miles, nous voyons un enfant ravi de ses découvertes sur les perles qui circulent le long d'un tuyau et son éducatrice écrit : « il y a quelque chose de beau à mettre quelque chose en mouvement et à l'observer pendant qu'elle bouge » (Avery, Callaghan et Wien, à venir).

Ce n'est qu'une fois que nous aurons révélé ou rendu visibles les pensées, les sentiments et les valeurs des enfants que nous pourrons étudier la signification des événements pour les enfants, en offrant nos réflexions dans un climat de collaboration de sorte que notre compréhension s'élargisse, s'approfondisse et adopte des perspectives multiples. Lorsque les éducateurs observent collectivement les enfants en tentant de rendre visibles leurs pensées et leurs sentiments, on peut dire que la documentation devient pédagogique. La documentation devient pédagogique parce que le groupe d'étude de la documentation renseigne les éducateurs sur les manières dont les enfants apprennent et les manières dont les adultes interprètent l'apprentissage des enfants. Notre objectif consiste à approfondir l'empathie, à bâtir des relations éthiques (Bath, 2012; Dahlberg, Moss & Pence, 2006; Rinaldi, 2006).

Qu'en sera-t-il de la documentation pédagogique en Ontario? Que deviendra-t-elle dans nos esprits, nos cœurs et entre nos mains, à mesure que nous renforçons les partenariats avec les familles, que nous valorisons la diversité et l'inclusion universelle et que nous appuyons le droit des enfants à avoir une enfance pleine d'empathie où les éducateurs sont prêts à examiner la signification de la vie pour nos plus jeunes citoyens?

Questions à poser en étudiant la documentation

- Qu'essayons-nous de comprendre? Que voulons-nous que la documentation pédagogique nous aide à chercher?
- Que voyons-nous quand nous regardons la documentation de près, attentivement?
- Quelles sont les questions que ce regard soulève pour nous? Sur quoi nous interrogeons-nous?
- Quelles sont nos théories au sujet de ce que nous voyons?
- Que nous révèle la documentation au sujet des théories, des sentiments, des préférences et des intérêts des enfants?

Bibliographie

Avery, J., Callaghan, K., & Wien, C.A. (à venir) *Documentation as Relationship*.

Bath, C. (2012). "I can't read it, I don't know": Young children's participation in the documentation pédagogique of English early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 190-201.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2006). *Beyond quality in child care and education: Postmodern perspectives*. 2^e édition. Londres: Falmer Press.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. 3^e édition. Santa Barbara, CA: Clio.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. New York: Routledge.

Turner, T. & Wilson, D. (2010). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 49, 5-13.

Wien, C.A., Guyevskey, V. & Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio-inspired education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2), 1-12.



Tout le monde est bienvenu : des services d'éducation et de garde de la petite enfance inclusifs

Par D^r Kathryn Underwood

Université Ryerson

Des expériences d'éducation et de garde de la petite enfance (EGPE) de haute qualité sont nécessaires pour aider les enfants à contribuer pleinement à leur communauté. Les programmes inclusifs d'EGPE de qualité supérieure ont trois caractéristiques principales : ils sont accessibles à tous les enfants et à leurs familles; ils sont conçus et mis en œuvre en tenant compte des besoins uniques de chaque enfant; ils comprennent l'évaluation continue des programmes pour assurer une participation complète (Underwood et Frankel, 2012). Dans des programmes d'EGPE de haute qualité, les enfants ont l'occasion de développer leurs habiletés linguistiques, sociales, physiques et cognitives. L'éducation de la petite enfance inclusive ne vise pas seulement le placement d'enfants dans un programme. Elle vise aussi la participation active des enfants à des interactions sociales et le développement de leurs habiletés et compétences. Les enfants de tous les niveaux de développement, y compris les enfants ayant des besoins particuliers qui font partie du système de services d'EGPE, doivent être accueillis comme membres à part entière de la communauté. Pour y arriver, on doit favoriser la participation active dans tous les environnements de la petite enfance (Underwood, Valeo et Wood, 2012).

Accès

Les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance sont inclusifs quand ils comprennent :

- des politiques qui favorisent l'inclusion;
- une forme de leadership qui favorise l'inclusion;
- des employés qui croient en l'inclusion.

Afin de permettre à tous les enfants de participer pleinement à l'éducation, aux services de garde et aux activités de la communauté, on doit leur assurer un accès équitable aux programmes. Les programmes d'éducation et de garde de la petite enfance doivent comprendre une politique d'inclusion qui comporte des mesures non discriminatoires en matière d'inscriptions, de comportement des enfants et de programmes offerts au centre. Les organismes de service doivent aussi avoir accès au soutien nécessaire pour répondre aux besoins des enfants. Dans de nombreux environnements, des conseillères ou conseillers ressources sont prêts à soutenir les employés dans leurs efforts d'inclusion.

Les programmes qui n'ont pas de conseillères ou de conseillers ressources permanents peuvent établir un partenariat avec d'autres organismes et programmes d'intervention précoce, qui peuvent leur fournir des enseignantes ou enseignants ressources, des spécialistes, des professionnelles ou professionnels communautaires, et du financement et du soutien liés aux partenariats parents-éducatrices ou éducateurs. Des conseillères ou conseillers en intervention précoce ou ressources peuvent établir une relation avec les employés d'EGPE. Cette relation mènera à la résolution de problèmes avec les intervenants du système de garde d'enfants, y compris les familles (Buysee et Hollingsworth, 2009; Frankel et Underwood, 2011; Guralnick, 2011). Ces employés de soutien externes pourraient, notamment, fournir un programme parallèle sur l'intervention en matière de parole et de langage, entre autres. De plus, un service de garde pourrait aider la famille à suivre le développement de l'enfant et offrir des occasions de participation sociale en utilisant le langage.

Ces relations entre les services et les professionnels doivent être coordonnées et collaboratives. Parmi les secteurs de service qui offrent un tel soutien, citons les secteurs de la santé, de l'éducation, des services sociaux et des services de soins. Ces équipes de professionnels peuvent soutenir l'évaluation, la planification et l'élaboration de mesures d'adaptation et d'accommodement, ainsi que l'évaluation du programme. Par exemple, un médecin de famille peut recommander un enfant qui a de la difficulté à interagir socialement à visiter un centre de la petite enfance de l'Ontario, où il aura l'occasion d'interagir avec d'autres enfants.

Conception et mise en œuvre

Les programmes sont inclusifs quand :

- ils sont conçus pour répondre aux besoins de tous les enfants et de leurs familles (conception universelle);
- la planification est personnalisée et l'objectif de participation est explicite;
- les objectifs d'intervention précoce liés aux enfants sont pris en compte et intégrés au programme (différenciation).

Les ressources physiques essentielles à la pratique inclusive comprennent un environnement accessible qui offre du matériel adaptatif, de l'équipement spécialisé et un plan bien défini. Bon nombre du matériel et des environnements définis dans les programmes d'éducation de la petite enfance de haute qualité sont, dans l'ensemble,

conformes à l'inclusion de haute qualité (Irwin, Lero et Brophy, 2004; Buysee et Hollingsworth, 2009). Les employés des programmes d'EGPE peuvent se servir de l'éventail de matériel dont ils disposent pour les programmes destinés aux enfants d'âges différents, afin d'adapter les activités pour tous les enfants. Par exemple, les gros crayons utilisés par les plus jeunes conviennent aux enfants plus âgés qui ont des troubles de la motricité fine. Les programmes qui offrent des zones de repos et des zones actives conviennent aux enfants ayant des besoins d'attention et sensoriels divers. Les programmes qui respectent le rythme naturel de développement de chaque enfant ainsi que le contexte familial sont aussi inclusifs (Frankel et Underwood, 2012).



La planification personnalisée doit être consignée afin qu'elle puisse être communiquée aux parents, aux spécialistes ainsi qu'à l'enfant pour s'assurer qu'elle répond à ses besoins (Savaria, Underwood et Sinclair, 2011). L'élaboration d'un plan de programme personnalisé (PPP), ou d'un document d'approches individuelles équivalent, assurera une planification intentionnelle au sein du programme et aidera le partage d'information entre les professionnels et les organismes ainsi qu'avec les familles.

Dans certaines familles, les enfants ont accès à de multiples services. Par conséquent, il se peut que plusieurs évaluations soient menées, et que l'on demande aux familles de soutenir la planification pour chacun des services. Le PPP permet de consigner les activités et les routines du programme selon le point de vue de l'enfant, et son contenu peut être communiqué à d'autres professionnels avec l'accord de la famille. Il est important de noter que les objectifs du PPP doivent être axés sur la participation plutôt que sur des éléments dits « normaux ». On doit ainsi permettre à l'enfant d'être actif physiquement, de s'amuser et de se faire de nouveaux amis (Rosenbaum et Gorter, 2011). On peut aussi avoir défini des ressources dans le PPP. C'est pourquoi il est important de travailler avec la famille pour coordonner le soutien et les programmes (Janus, Lefort, Cameron et Kopechanski, 2007; Irwin, Brophy et Lero, 2004).

Le PPP doit aussi inclure les objectifs thérapeutiques définis dans d'autres programmes auxquels l'enfant participe. L'intégration de stratégies d'intervention précoce aux services de garde d'enfants, aux programmes d'aide à la famille et aux routines familiales favorise le transfert de compétences en développement entre les différents environnements (Guralnick, 2011; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi et Shelton, 2004). Le PPP doit inclure tout employé supplémentaire, les stratégies de communication, l'équipement, et les ratios ou les groupes à adapter, ainsi que le financement associé au soutien et à l'adaptation du programme (Frankel et Underwood, 2012). Le financement du soutien peut être défini grâce à des programmes municipaux d'intervention précoce et de ressources ainsi qu'à l'aide d'autres fournisseurs de services financés par le ministère de l'Éducation et le ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (Underwood, 2012).

Suivi et évaluation

On poursuit l'inclusion des enfants et des familles quand :

- les professionnels répondent aux changements dans le développement de l'enfant et dans la vie familiale;
- les programmes sont flexibles, adaptés aux besoins, et se basent sur de l'information à jour pour la planification et la prise de décisions;
- la transition de la petite enfance à l'école se fait en douceur.

L'un des facteurs essentiels des environnements inclusifs de haute qualité est le suivi continu du succès du programme. Le programme doit être adapté à mesure que les enfants grandissent et se développent, et que le groupe d'enfants au sein de la communauté évolue. Par conséquent, les programmes d'EGPE doivent suivre les besoins en constante évolution des enfants, de leurs familles et de leurs communautés, ainsi que recueillir de nouveaux renseignements obtenus en suivant les enfants et le programme. Les connaissances sur le développement individuel des enfants, acquises dans le cadre d'observations informelles et d'activités d'évaluations plus formelles (menées par des professionnels appropriés), jumelées à des analyses environnementales des activités du programme et des endroits où elles se déroulent, sont essentielles aux programmes de la petite enfance inclusifs. Les programmes de la petite enfance soutiennent aussi les familles orientées vers une évaluation diagnostique. Un éventail de pratiques d'évaluation et de suivi contribue, au fil du temps, à la participation d'un plus grand



nombre d'enfants et à l'acquisition de connaissances, des programmes d'EGPE, sur l'adaptation des programmes et l'offre d'accès à de l'espace physique et à de l'équipement pour un plus grand nombre d'enfants (Cross et coll., 2004).

Pour que les familles et les fournisseurs d'EGPE puissent bénéficier du soutien dont ils ont besoin, ils doivent connaître les mesures de soutien offertes. Les familles prennent conscience des programmes grâce aux réseaux personnels (amis et familles), aux recommandations et à

la publicité (Underwood et Killoran, 2012). Les fournisseurs d'EGPE font partie d'un réseau de professionnels, et peuvent fournir des recommandations et de l'information sur la gamme de programmes offerts dans leur communauté. Pour bien connaître les services, les fournisseurs d'EGPE doivent être actifs au sein de leurs réseaux professionnels.

D'importants changements ont eu lieu au cours des dix dernières années quant à la façon de soutenir les enfants ayant des besoins particuliers et leurs familles, et quant au moment choisi pour le faire. De plus, des changements apportés à d'autres programmes peuvent avoir des répercussions sur la prestation de services de la petite enfance, comme la mise en œuvre de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein. Il est important pour les fournisseurs de services d'éducation et de garde de la petite enfance de savoir communiquer avec le personnel de l'école pour assurer une bonne transition, car les enfants ayant des besoins particuliers passent plus de temps à l'école.

Les programmes de la petite enfance qui surveillent et évaluent de façon efficace sont bien placés pour aider les familles et les enfants dans leur transition vers l'école. La transition vers l'école représente un moment important dans la vie d'un enfant, mais les recherches montrent que les problèmes liés à la transition sont plus prononcés chez les enfants ayant des besoins particuliers que chez les autres enfants (Janus et coll., 2007; Lloyd, Irwin et Hertzman, 2009). Pour aider les enfants ayant des besoins particuliers en matière d'éducation à faire la transition vers l'école, il est important de coordonner le partage de renseignements entre les services de la petite enfance, les écoles et les parents. Les meilleures pratiques de transition sont celles appliquées avant la rentrée scolaire, comme les visites à domicile par le personnel de l'école et les réunions d'équipe, y compris avec les professionnels et les parents, qui connaissent bien l'enfant (Janus et coll., 2007). Le PPP est très utile à cette étape, car les parents ou les professionnels peuvent s'en servir pour partager des renseignements avec l'école et ainsi éviter qu'une évaluation individuelle soit effectuée à nouveau. En outre, le PPP peut soutenir le suivi continu et assurer l'uniformité des objectifs pendant la période de transition. Les éducatrices ou éducateurs de la petite enfance et les conseillères ou conseillers ressources sont d'importantes sources de renseignements pour les systèmes de la petite enfance et scolaires lorsque les différentes attitudes et les objectifs globaux changent (Underwood et Langford, 2011). Peut-être plus important encore, le transfert des responsabilités entre les professionnels de la petite enfance et les professionnels scolaires doit être clair afin que les parents puissent se retrouver facilement dans les différents rôles de chaque système.



Au-delà des pratiques :

Langage et compréhension des incapacités

Bon nombre de stratégies permettent de soutenir les enfants au sein d'environnements de la petite enfance. Cependant, les recherches montrent que l'un des plus importants aspects des pratiques efficaces d'inclusion est l'attitude des professionnels (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi et Shelton, 2004; Ostrosky, Laumann et Hsieh, 2006; Purdue, 2009).

Notamment, un lien a été établi entre les croyances des éducatrices et des éducateurs relativement aux incapacités et aux habiletés et leurs croyances générales en matière d'éducation et de pratiques éducatives de plus haute qualité (Jordon, Glenn et McGhie-Richmond, 2009; McGhie-Richmond, Underwood et Jordan, 2007). Selon Cross, Traub, Hutter-Pishgahi et Shelton (2004), l'attitude des éducatrices et des éducateurs envers l'inclusion s'améliore lorsqu'ils travaillent dans des programmes universels qui comprennent des pratiques d'inclusion de qualité. On constate la même chose chez les parents qui avaient une attitude négative envers l'inclusion après que leur enfant ait reçu un soutien inadéquat ou qu'il ait vécu une expérience sociale négative (Start et coll., 2011). Cependant, les parents et les éducatrices ou éducateurs qui vivent une bonne expérience d'inclusion ont plus tendance à avoir une attitude positive envers celle-ci.

Une grande partie de ce que nous savons sur l'attitude envers les incapacités provient de notre nouvelle compréhension théorique du handicap. Le handicap est maintenant défini comme l'interaction entre la personne et son environnement. Il ne s'agit pas simplement d'une caractéristique de l'enfant. Le handicap limite les fonctions, les activités ou la participation en raison d'obstacles présents dans l'environnement ou d'un manque de facteurs permettant la participation (OMS et UNICEF, 2012). Comprendre l'expérience sociale de l'incapacité permet à ceux qui travaillent dans les environnements d'éducation et de garde de la petite enfance de réaliser que ce n'est pas le diagnostic qui définit l'incapacité, mais bien la mesure dans laquelle nous répondons aux besoins de l'enfant (soit en favorisant leur développement ou en créant des obstacles). Il est important de comprendre la théorie relative au handicap, car les recherches montrent que les éducatrices et éducateurs qui croient que tous les enfants ont le droit de participer ont plus de chances de trouver une façon d'éliminer les obstacles et de comprendre comment chaque enfant apprend. Ces éducatrices et éducateurs ont tendance à mieux soutenir les enfants qui font partie de leurs programmes, sans tenir compte du diagnostic (DEC/NAEYC, 2009; Ostrosky, Laumann et Hsieh, 2006; Purdue, 2009; Underwood, Valeo et Wood, 2012).

L'emploi du terme « handicap » harmonise les éducatrices et éducateurs et ceux qui travaillent auprès des jeunes enfants avec un mouvement international pour l'inclusion (DEC/NAEYC, 2009; OMS et UNICEF, 2012). À l'échelle mondiale, les systèmes d'éducation n'ont pas adopté ce langage qui touche les problèmes systémiques, d'attitude et d'accès, essentiels à la compréhension des environnements inclusifs. Il est important d'employer un langage permettant de décrire ces expériences, afin que nous puissions discuter de la planification des programmes de la petite enfance et autres services. Cependant, l'Organisation mondiale de la Santé et l'UNICEF reconnaissent que la plupart des enfants ayant un handicap ne croient pas qu'ils ont une incapacité ou qu'ils ont des besoins particuliers. Lorsque l'on parle d'enfants vivant avec une incapacité, il est important de se souvenir de l'objectif visant la pleine participation des enfants à l'éducation, aux services de garde et aux activités de la communauté (OMS et UNICEF, 2012).

Pistes de réflexion :

- 1.** Les enfants ayant un éventail de caractéristiques individuelles se sentent-ils les bienvenus et à l'aise de participer à votre programme?
- 2.** De quelles façons votre programme répond-il aux capacités individuelles des enfants qui y participent?
- 3.** Que faites-vous pour évaluer le programme afin de vous assurer de diminuer les obstacles pour les enfants et les familles, et de favoriser la pleine participation au programme?
- 4.** Avez-vous établi des partenariats collaboratifs avec d'autres organisations afin de soutenir tous les enfants?
- 5.** Quels renseignements sur les enfants consignez-vous? Ces renseignements sont-ils nécessaires au soutien de l'inclusion? Comment partagez-vous ces renseignements avec les parents, le personnel responsable des enfants et autres organismes qui soutiennent les enfants et leurs familles?

Remerciements

Ce mémoire a été rédigé avec l'aide de Katherine Whyte, baccalauréat ès arts.

Références bibliographiques

- Buysse, V. et H.L. Hollingsworth. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development, *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 119-128.
- Cross, A. F., et coll. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Frankel, E., et K. Underwood. (2012). Early Intervention for Young Children, dans Brown, I. et M. Percy (éditeurs). *Developmental Disabilities in Ontario (3rd Ed)*, Toronto, OADD.
- Guralnick, M. (2011). Why early intervention works: A systems perspective, *Infants & Young Children*, 24, 6-28.
- Irwin, S.H., D.S. Lero et K. Brophy. (2004). *Inclusion: The next generation in child care in Canada*, pp. 11-17, Wreck Cove, Nouvelle-Écosse : Breton Books.
- Janus, M., et coll. (2007). Starting Kindergarten: Transition issues for children with special needs, *Canadian Journal of Education*, 30, 628-648.
- Jordon, A., C. Glenn et D. McGhie-Richmond. (2009). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers, *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Lloyd, J.E.V., L.G. Irwin et C. Hertzman. (2009). Kindergarten school readiness and fourth-grade literacy and numeracy outcomes of children with special needs: a population-based study, *Educational Psychology*, 29, 583-602.
- McGhie-Richmond, D., K. Underwood et A. Jordan. (2007). Developing instructional strategies for teaching in inclusive classrooms, *Exceptionality Education Canada*, 17(1&2), 27-52.
- Nind, M., R. Flewitt et J. Payler. (2011). Social constructions of young children in 'special', 'inclusive', and home environments, *Children & Society*, 25, 359-370.
- Ostrosky, M.M., B.M. Laumann et W. Hsieh. (2006). Early Childhood Teachers: Beliefs and attitudes about inclusion: What does the research tell us?, dans Spodek, B. et O.N.

Saracho (éditeurs). *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 411-422), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Purdue, K. (2009). Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143.

Rosenbaum, P. et J.W. Gorter. (2011). The 'F-words' in childhood disability: I swear this is how we should think!, *Child: care, health, and development*, 38(4), 457-463.

Savaria, E., K. Underwood et D. Sinclair. (2011). "If only I had known...": Young peoples' participation in the construction of their learning disability labels, *International Journal of Special Education*, 26(3), 92-105.

Stark, R., et coll. (2011). Other parents' perceptions of disability and inclusion in early childhood education: Implications for the teachers' role in creating inclusive communities, *He Kupu (The Word)*, 2(4), 4-18.

Underwood, K., et I. Killoran. (2012). Parent and Family Perception of Engagement: Lessons from Early Years Programs and Supports, *Canadian Journal of Education*, 35(4), 376-414.

Underwood, K., A. Valeo et R. Wood. (2012). Understanding Inclusive Early Childhood Education: A Capability Approach, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4).

Underwood, K., et E. Frankel. (2012). Early Intervention in Canada: The Developmental Systems Model in Ontario, *Infants & Young Children*, 25(4), 286-296.

Underwood, K., et R. Langford. (2011). *Children with Special Educational Needs in Early Childhood*, Toronto, Ontario : Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/Université de Toronto.

Underwood, K. (2012). Mapping the early intervention system in Ontario, Canada, *International Journal of Special Education*, 27(2), 125-134.

OMS et UNICEF. (2012). *Développement de la petite enfance et handicap : Document de travail*, Organisation mondiale de la Santé et Fonds des Nations Unies pour l'enfance. <http://www.who.int>

♻️ Imprimé sur du papier recyclé

13-169

ISBN 978-1-4606-2970-3 (imprimé)

ISBN 978-1-4606-2971-0 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2013

