



Cadre d'apprentissage pour la petite enfance

Première édition

Juin 2025

Government of
Northwest Territories

Table des matières

Remerciements.....	4
Glossaire.....	5
Introduction.....	14
Le symbole de ce cadre	16
Section 1 : Une vision pour l'apprentissage des jeunes enfants.....	17
Section 2 : Principes de l'apprentissage pour la petite enfance.....	21
Les enfants sont compétents, uniques et dotés d'un grand potentiel	21
Les relations jettent les bases du bien-être et de l'apprentissage.....	22
Les familles jouent un rôle essentiel dans le bien-être et l'apprentissage des enfants.....	23
Les espaces de la petite enfance sont inclusifs	23
Les éducateurs sont des collaborateurs.....	24
Les espaces de la petite enfance créent des liens avec le territoire	25
Les espaces de la petite enfance incluent la collectivité.....	25
Les environnements sont importants pour le bien-être et l'apprentissage.....	26
Le jeu est important pour le bien-être et l'apprentissage	27
Le jeu risqué est essentiel au bien-être et à l'apprentissage	28
L'apprentissage est holistique.....	29
Section 3 : Pratiques d'apprentissage en petite enfance	30
En quoi consiste l'écoute attentive?	31
En quoi consiste la réflexion approfondie?	31
En quoi consiste l'exploration des différentes façons de penser?	32
En quoi consiste une narration pédagogique?	33
Section 4 : Les domaines de l'apprentissage des jeunes enfants	40
Bien-être.....	42
Exploration	48
Communication	52
Vivre ensemble.....	55
Territoire	59
Conclusion.....	63
Références.....	64

Remerciements

Le Cadre d'apprentissage pour la petite enfance des Territoires du Nord-Ouest (TNO) s'inspire et est adapté du Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique (2019). Ce dernier reflète notre vision qui consiste à soutenir une approche de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants centrée sur l'enfant, culturellement adaptée et inclusive. En outre, les cadres d'apprentissage pour la petite enfance du Canada et d'autres pays ont été examinés et ont guidé notre travail. Citons plus particulièrement les documents suivants :

- Curriculum éducatif pour la petite enfance francophone du Nouveau-Brunswick (2008);
- Capable, confiant et curieux – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse (2018);
- Cadre régissant la qualité de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants au Nunavut (2023);
- Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance (2014);
- Envol : cadre pour les programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants en Alberta (2014);
- Belonging, Being & Becoming The Early Years Learning Framework for Australia (2022) [en anglais seulement];
- Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa New Zealand's Early Learning Curriculum (2017) [en anglais seulement].

Même si ces documents constituent une base pour le Cadre d'apprentissage pour la petite enfance des TNO (le cadre), ce dernier fait écho aux besoins, aux valeurs et aux cultures propres aux éducateurs, aux enfants, aux familles et aux communautés des TNO. Il cherche à s'appuyer sur les travaux précieux déjà accomplis en vue d'accompagner les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants aux TNO tout en offrant une marge de manœuvre suffisante pour les orientations futures.

Nous nous sommes appuyés sur les commentaires reçus dans le cadre des efforts continus de transformation du secteur de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants aux TNO pour guider l'élaboration de ce cadre. Le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation (MECF) remercie tous ses partenaires communautaires du domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants qui ont participé à ces consultations au fil des ans.

Le MECF remercie également les programmes Bushkids et Beb(a)ski pour leur examen approfondi qui a permis d'adapter le cadre au contexte unique des TNO.

Comme il s'agit d'un document évolutif, le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest (GTNO) s'engage à collaborer avec ses différents partenaires, dont les connaissances et les expériences

précieuses contribueront à peaufiner et à améliorer encore le cadre à l'avenir, en veillant à ce qu'il reste adapté et représentatif de la diversité des personnes, des connaissances et des cultures que l'on trouve ici.

Glossaire

Remarque : Tout au long du document, les mots **en bleu et en gras** sont définis dans ce glossaire.

Adapté à leur développement : se dit de pratiques, d'activités ou d'attentes qui s'appuient sur la compréhension de la manière dont les enfants grandissent et apprennent à différents stades. Il s'agit de tenir compte de l'âge, des capacités et du contexte culturel de l'enfant pour s'assurer que l'environnement d'apprentissage, les activités et les méthodes d'enseignement sont adaptés à son stade de développement.

Approche culturellement adaptée : approche qui valorise et respecte la diversité des origines, des croyances, des valeurs, des connaissances et des modes de vie afin de créer un sentiment d'appartenance. Cette approche reconnaît l'influence de facteurs tels que l'ethnicité, la race, la structure familiale, la langue et les croyances sur le développement et la vision du monde de l'enfant. Aux Territoires du Nord-Ouest, l'approche adaptée à la culture implique d'ancrer les structures d'apprentissage et de garde des jeunes enfants dans la culture, la langue et les connaissances autochtones locales tout en les respectant.

Autodétermination : pouvoir ou liberté d'agir de manière autonome; capacité de faire preuve de libre arbitre. Droit de déterminer librement son statut politique et de chercher librement à se développer sur les plans économique, social et culturel.

Bien-être : état de confort physique, social et affectif qui découle de la satisfaction des besoins fondamentaux, comme l'affection, la sécurité, la reconnaissance sociale, le sentiment de compétence et la raison d'être. Il englobe le bonheur, la satisfaction, un fonctionnement social efficace ainsi que des qualités telles que l'optimisme, l'ouverture d'esprit et la résilience.

Capacités : points forts, compétences et potentiel d'un enfant dans tous les domaines du développement. Il ne s'agit pas seulement de son niveau de réflexion ou des résultats obtenus à des tests.

Citoyen : membre reconnu de la collectivité locale, de la nation et du pays. Dans ce cadre, le terme « citoyen » intègre les droits et les protections énoncés dans la *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (1989), comme le droit à l'éducation, la protection contre les préjudices, le droit d'exprimer son point de vue et le droit de participer aux décisions qui ont une incidence sur sa vie.

Co-construire ou co-construction : processus d'apprentissage qui se déroule dans le cadre de relations où les enfants, les éducateurs, les familles et les communautés collaborent à l'acquisition de connaissances. Cette approche reconnaît les enfants comme des acteurs de leur propre apprentissage.

Colonialisme : systèmes et structures mis en place par un groupe extérieur pour garder le contrôle de la terre, des ressources et des personnes.

Colonisation : action d'un groupe extérieur pour prendre le contrôle d'un autre territoire, de ses ressources et de ses habitants. Les colons sont des personnes appartenant à un groupe extérieur qui s'installent sur les terres ancestrales dans le cadre des processus de colonisation. Le colonialisme de peuplement est une forme de colonisation dans laquelle les colons cherchent à occuper et à contrôler la terre en déplaçant, en marginalisant ou en effaçant les populations autochtones locales, tout en imposant une domination sociale, culturelle et économique.

Culture : valeurs, traditions, croyances et pratiques collectives qui aident les gens à se comprendre et à communiquer entre eux. Cette notion englobe les normes, les visions du monde et les connaissances transmises de génération en génération, façonnées par l'histoire, la géographie, la religion et le contexte social. La culture est un élément clé de l'apprentissage, car chacun apporte son propre bagage culturel à ses expériences.

Danger : situation ou objet dans l'environnement qui est susceptible de provoquer un préjudice. Pour donner la possibilité aux enfants de participer à des jeux risqués tout en garantissant leur sécurité, les éducateurs doivent définir et gérer l'espace.

Décolonisation : processus de démantèlement des structures et des systèmes établis par la colonisation qui ont eu des torts sur les populations autochtones, leurs droits ainsi que leurs systèmes et processus de connaissances. C'est un processus continu d'examen critique et de remise en question de l'héritage durable du colonialisme qui consiste à favoriser la guérison des communautés autochtones après les préjudices infligés par la colonisation. Il vise aussi à revitaliser les identités, les savoirs, la culture et les pratiques autochtones.

Démocratie/pratiques démocratiques : approche de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants qui valorise la participation, l'égalité et le respect des droits de l'enfant. Elle favorise la création d'un environnement dans lequel les enfants participent activement à la prise de décision, apprennent à exprimer leurs pensées et s'engagent dans des pratiques qui promeuvent l'équité, l'inclusion et la justice sociale d'une manière adaptée à leur développement.

Dene Kede : programme d'études fondé sur la culture qui englobe la langue, la culture et la vision du monde des cinq régions dénées : Gwich'in, Sahtú, Dehcho, Tłı̨chǫ et Akaitcho. Ce programme a été élaboré par des aînés et des éducateurs des collectivités dénées des Territoires du Nord-Ouest.

Développement : processus de croissance et d'évolution que les enfants connaissent dans différents domaines. Le développement social consiste à apprendre à interagir, à nouer des relations et à gérer des situations sociales. Le développement affectif se concentre sur la compréhension et la gestion des émotions. Le développement physique se rapporte aux changements corporels et au développement de la motricité globale et de la motricité fine. Le développement spirituel consiste à développer un sentiment d'appartenance et de connexion. Le développement cognitif implique la capacité de penser, de comprendre et de résoudre des problèmes. Le développement du langage comprend l'apprentissage de la communication par la parole, les gestes et l'écrit. Enfin, le développement créatif est le processus qui consiste à s'exprimer en utilisant l'imagination et en explorant des idées.

Dialogue : processus par lequel les éducateurs s'engagent dans des conversations ouvertes et

collaboratives afin d'explorer et de remettre en question leurs idées préconçues et leur compréhension de leurs pratiques d'enseignement. Dans ce cadre, le dialogue nécessite de réfléchir à certains moments de la pratique, de se poser des questions (« pourquoi? », « que se passerait-il si? ») et d'examiner de manière critique le sens des actions menées et des décisions prises. Ces analyses n'ont pas pour but de trouver des réponses prévisibles. Elles visent à stimuler la réflexion, à favoriser le questionnement permanent et à approfondir la compréhension.

Diversité : différences et qualités uniques que chacun apporte dans un environnement d'apprentissage de la petite enfance. Ces différences peuvent porter sur la culture, l'appartenance ethnique, les valeurs, les croyances, la ou les langues, les capacités, l'éducation, les expériences de vie, le statut socioéconomique, la spiritualité, le genre, l'âge et la sexualité.

Documentation : processus de collecte et d'enregistrement des traces de l'apprentissage et du développement des enfants par l'intermédiaire de notes, de photos, de vidéos et d'objets. Ce processus favorise la réflexion et le dialogue, aidant les éducateurs à adopter des approches utiles et réfléchies pour mieux répondre aux besoins des enfants. La documentation est une pratique essentielle dans le domaine de la petite enfance.

Donner un sens : processus par lequel les enfants donnent du sens aux situations, aux événements, aux objets et aux conversations et les interprètent en utilisant ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ont expérimenté dans une situation d'apprentissage.

Dons : capacités particulières ou talents avec lesquels on pense que les enfants naissent. Ces dons sont jugés importants par la communauté, et les aînés aident les enfants à les reconnaître et à les développer.

Éducateur : personne travaillant dans divers contextes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants qui soutient l'apprentissage et le développement des enfants. Les éducateurs prodiguent des soins, cultivent des relations positives et guident l'épanouissement des enfants dans tous les domaines du développement. Ils peuvent travailler dans des garderies en établissement ou à domiciles agréées, ou encore dans des programmes scolaires, et possèdent généralement des qualifications ou des diplômes leur permettant de créer des environnements sûrs et stimulants dans lesquels les enfants peuvent s'épanouir.

Enfants ayant des capacités et des besoins divers : enfants bénéficiant de soutiens, de services et d'enseignements supplémentaires ou spécialisés pour accompagner leur apprentissage. Ces enfants peuvent présenter ou risquer de présenter des retards de développement ou des handicaps et peuvent avoir besoin d'un soutien plus important que celui dont ont besoin les enfants en général.

Environnement : aspects physiques et sociaux qui favorisent l'apprentissage et le développement de l'enfant. L'environnement physique comprend l'aménagement de l'espace, du matériel et du temps. L'environnement social se rapporte aux interactions qui ont lieu. Dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, l'environnement est souvent considéré comme le « troisième enseignant », un concept issu de l'approche Reggio Emilia où l'environnement est vu comme un participant actif au processus d'apprentissage. « Il est impossible de distinguer les apprentissages qui se produisent dans les différents environnements d'apprentissage – à la maison, en collectivité, à l'intérieur et à l'extérieur. Toutes les composantes de l'environnement d'apprentissage revêtent une importance égale, et la circulation d'un environnement à l'autre devrait être libre. Les expériences vécues à la maison font partie des expériences de la vie quotidienne des enfants. Toutes les activités

qui se déroulent à l'intérieur peuvent également se dérouler à l'extérieur. » [traduction]
(Crowther 2016, p. xiii)

Ethnicité : traits culturels partagés par un groupe, comme les valeurs communes, les traditions, la langue, les célébrations, les vêtements et la nourriture. Ce concept est souvent lié à la zone géographique ou aux origines ancestrales d'un groupe, créant ainsi un sentiment partagé d'identité et d'héritage.

Exploration : pratique par laquelle les éducateurs s'intéressent aux questions et aux idées souvent issues des théories des enfants ou de leurs propres réflexions. L'exploration suscite une réflexion approfondie et une collaboration sans résultats préétablis. Les enfants travaillent activement à la résolution des problèmes par le jeu, tandis que les éducateurs accompagnent et approfondissent leurs apprentissages en posant des questions ouvertes et en proposant un enseignement adapté.

Famille : groupe de deux personnes ou plus liées par un consentement mutuel, par la naissance, par l'adoption ou par le placement et qui partagent la responsabilité d'élever et de prendre soin des enfants. Les familles se présentent sous diverses formes : familles biparentales, familles monoparentales, familles recomposées, familles adoptives, foyers multigénérationnels, familles homoparentales, familles multiples et familles d'accueil.

Genre : concept social qui renvoie à la manière dont les personnes s'identifient (identité de genre) et s'expriment (expression de genre). Si le genre était par le passé considéré comme binaire (homme/femme), il est aujourd'hui perçu comme fluide et diversifié, englobant un éventail d'identités allant au-delà du genre binaire. Le genre comprend les rôles, les comportements et les identités, et influence la façon dont les gens se perçoivent et interagissent entre eux. Modelé par la culture, les normes sociales et l'expérience personnelle, le genre peut s'exprimer de multiples façons, au-delà de la seule appartenance au sexe masculin ou féminin.

Holistique : se dit d'une approche visant à se concentrer sur l'enfant dans sa globalité, en tenant compte de son développement physique, social, affectif, intellectuel et créatif. Une telle approche met l'accent sur l'interdépendance des différents domaines de la croissance de l'enfant, en favorisant des relations respectueuses avec soi-même, autrui, l'environnement et le monde spirituel. L'apprentissage holistique préfère les expériences authentiques et les compétences intégrées au cloisonnement des compétences en domaines distincts.

Hypothèses : croyances ou idées qui sont acceptées comme vraies sans aucune preuve. Elles sont souvent considérées comme allant de soi et peuvent influencer notre façon de penser ou d'agir, même si elles ne sont pas toujours fondées sur des faits.

Inclusion : pratique consistant à reconnaître, à valoriser et à satisfaire les divers besoins sociaux, culturels, linguistiques et individuels de toutes les personnes en garantissant un accès équitable aux possibilités, aux ressources et à la participation. Elle promeut un sentiment d'appartenance et le respect des différences, permettant à chacun, indépendamment de ses capacités, de son passé ou de sa situation, de s'engager pleinement et de contribuer à tous les aspects de la vie.

Interconnexion : idée selon laquelle tout est lié ou connecté d'une manière ou d'une autre, ce qui signifie que les personnes, les communautés et les éléments de la vie s'influencent et se façonnent mutuellement. Dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, cela renvoie à la façon dont les personnes, les cultures et les systèmes sont interreliés, chacun ayant une incidence sur les autres et

étant influencé en retour.

Interdépendance : confiance et soutien mutuels qui existent entre les personnes, les cultures ou les systèmes. L'interdépendance met en évidence la façon dont les personnes ou les communautés dépendent les unes des autres en ce qui concerne les ressources, les connaissances et le développement, tout en mettant l'accent sur le partage des responsabilités et la collaboration.

Interprétation : processus consistant à expliquer, à clarifier ou à donner un sens à quelque chose. Il s'agit de comprendre et de transmettre la signification, le contexte ou le message voulu d'un texte, d'une situation, d'un événement ou d'un élément d'information. Les interprétations peuvent varier en fonction des points de vue, des origines culturelles, des connaissances et des expériences de chacun. Dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, il s'agit de la manière dont les éducateurs, les gardiens et les parents comprennent les comportements, les actions et les expériences des enfants et leur donnent un sens. Cette interprétation permet de mieux comprendre les besoins, les points forts et le développement de chaque enfant, ce qui favorise une approche adaptée et inclusive.

Inuits : peuple autochtone circumpolaire présent dans l'ensemble du Nord. Au Canada, les Inuits vivent principalement dans l'Inuit Nunangat, le territoire des Inuits canadiens. Aux Territoires du Nord-Ouest, les Inuvialuits sont le peuple autochtone de l'ouest de l'Arctique canadien.

Inuuqatigiit : document pédagogique rédigé par des éducateurs et des aînés inuits et inuvialuits de l'est et de l'ouest de l'Arctique canadien, s'appuyant sur la conviction des aînés que l'éducation doit être communautaire.

Jeu risqué : activité qui crée un sentiment d'excitation et de frisson, avec un risque de blessure physique ou affective. Il peut s'agir de jeux en hauteur, à grande vitesse et à l'aide d'outils ou encore d'activités brutales et d'interaction avec des éléments potentiellement dangereux ou présentant le risque de se perdre. Le jeu risqué est souvent associé à des activités en plein air ou dans la nature, car les conditions extérieures, dynamiques et changeantes, sont plus propices à ce type de jeu.

Jouer : action essentielle pour un développement sain et le bien-être des personnes. Il est souvent difficile à définir, mais la plupart des gens s'accordent à dire qu'il englobe des activités librement choisies, dirigées par l'enfant, agréables et porteuses de sens. Le jeu est une activité par laquelle les enfants utilisent leur imagination et explorent, en se focalisant plus sur le processus que sur le résultat. On distingue plusieurs types de jeux, dont le jeu symbolique (utilisation d'objets pour représenter autre chose), le jeu sociodramatique (jeux de rôle), le jeu fonctionnel (actions répétitives) et le jeu avec règles. Dans les cultures du Nord, le jeu comprend l'apprentissage des compétences essentielles liées au savoir-faire dans la nature, lesquelles sont nécessaires pour s'épanouir dans le contexte local. Dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, l'apprentissage par le jeu est une approche qui associe le jeu à l'enseignement et qui alimente la curiosité et la créativité naturelles des enfants. Cette approche aide les enfants à apprendre par l'intermédiaire d'expériences pratiques, de l'imagination et de l'exploration. L'apprentissage par le jeu encourage les enfants à choisir des activités qui leur plaisent, à interagir avec les autres et à établir des liens avec des expériences dans le monde réel, ce qui favorise leur développement global.

Lieu : concept ne se rapportant pas uniquement aux paysages physiques, aux points de repère, aux bâtiments ou aux collectivités. Ce terme englobe aussi l'expérience, les histoires et les sentiments qui y sont associés. Un lieu est constitué d'aspects physiques, affectifs, culturels, sociaux et historiques qui lui donnent un sens pour les personnes concernées. Le sentiment d'appartenance à un lieu se

développe en nouant des relations avec les personnes, la communauté locale, le territoire et l'environnement.

Marginalisé : fait d'être considéré comme insignifiant, sans importance ou sans pouvoir, souvent en étant repoussé à la périphérie de la société ou d'un groupe. La marginalisation consiste à refuser à une personne l'égalité en matière de participation, de possibilités ou de reconnaissance, ce qui peut conduire à une exclusion sociale ou à une influence limitée.

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

Milieus d'apprentissage et de garde des jeunes enfants : lieux dans lesquels les enfants sont pris en charge, élevés et éduqués. Ces lieux peuvent prendre diverses formes, comme des garderies en établissement ou à domicile agréées, des services pour les familles et les tout-petits, des établissements préscolaires et des établissements de prématernelle et de maternelle. Ces structures insistent sur la création de relations solides entre les enfants, les familles et les éducateurs afin de soutenir le développement de l'enfant. Elles proposent des routines, des activités, des environnements et du matériel qui favorisent la croissance dans tous les domaines du développement.

Narration pédagogique : méthode permettant de documenter l'apprentissage des enfants en insistant sur leurs points forts et leur potentiel. La narration pédagogique considère les enfants comme des apprenants curieux, cultivés et joueurs, et les éducateurs comme des porte-parole du jeu et des vecteurs de pensée critique. Elle reconnaît les efforts quotidiens comme des étapes importantes dans la croissance de l'enfant. Par des observations approfondies, des photos et des réflexions pédagogiques, elle rend visible l'apprentissage des enfants. Bien que ce processus demande du temps et de l'intention, il permet d'obtenir une image plus riche et évolutive du développement de l'enfant, allant au-delà de caractéristiques plus statiques.

Observation : action qui consiste à remarquer ou à observer attentivement quelque chose pour obtenir plus de renseignements sans tirer immédiatement des conclusions ni formuler de jugements. L'observation est la base d'une prise de décision réfléchie. Dans le domaine de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, l'observation est un outil essentiel qui permet aux éducateurs de comprendre comment les enfants se développent, interagissent et donnent un sens au monde qui les entoure.

Partenaires des services à la petite enfance : personnes ou organismes qui disposent d'une éducation, d'une formation ou d'une expérience spécialisées dans le soutien à l'apprentissage et au développement des enfants au cours des premières années de leur vie. Il peut s'agir de professionnels de la santé, de travailleurs sociaux, de psychologues pour enfants et d'organismes communautaires qui travaillent de concert pour apporter un soutien aux jeunes enfants et à leurs familles.

Pédagogie : art et science de l'enseignement. Elle comprend des méthodes, des pratiques et des stratégies visant à créer des environnements d'apprentissage efficaces. Elle se rapporte à ce qui est enseigné, comment c'est enseigné et pourquoi c'est enseigné.

Pensionnats : établissements au Canada qui, pendant plus de 150 ans, ont arraché de force des enfants des Premières Nations, des Inuits et des Métis à leur famille et à leur communauté. L'objectif principal de ces écoles était d'assimiler les enfants autochtones à la culture euro-canadienne en effaçant leurs langues, leurs traditions et leurs modes de vie. Ces écoles représentaient une tentative

délibérée de détruire les communautés et les modes de vie autochtones. Elles s'inscrivaient dans un processus plus large de colonisation et de génocide visant à affaiblir les communautés autochtones, une intention que le Centre national pour la vérité et la réconciliation qualifie de génocide culturel (Centre national pour la vérité et la réconciliation [s.d.]).

Personne compétente : personne motivée pour apprendre et apporter une contribution à sa communauté, capable de reconnaître et de tirer parti de compétences et de données pertinentes pour les utiliser de manière appropriée. Faisant preuve d'intégrité dans leurs relations, ces personnes se respectent elles-mêmes, respectent autrui et respectent le territoire ainsi que le monde spirituel. Une personne compétente estime et combine les visions autochtones et occidentales du monde (*Guide sur l'éducation et les langues autochtones*, MECE 2021).

Pratiques dans le domaine de la petite enfance : méthodes et approches utilisées pour soutenir l'apprentissage et le développement des jeunes enfants. Il s'agit d'un ensemble d'activités et d'expériences conçues pour aider les enfants à acquérir des connaissances, des compétences, des valeurs et des comportements. Les pratiques dans le domaine de la petite enfance se concentrent sur l'établissement de relations solides, la prise de décisions réfléchies sur les stratégies d'enseignement et la création d'un environnement qui favorise le développement holistique dans tous les domaines, y compris le développement social, affectif, cognitif et physique.

Préjugé : attitude ou croyance, qu'une personne en soit consciente ou non, qui favorise un groupe par rapport à un autre. L'adjectif orienté désignera ici un élément influencé par un préjugé.

Premières Nations : terme utilisé pour désigner les peuples autochtones du Canada qui se distinguent des Métis et des Inuits. Ce terme s'applique aux Autochtones inscrits et non inscrits et peut également désigner des bandes ou des nations. Les peuples autochtones des Territoires du Nord-Ouest se composent principalement de Dénés et de nêhiyawaks.

Privilège : ensemble d'avantages non mérités découlant de l'appartenance à un groupe socialement favorisé ou dominant. Les personnes bénéficiant de privilèges n'en sont souvent pas conscientes et n'y réfléchissent pas. Le privilège est le contraire de la marginalisation ou de l'oppression, qui sont liées au racisme et à d'autres formes de préjugés.

Réciproque : se dit d'un échange mutuel où toutes les personnes concernées profitent les unes des autres. Une relation réciproque sous-entend des échanges équilibrés par l'intermédiaire de concessions mutuelles.

Réconciliation : dans le contexte canadien, la réconciliation fait référence au processus individuel et collectif de construction d'une relation respectueuse entre les peuples autochtones et non autochtones. Elle nécessite une prise de conscience profonde des préjudices historiques subis par les peuples autochtones et la mise en œuvre de mesures visant à modifier les comportements face aux conséquences persistantes du colonialisme. « La réconciliation avec les Autochtones consiste à établir et à maintenir une relation de respect réciproque entre les peuples autochtones et non autochtones dans ce pays. Pour y arriver, il faut prendre conscience du passé, reconnaître les torts qui ont été causés, expier les causes et agir pour changer les comportements. » (Commission de vérité et réconciliation du Canada 2015, p. 7)

Réflexion critique : processus d'analyse et de remise en question de ses propres actions, expériences et idées préconçues. Il s'agit d'évaluer et de repenser ses croyances pour améliorer sa pratique. Cet

acte exige de remettre en question les idées préconçues et les valeurs liées aux enfants, à l'éducation et à l'apprentissage, et nécessite d'élargir la réflexion au-delà des croyances existantes.

Représentation de l'enfant : croyances et perceptions de la société à l'égard des enfants, façonnées par la culture, l'histoire et l'expérience personnelle. Ces perceptions influencent la manière dont nous envisageons les capacités, les rôles et le développement des enfants.

Revitalisation : processus de renouvellement ou de restauration d'une chose pour la faire prospérer et la renforcer pour les générations futures. La revitalisation peut concerner la culture, la langue, les traditions, les pratiques, la communauté, l'environnement ou encore l'économie.

Risque : probabilité et gravité des dommages pouvant découler d'une activité.

Se laisser guider par le territoire : être flexible, attentif et s'adapter au rythme et aux cycles naturels pour guider l'apprentissage et les expériences. Il s'agit ici d'être réactif à ce qui est pertinent par rapport à ce qu'il se passe à un moment donné et d'être ouvert à de nouvelles possibilités lorsqu'elles se présentent.

Services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants inclusifs : services optant pour une approche garantissant à tous les enfants la possibilité de participer pleinement aux occasions d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants inclusifs reconnaissent et soutiennent les points forts, les besoins et les intérêts individuels de chaque enfant, indépendamment de ses capacités, de son passé ou de sa situation familiale. Ils permettent aux enfants de participer, d'apprendre et de contribuer de manière significative à la communauté et à la culture du service en les soutenant dans le jeu et l'apprentissage en compagnie de leurs camarades.

Sexualité : notion qui englobe notre corps, notre sexe, nos émotions, nos relations et notre intimité. La sexualité comprend aussi notre orientation sexuelle, qui décrit les personnes envers lesquelles nous ressentons une attirance. Chez les enfants, la sexualité renvoie à la manière dont ils comprennent leur corps, leurs émotions et leurs relations avec les autres. Cela comprend l'apprentissage des limites, du respect et des façons saines d'exprimer ce qu'ils ressentent.

Système de connaissances : méthodes, pratiques et structures par lesquelles les connaissances sont créées, transmises et appliquées. Un tel système guide la manière dont les personnes, les communautés et les sociétés collectent, traitent et utilisent les renseignements pour comprendre le monde et s'y orienter. Les systèmes de connaissances peuvent comprendre diverses formes de connaissances, notamment des connaissances scientifiques, culturelles, expérientielles et pratiques, permettant de modeler la manière dont les gens interagissent avec leur environnement et l'interprètent.

Territoire : dans ce cadre, le terme « territoire » englobe les peuples, les cultures, les langues, les systèmes de connaissances et les communautés autochtones. Ces éléments évoluent parallèlement depuis la nuit des temps, chacun influençant l'autre dans un réseau de relations qu'il est impossible de démêler.

Théories : ensemble d'idées expliquant des concepts basés sur des faits et des observations. Les théories nous aident à comprendre comment les choses fonctionnent ou à prévoir ce qui pourrait arriver.

Théories développementales : théories qui se concentrent sur la croissance cognitive, affective,

sociale, physique et comportementale des enfants au fur et à mesure qu'ils grandissent. Ces perspectives permettent de comprendre comment les enfants apprennent, de prédire leurs comportements à venir et d'orienter les pratiques d'enseignement. Une perspective développementale envisage l'apprentissage comme un processus naturel dans lequel des enfants progressent tout au long des différentes étapes de la croissance, des étapes qui sont prévisibles et adaptées à leur âge.

Traces : éléments comme des photos, des notes, des textes, des enregistrements audio, des journaux ou des données numériques, ou encore des créations d'enfants, comme des dessins, des peintures et des constructions. Ces traces sont réunies pour raconter et documenter les processus d'apprentissage des enfants, offrant ainsi de précieux renseignements sur leur développement et leur façon de penser.

Vision du monde : manière de comprendre et d'interpréter le monde façonnée par l'histoire, les valeurs, les croyances et les traditions liées à une culture. Elle influence la façon dont les gens perçoivent leur environnement et interagissent avec celui-ci, y compris dans leurs relations avec le territoire, les animaux et les autres. La vision du monde de chaque culture est unique et guide ses comportements, ses structures sociales et le sens qu'elle donne à la vie.

Introduction

Aux Territoires du Nord-Ouest (TNO), les enfants sont accueillis dans divers **milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants**. Ces services travaillent en partenariat avec les **familles**, qui représentent la **relation** la plus importante et la plus influente de l'enfant, afin de compléter l'apprentissage qui a lieu à la maison et de promouvoir son **développement** social, affectif, physique, spirituel, cognitif, linguistique et créatif.

Au cours des premières années des enfants, leur cerveau se développe très rapidement, ce qui les rend particulièrement sensibles aux interactions avec l'**environnement**. Ces expériences précoces influencent l'apprentissage, le comportement et la santé des enfants pour les années à venir. Reconnaisant l'importance de la **petite enfance**, le Cadre d'apprentissage pour la petite enfance des TNO a été conçu pour accompagner les **éducateurs** qui travaillent avec les jeunes enfants et les familles dans divers milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.

Ce cadre s'appuie sur la [Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants](#) qui souligne que l'apprentissage et la garde des jeunes enfants aux TNO, pour atteindre une haute qualité, doivent être pilotés par la communauté afin de répondre au mieux aux besoins des familles dans leur cadre de vie. En ce qui concerne la qualité, la *Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants* souligne également les aspects suivants :

- le lien des enfants avec leur **culture** et leur langue, celle de leur famille et celle de leur communauté;
- des environnements **inclusifs** qui tiennent compte du caractère unique des enfants et favorisent leur participation active;
- des éducateurs bien accompagnés qui connaissent parfaitement le développement de la petite enfance;
- des environnements **adaptés au développement** qui respectent les pratiques en matière de santé et de sécurité;
- la collaboration avec les partenaires communautaires et les **partenaires des services à la petite enfance** afin d'enrichir les expériences des enfants.

Les TNO sont les terres traditionnelles des Dénés, des Métis, des Inuvialuits et des nêhiyawaks. Les Autochtones représentent environ 50 % de la population totale. Le système d'apprentissage et de garde des jeunes enfants doit être ancré dans les **visions du monde**, les cultures, les langues et les **systèmes de connaissances** autochtones afin de soutenir l'**autodétermination**, la **réconciliation** et la **revitalisation**.

Au Canada, la terminologie associée à l'identité des peuples autochtones a évolué au fil du temps. Dans la plupart des cas, les termes « autochtones » et « peuples autochtones » servent dans le présent cadre à désigner collectivement les **Premières Nations**, les **Métis** et les **Inuits**.

Dans ce cadre, on utilise le terme **territoire** en partant du principe qu'il intègre les peuples autochtones, leurs **visions du monde**, leurs cultures, leurs langues et leurs systèmes de connaissances. Ces éléments évoluent parallèlement depuis la nuit des temps, chacun façonnant et influençant l'autre dans des liens solides et inséparables. Le territoire est une composante essentielle de l'enseignement et de l'apprentissage dans le Nord.

Ce cadre n'a pas pour objectif de proposer un modèle unique pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants. Au contraire, il offre une certaine souplesse dans les domaines et les cheminements en s'appuyant sur la conviction que les enfants sont des personnes compétentes, capables, curieuses et pleines de potentiel. Il est conçu pour aider les éducateurs à réfléchir et à renforcer leurs **pratiques dans le domaine de la petite enfance**. On les encourage à s'adapter aux intérêts, aux besoins et aux points forts des enfants et à faciliter leur participation par la recherche, la découverte et l'**exploration**.

Ce cadre reconnaît également l'importance des familles et des communautés dans le renforcement du développement et de l'apprentissage des enfants, car ce sont les familles qui apportent aux enfants les bases de l'apprentissage au cours de leurs premières années de vie. Les éducateurs ont un rôle significatif à jouer dans l'établissement de relations positives avec les familles et les communautés ainsi que dans la reconnaissance de leur participation et de leurs contributions. Les communautés enrichissent l'environnement d'apprentissage en offrant des perspectives, des ressources et des expériences diverses.

Chaque enfant apporte son expérience, son parcours et ses perspectives uniques lorsqu'il interagit avec le monde. Ce cadre estime et respecte chaque enfant pour ce qu'il est aujourd'hui et pour ce qu'il deviendra. Les manières d'être et d'apprendre uniques des enfants sont au cœur de ce cadre et alimentent les sections ci-dessous, qui doivent être envisagées de manière interdépendante :

- **La section 1** pose les bases du cadre en décrivant sa vision globale et le contexte et en déterminant les facteurs clés qui l'influencent.
- **La section 2** présente les grands principes qui guident le cadre, en veillant à ce que tous les enfants, quelles que soient leurs capacités et leurs origines, bénéficient d'un soutien.
- **La section 3** recense les pratiques qui permettent aux éducateurs de soutenir leur travail, comme l'écoute, la réflexion, la découverte des différentes façons de penser et la création de **narrations pédagogiques**.
- **La section 4** décrit les cinq grands domaines de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants aux TNO : le bien-être, l'exploration, la communication, le vivre ensemble, le territoire.

Chaque lecteur pourra utiliser ce cadre de la manière qui lui convient le mieux. Il est conçu pour permettre aux éducateurs de l'utiliser au fil du temps et de l'analyser avec d'autres intervenants pour mieux comprendre pourquoi ils font ce qu'ils font d'une certaine manière. On peut l'utiliser seul ou comme point de départ à une conversation avec d'autres personnes. Il propose un langage commun pour souligner l'importance de l'apprentissage pour la petite enfance. Il a également pour but de favoriser une communication intense entre les enfants, les familles, la collectivité au sens large, les éducateurs et les autres services de la petite enfance. L'harmonisation des efforts dans le secteur de

l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants peut contribuer à créer des environnements adaptés, inclusifs et responsabilisants dans lesquels les enfants des TNO pourront acquérir les compétences dont ils auront besoin pour interagir avec confiance et succès avec le monde qui les entoure.

Le symbole de ce cadre

La canneberge pousse partout dans nos paysages du Nord. Si ses fruits ne sont pas toujours présents, ses feuilles, ses tiges et ses racines demeurent, peu importe la saison ou les conditions météorologiques. Cette plante est résistante : elle porte les traces laissées par les animaux, endure les périodes de sécheresse et survit aux pluies abondantes. Même après des périodes difficiles, elle subsiste et peut s'épanouir à nouveau lorsque les conditions adéquates sont réunies.

Tout au long de ce cadre, la canneberge servira de comparaison pour mieux comprendre les liens et les rétroactions que l'on observe dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage. L'observation du territoire offre une orientation claire pour comprendre le rôle de chacun dans ce système **interconnecté**.

La canneberge nous enseigne qu'en cultivant des racines, des tiges et des feuilles robustes, le fruit peut prospérer lorsque les conditions sont favorables. Les baies rouges acidulées et sucrées dont tous se délectent (ours, oiseaux, écureuils et gens) symbolisent le cœur de l'enseignement et de l'apprentissage : des moments riches de sens qui se produisent lorsque l'on s'appuie sur les relations et les processus pour guider l'expérience. Les orientations fournies dans ce cadre visent à créer des conditions propices à la croissance de ces baies.



Section 1 : Une vision pour l'apprentissage des jeunes enfants

Aux TNO, les jeunes enfants vivent, apprennent et grandissent dans des environnements uniques, en relation avec l'histoire, la culture et la langue des peuples autochtones et de gens du monde entier. Tout comme le territoire varie d'un bout à l'autre des TNO, les milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants doivent s'adapter aux identités des personnes et des lieux.

Chaque enfant des TNO mérite un environnement sûr et stimulant qui rend hommage à ses dons, lui permet de participer pleinement et d'approfondir ses liens avec le lieu, le territoire et la communauté. Toutes les personnes contribuant à la garde et à l'éducation des enfants s'unissent pour soutenir leur potentiel, créant des espaces où tous peuvent vivre, apprendre et grandir ensemble dans le respect de chacun. Ces jeunes enfants des TNO deviendront des personnes compétentes qui transmettront leurs dons et leurs talents et continueront à prendre soin du territoire tout en dirigeant et en renforçant leurs communautés.

Cette vision appuie la [Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant](#) (1989) [la Convention], laquelle reconnaît l'enfant comme un **citoyen** à part entière ayant le droit d'être traité avec dignité et respect. La Convention stipule que les enfants ont le droit de réaliser pleinement leur potentiel, leur **bien-être** et leur opinion étant au centre des décisions qui les concernent. Elle reconnaît également le droit des enfants à être protégés contre les préjudices, à se livrer à des jeux et à participer à la vie culturelle et artistique dans des conditions d'égalité.

Aujourd'hui, les peuples autochtones revendiquent de plus en plus un rôle central dans l'éducation. La [Commission de vérité et réconciliation du Canada](#) (2015) appelle à l'élaboration de programmes d'éducation de la petite enfance pertinents sur le plan culturel pour les enfants et les familles autochtones. La [Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones](#) (2008) soutient en outre le droit des peuples autochtones à l'autodétermination et leur droit à contrôler leurs propres systèmes éducatifs où l'enseignement et l'apprentissage sont dispensés dans leurs langues et tiennent compte de leurs traditions et de leurs méthodes culturelles. Ensemble, ces documents mettent en

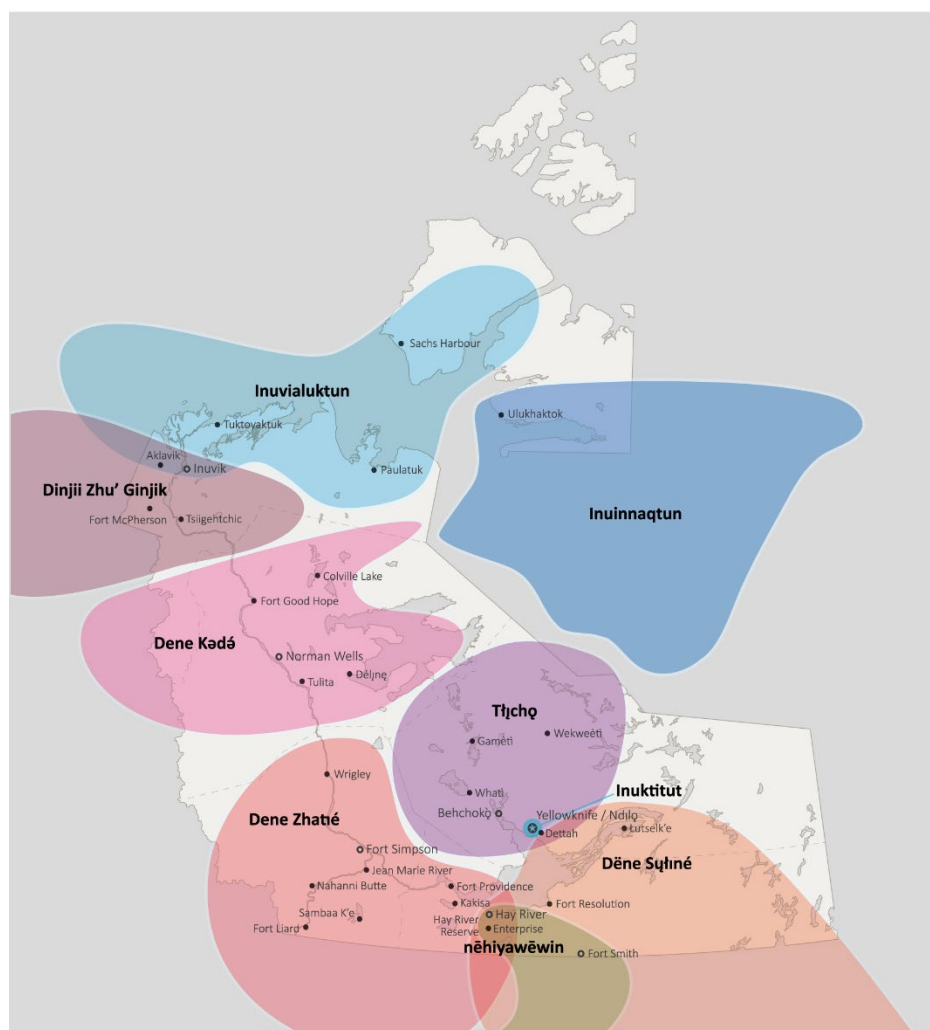
Chacun a un rôle à jouer pour répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada et mettre en œuvre la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.

Comprendre les expériences de marginalisation systémique et d'assimilation forcée vécues par les peuples autochtones permettra aux éducateurs de contribuer activement à la réconciliation et de soutenir les communautés autochtones. Il s'agit notamment de laisser une place à l'autodétermination des Autochtones, de prendre du recul lorsque c'est nécessaire et d'apporter un soutien en cas de besoin. Pour trouver un juste équilibre, il faudra instaurer la confiance et nouer des relations en soutenant et en valorisant systématiquement les systèmes de connaissances autochtones.

évidence le travail considérable nécessaire en vue de **décoloniser** la société canadienne et ses institutions.

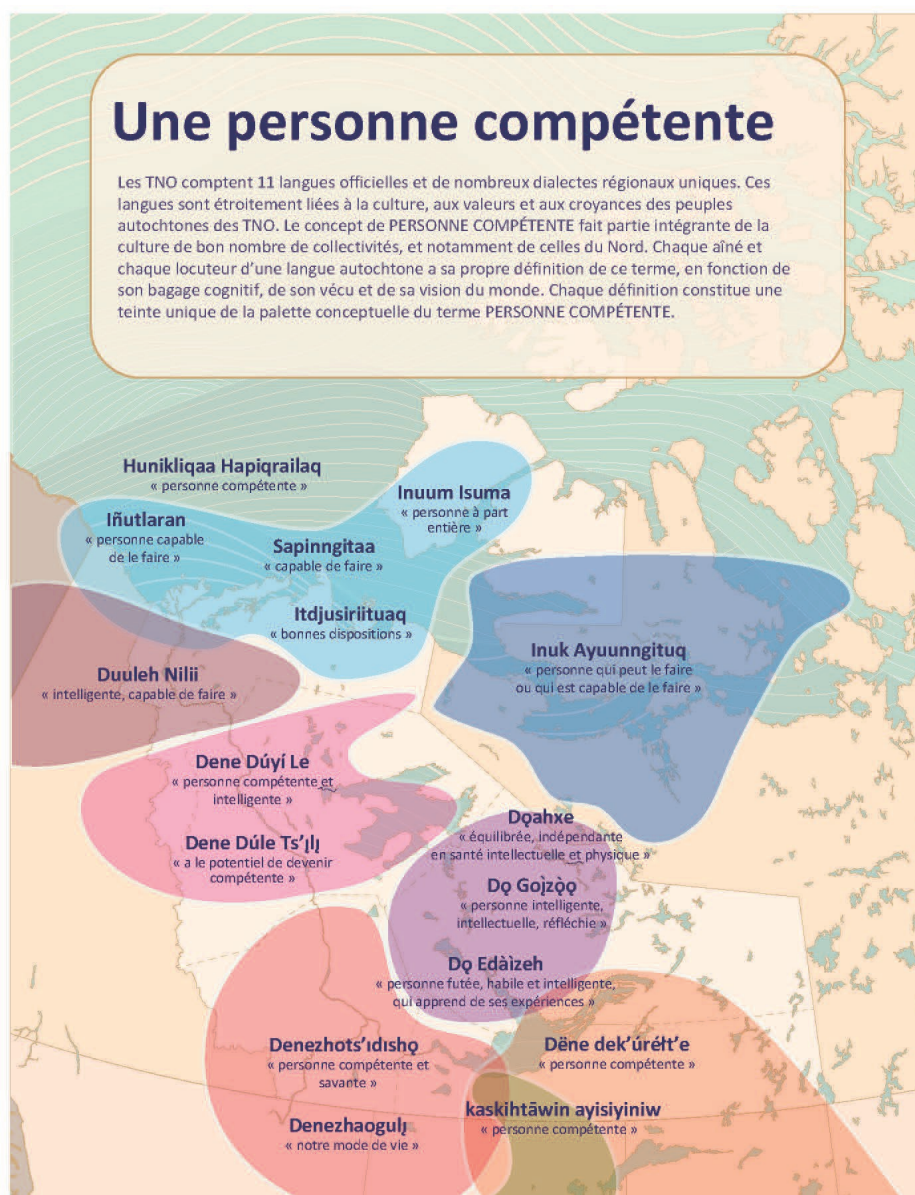
Il est important de comprendre l'histoire et le contexte actuel des TNO pour nouer des relations respectueuses avec les populations autochtones. L'héritage néfaste des **pensionnats** a provoqué la disparition d'identités autochtones et la perte de manières de savoir et d'être. Le **colonialisme** de peuplement a perturbé les communautés autochtones lorsque les Européens sont arrivés et ont imposé des lois visant à assimiler les enfants autochtones. De nombreux enfants ont été placés de force dans des pensionnats, les séparant ainsi de leur famille. Ces écoles, qui ont fonctionné du début des années 1800 jusqu'à la fin des années 1990, avaient pour but d'effacer les identités autochtones et les modes de vie traditionnels, notamment en interdisant aux enfants de parler leur langue. Lorsque l'on se penche sur ces pratiques coloniales, il importe de reconnaître et d'honorer les langues, les traditions et les coutumes essentielles pour les cultures autochtones.

Les TNO comptent 11 langues officielles, dont neuf sont autochtones. Cependant, au-delà des langues figurant sur cette carte, le territoire compte de multiples autres dialectes.



La notion de « **personne compétente** » provient des enseignements des aînés, auxquels font référence les programmes d'études [Dene Kede](#) (1993) et [Inuuqatigiit](#) (1996). Elle reconnaît la coexistence des visions du monde autochtones et occidentales aux TNO. Ces deux visions du monde présentent des atouts uniques et, lorsqu'elles sont combinées, offrent une certaine compréhension du monde. L'intégration de ces deux perspectives permet de perfectionner les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs d'une personne compétente aux TNO.

Sur la carte ci-dessous, vous pouvez voir comment l'interprétation d'une « personne compétente » varie aux TNO en fonction de la langue, du contexte, des expériences et des perspectives de chacun. Chaque définition est magnifiquement descriptive et, envisagées ensemble, ces définitions soulignent l'importance du terme « personne compétente ».



Ce cadre s'appuie également sur la documentation et les ressources suivantes :

- La [*Loi sur le service d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*](#) et le [*Règlement sur le service d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*](#);
- Le [*Cadre du Conseil des ministres de l'Éducation \(Canada\) pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants*](#);
- Le [*Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*](#);
- Le [*Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones*](#).

Section 2 : Principes de l'apprentissage pour la petite enfance

Les idées et les valeurs liées à la petite enfance, à la manière dont les jeunes enfants apprennent et aux approches éducatives soutiennent la vision d'une vie, d'un apprentissage et d'une croissance axés sur le respect et le vivre ensemble. Ces principes s'imbriquent les uns dans les autres pour offrir une approche exhaustive du travail avec les enfants. Ils sont décrits au sens large pour s'adapter à tous les enfants, à toutes les familles et à toutes les communautés, indépendamment de l'**ethnicité**, du **genre**, de la **sexualité**, de la **culture**, de la langue, des capacités ou du statut socioéconomique.

Le cadre repose sur les principes suivants :

- Les enfants sont compétents, uniques et dotés d'un grand potentiel
- Les relations jettent les bases du bien-être et de l'apprentissage
- Les familles jouent un rôle essentiel dans le bien-être et l'apprentissage des enfants
- Les espaces de la petite enfance sont inclusifs
- Les éducateurs sont des collaborateurs
- Les espaces de la petite enfance créent des liens avec le territoire
- Les espaces de la petite enfance incluent la collectivité
- Les environnements sont importants pour le bien-être et l'apprentissage
- Le jeu est important pour le bien-être et l'apprentissage
- Le jeu risqué est essentiel au bien-être et à l'apprentissage
- L'apprentissage est holistique

Ces principes peuvent être envisagés de différentes manières. Lorsque vous les examinez, réfléchissez à la manière dont ils s'appliquent à votre travail. Pensez également à la manière dont ils s'articulent avec les pratiques que vous utilisez déjà et aux moyens de les développer ou de les améliorer.

Les enfants sont compétents, uniques et dotés d'un grand potentiel

Pour ce cadre, la **représentation de l'enfant** illustre une personne forte, compétente, unique et dotée d'un grand potentiel. Chaque enfant naît avec des **dons**. Les enfants sont naturellement curieux et commencent à apprendre dès la naissance. On les considère comme des membres précieux de la communauté qui peuvent avoir une contribution importante à la société.

- L'image que chacun se fait des enfants et de l'enfance est façonnée par sa propre expérience, ses connaissances et ses espoirs. Ces opinions font écho ce que l'on considère comme important pour les personnes, la société et le monde. Elles influencent la manière dont nous interagissons avec les enfants et les choix que nous faisons pour eux.

- En participant à des conversations qui dépassent les points de vue personnels, chaque enfant et chaque famille ont la possibilité de participer à des expériences communes. Reconnaître les différentes conceptions de l'enfant et de l'enfance permet de renforcer l'éducation dans un environnement socialement et **culturellement adapté**.
- Les enfants commencent à apprendre dès leur naissance. Cet apprentissage n'est pas simple et n'est pas le même pour tous. S'il naît des relations et des expériences avec les autres, il est également façonné par des différences individuelles, le contexte culturel et l'environnement. Le parcours d'apprentissage de chaque enfant est un processus unique et complexe.

« Chaque enfant a des talents et des habiletés qui lui sont propres. L'entourage se doit d'exposer l'enfant à des expériences qui lui permettront de se réaliser, en donnant l'exemple et en expliquant les comportements et les compétences nécessaires. Il ne faut pas oublier que les dons se présentent sous diverses formes. Il peut s'agir d'affinités particulières avec la nature pour les uns, du don de faire rire pour les autres, etc. » (Dene Kede, 1993, p. xxv)

Les relations jettent les bases du bien-être et de l'apprentissage

Les personnes s'épanouissent lorsque leurs relations sont attentives, **récioproques** et respectueuses envers elles-mêmes, les autres et le territoire. Il est essentiel de nouer de solides relations de confiance pour favoriser la croissance et la réussite.

- **Relations avec soi-même** : Ces relations exigent des activités ou des réflexions qui favorisent le bien-être mental, affectif, physique et spirituel. Il s'agit notamment d'explorer les pratiques qui renvoient chacun à sa propre identité, à sa propre culture et à son propre bien-être.
- **Relations avec les autres** : Il s'agit ici de nouer des relations solides avec les enfants, leurs familles et leurs communautés en y consacrant tout le respect, le temps, l'attention et la compréhension nécessaires. Ces relations contribuent à la création d'environnements d'apprentissage sûrs et bienveillants.
- **Relations avec le territoire** : Ces relations exigent d'avoir des interactions régulières et significatives avec la nature et de **se laisser guider par le territoire**. La reconnaissance et l'intégration des cultures, des langues et des systèmes de connaissances locaux offrent de précieuses orientations et un apprentissage important permettant d'établir des relations avec le territoire.

« La langue est, pour les Dénés, un don du Créateur qui fait le pont entre le passé et l'avenir pour assurer notre survie. Ainsi, les langues dénées nous aident à établir de bonnes relations avec le monde spirituel, le territoire, les autres et nous-mêmes. » (Dene Kede, 1993, p. xxviii)

Les familles jouent un rôle essentiel dans le bien-être et l'apprentissage des enfants

Pour les enfants, les familles représentent les premiers enseignants et les premiers gardiens. Leur participation est donc importante pour accompagner le développement global, le bien-être et l'apprentissage des enfants.

- Les enfants grandissent dans des familles et des foyers qui se présentent sous diverses formes : familles biparentales, familles monoparentales, familles recomposées, familles adoptives, foyers multigénérationnels, familles homoparentales, familles multiples et familles d'accueil. Les expériences des enfants doivent être liées aux relations qu'ils entretiennent avec leur famille et les soutenir.
- Plusieurs générations s'investissent souvent dans l'apprentissage. Les aînés, les tantes, les oncles et les grands-parents apportent une expérience de vie précieuse, des connaissances culturelles et linguistiques, faisant de ces personnes des éducateurs importants pour les enfants. Il est important d'aborder la dynamique familiale en faisant preuve d'ouverture et de soutien.
- La participation des membres de la famille aux expériences de l'enfant dans son service d'apprentissage et de garde des jeunes enfants contribue à l'établissement de relations et de partenariats sains. Il est ainsi possible de créer un sentiment de connexion entre les enfants et les personnes qui comptent pour eux, renforçant encore leurs expériences d'apprentissage.

« Les enfants étaient éduqués par les membres de leur entourage immédiat. Divers membres de la famille prenaient la responsabilité de divers aspects de l'éducation d'un enfant. Les enfants et les jeunes gens assimilaient les habiletés nécessaires pour œuvrer dans le monde en observant les adultes et en prenant directement part aux activités des adultes. Les aîné(e)s, les parents et d'autres adultes enseignaient les valeurs et les traditions du groupe, souvent au moyen d'histoires et de mythes qui se transmettaient oralement de génération en génération... » (Inuqatigiit, 1996, p. 15)

Les espaces de la petite enfance sont inclusifs

Les milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants sont des espaces sûrs et accueillants où chaque enfant et chaque famille peuvent participer pleinement et de manière significative. Chaque enfant est porteur d'une histoire, d'origines, de capacités et d'un potentiel que l'on peut faire fructifier. Indépendamment de leur origine géographique, de leur structure familiale, de leur ethnicité, de leur statut socioéconomique, de leur genre, de leur sexualité, de leurs capacités et de leurs besoins d'apprentissage, les enfants et les familles doivent avoir le sentiment d'appartenir à un groupe et de voir leur identité respectée.

- Il est essentiel de reconnaître et d'exploiter les forces et les capacités individuelles des enfants. L'éducation inclusive consiste à reconnaître et à soutenir chaque élément de l'identité d'un enfant, y compris le **privilège** qui peut en découler.

- Les éducateurs définissent des espaces physiques, des routines et des approches qui encouragent chaque enfant à participer, à penser et à découvrir d'une manière qui lui est propre. Lorsqu'ils créent des espaces inclusifs, les éducateurs sont conscients de l'existence des nombreux soutiens et services supplémentaires et de l'importance d'une collaboration étroite avec les familles.
- Les éducateurs réfléchissent à leurs propres **préjugés**, car ces croyances peuvent avoir des répercussions sur leurs interactions avec les enfants et les décisions qu'ils prennent dans le cadre du programme. Il est important de créer un environnement dans lequel chaque enfant et chaque famille se sentent encouragés à participer et à contribuer.

« Le terme inclusion désigne la promotion et le soutien de la participation de tous les enfants à tous les aspects des programmes des garderies éducatives. L'inclusion implique que les établissements de garderie éducative créent un milieu qui favorise des relations significatives et bienveillantes avec les enfants et leurs familles. Elle repose sur un système de principes directeurs et de convictions axés sur l'intérêt de l'enfant, son bien-être, son sentiment d'appartenance, son développement et sa participation à l'apprentissage. » (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du gouvernement du Nouveau-Brunswick, Programme d'appui à l'inclusion, 2023, p. 4)

Les éducateurs sont des collaborateurs

Les éducateurs collaborent avec les enfants et leurs familles en tant que partenaires dans l'apprentissage. Cette collaboration nécessite en tout temps de l'**observation**, de l'écoute et une ouverture à l'égard des nouvelles approches. Le rôle de l'éducateur a changé, passant de celui de passeur de savoir à celui de collaborateur des enfants afin de **co-construire** des environnements qui alimentent la curiosité, la créativité et l'exploration des enfants. Les éducateurs travaillent en lien avec les enfants pour qu'ils approfondissent leurs idées et apprennent à leur propre rythme. Ils font en sorte que les enfants se sentent en sécurité, confiants, motivés et entendus.

- Enfants comme adultes s'engagent dans une réflexion approfondie, accueillant volontiers des points de vue différents et des idées nouvelles. Les éducateurs font attention aux nombreuses façons dont les enfants s'expriment et les écoutent, reconnaissant que l'écoute active est la clé pour établir des **relations réciproques**.
- Les éducateurs inspirent une curiosité qui les conduit à élargir non seulement l'apprentissage des enfants, mais aussi le leur. Ils ne se considèrent pas comme ayant toutes les réponses ou comme connaissant la meilleure façon d'enseigner. Au contraire, ils sont à la fois des apprenants et des enseignants qui réfléchissent en permanence à leur approche. Cela souligne l'importance d'une prise de décision réfléchie et incite les éducateurs à s'inspirer des idées présentées dans ce cadre.

« Lorsque nous allons au cœur de l'exploration, il faut s'engager, allumer une flamme intérieure chez [les enfants] pour qu'ils aient envie d'explorer et d'en savoir plus. Il ne s'agit pas d'une méthode unique ou d'un programme. C'est une "façon d'être" en tant qu'enseignant. Cela touche à la manière dont vous

vous percevez, et c'est au cœur de ce que vous faites et de la raison pour laquelle vous le faites. »
[traduction] (Murdoch K., 2015, p. 16)

Les espaces de la petite enfance créent des liens avec le territoire

Le territoire façonne les gens, les cultures, les langues et les connaissances. Ce territoire était à la base de l'apprentissage avant la **colonisation**. Il l'est toujours et continue d'enseigner ses leçons à tous ceux qui l'écoutent. Les familles autochtones enseignent et apprennent ensemble depuis des générations, respectant des traditions et des valeurs profondément ancrées dans le territoire, la nature et tout ce qui en découle.

- Lorsque les enfants se connectent au territoire, ils prennent conscience de leur **interdépendance** avec ses différentes composantes : les animaux, les plantes, les arbres, les roches et l'eau. En visitant régulièrement le même endroit en plein air, on aide les enfants à établir un lien avec des lieux précis.
- Les éducateurs peuvent aider les enfants à établir des liens solides avec les cultures, les langues, les connaissances et les environnements locaux. Cela permet aux enfants de développer leurs propres relations avec le territoire. Les éducateurs doivent impérativement apprendre à connaître les cultures distinctes des peuples autochtones avec lesquels ils travaillent, y compris les **noms des collectivités** et des lieux importants. Comprendre ces liens aide les enfants à se reconnaître dans les services et à renforcer leur participation.
 - Pour les Autochtones originaires de ce territoire, il peut s'agir de partager leurs cultures, leurs langues et leurs connaissances, et d'être fiers de ce qu'ils sont.
 - Pour ceux qui ne sont pas originaires de la région, cela signifie qu'il faut comprendre ses propres origines et en être fier, tout en apprenant à connaître et à respecter les populations, les cultures, les langues et les connaissances autochtones liées au territoire où ils vivent, apprennent et enseignent.

« En ajustant les méthodes d'enseignement pour y incorporer la vision du monde, les concepts, les expériences et les valeurs autochtones, on s'assure que les élèves ténois comprendront mieux leur identité, l'endroit d'où ils viennent ou le lieu où ils vivent, ainsi que leurs perspectives d'avenir. »
(Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Guide sur l'éducation et les langues autochtones : Nos peuples, nos terres, nos approches, nos langues, p. 55)

Les espaces de la petite enfance incluent la collectivité

Les enfants développent un sentiment d'appartenance à un **lieu** lorsqu'ils sont en contact avec leurs communautés locales et les personnes qui les composent. Les aînés, les détenteurs du savoir, la famille et d'autres personnes apportent des contributions uniques aux lieux dédiés à la petite enfance. La

création de lieux où la voix de chacun est entendue, y compris celle des enfants, est essentielle pour renforcer le sentiment d'appartenance et le rôle des enfants en tant que **citoyens** de leur communauté.

- Des liens solides avec la communauté sont essentiels pour établir des relations positives. Traditionnellement, un réseau d'adultes bienveillants était chargé d'élever et d'instruire les enfants. La séparation de l'éducation et de la communauté découle de la **colonisation** et des pensionnats. La participation des membres de la communauté qui le souhaitent à la diffusion des langues, des cultures et des connaissances du territoire peut contribuer à rétablir les **systèmes de connaissances**.
- Les enfants sont des membres importants de leur communauté qui y apportent leurs dons et leurs talents uniques. La participation à la vie sociale peut renforcer le sentiment d'appartenance. Avec leur imagination débordante et leur sens de l'aventure, ils deviendront les chefs de file qui façonneront nos sociétés à l'avenir.

« Les parents, les aînés et les détenteurs du savoir de la communauté formaient un partenariat pour éduquer les jeunes. Au fur et à mesure que les jeunes prenaient leur place dans la vie, ils rendaient à la communauté ce que celle-ci leur avait inculqué. La communauté s'impliquait, car elle en tirerait elle-même profit au bout du compte. » (Dene Kede, 1993, p. 12)

Les environnements sont importants pour le bien-être et l'apprentissage

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'**environnement** d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, habituellement considéré comme le « troisième enseignant », dans l'expérience vécue par les enfants et les adultes. Ceux-ci vivent et apprennent en relation avec les personnes qui les entourent, mais ils sont également influencés par les liens qu'ils entretiennent avec les espaces qui sont importants à leurs yeux et par les enseignements qu'ils acquièrent en interagissant avec les objets.

- L'apprentissage et l'enseignement se déroulent aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur. Chaque environnement est précieux et offre une expérience enrichissante et complète.
- Les éducateurs sont attentifs à la manière dont les enfants interagissent avec l'environnement, tant individuellement qu'en groupe. Les éducateurs font l'expérience d'environnements qui favorisent l'**inclusion**, l'établissement de relations et l'approfondissement de la réflexion.
- Ils tiennent compte de la manière d'être, de faire et d'apprendre de chaque enfant pour mieux s'y adapter. Ils respectent ainsi les capacités et les intérêts de chaque enfant pour qu'il puisse participer.
- Les environnements sont toujours en relation avec des personnes, des lieux, des idées et une culture :

- **Espace et lieu** : La façon dont les meubles, les structures et les objets sont disposés dans l'espace intérieur ou extérieur dicte les déplacements des personnes et les interactions entre elles. L'arrangement des espaces peut favoriser des interactions en petits ou en grands groupes, inspirer un apprentissage collaboratif, célébrer la **diversité** et inviter les enfants à explorer et à exprimer leurs identités et leurs cultures. Les éducateurs qui observent attentivement l'utilisation des espaces peuvent adapter ceux-ci de manière créative pour offrir aux enfants de nouvelles possibilités d'élargir leur réflexion et d'expérimenter de nouvelles façons d'être.
- **Objets environnants** : Les différents types d'objets (pièces détachées, jouets, matériel, fournitures d'art) suscitent chez les enfants différents modes de participation et d'interaction. Certains objets peuvent être mis en place de sorte à montrer comment ils peuvent être utilisés, tandis que d'autres peuvent faire appel à l'imagination et se prêter à de nombreuses possibilités d'expérimentation et d'interaction dynamique. Mettre à disposition des objets qui font écho aux identités, aux langues et aux cultures des enfants leur montre que leurs origines sont appréciées et qu'ils n'ont pas à se cacher pour participer pleinement à l'environnement.
- **Le temps, les rythmes et les flux** : L'organisation de la journée a des répercussions sur les interactions et les expériences qui ont lieu. Au lieu de « passer » le temps, celui-ci est protégé pour donner lieu à une participation approfondie. Des emplois du temps flexibles avec une routine prévisible permettent de réduire les transitions et de créer de longues périodes d'activités ininterrompues, donnant aux enfants l'occasion de développer leurs idées et de poursuivre leurs explorations à leur propre rythme. La réduction du nombre de transitions permet aussi aux éducateurs d'être plus présents et de consacrer plus de temps à l'**observation** et à la participation en compagnie des enfants.

« Au cours des premières années de leur vie, les enfants ont besoin de nombreux moyens pour construire une identité solide et des liens avec ceux qui les entourent (famille, camarades, modèles, culture et communauté) et le monde naturel. Les enfants ont très envie d'apprendre et de comprendre ce qui les entoure. Ils apprennent mieux lorsqu'on leur propose des supports intéressants, des durées d'apprentissage suffisantes et des possibilités de rechercher, de transformer et d'inventer, sans être interrompus par l'emploi du temps de leur enseignant. » [traduction] (Curtis et Carter, 2003, p. 6)

Le jeu est important pour le bien-être et l'apprentissage

Le **jeu** est essentiel à l'apprentissage et au développement de l'enfant pour lui permettre de **donner un sens** au monde qui l'entoure. De nombreux termes liés au jeu sont utilisés dans ce cadre :

« interaction », « expérimentation », « **exploration** », « formulation de théories », « participation », « donner un sens » et « recherche ». En élargissant les termes utilisés pour désigner le jeu, les éducateurs peuvent commencer à voir le jeu sous un nouvel angle, pouvant ainsi donner lieu à des conversations intéressantes.

- Le jeu est compris et abordé différemment selon les cultures dans lesquelles vivent les enfants, et renvoie aux terres traditionnelles et aux saisons. Dans les cultures du Nord, le jeu peut aussi comprendre l'apprentissage des compétences essentielles liées au savoir-faire sur le territoire, lesquelles sont nécessaires pour s'épanouir dans le climat local.
- Le jeu peut être individuel, collectif, spontané, organisé, expérimental, dirigé, imprévisible ou dynamique. Les enfants découvrent le monde par l'observation, la manipulation, le toucher et l'écoute, et par l'interaction avec des personnes, des objets, des lieux, des espèces et des idées.
- Le jeu permet d'explorer, d'apprendre à connaître le monde et de découvrir ce dont les enfants sont capables. En diversifiant les objets et les expériences, les éducateurs créent des espaces d'expérimentation et de transformation.
- Les éducateurs peuvent rendre l'apprentissage visible par l'intermédiaire de la **documentation** des moments de jeu des enfants ou en invitant d'autres personnes (collègues, enfants, familles) à faire part de leurs points de vue et à envisager différentes idées sur l'apprentissage.

« Le jeu est un élément crucial du développement de l'enfant d'âge et à l'acquisition du langage. Par le jeu, les enfants se lient d'amitié, apprennent des compétences en leadership et grandissent, que ce soit sur le plan psychologique, physique, créatif ou spirituel. On considère le jeu comme un processus important pour l'enfant qui a besoin de guérir. » (Dene Kede, 1993, p. 196)

Le jeu risqué est essentiel au bien-être et à l'apprentissage

Les enfants ont besoin d'un environnement sûr et bienveillant qui leur permet de s'adonner à des jeux audacieux et stimulants leur donnant l'occasion de prendre des risques pour favoriser leur développement. Le **jeu risqué** comprend des expériences palpitantes et excitantes dont l'issue peut être incertaine et qui peuvent entraîner des blessures physiques ou affectives. Comme les enfants maîtrisent leurs propres jeux, ils comprennent quel niveau de **risque** est acceptable pour eux. Ils apprennent à faire confiance à leur instinct, à prendre des décisions et à acquérir la confiance nécessaire pour interagir avec le monde qui les entoure.

- La sécurité est essentielle lorsque les enfants s'adonnent à des jeux risqués. Les éducateurs peuvent trouver un équilibre entre la sécurité et les risques en surveillant attentivement les enfants afin d'évaluer les risques et les avantages de leurs activités et en vérifiant que l'environnement ne présente pas de **dangers** potentiels.
- Accompagner le jeu risqué, c'est créer des conditions « aussi sûres que nécessaire » (plutôt que des conditions « aussi sûres que possible ») dans lesquelles les enfants peuvent prendre des risques appropriés et gérables qui correspondent à leurs capacités, à leur expérience et à leur confiance en eux.
- Le jeu risqué fait appel à la curiosité, à l'exploration, à concentration, à une peur tolérable et à l'excitation. L'environnement extérieur est idéal pour ce type de jeu, car il est dynamique et actif. Il offre aux enfants la liberté et l'espace nécessaires pour tester et explorer leurs limites, et découvrir comment gérer les difficultés et les risques.

« Les occasions de se livrer au jeu libre extérieur, et au jeu risqué en particulier, ont considérablement diminué ces dernières années, en partie parce que les mesures de sécurité ont visé à prévenir toutes les blessures liées aux jeux plutôt que seulement les blessures graves et fatales. Le jeu risqué désigne des formes passionnantes et stimulantes de jeu libre dont l'issue est incertaine et qui comportent une possibilité de blessure physique. Les promoteurs du jeu risqué distinguent le "risque" du "danger" et aspirent à recadrer la perception du risque pour qu'il devienne une occasion d'évaluer une situation et de favoriser le développement personnel. » (Beaulieu, Beno et Société canadienne de pédiatrie, 2024, paragraphe 1)

L'apprentissage est holistique

L'enfant apprend avec son intellect, son for intérieur, son corps et son esprit, et dans son rapport avec lui-même, les autres et l'environnement. Il acquiert un savoir en échafaudant et en testant des théories, en explorant le monde et en exprimant des idées. L'apprentissage n'est pas un cheminement linéaire : il s'apparente plutôt à une spirale. En interagissant avec des personnes, des lieux, des idées et des objets, les enfants s'engagent pleinement et découvrent le monde de manière surprenante.

- Il est important d'admettre que chacun apprend à sa manière. Chaque enfant a ses propres forces et sa propre façon de comprendre les choses. Certains apprennent mieux par la pratique, tandis que d'autres préfèrent regarder des images ou écouter des histoires et des chansons. En reconnaissant les préférences des enfants en matière d'apprentissage, nous pouvons créer un environnement d'apprentissage où tous les enfants peuvent s'épanouir.
- Les **enfants ayant des capacités et des besoins divers** peuvent apprendre, jouer, explorer et exprimer leurs idées différemment, notamment en utilisant des sens comme la vue et le toucher ou en travaillant avec d'autres. Les activités qui font appel à plusieurs sens et mobilisent l'ensemble du corps peuvent aider à accompagner différents styles d'apprentissage.
- Une approche **holistique** reconnaît que tous les domaines d'apprentissage (physique, affectif, social, spirituel, linguistique, visuel, auditif et intellectuel) sont liés et s'influencent mutuellement au fur et à mesure de leur développement.

« Traditionnellement, les enfants apprenaient en faisant l'expérience de la vie selon un mouvement en spirale. Les enfants étaient exposés à de multiples reprises à des expériences similaires sur une certaine période, en apprenant chaque fois à un niveau plus complexe ou plus avancé. Les enfants apprenaient :

- par l'observation pendant l'expérience;
- en prenant une décision individuelle quant au moment d'essayer de faire quelque chose par eux-mêmes;
- en assumant la responsabilité des éléments à apprendre et du moment auquel les apprendre. » (Dene Kede, manuel de ressource pour les enseignants, 1993, p. 17)

Section 3 : Pratiques d'apprentissage en petite enfance

De nombreux facteurs contribuent à la diversité des approches utilisées par les éducateurs. L'enseignement et l'apprentissage sont des processus complexes façonnés par des rapports nombreux avec les familles, les enfants, les communautés, la loi, les politiques, les lieux, les idées, les objets et les histoires. Les différences qui existent dans les expériences et les perspectives peuvent donner lieu à des conversations délicates, mais composer avec la complexité exige d'accepter différentes façons de penser, de voir, de faire et de savoir.

Les éducateurs qui prennent le temps de marquer une pause pour réfléchir à leur travail avec les jeunes enfants peuvent déceler les théories qui sous-tendent leur pratique; c'est parfois l'amorce d'une réflexion sur d'autres théories et possibilités. Ce processus, connu sous le nom de pratique de la **réflexion critique**, est un élément central de ce cadre.

La **théorie** et la pratique sont souvent considérées comme distinctes, la théorie étant l'apanage des universitaires, et la pratique, celui des éducateurs. Pourtant, ces deux notions sont intimement liées, chacune exerçant une influence sur l'autre. Les pratiques quotidiennes, comme les règles et les routines, sont façonnées par des théories qui guident les attentes des enfants et la façon dont les éducateurs conçoivent leur rôle.

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

- **Théories du développement** : Ces théories décrivent comment les enfants grandissent et acquièrent des compétences par étapes. Elles constituent le fondement de l'éducation de la petite enfance et permettent de considérer les enfants comme des apprenants actifs.
- **Théories socioculturelles** : Ces théories soulignent le rôle central que jouent les familles, la culture et les facteurs historiques, économiques et politiques dans l'expérience d'apprentissage des enfants.
- **Théories post-fondationnalistes** : Ces théories remettent en question les systèmes de connaissances existants et nous invitent à repenser nos croyances en matière de pouvoir, d'équité et de justice sociale.
- **Théories autochtones** : Ces théories mettent l'accent sur la garde des enfants selon des méthodes ancrées dans des visions du monde uniques, y compris les langues, les cultures, les traditions et les pratiques exprimées par l'intermédiaire de divers systèmes.

Ce cadre vise à promouvoir un **dialogue** sur la compréhension de l'enfance, du savoir et de l'apprentissage.

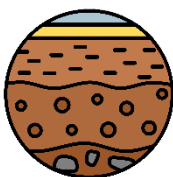
Un tel débat est important si l'on souhaite réfléchir aux théories du développement qui ont historiquement façonné les pratiques liées à la petite enfance et où le développement des enfants est considéré comme prévisible. Ces théories aident les éducateurs à comprendre et à soutenir des modèles de croissance typiques. Si elles offrent des perspectives intéressantes, ces théories négligent souvent les

effets de la culture, des expériences de vie et des différences personnelles sur le développement de l'enfant.

En s'appuyant sur la **réflexion critique** pour se pencher sur les idées qui sous-tendent les théories sous-jacentes, les éducateurs peuvent explorer différentes perspectives et de multiples façons de comprendre le but de l'éducation de la petite enfance. Les éducateurs peuvent dialoguer en permanence avec leurs collègues, les familles et l'ensemble de la communauté pour réfléchir à la manière dont les théories du développement ont façonné les perspectives et les approches de l'enfance et de l'apprentissage. En se réunissant, les éducateurs peuvent échanger leurs différents points de vue et gérer les complexités à l'échelle locale de manière respectueuse.

La réflexion sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage est une composante importante de l'utilisation de ce cadre. Tout comme un plant de canneberge a besoin d'un environnement adéquat (soleil, sol et eau) pour fructifier, les pratiques présentées dans cette section cherchent à soutenir l'efficacité des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Elles sont destinées à être intégrées dans toutes les autres sections, non pas de manière directe et stricte, mais dans un esprit ouvert et souple.

En quoi consiste l'écoute attentive?



Le sol aide le plant de canneberge en lui apportant les nutriments dont il a besoin. Chaque type de sol a ses propres qualités, mais il n'impose rien à la plante. Au lieu de cela, il reste présent et apporte ses ressources en fonction des besoins de la plante au fil des saisons. Si le sol n'est pas à l'écoute de la plante, il ne pourra pas créer les conditions favorables à la croissance des baies. De la même manière, la pratique de

l'écoute attentive est essentielle pour favoriser la croissance.

En écoutant attentivement, on fait comprendre à l'autre que ses idées et ses sentiments comptent, même s'ils sont différents des nôtres. Pour être en mesure de bien écouter, nous devons faire de la place en mettant doucement de côté nos pensées et nos idées personnelles. Il ne s'agit pas seulement ici d'entendre des mots; il s'agit aussi de faire preuve de compassion, de nouer des relations et d'accepter les expériences des autres. Cela signifie qu'il faut être pleinement présent, mettre de côté ce qui peut nous distraire, comprendre les sentiments des autres et prêter attention aux signaux verbaux et non verbaux afin d'instaurer un climat de confiance et un environnement bienveillant.

L'écoute nécessite de renoncer à ce que l'on croyait savoir pour s'ouvrir à l'expérience des autres.

En quoi consiste la réflexion approfondie?



Le cycle de l'eau permet des apports vitaux au plant de canneberge tout au long des saisons. La réflexion approfondie, tout comme l'accumulation des couches de neige en hiver, demande du temps et de l'attention. Poser des questions pour déterminer la signification des comportements et des moments d'apprentissage permet de mieux

comprendre la situation avant de prendre une décision.

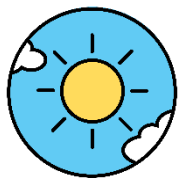
Réfléchir de manière approfondie, c'est se pencher sur ses croyances et comprendre comment les contraintes culturelles, sociales, matérielles et historiques façonnent notre identité et notre vision du monde. Il s'agit de poser des questions pour approfondir la compréhension. Ce processus encourage le développement face à l'inconnu et invite à rester ouvert à la diversité des cultures, des valeurs et des croyances.

Les images des enfants et les conceptions de l'apprentissage et de l'éducation ne sont pas universelles. Elles diffèrent en fonction de l'histoire et des expériences personnelles ainsi que des croyances et des désirs de chacun. En gardant cela à l'esprit, on invite les éducateurs à faire preuve de **réflexion critique** sur les connaissances communément admises et à s'ouvrir à l'exploration de conceptions et de visions du monde différentes.

En réfléchissant de manière approfondie, vous pouvez :

- explorer l'origine des idées sur « la façon dont le monde fonctionne », qui les a formulées, qui en bénéficie et qui en est exclu;
- chercher à obtenir différents points de vue sur les « vérités » concernant l'enseignement et l'apprentissage, et se concentrer sur l'apprentissage en commun en tant que communauté;
- comprendre que le monde a la fâcheuse habitude de **marginaliser** et de réduire au silence certaines personnes;
- réinventer l'action et l'identité des éducateurs, et faire preuve d'ouverture à l'égard des autres façons de penser;
- mettre au jour les **préjugés** éventuels et réfléchir à la manière dont ils peuvent influencer sur la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage;
- célébrer et valoriser la **diversité** dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

En quoi consiste l'exploration des différentes façons de penser?



La lumière du soleil fournit l'énergie nécessaire à la croissance du plant de canneberge. Si la lumière du soleil semble blanche, elle est composée d'une myriade de couleurs, y compris certaines que nous ne pouvons pas voir. De la même manière, accepter des points de vue différents favorise la croissance et la réussite. L'ouverture à la collaboration et aux autres façons de penser apporte une valeur ajoutée tout en levant le voile sur les préjugés. Accueillir des points de vue variés suppose de renoncer au contrôle pour favoriser une croissance et une réussite partagées.

Inviter les enfants, les familles, les collègues et les membres de la communauté à faire part de leurs commentaires, de leurs questions et de leurs **interprétations** permet de multiplier les points de vue. Ce processus donne naissance à des possibilités de dialogue, non pas pour trouver des réponses, mais pour

explorer les différentes façons de penser l'enseignement et l'apprentissage. Il permet de réfléchir aux **hypothèses**, aux valeurs et aux conceptions qui n'ont pas été envisagées. Les discussions en cours peuvent améliorer et approfondir les perspectives et inciter les éducateurs à envisager de nouvelles façons de voir, de penser et d'exercer leurs fonctions. Il ne faut pas oublier que la collaboration et l'échange ne se font pas toujours uniquement par oral : les actions des enfants, des familles et de la communauté comptent également.



En quoi consiste une narration pédagogique?

Le territoire, avec son environnement nourricier, a fait fructifier les plants. Il est maintenant l'heure d'honorer la plante par une récolte respectueuse de ses fruits, en cueillant soigneusement chacune des baies, en les manipulant avec soin et en les préparant en vue de les partager. Les moments d'enseignement et d'apprentissage doivent également être glanés, organisés et analysés avec soin. Comme les baies, ces moments sont précieux et doivent être traités avec toute l'attention qu'ils méritent. Ce processus continu permet à chacun d'apprécier les renseignements recueillis et d'en bénéficier.

Les **narrations pédagogiques** découlent d'un processus d'observation et de consignation des moments de la vie quotidienne. Ces narrations sont ensuite transmises aux collègues, aux enfants et aux familles afin de rendre visibles les processus d'apprentissage des enfants et les choix d'enseignement et d'apprentissage des éducateurs. Elles sont ainsi ouvertes à l'**interprétation** et à la réflexion. Le rôle de l'éducateur est de participer activement au processus de **co-construction** avec les enfants, au sein d'un collectif d'apprentissage qui intègre la famille et la communauté.

La création d'une narration pédagogique peut être envisagée comme suit :

- Écouter en profondeur;
- Faire preuve de curiosité;
- S'émerveiller;
- Diffuser la narration.

La narration pédagogique place les enfants au centre, en veillant à ce que leur voix soit écoutée et leurs capacités valorisées. Elle invite les éducateurs à faire preuve de curiosité, d'ouverture et de respect à l'égard de la réflexion des enfants, au lieu de se concentrer sur des résultats précis. L'objectif n'est pas de fournir des réponses ni de fixer des objectifs prévisibles, mais d'établir un lien avec les enfants en s'appuyant sur leur compréhension, leurs compétences et leur intérêt, tout en cherchant les moyens de préserver le dynamisme du processus d'apprentissage.

La narration pédagogique souligne le rôle de l'éducateur, qui n'est pas seulement celui d'un gardien, mais aussi celui d'un penseur actif qui organise son travail et y réfléchit. En rendant leurs décisions visibles, les milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants sont perçus comme des environnements vivants et captivants.

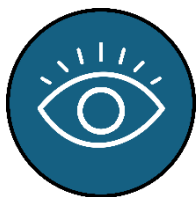
Les éducateurs qui utilisent la narration pédagogique réfléchissent aux valeurs et aux conceptions qu'ils entretiennent à propos des enfants, de l'apprentissage et de l'enseignement. En invitant d'autres

personnes à participer à ces discussions, il est possible de créer un espace où de multiples perspectives et approches se rencontrent, et pas seulement celles de la culture dominante. En intégrant d'autres personnes dans ces conversations, les éducateurs remettent en question le « modèle unique » de l'apprentissage des jeunes enfants pour développer des méthodes qui tiennent compte de l'identité des personnes et des lieux dans l'ensemble des TNO.

Le processus de narration pédagogique

Les différentes composantes d'une narration pédagogique sont décrites ci-dessous. N'oubliez pas qu'il n'existe pas de méthode unique pour mener à bien ce processus : chaque éducateur l'abordera différemment, car il n'est ni linéaire ni prévisible. Soyez patient : il y aura des moments de clarté et des moments d'incertitude. Il faut du temps et de la pratique pour être en mesure de remarquer, d'enregistrer, d'analyser et de discuter de ces moments. Commencez là où vous pensez que c'est le plus logique et avancez à petits pas.

Trouver les baies



Être prêt pour le moment présent et porter les vêtements et l'équipement appropriés pour se sentir à l'aise et profiter pleinement du parcours. Plutôt que de se précipiter ou de stresser, il s'agit de savourer ce qui nous entoure (l'air frais, le feu de camp, le paysage) tout en gardant un œil attentif pour repérer les baies dès leur apparition.

Ces « baies » sont des moments de découverte qui se produisent tous les jours. Si repérer des baies dans la nature demande de l'attention et une **observation** approfondie, reconnaître ces moments avec les enfants en demande aussi. Les enfants expriment un large éventail de pensées, de sentiments et d'idées à travers leurs gestes, leurs silences, leurs mouvements, leur regard et leur immobilité. Lorsque les éducateurs écoutent attentivement, ils remarquent comment le matériel, les objets, la lumière et le son sont liés et s'influencent mutuellement dans le moment présent.

Cueillir les baies



Apercevez les bijoux rouge vif cachés dans la mousse et les feuilles de la taïga, puis suivez la piste des baies au fur et à mesure qu'elles apparaissent. Pour cueillir les baies, il faut se pencher pour les ramasser et les mettre de côté avant de les nettoyer, de les cuisiner et de les partager. Profitez de l'endroit où vous vous trouvez : prenez le temps de vous asseoir, goûtez quelques fruits de votre récolte en chemin et cueillez les baies de manière réfléchie.

Une partie de la récolte des « baies » consiste à vivre le moment présent et à profiter de l'expérience en cours de route. Soyez attentif et explorez en compagnie des enfants, en valorisant leurs découvertes au fur et à mesure. Les éducateurs peuvent **co-construire** l'apprentissage en s'appuyant sur la curiosité des enfants : en réagissant à leurs questions, pensées et idées d'une manière ouverte pour les aider à approfondir leur compréhension. Repérez les moments qui sortent du lot et utilisez-les pour guider une **exploration** qui se concentrera sur le processus plutôt que sur le résultat ou l'évaluation d'un enfant en particulier.

La récolte des « baies » laisse des **traces** qui rendent visibles ces moments de pratique et attirent l'attention sur la réflexion, les connexions et les relations. Les traces que laissent les « baies » dans les narrations pédagogiques peuvent notamment prendre les formes suivantes :

- Des créations des enfants, comme des dessins, des peintures et des constructions;
- Des notes prises sur le terrain;
- Des enregistrements audio numériques;
- Des photos;
- Des séquences vidéo;
- Des citations;
- Des transcriptions.

Important : *Les photos, les vidéos, les enregistrements audio et les notes concernant les enfants doivent faire l'objet d'une attention particulière. Assurez-vous que les familles ont donné leur consentement et sont informées de la manière dont ces renseignements seront utilisés et stockés dans le cadre du programme. Si une famille ne vous donne pas l'autorisation de photographier ou d'enregistrer son enfant, respectez son souhait.*

Réfléchir à la cueillette



Pendant la cueillette des baies, il est important de tenir compte de l'état de celles-ci et du contexte. Cette réflexion vous aide à faire le lien entre vos expériences passées et vos connaissances actuelles tout en vous préparant à répondre à vos besoins futurs. Elle vous apporte une compréhension claire qui vous permet de vous ancrer dans le présent et d'orienter les actions à venir.

Réfléchissez aux « baies » que vous avez cueillies avec ouverture d'esprit et curiosité. Écrivez vos observations, vos réflexions et vos questions à propos de ces moments. En notant ce que font les enfants et en se demandant pourquoi ils le font, on les aide à mieux appréhender leurs réflexions et leurs questionnements, ce qui permet de comprendre qui ils sont et comment ils donnent un sens au monde qui les entoure.

Les réflexions montrent les processus que vous suivez dans votre enseignement et les liens que vous tissez entre les traces que vous avez cueillies et les **théories** qui éclairent votre compréhension de l'apprentissage et du développement des enfants. Envisagez d'utiliser les questions de réflexion figurant à la section 4 du présent cadre pour vous aider à amorcer votre réflexion.

Partager les baies



C'est là que les baies sont vraiment valorisées : en partageant leur abondance. Le simple fait de cueillir les baies sans les partager signifierait que le processus demeure incomplet, car elles n'auraient pas assumé leur rôle nourricier envers d'autres personnes. Lorsque les baies sont transformées en quelque chose de tangible (servies sous forme de confiture, de gelée, de gâteaux, de muffins voire dans un simple bocal), puis partagées avec d'autres personnes, le processus commence à créer des

liens, à répandre la joie et à donner un sens à la vie. Faire ces délicieuses offrandes suscitera la réciprocité et l'abondance, enrichissant ainsi la vie des autres.

Partager les « baies » que vous avez cueillies avec les enfants, les familles du service, les collègues et d'autres personnes de la communauté rend ces moments visibles.

Si les narrations pédagogiques peuvent prendre de nombreuses formes et être diffusées de nombreuses manières, elles ne sont jamais complètes. Les modèles, qu'ils soient numériques ou sur papier, fournissent une structure, mais peuvent limiter les possibilités de réflexion et de **dialogue** continus sur les détails de l'apprentissage et de la réflexion des enfants et des éducateurs. Les tableaux d'affichage qui se contentent de présenter des images d'enfants ne rendent pas compte de l'intégralité de leur apprentissage et de leur réflexion.

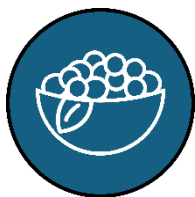
La narration pédagogique ne devient une **documentation** de la pratique que lorsqu'elle est accompagnée de questions, de réflexions et d'**interprétations** formulées par différentes personnes. Les narrations pédagogiques n'ont pas pour but de consigner ce qu'il s'est passé; il s'agit plutôt d'une invitation dynamique à échanger, à discuter, à provoquer, à débattre et à retravailler les choix en matière d'enseignement et d'apprentissage.

Les traces des « baies » et les narrations pédagogiques en cours peuvent être rendues visibles par les moyens suivants :

- en les affichant sur un mur, sur un tableau d'affichage ou dans l'entrée;
- en les publiant dans des bulletins d'information destinés aux parents, aux familles, aux éducateurs, à la communauté, sous forme textuelle ou visuelle;
- en envoyant par courriel des textes, des enregistrements audio ou des vidéos numériques aux familles;
- en les diffusant dans un format numérique par l'intermédiaire d'une plateforme en ligne. Rappel : L'utilisation des technologies en ligne nécessite l'accord des parents ou des tuteurs et doit être protégée par un mot de passe pour garantir la protection de la vie privée;
- en les imprimant ou en les projetant sur un écran ou un mur lors de réunions avec les familles, les collègues (p. ex. lors d'une réunion d'équipe ou d'une assemblée de praticiens composée de collègues) et les enfants du service;
- en les affichant sur des tableaux-annonces placés à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement ou du service de garde en milieu familial.

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

Organiser le festin



Pour tirer le meilleur parti de votre récolte de baies, il faut rassembler les gens autour de la nourriture. Ce simple fruit rouge et rond de la canneberge devient alors une étincelle qui déclenche joie, amour, gratitude et connexion. Lorsque des

personnes se réunissent pour échanger des histoires et des idées, l'expérience se développe et évolue. L'abondance des canneberges remplit les ventres de tous les convives et, en retour, des commentaires et de nouvelles idées peuvent émerger.

Invitez les enfants, les familles, les collègues ou les membres de la communauté à faire part de leurs commentaires, questions et **interprétations**. Sollicitez les idées qui permettent de faire émerger des perspectives multiples sur la réflexion et l'apprentissage des enfants. En collaborant et en allant au-delà des réflexions initiales, vous comprendrez mieux les enfants, poserez de nouvelles questions et verrez vos constatations sous un angle différent. Vous pourrez ainsi glaner des données et des idées précieuses pour améliorer votre planification et votre travail avec les enfants.

- **Avec les enfants** : Poursuivez la discussion avec les enfants à partir des idées et des réflexions qui sont ressorties des narrations pédagogiques. En se rappelant un événement ou un moment, en le racontant et en posant des questions sur celui-ci, on encourage les enfants à prendre part au processus et à approfondir leur réflexion.

Concentrez-vous sur la reconnaissance et la valorisation des efforts et des qualités uniques de chaque enfant. En posant un regard neuf sur chaque enfant et en l'écoutant attentivement, les éducateurs évitent d'imposer leurs propres idées et prennent plutôt le temps d'apprendre à le connaître. Grâce à une observation attentive et délibérée, les éducateurs ont la possibilité de s'interroger sur ce que les enfants voient et entendent.

- **Avec les collègues** : Les narrations pédagogiques enrichissent et approfondissent en permanence le **dialogue** entre collègues, et rendent visibles les apprentissages et les réflexions des enfants et des éducateurs. En **documentant** leurs observations, les éducateurs peuvent être amenés à changer leurs méthodes de planification et à entrevoir de nouvelles possibilités. Il est également important de mener une **réflexion critique** sur ce qui n'a pas été documenté et de se demander ce qui a motivé les choix pédagogiques. Lorsqu'il est fait régulièrement et en collaboration, ce processus permet d'échanger des idées, de découvrir d'autres perspectives, de déceler des préjugés et d'entamer une discussion à leur sujet, et d'obtenir le soutien nécessaire pour transformer ses pratiques d'une manière qui a un sens.

Ces discussions ne sont pas toujours faciles et peuvent provoquer des tensions ou des malaises. Pour construire des relations de confiance et une culture de dialogue continu, il faut du temps, une volonté d'écoute et une ouverture à l'incertitude. L'objectif n'est pas toujours de parvenir à un consensus, mais de considérer les désaccords comme un moyen de faire naître de nouvelles façons de penser ou de voir les choses.

- **Avec les familles et les communautés** : La présentation des « baies » aux familles est l'occasion de leur demander de faire part de leurs commentaires et réflexions. Faites savoir

aux familles que ce qu'elles ont à dire est important pour mieux comprendre ce que les enfants apprennent et vivent.

Pensez à poser ces questions aux familles :

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

Existe-t-il des possibilités de rendre ces traces visibles dans la communauté? Envisagez des partenariats avec des galeries, des centres communautaires, des écoles, des collèges, des universités ou d'autres organisations afin que le public puisse prendre part à la narration pédagogique.

N'oubliez pas : Les photos, les enregistrements vidéo et audio ainsi que les notes concernant les enfants sont autant de sources d'information qu'il convient de traiter avec précaution. Veillez à ce que les familles sachent comment ces renseignements sont utilisés et comment ils sont conservés. Si une famille ne vous donne pas l'autorisation de photographier ou d'enregistrer son enfant, ou encore de diffuser des renseignements le concernant, respectez son souhait.

Cultiver les baies



La préservation des conditions naturelles est essentielle pour favoriser la croissance des baies et permet de conserver un environnement propice à leur épanouissement. Lorsque le territoire est protégé et géré avec soin, l'équilibre entre le sol, l'eau et la lumière du soleil, nécessaire au développement des baies, est maintenu, ce qui donne lieu à une production abondante.

Préserver des conditions favorables est essentiel pour faire mûrir les « baies », ces moments savoureux et féconds de la pratique éducative. L'endroit et le moment où s'épanouissent ces « baies » sont souvent imprévisibles. Si on ne maîtrise pas réellement l'apparition de ces « baies », les éducateurs peuvent favoriser leur émergence en adaptant leurs actions et les conditions en vue de susciter une pratique féconde.

Ce cadre pousse les éducateurs à réfléchir aux raisons qui sous-tendent leurs choix et à prendre des décisions délibérées au moment de créer l'environnement d'apprentissage pour les jeunes enfants. La prise de décision réfléchie est au cœur de la **pédagogie**. La pédagogie éclaire tout ce que les éducateurs choisissent de faire avec les enfants et avec l'environnement, les objets, les activités, les traditions et les routines.

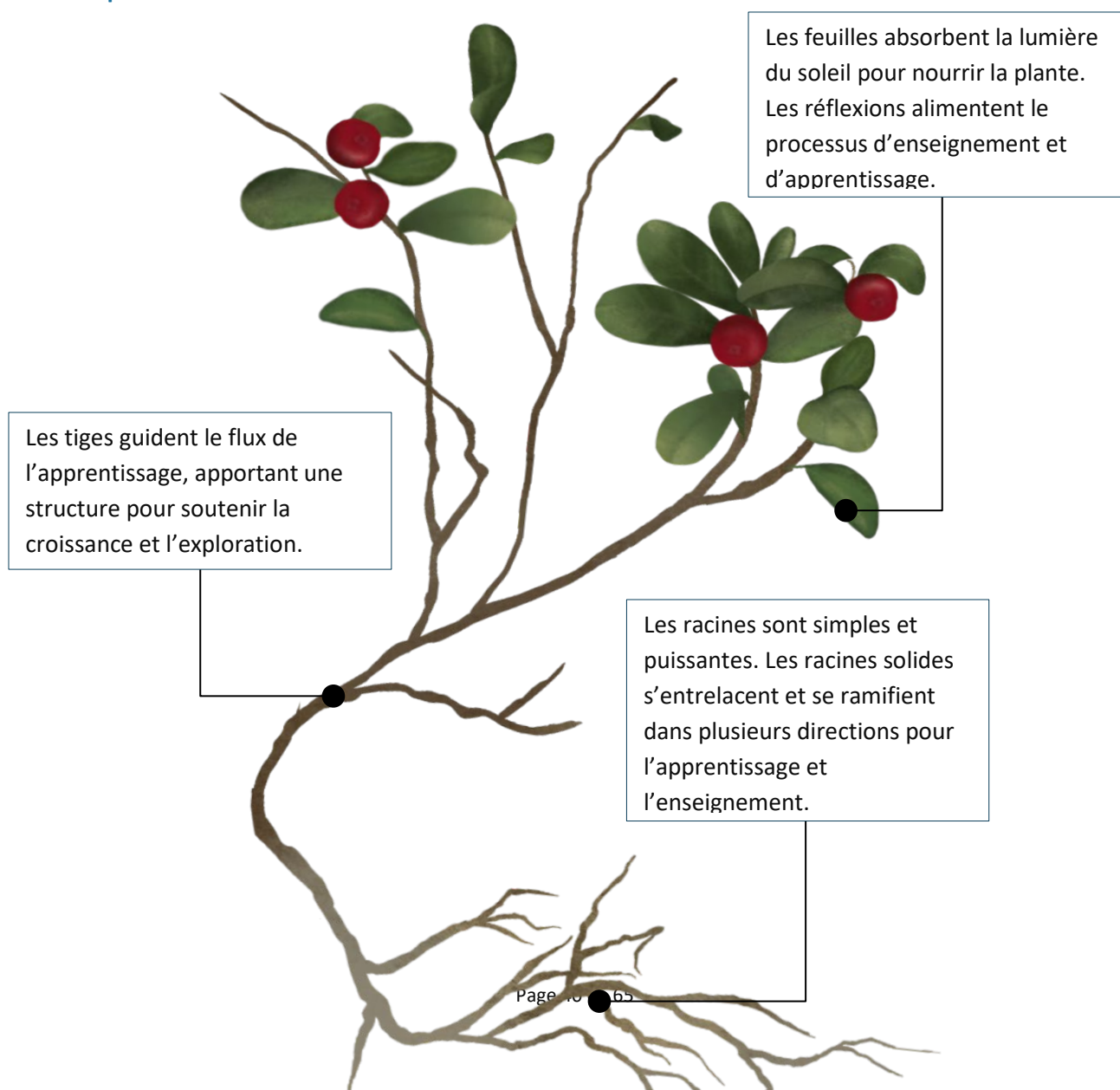
Les narrations pédagogiques aident les éducateurs à faire preuve d'intentionnalité dans leur pratique quotidienne afin de développer le jeu, la réflexion, l'apprentissage et le sentiment de bien-être chez les enfants. Les éducateurs réfléchissent aux motifs de leurs décisions et explorent de nouvelles idées. Ces choix réfléchis mèneront vraisemblablement à l'enrichissement de la documentation, de la réflexion et du dialogue collaboratif et créeront de nouveaux liens avec les théories et le cadre, ouvrant ainsi la voie à d'autres possibilités. Ensemble, les éducateurs et les enfants peuvent expérimenter de nouvelles idées, de nouveaux objets ou de nouveaux processus, tout en demeurant ouverts à d'autres possibilités. De cette façon, les narrations pédagogiques peuvent accompagner la mise en place d'un programme émergent.

Dans un programme émergent, au lieu de suivre un plan prédéterminé, les éducateurs observent et écoutent les enfants, laissant leur curiosité et leurs questions guider les activités et l'apprentissage. Le programme « émerge » des besoins des enfants, de leurs interrogations et de leurs interactions avec l'environnement. Les éducateurs répondent aux intérêts, aux idées et aux expériences des enfants, en s'appuyant sur les enfants comme base de planification et d'orientation. Les éducateurs travaillent aux côtés des enfants pour **co-construire** un environnement d'apprentissage qui suscite l'exploration, la créativité et la pensée critique. Cette approche consiste en un apprentissage pratique et axé sur l'enfant permettant de valoriser les idées et les expériences de ce dernier.

Section 4 : Les domaines de l'apprentissage des jeunes enfants

L'apprentissage n'est pas un acte individuel. Il se fait dans le cadre d'un rapport entre les personnes, les objets et le lieu. Tous les aspects de l'apprentissage et du développement des enfants sont **interconnectés**, tout comme les racines qui poussent ensemble sous le sol pour apporter à la plante les nutriments nécessaires tout au long de l'année. Ce cadre décrit cinq **domaines** (racines) pour l'apprentissage des jeunes enfants : le **bien-être**, l'**exploration**, la **communication**, le **vivre ensemble** et le **territoire**. Chaque domaine comprend des cheminements (tiges) et des questions (feuilles) qui amorcent des possibilités de **réflexion** sur les enfants, l'apprentissage et la pratique.

Aucune méthode préétablie ne permet d'aborder ces domaines, ces cheminements et ces questions. Ces éléments illustrent la nature évolutive de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, qui représente un parcours en croissance et en évolution constantes. Ensemble, ils soutiennent l'expérience **holistique** des enfants.



Domaines et cheminements du Cadre d'apprentissage pour la petite enfance					
Domaines	Bien-être	Exploration	Communication	Vivre ensemble	Territoire
	Entretenir un sentiment de bien-être et d'appartenance chez l'enfant aide celui-ci dans ses apprentissages et sa découverte du monde qui l'entoure.	Les enfants donnent un sens aux choses en interagissant avec les objets, les autres enfants, les adultes, l'espace, le territoire, la communauté et le monde.	Les enfants utilisent des modes d'expression divers et variés pour communiquer des idées, nouer des relations et donner un sens aux choses à la maison et dans leur communauté.	Une identité personnelle et culturelle positive consiste en la prise de conscience, la compréhension et l'appréciation de toutes les facettes qui contribuent à une saine perception de soi.	Interagir avec le territoire, les cultures, les langues et les connaissances et en tirer des enseignements permet d'apprécier et de respecter la communauté locale et son mode de vie.
Cheminements	Autodétermination	Intérêts et découverte	Modes d'expression multiples	Identités plurielles	Lien avec le territoire et le lieu
	Joie dans les interactions avec les personnes, le lieu, les objets et les idées	Savoir et théories	Conversations	Ambiance collaborative	Interconnexion
	Ouverture aux cultures et visions du monde	Espaces	Vocabulaire, symboles et langue écrite	Points forts individuels	Culture, traditions et systèmes de connaissances issus du territoire
	Structure familiale	Matériel et objets	Jeux avec les sons et les mots	Responsabilité sociale et justice sociale	Apprentissage guidé par le territoire
	Expression et identité de genre	Temps pour la participation	Technologie	Vers la décolonisation et la réconciliation	Langue issue du territoire
	Besoins essentiels	Liens au sein de la communauté locale			
	Émotions, pensées, et points de vue				
	Chaque enfant a des dons uniques				

Bien-être

Entretenir un sentiment de bien-être chez l'enfant aide celui-ci dans ses apprentissages sur lui-même et sa découverte du monde qui l'entoure. Ce bien-être est nourri par des **relations réciproques** avec les personnes et les lieux qui valorisent chaque enfant pour ses dons uniques. Les éducateurs créent des environnements où chaque enfant a confiance en lui et où la **diversité** est célébrée. Chaque enfant est valorisé pour ses contributions et pour les connaissances qu'il peut transmettre.

En établissant de saines relations avec les adultes et ses pairs, l'enfant ressent du bien-être et peut contribuer à celui de sa famille, de sa communauté et de la société. L'enfant a besoin de cette confiance pour découvrir qui il est.

Cheminements pour aborder le bien-être

Pour instiller un sentiment de bien-être chez les enfants, les adultes conçoivent des programmes et utilisent des pratiques d'enseignement intégrant les cheminements suivants :

- **Autodétermination** : On écoute les enfants, on respecte leurs identités et leurs capacités et on leur donne la possibilité de faire leurs propres choix.
- **Joie dans les interactions avec les personnes, le lieu, les objets et les idées** : Les enfants et les éducateurs sont ouverts à la joie et à l'émerveillement.
- **Ouverture aux cultures et visions du monde** : Les cultures de chaque enfant et de chaque famille sont accueillies, valorisées et intégrées dans le programme de manière transformatrice.
- **Structure familiale** : Les éducateurs rendent hommage aux diverses structures familiales, et toutes sont fêtées et accueillies afin de créer un profond sentiment d'appartenance communautaire.
- **Expression et identité de genre** : Les éducateurs respectent et appuient l'identité et l'expression de genre de tous les enfants.
- **Besoins essentiels** : Les enfants ont la maîtrise de leur corps et participent à l'établissement de routines et d'emplois du temps qui répondent à leurs besoins.
- **Émotions, pensées et points de vue** : Les pensées, les émotions et les points de vue des enfants sont écoutés et respectés.
- **Chaque enfant a des dons uniques** : Chaque enfant a des dons qu'il peut mettre à contribution dans ses relations avec autrui.

Questions de réflexion sur le bien-être

Le tableau ci-dessous propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant le domaine du bien-être et les cheminements qui s'y rattachent.

Cheminements pour aborder le bien-être	
Cheminements	Questions de réflexion
Autodétermination	<p>Comment puis-je incarner la valeur du « rien pour nous sans nous » dans mes relations avec les enfants et les familles?</p> <p>Comment puis-je aider les enfants à s'exprimer, à choisir leurs activités et à prendre des décisions à propos de leurs espaces?</p> <p>Comment puis-je donner aux enfants le choix de la personne qui les accompagnera lorsqu'ils auront besoin d'aide?</p> <p>Comment puis-je m'assurer que les enfants et les familles se sentent valorisés et occupent une place centrale dans le processus de planification du programme?</p> <p>Comment les adultes font-ils comprendre aux enfants que l'environnement leur permet d'exprimer pleinement qui ils sont et que toutes les identités sont acceptées dans le service?</p> <p>De quelle manière puis-je donner aux enfants la possibilité d'assumer des responsabilités et de prendre des décisions concernant leurs espaces?</p> <p>Comment les diverses capacités sont-elles respectées et valorisées?</p> <p>Comment le sens du respect varie-t-il selon le contexte culturel ou historique?</p> <p>Comment les enfants manifestent-ils le respect? Comment les adultes manifestent-ils le respect?</p> <p>Que signifie être en relation réciproque avec un adulte? Avec un enfant? Avec d'autres êtres vivants? Avec le territoire?</p> <p>Je m'interroge sur la prise de parole des adultes et des enfants dans mon service. Qui passe le plus de temps à parler? Qui passe le plus de temps à écouter?</p>
Joie dans les interactions avec les personnes, le lieu, les objets et les idées	<p>Moss (2013, p. 82) suggère que les espaces pour l'enfance sont des lieux donnant « <i>libre cours à l'émerveillement et à l'étonnement, où l'on vit des moments d'intense émotion, et une source d'espoir renouvelant notre confiance envers le monde</i> ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que cela signifie pour moi? • Pourrais-je utiliser cette citation pour amorcer un dialogue avec des

	<p>collègues?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui m'apporte de la joie dans mon travail? Puis-je trouver des moyens me permettant de contribuer à cette joie et de m'en servir? <p>Pour les enfants, les rapports avec les objets, les personnes et les idées sont souvent une source de joie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment pourrais-je multiplier ces rencontres heureuses ou m'en servir dans ma pratique? <p>Est-ce que les objets, les espaces et les routines favorisent une participation joyeuse? Quels objets, quels espaces ou quelles routines inhibent la participation joyeuse?</p> <p>Que signifie être en relation réciproque avec les enfants, les familles et les collègues?</p>
Ouverture aux cultures et visions du monde	<p>Comment les cultures des enfants sont-elles accueillies, valorisées et intégrées dans mon environnement de manière transformatrice?</p> <p>Comment les politiques, les procédures et les pratiques administratives respectent-elles et renforcent-elles les rapports avec les diverses communautés culturelles de ma région (y compris la communauté malentendante, celle des personnes ayant des capacités diverses)?</p> <p>Comment mon service invite-t-il et accueille-t-il les membres de la communauté dans le but d'améliorer l'apprentissage intergénérationnel, interculturel et relationnel?</p> <p>Je m'interroge sur les styles et les langages de communication, comme le langage gestuel, le contact visuel, l'expression des sentiments, l'indépendance et l'affirmation de soi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En quoi diffèrent-ils d'un groupe culturel ou communautaire à l'autre? • Comment pourrais-je me renseigner sur les pratiques culturelles et les histoires des diverses communautés de ma région? <p>Comment puis-je comprendre et reconnaître les différences et les similitudes entre diverses cultures et divers groupes? Comment puis-je chercher à connaître leurs histoires et les facteurs qui façonnent leurs croyances et leurs valeurs?</p> <p>Comment mes propres origines culturelles influencent-elles mes comportements et mes attitudes? Quelles mesures dois-je prendre pour déceler et corriger mes propres préjugés? Comment ces préjugés peuvent-ils influencer sur mes interactions avec les autres? Si ma culture occupe une position dominante, quels sont les privilèges dont je suis susceptible de</p>

	<p>bénéficier de ce fait?</p> <p>De quelle manière mes expériences de vie influencent-elles mes interactions avec les autres et mes perceptions des autres? Comment puis-je amorcer une réflexion et une analyse sur moi-même pour comprendre comment mes expériences façonnent ma vision de moi-même et des autres?</p> <p>Comment puis-je déterminer et comprendre mes propres valeurs, préjugés et a priori, ainsi que ceux des autres? Comment puis-je me servir de cette compréhension pour améliorer mes interactions et mes pratiques?</p>
Structure familiale	<p>Quels livres, affiches ou autres objets utilisés dans mon service perpétuent les stéréotypes relatifs à la famille nucléaire?</p> <p>Quelle est mon opinion sur les parents mariés, les parents séparés, les parents divorcés, les parents célibataires? Comment ces perceptions influencent-elles ma vision des enfants issus de ces familles? En quoi mon point de vue diffère-t-il entre une famille nucléaire traditionnelle et d'autres structures familiales (familles homoparentales, familles polyamoureuses, unions de fait, familles élargies, familles recomposées, familles de grands-parents, familles d'oncles et de tantes, familles adoptives, familles d'accueil, etc.)?</p> <p>Les enfants ont-ils la possibilité de dépasser les limites des stéréotypes de la famille nucléaire?</p> <p>Comment en suis-je arrivé à concevoir la famille comme je la conçois, et quelles sont les idées préconçues qui pourraient influencer mon point de vue?</p> <p>En quoi la définition de la famille diffère-t-elle d'une culture à l'autre?</p> <p>Comment puis-je être attentif aux réactions des enfants lorsqu'ils jouent avec les normes familiales euro-occidentales ou s'en écartent tout en réfléchissant aux nouvelles idées dans ce domaine avec mes collègues, les enfants et les familles?</p> <p>Comment la littérature et les histoires que l'on retrouve dans mon service représentent-elles la diversité des structures familiales sans préjugés ni stéréotypes?</p> <p>Les enfants ont-ils le sentiment que la famille qu'ils aiment le plus au monde est respectée et valorisée par mon service?</p>
Expression et identité de genre	<p>Comment ma compréhension des identités 2ELGBTQQIPA+ façonne-t-elle ma pratique et mes activités de défense des politiques inclusives? Comment puis-je approfondir ma compréhension?</p>

	<p>Comment puis-je m'assurer que mon langage est inclusif et non genré? Les enfants ont-ils la possibilité de dépasser les limites des stéréotypes de genre?</p> <p>Comment en suis-je arrivé à concevoir l'identité de genre et la sexualité comme je les conçois? Quelles sont mes idées préconçues à ce sujet?</p> <p>Comment puis-je être attentif aux réactions des enfants qui jouent avec les normes de genre ou s'en écartent et réfléchir aux nouvelles idées avec mes collègues, les enfants et les familles?</p> <p>Quels sont mes a priori concernant les enfants transgenres? Les adultes transgenres?</p> <p>Quels livres, affiches, récits, modèles ou autres objets utilisés dans mon centre représentent les expériences et les personnes de la communauté 2ELGBTQQIPA+?</p> <p>Comment puis-je utiliser les relations et la littérature pour souligner le respect historique et le leadership qu'ont inspirés les personnes bispirituelles autochtones dans de nombreuses cultures autochtones?</p>
Besoins essentiels	<p>Comment tient-on compte de ce que communiquent les nourrissons dans l'établissement de leurs routines, comme le changement de couches, l'alimentation et le sommeil?</p> <p>Les habitudes de sommeil et les goûts alimentaires de chaque enfant sont-ils reconnus et respectés? Serait-il possible de faire mieux?</p> <p>Demande-t-on aux enfants de se lever, de s'asseoir, de marcher, de manger ou de s'habiller d'une manière précise durant la journée?</p> <p>Les enfants ont-ils la maîtrise de leur corps en tout temps? Une partie du temps?</p> <p>Les enfants peuvent-ils choisir le moment où ils peuvent être actifs physiquement? Ont-ils la possibilité de pratiquer le type d'activité physique de leur choix?</p> <p>Comment les enfants participent-ils à l'établissement des routines et des horaires pour le temps passé à l'intérieur? À l'extérieur?</p>
Émotions, pensées, et points de vue	<p>Je prends le temps d'observer les nombreux moyens (verbaux et non verbaux) que les enfants emploient pour exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs points de vue. Quelles leçons puis-je en tirer? Qu'est-ce qui me surprend?</p>

	<p>Il est sain que les enfants ressentent toutes sortes d'émotions, y compris la joie, l'excitation, la frustration, la tristesse ou la colère. Quelles sont mes décisions dans ces circonstances?</p> <p>Quelles tensions surgissent quand le comportement des enfants me cause des difficultés?</p> <p>Les enfants expriment leurs émotions de diverses manières. Comment puis-je les aider à exprimer ces émotions de manière saine?</p> <p>Comment ma représentation de l'enfant ou ma représentation du rôle de l'éducateur influencent-elles la façon dont je réponds aux enfants et dont ils s'expriment?</p> <p>Quelle est ma réaction lorsque les enfants manifestent des émotions et une excitation intenses pendant le jeu et l'apprentissage? Comment est-ce que j'observe et j'écoute toutes les émotions que les enfants manifestent?</p> <p>Comment puis-je aider les enfants à comprendre et à gérer les nouvelles peurs qui émergent à mesure qu'ils grandissent et s'épanouissent?</p> <p>Quel est le rôle de l'éducateur dans la résolution des conflits entre les enfants? Y a-t-il une « bonne » manière de s'y prendre? Je réfléchis sur les représentations de l'enfant.</p> <p>Les enfants ont-ils l'occasion de discuter, d'une manière adaptée à leur développement, des grands événements de la vie, comme la naissance, la maladie et la mort? Quels sont les moyens dont je dispose pour aider les enfants qui sont confrontés à de grands événements de la vie?</p> <p>Les enfants ont-ils l'occasion de discuter, d'une manière adaptée à leur développement, de sujets délicats, comme la violence, les armes à feu, la peur, la compassion, l'inclusion ou le pouvoir?</p> <p>Les enfants ont-ils l'occasion de discuter des aspects positifs de leur vie, comme la compassion, l'amour, l'entraide?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec mes collègues à propos de ces sujets délicats? Ai-je besoin d'un point de vue extérieur?</p>
<p>Chaque enfant a des dons uniques</p>	<p>Comment chaque enfant peut-il mettre à profit ses dons dans ses relations avec les adultes et les autres enfants?</p> <p>Je m'interroge sur les routines, les horaires et les traditions. Comment le rythme et le flux de la journée amènent-ils les enfants à participer au programme d'une manière qui soutient et respecte leur individualité et leur style d'apprentissage?</p>

	<p>Ces pratiques et procédures procurent-elles un sentiment d'appartenance à tous les enfants?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec les familles au sujet des valeurs, des pratiques et des procédures qui sont importantes pour elles?</p> <p>Comment les enfants et les adultes cherchent-ils à découvrir les dons de l'autre?</p> <p>Quelle est ma façon d'identifier et de nommer les qualités distinctives que j'observe chez chaque enfant?</p> <p>Quelle est ma façon de créer un moment et un espace pour co-construire le savoir avec chaque enfant?</p> <p>Que pourrais-je faire pour rendre les enfants plus fiers de leurs dons?</p>
--	---

Exploration

Pour **donner un sens** aux choses, les enfants interagissent avec les objets, les autres enfants, les adultes, l'espace, le territoire, la communauté et le monde. Les objets, l'espace, le lieu, les rythmes, les rituels, les gestes, les sons, les enfants et les adultes sont tous **interconnectés** et contribuent aux interactions et aux questions qui se posent dans les espaces d'apprentissage et d'accueil des jeunes enfants.

Les adultes et les enfants interagissent dans le cadre de **relations réciproques** où le savoir est **co-construit** et où les résultats ne sont pas prévisibles. En écoutant attentivement, les éducateurs créent des **environnements** dans lesquels les adultes et les enfants peuvent réfléchir, explorer et disposer de la motivation nécessaire pour approfondir leur compréhension.

Le **jeu** est un moyen de profiter de ces occasions dynamiques. En explorant le monde, les enfants se plongent dans la découverte, conçoivent de nouvelles idées, résolvent des problèmes et construisent leur pensée. Ces interactions peuvent être énergiques, excitantes et bruyantes, ou au contraire calmes, ciblées et solitaires.

Les enfants auxquels on offre suffisamment de temps, d'espace et de matière pour laisser libre cours à l'expérimentation, à l'imagination et à la transformation créent et explorent de diverses manières, au gré de leurs passions. La mise en place de contextes favorables à la mobilisation et à la participation de chaque enfant est peut-être le meilleur moyen de donner lieu à des expériences riches de sens.

Cheminements pour aborder l'exploration

Pour favoriser l'exploration, les adultes conçoivent des programmes et utilisent des pratiques d'enseignement intégrant les cheminements suivants :

- **Intérêts et découverte** : L'enfant peut mettre en scène ses propres idées et théories et explorer d'une manière qui compte pour lui.
- **Savoir et théories** : Les éducateurs respectent les savoirs et les théories des enfants.
- **Espaces** : Les enfants vivent, apprennent et grandissent dans des espaces qui ont un sens pour eux.
- **Matériel et objets** : Les enfants examinent les objets et interagissent avec ces derniers d'une manière qui a un sens pour eux.
- **Temps pour la participation** : Les éducateurs et les enfants expérimentent pour réinventer les routines, les horaires et les transitions.
- **Liens au sein de la communauté locale** : Les espaces d'apprentissage et de garde des jeunes enfants deviennent des lieux de rassemblement où les enfants prennent part activement à la vie communautaire.

Questions de réflexion sur l'exploration

Le tableau ci-dessous propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant le domaine de l'exploration et les cheminements qui s'y rattachent.

Cheminements pour aborder l'exploration	
Cheminements	Questions de réflexion
Intérêts et découverte	<p>Les enfants ont-ils l'occasion d'entrer en contact avec du matériel pédagogique et des objets de manière inhabituelle ou surprenante?</p> <p>Les idées, les théories et les questionnements des enfants sont-ils écoutés? Comment puis-je le démontrer?</p> <p>Comment puis-je m'assurer que je prends suffisamment de temps pour écouter et envisager les idées et les théories des enfants?</p> <p>Les enfants disposent-ils de longues périodes pour explorer leurs intérêts et leurs passions? Comment puis-je soutenir cette exploration?</p> <p>Comment les attentes des adultes façonnent-elles ou limitent-elles la manière dont les enfants interagissent avec leurs propres intérêts?</p>
Savoir et théories	<p>Je réfléchis sur le concept du savoir. Qu'est-ce que cela signifie? Quelles connaissances sont importantes? Qui décide quelles connaissances sont importantes?</p> <p>Quel genre de questions est-ce que je pose sur les interactions des enfants?</p>

	<p>Mon langage dépeint-il l'enfant comme un créateur de théories? Mes questions sont-elles formulées de manière à ce que l'enfant soit représenté comme un constructeur de savoir?</p> <p>Je réfléchis sur une culture axée sur la recherche. Quelle est ma représentation de cette culture?</p> <p>Comment puis-je tenir compte de la façon dont les enfants font le lien entre divers sujets ou domaines d'apprentissage?</p> <p>Comment l'intégration de connaissances issues de différents domaines enrichit-elle ma vision quant à la participation des enfants?</p> <p>Je réfléchis aux connaissances que les enfants apportent au programme. Quelles occasions ont-ils de transmettre et d'approfondir ces connaissances?</p>
Espaces	<p>Est-ce que j'envisage l'espace du point de vue de l'enfant? Que voient-ils et avec quoi interagissent-ils à leur niveau?</p> <p>De quelle manière l'espace favorise-t-il ou limite-t-il les différents types de jeux?</p> <p>De quelle manière l'espace peut-il influencer la fluidité et l'accessibilité du jeu pour les enfants?</p> <p>À quelle fréquence dois-je rajuster la configuration de l'espace intérieur? Quelle est l'incidence de ces rajustements sur l'expérience, la routine et la participation des enfants?</p> <p>Quelles possibilités puis-je créer pour que les enfants soient en mesure d'accéder à un espace extérieur et l'utiliser toute l'année? Quel est le sens de cet espace extérieur, tant sur le plan historique que spirituel?</p> <p>L'espace extérieur est-il accessible à tous les enfants? Existe-t-il des abris ou des zones de rassemblement désignées?</p> <p>Quelles sont les possibilités de créer une continuité entre l'intérieur et l'extérieur?</p>
Matériel et objets	<p>Les enfants peuvent-ils interagir avec les objets d'une manière ayant un sens pour eux?</p> <p>Quelles limites sont imposées aux enfants dans leurs rapports avec les objets? Qui impose ces limites? Pourquoi ces limites existent-elles? Quelles sont les occasions pour les enfants d'avoir accès à des objets qui peuvent être transformés ou analysés?</p>

	<p>Quel objet stimule l'expérimentation, la résolution de problèmes ou la curiosité?</p> <p>Je réfléchis à la manière dont l'objet est présenté. En quoi cette présentation limite-t-elle ou stimule-t-elle l'expérimentation et la recherche? Comment pourrais-je choisir un objet original ou présenter un objet de manière créative?</p> <p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'entendre des histoires, des poèmes, des rythmes, des chants et des chansons? Ces éléments trouvent-ils un écho dans la culture des enfants?</p> <p>Comment ces représentations sont-elles intégrées à d'autres aspects de ma pratique?</p> <p>Les enfants sont-ils exposés à des contes et à des symboles de leur propre culture et d'autres cultures?</p>
Temps pour la participation	<p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'explorer des idées et des questions sur des périodes de plusieurs jours, semaines ou mois?</p> <p>Est-il important que les enfants disposent d'un espace pour ranger leurs projets ou leurs recherches, de manière à pouvoir y revenir plus tard? Comment pourrais-je présenter cela aux enfants?</p> <p>Comment puis-je réserver de longues périodes consacrées au jeu pour que les enfants fassent l'expérience d'un jeu plus profond et plus sophistiqué?</p> <p>Combien y a-t-il de transitions tout au long de la journée? Est-ce que je pourrais essayer d'autres façons de faire ces transitions?</p> <p>Mes habitudes et mon emploi du temps sont-ils suffisamment souples pour permettre une réflexion approfondie sur certaines idées?</p> <p>Je réfléchis à mes routines et à mes horaires. Est-ce que la même routine se répète tous les jours? À longueur d'année? Est-ce que je pourrais expérimenter d'autres routines et horaires?</p> <p>Que se passerait-il si je voyais les journées en termes de rythmes et de flux au lieu de les voir en termes de routines?</p> <p>Quel rôle joue l'horloge tout au long de ma journée? Dans mon emploi du temps, les routines s'adaptent-elles aux horaires ou aux personnes?</p>
Liens au sein de la communauté locale	<p>Comment pourrais-je inviter les familles, les membres de la communauté, les aînés et les détenteurs du savoir de toutes générations à apporter de nouveaux savoirs et à enrichir les théories des enfants?</p>

	<p>Comment puis-je entrer personnellement en contact avec les communautés autochtones locales?</p> <p>Comment pourrait-on exposer les théories des enfants dans la communauté élargie? Quel genre de partenariat dans la communauté serait utile?</p> <p>Quelles relations pourraient être entretenues dans la communauté? (Pensez aux jardins, aux hôpitaux, aux associations de personnes âgées, aux galeries, aux musées, aux établissements d'enseignement, à l'industrie et aux organisations culturelles.)</p> <p>Comment mon environnement pourrait-il devenir un lieu de rassemblement pour l'apprentissage intergénérationnel?</p>
--	---

Communication

Les enfants utilisent des modes d'expression divers et variés pour **communiquer** des idées, nouer des relations et donner un sens aux choses à la maison et dans leur communauté. Dès sa naissance, l'enfant communique par des sons, des gestes, des mouvements et le contact visuel. Au fur et à mesure qu'il grandit, il explore les méthodes de communication symbolique et construit sa compréhension du monde. Il explore des moyens d'expression comme le mouvement, la danse, la construction, l'art dramatique, la comédie, les arts visuels, les mathématiques, les sciences, la musique et le récit.

Les éducateurs **observent** les nombreuses façons dont les enfants communiquent et y **réfléchissent**, tout en respectant et en soutenant les différentes compétences et connaissances qu'ils apportent.

La technologie a changé la façon dont nous interagissons les uns avec les autres. Les enfants vivent dans cet environnement riche en technologies, que soit dans un rôle de consommateur, de créateur ou de producteur. Dans ce monde ultratechnologique, les enfants disposent de plus de moyens d'expression. Ils ont la possibilité de faire des expériences avec des images, des documents imprimés, des gestes, des sons et des vidéos qui multiplient les modes de langage et de communication. Certains enfants ont besoin de technologies pour leurs interactions et leur vie quotidienne, comme les technologies d'aide à la communication verbale ou symbolique.

La technologie est un élément important du monde d'aujourd'hui, qui nécessite une réflexion et un **dialogue** permanents. Les avis divergent quant à l'utilisation de la technologie dans l'enfance. Tous les enfants, tous les services et toutes les familles n'ont pas le même accès à la technologie. Il importe que les enfants et les adultes soient des utilisateurs critiques et éthiques de la technologie.

Cheminements pour aborder la communication

Pour favoriser la communication, les adultes conçoivent des programmes et utilisent des pratiques d'enseignement intégrant les cheminements suivants :

- **Modes d'expression multiples** : Les éducateurs écoutent et respectent les modes d'expression extraordinaires que les enfants emploient pour communiquer et prendre part aux conversations.
- **Conversations** : Les enfants et les éducateurs participent à des dialogues riches de sens.
- **Vocabulaire, symboles et langue écrite** : Les enfants ont l'occasion d'explorer des langages oraux, symboliques et écrits qui ont un sens pour eux et leur communauté.
- **Jeux avec les sons et les mots** : Les éducateurs reconnaissent que les sons produits par les enfants sont des formes de communication et donnent à ceux-ci l'occasion d'explorer et de jouer avec les sons et les mots.
- **Technologie** : Les éducateurs réfléchissent sur les possibilités créatives et les conséquences négatives potentielles des technologies chez les enfants.

Questions de réflexion sur la communication

Le tableau ci-dessous propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant le domaine de la communication et les cheminements qui s'y rattachent.

Cheminements pour aborder la communication	
Cheminements	Questions de réflexion
Modes d'expression multiples	<p>Comment les adultes acceptent-ils et respectent-ils toutes les expressions de peur, de joie, de bonheur, de tristesse, de dégoût, etc. manifestées par tous les enfants (bébés, tout-petits, enfants ayant des capacités et des besoins particuliers)?</p> <p>Je réfléchis aux enfants qui s'adonnent au mouvement, à la danse, à la construction, à l'art dramatique, à une pièce de théâtre, aux arts, aux mathématiques, aux sciences, à la musique et au récit. En quoi ces disciplines sont-elles des modes de communication? Ou d'expression?</p> <p>Par quels autres moyens les enfants communiquent-ils? Comment pourrais-je multiplier ces modes de communication?</p> <p>Comment pourrais-je aménager l'espace, le temps et le matériel pour permettre aux enfants d'utiliser tous ces modes de communication?</p> <p>Je réfléchis à l'écoute attentive de tous les modes d'expression. Quelles discussions pourrais-je avoir avec mes collègues à ce sujet?</p>
Conversations	<p>Quelles sont les occasions pour chaque enfant d'avoir une interaction seul à seul avec un adulte ou un autre enfant?</p>

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

	<p>Quelles politiques ont été mises en place dans mon service concernant l'utilisation des écrans?</p> <p>Est-ce que je donne l'exemple d'habitudes saines en matière d'utilisation des écrans en veillant à ce que ma propre utilisation de la technologie n'interfère pas avec la qualité des interactions en personne avec les enfants?</p> <p>Quelles sont les possibilités pour les enfants d'interagir avec la technologie? Quels sont les aspects négatifs potentiels?</p> <p>Quelles sont les possibilités offertes par la technologie pour exposer et mettre en valeur l'apprentissage et la réflexion des enfants?</p> <p>Quel genre de nouvelles possibilités la technologie offre-t-elle pour l'expression créative des enfants?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer un dialogue avec les familles et mes collègues sur les relations complexes qui existent entre la technologie et l'enfance?</p>
--	--

Vivre ensemble

Une identité personnelle et culturelle positive consiste en la prise de conscience la compréhension et l'appréciation de toutes les facettes qui contribuent à une saine perception de soi. Elle demande une prise de conscience et une compréhension de sa structure familiale, de sa culture, de son patrimoine, de sa langue, de ses valeurs, de ses croyances et de ses perspectives dans une société diverse.

Les éducateurs considèrent les enfants comme des **citoyens actifs** de leur communauté et du monde. Ils favorisent la participation et les relations riches de sens. Les enfants sont invités à faire part de leurs idées, ce qui favorise le **dialogue** réfléchi, la réflexion critique et la prise de décision. Les enfants sont écoutés et leurs opinions sont valorisées, et ils sont encouragés à écouter les autres et à valoriser leurs opinions.

Adultes et enfants réfléchissent à la manière dont les personnes, les environnements et les créatures vivantes sont **interconnectés**. Les environnements d'apprentissage qui favorisent une participation active aux **pratiques démocratiques**, comme l'inclusion, le respect et l'égalité des chances, jettent les fondations éthiques sur lesquelles reposent la santé et le bien-être social et environnemental, aujourd'hui et à l'avenir.

Les éducateurs ont un rôle important à jouer dans la réconciliation en sensibilisant les autres aux conséquences du **colonialisme** et en expliquant à quel point les peuples autochtones ont été dépossédés, même de leurs enfants.

Pour que les éducateurs puissent créer des narrations pédagogiques éloquentes et contribuer à un changement transformateur, ils doivent être ouverts à l'examen de leurs pratiques et de leurs attentes à

l'égard des enfants et se méfier de toute perpétuation de pratiques éducatives **orientées**. Il importe que les éducateurs croient en la capacité de tous les enfants d'atteindre un haut niveau de réalisation.

Cheminements pour aborder le vivre ensemble

Pour favoriser le vivre ensemble, les adultes conçoivent des programmes et utilisent des pratiques d'enseignement intégrant les cheminements suivants :

- **Identités plurielles** : Les enfants gagnent en confiance dans leurs identités, y compris dans leur aspect culturel, ethnique, physique, spirituel, linguistique, de genre, social et économique.
- **Ambiance collaborative** : Les éducateurs instaurent un environnement où les différentes opinions et perspectives des adultes et des enfants sont acceptées avec bienveillance et valorisées.
- **Points forts individuels** : Les enfants et les adultes acceptent et valorisent la différence chez les autres et en eux-mêmes.
- **Responsabilité sociale et justice sociale** : Les enfants et les éducateurs abordent des sujets liés à la justice sociale, comme le traitement équitable de chacun, le respect des différences et la compréhension des traitements injustes.
- **Vers la décolonisation et la réconciliation** : Les enfants et les éducateurs discutent du colonialisme au Canada.

Questions de réflexion sur le vivre ensemble

Le tableau ci-dessous propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant le domaine du vivre ensemble et les cheminements qui s'y rattachent.

Cheminements pour aborder le vivre ensemble	
Cheminements	Questions de réflexion
Identités plurielles	<p>Est-ce que les enfants ont la possibilité de reconnaître leur origine culturelle dans notre service? Comment pourrais-je intégrer des livres, des histoires ou des artefacts culturels?</p> <p>Est-ce que notre service donne une place aux enfants ayant des capacités et des besoins particuliers? Comment pourrais-je intégrer des livres, des histoires ou des artefacts pertinents à ce sujet?</p> <p>Les enfants ont-ils des occasions d'aborder et de découvrir des visions du monde autres que les perspectives euro-canadiennes dominantes et de s'y confronter?</p> <p>Les enfants ont-ils des occasions de découvrir et d'explorer les différentes</p>

	<p>parties de leur maison? De leur communauté? De leur région? Du pays? Et du monde? Comment puis-je initier les enfants au concept plus large de « monde »?</p> <p>Quelles sont les possibilités que j'offre aux enfants de voir une diversité de cultures, de croyances et d'identités différentes et de s'y confronter?</p> <p>Comment les enfants sont-ils invités à penser, à aborder et à découvrir leurs identités (origines familiales, origines culturelles, lieu d'origine, appartenance et affiliation, citoyenneté et autres identités)? Quelles sont mes perceptions à ce sujet?</p> <p>En quoi les relations avec les aînés, les détenteurs du savoir, les familles et les membres de la communauté peuvent-elles rehausser la fierté identitaire des enfants?</p> <p>Quelle est ma manière d'aider les enfants à gagner de la confiance en leurs identités : culturelle, raciale, physique, spirituelle, linguistique, de genre, sociale et socioéconomique? Des discussions avec mes collègues et d'autres permettraient-elles de produire de nouvelles idées à ce sujet?</p> <p><i>« Quand nous disons que nous sommes Musqueam, nous disons que nous sommes xw lm xw, ce qui veut dire "appartenir à la terre". Comme un enfant appartient à sa mère. Alors, quand la terre nous est enlevée, qu'on ne peut plus en prendre soin, c'est comme si on enlevait sa mère à un enfant » (Pape et Dodds, [s.d.], p. 7).</i></p> <p>Comment pourrais-je interpréter cette citation par rapport à ma pratique?</p>
Ambiance collaborative	<p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'exprimer leurs opinions et leurs valeurs?</p> <p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'écouter les opinions et les valeurs des autres?</p> <p>La démocratie signifie laisser libre cours à de nombreuses opinions et perspectives qui ne sont pas nécessairement au diapason. Comment pourrais-je instaurer une culture où les différentes opinions et perspectives des adultes et des enfants sont acceptées, accueillies et valorisées?</p> <p>Les enfants participent-ils à l'établissement des règles, des rituels et des procédures qui encadrent leur quotidien? Comment les inclure véritablement, au lieu de faire de petites concessions pour leur donner l'impression qu'ils ont leur mot à dire?</p> <p>Comment les pratiques démocratiques sont-elles incorporées dans les activités quotidiennes de mon programme?</p>

<p>Points forts individuels</p>	<p>Comment encourager les enfants à accepter et à valoriser le fait que tout le monde n'est pas pareil? Chaque personne est différente. Alors, comment les enfants pourraient-ils être encouragés à accepter et à valoriser la différence en eux-mêmes?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec les enfants au sujet du caractère unique de chacun? Comment célébrer cela?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec mes collègues sur les valeurs, les pratiques et les procédures (repas, sommeil, soins personnels, etc.) de mon service?</p> <p>Ces pratiques et procédures procurent-elles un sentiment d'appartenance à tous les enfants?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec les familles au sujet des valeurs, des pratiques et des procédures qui sont importantes pour elles?</p> <p>Comment pourrais-je amorcer une discussion avec les enfants au sujet des différences individuelles? Comment célébrer la différence?</p>
<p>Responsabilité sociale et justice sociale</p>	<p>Comment amener les enfants à participer à des projets de justice sociale à l'échelle de la communauté ou d'envergure internationale?</p> <p>Les enfants ont-ils des occasions d'aborder, d'une manière adaptée à leur développement, de réels enjeux comme la ségrégation, la diversité, la pauvreté, les origines, la guerre, le genre, la discrimination et l'inégalité?</p> <p>Comment les relations sont-elles facilitées entre les enfants et les adultes ayant des capacités, des histoires, des origines culturelles et des patrimoines différents?</p> <p>Comment les enfants peuvent-ils commencer à reconnaître la discrimination et l'inégalité et à y réagir?</p> <p>De tels dialogues peuvent donner lieu à des tensions et à des divergences d'opinions. Comment pourrais-je instaurer une culture où les divergences d'opinions sont une force positive?</p>
<p>Vers la décolonisation et la réconciliation</p>	<p>Que sais-je de l'histoire coloniale du Canada, ou encore de la marginalisation systémique et de l'assimilation forcée des peuples autochtones? Comment puis-je en savoir plus sur ce qu'il s'est passé aux TNO en particulier?</p> <p>Ai-je des idées préconçues ou des attitudes qui sont enracinées dans la colonisation? Qu'en est-il des privilèges dont j'ai pu bénéficier ou de l'absence de privilèges que j'ai pu subir en raison de la colonisation? Quelles</p>

	<p>conséquences ces influences historiques peuvent-elles avoir sur mon point de vue et mes pratiques?</p> <p>Comment mon rôle d'éducateur peut-il contribuer à faire progresser la réconciliation avec les communautés autochtones? Comment pourrais-je entamer des conversations avec des collègues, des familles et des enfants concernant l'histoire du colonialisme au Canada?</p> <p>Que signifie pour moi le terme « réconciliation »? Comment ma pratique et mon programme intègrent-ils les principes de réconciliation avec les communautés autochtones?</p>
--	---

Territoire

Interagir avec le **territoire**, les cultures, les langues et les connaissances et en tirer des enseignements permet d'apprécier et de respecter la communauté locale et son mode de vie. Le territoire est une source de sagesse qui nous guide. Apprendre de ce territoire exige de passer du temps sur celui-ci et d'adapter les pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour qu'elles soient ancrées dans le **lieu** (en tenant compte du territoire, des familles, des histoires et des cultures des communautés locales).

Les familles autochtones enseignent et apprennent ensemble depuis des générations, respectant des traditions et des valeurs profondément ancrées dans le territoire, la nature et tout ce qui en découle. L'éducation est pratique et immersive : les enfants sont entourés de leur famille et apprennent auprès de toutes les générations, relayant ainsi les compétences, les valeurs et l'éthique qui leur permettront de contribuer utilement à leur communauté.

Les partenariats communautaires locaux sont essentiels pour mener à bien cette tâche. Il s'agit ici de rechercher respectueusement des collaborations avec les aînés, les détenteurs du savoir et les membres de la communauté concernés afin d'ancrer correctement son processus dans le territoire et le lieu.

Pour participer efficacement à l'apprentissage issu du territoire, les éducateurs doivent être prêts à apprendre des peuples autochtones et à travailler avec eux, car leur mode de vie et leur culture sont profondément liés à ces terres sur lesquelles nous vivons tous. S'il n'y a pas de réponse toute faite pour que l'éducateur interagisse avec le territoire, celui-ci doit nouer des partenariats significatifs avec les communautés locales.

Cheminements pour aborder le territoire

Pour favoriser la relation avec le territoire, les adultes conçoivent des programmes et utilisent des pratiques d'enseignement intégrant les cheminements suivants :

- **Lien avec le territoire et le lieu** : Les enfants et les éducateurs réfléchissent à ce que signifie le fait d'avoir un lien avec le territoire.

- **Interconnexion** : Les éducateurs et les enfants admettent que l'être humain et le monde naturel sont en lien étroit et dépendent l'un de l'autre.
- **Culture, traditions et systèmes de connaissances issus du territoire** : Les enfants passent du temps dans la nature et apprennent auprès de plusieurs enseignants et membres de la communauté qui sont originaires du territoire sur lequel ils se trouvent.
- **Apprentissage guidé par le territoire** : Les éducateurs et les enfants font confiance au territoire.
- **Langue issue du territoire** : Les éducateurs reconnaissent que les langues autochtones sont étroitement liées au territoire et s'entremêlent avec les personnes et la culture. Le cas échéant, ils transmettent les langues autochtones aux enfants.

Questions de réflexion sur le territoire

Le tableau ci-dessous propose des pistes et des idées pour approfondir la réflexion sur la pratique concernant le territoire et les cheminements qui s'y rattachent.

Cheminements pour aborder le territoire	
Cheminements	Questions de réflexion
Lien avec le territoire et le lieu	<p>Comment pourrais-je aider les enfants à tisser des liens avec le territoire et le lieu? Que signifie la relation avec le territoire? Appartenir à un lieu?</p> <p>Comment puis-je proposer aux enfants la visite régulière et répétée d'un espace naturel tout au long de l'année (p. ex. la brousse, un sentier de randonnée, un ruisseau, un lac, une forêt)?</p> <p>Quelles histoires sont racontées à propos du territoire et lesquelles ont été réduites au silence?</p> <p>Des moyens permettent-ils aux enfants de commencer à comprendre les approches historiques et actuelles pour réfléchir au colonialisme? Comment puis-je axer cette discussion sur les points de vue autochtones? Comment reconnaître le rôle que je joue dans la réconciliation et la contribution que j'apporte à ce processus?</p> <p>Quelles histoires du territoire sont racontées aux enfants?</p> <p>Quelles sont les histoires autochtones locales concernant le territoire, notamment les lieux spirituels et culturels importants? En quoi ces histoires peuvent-elles différer de celles que je connais?</p> <p>Si je ne suis pas originaire du Nord, comment les pensées occidentales sur l'enfance et la nature ont-elles influencé mon point de vue et ma pratique?</p>

	<p>Je réfléchis aux visions du monde prédominantes et à la manière dont elles façonnent la personnalité. Comment pourrais-je commencer à tenir compte de visions du monde qui sortent du cadre des courants de pensée dominants?</p> <p>Comment puis-je faire entrer le concept du territoire dans la salle de classe les jours où nous ne pouvons pas aller à l'extérieur (p. ex. objets issus du territoire, tables de découverte, nettoyage et cuisson d'aliments issus du territoire, comme un oiseau ou un original)?</p>
Interconnexion	<p>Comment puis-je encourager les enfants à comprendre que l'être humain et le monde naturel entretiennent un lien étroit et dépendent l'un de l'autre?</p> <p>Comment puis-je enseigner et apprendre la réciprocité : chaque fois que nous prenons quelque chose au territoire, nous devons, en retour, rendre quelque chose aux plantes, à l'air, à l'eau, au sol et aux animaux?</p> <p>Comment puis-je souligner que les interactions des enfants avec une fourmi, un oiseau ou un ver de terre constituent des relations significatives?</p> <p>Parmi les pratiques que je mets en œuvre, lesquelles enrichissent et approfondissent les rapports des enfants avec le lieu, le territoire et les animaux et autres entités qui les habitent?</p> <p>Quelles sont les histoires et les expériences des enfants au sujet du lieu, du territoire et des animaux et autres entités qui y habitent?</p> <p>Comment puis-je donner aux enfants l'occasion de prendre soin de leur environnement (p. ex. nettoyer, réparer, jardiner, aider les autres)?</p> <p><i>« Nous souhaitons que les jeunes enfants ressentent et saisissent, de façons qui dépassent l'intellect, que nous ne sommes jamais seuls sur Terre. Nous souhaitons aussi demeurer ouverts à la possibilité que d'autres espèces et formes de vie nous façonnent de manières qui dépassent notre entendement » (Taylor et Pacini-Ketchabaw, 2015, p. 7).</i></p>
Culture, traditions et systèmes de connaissances issus du territoire	<p>Comment puis-je accueillir des invités locaux (famille, chefs de communauté, aînés et détenteurs de savoirs) pour transmettre des enseignements sur la culture, les savoirs locaux et leur lien avec le territoire et le lieu?</p> <p>Quelles occasions les enfants ont-ils d'entendre des récits oraux (récits personnels ou histoires traditionnelles)?</p> <p>Est-ce que je crée un plan annuel prévoyant l'intégration des traditions et des cérémonies locales dans le calendrier?</p> <p>Comment le patrimoine culturel des enfants est-il représenté dans les</p>

	<p>histoires et les symboles que j'emploie au quotidien? Comment ces représentations sont-elles intégrées à d'autres aspects de ma pratique?</p> <p>Les enfants sont-ils exposés à des contes, à des chants, à des poèmes et à des symboles de leur propre culture et d'autres cultures?</p>
Apprentissage guidé par le territoire	<p>Comment puis-je suivre un programme saisonnier permettant de célébrer l'apprentissage authentique et les curiosités naturelles?</p> <p>Est-ce que je souligne les jeux qu'offre le territoire au quotidien? Est-ce que je vois des possibilités d'apprentissage quand il neige et quand il pleut?</p> <p>Est-ce que je souligne l'évolution et le développement de la relation que les enfants entretiennent avec le territoire? Est-ce que je cherche à co-construire des connaissances avec les enfants, et est-ce que j'explique comment ma propre relation avec le territoire grandit et évolue également?</p>
Langue issue du territoire	<p>Dans quelle mesure est-ce que je comprends que la langue est issue du territoire et qu'elle est donc profondément liée au sentiment d'identité de tout enfant autochtone?</p> <p>Quel est mon rôle dans la revitalisation de la langue et comment la considérer comme le fondement de la culture?</p> <p>Est-ce que j'essaie d'apprendre les langues autochtones du territoire sur lequel je vis et travaille? Est-ce que j'agis comme un modèle dans l'utilisation de ces langues dans mon service autant que possible (p. ex. dans les salutations, les présentations, les demandes quotidiennes et les routines)?</p> <p>Est-ce que j'encourage l'inclusion des langues dans les prières et les cérémonies d'offrande au feu, d'offrande à la terre et d'allumage du qulliq, ou toute autre cérémonie importante pour les enfants et les familles?</p> <p>Est-ce que je transmets la langue utilisée dans mon service avec les familles pour qu'elles puissent l'utiliser à la maison?</p> <p>Comment puis-je combiner des expériences authentiques sur le territoire avec l'apprentissage des langues? Comment puis-je aider les locuteurs à utiliser pleinement la langue pendant ces expériences?</p> <p>Quels locuteurs au sein de ma communauté représentent des ressources essentielles et des défenseurs de la langue avec lesquels nous pouvons nouer une relation et que nous pouvons inviter dans le cadre du programme?</p> <p>Comment puis-je aider les enfants à s'engager dans l'utilisation de la langue au sein de la communauté?</p>

Conclusion

Les efforts collectifs des familles, des communautés et des éducateurs pour créer des milieux d'apprentissage et de garde des jeunes enfants positifs et stimulants contribuent à l'épanouissement et au développement global des enfants. Le gouvernement des Territoires du Nord-Ouest s'est engagé à soutenir les familles, les gouvernements autochtones, les organismes communautaires, les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants et les éducateurs qui participent au développement des jeunes enfants. La présente version du Cadre d'apprentissage pour la petite enfance des TNO est un point de départ qui cherche à soutenir un dialogue permanent et une compréhension commune. Comme il s'agit d'un document évolutif, les retours d'expérience des utilisateurs qui seront transmis au GTNO contribueront à l'orientation des adaptations futures.

Le GTNO est convaincu que les efforts collectifs déployés pour améliorer la qualité, l'abordabilité, l'accessibilité et l'inclusivité des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants auront une incidence considérable sur la vie des jeunes enfants et de leurs familles dans l'ensemble du territoire.

Références

- Beaulieu, E., Beno, S. et Comité de la prévention des blessures de la Société canadienne de pédiatrie. (25 janvier 2024). *Le développement sain de l'enfant par le jeu risqué extérieur : un équilibre à trouver avec la prévention des blessures*. Société canadienne de pédiatrie.
<https://cps.ca/fr/documents/position/le-jeu-risque-exterieur>.
- Crowther, I. (2016). *Creating effective learning environments* (4^e édition). Nelson Education.
- Curtis, D. et Carter, M. (2015). *Designs for living and learning: transforming early childhood environments* (2^e édition). St. Paul (MN), Redleaf Press.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2023). *Lignes directrices du Programme d'appui à l'inclusion : Faciliter l'accès, la participation et le soutien*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. En ligne :
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/programme-d-appui-a-l-inclusion-lignes-directrices.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation du GTNO. (1993a). *Dene Kede—Education: A Dene Perspective curriculum document, grades K-6*. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest. En ligne : <https://www.ece.gov.nt.ca/en/content/dene-kede-curriculum-k-6>.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation du GTNO. (1993b). *Dene Kede—Teacher Resource Manual*. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest. En ligne :
https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/dene_kede_k-6_teacher_resource_manual.Pdf.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation du GTNO. (1996). *Inuuqatigiit : Le curriculum vu par les Inuits*. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest. En ligne :
https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/inuuqatigiit_maternelle_a_12e_annee_0.pdf.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation du GTNO. (2020). *Stratégie 2030 sur l'éducation et la garde des jeunes enfants*. Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest. En ligne : <https://www.ece.gov.nt.ca/sites/ece/files/resources/egje-strategie-2030.pdf>.
- Moss, P. (2013). *Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation, and potentiality*. Londres (Angleterre) : Routledge.
- Murdoch, K. et Claxton, G. (2015). *The power of inquiry*. Seastar Education.
- Centre national pour la vérité et la réconciliation. (s.d.). *Histoire des pensionnats autochtones*. Document consulté en ligne le 27 février 2025 : <https://nctr.ca/education-fr/ressources-pedagogiques/histoire-des-pensionnats-indiens/?lang=fr>

Taylor, A. et Pacini-Ketchabaw, V. (2017). Kids, raccoons, and roos: Awkward encounters and mixed affects. *Children's Geographies*, 15(2), 131-145. doi:10.1080/14733285.2016.1199849.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. En ligne :

https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf.

Nations Unies. (2008). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. En ligne :

https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf.