

L'apprentissage et l'éducation de la
Petite Enfance



un Accord de

l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation

www.acde-acde.ca



Accord sur l'apprentissage et l'éducation de la

Petite Enfance

Cet Accord a été élaboré sous la direction de

Kimberly Franklin
Trinity Western University

James McNinch
University of Regina

Ann Sherman
University of New Brunswick

*L'ACDE exprime sa reconnaissance pour les contributions du
Canadian Network for Early Years Research (réseau canadien pour la recherche sur la petite enfance)
et remercie les contributeurs suivants :*

Jessica Ball, University of Victoria; Iris Berger, University of British Columbia; Kathleen Flanagan, Consultante sur les politiques internationales en matière de garde et d'éducation de la petite enfance; Martha Gabriel, University of Prince Edward Island; Rachel Heydon, Western University; Janice Huber, University of Regina; Marianne McTavish, University of British Columbia; Veronica Pacini-Ketchabaw, University of Victoria; Sherry Rose, University of New Brunswick; Gabriela Sanchez, University of Prince Edward Island; Rosamund Stooke, Western University



ACDE

Association of Canadian Deans of Education
Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation



Accord sur l'apprentissage et l'éducation de la
Petite Enfance

Section un : Contexte et objectifs de l'Accord

*A*u cours des 50 dernières années, nous avons constaté un changement important dans le discours relatif à la garde et à l'éducation des jeunes enfants. Auparavant, on considérait la garde des enfants comme « une affaire de femmes » en ce qui a trait à l'engagement de personnel, alors qu'aujourd'hui l'accent est mis sur l'éducation de la petite enfance, qui a son propre discours pédagogique sur l'apprentissage et le développement de l'enfant (Flanagan, 2012).

Les objectifs de la garde et de l'éducation des jeunes enfants sont formulés de manières multiples et même contradictoires. Pour certains, l'investissement dans les premières années est vu comme une façon de développer le capital humain (c'est-à-dire, d'améliorer le capital sociétal futur par la réduction de la pauvreté, des problèmes de santé et d'autres fardeaux sociaux), et de préparer les enfants à réussir leur scolarité et à devenir des citoyens productifs. D'autres soulignent l'importance des premières années comme un aspect de la société démocratique, au sein de laquelle l'éducation est vue comme un droit fondamental et les espaces d'apprentissage préscolaire sont conçus comme des « lieux de rencontre ». Par exemple, John Dewey (1902) concevait les environnements d'apprentissage préscolaire comme des lieux de création d'une communauté de questionnement dans laquelle les adultes et les enfants « font des recherches » actives sur le monde, construisant ensemble la connaissance et l'entendement.

Ce contexte litigieux a donné naissance à une discussion publique sur les formes de garde et d'éducation des jeunes enfants, et leurs objectifs. Les décideurs et le public prennent de plus en plus conscience de l'importance des années d'apprentissage préscolaires pour la qualité de vie des enfants, à l'école et ultérieurement. Bien que ce fait semble largement accepté, la qualité et l'accessibilité des expériences d'apprentissage préscolaire varient encore considérablement à l'échelle du Canada.

Cet Accord, élaboré par l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE), vise d'abord à remédier à l'inégalité de l'offre d'expériences d'apprentissage préscolaire de qualité, en prônant des pratiques axées sur l'apprentissage et la garde de tous les enfants; ensuite, en encourageant une éducation améliorée et pertinente pour les enfants d'âge préscolaire et élémentaire; et enfin, en reconnaissant les connaissances des éducateurs comme essentielles à une éducation efficace, pour les jeunes apprenants et leur famille. L'Accord général de l'ACDE (2006) a créé un cadre permettant à ses signataires de travailler ensemble pour faire avancer le bien public au Canada au moyen de l'éducation. L'Accord sur l'éducation de la petite enfance, qui fait partie de la série d'Accords de l'ACDE, souligne l'engagement des membres à promouvoir un ensemble de principes et d'objectifs communs relatifs à ce thème.

En 1987, lorsqu'une loi nationale sur la garde des enfants fut proposée pour la première fois au Canada, les justifications citées comprenaient des préoccupations relatives à une main-d'œuvre largement féminine, en expansion constante, le besoin d'accueillir adéquatement les enfants ayant des besoins spéciaux et l'importance du ciblage des fonds vers les familles à faibles revenus. Quoiqu'une loi nationale sur la garde des enfants n'ait jamais été mise en œuvre, plusieurs facteurs clés ont depuis contribué à encourager l'intégration de l'éducation et de la garde des jeunes enfants. La garde des enfants au cours de leurs premières années n'est plus uniquement une fonction de soins. On reconnaît aujourd'hui que l'élaboration de programmes d'apprentissage pour les jeunes enfants est un élément essentiel de tout service de garde responsable de jeunes enfants.

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) a publié récemment un document marquant son soutien pour « l'apprentissage par le jeu ». S'appuyant sur des travaux de recherche en psychologie et en neurologie, les ministres de l'Éducation du Canada « appuient [donc] une pédagogie durable pour l'avenir qui, plutôt que de séparer l'apprentissage du jeu, les unit afin d'encourager la créativité des futures générations » (CMEC, 2012).

Les récentes mesures prises en vue de l'intégration de la garde des enfants et de l'apprentissage préscolaire au Canada comprennent le déplacement de certains aspects de la garde et de l'éducation des jeunes enfants de manière à ce qu'ils soient désormais sous les auspices administratifs de l'éducation formelle. Ces changements ont été bien accueillis par les groupes de revendication. L'inclusion de programmes de garde et d'éducation des jeunes enfants, parmi les responsabilités d'un ministère de l'éducation, souligne l'importance de la petite enfance et implique un financement plus stable pour les programmes et services. Dans de nombreux cas, les services d'éducation à la petite enfance sont en train d'être décentralisés vers les ordres locaux et régionaux du gouvernement. Tout comme l'intégration, cette décentralisation est généralement vue sous un angle positif, mais le soutien et les ressources du gouvernement sont indispensables à la prévention de la fragmentation et des écarts de services.

Des systèmes de garde et d'apprentissage indépendants l'un de l'autre sont cependant toujours la norme dans de nombreuses régions. En particulier dans les zones éloignées, les régions rurales et le Nord du

Canada, la question du « choix » en matière de garde et d'éducation de la petite enfance a une portée pratique limitée. Dans certains cas, les garderies et autres services de garde exercent leurs activités sans programmes d'études, sans personnel qualifié et sans référence à des lignes directrices ou à des normes gouvernementales. Dans d'autres cas, des prématernelles et maternelles sont intégrées au système scolaire, avec tous les avantages que cela représente : des programmes et des cadres pédagogiques extrêmement développés, des enseignants hautement qualifiés spécialisés dans l'éducation de la petite enfance, et un niveau élevé de responsabilité vis-à-vis des ministères gouvernementaux. Les objectifs des services de garde de jour, des garderies haut de gamme, des programmes d'éducation de la petite enfance, et de la scolarité obligatoire ne sont plus distincts, en particulier si on les considère du point de vue de la philosophie centrée sur l'enfant (Moss, 2011, 2008). Au Canada, de nombreuses régions examinent et adoptent progressivement une approche intégrée de la garde et de l'éducation des jeunes enfants.

Section deux : Le terrain de l'apprentissage précoce et de l'éducation de la petite enfance



On conçoit parfois l'enfance comme une période caractérisée par l'insouciance et l'absence de responsabilités : jeux et jouets, innocence, émerveillement... un temps d'exploration, exempt des soucis et du stress de l'âge adulte. En fait, l'enfance telle que nous l'idéalisons de manière romantique est peut-être une fantaisie passagère, quelque chose qui n'existait pas vraiment avant le 18^e siècle et qui est, probablement, en train de disparaître peu à peu aujourd'hui (Postman, 1983). Si nous souhaitons préserver et apprécier l'enfance pour ce qu'elle est réellement, il faut développer et soutenir des programmes dédiés à la petite enfance ainsi que des possibilités d'apprentissage préscolaire à tous les niveaux : au sein des familles et des communautés, des prématernelles, des écoles, des collèges et des universités.

Les décideurs des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) s'entendent sur le fait que, pour fournir « des expériences préscolaires de qualité » (Neuman, 2008, p. 166) aux enfants, on doit porter attention à la fois aux services d'éducation et aux services de garde. Cependant, ils s'entendent moins bien sur la manière dont les systèmes de garde et d'éducation des jeunes enfants devraient être organisés. Neuman cite une étude de Moore, K.A. & Vandiviere, S. (2000). indiquant que « sans une gouvernance solide, les parents peuvent avoir du mal à trouver des services fiables pour leurs jeunes enfants. Certains d'entre eux finissent par choisir plusieurs arrangements de PEPE de qualité inégale, pour répondre aux besoins de la famille. Les enfants ainsi ballottés d'un cadre à un autre risquent d'en être déstabilisés » (p. 166). Jusqu'à récemment, de nombreux pays, y compris le Canada, géraient la garde et l'éducation des jeunes enfants sous les auspices de différentes autorités. Il en a résulté une fragmentation des responsabilités ainsi que des divergences sur le plan des normes et des niveaux de rémunération des employés.

Certains éducateurs de la petite enfance travaillent en dehors des systèmes scolaires et sont formés en dehors des universités. Des programmes d'un an et de deux ans, offerts par des collèges communautaires,

des établissements d'enseignement technique et des collèges privés, donnent aux éducateurs de la petite enfance une formation pratique et pédagogique applicable dans les services de garde de jour et la prématernelle. Certaines universités offrent des baccalauréats en éducation (programme de quatre ans) ainsi que des programmes des cycles supérieurs axés sur l'apprentissage préscolaire ou l'école maternelle. Des prématernelles et maternelles existent aujourd'hui dans toutes les provinces du Canada. Dans certains cas, les ministères responsables de l'apprentissage des jeunes enfants et de l'éducation exercent leurs activités dans les mêmes bureaux provinciaux.

Principalement sous l'influence de nouvelles études en sociologie de l'enfance, dans le domaine de l'éducation, la conception de ce que sont l'enfance et les enfants a changé considérablement (voir James et Prout, 1997). Dans les contextes de la pédagogie et de la recherche, les enfants sont désormais considérés comme des acteurs sociaux dont les façons de penser et d'apprendre, ainsi que les opinions et les idées, sont appréciées et écoutées (voir par exemple l'approche Mosaïque, l'approche Reggio Emilia et ses adaptations, ainsi que Clark et Moss, 2001). Cette nouvelle conception de l'enfance et des enfants change la responsabilité éthique des adultes envers eux. Allant maintenant au-delà des hiérarchies traditionnelles et de l'individualisme moderne, les obligations morales ne sont plus une question de collectivité et d'autonomie, mais d'altérité et de réaction vis-à-vis de l'altérité. Les adultes comme les enfants se décentrent et se déstabilisent en raison de leur interaction ouverte avec la signification des autres, créant ou « racontant » une humanité en constante expansion et de plus en plus inclusive dans sa diversité (Wall, 2010).

L'essor des perspectives socioculturelles dans l'étude de l'éducation de la petite enfance et l'élaboration de théories qui y est associée ont transformé la réflexion sur l'apprentissage, l'enseignement et le savoir. Par exemple, le rôle de médiateur de l'adulte (éducateur) est un concept central de l'interprétation socioculturelle de l'apprentissage (Vygotsky, 1978). La notion « d'échafaudage », introduite pour la première fois par Bruner (1968), laisse entendre que l'apprentissage se produit dans des situations sociales, au moyen d'interactions dans lesquelles un membre ayant davantage de connaissances assiste avec attention un membre « moins » instruit dans le développement de connaissances. Les perspectives socioculturelles ont eu d'autres implications pour l'éducation des jeunes enfants, y compris en ce qui a trait à l'exploration des relations qui existent entre l'apprentissage à domicile et l'apprentissage au sein d'environnements scolaires, et les différentes façons dont l'apprentissage se produit à la maison et à l'école. De là, on a vu une augmentation de la participation à des communautés d'apprentissage ainsi que de la recherche sur ces dernières (Rogoff, 1990, 1995, 2003). Et, fait encore plus important, dans le cadre de cette perspective, on tient pour acquis que les enfants ne peuvent pas être « séparés des processus sociaux et culturels au moyen desquels ils se développent adéquatement ou non, des valeurs et des objectifs qui justifient les façons dont ils sont traités et compris — ou menacés — ainsi que du contexte politique au sein duquel leurs vies sont façonnées » (Woodhead, 2006, p. 22). Les implications de telles perspectives théoriques sont étroitement liées à de nouvelles conceptions sur le développement de l'identité des enfants, telle qu'envisagée dans le contexte de la culture et du langage. Alors qu'on voyait jadis la connaissance et le développement comme universels, statiques et immuables, le concept de ce qu'est la connaissance a été élargi pour inclure des notions telles que « les fonds de connaissance » — un concept selon lequel les connaissances locales et particulières devraient être valorisées et considérées comme dignes d'intérêt (voir par exemple Moll, 1992).

À ce sujet, il est particulièrement important de noter l'iniquité qui existe dans tous les pays, y compris au Canada où les populations autochtones luttent pour atteindre des conditions égales à celles des cultures

dominantes. L'accès à la scolarité primaire et secondaire traditionnelle n'est que l'un des indicateurs du succès potentiel et peut tout autant être vu comme un facteur d'échec. Pour que ces inégalités soient corrigées, les conditions de vie des enfants autochtones doivent être améliorées par la réduction de problèmes comme la pauvreté, l'insécurité alimentaire, le manque de moyens de transport, l'exposition au racisme et le manque d'inclusion culturelle (Ball, 2012). Étant donné ces obstacles, les services de garde et d'éducation de la petite enfance jouent un rôle critique dans la réduction des iniquités. Les programmes d'encadrement à domicile qui mettent l'accent sur les premiers enseignants des enfants, c'est-à-dire leurs parents et les membres de leur famille élargie, méritent un soutien accru et devraient faire l'objet de plus amples recherches. De tels programmes répondent au besoin de connaissances et de pratiques culturelles, axées sur les communautés locales et appréciées par celles-ci, en matière de services de garde et d'éducation de la petite enfance. Certains éléments sont souvent intégrés à ces initiatives axées sur la communauté : l'acquisition de la langue autochtone, le développement des relations intergénérationnelles, la littératie de la terre, et une sensibilisation à l'importance du développement spirituel de l'enfant (Ball, p. 287).

Puisque le pouvoir politique et éducationnel est réparti de manière inégale dans la société contemporaine, il est important que les facultés d'éducation soutiennent les membres défavorisés et souvent sans voix de notre société dans leur droit de poursuivre leurs propres objectifs et leurs propres approches en ce qui a trait à la promotion de l'éducation préscolaire de leurs enfants. La publication par l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE) de l'Accord sur l'éducation autochtone (2010a) préconise et soutient une telle approche dans l'ensemble du domaine de l'éducation, pour « améliorer la qualité des connaissances, l'aptitude à comprendre et les compétences pédagogiques de tous les éducateurs et éducatrices en ce qui concerne l'éducation autochtone et les systèmes de connaissances autochtones » (ACDE, 2010a, p. 6).

D'autres travaux de recherche portent sur la relation entre la famille/la communauté et les enfants/la scolarisation. Ils prêtent à penser que le développement de l'enfant est un fondement du développement de la communauté et du développement économique, puisque des enfants heureux et habilités deviennent les piliers d'une société prospère et viable. Une approche équilibrée – sensible au contexte et à la culture – du développement émotionnel, social et cognitif des enfants préparera ceux-ci de manière optimale à réussir à l'école, et plus tard dans leur travail et au sein de leur communauté. Cette approche est particulièrement importante pour les familles arrivées depuis peu au Canada, et pour les groupes linguistiques minoritaires.

De plus, les recherches indiquent que les relations cordiales et les expériences d'apprentissage positives commencent à la maison, mais qu'elles peuvent aussi être fournies dans le cadre d'une gamme de services dont l'efficacité a été éprouvée. Les jeunes ont besoin de relations interactives, bienveillantes et stables avec les adultes, partout et dans toutes les circonstances où on peut les leur fournir (KSI Research International, 2003).

Les éducateurs qui travaillent avec de jeunes enfants sont confrontés à des environnements de plus en plus complexes (en raison, entre autres, des exigences des politiques, des groupes d'enfants multiculturels et multiethniques, des changements dans les mesures de reddition de comptes, des nouvelles technologies et de la responsabilité à l'égard du public). Principalement à cause de l'adoption de plus en plus répandue de cadres normalisés de programmes d'études, le travail pédagogique risque d'être réduit à ses aspects techniques. Dans ce contexte, il faut des structures qui puissent soutenir les éducateurs de la petite enfance

au moyen de périodes de préparation prolongées, de même que de possibilités de perfectionnement professionnel continu (Langford, 2010).

Par le passé, le domaine de l'éducation de la petite enfance était étroitement aligné sur le domaine de la psychologie du développement, mais durant les dernières années, ce domaine s'est ouvert à des paradigmes théoriques différents, plus critiques, liés entre autres à des perspectives théoriques postmodernes (Dahlberg, Moss et Pence, 1999), féministes (Davies, 2003; MacNaughton, 2000) et reconceptualistes (Iannacci et Whitty, 2009; Pacini-Ketchabaw, 2010).

Des études récentes proposent de nouvelles interprétations de l'apprentissage qui influencent la manière dont nous concevons l'éducation de la petite enfance. Une partie de ces recherches, appelées recherches « sur le cerveau » ou recherches neurobiologiques, semble indiquer que notre cerveau se développe au fil du temps, et que la structure du cerveau tout comme les capacités en cours de développement chez l'enfant sont construites progressivement à partir de zéro. Un processus d'échafaudage permet le développement d'idées et de compétences plus avancées au fil du temps. La combinaison des gènes et de l'expérience façonne littéralement la construction du cerveau en développement. Par conséquent, les recherches accordent une grande importance à la nature de la relation que les enfants ont avec leurs parents, leurs compagnons et les autres personnes qui s'occupent d'eux.

De même, le stress auquel on est exposé au cours des premières années de la vie est associé à des atteintes à la structure du cerveau en développement, qui entraînent des problèmes tout au long de la vie sur le plan de l'apprentissage et du comportement, et affectent la santé physique comme la santé mentale. De toute évidence, il est plus efficace et moins coûteux de créer des conditions adéquates pour l'apprentissage durant la petite enfance que de traiter de tels problèmes plus tard dans la vie (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

La recherche en neurobiologie continue de démontrer que l'expérience, à la fois positive et négative, façonne littéralement la construction du cerveau en développement. En 2007, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a conclu que l'éducation, et en particulier le développement des jeunes enfants, était un déterminant social clé de la santé et un « puissant égalisateur » (Irwin, Siddiqi et Hertzman, 2007).

Le discours sur l'apprentissage préscolaire s'est élargi pour inclure des discussions sur la nature de l'enfance, la qualité de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, les manières de mesurer cette qualité, et les manières d'en mesurer les effets chez les enfants. Le débat continue entre deux pôles : d'une part, une évaluation authentique qui mesure l'enfant vis-à-vis de lui-même et la mise en place d'environnements scolaires où les enfants sont en mesure de s'épanouir; d'autre part, des normes basées sur des stades de développement qui sont souvent établies en fonction d'échantillons relativement restreints d'enfants issus d'un milieu socioculturel et économique étroit, et qui sont conçues pour « préparer » les enfants pour l'étape suivante de leur développement.

Les applications des pratiques qui sont axées sur l'enfant et soutenues par la recherche et les théories actuelles sont nombreuses. Ces pratiques se présentent sous diverses formes : réserver un espace et prendre le temps d'écouter les idées et les points de vue des enfants en encourageant diverses façons d'exprimer les idées ainsi que l'utilisation de différents moyens, notamment les arts, la construction, le théâtre et le mouvement; concevoir des environnements d'apprentissage en collaboration avec les enfants; et rendre

manifestes les contributions des enfants à leurs processus d'apprentissage au moyen d'outils d'évaluation authentiques, formateurs et holistiques.

Au Canada, de nombreuses autorités provinciales en éducation ont aujourd'hui élaboré et adopté des cadres, pour les programmes d'éducation de la petite enfance, qui mettent l'accent sur un apprentissage imaginaire, orienté vers le jeu et axé sur l'enfant, et qui prennent en charge l'ensemble du développement cognitif, physique, émotionnel et social de l'enfant. La plupart de ces autorités disposent également de politiques portant sur la promotion et le soutien de la professionnalisation de l'éducation et de la garde des jeunes enfants. Ce domaine a évolué bien au-delà des régimes stricts des services de garde offerts aux enfants dans les asiles et orphelinats du Canada au 19^e siècle; ils dépassent aussi les soins des gardiens et gardiennes d'enfants à qui on avait donné la consigne d'« être gentils avec les enfants, de les divertir, et de les emmener en groupe dans tel ou tel lieu » au 20^e siècle (Lysack, 2012). Cela dit, la crainte qu'un programme éducatif puisse transformer la garde et l'apprentissage des jeunes enfants en une scolarité formelle à un trop jeune âge n'est pas injustifiée.

Section trois : Les principes

L'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation soutient les principes suivants qui peuvent servir de guide à la pratique dans des environnements d'apprentissage destinés aux jeunes enfants de même qu'à la préparation des éducateurs de la petite enfance :

1. L'éducation de la petite enfance se concentre sur l'enfant tout entier.

Cela signifie que les développements cognitif, physique, social, spirituel, esthétique et émotionnel de l'enfant sont interdépendants et doivent être pris en considération dans les environnements d'apprentissage préscolaires. L'apprentissage préscolaire est fortement influencé par de multiples contextes sociaux, culturels et linguistiques liés les uns aux autres.

2. Les enfants sont capables d'apprendre et prêts à apprendre, et ils doivent être perçus comme dotés d'un énorme potentiel.

Il n'existe pas un modèle unique normalisé concernant les attentes qui doivent être satisfaites et les attributs souhaitables qui doivent être acquis avant que les enfants ne commencent leur scolarité. Les enfants et les adultes sont continuellement en train de se créer, de renouveler leur propre histoire, et de réagir à l'altérité.

3. Les adultes ont la responsabilité éthique de veiller à la santé et au bien-être des enfants.

Cette responsabilité se traduit entre autres par l'encouragement de relations mutuelles porteuses de transformations et de soutien entre les enfants ainsi qu'entre les enfants et les adultes.

4. Les familles et la communauté sont valorisées et respectées.

La pratique et la théorie de l'apprentissage préscolaire reconnaissent que le développement des enfants se produit dans le contexte des familles et des communautés, au-delà des centres de garde et d'apprentissage formels. Les familles ont les compétences et les connaissances requises pour soutenir l'apprentissage préscolaire de leur enfant, mais peuvent avoir besoin de soutien.

5. Les programmes peuvent être adaptés en fonction des enfants et des familles.

Dans les programmes génératifs et émergents, les buts et objectifs d'apprentissage sont dynamiques et modifiables. L'apprentissage est une entreprise commune dans le cadre de laquelle les éducateurs, les enfants et les familles créent ensemble des situations d'apprentissage qui tiennent compte de leurs intérêts, de leurs expériences et de leurs environnements culturels ou linguistiques particuliers.

6. Les interactions et relations de soutien entre les enseignants et les enfants sont encouragées et cultivées.

Un cadre d'apprentissage bien planifié et bien préparé offre aux enfants la possibilité de développer pleinement, et de manière équilibrée, leurs capacités.

7. Les environnements d'apprentissage préscolaire et leurs éducateurs fournissent aux jeunes enfants des occasions appropriées et significatives d'interagir les uns avec les autres.

Diverses formes de jeu structuré et informel développent tour à tour le langage, la compréhension, les compétences sociales, la maîtrise de soi, la force physique, l'imagination et la créativité.

8. Les éducateurs de la petite enfance, les environnements d'apprentissage appropriés et les ressources de la communauté contribuent à éveiller l'esprit des jeunes enfants.

Des occasions de faire des apprentissages découlent de l'exploration et de l'observation du monde qui les entoure, ainsi que du questionnement et de la réflexion qui y sont liés.

9. L'apprentissage préscolaire prend en considération une vaste gamme d'approches philosophiques, pédagogiques et théoriques qui éclairent les politiques et la pratique.

C'est à partir d'une perspective de la vie qui tient compte de toutes les phases de la vie que l'on est le mieux à même de comprendre l'apprentissage préscolaire en tant que tel.

10. Les éducateurs de la petite enfance documentent de manière attentive l'apprentissage des enfants et leur propre enseignement.

Les évaluations et processus d'apprentissage inclusifs sont holistiques, formateurs, authentiques, transparents et peuvent être bien compris au moyen de représentations de l'apprentissage. Ces pratiques soulignent la richesse des multiples langues et identités culturelles, encouragent les familles et les membres

de la communauté à participer de manière significative à la vie des enfants, et cultivent un processus démocratique. Ces pratiques sont également contextuelles, interactives et ouvertes aux opinions locales.

11. La diversité et la responsabilité sociale sont appréciées.

Puisque l'accent est mis sur l'inclusion, l'équité et les pratiques démocratiques, les enfants ont l'option et l'occasion de prendre conscience de leur interdépendance et de leur dépendance, de comprendre l'importance de la coopération et de la collaboration, et de développer une conception de la communauté et de leur place dans celle-ci.

12. Les politiques et pratiques en matière d'apprentissage préscolaire sont étayées par les recherches récentes en éducation, des connaissances générales et l'appréciation de ce domaine, composantes essentielles de l'éducation publique.

Les facultés d'éducation jouent un rôle crucial dans la recherche, l'enseignement et le soutien de ce champ dynamique. L'Accord sur la recherche en éducation de l'ACDE souligne qu'« il est essentiel d'investir dans la recherche en éducation, ce qui signifie aussi encourager la diversité de cette recherche [...], diversité nécessaire à l'avancement de la connaissance, au développement sociétal et à l'amélioration du bien public » (ACDE, 2010b, p. 5).

Section quatre : Objectifs et engagements

L'objectif de cet Accord sur l'apprentissage préscolaire et l'éducation de la petite enfance est de promouvoir des politiques et pratiques d'apprentissage préscolaire qui requièrent des éducateurs et éducatrices qu'ils ou elles acceptent et respectent les enfants, là où ils en sont et tels qu'ils sont.

- L'ACDE soutient l'élaboration, au sein des facultés, de politiques et de pratiques qui facilitent l'application des principes de cet accord.
- L'ACDE soutient les pratiques d'apprentissage préscolaire qui tiennent compte du caractère unique de chaque enfant, et qui s'adaptent en fonction du contexte culturel et social dans lequel celui-ci ou celle-ci vit.
- L'ACDE soutient les politiques et pratiques qui encouragent une approche intégrée des services de garde et d'éducation de la petite enfance.

- L'ACDE soutient le développement et l'utilisation de pratiques d'évaluation qui aident les éducateurs à comprendre chaque enfant et à démontrer les résultats que produisent la recherche et les pratiques d'enseignement en classe pour les familles, les éducateurs et la communauté dans son ensemble. Ces pratiques ne sont pas liées uniquement à des normes, des tests et des notes données.

Section cinq : Conclusion

L'Accord sur l'éducation de la petite enfance et l'apprentissage préscolaire reconnaît l'importance des premières années dans l'orientation de la vie à venir des enfants. L'Accord met en lumière des principes et pratiques qui mettent l'accent sur la réussite de tous les enfants, ainsi que la responsabilité des facultés d'éducation sur le plan de l'amélioration et de la promotion de l'éducation préscolaire et primaire des enfants. De plus, l'Accord reconnaît et respecte les connaissances et le processus décisionnel des éducateurs, en tant qu'éléments essentiels à l'efficacité de l'enseignement aux jeunes apprenants.

Références

- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE). (2006). *Accord général*. Vancouver, C.-B., ACDE.
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE). (2010a). *Accord sur l'éducation autochtone*. Vancouver, C.-B., ACDE.
- Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE). (2010b). *Accord sur la recherche en éducation*. Vancouver, C.-B., ACDE.
- Ball, J. (2012). Equity for Indigenous children in Early Childhood Education. Dans J. Heyman (éd.) et A. Cassla (éd.), *Lessons in educational equality: Successful approaches to intractable problems around the world*. (pp. 282-312). New York, Oxford University Press, 2012.
- Bruner, J. (1963). *The process of education*. New York, Vintage Books.
- Clark, A. et Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. Londres, National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

- Council of Ministers of Education, Canada. (2012). *CMEC statement on play-based learning (= Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu)*. Toronto, Ontario, chez l'auteur.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Londres, Falmer Press.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender*. Sydney: Allen and Unwin. (2e édition). Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Flanagan, K. (juillet 2012). *Changing the discourse: Perspectives from Canada*. Document non publié présenté à Internal Innovations in ECE: A Canadian Forum on Early Childhood Frameworks. Victoria, C.-B.
- Iannacci, L. (éd.) et Whitty, P. (éd.). (2009). *Early childhood curricula: Reconceptualist perspectives*. Calgary, Alberta, Detselig Press.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A. et Hertzman, C. (2007). *Early childhood development: A powerful equalizer. Final report for the World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health*. Vancouver, C.-B., Human Early Learning Partnership.
- James, A., et Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Londres, Falmer Press.
- KSI Research International, Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada (HRDC). (2003). *Understanding the early years. Early childhood development in the Dixie Bloor community of Mississauga, Ontario*. Ottawa, ON, HRDC.
- Langford, R. (2010). *Innovations in provincial early learning curriculum frameworks*. Retrieved from: http://www.childcarecanada.org/sites/childcarecanada.org/files/op24_0.pdf
- Language and Literacy Researchers of Canada. (2008). *Language and literacy, research, educational practice and policy in Canada: Position statement*. Source : <http://www.csse-scee.ca/eacs/LLRC/docs/LLRCPositionStatement.pdf>
- Lysack, M. (juillet 2012). *Constructing Professionalism in Early Childhood in 4 Canadian Provinces*. Document non publié présenté à Internal Innovations in ECE: A Canadian Forum on Early Childhood Frameworks. Victoria, C.-B.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Moll, L. C. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141.

- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The science of early childhood development. Closing the gap between what we know and what we do*. Cambridge, MA, Center on the Developing Child, Harvard University.
- Neuman, M. (2008). Governance of early childhood education and care: Recent developments in OECD countries. Dans E. Wood (éd.) *The Routledge reader in early childhood education* (p. 163–176). Londres, Routledge.
- Pacini-Ketchabaw, V. (éd.). (2010). *Flows, rhythms and intensities of early childhood education curriculum*. New York, NY, Peter Lang.
- Pascal, C. (2009). *With our best future in mind. Implementing early learning in Ontario: Report to the Premier by the special advisor on early learning*. Toronto, Ontario, gouvernement de l'Ontario.
- Postman, N. (1983). *The disappearance of childhood*. Londres, W.H. Allen.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social contexts*. Oxford, Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Dans J. V. Wertsch (éd.), P. del Rio (éd.), et A. Alvarez (éd.), *Sociocultural studies of mind* (p. 139-164). Cambridge, R.-U., Cambridge University Press. Réimpression (2008) dans K. Hall (ét.) et P. Murphy (éd.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. Londres, Sage.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY, Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Washington, DC, Georgetown University Press.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy*. Document de référence préparé pour le rapport intitulé « Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: Early childhood care and education ». Source : http://oro.open.ac.uk/6778/1/Woodhead_paper_for_UNESCO_EFA_2007.pdf