

PROGRAMME

ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE



TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE	Page
L'enfant d'âge préscolaire	
CHAPITRE PREMIER. – Les besoins de l'enfant d'âge préscolaire	3
CHAPITRE II. – Le développement de l'enfant	5
DEUXIÈME PARTIE	
Le programme d'éducation préscolaire	
CHAPITRE III. – Les orientations du programme	11
A. Les visées	11
B. Les principes	12
CHAPITRE IV. – Les assises du programme	13
A. Le jeu, au cœur de l'éducation préscolaire	13
B. Le processus d'apprentissage et la démarche d'intervention	15
C. La participation active des parents	15
CHAPITRE V. – Les objectifs du programme	19
A. Apprendre à se connaître et à s'estimer	21
B. Apprendre à vivre en relation avec les autres	24
C. Apprendre à interagir avec l'environnement	28
CHAPITRE VI. – Les domaines d'activité	33
A. La motricité	33
B. La communication orale et écrite	34
C. Les arts	36
D. Les sciences de la nature	38
E. Les mathématiques	39
TROISIÈME PARTIE	
La pédagogie à l'éducation préscolaire	
CHAPITRE VII. – Quelques considérations	43
A. La motivation dans le contexte de l'éducation préscolaire	43
B. L'intervention éducative	44
C. Les moyens technologiques	48
D. Le passage de l'éducation préscolaire au primaire	49
CHAPITRE VIII. – L'observation et l'évaluation	51
A. L'évaluation pédagogique	51
B. Les principes sous-jacents à la démarche d'évaluation à l'éducation préscolaire	51
C. Le rôle des différents acteurs dans l'évaluation	52
D. Les outils d'observation et d'évaluation	53
E. Le bulletin	54
Appendice	55
Bibliographie	59



PRÉAMBULE

Le présent programme d'éducation préscolaire s'inscrit dans le cadre de la réforme de l'éducation et de l'implantation de la maternelle à temps plein.

Conçu de façon à soutenir le milieu scolaire au cours de sa mise en oeuvre, il s'appuie sur les connaissances actuelles du développement de l'enfant et réaffirme, tout en les enrichissant, les objectifs du programme d'éducation préscolaire de 1981.

En cours d'année, le programme pourra faire l'objet de modifications ou d'ajouts de manière à en bonifier le contenu.

Dans le présent texte, le terme «enseignante» est employé pour désigner les femmes et les hommes.



**PREMIÈRE
PARTIE**

**L'ENFANT
D'ÂGE
PRÉSCOLAIRE**



CHAPITRE PREMIER

LES BESOINS DE L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

L'éducation de l'enfant d'âge préscolaire exige que l'on prenne en considération sa santé, sa sécurité physique et psychologique ainsi que son développement affectif, créatif, intellectuel et moral.

D'une part, l'enfant doit être entouré de personnes responsables, signifiantes et fiables qui veillent, notamment, à satisfaire des besoins tels la nourriture, l'habillement, l'hygiène, le repos et le logement.

D'autre part, la permanence des liens affectifs assure soutien, réconfort et encadrement à l'enfant. Elle contribue aussi au maintien, voire au renforcement de l'estime de soi de même qu'au sentiment de sécurité nécessaire à la découverte du monde.

La satisfaction de l'ensemble des besoins de l'enfant se fait d'abord au sein de la famille. Ainsi soutenu dans son évolution, l'enfant dépasse progressivement ses attitudes égocentriques. Il devient capable de s'éveiller à la réalité des autres et de s'adapter à de nouvelles situations.

Essentiellement, l'enfant est un être engagé dans une démarche de croissance et d'apprentissage. Il a besoin d'être encouragé dans ses efforts et accompagné dans sa motivation à apprendre, tout en sentant que ses particularités et son rythme sont respectés.

En vivant des expériences riches et variées de même que des défis adaptés et valorisants, l'enfant satisfait son désir de connaître et de comprendre le monde qui l'entoure. Dans un environnement éducatif approprié, il saisit et apprécie les comportements, les règles et les valeurs culturelles.

Cet environnement, basé sur le partage et la complicité entre la famille et l'école, tient compte des besoins de l'enfant, contribue à son développement, le valorise et lui confère une reconnaissance sociale.



Image d'enfant extraite de *Lire les Images des enfants*, Réal Dupont, Les Éditions L'Image de l'art inc. (Groupe Beauchemin, éditeur Itée), Laval (Québec), 1991, p. 63.

CHAPITRE II

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Au contact de ses parents, et grandissant dans un milieu chaleureux et stimulant, l'enfant passe d'un état de dépendance à un état d'autonomie de plus en plus grand.

Les liens d'attachement créés entre l'enfant et sa mère et son père ou toute personne signifiante lui permettent de développer graduellement son potentiel et d'acquérir des savoirs et des savoir-faire favorisant son évolution sur les plans physique, affectif et social, cognitif et langagier.

Dès les premières années de sa vie, l'enfant cherche à connaître les personnes et son environnement.

Cette quête s'effectue dans un mouvement interactif. D'une part, l'enfant possède une source de référence intérieure qui le fait agir spontanément, comme dans la succion, dans la marche, dans l'audition. D'autre part, en prenant contact avec les personnes et les objets qui l'entourent et en utilisant ses différents moyens sensoriels, l'enfant raffine ses gestes et découvre de nouvelles façons de faire.

Alors, dans l'interaction avec les personnes et le milieu environnant, l'enfant découvre le sens des choses et des faits. Il commence ainsi à acquérir une compréhension des événements. C'est ainsi qu'il se construit de nouvelles références et généralise ses connaissances.

Toutes ses connaissances sont liées à ses perceptions intuitives, à sa capacité d'explorer, d'interpréter des situations, d'essayer, de recommencer, de prendre conscience, de nommer, d'établir des liens, de former des hypothèses, d'anticiper des résultats, d'évaluer, etc. Grâce à ce processus, l'enfant commence à anticiper son agir, puis à ajuster ses actions, ses mouvements.

L'attention et la qualité des soins accordés au jeune enfant influent grandement sur sa croissance, car à cette période de sa vie, le développement de toutes ses dimensions se fait de façon intensive.

Sur le plan physique

À l'âge de 4 ou 5 ans, l'enfant éprouve une assez grande curiosité à l'égard de son corps, de ses différentes parties, de certaines postures et de certains mouvements. L'enfant sait qu'il est un garçon ou une fille et a conscience de ses sensations et de ses réflexes.

L'enfant a appris à identifier la plupart des parties externes de son corps : il peut en nommer plusieurs, en distinguer les propriétés ou les possibilités et reconnaître leur spécificité. Il constate ce qui le différencie des autres enfants (traits physiques, comme la couleur des cheveux et des yeux); commence à qualifier de façon positive ou négative l'apparence physique d'une personne, ce qui n'implique pas nécessairement de la méchanceté ou de l'envie.

L'enfant maîtrise mieux son corps globalement qu'en parties indépendantes les unes des autres. Il contrôle habituellement les mouvements spontanés comme courir, marcher, sauter. Il exerce un meilleur contrôle dans ses déplacements. Dans l'exécution d'un mouvement, il est plus à l'aise en respectant son propre rythme qu'en empruntant un rythme imposé.

S'il est en relation avec des personnes signifiantes, l'enfant qui, par le langage, a appris à nommer, à valider et à confirmer ses gestes exploratoires, acquiert une liberté physique, un sentiment d'autonomie. Par un meilleur contrôle de son énergie, de son rythme et de son espace, il développe une

plus grande maîtrise de son corps. Si l'enfant est encouragé et stimulé dans ses mouvements de motricité fine et globale, il acquiert une plus grande aisance corporelle, une confiance en ses sensations et en ses capacités. De plus, il se perçoit de façon plus juste, acquiert une image intérieure de lui-même mieux définie et cultive le goût de l'effort, de l'initiative et de l'expression.

Cette connaissance de son corps aide l'enfant à prendre confiance en lui, et le confirme dans le sentiment de sa valeur personnelle.

Sur le plan affectif et social

En présence d'une situation nouvelle ou dans un environnement élargi, l'enfant d'âge préscolaire est plus confiant et sûr de lui. À travers des expériences diversifiées, il a acquis une certaine connaissance de soi et des autres et sait mieux reconnaître ce qui lui fait plaisir, ce qu'il aime et préfère.

À cet âge, l'enfant recherche généralement une satisfaction immédiate à ses besoins et à ses désirs. S'il lui arrive souvent d'être impulsif, c'est en grande partie à cause de sa difficulté à exprimer clairement ses sentiments.

Il doit donc continuer d'apprendre à communiquer son expérience, sa réalité. Peu à peu, il devient plus habile à discerner ses sentiments, auparavant vagues, diffus ou demi-conscients et il parvient à utiliser le pronom «je» pour exprimer ce qu'il vit.

En acquérant cette compréhension de soi, il devient plus disponible pour entrer en relation avec les autres et découvrir les caractéristiques de son milieu culturel. En vieillissant, il constate que les autres personnes ont des sentiments, des champs d'intérêt, des points de vue semblables ou différents des siens et, progressivement, il cherche davantage à concilier ses besoins avec ceux d'autrui.

En situation de conflit, l'enfant a tendance à blâmer l'autre. C'est pourquoi la capacité d'admettre la responsabilité de ses gestes tout en accueillant l'autre et la capacité de faire des compromis et de se mettre à la place des autres sont une étape importante du développement de l'enfant de cet âge.

L'enfant de 4 ou 5 ans désire *être comme, ressembler à*. Il cherche à s'identifier aux personnes aimées. Être *comme les grands* le fascine. Animé par son grand besoin de jouer, il fait appel à son imaginaire

et à son imagination. Dans ses jeux de «faire semblant», il expérimente la conscience d'être une autre personne, ce qui l'amène naturellement à utiliser le «je». Par ses jeux symboliques, l'enfant manifeste son désir de savoir, son plaisir de faire et son attrait pour le dépassement de soi.

L'enfant cherche aussi à être différent des autres. En se distinguant des personnes de son entourage, il apprend à différencier, à inclure, à exclure, à s'approprier, à rejeter, et ce, dans le domaine affectif tout autant que cognitif.

De plus, l'enfant d'âge préscolaire découvre les contraintes et les satisfactions de la vie collective. Après avoir d'abord compris qu'il est un enfant dans une famille, il comprend ce que cela signifie d'être un enfant dans un groupe. Il devient capable de jouer un rôle actif au sein de celui-ci et établit graduellement une relation interpersonnelle complète. Il apprend à trouver sa place, définit son rôle, agit convenablement avec les autres et s'éveille à d'autres réalités culturelles et sociales que les siennes.

Placé en interaction avec des enfants de son âge, l'enfant passe des jeux symboliques aux jeux de règles. Il apprend à considérer le point de vue de l'autre et à composer avec des attitudes différentes des siennes. Ayant tendance à croire que ses façons de faire et de penser sont les plus valables, l'enfant apprend à mettre de côté son point de vue pour parvenir à se mettre dans la peau de l'autre. Cet apprentissage de la vie collective lui donne un sentiment d'appartenance au groupe.

Sur le plan cognitif

Depuis sa naissance, l'enfant s'est construit un imposant système de représentations, de compréhension et de connaissances, à partir de son expérience quotidienne avec les personnes, les objets ou les situations.

Ces données lui servent de référence pour communiquer sa vision du monde, anticiper des événements et agir en société. Il possède les notions nécessaires pour reconnaître et désigner les éléments immédiatement perceptibles. Il est capable de se faire des représentations mentales, à condition de sentir qu'il est en liaison avec le monde et peut donner un sens à son expérience. Par exemple, il peut décrire un objet qu'il n'a plus sous les yeux ou relater un événement de mémoire. Sa capacité d'évocation est de plus en plus grande.



L'enfant d'âge préscolaire va maintenant devoir confronter sa compréhension des choses et des événements à des réalités telles que le monde physique ou le monde des personnes et des idées. Il passe donc à une étape d'observation des faits, d'imitation, de déduction, de catégorisation et de généralisation dans la mesure où cette confrontation est concrète, ludique et qu'elle a un sens pour lui.

Il veut comprendre et cherche à savoir. Ses perceptions intuitives, ses croyances et ses modèles contribuent à former sa pensée. La conscience de la différence entre sa vision du monde et celle des autres représente, sur le plan cognitif, une étape importante de sa croissance vers la maturité.

À ce stade, l'enfant a besoin, notamment, d'exploiter ses capacités, d'expérimenter, d'essayer (essai et erreur), d'explorer, de prévoir le déroulement d'une activité pour arriver à identifier une cause et pour réfléchir sur son action et comprendre les réseaux d'interaction.

Il est un être créatif possédant une imagination débordante. Il invente, imagine ou joue des situations diverses à partir de ses expériences sensorielles, affectives et intellectuelles. Cette grande richesse peut s'exprimer par le langage verbal ou gestuel.

Sur le plan langagier

Des premiers balbutiements aux différentes fonctions symboliques, le langage de l'enfant s'est élaboré conjointement avec son développement physique, social et cognitif.

À 4 ou 5 ans, l'enfant a de plus en plus le goût de s'exprimer verbalement. Il aime raconter ce qui lui est arrivé. Il dit ce qu'il ressent et pense, pour le simple plaisir, pour le revivre ou pour le partager avec quelqu'un d'autre.

Le langage lui permet aussi de transmettre de l'information, d'en demander ou d'en recevoir. Il se sert du langage pour déterminer des rôles dans ses jeux ou ses activités, pour exprimer sa vie imaginaire ou pour jouer avec les sonorités de la langue.

L'enfant s'intéresse davantage au sens des mots; la signification qu'il donne à la réalité l'aide à agir et à penser à des situations, à des personnes ou encore à des actions à faire. Le langage est un outil important de son développement cognitif, un outil nécessaire à sa socialisation et à sa connaissance du monde.





DEUXIÈME PARTIE

LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE



CHAPITRE III

LES ORIENTATIONS DU PROGRAMME

L'objectif général du programme est de donner un cadre de référence à la fois précis, pour guider les enseignantes dans leur action, et flexible, pour laisser place à leur créativité et à leur spontanéité.

Le programme permet l'ajout de contenus variés subordonnés aux activités de développement de l'enfant. En fait, il a été conçu en tenant compte des responsabilités qu'ont les enseignantes au regard de l'organisation pédagogique de la classe.

Le programme s'appuie sur des principes qui sont les fondements de l'intervention éducative. Ces principes visent à créer un milieu stimulant pour l'enfant afin que celui-ci développe toutes ses capacités. L'enfant est au centre du programme.

A Les visées

Le programme d'éducation préscolaire vise au développement global et harmonieux de l'enfant. Son but est, en outre, que l'enfant découvre le plaisir d'apprendre et explore différentes façons de le faire.

Aussi, l'esprit du programme est de reconnaître l'enfant comme une personne unique en interaction constante avec son environnement.

Le développement global et harmonieux de l'enfant exige que les interventions éducatives soient centrées sur ses besoins et sur ses intérêts. C'est à cette condition que l'acte pédagogique à l'éducation préscolaire contribuera à l'épanouissement de l'enfant et au déploiement de toutes ses possibilités.

«Penser éducation», c'est penser développement et apprentissage. À l'éducation préscolaire, cela veut dire connaître l'univers de la petite enfance et avoir le souci et la volonté de stimuler le potentiel de l'enfant.

L'éducation préscolaire constitue un droit pour chaque enfant et elle vise le développement de celui-ci dans sa globalité. Pour atteindre ce but, l'enfant doit avoir accès à une éducation de qualité.

Le programme d'éducation préscolaire n'est pas basé sur un modèle scolarisant. Il est conçu de telle sorte que l'enfant continue de découvrir et d'explorer son univers.

Pour que l'éducation soit de qualité et le milieu stimulant, le programme s'appuie sur des principes qui situent l'enfant au coeur des préoccupations.

B Les principes

Le programme d'éducation préscolaire à l'intention des enfants de 4 et de 5 ans fréquentant la maternelle repose sur les principes suivants :

- L'enfant est le principal agent de ses apprentissages et de son développement. Il faut qu'il soit actif, qu'il ait une motivation intérieure et qu'il donne une signification personnelle à ce qu'il fait;
- Pour l'enfant, la maternelle est le lieu privilégié pour acquérir des attitudes, des habiletés et des connaissances favorisant des savoirs qui serviront à ses futurs apprentissages scolaires;
- L'intervention éducative doit être appropriée, conséquente et signifiante pour l'enfant;
- Les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant; la connaissance qu'ils ont de lui est un complément essentiel à l'intervention éducative;
- L'intervention éducative a chez l'enfant des effets à moyen et à long terme d'autant plus importants que les parents y sont associés activement;
- La reconnaissance du jeu comme partie intégrante du processus d'apprentissage du jeune enfant est à la base de l'intervention éducative;
- Toute intervention éducative doit respecter le rythme et le style d'apprentissage propres à chaque enfant;
- L'éducation préscolaire tient compte des expériences vécues à la maison ou dans un centre à la petite enfance et fait le lien avec la classe de première année, dans une perspective de continuité éducative;
- Les différents domaines d'activité exploités en classe maternelle (motricité, communication orale et écrite, arts, sciences de la nature, mathématiques), ne constituent pas une fin en soi : ils sont des moyens d'apprentissage.



CHAPITRE IV

LES ASSISES DU PROGRAMME

A Le jeu, au cœur de l'éducation préscolaire

Le jeu occupe une place prépondérante dans l'éducation préscolaire, car il contribue pour une bonne part au développement du jeune enfant. Pour Piaget, c'est seulement par l'activité spontanée que s'accomplit, lentement, l'évolution cognitive de l'enfant. Celui-ci doit donc, pour se développer à tous égards, grandir dans un contexte qui favorise l'action.

L'enfant s'adonne au jeu avec beaucoup d'intérêt. Le jeu est un élément affectif qui intervient continuellement dans le fonctionnement intellectuel. L'intérêt que l'enfant porte à une activité amène l'effort et la motivation nécessaires à la construction de la signification de son expérience, à la modification de son raisonnement et à l'engagement indispensable à l'apprentissage.

Le jeu présente cet extraordinaire avantage de ne pas faire appel à une motivation extérieure à l'enfant : c'est une activité qui suscite chez lui un intérêt immédiat.

Piaget distingue quatre catégories de jeux : jeu d'exercice, jeu symbolique, jeu de règles et jeu de construction.

Le jeu d'exercice

Le jeu d'exercice consiste à répéter une activité (par exemple, frapper un hochet), et à apprendre ainsi que le même geste entraîne la même conséquence. C'est la forme de jeu la plus primitive. Toutefois, à partir de gestes simples et isolés, ce type de jeu se complexifie par une série de gestes qui se coordonnent de plus en plus. De nombreux jeux

répétitifs des enfants d'âge préscolaire, comme le saut à la corde et certains jeux de balle, sont des jeux d'exercice.

Le jeu symbolique

Le jeu symbolique exprime la réalité de l'enfant telle qu'il la perçoit et surtout la ressent. Il peut non seulement la reproduire, mais aussi la modifier, la remodeler et agir sur elle en la simulant. Ce jeu est donc important pour l'émergence de la pensée représentative, car il permet à l'enfant de passer de la représentation dans l'action à la représentation dans la pensée. C'est cette fonction symbolique qui permet le développement du langage.

Le jeu symbolique est aussi un « langage » en soi, car il permet à l'enfant de s'exprimer tant sur le plan affectif que cognitif. L'enfant a besoin de ce langage particulier, car celui des adultes est une convention qui lui est imposée et qu'il ne maîtrise pas encore. Le jeu symbolique apparaît d'ailleurs chez l'enfant au moment où l'adulte exige de plus en plus le respect de certaines règles sociales de sa part.

Ce type de jeu impose le respect d'un certain nombre de règles de comportement afin que les enfants puissent jouer correctement un scénario. Ces règles, qui s'élaborent au fur et à mesure de la progression du jeu, ont toujours une dimension sociale (par exemple : l'enfant qui fait semblant de mettre un bébé au lit suivant le scénario familial).

Le jeu symbolique permet de séparer la pensée de l'action et de renoncer à l'action impulsive au profit d'une action volontaire et contrôlée. C'est un jeu « libre » qui devient efficace à la condition que ses règles contraignantes soient respectées. Il constitue donc un excellent contexte d'apprentissage du contrôle de soi, selon Vygotsky.



Le jeu de règles

Le jeu de règles est un jeu de groupe qui demande de se conformer à des règles et à des rôles interdépendants et spécifiques (par exemple, le jeu de cache-cache où chacun joue tour à tour le rôle de caché et de trouvé). Cette forme de jeu exige de se mettre à la place de l'autre pour pouvoir mieux jouer son propre rôle (par exemple, pour connaître les stratégies de celui qui cherche, afin de ne pas être retrouvé).

Le jeu de règles contribue grandement au développement de l'autonomie et de la coopération. En coopérant avec les autres dans des situations où les règles ne sont pas imposées de l'extérieur mais par l'action comme le jeu le réclame, l'enfant s'approprie peu à peu ces règles.

Dans ce type de jeu, le système des règles de l'adulte est remplacé par celui des compagnons ou compagnes, système que l'enfant est libre de respecter ou non. Il expérimente ainsi les conséquences de ses choix et apprend peu à peu le pourquoi des règles dans la vie en groupe.

Le jeu de construction

Le jeu de construction consiste dans l'assemblage et le bricolage de différents matériaux de tous formats et de toutes formes. Les nombreuses manipulations requises pour obtenir un objet d'abord construit au hasard, puis graduellement prévu et planifié, permettent à l'enfant d'acquérir plusieurs habiletés liées entre autres aux mathématiques et à la géométrie.

Ce type de jeu peut se dérouler en solitaire, mais les enfants le jouent souvent en petits groupes et doivent alors confronter leurs points de vue pour résoudre un problème et arriver à un produit commun. Cette activité favorise ainsi la relation et la coopération avec les autres.

Le rôle de l'enseignante

Essentiel au développement de l'enfant, le jeu doit occuper une place importante dans l'éducation préscolaire.

C'est pourquoi, à la lumière des travaux menés par Thériault et son équipe en 1987 dans les classes de maternelle au Québec, l'enseignante doit créer un environnement favorable au jeu. Elle doit stimuler les enfants à jouer des jeux de plus en plus complexes par un choix judicieux du matériel, de l'aménagement des aires de jeux et par le temps disponible pour le faire.

Le choix du matériel doit être guidé par ces caractéristiques, sinon les enfants ont des comportements de jeu en deçà de leur niveau et risquent de plafonner. Thériault suggère à l'enseignante d'organiser sa planification à partir des cinq questions suivantes :

- Par rapport au thème (profession) choisi, quels rôles est-il possible à l'enfant de jouer?
- Pour chacun des rôles, quelles actions les enfants doivent-ils accomplir?
- Quel matériel devrait être disponible pour jouer ces scénarios?
- Comment aménager un espace un peu isolé, qui présente une certaine logique dans son aménagement et qui offre une certaine intimité?
- Quels apprentissages ces activités suscitent-elles?

L'enseignante peut aussi intervenir directement dans le jeu de l'enfant, notamment en situation de jeu symbolique, mais elle doit absolument le faire à partir de l'enfant. En participant, elle accepte un rôle et permet au jeu de se continuer, voire de se complexifier.

Certains enfants ont peu d'occasions de jouer avec d'autres et sont parfois très malhabiles à entrer dans un jeu et à se conformer aux règles. L'enseignante peut les soutenir en intervenant dans le déroulement d'un scénario de jeu et permettre qu'ils soient acceptés par les autres.

Selon Berk et Winsler, trois questions peuvent guider l'intervention directe de l'adulte dans le jeu de l'enfant :

- Qu'a fait cet enfant auparavant dans des situations semblables?
- À quel point cet enfant a-t-il besoin de mon aide pour atteindre ses buts dans cette situation?
- Comment puis-je garder les enfants centrés sur eux-mêmes plutôt que sur moi?

Les réponses à ces questions permettent de jauger l'importance du soutien requis, voire de conclure que l'enfant est capable de se débrouiller.

Sans contredit, le jeu est important dans le développement de l'enfant, et en classe maternelle, il convient que l'enseignante soutienne l'enfant dans cette activité pour qu'il aille plus loin.

B Le processus d'apprentissage et la démarche d'intervention

Le processus d'apprentissage

Le processus d'apprentissage de l'enfant est un acte de perception, d'interaction et d'intégration concernant un objet ou une situation. De ce fait, la personne acquiert des connaissances et des habiletés, développe des attitudes et des valeurs qui contribuent à son développement. C'est un processus de changement dynamique et interne à chaque personne qui, mue par son désir et sa volonté de croissance, construit de nouvelles explications de son environnement. Ce processus permet l'évolution de l'ensemble des savoirs (savoir, savoir-être et savoir-faire).

Il est généralement reconnu que, dans toute activité, le processus d'apprentissage est composé de trois phases : la phase de préparation ou un «avant», la phase de réalisation ou un «pendant» et la phase d'intégration ou un «après».

Phase de préparation

La phase de préparation constitue une étape importante. Elle détermine, pour une bonne part, la qualité de la motivation et l'engagement de l'enfant face à une activité, deux facteurs-clés du processus d'apprentissage. L'apprenant et l'apprenante entre en contact avec l'objet d'apprentissage et se prépare à l'expérience : il se donne une intention (Pourquoi mon projet?); se rappelle les connaissances, les habiletés, les attitudes et les stratégies antérieures (Qu'est-ce qui va m'aider à le réaliser?); planifie son projet, celui du groupe ou celui de l'enseignante (Comment vais-je le réaliser?).

Phase de réalisation

La phase de réalisation permet à l'enfant d'agir en situation d'apprentissage. L'apprenant appréhende et analyse la réalité par un questionnement constant en cours d'exécution de la tâche : il explore, manipule, organise et structure l'objet d'apprentissage;

utilise ses connaissances, ses habiletés, ses attitudes et ses stratégies; demande de l'aide à l'enseignante et, au besoin, à d'autres enfants.

Phase d'intégration

La phase d'intégration offre à l'enfant l'occasion d'assimiler les différents savoirs déjà acquis, de les transférer à d'autres situations et de poser un regard critique sur l'ensemble de sa démarche. L'enfant reformule l'expérience pour intégrer les nouveaux acquis : il fait une évaluation (ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas fonctionné), objective ses nouvelles connaissances, habiletés, attitudes et stratégies (mettre des mots sur ce que je viens d'apprendre) et consolide ses acquis (maintenant je sais que) dans le but de les réinvestir.

La démarche d'intervention

La démarche d'intervention soutient le processus d'apprentissage de l'enfant qui est au cœur de l'acte pédagogique.

À cet égard, l'enseignante planifie les objets d'apprentissage, choisit des situations ayant un sens pour l'enfant, sensibilise ce dernier à ses besoins, à ses acquis et à ses capacités. Elle organise les activités, crée les conditions nécessaires pour faciliter les apprentissages, donne les consignes à l'enfant et indique à celui-ci ce qui est attendu.

Pendant le déroulement des activités, elle guide et accompagne l'enfant dans son exploration ou dans sa production. Puis, elle évalue son intervention et aide l'enfant à prendre conscience de ses nouvelles acquisitions pour qu'il puisse les transférer à une situation similaire ou un peu plus complexe.

C La participation active des parents

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et à ce titre ils sont des partenaires essentiels dans l'action éducative à la maternelle. C'est par une communication interactive et respectueuse des rôles de chacun qu'il est possible de comprendre, d'encourager et de faire ressortir les forces et les réussites de l'enfant.

Lorsque les parents participent à la vie de la maternelle, les enfants, voyant leur intérêt, se sentent valorisés et sont plus motivés. De leur côté, ces parents connaissent mieux le fonctionnement de la classe et la perçoivent comme un lieu où ils peuvent échanger des points de vue et apporter leur collaboration.

Les formes de participation

La participation des parents à l'action éducative prend diverses formes, notamment, les rencontres individuelles, les rencontres de groupe, les ateliers parents-enfants.

Rencontres individuelles

Les rencontres individuelles permettent d'établir des contacts personnels avec les parents. L'enseignante et les parents s'entretiennent de l'enfant et de son fonctionnement à la maternelle. C'est l'occasion de parler positivement de l'enfant en faisant ressortir ses compétences et les défis qu'il a su relever et de permettre aux parents de raconter ses bons coups à l'extérieur de l'école.

L'enseignante ou le parent qui perçoit certaines difficultés chez l'enfant discute des pistes d'action possibles. L'enseignante peut demander aux parents l'autorisation de s'associer à des personnes-ressources pour compléter ses observations ou mieux définir ses interventions auprès de l'enfant : orthophoniste, psychoéducateur, psychologue, etc.

Ces rencontres ont pour but d'obtenir la collaboration des parents afin d'aider l'enfant dans son développement.

Les rencontres individuelles doivent être planifiées pour s'assurer de la disponibilité des parents et permettre de bons échanges de vues.

Si les parents sont convoqués seulement lorsque l'enfant éprouve des difficultés, les rencontres sont associées à des moments pénibles, ce qui peut compromettre l'établissement de liens de collaboration.

Les rencontres individuelles peuvent avoir lieu à de multiples occasions, comme à la première réunion de parents en début d'année, à la remise des bulletins, au cours d'échanges informels ou du suivi d'un plan d'intervention auprès d'un enfant en difficulté.

Rencontres de groupe

Les rencontres de groupe doivent favoriser la participation active des parents. Les objectifs en sont les suivants :

- Offrir aux parents de l'information et de la formation sur le développement de l'enfant par rapport aux objectifs que poursuit l'éducation préscolaire;
- Favoriser le regroupement des parents pour qu'ils discutent et trouvent des solutions aux difficultés rencontrées;
- Permettre aux parents de définir les interventions éducatives propres à aider leur enfant;
- Faciliter les échanges de vues informels.

Voici quelques thèmes de rencontres de parents :

- La relation parents-enfants;
- L'importance du jeu dans le développement de l'enfant;
- Les règles de vie de la classe, les consignes et l'encadrement de l'enfant;
- La résolution de problèmes;
- La lecture d'une histoire à son enfant;
- La valorisation du rôle de parents.

Ateliers parents-enfants

Ces ateliers ont pour objectif de permettre aux parents de connaître l'intervention faite auprès des enfants. Les parents participent à l'activité et sont invités à intervenir à des moments précis, à observer le comportement des enfants. Des parents peuvent prendre la responsabilité d'un atelier, par exemple : ils viennent présenter leur métier ou une habileté particulière qu'ils maîtrisent. Bien sûr, les occasions de festivités et les sorties éducatives sont aussi des moments privilégiés pour favoriser la participation des parents.

Les moyens pour susciter la participation des parents

D'autres moyens, qui sont à la portée de l'enseignante, facilitent la participation des parents. Ainsi, l'utilisation d'un journal de classe permet d'informer régulièrement les parents des activités et de la vie des enfants à la maternelle. La tenue d'un agenda hebdomadaire ou quotidien faisant la navette entre la maison et l'école procure à la fois aux parents et à l'enseignante un moyen de communication rapide et efficace. Des appels téléphoniques peuvent permettre de prendre contact et de s'informer de situations particulières. Un questionnaire envoyé à la maison peut aussi assurer la participation des parents à un projet qui se vit en classe. C'est ainsi que l'enseignante recueille de nouveaux sujets à exploiter en classe. Cette liste de moyens est loin d'être exhaustive. Il existe, en effet, bien d'autres façons de créer une complicité avec les parents. Le but poursuivi consiste à engager une collaboration réelle qui soit profitable au développement de l'enfant.

Les habiletés de communication

Le défi de la collaboration avec les parents est avant tout celui de la communication. Quels que soient les moyens choisis, l'enseignante se doit d'adopter des attitudes et d'acquérir des habiletés de communication permettant de créer un climat d'échange et de partenariat avec les parents. Les habiletés suivantes sont particulièrement utiles :

- Manifester sa compréhension en reflétant les sentiments de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice;
- Demander des clarifications et reformuler;
- Parler de faits et non d'interprétations ou de jugements;
- Parler de l'enfant en termes positifs;
- En arriver à des objectifs communs et déterminer les attentes.

Les principales clés de la collaboration avec les parents sont les suivantes :

- Il est essentiel de reconnaître l'importance et la responsabilité des parents;
- L'enseignante a avantage à être proactive dans ses contacts avec les parents;
- Les rencontres doivent s'inscrire dans un processus de communication : les deux parties ont des choses importantes à se dire, à s'apprendre;
- Les parents peuvent s'enquérir auprès de l'enseignante de ses attentes, du programme, de l'horaire et du comportement de leur enfant;
- L'enseignante peut s'enquérir auprès des parents de leurs attentes, des expériences de l'enfant et de son comportement à la maison;
- L'enseignante qui communique avec les parents doit éviter d'utiliser le jargon professionnel, qui peut nuire à la communication.

CHAPITRE V

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Les objectifs du programme d'éducation préscolaire sont interreliés et axés sur l'intégrité du développement global et harmonieux de l'enfant qui construit ses savoirs.

La ligne directrice des objectifs du programme exige que l'enseignante planifie et organise les activités et les projets avec rigueur afin d'assurer à l'enfant l'acquisition des habiletés et des conduites nécessaires aux apprentissages scolaires, notamment à ceux de la première année. L'enseignante doit présenter des défis raisonnables qui sollicitent l'engagement de l'enfant.

C'est à cette condition que l'enfant passera d'une expérience peu organisée à une activité structurée et qu'il pourra véritablement être actif dans ses apprentissages. Il importe que l'enfant acquière une attitude de réceptivité à soi, c'est-à-dire que son point de référence soit lui-même. Cette attitude est le fondement même de l'autonomie. Il importe également que l'enfant soit capable d'être à l'écoute de lui-même, de savoir ce qui se passe en lui et d'agir en fonction de cela. Il doit s'ouvrir aux autres, découvrir la réalité des relations interpersonnelles et être actif dans ses rapports avec les autres. Il doit, enfin, avoir une emprise sur son environnement en le connaissant et en développant des capacités d'agir sur lui.

C'est dans cet esprit que s'inscrivent les finalités du programme d'éducation préscolaire, dont l'objectif global est le suivant :

Permettre à l'enfant d'âge préscolaire d'apprendre à se connaître et à s'estimer, à vivre en relation avec les autres et à interagir avec son environnement.

Ainsi, pour l'enfant de 4 ou 5 ans, fréquenter la maternelle c'est :

APPRENDRE À SE CONNAÎTRE ET À S'ESTIMER

- Connaître son corps
- Affirmer sa personnalité

APPRENDRE À VIVRE EN RELATION AVEC LES AUTRES

- Prendre conscience de diverses réalités sociales et culturelles
- Établir des rapports harmonieux avec les autres
- Participer à la vie du groupe

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

- S'approprier des informations significatives
- Agir sur ce qui l'entoure, réfléchir sur son action et créer



APPRENDRE À

**SE
CONNAÎTRE
ET À S'ESTIMER**

**VIVRE
EN RELATION
AVEC LES
AUTRES**

**INTERAGIR
AVEC L'ENVI-
RONNEMENT**





A

APPRENDRE À SE CONNAÎTRE ET À S'ESTIMER

*C'est veiller à son corps, à sa sensibilité et à son esprit.
En étant à l'écoute des besoins de son corps,
des sentiments qu'il éprouve et de ses pensées, l'enfant
prend conscience de ses habiletés motrices ainsi que de ses habiletés
sociales, affectives et intellectuelles. Il en ressent
un bien-être et grandit en assumant le développement
harmonieux de toutes les dimensions de sa personne.
De plus en plus autonome, il exerce sa volonté et s'engage active-
ment dans la réalisation de soi.*



APPRENDRE À SE CONNAÎTRE ET À S'ESTIMER

Connaître son corps

OBJET D'APPRENTISSAGE	ENFANT
L'enfant développe sa capacité :	Par exemple, il :
<ul style="list-style-type: none">- de mieux connaître son schéma corporel;	<ul style="list-style-type: none">- distingue et désigne les parties de son corps;- découvre ses traits physiques;
<ul style="list-style-type: none">- de prendre conscience des différentes fonctions de son corps;	<ul style="list-style-type: none">- désigne les sens : la vue, l'odorat, l'ouïe, le goûter et le toucher;- reconnaît ses rythmes cardiaque et respiratoire après un effort physique soutenu;
<ul style="list-style-type: none">- d'utiliser ses perceptions;	<ul style="list-style-type: none">- réagit corporellement à différents stimuli;- explore et discrimine à l'aide de ses sens;- fait appel à sa mémoire sensorielle;
<ul style="list-style-type: none">- de percevoir les différentes réactions de son corps en action et au repos;	<ul style="list-style-type: none">- court, grimpe, saute;- exécute des mouvements qui mettent en jeu les différentes parties de son corps, travaille en coordination, travaille en dissociation;- imite une posture;- se maintient en équilibre;- s'approprie des façons de se détendre;
<ul style="list-style-type: none">- d'accomplir des activités de motricité globale et de motricité fine.	<ul style="list-style-type: none">- bouge avec aisance et souplesse;- manipule adéquatement les outils et le matériel mis à sa disposition;- fait preuve de dextérité dans les activités.

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.

APPRENDRE À SE CONNAÎTRE ET À S'ESTIMER

Affirmer sa personnalité

OBJET D'APPRENTISSAGE	ENFANT
L'enfant développe sa capacité :	Par exemple, il :
<ul style="list-style-type: none">- de percevoir ses goûts, ses sensations et ses attitudes;	<ul style="list-style-type: none">- identifie ses goûts et ses choix;
<ul style="list-style-type: none">- de reconnaître ses sentiments et ses émotions;	<ul style="list-style-type: none">- manifeste ses sentiments et ses émotions;- parle de ses sentiments et les nomme;- exprime ce qu'il ressent de manière appropriée;
<ul style="list-style-type: none">- de se respecter et de se faire confiance;	<ul style="list-style-type: none">- choisit ce qui lui convient;- justifie ses choix;
<ul style="list-style-type: none">- de s'exprimer et de créer;	<ul style="list-style-type: none">- chante, joue d'un instrument, joue un personnage, une situation; il danse, réalise une image par le dessin, la peinture ou le modelage;
<ul style="list-style-type: none">- de parler.	<ul style="list-style-type: none">- maîtrise de mieux en mieux les phonèmes;- prononce les mots correctement;- emploie le mot juste pour ce qu'il veut désigner;- enrichit son vocabulaire;- utilise le pronom «je» ;- décrit une situation simple ou une image;- évoque des situations réelles ou imaginaires;- exprime un désir, un besoin.

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.



B

APPRENDRE À VIVRE EN RELATION AVEC LES AUTRES

C'est découvrir la richesse des différentes réalités sociales et culturelles, c'est établir des liens de confiance avec les personnes que l'on côtoie, c'est développer un sentiment d'appartenance à un groupe. En étant à l'écoute des autres, en connaissant de nouvelles expériences, sur le plan social, avec ses compagnons ou compagnes et avec l'adulte, l'enfant sent que ceux-ci l'acceptent.

Ayant conscience de son unicité, de l'importance et de la valeur de ce qu'il fait, l'enfant poursuit sa croissance vers une maturité et un équilibre affectif qui lui permettent de vivre heureux en société.



APPRENDRE À VIVRE EN RELATION AVEC LES AUTRES

Prendre conscience de diverses réalités sociales et culturelles

OBJET D'APPRENTISSAGE	ENFANT
<p>L'enfant développe sa capacité :</p> <ul style="list-style-type: none">- de reconnaître et de respecter les similitudes et les différences entre sa réalité et celles des autres personnes; - de s'intéresser aux caractéristiques sociales et culturelles propres à son milieu.	<p>Par exemple, il :</p> <ul style="list-style-type: none">- remarque chez les autres personnes des sentiments et des besoins différents des siens;- identifie des traits physiques et des modes de vie différents;- compare ses réalisations à celles des autres personnes; - partage ses expériences avec les autres personnes;- parle des connaissances qu'il a relativement à son milieu de vie.

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.



APPRENDRE À VIVRE EN RELATION AVEC LES AUTRES

Établir des rapports harmonieux avec les autres

OBJET D'APPRENTISSAGE	ENFANT
L'enfant développe sa capacité :	Par exemple, il :
– d'entrer en contact avec une autre personne;	– s'approche de l'autre personne, l'accueille, la regarde;
– de communiquer;	– accepte la présence et la proximité des autres personnes;
– de concilier ses besoins avec ceux d'une autre personne.	– se fait des amis;
	– écoute la personne qui parle;
	– pose des questions;
	– discute et propose des idées;
	– entretient un dialogue;
	– tient compte de l'autre personne;
	– fait des compromis, des concessions;
	– émet son opinion;
	– explique son point de vue;
	– se met à la place de l'autre personne.

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.

APPRENDRE À VIVRE EN RELATION AVEC LES AUTRES

Participer à la vie du groupe

OBJET D'APPRENTISSAGE	ENFANT
L'enfant développe sa capacité :	Par exemple, il :
<ul style="list-style-type: none">- de respecter les règles de fonctionnement du groupe;	<ul style="list-style-type: none">- comprend le sens des règles de vie du groupe;- reconnaît les règles de vie et les applique;- participe à l'élaboration des règles de vie du groupe;
<ul style="list-style-type: none">- de s'impliquer dans la vie du groupe;	<ul style="list-style-type: none">- différencie son rôle de celui des autres personnes et s'y conforme;- prend sa place et laisse de la place aux autres;- participe aux activités avec plaisir;
<ul style="list-style-type: none">- de collaborer et de coopérer avec les autres enfants;	<ul style="list-style-type: none">- prend et partage des responsabilités;- demande et accepte de l'aide;- offre son aide à l'autre;- partage ses jeux avec d'autres enfants;- organise des jeux à deux ou à plusieurs;- félicite et encourage ses compagnons et ses compagnes;
<ul style="list-style-type: none">- de participer à des jeux de règles.	<ul style="list-style-type: none">- adopte et persévère dans les différents rôles d'un jeu : opposant, partenaire, complice.

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.



C

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

C'est découvrir le monde autour de soi et former sa pensée. L'enfant, en explorant différents domaines d'activité, utilise, transforme et organise les informations mises à sa disposition. L'interaction constante avec son environnement soutient l'enrichissement de ses connaissances de même que la découverte de mécanismes et de stratégies d'apprentissage qu'il fait siens progressivement. De plus, éveillé à de multiples réalités et confiant en sa personne, il exploite ses possibilités et sa capacité de création.



APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

S'approprier des informations significantes

OBJET D'APPRENTISSAGE	ENFANT
L'enfant développe sa capacité :	Par exemple, il :
<ul style="list-style-type: none">- d'explorer les sonorités de la langue;	<ul style="list-style-type: none">- s'amuse avec les sons, module sa voix (hauteur, rythme);- fait des rimes;- récite des comptines, des poèmes;- établit des liens entre les lettres et les sons;
<ul style="list-style-type: none">- d'améliorer ses habiletés de communication orale ayant trait à la compréhension;	<ul style="list-style-type: none">- écoute le message de la personne qui parle;- établit des liens dans un récit;- respecte le sujet d'une conversation, d'une discussion, d'un débat;- exécute une tâche à partir d'une ou de plusieurs consignes;- rappelle le contexte, les personnages, les situations d'un récit;- anticipe à partir d'indices;- invente la fin d'une histoire;
<ul style="list-style-type: none">- d'améliorer ses habiletés de communication orale ayant trait à l'expression;	<ul style="list-style-type: none">- raconte une histoire;- relate un événement, parle de ses recherches;- donne de l'information;- transmet un message à une autre personne : nomme, décrit, énumère;- pose des questions;- émet ses idées, ses opinions;
<ul style="list-style-type: none">- de prendre conscience de l'écrit;	<ul style="list-style-type: none">- montre de l'intérêt et de la curiosité pour l'écrit;- reconnaît des lettres ou certains mots;- éprouve du plaisir au contact de l'écrit;- associe des mots à des images;- comprend des symboles, des signes, des logos;- essaie de découvrir le sujet d'un livre;- cherche des renseignements dans un livre, sur une affiche, un tableau, à l'ordinateur;

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

S'approprier des informations signifiantes *(suite)*

OBJET D'APPRENTISSAGE

ENFANT

L'enfant développe sa capacité :

- de prendre conscience de l'écrit; *(suite)*

- de se familiariser avec les arts, les sciences de la nature, les mathématiques;

Par exemple, il :

- choisit un livre selon son goût, son intérêt;
- suit correctement l'orientation d'un écrit;
- lit ou écrit des mots à sa manière et à sa convenance, pour l'utilité ou le plaisir;
- écrit spontanément un message;
- participe à la création d'une histoire collective;
- écrit son prénom;
- reconnaît des écrits de son quotidien présents sous différentes formes : consigne, règles de vie, identification de casiers de rangement, calendrier;

- découvre les sons, les instruments et les objets sonores;
- trace des lignes, des formes;
- agence des couleurs;
- expérimente des procédés et des techniques;
- sent le rythme, le déplacement et l'énergie du corps en mouvement;
- observe les caractéristiques et les mouvements de la nature : plantes, eau et sable, insectes, animaux;
- utilise des instruments tels que loupe, aimant, microscope;
- expérimente des phénomènes naturels : flottabilité, absorption, congélation, évaporation, etc.
- classe des objets en fonction d'une ou de plusieurs propriétés;
- fait des rangements d'objets selon leur quantité;
- désigne des formes;
- compare les dimensions de différents objets;
- explore la notion d'intérieur et d'extérieur (fait des labyrinthes, des trajets);
- met en pratique des notions : dessus, dessous, devant, derrière, loin, près, etc.

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

Agir sur ce qui l'entoure, réfléchir sur son action et créer

OBJET D'APPRENTISSAGE	ENFANT
L'enfant développe sa capacité :	Par exemple, l'enfant :
<ul style="list-style-type: none">- d'explorer son milieu :• observe des faits, des objets, des modifications, des changements dans la matière, chez des personnes;• se questionne sur des événements ou sur des situations;• manipule des objets, des instruments, des outils;• énonce des hypothèses;	<ul style="list-style-type: none">- utilise ses sens, ses perceptions ou fait appel à ses connaissances;- cherche des explications à des phénomènes;- va à la recherche d'information;
<ul style="list-style-type: none">- de faire des essais;	<ul style="list-style-type: none">- prend des initiatives;- s'applique à ce qu'il fait;
<ul style="list-style-type: none">- de faire des choix;	<ul style="list-style-type: none">- fait preuve de persévérance;- accomplit une tâche avec soin du début à la fin;- révisé son choix, s'il y a lieu;
<ul style="list-style-type: none">- de communiquer son expérience;	<ul style="list-style-type: none">- met des mots sur ce qu'il vient d'apprendre
<ul style="list-style-type: none">- de transférer ses connaissances;	<ul style="list-style-type: none">- fait des liens;- applique ses nouvelles connaissances et ses nouvelles habiletés dans des contextes différents;

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.

APPRENDRE À INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT

Agir sur ce qui l'entoure, réfléchir sur son action et créer *(suite)*

OBJET D'APPRENTISSAGE

ENFANT

L'enfant développe sa capacité:

- de s'organiser dans le temps et dans l'espace;
- de faire appel à sa créativité.

Par exemple, l'enfant :

- occupe ses temps libres;
- prévoit le matériel et les outils nécessaires pour assurer la réalisation d'un projet;
- règle son activité en fonction du temps mis à sa disposition;
- varie ses activités;
- utilise de manière originale les ressources mises à sa disposition;
- exerce son imagination;
- invente de courtes séquences de sons, de gestes, de mouvements;
- représente ses idées ou ses émotions dans une production individuelle ou collective.

Ces objets d'apprentissage s'inscrivent dans une démarche d'intervention qui soutient le développement global et harmonieux de l'enfant.

CHAPITRE VI

LES DOMAINES D'ACTIVITÉ

En participant à différentes activités, l'enfant perçoit mieux les choses qui l'entourent. Il enrichit ainsi ses habiletés perceptuelles, sa créativité, son esprit d'initiative, ses capacités intellectuelles, sa curiosité et ses centres d'intérêt. À plus long terme, ces activités l'aideront à acquérir des méthodes de travail et à former son jugement et son sens critique.

À l'éducation préscolaire, les activités inspirées par des événements divers, par l'apport des enfants, ou celles qui sont élaborées par l'enseignante sont regroupées en domaines d'activité : la motricité, la communication orale et écrite, les arts, les sciences de la nature et les mathématiques.

Ces domaines d'activité ne constituent pas une fin en soi, mais des moyens d'apprentissage qui soutiennent la curiosité et la capacité d'émerveillement de l'enfant. Celui-ci n'a pas à explorer ni à intégrer de façon systématique les principaux concepts qui s'y rattachent, bien qu'un bon nombre soient déjà à sa portée.

À maintes occasions, cependant, l'enfant aura la possibilité d'en découvrir de nouveaux. Cette découverte se fera nécessairement dans des conditions réelles, ludiques et signifiantes pour lui.

En outre, les activités qui lui sont proposées permettent l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui prépareront l'enfant à mieux apprendre. Ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est que la nature transdisciplinaire de ces activités balise et soutient l'approche éducative privilégiée à l'éducation préscolaire.

A La motricité

L'enfant de 4 ou 5 ans a un besoin marqué de développer sa motricité, c'est pourquoi celle-ci occupe une place de choix à l'éducation préscolaire. En coordonnant progressivement ses sens, ses perceptions, ses mouvements, il apprend à interagir avec son environnement.

Par des jeux variés et des activités comportant des défis à la mesure de l'enfant, l'enseignante l'amène à développer sa motricité. Les activités de motricité ne se limitent pas aux activités structurées, puisqu'elles sont aussi présentes lorsque l'enfant se déplace librement dans la classe, range ou distribue des objets (blocs, jeux, mobilier, etc.). Il est important qu'il puisse effectuer ces mouvements avec aisance et flexibilité.

Il existe deux types de motricité : la motricité globale et la motricité fine.

La motricité globale

La motricité globale vise la maîtrise de mouvements qui font appel aux différentes parties du corps. Ils sont choisis parce qu'ils aiguïsent la curiosité et la capacité d'émerveillement des enfants âgés de 4 et de 5 ans.

La motricité globale vise également une certaine aisance dans les mouvements. Elle se traduit pour l'enfant par la prise de conscience de ses mouvements, l'exécution d'exercices qui demandent de la souplesse, par des actions comme sauter, grimper, ramper et courir, par la détente de toutes les parties de son corps.

La motricité fine

La motricité fine vise le développement de la dextérité dans les différentes activités. Elle se traduit pour l'enfant par l'exécution d'exercices comme attraper des objets avec ses mains, pousser, lancer ou faire rouler un objet avec précision ou encore utiliser de manière originale et constructive divers matériaux ou objets pour tracer, plier, marteler, assembler, découper et modeler. À la fin de la maternelle, l'enfant est donc plus habile dans les activités manuelles, son geste est plus précis et la manipulation de petits objets lui est plus facile.

B La communication orale et écrite

À l'éducation préscolaire, la communication orale est plus importante que la communication écrite. Cette dernière y occupe néanmoins une place de choix puisque c'est à la maternelle que l'enfant développe son goût et son plaisir face à la communication écrite.

Avant d'aborder les dimensions du langage, il convient de présenter les conditions nécessaires à l'acte de communication, conditions que l'enfant doit respecter pour maintenir un intérêt dans l'échange verbal. Ces conditions sont :

- Le contact visuel;
- Le respect du tour de parole;
- Le maintien du sujet;
- La capacité d'amorcer la communication;
- L'intérêt envers l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

En utilisant de plus en plus la communication orale, l'enfant affirme sa personnalité, élargit ses relations avec son entourage et enrichit ses connaissances; il apprend à exprimer ses idées, ses sentiments, à informer les personnes qui l'entourent, à s'informer auprès d'elles et à amasser des connaissances nouvelles qui contribuent à l'augmentation de ses acquis.

Les dimensions du langage

Dans l'acte de communication, le langage comporte trois dimensions :

- La dimension pragmatique;
- La dimension formelle;
- La dimension sémantique.

La dimension pragmatique

La dimension pragmatique du langage concerne les caractéristiques de son utilisation. L'enfant a une intention ou un but; il s'adresse à une personne, à un certain moment, dans un lieu donné.

- POURQUOI dire quelque chose?
- POUR QUI dire quelque chose?
- QUAND le dire?
- OÙ le dire?

Il est important de considérer le but poursuivi par le locuteur ou la locutrice, puisque la formulation du message varie selon la réaction qu'il souhaite obtenir en s'adressant à quelqu'un. Nicole Girard, dans son ouvrage *Lire et écrire au préscolaire*, présente ainsi les sept fonctions du langage, selon Halliday.

La fonction :

- | | |
|--|---|
| - Instrumentale :
«Je veux.» | • Sert à satisfaire ses besoins. |
| - Régulatrice :
«Fais cela.» | • Sert à contrôler les comportements. |
| - Interactionnelle :
«Je t'aime.» | • Sert à entrer en relation avec les autres. |
| - Personnelle :
«Me voici.» | • Sert à se définir, à exprimer ses sentiments. |
| - Heuristique :
«Qu'est-ce que c'est?» | • Sert à découvrir, à explorer, à connaître. |
| - Imaginative :
«Faisons semblant.» | • Sert à créer un univers de fiction. |
| - Représentationnelle :
«Comment est-ce?» | • Sert à informer. |

La dimension formelle

La dimension formelle du langage concerne le :

- COMMENT dire quelque chose?

Alors, on fait référence à ces systèmes :

- La phonologie : ce sont les phonèmes, les «sons» de la langue (exemple : f - v - ch);
- Le lexique : ce sont les mots;
- La morphologie : c'est la formation des mots et la variation de la forme des mots;
- La syntaxe : c'est l'ensemble des règles grammaticales.

Cette dimension traite de la «beauté» de la langue et de son «enveloppe». C'est la «définition» du message et la manière de le transmettre.

La dimension sémantique

La dimension sémantique du langage concerne le CONTENU du message :

- CE QUE je veux dire.

C'est le sens du message, qui doit être émis clairement pour être bien compris par l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

La communication orale à l'éducation préscolaire

L'intervention pédagogique joue un rôle important dans le développement de la communication orale. L'enseignante doit encourager les communications de l'enfant en s'attardant d'abord au contenu du message, puis à sa forme.

L'enfant qui communique oralement doit être écouté en premier afin qu'il utilise des mots et non des mimiques ou des gestes; le sens de son message et le «pourquoi» de sa communication ont préséance sur la forme.

S'il y a des changements à apporter à la phonologie, au lexique, à la morphosyntaxe, c'est par la reformulation, l'expansion et l'extension que l'enseignante procédera. Il faut éviter d'interrompre la communication : la personne qui reçoit le message doit attendre que le locuteur ou la locutrice ait terminé avant de prendre son tour de parole et de poursuivre le dialogue.

La communication orale auprès de l'enfant non francophone

L'enfant non francophone est un enfant pour qui la langue apprise et encore parlée à la maison n'est pas le français. À l'école, il doit donc apprendre une nouvelle langue ainsi que son code de communication particulier.

À son arrivée à l'école, l'enfant non francophone a plusieurs connaissances supplémentaires à acquérir par rapport à l'élève francophone. Il doit, entre autres, apprendre les rudiments de la langue française (le vocabulaire, la syntaxe, l'intonation, les règles de la communication, etc.) et se familiariser avec les valeurs et la réalité socioculturelle du Québec.

À la maternelle, l'enfant sera également encouragé à exprimer un choix, un sentiment, à émettre une opinion personnelle, à poser des questions dans le but de s'exprimer verbalement. Dans certains cas, ces actions seront nouvelles pour lui.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation : «L'un des constats qui caractérise l'intervention éducative de l'école, c'est qu'elle est marquée par la nécessité de devoir composer avec un double registre de références culturelles chez les élèves, ce qui complexifie du même coup l'action de socialisation à laquelle elle se consacre¹.»

L'enseignante qui travaille auprès d'élèves non francophones fournit un modèle, utilise un langage simple et concret et crée un climat de confiance favorable à la communication. «De façon générale, l'enseignante devra axer son intervention sur l'exploitation maximale des situations de communication et des mises en situations, car pour développer la compétence à communiquer l'enfant doit :

- Faire une expérimentation active lors des situations de communication;
- Entendre beaucoup de langages pour en dégager les règles de structuration et ce, dans des situations diversifiées;

¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, ministère de l'Éducation, 1993, p. 46.

- Emmagasinier des mots dans un contexte donné et significatif pour lui;
- Apprendre des mots ou des ensembles de mots qu'il pourra réinvestir dans d'autres situations;
- Faire diverses expériences de communication : à caractère social, à caractère cognitif, à caractère ludique.

L'enseignante joue donc un rôle de premier plan. Plus elle stimulera et encouragera l'enfant dans son désir de communiquer à partir des activités concrètes vécues en classe, meilleures seront les chances de réussite².»

«Ajoutons que certaines dimensions de l'intervention de l'enseignante prennent une importance accrue. Ainsi, elle doit amener l'enfant à développer un vocabulaire fonctionnel lié aux activités quotidiennes, à la routine de la classe et à ses besoins. De plus, elle saura profiter des expériences nouvelles vécues par l'élève (par exemple, la première neige) pour enrichir ses connaissances. L'enseignante doit aussi stimuler et encourager l'écoute chez l'élève et vérifier régulièrement sa compréhension en reformulant le message au besoin. L'utilisation du support visuel et le recours à la gestuelle favorisent grandement l'apprentissage d'une nouvelle langue. Enfin, l'enseignante doit permettre aux élèves de vivre des réussites de communication dans différentes situations afin de consolider leur sentiment de compétence communicative et d'augmenter leur confiance en eux³.»

La communication écrite à l'éducation préscolaire

Dans la classe maternelle, l'enfant prend conscience de l'utilité de la communication écrite et développe le goût et le plaisir de l'écriture. Il ne doit jamais être question d'enseignement systématique de la communication écrite à l'éducation préscolaire : l'environnement écrit existe dans la classe de façon que l'enfant éprouve le besoin de consulter l'écrit, d'y recourir comme aide-mémoire, de l'utiliser de façon libre et spontanée pour transmettre un message, pour donner une consigne, pour formuler des vœux.

² Hélène QUINTY. *Guide d'activités pour les maternelles d'accueil et de francisation*, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, 1992, p. 12.

³ Guylène COLPRON. *L'acquisition du français langue seconde et les difficultés qui y sont associées*, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1995, p. 39.

L'enfant qui «dessine» un message ajoute peu à peu des lignes symbolisant l'écriture, des lettres, des chiffres : il amorce ainsi sa communication écrite. Entouré de livres et d'imprimés variés et attrayants, il sera sensibilisé et progressivement enclin à explorer, à sa manière et à sa convenance, ce fascinant mode de communication.

En fait, il convient d'aiguiser la curiosité de l'enfant face à la communication écrite pour qu'il en découvre le plaisir. Ainsi, au cours des jeux de rôles (écrire une liste d'épicerie, la commande d'un client au restaurant, remplir un bulletin de participation pour un tirage, etc.), au moment de transmettre des vœux, d'échanger son adresse ou son numéro de téléphone, quand vient le temps d'«écrire» une histoire, de «lire» un livre, l'enfant prend conscience de l'utilité de l'expression écrite.

Tout comme pour la communication orale, ce qui importe, c'est que l'enfant utilise la communication écrite suivant son rythme, son intérêt et son développement. Que le texte que lit l'enfant ne corresponde pas exactement aux mots écrits n'enlève rien à l'acte de lecture : l'essentiel est qu'il réalise que ce qui est écrit sert à transmettre le sens du conte, du texte documentaire, de l'affiche ou de tout autre imprimé. Que le message écrit par l'enfant comporte ou non des lignes, des lettres, des chiffres, ce n'est pas l'essentiel; mais que l'enfant utilise la communication écrite pour informer, pour se rappeler, pour inventer, voilà ce que l'enseignante doit valoriser.

L'intervention pédagogique doit être axée prioritairement sur l'utilisation libre et spontanée de la communication écrite, dans des situations concrètes, réelles, c'est-à-dire qu'elles soient «sans contrainte, sans fatigue et sans excès d'explication».

C Les arts

L'épanouissement de l'enfant de 4 et de 5 ans passe par l'activité créatrice authentique et par l'expression des pouvoirs créateurs.

Que ce soit par l'une ou l'autre des disciplines artistiques – danse, art dramatique, musique ou arts plastiques –, l'enfant est amené à agir suivant sa pensée, son originalité, son authenticité. Par sa capacité de représentation, il se fait une image de la réalité, à partir de ses émotions et de ses intuitions.

■

L'enfant exprime sa spontanéité en actualisant ses images intérieures, ce qui l'amène à prendre conscience de ce qu'il est, de son évolution, de son pouvoir de communication avec les autres, à enrichir ses expériences et à acquérir ainsi de nouvelles perceptions qui guideront ses futures réalisations.

Le domaine des arts, à la maternelle, constitue un moyen privilégié pour comprendre l'autre, pour éprouver du plaisir en découvrant différents modes d'expression, de création et de communication ainsi que des valeurs culturelles et sociales.

L'intervention propre aux activités artistiques

L'intervention vise au développement du potentiel créateur de l'enfant, à l'intéresser aux activités artistiques. Elle est holistique tout en permettant à l'enfant de s'approprier certains aspects propres à chaque mode d'expression et de les intégrer dans sa réalité quotidienne.

Certains principes sont à la base de cette intervention.

- L'importance du jeu

La motivation première de l'enfant pour les activités artistiques réside dans le plaisir de participer à des jeux d'expression basés sur son vécu.

- Le respect du potentiel créateur de l'enfant

La vie imaginaire de l'enfant doit être soutenue par l'action éducative. Elle est entretenue par des images, des histoires, des jeux de fiction et d'expression. Il faut stimuler l'acte de création tout en évitant d'orienter l'enfant vers l'imitation d'un modèle ou la recherche du résultat artistique. Cette stimulation doit toutefois respecter la capacité et le rythme personnel de l'enfant. Il convient aussi d'accueillir la réalisation de l'enfant telle qu'elle est, sans jugement ni comparaison. L'action éducative doit donc éveiller chez l'enfant le désir de se réaliser et d'en être fier, et ce, afin de l'aider à développer son estime de soi. Elle doit permettre à l'enfant de jeter un regard sur ce qu'il réalise.

- L'importance de l'approche intuitive et globale

L'approche intuitive et globale doit faire intervenir la sensibilité, l'affectivité, la personne dans sa totalité. La démarche pédagogique fait donc appel,

chez l'enfant, à sa perception des choses, des êtres et du monde : c'est le PERCEVOIR. Elle lui demande de concrétiser ses perceptions et ses explorations : c'est le FAIRE, et réclame enfin le RÉAGIR, pour consolider les actions et les perceptions.

Le PERCEVOIR est l'élément déclencheur d'une activité. C'est la mise en situation où l'enseignante centre l'attention de l'enfant sur des aspects prédéterminés des choses pour l'accompagner dans sa création.

Le FAIRE est une étape importante de la démarche de l'enfant. C'est la mise en forme des images intérieures, à l'aide d'outils, de techniques, de matière, par l'apprentissage des éléments qui composent les différentes sphères artistiques, par une recherche libre mais orientée, une exploration, une manipulation et un contact avec lui et la matière. Le RÉAGIR est l'objectivation de ses expériences et de ses réalisations. C'est «observer», apprécier, décrire son idée en rapport avec ses expériences. C'est poser un jugement critique sur ce que l'enfant fait. C'est s'assurer de l'appréciation de sa participation, mais c'est aussi exprimer sa satisfaction ou sa non-satisfaction de l'activité proposée ou de l'expérience vécue.

À l'éducation préscolaire, les activités artistiques et créatives sont définies par les termes suivants : l'art dramatique, la danse créative, les arts plastiques et la musique.

L'art dramatique

Par l'intermédiaire de l'improvisation, l'enfant met en jeu ses émotions et ses intuitions à l'aide de : l'imagerie, la musique, la fable, les contes, les textes. C'est l'occasion de créer individuellement et collectivement, dans un contexte ludique. L'enfant y découvre les éléments de base de l'art dramatique que sont : le corps, la voix, l'espace et les objets. Il participe et s'engage par l'expression verbale et non verbale à travers le personnage, par des histoires dramatisées.

La danse créative

En explorant les composantes du mouvement : le temps, l'espace, l'énergie et l'interrelation, l'enfant découvre et explore aussi les possibilités et les limites de son corps. Il est amené à explorer ces composantes pour ensuite interpréter ou créer de courtes séquences de mouvements.

Les arts plastiques

Dans les ateliers d'arts plastiques, l'enfant découvre son pouvoir de création, en développant «sa propre gestuelle» à travers l'exploration des matériaux, des gestes et des techniques, dans le but de réaliser une image personnelle et authentique.

L'enfant est amené à préciser ses gestes, à les identifier, à les classer. Il est aussi amené à observer ses réalisations, celles des autres, puis à établir des liens entre ses images et celles d'artistes d'aujourd'hui et d'autrefois.

La pratique des techniques en arts plastiques n'est jamais un acte isolé. Elle est étroitement liée au développement moteur, psychique et intellectuel de l'enfant. La qualité des réalisations est tributaire de différents facteurs, entre autres, la fréquence de ses pratiques, son habileté motrice, son bagage culturel.

Les arts plastiques sont exploités à la maternelle par le dessin, la peinture, le modelage, l'assemblage, l'impression, la gravure, etc.

La musique

Les activités musicales offrent à l'enfant la possibilité d'entrer en contact avec le monde sonore.

Dans un premier temps, l'enfant perçoit, discrimine, explore et expérimente les différents aspects du son par des expériences concrètes, diversifiées, liées à son vécu et à sa mémoire; il s'agit ici de l'intensité du timbre, de la hauteur et de la durée des sons.

Dans un deuxième temps, l'enfant est appelé à organiser des sons de manière personnelle. Il est tantôt créateur, tantôt interprète.

Dans un troisième temps, l'enfant réagit de manière affective à ses productions sonores et à celles des autres. Il prend conscience de ce qui est facile ou difficile à réaliser, il fait des choix, propose des idées et s'éveille aux réalités culturelles, tout en répondant à ses propres besoins d'expression.

D Les sciences de la nature

Les sciences de la nature permettent de développer des habiletés chez l'enfant et de l'aider à acquérir une connaissance de l'environnement.

Les expériences vécues en classe, particulièrement en sciences de la nature, favorisent l'exploration des composantes suivantes :

- Composantes biologiques :
l'être humain, le monde animal,
le monde végétal;
- Composantes physiques :
l'air, l'eau, la lumière;
- Composantes technologiques :
des outils, des machines simples
ou utiles au mieux-être.

L'exploration de ces composantes aide au développement de l'esprit scientifique de l'enfant.

Le domaine d'activité que représentent les sciences de la nature à l'éducation préscolaire favorise l'intégration des apprentissages et l'intégration des connaissances qui portent sur la communication orale, les mathématiques, les exercices sensoriels, l'expression artistique et la symbolisation.

Les sciences de la nature à l'éducation préscolaire occupent donc une place de choix dans les activités planifiées pour les enfants. Elles sont une porte d'entrée sur le monde et répondent à la curiosité, à l'appétit de savoir de l'enfant, en ce qui concerne notamment les éléments naturels comme les plantes, les animaux, l'eau, le sol. L'attention de l'enfant est aussi captée par le fonctionnement d'objets ou d'appareils qu'il trouve dans son milieu, par exemple un cadran, un téléviseur, un ordinateur.

L'exploration, l'observation et la manipulation, qui sont présentes dans les activités d'ordre scientifique et technologique, conduisent l'enfant non seulement à élargir ses connaissances, mais aussi à acquérir peu à peu des méthodes d'observation et de collecte de renseignements plus rigoureuses. Ces activités sont propices à soutenir l'engagement de l'enfant parce qu'elles lui fournissent des pistes de réponses à son questionnement.

L'enfant apprend, entre autres, qu'il existe plusieurs explications pour un problème donné. Il cultive sa patience, confronte son idée, tient compte de différents facteurs avant d'en arriver à une conclusion.

Les activités en sciences de la nature aident l'enfant à construire de nouveaux concepts et à saisir l'importance des interactions entre les personnes et les objets. L'enfant comprend alors le monde d'une autre façon et, en apprenant à communiquer ses résultats ou ses observations, il devient à son tour une personne-ressource pour les autres enfants.

E Les mathématiques

L'enfant de 4 ou 5 ans arrive à la maternelle avec certaines connaissances et attitudes face aux mathématiques. Ce qu'il connaît des notions reliées aux domaines de l'espace, de la mesure, de la géométrie, des nombres et de la pensée logique s'inscrit dans un processus naturel de construction des représentations nécessaires à l'acquisition de connaissances en mathématiques.

L'enfant a besoin d'être soutenu dans sa construction de concepts mathématiques, dans le respect de ce processus d'apprentissage. À cet égard, il convient de créer des conditions favorisant une approche naturelle et spontanée de ces concepts. C'est ainsi que l'enfant sera invité à explorer ce vaste domaine dans des situations diverses, que ce soit par des activités de jeux, d'observation, d'assemblage ou de construction.

Cette exploration peut donner lieu à des comparaisons, des discriminations, des tris, des classements, des rangements, des sériations, des regroupements, des repérages, des transformations diverses, des tâtonnements, des raisonnements, des analogies. Elle porte sur des personnes, des objets, des formes, des couleurs, des sons, des mots ou d'autres signes.

Une démarche de type exploratoire, que l'on préférera à une démarche informative axée sur des notions, permet le développement de la pensée logique puisque l'enfant fait appel à ses facultés de compréhension, de jugement, de raisonnement, d'imagination et de créativité. L'enfant peut aussi profiter de ces moments pour exercer sa mémoire.

En outre, il importe de placer l'enfant dans des situations où il peut observer, faire des liens et développer des habiletés à trouver des issues aux problèmes rencontrés parce que toute connaissance liée à l'activité mathématique devient signifiante pour l'apprenant ou l'apprenante dans la mesure où elle lui permet de résoudre des problèmes.

Il faut donc, toujours dans un contexte de problèmes réels, soutenir l'enfant dans son exploration et l'amener à :

- Reconnaître le problème;
- Représenter le problème;
- Trouver des solutions;
- Communiquer sa solution;
- Confronter ses découvertes;
- Généraliser.

Par ses expériences, l'enfant se familiarise avec les codes et les conventions des mathématiques, tels les chiffres, les mesures, les énumérations, ainsi qu'avec les concepts liés à la quantité, aux nombres et à la géométrie.

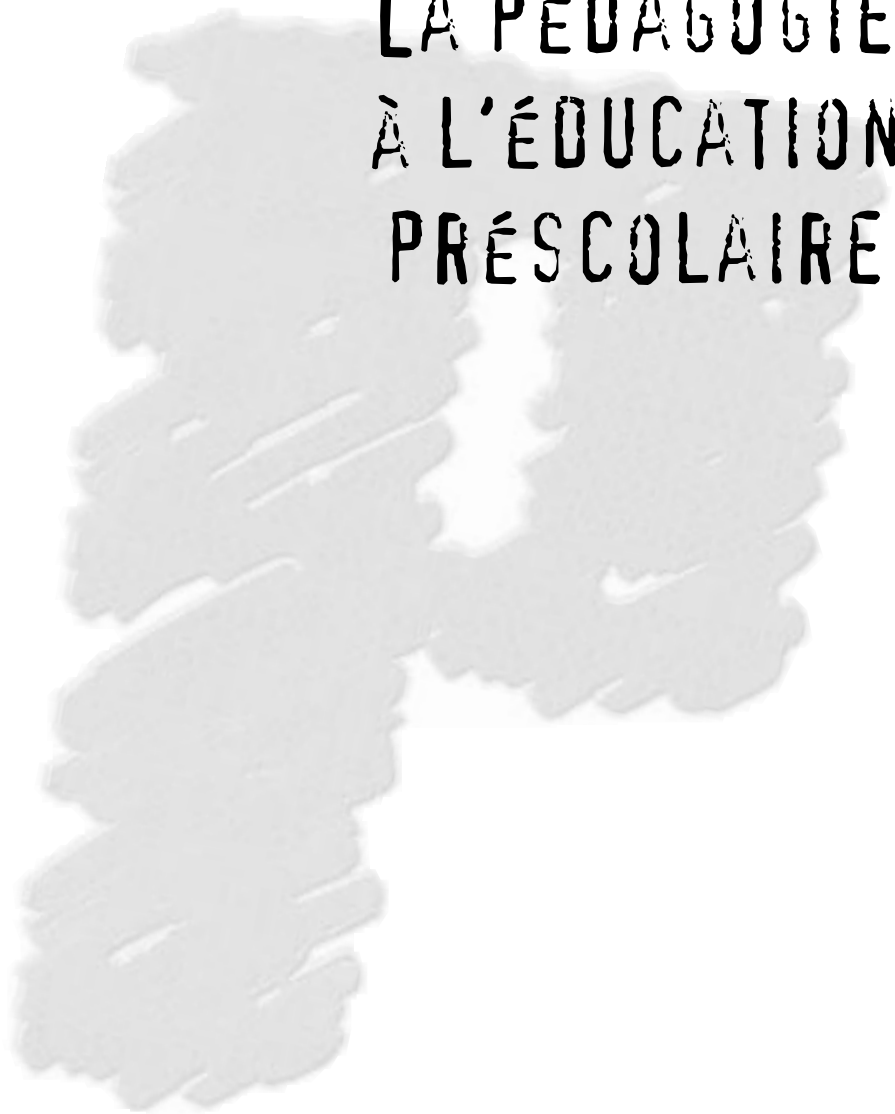
Par ailleurs, les activités, tels des trajets et des parcours, amènent l'enfant à construire une organisation dans l'espace proche et lointain et à se donner des repères.

C'est ainsi qu'au fil de ses expériences réelles et variées, l'enfant acquiert un bagage «d'outils intellectuels» qui lui permettront ultérieurement d'aborder des opérations de l'activité mathématique avec confiance, et ce, tout en étant conscient du champ d'application et de l'importance de ce domaine.



TROISIÈME PARTIE

LA PÉDAGOGIE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE



QUELQUES CONSIDÉRATIONS

A La motivation dans le contexte de l'éducation préscolaire

L'intervention éducative centrée sur le processus d'apprentissage de l'enfant indique que les caractéristiques liées à son affectivité et à sa motivation sont des déterminants essentiels à considérer pour mieux comprendre l'utilisation qu'il fait de ses ressources intellectuelles ou cognitives.

D'une part, la motivation interne d'une personne fait en sorte qu'elle exerce une activité pour elle-même et pour le plaisir qu'elle en retire. Sur le plan des apprentissages, cette motivation interne se définit par le plaisir d'apprendre, la curiosité, la persévérance, par une orientation vers des buts de maîtrise de l'apprentissage et non seulement de performance, de même que par une orientation à relever des défis, à faire face à des difficultés et à des tâches nouvelles.

D'autre part, la motivation externe fait en sorte qu'une personne n'exerce pas une activité pour elle-même, mais pour en retirer un bénéfice ou pour éviter un désagrément.

Ces caractéristiques individuelles se développent et se construisent à partir des expériences d'apprentissage et des interactions avec les agents sociaux les plus influents de l'environnement. À cet égard, les parents et les enseignantes jouent un rôle comme sources internes et externes de la motivation de l'enfant.

D'un point de vue social et cognitif, la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un enfant a de

lui-même et de son environnement. Ces perceptions l'amènent à choisir une activité, à s'y engager, à participer activement et à persévérer dans sa réalisation afin d'atteindre l'objectif visé. Ainsi définie, la motivation n'est pas construite uniquement par l'objet d'apprentissage, mais aussi par les conditions de son déroulement et par les perceptions que l'enfant se fait de l'activité éducative à réaliser.

Ces perceptions de soi et de l'environnement peuvent se développer à partir de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, on trouve les causes qu'une personne identifie pour expliquer ses succès ou ses échecs : le rôle du temps, de l'énergie, de la persévérance, des efforts consentis, le rôle de l'intelligence, des habiletés, des connaissances requises, le rôle de la chance, de la difficulté de la tâche, de la capacité à prendre des risques, de la révision, du recommencement, etc. Il convient de noter que ce n'est pas le fait qu'une cause soit interne ou externe qu'il faut retenir, mais bien que la ou les causes invoquées soient perçues comme étant sous le pouvoir de l'enfant. Ce qui importe, lorsque l'enfant se questionne sur les causes de sa réussite ou de son échec dans une activité, c'est de déceler un certain nombre de ces causes et de se prononcer sur la valeur respective de chacune d'elles pour expliquer la réussite ou l'échec. Et selon qu'il les perçoit comme contrôlables ou non, des émotions différentes sont ressenties, lesquelles affectent positivement ou négativement la motivation en contexte scolaire.



L'enfant de la maternelle étant au début de son cheminement scolaire, il est essentiel que l'intervention éducative prenne en considération cette dimension du processus d'apprentissage.

B L'intervention éducative

À la maternelle, l'intervention éducative s'articule autour de l'enfant, du groupe d'enfants et de la classe.

Elle consiste à stimuler, à soutenir et à confronter l'enfant afin qu'il enrichisse son expérience et développe ses talents et ses aptitudes.

Par ses gestes, ses attitudes et ses actions, l'enseignante instaure un climat de réceptivité et de respect mutuel, qui est nécessaire à l'établissement d'une relation éducative authentique.

Quand l'enseignante manifeste son enthousiasme vis-à-vis de l'enfant ou du groupe, quand elle est accueillante, quand elle fait preuve de souplesse dans ses actions, des liens étroits s'établissent alors entre elle et l'enfant. Cette connivence oriente la dynamique de la classe et permet des interactions fructueuses pour l'un et pour l'autre.

L'intervention éducative comprend l'intervention directe et l'intervention indirecte. La première désigne l'ensemble des actions menées par l'enseignante à l'égard d'un seul enfant ou du groupe d'enfants alors que la seconde traite des aspects liés à l'organisation fonctionnelle de la classe : l'aménagement du temps et de l'espace en fonction des différents types d'activités; le choix du mobilier; du matériel et des outils.

L'intervention directe

Stimuler, c'est une intervention qui a pour but d'inciter l'enfant à explorer une nouvelle voie, à exploiter une idée, à essayer quelque chose de nouveau. Elle peut se traduire ainsi :

- Vivre une activité avec un ou des enfants;
- Offrir un matériel varié et attrayant;
- Fournir un choix d'activités;
- Enseigner une technique nouvelle;
- Concevoir et aménager un nouvel atelier;
- Proposer des sorties;

- Amener une discussion en posant des questions ouvertes, c'est-à-dire des questions qui font réfléchir l'enfant;
- Utiliser l'humour, rire ensemble;
- Utiliser les forces de l'enfant : s'intéresser à ce que l'enfant connaît, à ce qu'il sait faire, à ce qu'il invente;
- Offrir son assistance;
- Aider l'enfant à formuler ses questions;
- Faire participer les enfants à l'organisation du temps, de l'espace; établir des règles de vie avec eux;
- Encourager l'autoévaluation;
- Permettre la répétition d'une activité pour que l'enfant en arrive à la maîtrise de ses gestes;
- Faire l'alternance entre des activités (ou du matériel) structurées ou non structurées.

Soutenir, c'est une intervention qui a pour but d'encourager, d'appuyer l'enfant ou le groupe dans ce qu'il pense, ressent ou fait.

Elle peut signifier :

- Encourager la spontanéité;
- S'asseoir avec l'enfant, l'écouter, lui accorder le temps dont il a besoin et reconnaître ce qu'il vit;
- Encourager et accepter les communications verbales et non verbales des enfants;
- Reconnaître l'engagement de l'enfant dans ce qu'il fait, quel que soit le résultat atteint;
- Voir ses progrès et les lui faire voir;
- Encourager l'enfant dans ses efforts;
- Maintenir une certaine régularité dans l'horaire, surtout en début d'année;
- Rappeler les règles de vie et les afficher; s'assurer que l'enfant en comprend le sens;
- Offrir du matériel approprié et le mettre à la disposition de l'enfant de manière à ce qu'il puisse l'utiliser seul et le ranger sans aide;
- Partager une situation plaisante avec les enfants;
- Permettre à l'enfant de faire des choix et de vivre une activité à sa manière.

Confronter, c'est une intervention qui a pour but de modifier une situation, une attitude, un comportement ou une action. Elle peut signifier :

- Faire respecter les règles ou avoir une attitude qui met l'enfant devant une réalité qui ne lui plaît pas, mais qu'il doit affronter;
- Demander à des enfants qui vivent une situation de conflit de s'expliquer;
- Exprimer son désaccord;
- Faire prendre conscience à l'enfant qu'il est responsable de ses actes;
- Être capable de refuser de faire quelque chose à la place de l'enfant.

L'intervention indirecte

La stimulation, le soutien et la confrontation se font aussi par des intermédiaires tels que l'aménagement de l'espace, l'organisation matérielle, les critères de choix d'activités, les types d'activités et l'organisation du temps.

Il s'agit alors d'interventions indirectes pour enrichir l'expérience de l'enfant.

L'aménagement de l'espace

L'enfant n'a pas besoin d'être dans un local idéal pour se développer. En effet, l'attention qui lui est prodiguée, le soutien qui lui est manifesté, la variété d'activités qui lui sont proposées, la richesse des personnes qui l'entourent sont tous, en soi, des éléments de stimulation.

Cependant, si l'on réunit une vingtaine d'enfants dans un même lieu, dans le but de stimuler leur développement, il faut que ce lieu, son aménagement et le matériel nécessaire soient choisis et organisés de manière à permettre l'atteinte des objectifs du programme. L'organisation physique est une forme d'intervention indirecte des plus influentes.

Or, l'aménagement de l'espace à la maternelle et la disposition du matériel sont importants parce qu'ils influenceront tout ce que les enfants y feront. Dans la pensée préscolaire, l'espace a une résonance particulière, les enfants étant au plus fort de leur développement en ce qui concerne l'apprentissage de la relation spatiotemporelle. Ils procèdent par

essais et erreurs; si l'espace n'est pas conçu en fonction de ce besoin, on multiplie les bousculades, les empilades, les accrochages. Rien ne doit être laissé au hasard : l'espace doit être organisé autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des bâtiments et déborder sur la cour.

Il faut, pour les enfants d'âge préscolaire, prévoir de l'espace pour jouer, circuler, de l'espace pour entreposer, conserver des effets personnels et de l'espace pour mener à bien les projets. L'organisation spatiale, de ce fait, influe sur leurs relations avec les autres et avec l'environnement.

À la maternelle, l'espace est divisé en aires de travail distinctes : on les appelle «coins» et «ateliers».

L'aménagement de la classe en aires permet à l'enfant de structurer à la fois son espace et son temps : il connaît le nom des lieux, sait ce qui s'y trouve, ce qu'on peut y faire, quand il lui est possible d'y aller; l'enfant peut ainsi mieux planifier son temps, mieux prévoir et organiser son matériel, mieux choisir avec qui il fait une activité. Cet aménagement favorise le développement de l'autonomie que préconise le programme.

Alors que les coins qui sont aménagés demeurent relativement stables, les ateliers sont mis en place pour répondre à des besoins plus ponctuels. Le nombre, la forme et la durée des ateliers ne sont pas fixes, mais ajustés selon le cas. Dans ces ateliers, les enfants s'adonnent au même type d'activité, pour un projet personnel. Ils collaborent ensemble ou non.

Cependant, un atelier peut devenir un chantier coopératif en vue d'un projet commun. Le lieu et l'organisation de l'atelier sont déterminés par le projet. On appelle cet atelier «coopératif» parce que les enfants développent une dynamique de relations interpersonnelles plus articulée.

L'aménagement de la maternelle est d'abord pensé en fonction des besoins et des intérêts des enfants; c'est pourquoi l'enseignante le modifie en cours d'année. Il faut s'accommoder de la mobilité du mobilier et composer avec de nombreux impératifs.

Par ailleurs, l'accessibilité du matériel, pour les enfants doit favoriser leur autonomie et éviter des déplacements inutiles.

L'organisation matérielle

L'organisation matérielle, c'est-à-dire la disposition, le choix et la variété du matériel, oriente l'action éducative.

Ce matériel doit être varié, stimulant, polyvalent, attrayant, sécuritaire, durable et doit convenir à différents niveaux d'habileté.

Tous les types de matériel doivent favoriser les activités de découverte, d'invention et d'exploration; leur usage n'est pas nécessairement déterminé à l'avance.

Les activités de l'enfant ne sont pas uniquement suscitées par des jeux, mais aussi par des amis, des idées ou du matériel dit «ouvert». Ce matériel permet à l'enfant de créer des liens, d'inventorier une utilisation, d'approfondir une connaissance, ce qu'un jeu dit «fermé» ne lui permettrait peut-être pas de faire.

L'enseignante qui le désire peut, en sollicitant la collaboration des parents, recueillir une certaine quantité de matériel que l'on n'achète habituellement pas chez les commerçants spécialisés; ce matériel donne à l'enfant l'habitude de tirer parti des objets auxquels il a accès à la maison et laisse plus de place à la créativité.

Le matériel peut être utilisé comme déclencheur d'activité. L'enseignante ne peut négliger l'attrait irrésistible des enfants pour les objets. Lorsque ceux-ci sont disposés à bon escient, mis en évidence, ils servent à attirer l'attention, à raviver un intérêt. De la même façon, le matériel qui reste trop longtemps en place finit par passer inaperçu. Le matériel est ici un élément clé dans l'intervention, le dosage du matériel déclencheur se révélant très important. À l'occasion, il faut faire «place nette» afin d'éviter le piège de la surstimulation. Un décor nouveau et dégagé permet en outre de répondre aux centres d'intérêt diversifiés de l'enfant qui aime à apporter sa touche personnelle.

Le matériel peut être aussi utilisé comme élément sécurisant. Le matériel et les pièces d'équipement deviennent alors des points de repère, des éléments que l'enfant retrouve aisément. La place de chacun au vestiaire, la présence du même adulte, les mêmes jeux, les mêmes activités, les mêmes amis peuvent également raffermir le sentiment de sécurité personnelle de l'enfant.

Enfin, le matériel peut être utilisé comme élément visant à développer le respect du bien commun. Les enfants sont responsables du matériel qui se trouve dans leur classe. Cet éveil au respect des objets les amène à participer à l'entretien et à la réparation de ceux qui sont détériorés ou brisés.

Les critères de choix d'activités

Le programme d'éducation préscolaire étant orienté vers le développement global de l'enfant, les activités de la maternelle ne consistent pas en des exercices systématiques. De fait, bien que les enfants acquièrent des connaissances à la maternelle, il est important de respecter le rythme qui est propre à chacun.

Depuis sa naissance, l'enfant agit; ce ne sont pas les stimuli qui lui manquent dans la vie courante. L'école en propose de nouveaux dans un environnement physique élargi et au sein d'un groupe important d'enfants. Le souci d'une éducation de qualité exige qu'une attention particulière soit apportée à la préparation des activités et que le choix de celles-ci s'appuie sur un certain nombre de critères.

Les activités doivent correspondre aux différentes dimensions du développement des enfants et tenir compte de la façon dont s'effectue ce développement; elles doivent aussi être équilibrées par rapport à ces dimensions. À cet égard, il convient d'établir des critères de choix des activités tels que :

- Répondre à un principe de plaisir pour l'enfant;
- Être issues des centres d'intérêt des enfants ou alors être susceptibles de les intéresser puisqu'il y a place pour la nouveauté; les activités peuvent aiguïser la curiosité de l'enfant;
- Amener l'enfant à faire des choix, à constater et à évaluer les conséquences de ses choix;
- Conduire à une prise en charge réelle et graduelle de la part de l'enfant, tant du point de vue de la planification que de l'organisation, de l'exécution et de l'évaluation;
- Se fonder sur le concret et le réel (manipulations concrètes, résolution de problèmes réels);

- Permettre à tous les enfants de réussir, la réussite de l'un n'étant pas forcément celle de l'autre;
- Conduire l'enfant à résoudre des problèmes courants ou à améliorer des situations de sa vie personnelle;
- Permettre à l'enfant de participer véritablement à la gestion de la classe en le mettant à contribution dans l'élaboration, l'application, l'évaluation ou la modification des consignes ou des règles de vie de la classe.

Les types d'activité

Les jeux libres

Les jeux libres sont des moments où les enfants ont la liberté de choisir les activités qu'ils veulent faire, seuls ou avec d'autres. L'enseignante utilise ce temps pour les observer de façon plus soutenue, pour entrer en relation avec eux individuellement et pour diversifier au maximum ses interventions.

Les jeux libres sont des moments privilégiés à la maternelle : l'enseignante ne dirige rien, mais elle est toujours en action.

Les activités dirigées

Ce sont des activités prévues par l'enseignante, souvent exécutées par tous les enfants en même temps, et qui peuvent être l'occasion d'aborder certaines notions.

Ces activités sont une nécessité pour le bon fonctionnement de la vie du groupe; on y trouve, entre autres, les activités régulières et les activités de transition. On pourrait aussi inclure dans cette catégorie les activités de planification, d'organisation et d'évaluation : elles sont dirigées, mais elles ne sont pas toujours exécutées en groupe.

Par ailleurs, on pourrait imaginer une autre façon de voir ou de penser les activités à la maternelle de telle sorte qu'une plus grande place soit faite à l'exploitation de l'environnement physique et humain : des activités qui visent à utiliser l'expérience des enfants, à multiplier les occasions d'exploration et de manipulation des objets, à provoquer l'émergence d'idées.

Les activités en atelier

Ces activités organisées, qui nécessitent l'utilisation de matériel, sont exécutées par des enfants, individuellement ou collectivement. Elles sont très variées : coin maison, peinture, menuiserie, livres, couture, musique, bricolage, sciences de la nature, mathématiques et jeux éducatifs.

Au moment de la causerie, les enfants et l'enseignante explorent ce qu'ils pourraient faire comme activités dans la journée. Ensemble, ils conviennent de certaines modalités : le lieu, le matériel nécessaire, etc.

Le travail en atelier exige une grande attention afin d'en arriver à déceler les besoins, même s'ils ne sont pas toujours exprimés, et ce, peu importe la nature de ces besoins.

L'atelier coopératif ou le projet commun demande aussi une attention particulière puisqu'il faut choisir un lieu, planifier le déroulement du projet, organiser le matériel et l'espace, selon le but à atteindre, et faire la répartition des tâches.

L'enseignante répond aux besoins quand ils sont exprimés, sans toutefois devancer les enfants, sans aller au-devant de leurs souhaits. L'enseignante peut également collaborer au projet, au même titre que les enfants.

Ces catégories d'activités peuvent être issues d'une idée, d'un intérêt, d'un thème, d'une curiosité. On peut en dégager certaines caractéristiques, à savoir qu'elles :

- Requièrent de la souplesse sur le plan de l'organisation de l'horaire;
- Réclament une disponibilité d'esprit pour l'inattendu;
- Permettent aux enfants d'exploiter et de concrétiser une idée;
- Nécessitent une planification de l'action, du matériel, des ressources humaines et du temps nécessaires;
- Sont l'idée d'un ou de plusieurs enfants;
- Intéressent un enfant, un groupe d'enfants ou toute la classe;
- Stimulent la mise en commun des ressources : idées, habiletés, connaissances;

- Peuvent amener les enfants à exécuter des activités en dehors de la classe;
- Incitent les enfants à apporter du matériel ou des objets de la maison;
- Engagent les enfants qui le désirent à poursuivre une même activité pendant plusieurs jours.

L'organisation du temps

Il est très difficile, pour un enfant de 4 ans et même pour celui de 5 ans, de structurer son temps : apprendre le temps est inscrit dans un long processus de maturation. Le déroulement des activités en séquences régulières aide l'enfant à bâtir sa compréhension du temps. Il devient plus habile à prévoir ce qui va venir, à évaluer des durées, à planifier, à se rappeler.

Au début de l'année, les séquences, toujours désignées par la même appellation, doivent être suivies le plus fidèlement possible. Il s'agit, notamment, de l'arrivée, de la causerie, de la collation ou dégustation, des activités, des jeux libres, du rangement, du retour sur la journée et du départ.

On peut illustrer ces séquences (dessins, photos, etc.) pour que les enfants puissent visualiser le déroulement de la journée.

L'enseignante prévient les enfants quelques minutes avant la fin de l'activité, afin qu'ils puissent tenter d'évaluer le temps qui leur reste pour entreprendre autre chose.

Les activités de transition sont courtes, souvent dirigées; elles regroupent tous les enfants et servent de liens entre deux activités importantes. Une bonne réserve d'activités de transition est un atout, une richesse indéniable.

En général, dans l'établissement de la routine de la journée, il convient de :

- Faire alterner les activités calmes et les activités plus dynamiques;
- Planifier des activités à faire individuellement ou collectivement, pour un grand groupe, pour de petits groupes ou pour des individus;

- Veiller à ce que les activités poursuivent tantôt des objectifs fermés, tantôt des objectifs ouverts;
- S'assurer que les activités sont adaptées au rythme des enfants;
- Choisir des activités suffisamment variées pour permettre l'utilisation de processus de développement différents.

La vie de groupe exige aussi que soient mises en place des activités structurées, et ce, afin d'amener les enfants à relever des défis à leur mesure.



Les moyens technologiques

La plupart des domaines d'activité à l'éducation préscolaire ont une dimension de communication et d'information. Les technologies de l'information et de la communication comptent parmi les outils privilégiés pour actualiser ces différents domaines. Les technologies permettent de rechercher, saisir, reproduire, manipuler, développer, créer, produire et archiver. Elles modifient l'environnement physique et social de l'enfant à la maternelle tout en lui offrant des moyens ludiques différents. Ces stimuli nouveaux et abondants ne sont pas sans influencer sur son développement cognitif.

Les technologies lui ouvrent également une porte sur le monde, les connaissances et les activités humaines. L'enfant peut reproduire des éléments de sa réalité sur lesquels il peut revenir. Dans les nouveaux espaces créés par les technologies, l'enfant peut déplacer, intervenir, ajouter ou retrancher de nouveaux objets, sans contrainte et à son rythme. En toute quiétude et sécurité, les technologies lui donnent le moyen de parfaire ses démarches d'exploration, ses stratégies et ses habiletés d'action ainsi que sa capacité à résoudre des problèmes.

À travers l'utilisation des technologies, l'enfant développe sa coordination, son organisation et sa conceptualisation de l'espace; résout continuellement des problèmes pour corriger ou ajuster son action en vue d'un résultat souhaité; entre en

■

contact avec des notions et des habiletés liées à la communication orale et écrite; compte, ordonne et visualise les résultats d'expériences réelles ou fictives; communique à distance et connaît des auteurs et leurs oeuvres; commente et échange des productions visuelles ou sonores.

L'intérêt de l'enfant pour ces technologies l'aide à prendre conscience de ses propres démarches : suivre des procédures verbales ou codées; rechercher et traiter de l'information; décider, choisir; remettre en forme, créer, produire, communiquer; partager, coopérer, aider.

L'enseignante doit aussi prévoir des activités plus spécifiques telles que visites des classes, de la cour d'école, utilisation des différents locaux (bibliothèque, laboratoire d'ordinateurs, gymnase), échanges d'idées et activités conjointes avec les élèves de première année.

Ces activités permettront à l'enfant de se sensibiliser au fonctionnement du primaire et d'être ainsi sécurisé. L'enfant qui arrive en première année conscient de ses capacités et rassuré par un contexte connu s'intègre plus rapidement et plus facilement.

D Le passage de l'éducation préscolaire au primaire

Le passage de l'éducation préscolaire au primaire est une étape déterminante dans la vie de l'enfant parce qu'il passe d'une vie libre et spontanée à une vie encadrée et structurée. Pour certains enfants, l'adaptation à cette nouvelle vie est longue et difficile. Il arrive même que les apprentissages ou le comportement de l'enfant régressent. Selon la personnalité et l'attitude de l'enfant, le stress lié aux nombreux changements (nouvelle classe, plusieurs enseignantes dans des locaux différents, nouveaux amis) se vit différemment. Afin de diminuer le stress chez l'enfant, cette transition doit être harmonieuse.

La préparation à ce passage se fait graduellement, tout au long de l'année. L'enfant ne doit cependant pas être soumis à une année d'enseignement systématique, en vue d'acquérir telle ou telle notion nécessaire à son entrée en première année, mais doit plutôt être amené à bâtir l'assise de ses futurs apprentissages. Pour ce faire, l'enseignante lui offre notamment l'occasion d'acquérir une démarche et des attitudes qui favoriseront sa réussite sur le plan scolaire.

Elle propose à l'enfant des activités qui lui permettent de faire un effort à sa mesure, d'utiliser ses connaissances antérieures, d'ouvrir son monde à d'autres connaissances et d'aller jusqu'au bout de sa tâche.

L'OBSERVATION ET L'ÉVALUATION

A L'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique est une fonction qui incombe à toute personne qui se voit confier une tâche d'enseignante dans le système scolaire. Il est important de se rappeler que le but premier de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement de l'élève. Mais à l'éducation préscolaire, comment évaluer adéquatement l'atteinte des objectifs de développement qui est favorisée par des activités éducatives ouvertes et variées?

Tout objectif entraîne en effet le besoin de vérifier si les résultats escomptés sont atteints, et jusqu'à quel point ils le sont. L'enseignante se doit donc d'évaluer les comportements, les attitudes ou les progrès de l'enfant.

L'évaluation pédagogique se définit comme un processus essentiellement orienté vers une prise de décision. Elle est un moyen visant à faciliter un meilleur choix d'actions dans les situations futures.

B Les principes sous- jacents à la démarche d'évaluation à l'éducation préscolaire

- L'évaluation fait partie de l'apprentissage et de l'intervention. Elle est au cœur de l'acte éducatif.

Elle s'insère dans l'ensemble des activités pédagogiques de la classe. Elle peut s'appliquer autant à des situations ponctuelles et spontanées qu'à des situations récurrentes et planifiées. Elle s'inscrit dans un processus interactif qui va de l'intervention à l'évaluation dans des mouvements d'aller et de retour ponctués d'observations et de recherches d'information sur lesquelles elle s'appuie.

- L'évaluation est un outil ou une démarche qui doit servir la personne qui intervient et celle qui apprend.

Elle n'a de sens que si elle permet vraiment de suivre la progression de l'enfant dans son développement, d'éclairer à la fois l'enseignante et l'enfant sur la qualité des apprentissages effectués, et ce, pour prendre les bonnes décisions. Dans cette optique, l'évaluation soutient, réajuste et améliore l'intervention et l'apprentissage.

«Étant donné que l'enfant est au centre de toute activité éducative, il importe qu'on privilégie des approches pédagogiques qui favorisent sa participation active et qu'on

l'associe étroitement à l'évaluation de ses apprentissages⁴.»

Cette affirmation a le mérite de rappeler qu'une pédagogie qui favorise le développement de l'enfant est fondamentalement centrée sur l'enfant et l'aide à devenir autonome dans ses apprentissages. L'évaluation doit faire en sorte qu'il s'engage personnellement dans ses apprentissages. Plus les situations sont significatives pour l'enfant et font appel à sa participation active, plus elles stimulent sa créativité, maintiennent son intérêt et son dynamisme; elles le motivent à réinvestir son savoir, son savoir-faire et son savoir-être dans d'autres situations.

- L'évaluation, dans la mesure du possible, doit être menée au cours des activités habituelles de l'enfant.

L'évaluation de l'enfant, dans le contexte de sa classe, permet une plus grande justesse étant donné la spontanéité de l'expression de l'enfant dans un cadre familial. Il peut arriver que l'enseignante mette sur pied des activités propices à la collecte d'information. Ces activités devraient toutefois être limitées et s'inscrire dans une démarche qui respecte l'enfant.

- L'observation du comportement de l'enfant est privilégiée dans l'évaluation et vise la connaissance de son développement dans sa globalité.

Comme le programme d'éducation préscolaire s'oriente vers une perception holistique de l'enfant dans son rapport avec lui-même, avec les autres et avec l'environnement, il en résulte que «l'observation ne visera pas à faire un diagnostic sur l'état de développement des composantes motrices, cognitives, physiques, sociales, émotives, mais plutôt à mieux connaître ses modes spécifiques, personnels, originaux de développement, d'apprentissage, d'expression, d'action et d'interaction avec le monde qui l'entoure⁵».

C Le rôle des différents acteurs dans l'évaluation

Le rôle de l'enfant

Objectif général visé par la démarche d'évaluation à l'éducation préscolaire

- Permettre à l'enfant de s'engager activement dans ses apprentissages et son développement.

Objectifs particuliers

- Reconnaître qu'il a le pouvoir d'agir.
- Se donner un but.
- Ajuster ses actions de manière appropriée.
- Évaluer le résultat de ses actions en relation avec son expérience personnelle.

Moyens privilégiés

- Échanges verbaux avec des personnes de son entourage.
- Rappel par des indices ou des repères.
- Aménagement de moments pour réfléchir sur son action.

Le rôle de l'enseignante

Objectif général visé par la démarche d'évaluation à l'éducation préscolaire

- Permettre à l'enseignante de disposer d'éléments d'information sur les apprentissages et le développement de chaque enfant afin d'adapter ses interventions éducatives et pédagogiques, tout en favorisant l'engagement de l'enfant dans son cheminement.

⁴ COMMISSIONS SCOLAIRES ET DIRECTION RÉGIONALE DE QUÉBEC-CHAUDIÈRE- APPALACHES. *Pour une exploitation pédagogique des données de la mesure*, ministère de l'Éducation, 1995, p.10.

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'observation de l'enfant*, 1982, p.10.

Objectifs particuliers

- Aider l'enfant à se situer par rapport à son développement et à ses apprentissages.
- Favoriser l'engagement de chaque enfant dans son cheminement à partir des objectifs du programme.
- Dégager un portrait de l'enfant qui soit plus juste, au regard de sa dynamique de développement. Exemples : mode personnel d'apprentissage, de développement, d'expression et d'interaction, stratégies d'apprentissage, attitudes et comportements.
- Faire le point et ajuster ses stratégies d'interventions éducatives et pédagogiques.
- Soutenir la participation des parents et les doter des outils nécessaires pour accompagner leur enfant dans ses apprentissages et son développement.

Moyens privilégiés

- Observation de l'enfant.
- Discussions avec l'enfant et ses parents.
- Consignation d'observations sur le bulletin scolaire.
- Analyse réflexive de sa pratique professionnelle.
- Constitution d'un portfolio des réalisations de l'enfant.
- Soutien à l'enfant dans sa démarche d'auto-évaluation.
- Recours à une expertise professionnelle au besoin.

Le rôle des parents

Objectif général visé par la démarche d'évaluation à l'éducation préscolaire

- Permettre aux parents de participer au développement de leur enfant en milieu préscolaire afin de le soutenir et de l'accompagner dans son cheminement.

Objectifs particuliers

- Suivre la progression de leur enfant dans ses apprentissages et son développement.

- Être mieux outillés pour assumer leur rôle de premiers responsables au regard des apprentissages et du développement de leur enfant.
- Dégager des modes d'intervention en vue d'aider leur enfant et de favoriser son engagement en ce qui concerne son expérience à la maternelle.

Moyens privilégiés

- Échanges de renseignements relatifs au développement de l'enfant avec l'enseignante.
- Regard sur les productions de l'enfant en classe, sur certaines observations de l'enseignante, des feuilles de route et des fiches d'autoévaluation de l'enfant.
- Examen du bulletin de l'enfant et ajustement des interventions subséquentes.

Les outils d'observation et d'évaluation

À l'éducation préscolaire, le recours à l'approche informelle à l'étape de la mesure peut être facilité par l'utilisation de certains outils d'observation. En effet, «l'observation ne peut se faire au gré du hasard. Elle demande à être systématisée afin de la rendre plus efficiente. De plus, elle demande également à être instrumentée étant donné les limites inhérentes à la perception et à la mémoire⁶».

Pour être adéquat, un instrument d'observation doit servir de guide ou d'aide-mémoire ou les deux à la fois. Il servira de guide s'il permet à l'enseignante de se construire un référentiel pour orienter ses observations. Il servira d'aide-mémoire s'il permet de consigner efficacement les observations faites. Dans les deux cas, l'instrument d'observation n'a sa raison d'être que s'il facilite la justesse de l'intervention.

Il existe plusieurs types d'outils facilitant la collecte de données. Certains outils semblent plus appropriés pour l'éducation préscolaire : le journal de bord, le rapport anecdotique, le portfolio, le questionnaire aux parents, les grilles d'observation et les rencontres avec les parents.

⁶ *Ibid.* p. 27

Le journal de bord

Il s'agit d'un outil qui permet de noter, au jour le jour, les particularités du déroulement de la journée, les réactions des enfants aux diverses activités et des remarques ou commentaires concernant certains enfants. Il sert à se rappeler plus facilement du contexte dans lequel se sont produits les comportements.

Le rapport anecdotique

«Le rapport anecdotique consiste à décrire de la façon la plus objective possible un fait précis observé, une anecdote jugée significative par l'enseignante. La consignation de ces faits permettra d'en étudier la fréquence, d'en dégager les circonstances particulières et d'en faire ressortir les constantes⁷.»

Le portfolio

Le portfolio est une sélection de productions, de réalisations de l'enfant, de notes prises sur ces mêmes réalisations et productions ou d'enregistrements qui sont jugés significatifs du cheminement de l'enfant dans son apprentissage et son développement.

Le questionnaire aux parents

C'est un outil qui permet de compléter les observations que l'enseignante fait en classe et de les situer dans une perspective plus large. «Toutefois, l'enseignante doit garder un esprit critique face à ces questionnaires et s'assurer que les questions qui y sont incluses sont pertinentes et utiles⁸.»

Les grilles d'observation

Les grilles d'observation se présentent comme des listes de comportements observables. Elles peuvent être très générales ou très spécifiques et limitées à une seule activité ou à un seul aspect du développement.

Les rencontres avec les parents

Il s'agit de rencontres formelles ou informelles avec les parents au cours desquelles l'enseignante a la possibilité d'obtenir des renseignements fort utiles sur l'enfant. Ces rencontres s'inscrivent dans le contexte plus large de la participation des parents à

l'éducation préscolaire et se font dans un climat de confiance, d'échange d'information et de collaboration orientée vers un plan d'action commun.

Le bulletin

E Le bulletin consiste en une «appréciation qui a pour but de transmettre aux parents une image du développement de leur enfant en contexte scolaire⁹».

Certains principes régissent l'établissement d'un bulletin à l'éducation préscolaire.

- Le bulletin met l'accent sur les aspects positifs du développement. Dans ce sens, il doit constituer une image positive de l'enfant, aux yeux de celui-ci et aux yeux de ses parents.
- Il met l'accent sur le dynamisme de développement de l'enfant plutôt que sur une simple énumération de ses connaissances ou habiletés spécifiques. Ce sont, en quelque sorte, des indications sur l'enfant et sur ses progrès.
- Il est préparé à partir d'une consignation d'observations faites sur l'enfant au cours d'une assez longue période et dans différents contextes.
- Il est rédigé dans un langage accessible aux parents et en termes concrets pour inciter à l'action.

Il est important de se rappeler que les apprentissages s'effectuent de façon cyclique. Le bulletin s'inscrit dans un cadre formatif tout au long de l'année, à l'exception du dernier bulletin, qui constitue un bilan pour situer l'enfant à la fin de son cheminement à l'éducation préscolaire.

Le bulletin fait partie d'une démarche de concertation avec les parents, de façon à pouvoir axer tous les efforts sur l'intervention éducative pertinente. La forme retenue est souple et permet d'individualiser l'évaluation de l'enfant lorsque le besoin se manifeste.

⁷ *Ibid.* p. 31.

⁸ *Ibid.* p. 41.

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*, Bibliothèque nationale du Québec, 1981, p. 32.

APPENDICE

Les sources théoriques de l'apprentissage et du développement de l'enfant d'âge préscolaire

Les travaux de plusieurs chercheurs ont marqué, au cours des années, les grands courants de pensée en faisant naître progressivement de nouvelles méthodes et de nouvelles approches éducatives.

Or, bien qu'ils fassent l'unanimité autour de l'importance des premières années de vie de l'enfant, les chercheurs ne sont toutefois pas pour autant d'accord en ce qui concerne les modes d'action à privilégier.

Au début du siècle, Maria Montessori (1870-1952), s'inspirant des travaux de Séguin et de Froebel, créa une méthode fondée surtout sur des expériences sensorielles et sur le désir de libérer l'enfant en lui donnant des jeux spécialement adaptés à lui et à ses intérêts. Decroly (1871-1932), à son tour, appuie ses principes pédagogiques sur les intérêts des enfants et sur leurs expériences vécues. Ses méthodes, jeux éducatifs, centres d'intérêt, apprentissages globaux, font largement appel à l'observation du milieu environnant. John Dewey (1859-1952), résume les tendances pédagogiques qui caractérisent la pensée américaine dans son renouveau. Il attend de l'enfant qu'il agisse au lieu d'écouter, qu'il fasse ses expériences et ses efforts, au lieu d'accepter sans esprit critique l'information reçue de l'adulte. L'enseignante est alors davantage un guide qu'un maître qui décide de tout. Face à un problème, l'enfant doit imaginer ses propres réponses, ses propres solutions.

Tous ces grands pédagogues ont voulu traduire, du point de vue de l'action, les connaissances diverses qu'ils avaient de l'enfant, selon l'époque et l'état de la recherche.

Outre ces pédagogues qui ont marqué notre temps, il faut ajouter les noms de ceux qui ont marqué les principaux tournants de la psychologie moderne.

Gesell (1880-1961) est resté célèbre par les descriptions qu'il a faites du comportement de l'individu normal. Il a travaillé dans la perspective de la progression, de la succession des étapes en fonction des âges et des degrés de maturité, en accentuant ses observations autour des séquences psychomotrices.

Progressivement, toute une école de pensée de type «développementaliste» a joué un rôle prépondérant en offrant aux enseignantes soucieuses de continuité des appuis importants. Dans cette perspective, Erikson et Piaget se sont appliqués à distribuer, autour des axes principaux (stades), l'ensemble des événements qui marquent l'enfance et l'adolescence jusqu'à l'âge adulte.

Erikson (1959) définit le développement comme un processus évolutif; il découpe théoriquement l'évolution de l'homme en phases principales qui sont en relation constante avec les phases précédentes et subséquentes : les unes et les autres s'imbriquant successivement avant d'atteindre la maturité. Les stades qui concernent l'enfance se regroupent de la façon suivante : l'acquisition d'un sentiment de confiance, le développement de l'autonomie, la conquête de la capacité d'initiative. Il a aussi tenté d'appliquer la pensée psychanalytique aux questions éducatives. Il s'est, par ailleurs, beaucoup intéressé aux modalités sociales manifestées dans le comportement ludique des enfants et dans la façon de résoudre les conflits aux différentes périodes de la vie de l'homme.

Il est également difficile de passer sous silence l'apport incontestable de Piaget, dont les travaux marquèrent plusieurs générations. Bien que son système soit encore très souvent remis en question, de nombreux chercheurs ont confirmé l'ordre génétique qu'il a décrit avec tant de précision; en effet,

des vérifications interculturelles ont révélé l'existence de structures mentales identiques chez les enfants (Dassen, 1972). La description des principales caractéristiques d'apprentissage, dès les premières années de vie, constitue un des éléments fondamentaux dans la révolution qui a suivi les premiers travaux de Piaget (1936).

Rappelons rapidement chacune des six étapes principales telles qu'elles sont présentées par Piaget. Trois étapes précèdent l'acquisition du langage; il s'agit du stade des réflexes, du stade des premières habitudes motrices et du stade de l'intelligence sensorimotrice ou pratique antérieure au langage. Ensuite, à partir de l'apparition du langage, il s'agit successivement du stade de l'intelligence intuitive, du stade des opérations concrètes, du stade des opérations intellectuelles abstraites. Les travaux de Piaget ont mis l'accent sur la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes à partir d'activités qui font intervenir d'abord les perceptions, les gestes, les mouvements, pour ensuite déboucher sur l'intelligence représentative en tenant compte du milieu dans lequel l'enfant puise la source de ses centres d'intérêt.

Pour Piaget, la connaissance est le résultat d'une interaction active entre l'enfant et son environnement. À travers ses actions, l'enfant apprend à connaître le monde autour de lui. Il apprend à le modifier en fonction de ses buts (assimilation). Il apprend aussi à le modifier en fonction de son comportement (adaptation).

Dans un autre ordre d'idées, Carl Rogers a, par ses travaux, justifié l'importance des relations interpersonnelles et la nécessité de communiquer avec les autres dès l'enfance. Les principes de non-directivité qu'il a mis en avant ont, à coup sûr, influé sur les tendances nouvelles de l'action éducative en dépassant même, à certains moments, la pensée profonde de l'auteur (Rogers, 1961, 1969).

Tout en tenant compte des stades de développement définis par Erikson, Kolhberg et Piaget, plusieurs théoriciens néo-piagétiens, inspirés des travaux de Vygotsky, ont démontré l'influence de l'expérience sociale et culturelle sur le développement cognitif.

D'autres psychologues du développement, inspirés notamment des travaux de Bolby, de Winnicott et, plus récemment, d'Ainsworth, se sont intéressés à l'organisation de l'attachement et aux tout premiers

liens créés entre l'enfant et la mère et le père ou toute personne significative. Ils ont démontré comment la relation de la prime enfance et les représentations mentales de la relation parents-enfants ont une influence déterminante sur le comportement affectif, social et cognitif de l'enfant.

Quelques personnages marquants dans l'histoire du préscolaire

Les premières traces du concept d'éducation préscolaire remontent aux écrits de Rabelais, qui semble avoir été le tout premier à parler d'éducation du jeune enfant, au 16^e siècle, et à ceux de Corménius, au début du 17^e siècle. Corménius élabore une sorte de programme d'éducation préscolaire en décrivant ce que devrait être une éducation maternelle. Par ailleurs, son manuel d'enseignement des sciences naturelles repose sur le plaisir d'apprendre par les sens, par opposition à l'enseignement magistral très rigide de son époque.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) marque un important tournant de la pensée occidentale en affirmant que l'enfant apprend en découvrant et que, par conséquent, l'adulte doit faire appel à sa curiosité instinctive : il insiste sur l'observation de l'enfant pour le connaître et l'éduquer.

Johann-Heinrich Pestalozzi (1746-1827) reconnaît l'importance de la première éducation faite aux mères à qui il prodigue des conseils d'une étonnante actualité encore aujourd'hui : le développement du langage, le développement de l'intelligence et la nécessité pour l'enfant d'acquérir la connaissance de lui-même. Il est aussi à l'origine du principe cher à l'éducation préscolaire actuelle, celui du développement intégral de l'enfant.

Les premières institutions préscolaires apparaissent au début du 18^e siècle et furent conçues pour les jeunes enfants pauvres. La popularité des *infant schools* de Robert Owen (1771- 1858), industriel prospère révolté des conditions de travail des enfants de son époque, déborda rapidement son Écosse natale. (La France adopte le principe en implantant des salles d'asiles.)

Froebel (1782-1852) est considéré comme le créateur de l'institution préscolaire, par la fondation du premier *Kindergarten* (littéralement : jardin d'enfants), en Allemagne, en 1837. Il développe un

■

concept original de l'éducation dans laquelle la petite enfance et le jeu occupent une place primordiale.

Maria Montessori (1870-1952), avec Froebel, a donné un prestige international à l'éducation préscolaire avec sa *casa dei bambini* (maison des enfants), fondée en 1907. Elle consacre l'importance du développement sensoriel et la reconnaissance d'étapes dans le développement de l'enfant. Ces concepts occupent une place privilégiée dans la psychologie de l'enfant, spécialement dans l'œuvre de Piaget.

Célestin Freinet (1896-1966), instituteur français, développe une pédagogie individualisée centrée sur l'enfant, d'une part, coopérative et centrée sur le groupe, d'autre part. Freinet a influencé certaines pratiques dans nos classes maternelles; les activités de sciences naturelles, les classes natures et l'organisation même de la classe en atelier ont beaucoup en commun avec certaines techniques de Freinet.



BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 128 p.
- ARCHAMBAULT, Jean, et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, Montréal, Éditeur Gaëtan Morin, 1996.
- AUBIN, Isabelle. *Structuration des apprentissages dans un programme d'éducation par l'art au préscolaire*, Québec, Université Laval, 1994, 272 p.
- BAILLARGEON, M., et J. THÉRIAULT. «Contribution de l'éducation préscolaire à la réussite éducative : une perspective à renouveler», *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, Montréal, 1992, p. 91-103.
- BALLEYGUIER, G. *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.
- BERK, L. E. *Vygotsky's Theory : The Importance of Make-Believe Play*. *Young Children*, 1994, p. 30-39.
- BERK, L. E., et A. WINSLER. *Scaffolding Children's Learning : Vygotsky and Early Childhood Education*, Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children, 1995, 181 p.
- BETSALEL-PRESSER, Raquel, et Denise GARON. *La Garderie, une expérience de vie*, Québec, volet 3, 1984, 122 p.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Réussir dès la maternelle. Instrument de réflexion sur les maternelles 5 ans plein temps en milieux défavorisés*, CSIM, 1993.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Apprendre à la maternelle. Instrument d'observation et d'auto-évaluation pour les enseignantes de maternelle de milieux défavorisés*, CSIM, 1993.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LA CHAUDIÈRE-ETCHEMIN. *Après avoir dit bonjour. Répertoire réussir ensemble*, 1993.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LA CHAUDIÈRE-ETCHEMIN. *Guide des interventions. Maternelle 5 ans temps plein*, juin 1994.
- COMMISSIONS SCOLAIRES ET DIRECTION RÉGIONALE DE QUÉBEC- CHAUDIÈRE-APPALACHES. *Pour une exploitation pédagogique des données de la mesure*, 1995.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1989, 67 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, Québec, 1996, 121 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Québec, mai 1987, 52 p.
- CYRULNIK, Boris. *Naissance du sens*, Hachette-La Villette, 1991.
- CYRULNIK, Boris. *Sous le signe du bien*, Hachette, 1989.
- DEVRIES, R., et L. KOLHBERG. *Constructivist Early Education : Overview and Comparison with Other Programs*, Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children, 1990, 423 p.
- D'HAINAULT, L. *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris, Nathan, Éditions Labor, Bruxelles, 1994, 491 p.
- DUBUC, Y., G. HAMEL et J. ROUSSY. *Programme de stimulation au préscolaire*, Laval, Commission scolaire Des Mille-Îles, 1996.
- FILION, R., et M. DOUCET. *Le langage et l'affectivité à travers l'analyse des objets de jeu, facettes complémentaires au système ESAR*, Québec : Documentor, 1993, 80 p.
- GARDNER, Howard. *L'intelligence et l'école*, Édition Retz, 1996.

GARON, D. *La classification des jeux et des jouets : le système ESAR*, Québec : Documentor, 1985, 104 p.

GIRARD, Nicole. *Lire et écrire au préscolaire*, Laval, Édition Mondia, 1989, 154 p.

GOUPIL, Georgette. *Communications et relations entre l'école et la famille*, Chenelière/McGraw-Hill, 1987.

GOUPIL, Georgette, et Guy LUSIGNAN. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Éditeur Gaëtan Morin, 1996.

GROUPE D'INTERVENANTS PÉDAGOGIQUES AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE, *Processus d'apprentissage et démarche d'enseignement*, Commission scolaire Des Mille-Îles, 1992.

HADJI, C. *Penser et agir l'éducation*, Paris : ESF éditeur, 1992.

LAVOIE-SIROIS, Jeannine. *L'évaluation formative à la maternelle*, Québec, 1994.

LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal : Guérin éditeur, Paris : ESKA, 1993.

LEVASSEUR-TREMBLAY, et Monique VERMETTE. *Guide d'intervention école-famille au préscolaire*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, s.d. 39 p.

MARTIN, L. *La motivation à apprendre plus qu'une question d'intérêt!*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1994.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1981, 43 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique du préscolaire. L'observation des enfants du préscolaire*, Québec, 1982, 68 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique du préscolaire. Le langage au préscolaire*, Québec, 1982, 58 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique du préscolaire. Éveil aux langages artistiques à la maternelle*, Québec, 1986, 101 p..

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Répertoire d'activités préscolaires, saveur nature. Les sciences de la nature et l'éveil à l'esprit scientifique chez les enfants d'âge préscolaire*, Québec, 1992, 275 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. DIRECTION DES ÉCOLES. *Programmes de l'école primaire*, Paris, Centre national de documentation pédagogique. *Savoir lire*, 1995, 123 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur de l'éducation préscolaire*, Québec, 1981.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Dès le préscolaire...* Recueil d'outils de gestion de classe, Québec, juin 1992, 228 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique du préscolaire. L'enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire : proposition d'éléments pédagogiques*, Québec, 1985, 100 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide pédagogique. Mathématique au primaire*, Québec, 1977, 62 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1981, 288 p.

NELSON, Katherine. *Language in Cognitive Development, Emergence of the Mediated Mind*, Cambridge University Press, 1996.

OFFICE DES SERVICES DE GARDE. *Jouer c'est magique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1996, 73 p.

Sous la direction de ROYER, Nicole. *Éducation et intervention au préscolaire*, Éditeur Gaëtan Morin, Montréal, 1995, 291 p.

SCHICKEDANZ, Judith A., Mary E. YORK, Ida Santos STEWART et Doris A. WHITE. *Strategies for Teaching Young Children*, Third Edition, Prentice-Hall, Inc., 1990, 384 p.

TARABULSY-M., Georges, et Réjean TESSIER. *Le développement émotionnel et social de l'enfant*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1996.



THÉRIAULT, J., S. VAN THAM, D. DOYON et M. DOUCET. *Le potentiel et la pertinence du matériel éducatif des classes maternelles. Projet d'analyse du matériel éducatif des classes maternelles (PRAMÉ)*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1987, 149 p.

THÉRIAULT, J., D. DOYON, M. DOUCET et S. VAN THAM. *L'exploitation du matériel dans l'aire des jeux symboliques. Projet d'analyse du matériel éducatif des classes maternelles (PRAMÉ)*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1987, 124 p.

VERMETTE, Monique, et Christine PERUSSET. *Zoom sur la maternelle. Profil d'intervention en maternelle 4 ans et 5 ans temps plein en milieux défavorisés*, CSIM, 1992, n.p.

VERMETTE, Monique. *Découvertes au cœur des saisons*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1991.

VERMETTE, Monique. *Grandir ensemble au préscolaire. Ateliers d'intervention auprès des parents*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1996, 139 p.

VERMETTE, Monique, et Christine PERUSSET. *Zoom sur la maternelle. Guide d'accompagnement*, CSIM, 1992, 70 p.

VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Québec, Édition du renouveau pédagogique, 1994.

WEIL-BARAIS, Annick. *L'homme cognitif*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 576 p.