

*L'approche Reggio Emilia dans le  
programme-cadre de l'éducation à la petite enfance en Ontario*

Johanne Barrette

Thèse  
soumise dans le cadre des exigences du programme de  
Maîtrise ès arts  
(M.A. [Éd.]

Faculté d'éducation



uOttawa

L'Université canadienne  
Canada's university

## Remerciements

Je dois cette thèse à trois personnes.

D’abord et avant tout à Jean Bruneau, conjoint de vie, d’espoirs et de réalisations. Sans lui, l’idée de me lancer dans l’aventure d’une maîtrise aurait, dès qu’elle a effleuré mon esprit, été balayée du revers de la main. Compagnon de tous les instants, pilier, facilitateur, soutien, aidant naturel, il a été une source d’encouragement mue par une foi inébranlable lorsque la mienne vacillait. Je veux lui exprimer ici ma profonde reconnaissance, doublée de tout mon amour.

Madame Liliane Dionne, ma directrice de thèse, ma source, ma base, mon encyclopédie! Avec une générosité constante, avec douceur et compassion, avec une patience infinie, elle m’a fait sourire, rire, grincer des dents, rager, sachant toujours poser la question à laquelle je n’avais pas de réponse, me renvoyant à mes clavier et papiers, dépitée, mais ravie. Quel cheminement elle m’a fait parcourir, ne lâchant jamais ma main, laquelle avait l’heur de s’épivarder sur d’innombrables chemins de traverse. Une complicité s’est développée et je me permets de dire aujourd’hui qu’elle fut pour moi plus qu’un soutien professionnel – que dis-je : un phare au milieu du brouillard – et que je la considère désormais comme une amie. C’est avec mon amitié la plus sincère que je la remercie ici, les mots étant trop courts pour vraiment exprimer tout ce que je ressens à l’issue de ce périple.

Enfin, madame Anne Gillain-Mauffette, fée malgré elle, qui la première m’a fait découvrir l’approche Reggio Emilia sans laquelle cette aventure n’aurait pas existé. Madame Gillain-Mauffette m’a fait l’honneur de se prêter à la triangulation de mes résultats. Ainsi, la boucle est bien bouclée. De tout mon cœur, je la remercie et la salue respectueusement.

Je tiens à remercier Madame Nathalie Bélanger et Monsieur Raymond Leblanc qui ont accepté la lourde tâche de constituer mon comité de lecture. Leur vigilance et leurs conseils tout au long du parcours m’ont été inestimables.

Un merci tout spécial à Madame Carol Anne Wien qui a accepté très généreusement d'avoir une longue conversation téléphonique avec moi, de chez elle à Halifax, alors qu'elle ne me connaissait ni d'Ève ni d'Adam. Merci reconnaissant à Madame Karyn Callaghan, présidente de l'*Ontario Reggio Association*, qui nous a mises en contact.

Enfin, d'immenses mercis et une volée de bises à tous ceux qui m'entourent, qui m'aiment et que j'aime et qui n'ont cessé de m'encourager tout au long du parcours.

## Table des matières

Remerciements .....	ii
Table des matières .....	iv
Annexes.....	vii
Liste des figures.....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Résumé / Abstract.....	ix
Introduction .....	1

### Chapitre 1

Problématique.....	5
1.1.    Panorama de l'éducation à la petite enfance .....	5
1.2.    État des lieux et enjeux concernant l'éducation à la petite enfance .....	8
1.3.    Reggio Emilia en réponse à la recherche dans le domaine de l'éducation à la petite enfance .....	18
1.3.1.    Rayonnement de l'ARE.....	21
1.3.2.    Recherches scientifiques et interventions entourant l'ARE .....	23
1.3.3.    Les critiques sur l'ARE .....	25
1.3.4.    Les recherches sur l'ARE au Canada .....	31
1.4.    Les programmes-cadres d'éducation à la petite enfance au Canada.....	33
1.4.1.    Curriculum, programme-cadre et programme: des précisions .....	33
1.4.2.    Programmes-cadres de l'éducation à la petite enfance: survol canadien .....	34
1.5.    Problème de recherche.....	37
1.5.1    Objectifs général et spécifiques de la recherche .....	39
1.5.2.    Question générale et sous-questions de recherche .....	39
1.6.    Pertinence de la recherche et contribution scientifique .....	40

## Chapitre 2

Cadre conceptuel .....	41
2.1. Les concepts inhérents à l'ARE .....	41
2.1.1. L'image de l'enfant.....	41
2.1.2. Rendre les apprentissages visibles par la documentation pédagogique .....	42
2.1.3. Le curriculum émergent.....	43
2.1.4. Le rôle de l'équipe pédagogique.....	44
2.1.5. L'environnement comme 3 <sup>e</sup> enseignant.....	44
2.2. Approfondissement des ancrages théoriques de l'ARE.....	45
2.3. Principales stratégies pédagogiques en petite enfance dites ouvertes .....	49
2.3.1. L'apprentissage par le jeu .....	50
2.3.2. L'apprentissage par l'enquête.....	51
2.3.3. L'apprentissage par projet .....	51

## Chapitre 3

Méthodologie.....	53
3.1. Posture épistémologique.....	53
3.2. Approche méthodologique.....	57
3.2.1. Méthode: l'analyse de contenu (AC) .....	58
3.2.2. Sources des données ou choix des documents analysés.....	61
3.2.3. Présentation des documents analysés .....	63
3.2.4. Préparation à l'analyse de contenu selon le modèle Reggio Emilia .....	67
3.2.5. Processus d'analyse .....	71

## Chapitre 4

Analyse des données et présentation des résultats .....	75
4.1. Comparaison des contenus des programmes provisoire et révisé .....	75
4.2. Analyse des contenus liés aux dimensions de l'ARE et discussion .....	78

4.2.1.	Comparaison des contenus liés aux dimensions de l'ARE et discussion .....	79
4.2.1.1.	L'importance des contenus liés à l'ARE dans le programme provisoire .....	79
4.2.1.2.	L'importance des contenus liés à l'ARE dans le programme révisé .....	82
4.2.1.3.	Analyse comparative des contenus liés à l'ARE dans les deux programmes .....	85
4.3.	Bilan: facture, structure, langue, termes obstacles, syntaxe, clarté du propos .	89
Chapitre 5		
Discussion	.....	97
5.1.	Présence de l'ARE dans le programme de l'Ontario: discussion comparative ...	97
5.1.1.	Interprétation des concepts de l'ARE d'un programme à l'autre .....	97
5.1.1.1.	Le rôle de l'équipe pédagogique.....	100
5.1.1.2.	Le curriculum émergent: la pédagogie par le jeu, l'enquête, le projet .....	102
5.1.1.3.	La documentation pédagogique vue comme traces d'apprentissages .....	108
5.1.1.4.	L'environnement comme 3 <sup>e</sup> enseignant.....	116
5.1.1.5.	L'image de l'enfant.....	122
5.1.2.	Que dire des concepts qui ont émergé de l'analyse ?.....	127
5.1.2.1.	Interprétation des termes obstacles .....	129
5.1.2.2.	Évaluation: de la rhétorique aux faits et l'opposition contenant/contenu .....	132
5.1.3.	Conclusion de la discussion comparative et limites de la recherche .....	135
Chapitre 6		
Discussion générale et conclusion		
6.1.	L'ARE, une pédagogie inspirante, mais non un modèle à calquer.....	138
6.2.	Conclusion.....	148
Références	.....	151

## Annexes

Annexe 1.	Tableau comparatif de la structure des programmes provisoire et révisé .....	167
Annexe 2.	Contenu des domaines pour chacun des programmes .....	170
Annexe 3.	Grille conceptuelle préliminaire .....	172
Annexe 4a.	Liste des attentes et contenus d'apprentissage, programme provisoire .....	173
Annexe 4b.	Liste des attentes et contenus d'apprentissage, programme révisé.....	189
Annexe 5.	Journal de bord- Extraits .....	204
Annexe 6.	Extrait données- Citations Traces d'apprentissage et TO .....	210
Annexe 7.	Triangulation .....	213

## Liste des figures

Figure 1.	Une communauté d'apprentissage .....	88
Figure 2.	L'apprentissage dans un contexte de relations.....	89
Figure 3.	Les dimensions de l'approche Reggio Emilia .....	99
Figure 4.	L'enfant comme apprenant .....	123
Figure 5.	Le rôle de l'enseignant.....	123
Figure 6.	Coconstruction de l'apprentissage .....	124
Figure 7.	Manifestations de l'apprentissage.....	134

## Liste des tableaux

Tableau 1.	Distinctions entre l'enseignement dirigé et l'apprentissage par projet.....	9
Tableau 2.	Structure générale et nombre de pages accordées à chacune des parties .....	66
Tableau 3.	Tableau comparatif des domaines, attentes et contenus d'apprentissage .....	67
Tableau 4.	Grille conceptuelle finale intégrant les Termes obstales .....	70
Tableau 5.	Domaines d'apprentissage dans les programmes provisoire et révisé.....	76
Tableau 6.	Ordre d'importance des concepts de l'ARE dans le programme provisoire .....	80
Tableau 7.	Ordre d'importance des concepts de l'ARE dans le programme révisé.....	82
Tableau 8.	Les concepts de l'ARE et les Termes obstacles, programme provisoire.....	85
Tableau 9.	Les concepts de l'ARE et les Termes obstacles, programme révisé .....	86

## Résumé

En juillet 2016 paraissait une version révisée du programme-cadre d'apprentissage à la maternelle et au jardin d'enfants en Ontario. Se réclamant de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, une lecture préliminaire a dévoilé la présence des principes d'une approche pédagogique italienne, l'approche Reggio Emilia (ARE). Nous avons souhaité examiner cette pénétration de la philosophie de l'ARE dans un programme-cadre officiel nord-américain. Une analyse de contenu nous a permis de constater que tous les concepts-phare de l'ARE y figurent explicitement. Ils ont été interprétés et incorporés dans notre cadre éducationnel qui demande évaluation selon des attentes et des contenus d'apprentissage préétablis. Bien que cette soumission à des preuves d'apprentissage et de rendement puisse être discutable dans le contexte d'un programme basé sur l'apprentissage par le jeu, le programme révisé de l'éducation à la petite enfance de l'Ontario est désormais plus proche de l'enfant et de ses manières d'apprendre.

## Abstract

In July 2016, a revised version of the Kindergarten curriculum in Ontario was published. Appealing to learning through play in a culture of inquiry, a preliminary reading unveiled the presence of the principles of an Italian pedagogical approach, the Reggio Emilia approach (REA). We wanted to examine this penetration of the REA philosophy into an official North American framework program. A content analysis revealed that all the REA flagship concepts are explicitly included. They have been interpreted and incorporated into our educational framework that demands evaluation according to pre-established expectations and learning contents. While this submission to evidence of learning and achievement may be questionable in the context of a play-based learning program, Ontario's revised early childhood curriculum is henceforth closer to the child and his ways of learning.

## INTRODUCTION

*L'instinct et le pouvoir de l'enfant fournissent le matériel et le point de départ de toute éducation* (Dewey, 1897, p. 4, traduction libre).<sup>1</sup>

Les dernières décennies ont vu les programmes offerts au niveau préscolaire ressembler de plus en plus à ce qu'était jadis la première année (Bassok, Latham et Rorem, 2016) : il y a un programme-cadre élaboré, des objectifs d'apprentissage bien définis où la littératie et la numératie occupent les places prépondérantes, des attentes en fin de parcours (Spodek, 1984; Haslip et Gullo, 2017). Or, cette vision de l'éducation préscolaire n'a pas toujours été ainsi structurée. Dès son institutionnalisation en 1837 par l'Allemand Friedrich Fröbel, reprise en France en 1882 par Pauline Kergomard (1838-1925), qui lui a donné son nom de maternelle (substitué à celui d'« asile ») (Terdjman, 1992), le jardin d'enfants (*kindergarten*), se voulait un endroit où on laissait les enfants procéder à leurs propres découvertes au moyen du jeu et de l'expérimentation directe. Depuis quelques décennies, un glissement s'est effectué un peu partout dans le monde industrialisé au nom d'une meilleure préparation aux classes du cycle primaire (Spodek et Saracho, 2005). Les aspects pédagogiques du jeu et de l'expérimentation ayant été abondamment démontrés par les Winnicott, Piaget, Dewey, Vygotsky, Freinet, Bruner, et, plus récemment David Elkind (2007), Dorothy Singer, Roberta Michnick Golinkoff, Kathy Hirst-Pasek (2006), ainsi que Stuart Brown (2009), pour ne mentionner que ceux-ci, nous assistons désormais à un retour du balancier et l'on voit émerger des mouvements, comme la *Grassroot Revolution* aux États-Unis (Robinson, 2014) et le *Too Much Too Soon?* en Angleterre (House, 2011), en faveur d'une éducation plus centrée sur l'enfant et son développement, mais surtout, qui promeut le respect de son droit à l'enfance, de son individualité, et de ses façons d'apprendre.<sup>2</sup> On tourne un regard admiratif vers les pays scandinaves et surtout la Finlande,

---

<sup>1</sup> La quasi-totalité des citations dans ce texte sont traduites de l'anglais. Nous le signalons ici pour éviter les d'inscrire à répétition la mention « traduction libre. »

<sup>2</sup> Il est d'ailleurs intéressant de noter que les mouvements mentionnés sont issus des pays où l'on a le plus largement adopté un modèle préprimaire traditionnel (étape initiale de l'enseignement structuré) en éducation à la petite enfance (MEO, 2008, p. 108).

lesquels, tout en jouissant d'un statut privilégié au sein des pédagogies les plus performantes au monde (OCDE, 2006)<sup>3</sup>, se rangent, en regard de l'éducation à la petite enfance (ÉPE), sous le concept traduit librement comme « la bonne enfance » (*the good childhood*) qui veut que l'enfant d'âge préscolaire puisse jouir de son enfance, dans un environnement où son regard, ses mots, ses sentiments, ses habiletés naturelles (*naturalness of childhood*) soient respectés (Wagner et Einarsdottir, 2008, p. 265) : « Le concept présume que les enfants devraient profiter d'une enfance agréable, que leurs droits soient respectés, leur voix entendues. »

Le gouvernement ontarien s'est joint aux voix qui placent l'enfant d'âge préscolaire au centre de son éducation depuis la parution, en 2010, de son programme provisoire de la maternelle et du jardin d'enfants, lequel pour la première fois, proposait le jeu comme moyen d'apprentissage par excellence pour ce groupe d'âge, sous l'étiquette de programme PAJE (programme d'apprentissage par le jeu) (MEO, 2010-2011). Il a réaffirmé cette position dans son programme révisé, paru et implanté en 2016 (MEO, 2016). Ce dernier se distancie définitivement de tout enseignement formel pour ne plus s'appuyer que sur une pédagogie du jeu et de l'enquête. Ce faisant, le MEO s'est joint au Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC) qui a publié, en 2012, sa *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*, dans laquelle il se rangeait résolument aux résultats de la communauté scientifique et des spécialistes de l'enfance, à savoir : l'apprentissage par le jeu favorise la réussite sociale, émotionnelle et scolaire et influence positivement le développement cérébral des enfants. Ces considérations, appuyées par l'OCDE (2012), ont été reprises en toutes lettres dans le *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance* (MEO, 2013a, p. 16).

Parallèlement, une approche pédagogique innovante, instituée depuis le début des années 60 en Italie dans la municipalité de Reggio Emilia, attire l'attention depuis le début des années 1980. Basée sur la recherche scientifique mise à jour de façon continue, elle se traduit par une pratique pédagogique ouverte, démocratique, participative, centrée sur l'enfant et ses « cent langages » (Edwards, Gandini et Forman, 2012), proche des principes nordiques liés au concept de la « bonne enfance ». Ayant fait l'objet de nombreuses recherches et publications, ses valeurs et principes

---

<sup>3</sup> En fait, la Finlande a perdu en 2015 la 1re place qu'elle maintenait depuis plusieurs années au profit de Singapour (OCDE-PISA, 2015).

sont de plus en plus discutés à travers le monde. Nous avons découvert cette approche il y a quelques années, au cours d'une conférence donnée par Mme Anne Gillain-Mauffette (voir posture épistémologique). Elle nous attire pour le respect qu'elle porte à l'enfant, à ses droits comme citoyen à part entière, à son intégrité. Nous apprécions également la démocratisation de ses pratiques basées sur un modèle socioconstructiviste, ainsi que la large part réservée à l'expression par le biais de multiples voies artistiques.

La lecture du programme révisé de la maternelle et du jardin d'enfants (MEO, 2916) dévoile que bon nombre des dimensions propres à l'approche Reggio Emilia (ARE), tels la documentation pédagogique, l'écoute et l'observation, les multiples langages<sup>4</sup> de l'enfant, l'enseignant comme chercheur et coapprenant (Gandini, 2008) y sont explicitement présentes. Désirant en découvrir les tenants et les aboutissants, cette étude se penche sur l'analyse de la pénétration des principes de l'approche Reggio Emilia dans le programme révisé de l'Ontario et leur contribution dans la nouvelle direction de l'éducation à la petite enfance du MEO, à savoir une vision en apparence désormais dépourvue d'enseignement formel. Pour ce faire, nous utiliserons une méthode d'analyse de contenu.

Dans le premier chapitre, nous abordons la problématique en commençant par un rappel de l'historique de l'éducation à la petite enfance, suivi de l'état des lieux de la recherche sur la question. Nous présenterons ensuite une introduction succincte à l'approche Reggio Emilia et les concepts inhérents qui s'y rattachent avant de décliner les objectifs, question et sous-questions de recherche.

Le deuxième chapitre aborde le cadre conceptuel. Ce dernier énumère les concepts répertoriés dans l'ARE qui sont par la suite décrits brièvement. Les ancrages théoriques de l'ARE sont ensuite examinés et décrits. Le chapitre se conclut par une brève présentation des principales stratégies pédagogiques dites ouvertes, soit l'apprentissage par le jeu, par l'enquête et par le projet.

Le troisième chapitre, expose notre méthodologie. S'ouvrant sur notre posture épistémologique, nous poursuivons sur un exposé de l'analyse de contenu documentaire, méthode peu discutée

---

<sup>4</sup> Voir explication p. 41.

dans les recherches. Nous identifions ensuite et justifions les sources de nos données, avant de donner quelques explications sur notre préparation à l'analyse. Notre méthode est ensuite définie, suivie de la présentation de notre grille d'analyse conceptuelle. Nous décrivons notre processus d'analyse, avant de conclure ce chapitre par quelques éclaircissements sur les limites de notre recherche et nos méthodes de triangulation.

Le quatrième chapitre se porte sur la présentation et l'analyse des données, suivie, en chapitre 5, de notre discussion.

# 1. PROBLÉMATIQUE

Notre panorama de l'éducation à la petite enfance retrace un bref historique de la maternelle, de sa création à nos jours. De Fröbel à Reggio Emilia, en passant par Piaget, Dewey, Montessori et Vygostky, le jeu a toujours occupé une place de choix dans la conception de l'éducation à la petite enfance.

## 1.1. Panorama de l'éducation à la petite enfance

*Les enfants doivent maîtriser le langage des choses avant de maîtriser le langage des mots*  
(Friedrich Froëbel, *Pedagogics of the Kindergarten*, 1895; cité par Elkind, 2001, p. 9).

Friedrich Fröbel (1782-1852) a inauguré la première maternelle en 1837, qu'il nomma *kindergarten* (jardin d'enfants). Il était influencé par les idées de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), éducateur suisse considéré comme le père de la pédagogie moderne; lui-même rousseauiste convaincu (Tröhler, 2016). Pestalozzi prônait une éducation centrée sur l'enfant et dans laquelle ce dernier participe activement à ses apprentissages, lesquels lui permettent d'expérimenter directement avec les objets (Pestalozzi, 2013). Fröbel avait créé un ensemble complet de matériel pédagogique : les « cadeaux et occupations » (*fröbelgaben und spielzeug*). Ces derniers consistaient en une série de matériel manipulable devant servir à l'exploration, au jeu et, chemin faisant, à l'établissement de liens permettant aux enfants de comprendre, à leur rythme, des concepts logiques et mathématiques, de résoudre des problèmes seuls ou en groupe (Provenzo, 2009). Bien que cela soit généralement ignoré, nous devons à Fröbel l'usage des blocs (des blocs de bois aux *Legos*), de la parqueterie (reconnaissance des formes géométriques et des couleurs, que l'on pourrait associer aux jeux de mosaïques ou du genre *Architek*), et des jeux de structure tels les *Tinkertoys* qui devaient se révéler une excellente introduction aux principes de base de l'ingénierie.

Dans son livre *Inventing Kindergarten* (1997; cité par Provenzo, 2009), Norman Brosterman énumère un certain nombre d'artistes qui, à son avis, ont été influencés par les méthodes de

Fröbel, notamment Braque, Mondrian, Klee, Kandinsky. Frank Lloyd Wright, pour sa part, n'hésite pas à affirmer que ce sont les « cadeaux et occupations » de Fröbel, offerts par sa mère lorsqu'il avait neuf ans, qui lui ont fait comprendre la structure des objets; intérêt qui devait le conduire aux créations architecturales que l'on connaît (Provenzo, 2009).

En élaborant ses cadeaux et occupations, Fröbel démontrait sa compréhension de l'évolution du développement cognitif de l'enfant à l'instar d'un Piaget (1896-1980) avant la lettre, qui affirmait que l'intelligence se développe dans l'action (Munari, 2000) et que c'est en agissant sur et en donnant un sens à son environnement physique et social que l'enfant construit son intelligence (Xypas, 1997). Fröbel précédait également la conviction de Dewey (1859-1952), pour qui l'apprentissage procède de l'expérience directe (Warde, 1960). De fait, Dewey croyait que l'action directe et l'expérimentation personnelle induisent l'apprentissage (Dewey, 1916). Il affirmait également que nous apprenons à être un humain à travers l'art et les langages créatifs de l'enfant et que nous exprimons et partageons nos expériences avec les autres à travers la créativité (Saab et Stack, 2013). Ces affirmations trouvent écho chez Vygotsky (1896-1934) qui, à l'instar de Piaget, disait que l'enfant doit être activement engagé dans une activité pour apprendre et que cette activité doit être significative pour lui permettre de s'exprimer de façon créative. Vygotsky prônait également la collaboration, dont le potentiel pédagogique a été démontré dans ce qu'il a nommé la zone proximale de développement (Stone, 2012). S'opposant à toute forme de leçon magistrale (Ndagijimana, 2008), il estimait que l'engagement direct dans le monde et les interactions avec les autres conduisent à la maîtrise des concepts dans une coconstruction du savoir. Enfin, Bruner (1915-2016) estime que « plus l'enfant est jeune et inexpérimenté, plus il a besoin de manipuler pour accéder à l'information » (Barth, 1985, p. 52). On trouve écho à ces propos dans une étude de l'UNESCO (1979, p. 5) qui affirme que « le jeu est vital; il conditionne un développement harmonieux du corps, de l'intelligence et de l'affectivité. L'enfant qui ne joue pas est un enfant malade. »

Plus que l'enseignement préscolaire, ce qui serait déjà beaucoup, l'héritage de Fröbel est porteur de la conviction que l'enfant a besoin d'être actif et engagé dans des activités authentiques et

significatives pour lui. Il a été le premier à inventer des accessoires pédagogiques et à mettre en pratique ce qui par la suite, a pris l'étiquette d'apprentissage par le jeu, l'enquête, les projets<sup>5</sup>.

L'apprentissage par l'enquête, associé à l'apprentissage par le jeu dans le programme d'éducation à la petite enfance du MEO (2016), permet aussi de favoriser le développement global de l'enfant. Avec l'apprentissage par projets, il se positionne parmi les pédagogies ouvertes, progressives ou innovantes, c'est-à-dire centrées sur l'enfant et dans lesquelles on fait une large part à la créativité (Rey et Feyfant, 2012).

La recherche sur les effets à long terme de différents types de programmes d'études pour la petite enfance va dans le sens de cette idée: le programme doit offrir une interaction, des activités actives plutôt que passives et de nombreuses possibilités pour initier et participer à des activités intéressantes (Karnes et al, 1983 ; Schweinhart et al., 1986a). Selon Walberg (1984), une synthèse de 153 études sur l'éducation ouverte, y compris 90 mémoires, ont montré que, même si les enfants qui ont reçu une éducation ouverte n'étaient pas différents des autres en termes de réussite, de centre de contrôle, de concept de soi et d'angoisse, ils faisaient montre d'une meilleure attitude envers les écoles et les enseignants, étaient plus curieux et avaient une capacité mentale généralement plus élevée. Ils avaient également davantage de facilité à coopérer, être créatifs et indépendants (Katz et Chard, 1993, p. 47).

On retrouve cette même conviction dans l'ARE qui, tout comme le programme-cadre du MEO, est pratiquée dans les écoles municipales et financée par les deniers publics. Si les approches alternatives ont pour objectif la réalisation du plein potentiel de l'enfant et son développement global, leur statut de méthode alternative, relégué principalement au domaine du privé, les placent dans une catégorie à part. L'ARE constitue le programme public de l'éducation à la petite enfance à Reggio Emilia, et doit être comparée à d'autres programmes publics, endossés par les instances décisionnelles.

Nous avons vu que, dès ses débuts, la maternelle a pratiqué ce qu'aujourd'hui on nomme la pédagogie ouverte, innovante, progressiste, c'est-à-dire utilisant des stratégies qui promeuvent l'action directe des enfants, la manipulation, la participation. La section suivante propose une recension des écrits sur les recherches contemporaines en éducation à la petite enfance, afin de situer la philosophie du MEO face à l'état des connaissances scientifiques sur le sujet. Cette

---

<sup>5</sup> Ces approches seront définies plus loin.

section sera suivie d'une introduction à l'approche Reggio Emilia. Nous présentons ensuite notre problème de recherche, ainsi que les objectifs et questions de recherche.

## **1.2. État des lieux et enjeux concernant l'éducation à la petite enfance**

*Hélas oui! Nos écoles, avec leur discipline factice, leur enseignement prématuré, leur parti pris d'instruction à outrance, étouffent les germes prêts à éclore (Kergomard, 1886, p. 34)*

La recherche contemporaine sur l'éducation à la petite enfance oppose l'éducation centrée sur l'enfant versus celle centrée sur les résultats. En bref, il s'agit de tenter d'identifier comment les enfants apprennent le mieux et quelles pratiques, entre les pratiques ouvertes comme l'apprentissage par le jeu, l'enquête, le projet, et les pratiques d'instruction directe comme l'enseignement formel dirigé, sont les plus efficaces. Un survol des recherches récentes (Brown et Vaughan, 2009; Elkind, 2007; Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk et Singer, 2009; House, 2011; McClelland, Acock, Morrison, 2006; Sawyer, 2016) démontre que les pratiques ouvertes, perçues plus en lien avec le développement de l'enfant, car lui permettant d'acquérir des habiletés qui le préparent à accueillir l'enseignement formel, sont les plus encouragées.

Une étude de McClelland, Morrison et Holmes (2000) démontre que des habiletés sociales élevées sont garantes d'une transition scolaire vers les classes régulières réussie et de meilleures chances de succès académique. Scrutant subséquemment les impacts à long terme, McClelland, Acock et Morrison (2006) précisent que la maîtrise des habiletés sociale favorise les performances en lecture et en mathématiques, de la première à la 6<sup>e</sup> année. Les enfants présentant de pauvres habiletés sociales obtiennent des résultats académiques moindres.

Les pratiques ouvertes motiveraient intrinsèquement l'apprenant. Dans l'adaptation de leur tableau comparatif de l'apprentissage dirigé et de l'apprentissage par projet présentée ci-après, Katz et Chard expliquent que ce dernier relève de la motivation intrinsèque, est basé sur les intérêts des enfants, leur permet de diriger leurs apprentissages et que cela influe positivement sur leur motivation, ainsi que sur leur développement cognitif et social.

**Tableau 1. Distinctions entre l'enseignement dirigé et l'apprentissage par projet<sup>6</sup>**

	Enseignement dirigé : Acquisition de compétences Motivation extrinsèque	Apprentissage par projet : Pratique de compétences Motivation intrinsèque
Sources de motivation	Volonté de l'enfant de travailler pour l'enseignant et les récompenses comme sources de motivation.	L'intérêt et l'engagement de l'enfant soutiennent l'effort et la motivation.
Activités et matériaux	L'enseignant sélectionne les activités d'apprentissage et fournit les matériaux appropriés au niveau d'instruction.	L'enfant choisit parmi une variété d'activités et de matériaux proposés par l'enseignant et recherche les défis appropriés à son niveau.
Expertise	L'enseignant est l'expert; il voit l'enfant comme déficient.	L'enfant est l'expert; l'enseignant capitalise sur ses habiletés et compétences.
Responsabilité	L'enseignant est responsable de l'apprentissage et de la réussite.	L'enfant partage la responsabilité de son apprentissage et de sa réussite avec l'enseignant.

Source : adaptation de Katz et Chard (1993, p. 11-12).

Sawyer (2016) renchérit dans un plaidoyer pour un retour vers des pratiques orientées sur le jeu désormais dévalorisé aux États-Unis depuis la politique du *No Child Left Behind* (2002) au bénéfice d'approches didactiques précacadémiques caractérisées par Sutton-Smith (1971, cité par Sawyer, 2016, p. 1) de *cognitive child labor*<sup>7</sup>. À l'instar des Singer, Michnick Golinkoff et Hirsh-Pasek (2006), Elkind (2007), Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk et Singer (2009) et Brown et Vaughan (2009), Sawyer (2016) décline les bénéfices du jeu en soulignant ses avantages sur le développement de la créativité, de la résolution de problèmes, du raisonnement, de la cognition, des habiletés sociales, du langage, des habiletés narratives et de l'autorégulation.

<sup>6</sup> Traduction et adaptation libres

<sup>7</sup> Dès 1886, Kergomard qualifiait le « dressage matériel » (physique) et le « dressage intellectuel » (scolarisation précoce) de « crime de lèse-enfance. » Dans les asiles, la discipline qui entravait l'élan naturel des enfants en les immobilisant pendant des heures et l'objectif d'en faire de petits savants les transformaient en « unités abstraites » des machines exemptes de vie, privées de l'éclosion de l'individualité (Kergomard, 1886, p. 32-33).

Il existe plusieurs formes de jeu<sup>8</sup>, chacune appuyant plus particulièrement le développement d'habiletés spécifiques, mais les chercheurs considèrent généralement le jeu symbolique (jeu de rôle) comme la forme la plus complexe et la plus bénéfique au développement global de l'enfant.

Les effets cognitifs du jeu symbolique vont très loin : pensée abstraite (Saltz, Dixon et Johnson, 1977), représentation symbolique (DeLoache, 2002), prise de perspective (Youngblade et Dunn, 1995), créativité (Russ, Robins et Christiano, 1999), mémoire (Newman, 1990), intelligence (Johnson, Ershler et Lawton, 1982), langage (Pellegrini et Galda, 1993) et alphabétisation (Nicolopoulou, McDowell et Brockmeyer, 2006) supérieurs. Il est également essentiel au développement de l'autorégulation, par laquelle les enfants apprennent à gérer leurs comportements et leurs émotions (Berk, Mann et Ogan, 2006), (Fisher, Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Glick Gryfe, 2008, p. 306).

En endossant un rôle, l'enfant a conscience que ce rôle n'est pas la réalité et qu'il n'a pas à craindre les conséquences de ses actions à l'intérieur du jeu (Lindqvist, 2001, p. 12). En s'acceptant comme acteur jouant un rôle, l'enfant approfondit sa compréhension des règles et découvre à travers le jeu que l'on peut prêter plusieurs utilisations à un objet quelconque (par exemple, une brosse à cheveux deviendra un micro), ce qui constitue une fenêtre sur l'éveil de la pensée abstraite. Bien qu'il ait une idée limitée des habiletés nécessaires pour être un bon docteur/serveur/parent, il endosse le rôle avec l'autorité et la prérogative de l'adulte, ce qui contribue au développement de son estime de soi. Par ailleurs, il comprend que l'on peut jouer à être un adulte tout en restant un enfant (Elkind, 2007, p. 134).

Pour l'enfant, le jeu est créateur de sens. Il se trouve au point de rencontre entre la vie intérieure de l'enfant, ses émotions, ses pensées, et le monde extérieur. En jouant, les enfants ne se contentent pas de reproduire une réalité observée; ils créent une situation fictionnelle et posent des actions à l'intérieur de celles-ci, dans une représentation recrée et plus profonde de la réalité:

Tout comme l'art, écrit Vygotsky, le jeu est un négatif photographique de la vie quotidienne. Lorsqu'un enfant peut créer une situation imaginaire ou fictive, il développe également sa capacité à penser en termes abstraits. Le jeu pointe dans la direction de la pensée abstraite ainsi que de l'art (Lindqvist, 2001, p. 8).

---

<sup>8</sup> Le jeu peut prendre de nombreuses formes : jeu avec des objets, jeux d'imagination, jeux entre pairs ou avec des adultes, jeux individuels, jeux collectifs, jeux associatifs ou encore jeux physiques (Unicef, 2018, p. 10).

Le jeu symbolique est un riche mélange de perceptions et d'idées complexes. En jouant, l'enfant crée de nouvelles combinaisons cognitives imaginaires, lesquelles le conduisent à comprendre ce qui fonctionne, à faire des liens, pendant que son cerveau établit des connections neuronales. Ainsi, le jeu apparaît comme « le moyen le plus avancé que la nature ait inventé pour qu'un cerveau complexe puisse se créer » (Brown et Vaughan, 2009, p. 40).

Mais le jeu a parfois mauvaise réputation, particulièrement auprès de certains parents. Plaisance (1986, p. 129) nous rappelle qu'historiquement, les familles moins nanties n'accorderaient pas d'intérêt éducatif au jeu, alors que les plus nanties, généralement plus éduquées, perçoivent le jeu comme une exploration, ayant donc une valeur éducative, en harmonie avec la conception de l'école maternelle.

De nos jours, l'histoire ne dit plus si les perceptions changent selon le niveau de vie des familles, mais il reste que le jeu en milieu scolaire n'a pas la cote auprès des parents. En 2002, la firme *Lego* a mené une étude auprès de parents dans cinq pays : la France, l'Allemagne, la Grande-Bretagne, le Japon et les États-Unis. Interrogés sur leurs croyances sur le jeu, 94% des parents ont répondu que le temps passé à jouer est un temps d'apprentissage. Les mêmes parents étaient cependant d'avis que plus de temps devrait être accordé à des tâches cognitives, aux dépens du temps libre pour jouer (Singer, Michnick Golinkoff et Hirsh- Pasek, 2006, p. 5). Il semblerait donc qu'il y ait confusion sur le concept du jeu comme apprentissage, sur l'idée qu'on se fait du jeu, que l'on souhaite aimer puisqu'il s'agit de jeunes enfants, mais à propos duquel on reste méfiant quant à son pouvoir pédagogique. Même son de cloche quelques années plus tard, dans une étude menée par *Fisher-Price* : sur une échelle prioritaire en 14 points, les parents ont classé l'item « apprendre par le jeu » au 12<sup>e</sup> rang, alors que l'item « dépenser de l'énergie » s'est retrouvé en première place (Glick Gryfe, 2005, citée par Singer, Michnick Golinkoff et Hirsh- Pasek, 2006, p. 6).

Mal vu, le jeu en milieu scolaire serait donc menacé, et tout particulièrement le jeu non structuré, car même s'ils s'accordent à dire que le jeu est important, les parents de jeunes enfants exigent de plus en plus de contenu académique au niveau préscolaire, au détriment du jeu. En Amérique du Nord, les parents sont perçus comme les « consommateurs » des programmes de petite

enfance et à ce titre, leurs pressions pour obtenir plus de preuves d'apprentissage par le biais, entre autres, d'exercices sur papier, risquent d'influencer le curriculum, même si leurs

demandes sont mal fondées (Zigler et Bishop-Josef, 2006, p. 16).

En Grande-Bretagne, comme aux États-Unis, un virage vers un enseignement axé sur les résultats académiques évalués au moyen de tests standardisés s'est intensifié depuis 2008 via le programme *Early Years Foundation Stage* (EYFS).

En réponse à l'EYFS, le professeur Richard House a dirigé le collectif *Too much too soon?* (2011) duquel a découlé la campagne du même nom, parrainée par le *Save Childhood Movement*<sup>9</sup>, qui milite en faveur de pratiques pédagogiques centrées sur l'enfant.

Hormis les considérations pédagogiques avantageuses liées aux pratiques ouvertes, on soulève la question de la préparation (*readiness*), et en particulier celle de la capacité des enfants à rester immobiles et aptes à recevoir des leçons académiques, comme les exercices, en lien avec le fonctionnement du système nerveux (Blythe, 2011).

Dans un chapitre consacré au développement du cerveau, Sally Goddard Blythe, directrice de l'Institut pour la psychologie neuro-physiologique en Grande-Bretagne, de 2001 à 2012 (*The Institute for Neuro-Physiological Psychology*), explique que les enfants d'âge préscolaire ont besoin de temps et d'opportunités pour développer leurs

Rappelons que cette orientation vers la scolarisation précoce était déjà présente en France dès les années 1980 (Plaisance, 1986). Elle s'y est davantage affirmée pour battre son plein à partir des années 1990 (Bouysse, 2015). Des voix dissidentes se sont élevées : dans un souci de prévenir l'échec scolaire en soumettant l'enfant à des disciplines académiques, on a remplacé le jeu, les automatismes, la réflexion inductive par des exercices sur papier, déplore Berger-Tancerel (2010, p. 31). Elle se demande si une telle pression scolaire n'induit pas l'échec dès la maternelle. Sous la loupe des chercheurs, le modèle français, jusque-là qualifié d'exemplaire à l'international, est soumis à des comparaisons au niveau européen : « L'école française serait obsédée par la productivité, envahie par l'évaluation, harcelée par une entrée trop précoce dans l'écrit [...] » (Bouysse, 2006, p. 23-24). Cette dernière s'interroge à savoir si « l'hypertrophie de la forme *École* pour l'école maternelle n'a pas été excessive » (Bouysse, 2006, p. 25) et rappelle qu'il ne faut pas rester sourd à ces critiques. Une refonte du programme de la maternelle en France tend désormais vers un équilibre entre une école du « laisser grandir » et une école « primarisée » (Bouysse, 2015).

---

<sup>9</sup> Voir leur site : <http://www.toomuchtoosoon.org/>

dispositions physiques avant d'être prêts à des tâches sédentaires qui demandent de la motricité fine. Ce développement s'effectue par le biais des jeux libres et structurés:

La lecture, l'écriture, l'écoute, la capacité de rester immobile et de centrer son attention sur une tâche sans être distrait sont tous liés à la maturité du fonctionnement du système nerveux central (SNC). Le système nerveux central est non seulement développé par le jeu physique, mais sa maturité se reflète dans des habiletés physiques spécifiques telles que le contrôle postural, l'équilibre, la coordination et le contrôle des mouvements oculaires. Le contrôle des mouvements oculaires est essentiel pour lire, écrire, copier, aligner correctement les colonnes en maths, attraper une balle et pouvoir ignorer les stimuli visuels non pertinents dans un champ visuel donné afin de focaliser l'attention sur une tâche (Blythe, 2011, p. 139-140).

Paraphrasant la critique<sup>10</sup> de Tickell (2011) des objectifs de l'EYFS, Blythe (2011, p. 145) estime que le curriculum en éducation à la petite enfance devrait se concentrer particulièrement sur la communication et le langage, ainsi que le développement émotionnel et physique. Elle affirme enfin que le développement physique doit être au cœur de toute démarche éducative parce qu'il procure aux enfants les dispositions nécessaires à une éducation efficace.

Le psychopédagogue Sebastian Suggate déclare de manière lapidaire que ce n'est pas parce qu'un enfant est capable d'un apprentissage, comme par exemple, apprendre à lire, qu'il devrait le faire: « être capable n'équivaut pas à être prêt » (Suggate, 2011, p. 244). Très critique du programme EYFS, il soutient que l'apprentissage précoce de la lecture n'apporte aucun bénéfice à long terme à l'apprenant. Soupçonneux des études qui concluent aux bienfaits d'un apprentissage académique précoce, les qualifiant d'incomplètes ou peu sérieuses, il étaye son propos en citant une étude de Schmerkotte (1978) la seule étude complète et donc fiable selon lui, qui démontre que bien que de meilleures performances soient constatées en littératie et en numératie chez les enfants en 1<sup>re</sup> année qui ont reçu un enseignement formel au préscolaire, ces avancées s'estompent graduellement dès la deuxième année pour disparaître complètement à la troisième. Selon Suggate, il ne faut pas s'étonner que les acquis ne croissent pas de façon continue chez les

---

<sup>10</sup> Ex-chef exécutif de *Action for Children* (2005–2013); Dame Clare Tickell avait été mandatée par le gouvernement britannique pour faire une critique indépendante de l'EYFS. Son rapport final recommandait de réduire les 69 attentes du programme à 17 (Tickell, 2011, p. 72-77).

enfants ayant reçu un enseignement formel, car on doit d'abord laisser l'enfant construire son langage avant de le soustraire à la lecture.

Un enfant, soutient-il, peut apprendre à reconnaître les mots par mémorisation ou automatisme sans pour autant saisir le sens de ce qu'il lit, car les nuances du langage, la grammaire et le vocabulaire, prennent plus de temps à acquérir que les rudiments de la lecture. Conséquemment, ces acquis seront perdus tant que la maîtrise du langage n'est pas établie. Il s'insurge donc que l'on consacre temps et argent à des pratiques qui s'avèrent à moyen terme inefficaces, alors que ce temps aurait pu être consacré – à moindre coût – à des activités (comme le jeu) qui fournissent à l'enfant des occasions de développer son langage. Il demande enfin : « Mais la question clé est la suivante: qu'apporte la lecture au langage qu'un environnement riche en jeux ne peut lui apporter? » (Suggate, 2011, p. 243).

Non seulement un enseignement académique précoce apparaît-il inutile à moyen et long terme, mais les recherches en neurosciences semblent démontrer qu'il pourrait également être nuisible à la poursuite des études aussi bien qu'au futur des élèves en général. Citant une étude comparative entre les élèves ayant fréquenté des programmes éducatifs préscolaires opposés (apprentissage direct versus par le jeu) du *High/Scope Educational Foundation*, Miller et Almon (2009, p. 44) rapportent que: « Les élèves qui avaient fréquenté des écoles maternelles ludiques avaient nettement moins d'arrestations criminelles et moins d'années d'éducation spécialisée pour troubles émotionnels que les élèves semblables qui avaient fréquenté une école préscolaire aux enseignements didactiques et prédéfinis.» Ils poursuivent en mentionnant un article du magazine *Times*, paru en 2003, qui signalait une hausse des comportements agressifs depuis l'avènement d'une éducation basée sur les apprentissages académiques au préscolaire. Ils citent aussi le professeur de psychologie Stephen Hinshaw qui réclame un curriculum diversifié, car, dit-il, plus important que les savoirs académiques sont les habiletés acquises par le jeu qui forment la fondation des habiletés cognitives. Dans le même article, le professeur en psychiatrie Bruce Perry déplore le stress que subissent les enfants inscrits dans les programmes qui rejettent le jeu:

Trop d'écoles font peser un double fardeau sur les jeunes enfants. D'abord, ils augmentent leur stress en exigeant qu'ils maîtrisent du matériel qui dépasse leur niveau de développement. Ensuite, ils privent les enfants de leur principal moyen de gérer ce stress : le jeu créatif (cité par Miller et Almon, 2009, p. 48).

Ces considérations trouvent écho chez Carlsson-Paige, Bywater McLaughlin et Wolfsheimer Almon (2015) qui estiment que vivre des expériences éducatives qui ne sont pas alignées sur leur niveau de développement ou leurs besoins d'apprentissage peut causer beaucoup de tort aux enfants, incluant un sentiment d'inaptitude, de l'anxiété et de la confusion.

En plus de vivre un sentiment d'échec et une perte d'estime de soi, Blythe (2011) est d'avis que les enfants qui sont forcés à lire et à écrire alors qu'ils n'y sont pas prêts, aux dépens du développement de leur habiletés motrices, risquent d'être confrontés à des difficultés d'apprentissage plus tard.

Ces conclusions sont entérinées par Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk et Singer (2009), citant une revue de la littérature de Hart, Burts et Charlesworth (1997). Au nombre des effets négatifs causés par un enseignement formel précoce, les auteurs soulignent une perte de motivation, un sentiment négatif vis-à-vis de l'école, moins de persistance, d'indépendance, de créativité, de capacité à résoudre des problèmes, d'autorégulation, de confiance en ses capacités, de compétences sociales et une augmentation d'absentéisme, de stress, de passivité, d'anxiété.

Enfin, Blair (2002) souligne que les neurosciences nous ont appris qu'il y a une relation entre les émotions et la cognition, ce qui signifie que le bien-être éprouvé par l'enfant dans ses relations avec ses pairs et son enseignant sont de prime importance pour favoriser ses apprentissages. Cette affirmation a par ailleurs été démontrée par le professeur Russell Bishop (*The end of failure*, conférence ICSEI 2017, Ottawa) qui déclare, à la lumière de ses recherches qui s'étalent au-delà d'une quarantaine d'années, qu'une relation pédagogique de qualité doit s'apparenter à une extension de la relation familiale. Elles sont également entérinées par Thompson (2016, p. 21):

Les habiletés et compétences essentielles à l'apprentissage en bas âge se développent dans un contexte relationnel. Le comité qui a rédigé « Transformer la main-d'œuvre » (*Transforming the Workforce*) a convenu avec le comité « Des neurones aux voisins » (*Neurons to Neighbour's*) que les relations privilégiées sont les « ingrédients actifs » de l'apprentissage et du développement sain.

La recherche récente sur l'éducation à la petite enfance réaffirme les préceptes des Piaget, Dewey et Vygotsky qui voulaient que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont actifs, engagés dans des sujets qui les intéressent et mobilisant leurs connaissances préalables, créatifs et qu'ils ont la

chance d'expérimenter, de collaborer et d'échanger leurs hypothèses, leurs idées et de travailler ensemble à la résolution de problèmes.

Les mouvements contemporains en faveur des pratiques dites ouvertes, dans les pays où l'on s'en est éloigné pour se tourner vers une éducation basée sur les résultats académiques, démontrent que les éducateurs partagent cette vision de l'éducation à la petite enfance. Si elle n'est pas nouvelle, elle est par ailleurs confirmée par les recherches en neurosciences (Blythe, 2011), et a, semble-t-il, besoin d'être rappelée aux décideurs. Ces derniers, en y substituant leur vision pour assurer un futur meilleur aux enfants, doivent se rappeler que le bien-être présent et futur de ces derniers passe par le respect de leur développement et leurs manières d'apprendre. Ces principes sont défendus par l'Institut Gesell<sup>11</sup>, dont le mandat est de promouvoir les principes du développement de l'enfant dans toute décision les concernant.

Le problème posé à la psychologie et à l'éducation est de concevoir pour les étudiants une série d'expériences qui leur permettront d'apprendre efficacement et de les motiver à participer aux activités correspondantes. Sur tous ces points, il serait difficile de trouver des motifs de désaccord entre les constructivistes et les psychologues cognitifs. Le problème le plus difficile, et qui conduit souvent à des prescriptions différentes, consiste à déterminer les objectifs d'apprentissage souhaitables et les expériences qui, si elles sont incorporées dans la conception pédagogique, permettront aux élèves de mieux atteindre ces objectifs. Bien sûr, arriver à de bons designs ne relève pas d'un débat philosophique ; cela nécessite des preuves empiriques sur la manière dont les gens, et en particulier les enfants, apprennent réellement et ce qu'ils apprennent de différentes expériences éducatives. (Anderson et al., 1997, pp. 19) cité par Kanselaar, 2002, p. 5).

Soulignant l'importance de l'éducation à la petite enfance pour le futur tant scolaire que social et économique des enfants, Heckman (2007) estime enfin que les programmes qui ne s'appuient pas exclusivement sur la cognition pour se consacrer au développement, à la personnalité et à la motivation sont les plus efficaces. Il conclut : « La politique sociale actuelle envers les enfants est axée sur l'amélioration de la cognition. Pourtant, il faut plus que de l'intelligence pour réussir dans la vie » (p. 314).

Comme on le verra plus loin les parents ainsi que même les praticiens soulèvent la question de l'importance de maîtriser les concepts inhérents aux disciplines traditionnellement transmises

---

<sup>11</sup> Voir leur site : <http://www.gesellinstitute.org/>

par un enseignement dirigé, notamment en littérature et en numératie. Peu enclins à croire que ces concepts puissent être acquis à travers des pratiques ouvertes, ils estiment qu'un enseignement formel en serait garant. À ce chapitre, plusieurs penseurs croient que la motivation doit être naturelle et intrinsèque. On apprend, disait Dewey (1933), lorsque l'on cherche une réponse à une question qui nous préoccupe. C'est la position adoptée par Daniel et Hannah Greenberg, dans leur conception de la « non-scolarisation » (*unschooling*<sup>12</sup>). Robinson (Montague, 2014<sup>13</sup>) estime que les élèves développeront leur maîtrise d'une discipline, et par conséquent, de ses concepts, lorsqu'ils auront besoin de la connaître afin de poursuivre leur quête, dans une « conversation entre l'ambition, l'habileté, la créativité. » L'apprentissage et la maîtrise des concepts seraient donc motivée intrinsèquement lorsque l'élève est engagé dans un projet qui lui tient à cœur. Cette conception se rapproche de celle de Dewey: « [Les enfants] sont engagés dans une activité basée sur un désir qui nécessite l'observation, l'acquisition de connaissances et l'utilisation d'imagination constructive » (Dewey, 1916, p. 135, cité par Glassman et Whaley, 2000 p. 5). Ainsi, une activité basée sur l'intérêt engendre l'engagement et ce dernier motive la construction de connaissances. Le professeur Sugata Mitra partage cet avis et affirme que l'éducation survient d'elle-même<sup>14</sup>. Son projet « Un trou dans le mur » (*A Hole in the Wall*<sup>15</sup>) tend à le démontrer.

Ainsi, la tendance semble, depuis quelques années dans les pays développés sauf exception (Scandinavie), pencher vers une approche préscolaire beaucoup plus encadrée, axée sur les résultats renforcés par des tests. La communauté scientifique éducationnelle, ainsi que des organismes, dont l'influente *National Association for the Education of Young Children* aux États-

---

<sup>12</sup> Voir à ce sujet l'école qu'ils ont établie en 1968 au Massachusetts, la Sudbury Valley School, laquelle a introduit un mouvement d'éducation libre qui suscite aujourd'hui un intérêt renouvelé : <http://www.sudval.org/>  
On doit la paternité de ce terme à John C. Holt, un éducateur qui s'est positionné contre le système éducatif américain. À son sujet, voir <http://www.johnholtgws.com/who-was-john-holt>

<sup>13</sup> <http://www.bbc.co.uk/programmes/b04d4nvv>

<sup>14</sup> Depuis 1999, le professeur Mitra étudie l'enseignement sans supervision. Il a placé un ordinateur dans une niche creusée dans un mur au cœur des taudis de New Delhi et a observé la réaction des enfants du quartier. En un temps record, les enfants ont non seulement appris par eux-mêmes à manier l'ordinateur, mais ont également maîtrisé la langue anglaise largement répandue sur Internet.

[https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_shows\\_how\\_kids\\_teach\\_themselves](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves)

<sup>15</sup> <http://www.hole-in-the-wall.com/>

Unis (NAEYC), s’y opposent avec véhémence et militent avec force contre ce virage qu’ils considèrent comme dangereux non seulement pour le développement individuel des enfants, mais pour le futur de nos sociétés. D’après Zigler et Bishop-Josef (2011, p. 29-30), quatre décennies de recherche et de pratique offrent des preuves sans équivoque sur l’importance du jeu dans le développement des jeunes enfants; aussi, défendre le jeu ne devrait pas être nécessaire. Il semblerait qu’un retour du balancier commence à poindre chez nous, en Ontario, avec le programme révisé de la maternelle et du jardin d’enfants. À la lumière de la revue de littérature, et pour faire suite à ces propos, il convient de jeter un regard sur l’approche Reggio Emilia afin d’établir sa position en rapport aux connaissances scientifiques actuelles.

### **1.3. Reggio Emilia en réponse à la recherche dans le domaine de l’éducation à la petite enfance**

En 2017, dans une invitation aux célébrations des 50 ans de la Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa, son doyen, Richard Barwell, écrivait :

Au XXI<sup>e</sup> siècle, avec la numérisation, la mondialisation et les risques tels que les changements climatiques, le monde change si rapidement que l’éducation doit se concentrer davantage sur la pensée critique, la démocratie et la citoyenneté. Nous devons enseigner le vivre-ensemble et fournir aux gens les outils dont ils ont besoin pour prendre part aux débats démocratiques et comprendre les choix qu’ils effectuent, tant sur le plan politique que dans leur vie quotidienne. Pour y arriver, ils doivent savoir quelles questions poser – et si l’éducation nous apprend quelque chose, c’est bien à poser des questions.

Voilà exactement le postulat sur lequel est née, il y a plus de 50 ans, l’approche Reggio Emilia. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, dans la région d’Emilia Romagna, au nord de l’Italie, des parents se sont mobilisés pour créer une école qui donnerait à leurs enfants l’éducation et la pensée critique nécessaires pour être des citoyens engagés et ne plus jamais se laisser séduire par les mirages d’idéologies fascisantes. Séduit par leur ténacité inébranlable, un jeune éducateur, Loris Malaguzzi (1920-1994), se joint à l’aventure. Déterminé à offrir aux enfants une école qui respecte leurs droits, leurs intérêts et leurs façons d’apprendre (Edwards, Gandini et Forman, 2012), il se nourrit de tout ce que la recherche peut lui apprendre pour établir une approche à l’éducation basée sur la connaissance scientifique. Ce sera l’approche Reggio Emilia.

Selon ses instigateurs, Malaguzzi en tête de liste, l'ARE relève plutôt d'une philosophie que d'un modèle éducatif. La philosophie reggiane perçoit l'enfant comme un être fort, citoyen à part entière, ayant des droits et responsable de ses apprentissages (Edwards, Gandini et Forman, 2012). Dans l'ARE, la pédagogie est entièrement basée sur le jeu et les projets (Rinaldi, 2011). On y pratique un curriculum émergent (Hocevar, Šebart, et Štefanc, 2013), façonné au jour le jour par les intérêts manifestés par les enfants et la documentation analysée à cette fin (Dahlberg, 2011). Il n'y a pas d'enseignement formel. C'est une approche socioconstructiviste (Gandini, 2008), centrée sur l'enfant et son développement global, démocratique, fortement ancrée dans la communauté qui lui a donné son nom. Les parents y sont perçus comme coparticipants, au même titre que les enseignants et les enfants. L'environnement y est considéré comme un troisième enseignant en mettant à la disposition des enfants un milieu riche de découvertes et d'expérimentation, une large variété de moyens et de matériaux dont une grande part est recyclée, et un atelier d'art pour chaque classe, ainsi qu'un très grand atelier commun, abondamment fourni et géré par une artiste et pédagogue, l'*atelierista*. D'abord alimentée, entre autres, des théories de Montessori, Dewey, Piaget, Vygotsky, puis de Bruner, Hawkins et Gardner (Edwards, Gandini, Forman, 2011), elle continue d'évoluer au fil des découvertes et des changements sociaux. On la dit proche de la *Grassroots Revolution* en éducation (Robinson, 2014). Elle invite ses enseignants à être des professionnels chevronnés qui adhèrent à un processus de formation continue, se perçoivent comme des chercheurs sur les façons d'apprendre des enfants, acceptent l'incertitude, sont des observateurs et des facilitateurs en lieu et place de dispensateurs de savoirs, considèrent l'enfant comme responsable de ses apprentissages, maître de son savoir, un être complet, unique, façonné par son passé, sa culture, sa situation familiale et sociale; se mettent à son service et apprennent de lui en même temps qu'avec lui. Elle leur demande également d'être des agents culturels :

Malaguzzi avait une vision originale du développement professionnel continu des enseignants. Ce développement incluait l'ouverture à la culture en général - poésie, théâtre, design, photographie et cinéma – ce qui permettait de rencontrer les chercheurs les plus avancés et de se familiariser avec les nouvelles théories de l'enfance afin que ces suggestions puissent être discutées, métabolisées et critiquées (Susanne Mantovani, Professeure à l'université Milano Bicocca, et ex-collègue de Loris Malaguzzi).<sup>16</sup>

Les acteurs reggiens croient que l'école n'est pas un lieu de diffusion des savoirs, mais un environnement qui leur permet de produire une culture du savoir (Dodd-Nufrio, 2011). Ces vues sont en directe concordance avec celles de Dewey qui affirmait, dans *Democracy and education* (1916, p. 203) qu'« imposer une méthode uniforme n'engendre que la médiocrité ».

La grande particularité de cette approche pédagogique est l'abondante documentation (Kroeger et Cardy, 2006; Dahlberg, 2011) recueillie par les enseignants sur les démarches des enfants: prise intensive de notes qui relatent dans le détail les discussions, interrogations, hypothèses et les gestes des enfants, par le biais de photographies, de vidéo, et d'enregistrements audio. Cette documentation est transcrite et analysée. Ces analyses servent à étudier le parcours des enfants, à comprendre leurs théories sur le monde, afin de préparer des propositions dans la poursuite du travail. C'est ce qu'on appelle le curriculum émergent (Forman et Fyfe, 2011). Un projet peut aboutir sur un résultat ou non, peut impliquer un ou plusieurs élèves et même toute l'école, peut durer un jour ou une année. L'ARE n'accorde que peu d'importance aux résultats pour se concentrer sur le processus, rejoignant ainsi les principes de l'éducation innovante : « Dans un contexte de changement souhaité, l'orientation curriculaire devrait passer d'un modèle de curriculum comme produit à un modèle de curriculum comme processus » (Rey et Feyfant, 2012, p. 5). La documentation fine et détaillée est exposée partout dans l'école au moyen d'affiches, de films, d'enregistrements (Hocevar, Šebart, et Štefanc, 2013). On appelle cette façon d'exposer les processus des enfants « rendre les apprentissages visibles » (Dahlberg, 2011). Elle est également présentée aux enfants au jour le jour, afin qu'ils puissent observer et discuter du chemin

---

<sup>16</sup> Extrait récupéré sur le site de la North American Reggio Emilia Alliance (NAREA) : <https://www.reggioalliance.org/reggio-emilia/reggio-children/>

parcours, reformuler leurs hypothèses et relancer le travail. Les concepts de l'ARE seront explicités plus avant dans la section du cadre conceptuel, ainsi que dans l'analyse subséquente.

Aujourd'hui, le réseau des écoles qui dispense cette approche à Reggio Emilia compte 44 établissements qui s'adressent à une population de 0 à 6 ans. L'ARE s'est également dotée d'une structure de diffusion de sa pensée, ainsi que d'un centre de recherche : en 1994, la structure *Reggio Children* a été créée afin de répondre aux demandes croissantes d'information de la part tant des chercheurs que des praticiens à l'international. Elle organise des « tournées d'études »<sup>17</sup> d'une à deux semaines qui accueillent des participants du monde entier. Ces dernières comprennent des conférences, des séminaires, des ateliers, ainsi que des visites dans les écoles. *Reggio Children* offre également des projets sur mesure, selon la demande, mais nous ignorons les modalités pour y accéder. Elle abrite le Centre international Loris Malaguzzi, lequel se concentre sur la recherche, l'étude et la promotion d'une éducation de qualité supérieure pour tous, en commençant bien évidemment par les enfants.<sup>18</sup>

### **1.3.1. Rayonnement de l'ARE**

On ne connaît pas le nombre d'écoles à travers le monde qui ont adopté l'ARE, mais on sait que 34 pays des quatre coins de la planète figurent dans la liste du réseau international d'échange de Reggio Children.

À titre d'exemple, le groupe d'établissement privés *Eton House*, basé à Singapour, qui a bâti son programme pour la petite enfance en s'inspirant de l'ARE, compte plus d'une centaine d'écoles. Ces dernières se situent principalement à Singapour et en Chine, les autres étant distribuées entre le Vietnam, Cambodge, Japon, Inde, Myanmar, Kuala Lumpur, Indonésie, Kazakhstan, Malaisie, etc.<sup>19</sup> Une conférence Reggio de deux jours a d'ailleurs été donnée à Singapour à la fin d'octobre

---

<sup>17</sup> [tl : study tours.](#)

<sup>18</sup> <http://www.reggiochildren.it/identita/?lang=en; tl>.

<sup>19</sup> <https://www.etonhouse.com.sg/discover/our-story/about-us/>

2018. En mars 2018, une conférence de 3 jours s'est tenue pour la première fois à Horouf, dans les Émirats arabes.<sup>20</sup> Mentionnons que l'ARE est aussi prisée en Scandinavie, ainsi qu'en Australie.

Aux États-Unis, la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) a distribué à ses membres quelques 30,000 exemplaires de l'ouvrage de Carol Anne Wien (2008)<sup>21</sup>, contribuant sans doute largement à faire connaître l'ARE chez nos voisins.

La diffusion de l'ARE y est supportée par la *North American Reggio Emilia Alliance* (NAREA), créée en 2002. Elle organise nombre de conférences à travers les États-Unis, des voyages d'étude à Reggio Emilia, de la formation professionnelle en collaboration avec les communautés hôtes de l'exposition « *The Wonder of Learning – The Hundred Languages of Children.* »<sup>22</sup>

Le *Strong Museum – Museum of Play*,<sup>23</sup> de Rochester, dans l'état de New York, est un musée du jeu qui loge en ses murs une école de niveau préscolaire, laquelle se réclame exclusivement de l'ARE dans ses pratiques et sa philosophie de l'éducation à la petite enfance.

Au Canada, l'*Ontario Reggio Association* (ORA)<sup>24</sup> a été créée en 2008, en partenariat avec l'école Bishop Strachan, l'Université York, le Conseil d'établissement du district de Toronto et le collège Seneca. Parmi ses activités, l'ORA offre des formations aux praticiens canadiens, organise des colloques, rencontres, conférences. Ses membres ont également collaboré à la production de plusieurs publications du MEO, dont les plus récentes sont les traductions *Penser, sentir, agir. Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance* (2013b) et *Comment apprend-t-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (2014), qui sont citées dans le programme révisé (2016) du MEO. De concert avec l'Université Western de London, Ontario, l'ORA assure la direction des tout nouveaux Centres d'excellence pour la petite enfance et la garde d'enfants, mis sur pied par le

---

<sup>20</sup> <http://www.horoufreggio.com/>. En page d'accueil, on pouvait lire: « Bienvenue à l'une des plus importantes théories éducationnelles au monde, Reggio Emilia. »

<sup>21</sup> <https://www.cayc.ca/content/dr-carol-anne-wien>

<sup>22</sup> D'abord intitulée *The Hundred Languages of Children*, l'exposition a été créée au début des années 1980 par Loris Malazuggi et ses proches collaborateurs. Proche du concept « rendre les apprentissages visibles, » elle a rendu l'expérience de l'ARE visible à des milliers de visiteurs pendant plus de 30 ans. Une annexe, créée en 2008, l'accompagne désormais : « *The Wonder of Learning.* » L'ORA en a été l'hôte à Toronto, de juin à novembre 2016.

<sup>23</sup> <https://www.museumofplay.org/>

<sup>24</sup> Partout autour du monde, des associations telles l'ORA sont dédiées à la promotion de l'ARE. Pour en consulter la liste, voir <http://www.reggiochildren.it/network/?lang=en>

gouvernement ontarien à l'automne 2018. Enfin, le groupe *Our Kids*, porte-parole des écoles privées au Canada, dénombre sur son site, 16 écoles de type Reggio au Canada. Hormis 3 exceptions (Colombie-Britannique), elles sont toutes situées dans la région torontoise. Nous savons cependant que cette liste est incomplète, car les deux écoles de type Reggio d'Ottawa n'y sont pas mentionnées.<sup>25</sup> Si les approches adaptées de l'ARE en Amérique du Nord relèvent encore principalement d'établissements du secteur privé, un nombre croissant d'enseignants du secteur public s'inspirent de sa philosophie et expérimentent ses concepts à travers leur programme-cadre officiel.

### **1.3.2. Recherches scientifiques et interventions entourant l'ARE**

Au fil des ans, l'ARE a collaboré à divers projets avec la Harvard Graduate School of Education, le Massachusetts Institute of Technology, l'Université de Chicago, de New York, de Stockholm, l'Université Webster de St-Louis, du New Hampshire, de Modène et Reggio Emilia, ainsi que l'Université Milan-Bicocca.<sup>26</sup>

Sous la gouvernance de Howard Gardner, le *Project Zero* de Harvard a collaboré en plusieurs occasions de concert avec les intervenants de Reggio Emilia, comme en font foi deux de leurs publications (*Project Zero and Reggio children*, 2001 ; Krechevsky, Mardell, Rivard et Wilson, 2013). La première collaboration, qui s'est échelonnée sur trois ans, se penchait sur la notion de rendre les apprentissages visibles tant vis-à-vis d'apprentissages individuels que de groupe. À l'issue de la recherche, Howard Gardner conclut (*Project Zero et Reggio Children*, 2001, p. 337) que sa collaboration avec l'équipe de Reggio Emilia l'a convaincu qu'il est effectivement possible de rendre les apprentissages visibles. Dans une entrevue diffusée par le réseau d'information américain CNN (1998), il admet que l'ARE est sans doute l'une des approches pédagogiques les plus intéressantes qu'il ait rencontrées, tout en mettant en garde quiconque tenterait de la reproduire exactement. La seconde publication de *Project Zero* (Krechevsky, Mardell, Rivard et

---

<sup>25</sup> *Little explorers* et *Sunnyside footsteps* (*Glebe Reggio Centre*). Ces deux établissements offrent un volet garderie et un volet préscolaire. Les services sont en anglais seulement.

<sup>26</sup> <http://www.reggiochildren.it/enti/?lang=en>

Wilson, 2013) tend à faire la promotion de l'ARE auprès des éducateurs américains, expliquant en cinq principes-clés la mise en application de la documentation pédagogique.

Récipiendaire du prix Nobel d'économie en 2000, le Dr. James J. Heckman (*The American Bar Foundation*, Université de Chicago, USA), a effectué une étude sur l'impact des investissements de la municipalité de Reggio Emilia dans l'éducation à la petite enfance, en termes de retombées économiques au bénéfice du mieux-être des adultes, comme des enfants. Cette étude, menée en collaboration avec Reggio Children, ainsi que ses collègues du Département d'économie de l'Université de Chicago (*Center for the Economics of Human Development*), la Fondation Jacobs de Zurich, *Istituzione of the Municipal Infant-toddler Centers and Preschools*, CHILD (*Centre for Household, Income, Labour, Demographic Economic*), de l'Université de Turin, Collège Carlo Alberto, Italie, s'est conclue par la publication des résultats, en 2018<sup>27</sup>. Elle est née d'un dialogue entre le Centre international Loris Malaguzzi et le *Center for Economic Research* de l'Université de Chicago, amorcé depuis plusieurs années et qui avait débouché sur des ateliers tenus en 2010 auxquels participaient le Dr Heckman, Jerome Bruner et la sociologue Dr Lynne Pettler Heckman.

Les chercheurs Gencer et Gonen (2015, p. 460) se sont penchés sur les bénéfices de l'ARE auprès d'enfants, notamment en regard de la créativité. Ils concluent que l'approche est un modèle d'amélioration de l'éducation à la petite enfance en général. Le philosophe et scientifique David Hawkins et le psychologue Jerome Bruner, de même que Lilian Katz<sup>28</sup> étaient de fréquents collaborateurs et de fervents admirateurs, Bruner ayant même reçu le statut de citoyen d'honneur de la municipalité Reggio Emilia, qu'il a commencé à visiter au début des années 1990. David Hawkins a contribué de remarques dans l'ouvrage-phare de l'ARE, *The hundred languages of children*, dès sa première version en 1993<sup>29</sup>; Bruner signe la préface de la troisième et plus

---

<sup>27</sup> Voir Références : Biroli, P., Del Boca, D., Heckman, J.J., Pettler Heckman, L., Koh, Y.K., Kuperman, S., Moktan, S., Pronzato, C.D. et Ziff, A.L. (2018). Les résultats de cette recherche sont favorables à l'ARE. Ils sont énumérés en page 29 de ce document.

<sup>28</sup> Voir Katz, L. et Cesarone, B. (éd.) (1994). *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Urbana, IL : ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ERIC/ECCE). Cette monographie comprend des textes des chercheurs américains Brenda Fyfe, Rebecca New, George Forman, Carolyn Pope Edwards et John Nimmo.

<sup>29</sup> Hawkins, D. (1993). *Malaguzzi's story, other stories, and respect for children*. Dans C. Edwards, L. Gandini, et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (p. xv-xviii). Greenwich, CT : Ablex.

récente version<sup>30</sup>. Les fréquentes visites de Bruner, ainsi que ses nombreuses conversations avec Loris Malaguzzi ont, dit-on, influencé la réflexion de ce dernier (Guilherme et Mendes Dos Santo, 2016, p. 145). Enfin, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2001), dans un rapport sur les services éducatifs à la petite enfance en Italie, conclut que les communautés au-delà des frontières italiennes bénéficieraient de plus d'opportunités d'acquérir une meilleure connaissance des programmes comme l'ARE et de partager leurs idées, expériences et compréhension.

Plus près de nous, Carol Anne Wien a consacré plusieurs ouvrages à l'ARE, dont le plus célèbre exemple est sans doute *Emergent Curriculum in the Primary Classroom: Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools* (2008), distribué aux États-Unis auprès des membres de la NAEYC.

Wien a collaboré à la création d'un ensemble de cours sur les divers aspects de l'ARE à l'Université York de Toronto, ainsi qu'à la mise sur pied de l'*Ontario Reggio Association*. Elle a également dirigé de nombreuses thèses sur l'ARE.

### 1.3.3. Les critiques sur l'ARE

Reggio Emilia, *Eldorado* moderne de l'éducation à la petite enfance?

Il faut bien admettre que la communauté scientifique porte un regard plutôt tendre sur l'ARE. De fait, personne ne critique l'ARE, au contraire, plusieurs figures de proue de la communauté scientifique éducationnelle, tels les Bruner, Gardner, Hawkins, Heckman, Katz et Chard, Moss, Dahlberg, Wien, etc., la désignent comme exemplaire et source d'inspiration. Ce fait en lui-même peut paraître à tout le moins relever d'un biais inconditionnel. Ahmed (2010, p. 9) ne dit-il pas qu'en recherche documentaire, on ne peut être certain de « l'honnêteté » du chercheur qui peut, consciemment ou non, sélectionner ses sources au gré de ses penchants?

---

<sup>30</sup> Bruner, J. (2011). Reggio: A city of courtesy, curiosity and imagination. Dans C. Edwards, L. Gandini, et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (p. xvii-xviii). Santa Barbara, CA: Praeger.

Notons que Howard Gardner signe l'avant-propos de cette édition (p. xiii-xvi), dans lequel il affirme que le nom de Malazuggi mérite de figurer auprès de celui de ses héros Froëbel, Montessori, Dewey, Piaget.

Pour le chercheur novice que nous sommes, cet état de fait s'est plutôt révélé problématique et irritant. Problématique parce que suggérant un biais bien involontaire; irritant parce qu'apparemment inconcevable dans un milieu scientifique où tout porte flanc à la critique, même bienveillante. Or, nous n'avons trouvé, après quelques cinq années de recherche, aucun article émettant le moindre doute, critique ou commentaire négatif à l'égard de la philosophie de l'ARE – et ce n'est pas faute d'avoir cherché d'abord mû par la curiosité intellectuelle, puis par l'énergie du désespoir!

Nous devons admettre deux quasi-exceptions au constat d'unanimité envers l'ARE

Émilie Dubois, la seule chercheuse francophone à ce jour à avoir ciblé sa thèse de doctorat sur l'ARE (Université de Rouen, 2015), a relaté son irritation de se voir refuser l'accès aux écoles et aux praticiens en exercice au cours de sa recherche.

Nous ignorons quels arrangements sont possibles pour les chercheurs internationaux, mais savons par ailleurs que certains y ont séjourné pendant de longues périodes et que des praticiens y font des stages pouvant s'échelonner jusqu'à un an. L'intérêt s'étant intensifié rapidement, l'organisme *Reggio Children* a été créé pour gérer toutes les demandes. Désormais, hormis les recherches particulières qui doivent nécessairement passer par des arrangements préalables avec *Reggio Children*, quiconque désire en apprendre plus sur l'ARE doit se joindre à une tournée d'étude ou quelque autre événement organisé par l'organisme. Ces visites sont, il faut l'admettre, fort coûteuses. Elles proposent en revanche un éventail d'activités (conférences, ateliers, visites d'écoles, etc.) dont nous avons parlé plus tôt. Nous ignorons tout des démarches de Mme Dubois pour obtenir des autorisations préalables en tant que chercheuse, mais elle articule clairement son mécontentement à se voir acculée à payer une somme qu'elle juge exorbitante pour joindre un groupe qui ne lui permet pas de circuler à son gré – ce dont elle s'est gardée, préférant compléter sa thèse sans avoir visité une école, ni eu accès à ses praticiens. Elle égratigne donc l'ARE et ses praticiens en critiquant ce qu'elle nomme un manque de transparence (l'accès libre à être témoin de ses pratiques) encore plus incompréhensible, dit-elle, pour une communauté professionnelle qui se réclame à grands cris de transparence (Dubois, 2015, p. 154-155).

Richard Johnson (1999), chercheur à l'université d'Hawaii et praticien en ÉPE, dans un article au ton assez vitriolique compare l'ARE aux mouvements colonisateurs, débarquant avec leurs cargaisons de pacotille (*cargo cult*<sup>31</sup>). C'est moins en raison de la philosophie de l'ARE, que devant la popularité dont elle jouit aux États-Unis qu'il s'insurge, allant jusqu'à déclarer que l'ARE n'existe pas pour lui parce qu'il refuse qu'elle existe. De fait, il réproouve la tendance à s'enthousiasmer pour la solution qui vient d'ailleurs et qui ne tient pas compte de la réalité locale. En fin d'article, il admet cependant qu'il juge sévèrement les fausses promesses de ce nouveau culte sur lequel on se rue sans réfléchir, victime de ses illusions :

Le zèle avec lequel nous sommes attirés par Reggio, le dernier « culte de fret » (*cargo cult*), illustre notre attachement à des traditions théoriques limitées et dépassées (par exemple, la psychologie du développement et le développement de l'enfant), notre approche athéorique et anti-intellectuelle de la conceptualisation du champ (nous semblons aimer la sécurité et les pratiques normatives), et notre identification facile de ce qui est la vérité (programmes centrés sur l'enfant, axés sur le jeu et individualistes) et de ce qui n'est pas la vérité (phonétique, fiches de travail, programmes de mémorisation). Ce soi-disant mouvement progressiste nous fait plutôt reculer et nous offre les mêmes fausses promesses. Je pense que l'éducation de la petite enfance a désespérément besoin de « relire nos propres textes canoniques » (Morris, 1993), de réviser, de repenser, de remodeler, ce que nous sommes / ne sommes pas en tant que discipline d'étude. [ ] Reggio n'offre rien de tout cela (p. 75).

S'il accuse l'ARE d'incapacité à soutenir sa démarche par des théories et de la réflexion sur sa propre pratique, il n'explique pas comment il juge de cette incapacité. Et jamais il n'entre dans les détails de la pratique elle-même, se limitant à la critiquer d'un point de vue philosophique via les concepts de colonisation et de culte de fret.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> La science du culte de fret (*cargo cult science*) est une expression qui décrit des pratiques qui semblent scientifiques, mais qui en fait ne suivent pas la méthode scientifique. Le terme a d'abord été utilisé par le physicien Richard Feynman, dans son discours à l'Institut de technologie de la Californie, en 1974.

Les cultes de fret sont des pratiques religieuses apparues dans de nombreuses sociétés tribales traditionnelles à l'aube des interactions avec des cultures technologiquement avancées. Elles cherchent avant tout à obtenir la richesse matérielle (le « fret ») de la culture de pointe en imitant les actions qui, selon eux, provoquent l'apparition de cargaisons : en construisant des pistes d'atterrissage, des avions simulés, des simulateurs de radio, etc. De la même manière, bien que les sciences du culte de fret utilisent les attributs de la méthode scientifique, à l'instar des avions sans moteur, elles ne livrent rien qui ait de la valeur. (Récupéré le 2 août 2018 de : [https://en.wikipedia.org/wiki/Cargo\\_cult\\_science](https://en.wikipedia.org/wiki/Cargo_cult_science)).

<sup>32</sup> Deux réponses assez virulentes à cet article ont été publiées dans *Contemporary Issues in Early Childhood* (2000). Voir Stephen Wright: Why Reggio Emilia Doesn't Exist: a response to Richard Johnson

Dans un cas comme dans l'autre, on peut regretter que ces rares voix s'élevant contre l'ARE ne le fassent pas à propos de sa philosophie ou de ses pratiques, lesquelles demeurent incontestablement célébrées et encensées au-delà, sans doute, de toute espérance.

Au nombre des aspects négatifs reconnus généralement à l'ARE, lesquels sont mentionnés au passage, sans toutefois être approfondis (à l'exception d'Émilie Dubois (2015), qui traque les contradictions sans toutefois convaincre) on note :

-pratiquer l'ARE coûte cher<sup>33</sup> (Dubois, 2015, p. 69), souvent trop pour les budgets toujours atrophiés des contrées d'accueil. Il est vrai que la municipalité de Reggio Emilia a décidé d'investir largement dans l'ÉPE. C'est une décision politique et sociétale qui leur appartient.

-L'ARE n'offrant pas de méthode publiée, les praticiens qui veulent tenter d'en intégrer des aspects dans leur pratique sont souvent confondus sur ce qu'il faut faire concrètement en classe, quitte à publier eux-mêmes leur propre méthode Reggio (Dubois, 2015, p. 160)<sup>34</sup>.

-On regrette donc que l'ARE ne soit pas facilement transférable, comme d'autres méthodes<sup>35</sup>.

Que penser de ce silence radar sur toute critique négative de la part de la communauté scientifique internationale? Devons-nous en conclure que l'ARE est inattaquable *par principe*, étant par ailleurs célébrée aux quatre coins du globe; les scientifiques muselés par un succès

---

(<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2000.1.2.10>) et Frances Rofrano: A Response to 'Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist?'

(<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2000.1.2.11>).

<sup>33</sup> Voir la description d'une école Reggio aux pages 119-123.

<sup>34</sup> Il faut ici donner raison à Mme Dubois: nous avons découvert sur Internet des fiches d'activités préparées (*handouts* : <https://www.scribd.com/document/372647489/activities-for-reggio-emilia-presentation>), ainsi que des ouvrages du même type: *How to set up a Reggio-inspired activity; Reggio-inspired mathematics...*

<sup>35</sup> À cet égard, il semble important de noter que Montessori se désolait de ce que sa pensée était devenue aux mains de ceux qui l'émulaient en répétant : *hanno capice niente* – ils n'ont rien compris. C'est un fait connu de quiconque s'est penché sur ses nombreux écrits et conférences, relaté par le Dr. David Böhm (2012, p. 2, tl) : « [] rien n'a rendu la « *dottoressa* » plus inconfortable que la réduction de sa théorie à une méthode à apprendre, appliquer et gérer. » Que l'on ait transformé la méthode Montessori en un plan à suivre par étapes désespérait la grande dame qui, en scientifique, savait que la science évolue. Elle alla jusqu'à dire dans un congrès à Copenhague, en 1937, qu'elle n'avait jamais développé de méthode éducative, mais s'était simplement basée sur le développement psychique d'un enfant normal (Böhm, 2012, p. 3). Les exemples qu'elle avait abondamment fournis dans ses ouvrages afin d'illustrer ses propos étaient désormais appliqués en dogme. Malaguzzi s'est assuré qu'un tel sort ne tombe sur sa pratique.

incontestable? La communauté scientifique en général souffrirait-elle d'un biais inqualifiable aussi bien qu'incompréhensible? Il est permis d'en douter.

Alors, l'ARE, *Eldorado* moderne de l'éducation à la petite enfance?

La question reste ouverte.

À la décharge de l'ARE, il nous faut cependant mentionner que ses praticiens se sont longtemps refusés à toute étude sur l'efficacité de leur pratique auprès de leurs ex-élèves dans leur cheminement scolaire post-ARE.

Cela n'est guère surprenant, étant donné que les principes fondamentaux de l'approche résistent activement aux résultats, à la mesure et à la reddition de comptes. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de recherche en cours sur les programmes - mais pas de recherche qui en quantifie les avantages (Gibson, 2014, n.p.).

La position des praticiens s'est sans doute adoucie puisque James Heckman et ses collègues ont conduit une évaluation économique de l'ARE, complétée en 2017. Ils notent, à l'égard des éventuels effets négatifs dus à l'absence d'enseignement formel<sup>36</sup> :

L'approche de Reggio améliore considérablement les résultats liés à l'emploi, aux compétences socio-affectives, à la diplomation, à la participation aux élections et à l'obésité (Biroli, Del Boca. Heckman, Pettler Heckman, Koh, Kuperman, Moktan, Pronzato, Ziffd, 2018, p. 1).

Ayant mené une recherche sur les retombées de l'ARE auprès de ses élèves, Maddell et Carbonara (cités par Rivkin, 2014, p. 4-5), attirent l'attention sur le fait que les données quantitatives sont importantes aux yeux des décideurs américains en matière d'éducation. L'absence de telles données serait principalement responsable du fait qu'aux États-Unis, les écoles qui se réclament de l'ARE demeurent la chasse-gardée du secteur privé. Il est à noter cependant que cette recherche a été effectuée non dans le réseau de l'ARE en Italie, mais dans les écoles américaines inspirées de cette dernière. Quand on sait qu'en tant que membre de l'équipe *Project Zero*, Ben Maddell a collaboré à plusieurs projets sur l'ARE et a signé plusieurs articles la concernant; qu'il est donc un « habitué » des lieux et de ceux qui les investissent, il est permis de croire que l'ARE maintient sa

---

<sup>36</sup> L'ARE ayant plus de 50 ans, les chercheurs ont pu interroger des « anciens » du programme depuis 10 ans, 20, 30 et 40 ans, etc, en comparaison avec un groupe témoin n'ayant pas reçu d'éducation préscolaire.

fermeté à refuser toute velléité d'en quantifier les bénéfices et que l'étude de Heckman *et al.* n'a peut-être été qu'une exception. Ce serait là, il faut bien l'admettre, cohérent avec la philosophie de l'ARE.

En conclusion de leur recherche, Mardell et Carbonara, loin de décrier cette position de l'ARE, déclarent :

Les pratiques à Reggio Emilia prouvent qu'il existe un moyen de créer un programme exceptionnel pour la petite enfance, qui repose largement sur l'évaluation de la pensée et de l'apprentissage des enfants, sans recourir à des mesures de résultats standardisées (Mardell et Carbonara, 2013, p. 18).

Au nombre des bénéfices répertoriés auprès d'établissements hors-les-murs, une étudiante du Minnesota a consacré sa thèse doctorale sur la perception des parents qui choisissent d'y envoyer leurs enfants. Elle énumère :

Les avantages identifiés chez les enfants ayant participé aux programmes de Reggio Emilia comprennent des habiletés de pensée critique et de résolution de problèmes, l'acquisition de compétences en arts créatifs, les pratiques d'inclusion positive des enfants de tous niveaux, les relations positives avec les éducateurs et de fortes motivations à apprendre (Bond, 2015; Smith, 2014; Swann, 2008; Vakil et al., 2003; Zorec, 2015, cités par Harris, 2016, p. 35).

Enfin, un autre groupe de chercheurs<sup>37</sup> s'est penché sur la transition entre le niveau préscolaire et primaire, notamment pour les écoles qui utilisent les stratégies recommandées par l'ARE. Ils concluent:

L'application soutenue des pratiques de transition développées à Reggio a démontré une augmentation significative d'un sentiment positif envers l'école et un nombre nettement moins important de problèmes de comportement après la transition. Lors du suivi effectué à la fin de l'année suivant la transition, les écoles qui ont soutenu l'application se caractérisaient encore par un niveau plus bas de comportements problématiques. Ces données indiquent que les mesures de facilitation des transitions scolaires dans la tradition de Reggio Emilia seraient associées à un ajustement réussi post-transition (Schneider, Manetti, Frattini, Rania, Santo, Coplan, Cwinn, 2014, p. 447-448).

---

<sup>37</sup> Dont 2 de l'Université d'Ottawa : Barry H. Schneider et Eli Cwinn.

## **Une découverte inattendue : l’Agora**

Nous complétons ce chapitre sur une découverte qui nous a été offerte par l’ouvrage d’Émilie Dubois (2015) : l’Agora. Comme un Off-Broadway est né jadis du célèbre Broadway, l’Agora constitue un « off-ARE » à l’intérieur des murs de la cité. Des parents dont les enfants se voyaient refuser l’accès aux écoles de l’ARE par manque de place<sup>38</sup>, se sont mobilisés et ont formé, en 1991, cette excroissance qui fonctionne hors les murs de son réseau, mais selon ses principes. Dans une école libre prêtée par la municipalité, l’Agora a d’abord fonctionné en une seule section, pour en ouvrir de nouvelles au fil de son succès. Elle est entièrement autogérée par les parents qui assurent le salaire des enseignants et demeure donc indépendante de la grande famille de l’ARE, tout en s’y conformant (Dubois, 2015, p. 177-187).

### **1.3.4. Les recherches sur l’ARE au Canada**

Nous avons répertorié une vingtaine de thèses de maîtrise ou de doctorat sur l’ARE, produites dans des universités canadiennes entre 2000 et 2015. On s’y consacre à étudier des aspects particuliers à l’ARE dont la documentation pédagogique, l’environnement pédagogique, l’image de l’enfant, le curriculum émergent, l’atelier et l’*atelierista*, à travers des expérimentations dans des classes du préscolaire ou des centres pour la petite enfance. La documentation pédagogique est l’aspect de l’ARE le plus étudié et c’est peut-être sans surprise, car bien que complexe et difficile à saisir, elle est déterminante dans la philosophie de l’ARE. Les conclusions de ces recherches sont généralement positives et génératrices d’un changement profond dans la façon de concevoir l’enseignement. La documentation pédagogique invite en effet à revisiter les idées préconçues et à mieux comprendre le rôle de facilitateur de l’enseignant (Richard, 2013). Elle constitue un outil précieux pour alimenter la réflexion sur l’enseignement et l’apprentissage et invite à la collaboration (Kim, 2013; Wong, 2010). Les panneaux de présentation qui en résultent promeuvent un sentiment de collégialité et contribuent efficacement à la transmission des intentions des enseignants auprès des parents (Thompson, 2003). En outre, une pédagogie basée

---

<sup>38</sup> Notons que les enfants ayant des « droits particuliers » (handicaps physiques et autres) ont priorité à l’inscription dans le réseau de l’ARE. Il n’en demeure pas moins qu’il est navrant de constater que le réseau ne peut pas accueillir tous ceux qui en font la demande.

sur l'écoute résonne bien avec la culture des Premières nations, laquelle promeut l'estime de soi, la fierté et l'identité (Smith-Gilman, 2014). Elle est enfin considérée comme une source de développement professionnel parce qu'elle conduit les enseignants à reconsidérer leur propre stratégies pédagogiques, ainsi qu'à questionner les discours dominant en éducation (Carr, 2004; Wong, 2010). La documentation sert non seulement à rendre les apprentissages des enfants visibles, mais également ceux des enseignants, estime Guyevskey (2005). Enfin, considérer l'apprentissage comme une pratique sociale, dans le sens d'un engagement dans cette pratique plutôt que d'en être l'objet, pourrait bien être la condition d'un apprentissage efficace (Carr, p. 116).

Dans une étude sur l'impact de l'application d'un curriculum émergent (Kashin, 2007), trois enseignants sur quatre ont témoigné qu'un tel contexte produit un environnement d'apprentissage plus calme et plus collaboratif, présentant moins d'occurrences de comportements problématiques. Les enseignants expliquent ce phénomène par le haut degré d'engagement des élèves dans leurs projets. Ces observations sont entérinées par Clarke (2005), qui remarque également que les enfants évoluant dans un environnement où l'on implémente des pratiques inspirées de l'ARE sont plus aptes à résoudre leurs propres conflits et affichent un comportement prosocial de haut niveau, ce dernier sans doute favorisé par le contexte collaboratif. Guyevskey (2005), à l'issue de sa recherche sur l'implémentation des pratiques reggienes en milieu préscolaire conclut pour sa part que les enfants ont pu diriger leur propre processus d'apprentissage de manière productive, garantissant ainsi un apprentissage de haute qualité (les élèves observés se sont investis dans un projet sur les animaux qui a duré deux mois). Il reste cependant que la pratique du curriculum émergent peut se révéler un défi pour les enseignants qui négocient moins bien ce qu'ils considèrent comme une perte de contrôle contraire à ce qu'ils croient être le rôle de l'enseignant, notamment dans l'imposition d'une discipline de classe (s'asseoir, lever la main, etc.).

Nguyen (2010) estime que les éducateurs ayant adopté l'ARE sont mieux en mesure de faire face au défi posé par le paradigme développement/psychologie avec lequel les enseignants doivent composer. Elle suggère que le milieu a besoin d'une reconceptualisation de l'ÉPE et que l'incorporation d'approches alternatives (comme l'ARE) serait bénéfique.

Quel que soit l'aspect de l'ARE à l'étude, les recherches concluent généralement à un repositionnement des enseignants face à leurs pratiques (Prasertsintanah, 2000).

Dans les répertoires consultés, aucune des recherches ne cible une exploration de l'approche Reggio Emilia dans un curriculum officiel, ni n'a fait l'objet d'une recherche documentaire dans l'étude des principes de l'ARE en contexte étranger. De ce fait, nous croyons que la présente recherche est inédite par son souci d'analyser les possibles influences de l'ARE dans un curriculum canadien et même nord-américain.

Nous avons pu constater que plusieurs des aspects de l'ARE sont explicitement présents dans le nouveau *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants de l'Ontario* (MEO, 2016). Il semble dès lors pertinent de se pencher sur l'étendue de leur présence et tenter de constater jusqu'à quel point la philosophie de l'ARE a pénétré ce programme révisé et dans quel but. Avant de nous y attarder, il convient de tracer un court aperçu des pratiques en petite enfance au Canada, avant de nous concentrer sur le programme révisé de l'Ontario.

#### **1.4. Les programmes-cadres d'éducation à la petite enfance au Canada**

##### **1.4.1. Curriculum, programme-cadre et programme : des précisions**

Au fil de nos lectures, nous avons pu constater une confusion entre les termes programme-cadre, programme et curriculum. En lien avec cette proposition de thèse, il semble pertinent d'éclaircir ces termes.

On utilise le terme curriculum en référence à un cadre conceptuel et organisationnel basé sur les priorités éducatives, les politiques administratives, les méthodes d'instruction et les critères d'évaluation dans un lieu et un temps déterminés (Goffin, 2001, p. 2).

Selon le MEO, le curriculum représente « l'ensemble des cours du curriculum » (MEO, 2016, p. 7); « toutes les matières du curriculum » (MEO, 2016, p. 6).

Le curriculum ne se réduit pas à l'énoncé des contenus, comme le programme, mais se centre sur les processus et les besoins en précisant les méthodes pédagogiques, les modalités de l'évaluation et la gestion des apprentissages. Produit culturel, il dépend

d'un cadre de référence constitué des valeurs de la société, de ses lois, du besoin des acteurs, du cadre normatif du système d'éducation et des pratiques sociales de référence (Demeuse et Stauven, 2006, n.p.).

Pour sa part, le programme-cadre est le cadre d'action qui énonce le « quoi », c'est-à-dire ce que les élèves sont censés connaître, comprendre et être capables de faire dans chaque matière et à chaque niveau scolaire. Il est « conçu pour aider l'équipe pédagogique à choisir les approches pédagogiques qui aideront les enfants à apprendre et à croître dans leur salle de classe » (MEO, 2016, p. 22). Il est donc en quelque sorte plus directif, précisant ses exigences à respecter et ses objectifs à atteindre.

Le MEO semble employer de façon équivalente les termes curriculum et programme-cadre, programme d'apprentissage ou programme, comme en font foi ces exemples :

**Le présent document, Le curriculum de l'Ontario<sup>39</sup>, de la 1re à la 8e année – Éducation physique et santé, édition révisée, 2015, est destiné aux écoles de langue française [ ]. À compter de septembre 2015, tout le programme d'éducation physique et santé de la 1re à la 8e année sera fondé sur les attentes et les contenus d'apprentissage énoncés dans cette édition révisée du programme-cadre (MEO, 2015, p. 1).**

Dans le présent document, nous emploierons les termes programme-cadre pour désigner la vision du Ministère pour la petite enfance, et programme, lorsqu'il s'agit de la publication telle que désignée par le MEO pour son *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*. Le terme curriculum ne sera employé qu'en référence à une citation ou au titre d'une publication.

#### **1.4.2. Programmes-cadres de l'éducation à la petite enfance : survol canadien**

Eu égard à l'éducation en Ontario, qu'ils associent à celle de l'Amérique du Nord en général, Wien et Dudle-Marling signaient, en 1998, une virulente critique qui s'ouvrait comme suit: « L'apprentissage axé sur les résultats, tel qu'il est décrit dans les récents documents ministériels de l'Ontario, offre une vision étroite et restrictive des enseignants et des apprenants ainsi que de la diversité et de l'écologie scolaires. » Les auteurs poursuivaient en s'insurgeant de la dichotomie

---

<sup>39</sup> C'est nous qui soulignons.

de documents qui, tout en professant une vision intégrative, présentaient une nomenclature de résultats précis à atteindre dans un système rigide à échelons.<sup>40</sup>

De nos jours, et bien qu'à travers le Canada, la tendance se veuille intégrative et orientée sur le développement global de l'enfant, on retrouve encore trop souvent cette dichotomie dans le libellé des programmes-cadres. D'une part, un énoncé de principes progressistes, et de l'autre, des modèles de pratiques strictes et fermées. Les paragraphes suivants font une courte revue des tendances canadiennes en matière d'éducation à la petite enfance.

Dans certaines provinces (Manitoba; Nouvelle-Écosse; Nouveau-Brunswick), il n'y a pas de programme-cadre spécifique à la petite enfance qui est intégrée dans des programmes divisés par matière. Ces derniers couvrent de plus longues périodes, soit de la maternelle à la 2e, 3e ou 6e année. Il est donc difficile d'y repérer les attentes spécifiques en fin de parcours préscolaire. Le Manitoba a cependant publié en 2015 un document d'appui imposant (458 pages) à l'usage des enseignants à la petite enfance (ministère de l'Éducation du Manitoba, 2015). Ce dernier s'appuie sur la déclaration du Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC, 2012)<sup>41</sup> sur l'apprentissage par le jeu et promeut une approche centrée sur l'enfant. On y retrouve les concepts du jeu, de l'enquête, des projets, de l'observation, de la documentation pédagogique, ainsi que des suggestions d'outils d'évaluation basée essentiellement sur les habiletés des enfants. Il n'y a donc pas d'attentes fixes. On retrouve cependant en annexe de l'information sur l'*Early development instrument* (EDI) qui est un outil servant à déterminer le degré de préparation des enfants à l'école primaire en trois catégories: pas prêt (1-10e percentile); milieu de gamme (*mid-range*: 11-69e percentile); très prêt (30e percentile). Il n'est pas indiqué clairement dans quelle mesure on se sert de cet instrument pour déterminer le classement des élèves. Il est cependant indiqué que l'instrument peut servir à octroyer plus de ressources dans les milieux où l'on identifie plus de défis.

---

<sup>40</sup> Décritant la vision limitée de l'Ontario qui décrit l'apprentissage comme « une liste de parties, une machine à assembler » (p. 417), ils proposent l'approche Reggio Emilia comme vision alternative de l'éducation (p. 414 et suivantes). Ils considèrent l'ARE comme une approche organique, holistique, qui embrasse l'interconnexion entre les divers degrés d'apprentissage (p. 415).

<sup>41</sup> Voir la définition de l'apprentissage par le jeu, p. 49.

En Colombie-Britannique, le programme-cadre est entièrement basé sur l'apprentissage par le jeu, l'enquête et les projets (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2014). On retrouve cependant dans le document deux exemples d'horaires-types d'une journée à la maternelle qui présentent une division extrêmement structurée des activités, ce qui tend à aller à l'encontre des principes pédagogiques énumérés, compte tenu que le temps est un facteur important pour laisser aux enfants de loisir de vivre des expériences par le jeu (Dewey, 1938). Dans le premier exemple (p. 46-47), une plage de 45 minutes est consacrée au jeu le matin, au milieu d'activités physiques, de lecture en groupe, de dessin, etc. On y retrouve également une plage de 40 minutes en après-midi consacrée aux mathématiques. Dans le second exemple (p. 47-48), une heure le matin est octroyée aux centres d'apprentissage (ces derniers étant voués à l'atteinte « d'apprentissages prescrits ») et une autre à l'apprentissage par projet l'après-midi. Le reste de la journée est divisé en activités de lecture à voix haute, discussions, activité physique.

En Alberta, le programme-cadre toujours en vigueur date de 2008 (Alberta Éducation, 2008). S'il se réclame de l'apprentissage par le jeu, il énumère une liste d'attentes précises particulièrement en littératie et en numératie. L'Alberta a cependant publié en 2014 (Makovichuk, Hewes, Lirette, et Thomas, 2014) un document-phare qui définit l'enfant comme un citoyen et un apprenant puissant (*mighty learner*), l'enseignant comme un coapprenant, un cochercheur et un « coimaginateur de possibilités. » On y retrouve les concepts d'observation et de documentation avec l'enjeu de rendre les apprentissages visibles. Il se donne pour mandat d'articuler des buts holistiques et basés sur le jeu. On peut donc supposer qu'une nouvelle mouture du programme-cadre officiel est en voie d'être produite à la lumière de ce changement de philosophie plutôt radical.

Le curriculum du Québec présente un programme-cadre basé sur les compétences plutôt que sur l'acquisition des savoirs. Il se réclame de l'apprentissage par le jeu, mais ne fait pas mention d'apprentissage par l'enquête, par projets, ou de documentation pédagogique. Bien qu'on semble n'y trouver aucun précepte encourageant l'enseignement formel, une mise en garde publiée en 2015 par Anne Gillain-Maufette, enseignante émérite et conseillère à l'éducation à la petite enfance au ministère de l'Éducation du Québec (Gillain-Mauffette, 2015) fait état d'une amplification des méthodes d'enseignement systématique aux contenus prédéterminés et

prescrits qui, dit-elle, fait boule de neige. Selon ces constatations, il y aurait donc une tendance à la systématisation de l'enseignement dans les classes du préscolaire au Québec.

Perrenoud (1993), puis Tardif et Lessard (1999) ont expliqué qu'il peut exister un écart important entre le curriculum prescrit – tel que déterminé par un programme-cadre - et le curriculum réel – tel que pratiqué dans les écoles. Ce survol des programmes-cadres d'éducation à la petite enfance au Canada semble le confirmer. Si on évaluait son implantation dans les pratiques des enseignants, le programme révisé de l'Ontario, publié en 2016 et lancé officiellement depuis septembre de la même année, échapperait-il à cette tendance? Notre recherche s'appuyant strictement sur les documents, nous ne pouvons le vérifier dans les classes ontariennes. Notre analyse se concentrera donc sur le curriculum prescrit, qui identifie la philosophie et les intentions pédagogiques du MEO en matière d'éducation à la petite enfance en Ontario, tout en tentant d'en identifier les contradictions.

Les pages suivantes exposeront notre problème de recherche, nos objectifs général et spécifiques, nos question principale et sous-questions de recherche.

### **1.5. Problème de recherche**

*Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes []*  
(Rousseau, 1762, p. 43).

Le gouvernement ontarien a implanté en 2010 sur tout son territoire le *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants*. Ce programme faisait la promotion de la pédagogie par le jeu et l'enquête, tout en préconisant une approche harmonisée avec un enseignement formel (MEO, 2010-2011, p. 19), conformément à l'orientation canadienne qui privilégie une hybridation entre une approche préprimaire et une approche sociopédagogique (axée sur la construction ou approche constructiviste) (MEO, 2008). La version révisée du *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, sortie en juillet 2016, est en vigueur depuis septembre 2016. Cette version révisée s'est enrichie de 226 pages, passant de 141 pages, dans sa version préliminaire, à 367 pages. Lorsqu'on sait que les programmes-cadres les plus volumineux

du MEO comptent tout au plus quelques 200 pages<sup>42</sup>, la version révisée du programme d'éducation à la petite enfance force un questionnement : que s'est-il passé? Que renferment ces 226 pages supplémentaires d'un programme qui ne dessert que deux niveaux, comparativement à ceux du primaire qui en desservent huit?

De prime abord, nous avons pu déterminer que plusieurs concepts inspirés de l'ARE y sont désormais explicitement présents. Comment s'insèrent-ils dans la vision du MEO? À quel point sont-ils fidèles à l'esprit de l'ARE?

Depuis ces enrichissements, aucune étude n'a, à notre connaissance, consisté à analyser le programme révisé. Par conséquent, il nous a paru important de le soumettre à une analyse approfondie afin de mieux le comprendre. Chemin faisant, nous avons cherché à déterminer la raison de cet imposant supplément de pages. Répondrait-il au besoin de (d'in)formation des praticiens, ces derniers ayant pour tâche de le mettre en pratique ainsi que de le communiquer aux parents? De fait, le rapport final d'une étude intitulée *Évaluation de la mise en œuvre du programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants en Ontario*, menée deux ans après l'établissement du programme provisoire qui établissait l'apprentissage par le jeu, a révélé qu'il restait largement incompris tant par les intervenants directs auprès des enfants que les directions d'école et les parents :

[ ] un grand nombre d'administrateurs, de parents et même d'enseignants continuent de préférer, de promouvoir et d'exiger davantage d'enseignement théorique dirigé par l'enseignante, surtout en matière de littératie et de numératie. De plus, la littératie et la numératie sont encore largement jugées impossibles à intégrer efficacement à l'apprentissage par le jeu et par l'enquête (Vanderlee et al, 2012, p. 47).

Dans leurs recommandations, les auteurs insistent sur un besoin pressant de formation auprès de tous les intervenants, et particulièrement des parents, qui, les premiers, s'inquiètent et estiment que leurs enfants seraient plus en mesure d'apprendre et de progresser avec les approches pédagogiques traditionnelles. Cette préoccupation rejoint une recommandation de l'OCDE (2013, p. 11), qui estime, au chapitre des orientations pour l'action publique, qu'une

---

<sup>42</sup> Programmes-cadres de l'Ontario, 1re à 8e années :

Français: 102; Mathématiques: 104; Éducation artistique: 134; Science et technologies: 148; Études sociales : 190; Éducation physique et santé (version provisoire 2018) : 211.

formation adéquate contribue à soutenir les intervenants dans l'amélioration des stratégies pédagogiques et à aider les parents à mieux comprendre le développement de l'enfant. Notre recherche reconnaît ces objectifs. Nous proposons donc une étude approfondie du programme de l'éducation à la petite enfance de l'Ontario à travers le prisme conceptuel de l'ARE afin de mieux comprendre comment s'articule la présence des concepts de l'ARE dans le programme révisé et quelle signification ils y prennent.

#### **1.5.1. Objectifs général et spécifiques de la recherche**

Analyser l'ordre d'importance et la signification des concepts reliés à l'approche Reggio Emilia dans le programme révisé de l'ÉPE en Ontario.

- a. Repérer et analyser les dimensions de l'ARE dans le programme provisoire (2010-2011) pour mieux contextualiser l'analyse du programme révisé.
- b. Repérer et analyser les dimensions et concepts de l'ARE dans le programme révisé (2016) du MEO pour mieux comprendre leur ordre d'importance.
- c. Analyser le sens des concepts liés à l'ARE dans le programme révisé, et le comparer à la définition que les acteurs reggians en donnent.

#### **1.5.2. Question générale et sous-questions de recherche**

Quels concepts de l'ARE sont-ils présents, quel est leur ordre d'importance et quelle signification prennent-ils dans le programme révisé de l'éducation à la petite enfance en Ontario?

1. Pour mieux contextualiser l'analyse, quelle est la nature des changements apportés entre les 141 pages du programme provisoire et les 367 pages du programme révisé?
2. Comment les concepts de l'ARE repérés dans le programme révisé sont-ils présentés?
3. Quel est l'ordre d'importance accordé aux concepts de l'ARE?
4. Quelle signification les concepts de l'ARE prennent-ils dans le programme révisé et en quoi sont-ils compatibles, convergents ou divergents avec la philosophie de l'ARE?
5. Quels éclairages les concepts de l'ARE apportent-ils à l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête?

## **1.6. Pertinence de la recherche et contribution scientifique**

Cette recherche vise à établir avec crédibilité une compréhension du contenu du programme révisé en éducation à la petite enfance de l'Ontario. À notre connaissance, nul ne s'est penché sur l'étude du contenu du programme révisé et n'a cherché à savoir quelle est la nouvelle vision du ministère de l'Éducation de l'Ontario, laquelle s'articule sur plus du double de pages que son prédécesseur. Il nous semble pertinent d'analyser ce qui peuple ce programme et d'évaluer la présence des concepts de l'approche Reggio Emilia, que nous avons repérés dans ses pages.

Cette description pourrait mener à une ouverture sur des recherches subséquentes, comme le sentiment d'efficacité et de compétence professionnelle dans l'application du programme révisé, ou encore l'analyse de son implantation dans une perspective de curriculum prescrit et réel (Perrenoud, 1993; Tardif et Lessard, 1999).

Nous croyons que le fait d'établir les liens entre l'ARE et le programme révisé pourrait justifier la proposition d'offrir des formations Reggio aux enseignants. Cela pourrait contribuer à une meilleure compréhension du programme par les praticiens ontariens.

Enfin, en comprenant mieux le programme révisé et ses liens avec la recherche récente, les parents n'en seraient que plus enclins à l'apprécier et à accompagner leur enfant dans ce processus.

Le prochain chapitre est consacré au cadre conceptuel construit à partir des concepts et dimensions de l'ARE. Ces derniers seront ensuite présentés brièvement. Les ancrages théoriques de l'ARE seront ensuite abordés. Nous nous attarderons enfin à définir les stratégies pédagogiques dites ouvertes, promues dans le programme révisé du MEO comme dans l'ARE.

## 2. CADRE CONCEPTUEL

Les pages suivantes explicitent plus en profondeur les concepts inhérents à l'ARE afin de les rendre compréhensibles au lecteur. Il est à noter que ces sujets seront abordés de nouveau dans la section Analyse. Suivent l'approfondissement des ancrages théoriques de l'ARE, ainsi qu'une présentation des principales stratégies de la pédagogie dite ouverte, soit l'apprentissage par le jeu, par l'enquête, par les projets. Les définitions des termes programme-cadre et programme ont été présentées en pages 33-34.

### 2.1. Les concepts inhérents à l'ARE

#### 2.1.1. L'image de l'enfant

*L'un de nos points forts a toujours été de partir d'une déclaration explicite et très ouverte concernant l'image de l'enfant. Notre image de l'enfant est forte et optimiste, c'est un enfant qui naît doté de nombreuses ressources et de potentialités extraordinaires, qui n'en finissent pas de nous étonner. Un enfant doué de la capacité de construire lui-même ses pensées, ses idées, ses questions et ses tentatives d'y donner réponse. Une capacité très élevée de dialoguer avec l'adulte, d'observer les choses et les reconstruire entièrement, un enfant doué qui devrait avoir un instituteur doué. Loris Malaguzzi (Barsotti, 2004, p. 13).*

L'ARE s'éloigne de la conception répandue qu'un enfant a des besoins, qu'il est vulnérable et qu'on doit le protéger, pour y préférer celle d'un citoyen ayant des droits. Pour l'ARE, l'enfant est un citoyen à part entière, qui est producteur de savoir et de culture, qui participe à sa communauté et qui a son droit de regard sur ce qui s'y décide. C'est un être fort, capable de prendre ses apprentissages en charge et qui peut exprimer sa compréhension du monde à travers une multitude de langages tous considérés d'importance égale : les cent langages de l'enfant, métaphore inventée par Loris Malaguzzi, qui comprennent :

le langage classique (la parole, l'écriture), le langage graphique [ ], mais aussi les langages symbolique, corporel, logique, fantastique, les langages du son, de l'odeur, du toucher, de la lumière ; le langage pictural, le langage plastique, le langage musical, celui des images, de l'éducation iconique, du corps, des gestes, le langage scénique (Dubois, 2015, p. 31)

L'enfant est un être qui a un passé, des expériences, des connaissances à son actif desquels l'adulte comme ses camarades peuvent apprendre. Il est un collaborateur actif, on lui doit le respect et l'écoute.

### **2.1.2. Rendre les apprentissages visibles par la documentation pédagogique**

*La documentation est une partie substantielle de l'objectif qui a toujours caractérisé notre expérience : la recherche de sens (Carlina Rinaldi, 1995-8, p. 63).*

Il s'agit de donner à voir, au moyen d'une multitude de plateformes, les processus et cheminements de l'enfant. Ce seront donc des présentoirs de leurs réalisations, des extraits de leurs conversations, des images photographiques ou vidéo des enfants en plein travail. En s'appliquant à une écoute et une observation minutieuses des enfants et en répertoriant les traces de leurs processus, on obtient une documentation pédagogique de laquelle on peut puiser les éléments pertinents pour donner à voir leurs apprentissages. Mais la documentation pédagogique ne sert pas qu'à offrir des matériaux de présentation. Elle est également un outil précieux qui, une fois analysée à l'issue de chaque journée, sert à comprendre et suivre le cheminement des enfants, à voir le monde à travers leurs yeux et à tenter de prévoir des directions où le travail amorcé peut mener. Ces prévisions à leur tour permettent aux enseignants de suggérer de nouvelles avenues ou de mobiliser les enfants en leur proposant une variété de matériaux pour stimuler leur imagination, les amener à réévaluer leurs hypothèses et solutions et relancer le travail. C'est ce qu'on appelle le curriculum émergent (Borghi, 1998, p. 143-167).

### 2.1.3. Le curriculum émergent

*[ ] il est déterminé par le dialogue entre les enfants, les enseignants et l'environnement autour d'eux. Cela peut résulter d'une proposition d'un ou de plusieurs enfants ou enseignants, d'un événement naturel ou de quelque chose trouvé dans l'actualité (Carlina Rinaldi, 2006c, p. 205).*

Il est bâti au jour le jour, au gré des idées, questionnements ou observations des enfants, puis enrichi par la documentation pédagogique.

Dans un contexte d'apprentissage négocié, les enseignants questionnent ou écoutent les enfants qui s'expriment sur leur conception ou leur compréhension du monde qui les entoure. À travers l'analyse de leurs paroles, les enseignants cherchent à identifier leurs croyances, suppositions, théories sur la façon dont le monde fonctionne. Ainsi, ce n'est pas strictement les intérêts des enfants, ou ce qui leur est familier qui sont pris en compte, mais bien les raisons qui sous-tendent ces intérêts : quel paradoxe ou curiosité alimente l'intérêt envers un sujet. Par ailleurs, les enseignants peuvent tenter de comprendre les façons d'apprendre des enfants en les observant explorer des objets ou du matériel et en analysant leurs stratégies. Dans cette coconstruction du curriculum, les enseignants forment une communauté d'apprentissage avec les enfants. Le curriculum est ainsi initié par les enfants, puis encadré par les enseignants. Ces derniers vont reformuler les intérêts exprimés par les enfants en concepts plus généraux. Les activités proposées qui s'ensuivent sont négociées avec les enfants (Forman et Fyfe, 2011, p. 247-248).

#### 2.1.4. Le rôle de l'équipe pédagogique<sup>43</sup>

*Chacun de nous a besoin de curiosité et doit pouvoir essayer quelque chose de nouveau en se basant sur les idées des enfants.*

*Alors que la vie traverse les pensées des enfants, nous devons être ouverts, nous devons changer nos a priori ; nous devons être à l'aise avec la nature agitée de la vie.*

*Tout cela change le rôle de l'enseignant, un rôle qui devient beaucoup plus difficile et complexe. Cela rend également le monde de l'enseignant plus beau, quelque chose d'engageant (Loris Malaguzzi (Gandini, 1993, p. 2).*

Dans une classe de Reggio Emilia, les enseignants se perçoivent comme des chercheurs et des coapprenants. Leur recherche se traduit par l'observation et la documentation pédagogique et cible une meilleure compréhension des façons d'apprendre des enfants. Ils ne se positionnent donc pas comme des experts, mais explorent, au même rythme que les enfants, non seulement leur vision du monde, mais également leur façon d'y réfléchir, d'appréhender et de solutionner les problèmes, de construire leurs apprentissages. À ce titre, ce sont des coapprenants des méthodes et processus des enfants, dont les observations débouchent sur des théories à l'image d'un processus d'enquête en constant mouvement (Edwards, Gandini et Forman, 2012).

#### 2.1.5. L'environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant

*En considérant l'environnement en tant qu'éducateur, nous pouvons commencer à remarquer que notre environnement peut mener une vie propre qui contribue à l'apprentissage des enfants (Strong-Wilson et Ellis, 2007, p. 40).*

Les écoles Reggio Emilia sont soigneusement pensées afin qu'un dialogue constant entre ce qui les entoure (structure, objets, matériaux) stimule leur curiosité et les engage à la découverte.

---

<sup>43</sup> En Ontario, l'équipe pédagogique est composée d'un enseignant et d'un éducateur. Par extension, on peut y adjoindre l'équipe-école, la direction, le conseiller pédagogique.

Tout, dans l'environnement, doit être flexible à de fréquentes modifications afin d'être en constante interaction avec le besoin des enfants d'être des protagonistes dans la construction de leurs savoirs. Tous les éléments sont utilisés par les membres de l'école sont en tant qu'éléments qui conditionnent et sont conditionnés par les actions des enfants et des adultes qui y sont actifs. La beauté en émane, la lumière naturelle rayonne, les plantes foisonnent. La transparence y est privilégiée, que ce soit dans les objets de rangement, les partitions, la fenestration. Équipée d'une variété de matériaux, la plupart recyclés, chaque classe est décorée des réalisations des enfants, a son propre mini-atelier, et donne accès à l'extérieur. On considère que cette accessibilité à tout moment participe de l'enseignement et de l'apprentissage des enfants en leur laissant la liberté d'explorer à leur gré (Gandini, 1998b, p. 339-340).

## **2.2. Approfondissement des ancrages théoriques de l'ARE**

Plusieurs concepts de l'approche Reggio Emilia trouvent explicitement leurs sources dans les théories de Montessori, Dewey, Piaget, et de Vygotsky (Gandini, 2008). Dans les pages suivantes, nous traçons un bref résumé des ancrages théoriques de l'ARE. Puis, il conviendra d'offrir quelques définitions des approches dites ouvertes, soit le jeu, l'enquête et les projets (Rey et Feyfant, 2012).

Malaguzzi était connu pour être un lecteur assidu. Curieux de tout, il touchait tant à ce qui concerne l'éducation que la psychologie, l'art et la philosophie. Avec la fin du fascisme qui avait fermé l'Italie sur elle-même, c'était un déferlement d'information qui inondait soudainement la péninsule italienne. Malaguzzi s'abreuvait d'abord aux textes des Ferrière, Bovet, Piaget, Decroly, Susan Isacc, puis Dewey, Bruner, ainsi qu'à ceux de Ciari et Rodari, le premier, éducateur, qui participera à une grande réforme de l'éducation à partir de 1965, et le second, poète, écrivain, journaliste, politicien, philosophe. Ce furent des amis dont la rencontre sera déterminante pour lui. Plus tard, il approfondira sa réflexion en compagnie des Bronfenbrenner, Hawkins, Freire, Bruner, Gardner avec lesquels il a eu la chance de discuter longuement (Barsotti, 2004).

Si l'attitude de Malaguzzi et de son équipe a toujours été de puiser aux sources pour ensuite mieux s'en détacher afin de construire leur propre perspective, il n'en reste pas moins que les

enseignements de certains théoriciens sont plus visibles dans l'approche que l'on connaît aujourd'hui, largement teintée des préceptes socioconstructivistes. Ce seront Piaget, Vygotsky, Dewey et Montessori, que les acteurs reggians appellent « notre Piaget, notre Vygotsky, » etc., après avoir exploré leurs travaux et retenu certains préceptes adaptés à leur pensée. De fait, Malaguzzi aurait dit que bien que Montessori soit « notre mère à tous, nous nous devons, comme tous les enfants, nous affranchir de nos mères » (Dahlberg et Moss, 2013, p. 7).

L'influence de Montessori dans l'ARE est perceptible dans la construction de l'image de l'enfant et dans l'importance accordée à la beauté et l'environnement. De fait, Maria Montessori a été la première à considérer l'enfant comme un être fort et capable, et à promouvoir un environnement riche, beau et à l'échelle des enfants<sup>44</sup>. Elle croyait que ceux-ci apprennent à travers des expériences sensorielles. Elle croyait au pouvoir des enfants à autorégulariser leurs apprentissages, et pensait que de laisser les enfants faire leurs choix et saisir les opportunités selon leurs intérêts les invitait à être créatifs. Son objectif était de favoriser l'autonomie des enfants. Les enseignants étaient encouragés à enseigner peu et observer beaucoup (Garhart Mooney, 2000). Ce sont là des principes qui occupent une large part de la vision reggiane de l'image de l'enfant où le respect prédomine et où, notamment, l'idée d'observer les enfants a été élargie au concept de documentation pédagogique et à celui de rendre les apprentissages visibles.

L'influence des travaux de Piaget est également importante pour les acteurs reggians qui ont particulièrement retenu « son épistémologie et sa vision que l'objectif de l'enseignement est de procurer les conditions nécessaires à l'apprentissage » (Dahlberg et Moss, 2013, p. 5). Piaget affirmait que l'intelligence se développe en parallèle à l'acquisition du langage ainsi que dans l'action (Munari, 1994). Pour Piaget, agir c'est être cognitivement actif (Legendre, 1997). Selon lui, l'enfant construit son intelligence en agissant sur et en donnant un sens à son environnement physique et social (Xypas, 1997). Une de ses règles fondamentales énoncées dans ses discours affirme que « La contrainte est la pire des méthodes pédagogiques » (Piaget, 1949*d*, p. 28, cité par Munari, 1994, p. 3). Il soutenait également qu' « Un enfant de quatre ans peut apprendre à

---

<sup>44</sup> On lui attribue, à tort, nous rappelle Plaisance (1986, p. 119), la maternité d'une approche scientifique du jeune enfant déjà revendiquée par Kergomard dès 1886. Cette dernière réclamait une pédagogie basée sur la connaissance du jeune enfant et de ses besoins. Elle sera une « théoricienne de l'instruction publique » (Bourquin, 1999, p. 215).

reproduire des calculs, mais il ne comprend pas ce qu'il répète. Dans ces conditions à quoi bon fabriquer des enfants-clowns ou des enfants-perroquets? » (Piaget, 1952, cité par Cohen, 1985, p. 27). L'ARE reconnaît l'enfant comme un être qui cherche le sens du monde qui l'entoure et dont chaque geste mène à faire des liens afin de mieux établir ce sens. Partant de l'importance du langage chez Piaget, Malaguzzi a développé la métaphore des « cent langages de l'enfant » qui participent d'une multitude de médias d'expression (Dahlberg et Moss, 2013, p. 6). Enfin, l'ARE ne pratique aucun enseignement formel en littérature ou en numératie.

Cette transgression de Piaget devait mener les acteurs reggians à penser que l'apprentissage des enfants est situé dans un contexte socioculturel et prend place à travers des relations qui demandent un environnement dans lequel « est permis un maximum de mouvement, d'indépendance et d'interaction » (Gandini, 1998, p. 66). Cette ouverture au concept que l'enfant et l'enseignant sont partenaires dans la construction du savoir et de la culture, dans un processus constant de recherche de sens, ne pouvait que conduire à Vygotsky. Ce dernier considérait que l'enfant maîtrise les concepts à travers son engagement direct dans le monde et via ses interactions avec les autres dans une coconstruction du savoir. Le savoir émerge et se développe dans une interaction dynamique avec un adulte ou un pair plus compétent. La distinction entre ce que l'enfant peut faire de lui-même et ce qu'il fait lorsqu'il s'engage dans une telle collaboration donne lieu à ce qu'il a défini comme la zone proximale de développement (Stone, 2012). « La stratégie très consciente à Reggio d'utiliser les enfants comme « outils pédagogiques » les uns envers les autres a beaucoup en commun avec l'idée de la zone proximale de développement » (Dahlberg et Moss, 2013, p. 6). Vygotsky s'opposait à toute forme de leçon magistrale donnée en groupe (Ndagijimana, 2008). Enfin, comme Piaget, il estimait que pour apprendre, l'enfant doit être activement engagé dans une activité. Cette activité doit être significative pour l'enfant et lui permettre de s'exprimer de façon créative.

On a appelé la théorie de Vygotsky le socioconstructivisme parce qu'elle tente de comprendre l'impact des influences sociales et culturelles sur le développement de l'enfant (Berk et Winsler, 1995), préoccupation très présente dans l'ARE. Cette théorie se retrouve dans plusieurs formes d'approche à l'éducation à la petite enfance, que ce soit l'apprentissage par le jeu et l'enquête, tels que prônés par le MEO, ou l'apprentissage par projet, au coeur de l'approche Reggio Emilia.

Enfin, l'idée, selon Dewey, que l'apprentissage est un processus actif et non la transmission d'un savoir prédéterminé est également très présente dans l'ARE (Dahlberg et Moss, 2013, p. 6). Dewey croyait que l'apprentissage se fait par l'action directe et l'expérimentation personnelle (Dewey, 1916). Il affirmait que c'est à travers l'art et les langages créatifs de l'enfant que nous apprenons ce que c'est que d'être un humain et que la créativité est un moyen à travers lequel nous exprimons et partageons nos expériences avec les autres (Saab et Stack, 2012). Enfin, il insistait sur l'importance que l'art doit et devrait tenir dans la vie des enfants alors qu'ils se préparent à devenir des citoyens responsables à part entière. Les langages créatifs de Dewey se traduisent dans l'ARE par les cent langages de l'enfant et les moyens de les exprimer passent largement par l'art, dans un processus soutenu de façon constante par l'*atelierista*. L'idée de l'enfant citoyen et celle d'une approche démocratique de l'éducation retenues par l'ARE sont très liées à la pensée de Dewey. Il aimait également brouiller les frontières entre le contenu et la méthode, le processus et le produit, l'esprit et le corps, la science et l'art, la théorie et la pratique : « L'humanité aime penser par extrêmes opposés. Elle tend à formuler ses croyances en termes de blanc ou noir, entre lesquels elle ne reconnaît aucune possibilité intermédiaire » (Dewey, 1938, p. 17, cité par Dahlberg et Moss, 2013, p. 6).

De Dewey vient finalement le concept de l'enseignant accompagnateur ou facilitateur, à l'opposé d'un mentor exerçant un plus grand contrôle afin de guider l'activité vers un objectif préétabli, car il considère l'enfant « comme un agent libre qui atteint des objectifs par son propre intérêt pour l'activité » (Glassman, 2001, p. 3).

Le développement des objectifs est là où le rôle de l'enseignant en tant que mentor et partenaire de l'enfant devient important. L'enseignant reconnaît et suggère des objectifs viables pour les activités des enfants, mais ceux-ci émanent de l'activité elle-même et non du système de croyance de l'enseignant quant au but où l'activité devrait conduire l'enfant (Glassman et Whaley, 2000, p. 4).

Lorsqu'on examine l'ARE, on reconnaît un socioconstructivisme fortement teinté par Dewey (art et langages créatifs; dimension démocratique) et par Piaget (action directe; part du langage; ici, « des langages »). On y reconnaît également les concepts chers à Montessori à l'égard de l'image de l'enfant, de son pouvoir de générer ses apprentissages, de l'importance de l'observation. En

élargissant le socioconstructivisme afin qu'il absorbe ces notions, il est alors possible de le situer au cœur des approches étudiées et d'en faire notre cadre théorique.

Ainsi pouvons-nous supposer qu'en permettant à l'enfant de développer ses propres intérêts, d'élaborer ses questions et de mener sa recherche à son rythme et à sa manière avec la collaboration de ses pairs, et en trouvant par lui-même des réponses qui le satisfont, on le laisse évoluer dans un socioconstructivisme ouvert.

En 2006, Ken Robinson, était propulsé au rang de star de l'éducation par sa prestation aux *TED Talks*<sup>45</sup>, une présentation qui depuis a été vue plus de 45 million de fois, fracassant les records des *TED Talks*, toutes catégories confondues. Il a depuis été invité à partager ses idées sur toutes les tribunes. Dans une entrevue radiophonique donnée à la BBC (Montague, 2014) dans le cadre de la série *The Educators*, Robinson décrivait ainsi l'école idéale:

- diversité d'activités: les élèves ne sont pas assis à des pupitres à écouter passivement un savoir divulgué par les adultes
- apprentissage basé sur les projets et l'enquête, dans des groupes multiâges
- collaboration entre élèves, entre les enseignants, ainsi qu'entre les élèves et les enseignants résultant en une communauté d'apprentissage
- les élèves ont un rôle actif dans les décisions concernant leur école.

L'école décrite par Robinson relève de la théorie socioconstructiviste. À la lumière de cette description, nous reconnaissons dans l'ARE une mise en pratique de cette théorie.

### **2.3. Principales stratégies pédagogiques dites ouvertes en éducation à la petite enfance**

Les lignes qui suivent présentent une courte description des principales stratégies pédagogiques dites ouvertes et promues par la recherche récente pour respecter les rythmes d'apprentissage et le développement des enfants, soit l'apprentissage par le jeu, par l'enquête et le projet. Il est important de définir ces stratégies parce qu'on les retrouve largement dans le programme révisé

---

<sup>45</sup> [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)

du MEO, et, intrinsèquement, dans l'ARE. Cette dernière ne se réclame pas d'une stratégie ou d'une autre en particulier. Mais nous savons que ses praticiens ont accepté, dans leurs communications avec l'étranger, la traduction de *progettazione* par projet, bien que les deux termes n'aient pas, à proprement parler, le même sens (voir la section Discussion, p. 104). Quant à la pédagogie par le jeu, elle est implicitement liée à la démarche de l'ARE (voir la section Discussion, p. 106). Pour mieux comprendre les concepts analysés, il est donc pertinent de situer les définitions de ces stratégies.

### **2.3.1. L'apprentissage par le jeu**

*Le jeu est le langage qui utilise des symboles pour établir des ponts entre le dedans et le dehors (Winnicott, 1975).*

Le MEO (2006b) nous rappelle que le jeu a été reconnu comme un droit par l'Organisation des Nations Unies, à l'article 31 de sa Convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989).

Il existe de nombreuses définitions de l'apprentissage par le jeu qui regroupent plus ou moins les mêmes éléments. Nous avons retenu celle du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2012, p. 1) qui en présente une bonne synthèse :

Par le jeu, les enfants bâtissent, mettent à l'épreuve et élargissent activement leur compréhension des choses en créant des liens avec des expériences vécues et s'ouvrent ainsi à la nouveauté. L'apprentissage par le jeu intentionnel donne l'occasion aux enfants d'examiner, de poser des questions, de résoudre des problèmes et de recourir à la pensée critique. Le jeu s'adapte au style d'apprentissage unique de chaque enfant et met l'accent sur leur curiosité et leur créativité innées. L'apprentissage par le jeu favorise l'enrichissement linguistique et culturel des enfants et de leur famille.

Dans son énoncé des principes directeurs de l'apprentissage par le jeu, le MEO (2016, p. 17) explique que « la curiosité et le désir des enfants d'explorer, de jouer et d'enquêter sont les facteurs principaux de l'apprentissage des jeunes enfants. »

### **2.3.2. L'apprentissage par l'enquête**

Le MEO a publié en 2013 un feuillet dédié à l'apprentissage par l'enquête dans sa série d'apprentissage professionnel. Voici sa définition:

L'apprentissage par l'enquête est une approche d'enseignement et d'apprentissage qui met au centre de l'expérience d'apprentissage, les questions, les idées et les observations des élèves. Les enseignants jouent un rôle essentiel tout au long du processus en favorisant un environnement où il est possible de remettre en question les idées des autres de façon respectueuse, de les éprouver, de les redéfinir et de voir dans quelle mesure elles pourraient être améliorées. Ceci fait passer du stade de la curiosité à une attitude de compréhension active, menant à d'autres questions de recherche (Scardamalia, 2002). L'idée selon laquelle les enseignants et les élèves partagent la responsabilité de l'apprentissage est au coeur de cette approche (MEO, 2013a, p. 3).

En page 2 du même feuillet, on explique, citant Kuhlthau, Maniotes et Caspari (2007, p. 2), que le processus d'enquête est « renforcé par la participation d'une communauté d'apprenants, ce qui favorise une interaction sociale et un apprentissage mutuel. »

Le cycle d'une enquête se passe en cinq temps: se questionner; investiguer; créer; discuter; réfléchir (Villavicencio, 2000). C'est un processus itératif qui suscite l'intérêt et les questions, invite les élèves à chercher des réponses par l'exploration et l'expérimentation, encourage les débats et la réflexion pour enfin susciter de nouvelles questions qui réamorcent le cycle.

### **2.3.3. L'apprentissage par projet**

Le projet fait référence à une méthode d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'au contenu de ce qui est enseigné et appris. Cette approche demande à l'enseignant d'encourager les enfants à interagir avec les personnes, les objets et l'environnement d'une manière qui a du sens pour eux. En tant que moyen d'apprentissage, il met l'accent sur la participation active des enfants à leurs propres découvertes. Le contenu ou le sujet d'un projet provient généralement du monde familier aux enfants (Katz et Chard, 1993, p. 2).

Katz et Chard font également la démonstration, dans un tableau comparatif entre l'instruction formelle et la pédagogie par projet, que cette dernière influe favorablement sur la motivation intrinsèque des élèves (voir p. 9).

Un projet constitue une étude en profondeur entreprise par un ou plusieurs enfants sur un sujet en particulier. Le *Buck Institute for Education*, cité par Coffey (2012, p. 1) le définit comme suit: « une méthode d'enseignement systématique qui incite les élèves à acquérir des connaissances et des compétences par le biais d'un processus d'enquête prolongée, structurée autour de questions authentiques et complexes et de produits et tâches soigneusement conçus. » On comprend donc que l'enquête est partie inhérente du projet.

Le temps est ici un facteur important, car, ainsi que l'indique Coffey (2012,), ce processus peut se poursuivre sur des périodes variables et peut s'étendre sur de multiples disciplines. L'apprentissage par projet demande donc que l'on accorde aux enfants le loisir de poursuivre leur cheminement et de trouver leurs réponses par essai-erreur, réflexion et réévaluation (Katz et Chard, 1993).

Dans l'approche Reggio Emilia, laquelle procède abondamment de l'apprentissage par projet, on ne recherche pas nécessairement un but, ou un objectif déterminé, pour se concentrer sur le processus, garant des apprentissages des participants.

Nous présentons maintenant notre méthodologie, en commençant par notre posture épistémologique pour ensuite passer à quelques considérations sur notre méthode, l'analyse de contenu documentaire. Nous énumérerons enfin les sources de nos données (choix des documents analysés) et le processus poursuivi.

### 3. MÉTHODOLOGIE

#### 3.1. Posture épistémologique<sup>46</sup>

*On ne doit pas entraver les enfants, les empêcher de jouer ou de faire comme des enfants ; toute liberté doit leur être accordée (John Locke Some Thoughts Concerning Education, 1693).*

*L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres (Jean-Jacques Rousseau, Émile ou De l'éducation, 1762).*

J'aime les yeux des enfants.

Je crois au droit des tout petits à vivre leur enfance pleinement. Je trouve qu'on se préoccupe beaucoup de les stimuler et de les placer en constante situation d'apprentissage. Je pense qu'on devrait laisser les enfants appréhender le monde par le biais d'expériences plaisantes, s'amuser. Qu'on devrait les laisser libres. Et apprendre d'eux.

Ces sentiments ne datent pas d'hier. Lorsque j'ai écrit mon premier livre jeunesse, en 1993<sup>47</sup>, j'ai délibérément choisi une histoire qui ne livrait que de l'imaginaire, de la magie, des jouets et des fées. Ce livre se voulait un manifeste contre les *Passe-Partout* et autres organes éducatifs qui émergeaient, chapeautés par des psychologues et des éducateurs. C'était peut-être fatal pour une enfant des *Fanfreluche*, *Sol et Gobelet* et, surtout, de *La Ribouldingue*. Je savais que la télévision pouvait se taper dessus avec des battes de styromousse sans produire des psychopathes.<sup>48</sup>

Mon sentiment général face aux émissions et aux publications éducatives destinées aux enfants était l'irritation. On déguisait le divertissement en machine à enseigner et cela m'exaspérait. J'ai

---

<sup>46</sup> Notes tirées du journal de bord.

<sup>47</sup> *La Couronne du roi Ludovic*, chez Tisseyre.

<sup>48</sup> Quelques années plus tard, alors que j'étais rédactrice de sketches humoristiques pour l'émission *Les Zigotos*, les psy de service m'ont justement renvoyée à mes crayons pour cause de batte de styromousse devenu interdit dans l'imaginaire enfantin...

toujours su confusément que l'on apprend à lire même au contact de mauvais livres, que l'on fait des découvertes même dans la boue. Je demeure convaincue d'avoir plus appris des remords de Friponneau après avoir volé les tartes de Dame Plume, du chagrin de Paillason après avoir perdu son doudou, de la curiosité scientifique du professeur Mandibule, et du frigo vide de Sol de Gobelet, que de répéter le mot trompette devant un Passe-Carreau qui joue d'un instrument imaginaire.

En 2013, j'ai été parachutée dans une classe de maternelle 5 ans au Québec, en remplacement de l'enseignante titulaire. Je n'avais aucune formation en petite enfance et on ne m'avait laissé aucun dossier sur les élèves, sur leurs activités et leurs apprentissages, alors j'ai improvisé au meilleur de mon instinct. Je suis surtout tombée follement amoureuse des tout petits, ne désirant plus que travailler avec eux. L'année suivante, on m'offrait une classe expérimentale de maternelle 4 ans et je me suis demandée, perplexe, ce que je pourrais leur apprendre à cet âge? Dès ma rencontre avec mes petits élèves, j'étais rassurée : un monde s'ouvrait à moi.

Un exemple? Mes petits voulaient que leur groupe s'appelle « les tigres. » À partir de ces tigres, qu'ils personnifiaient dans leurs jeux imaginaires, nous avons voyagé jusqu'en Chine pour découvrir leur habitat. Nous avons aussi exploré les habitations des humains, puis leurs vêtements, puis leur nourriture, puis leur calligraphie. Nous avons examiné leurs visages, leur couleur, leurs cheveux, et écouté leur langue. Nous avons fabriqué des costumes et des chapeaux chinois que nous avons décorés de signes calligraphiques choisis selon le message que nous souhaitions divulguer. Nous avons repéré leur pays sur un globe terrestre et nous avons tenté de mesurer la distance qui nous séparait. Nous avons enfin monté une exposition de toutes nos découvertes qui se sont poursuivies pendant plusieurs mois.

Cette classe faisait partie d'un projet de recherche de l'Université du Québec en Outaouais, sous la direction de Johanne April. L'objet de cette recherche portait sur l'implantation éventuelle de maternelles 4 ans en milieu défavorisé. Tout au long de l'année, les six titulaires des classes expérimentales avions des rencontres de travail, au cours desquelles on nous offrait parfois une conférence. L'une de ces conférences a été donnée par Mme Anne Gillain-Mauffette. Entre autres sujets, elle y a mentionné l'approche Reggio Emilia, dans un survol de sa philosophie et de ses

pratiques. À presque toutes ses phrases, je me disais « tiens, je fais ça moi aussi; je pense ça moi aussi! » C'est en découvrant l'ARE que j'ai réalisé que je partageais sa philosophie tout naturellement, et que je la pratiquais *ad lib*, au gré de mon instinct.

Je suis une *aficionada* de l'apprentissage par le jeu et les projets parce que je pense qu'on ne devrait pas exiger des enfants qu'ils restent immobiles à ingérer des concepts et à compléter des exercices sur papier. Je pense qu'ils apprennent mieux en expérimentant de façon directe, surtout quand ils choisissent leurs sujets d'investigation. Et je pense également que nous avons beaucoup à apprendre des enfants, de leur vision du monde, de leur créativité et de leur imagination. J'ai donc été intriguée et ai voulu en savoir plus sur cette approche qui semblait partager mes convictions. C'était le début d'une aventure qui se poursuit.

Je suis venue en maîtrise en 2015 afin de me donner un cadre pour étudier l'approche Reggio Emilia. Ayant constaté qu'elle était inconnue dans les milieux francophones, j'avais l'ambition de diffuser au plus grand nombre cette autre façon d'approcher l'éducation à la petite enfance. Croyant avoir fait une véritable découverte, quelle ne fut pas ma surprise lorsque j'ai appris, à la rentrée d'automne 2016, qu'un nouveau programme-cadre pour la petite enfance venait de sortir et qu'on retrouvait dans ce dernier des principes de Reggio Emilia! D'autres<sup>49</sup> m'avaient précédée dans mes ambitions et j'en étais ravie.

### *Pourquoi j'aime Reggio et les biais que ceci entraîne?*

Sans doute parce que je m'y reconnais. Parce qu'elle rejoint mes sentiments profonds envers les enfants, le respect, l'admiration et l'intérêt que je leur porte. Parce qu'il me semble plus approprié de se poser en témoin et en facilitateur de leurs découvertes que de les leur imposer.

Lorsque j'ai rencontré Carol Anne Wien, une des premières chercheuses à avoir introduit l'ARE au Canada, elle m'a raconté que pour les enseignants, même les plus enthousiastes face à l'ARE, il

---

<sup>49</sup> C'est à peu près à la même époque que j'ai découvert l'existence de l'*Ontario Reggio Association*. J'ai appris par la même occasion que l'ORA offre des ateliers de formation sur l'application des principes l'ARE en classe, organise des événements, dont la présentation de l'exposition *The Wonders of Learning*, des conférences, des rencontres. Mes échanges avec sa présidente, Karyn Callaghan, m'ont permis de découvrir également l'existence de cours sur l'ARE, créés par Carol Anne Wien et dispensés par la Faculté d'éducation de l'Université York. L'ORA travaille en étroite collaboration avec la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), laquelle endosse l'ARE.

est très difficile de comprendre leur rôle dans l'esprit reggian (enseignant chercheur; coapprenant), mentionnant que c'était sans doute l'obstacle le plus résistant. J'ai lu plusieurs ouvrages écrits par des praticiens qui relatent l'implantation de la philosophie reggiane dans leur classe et j'avais remarqué que ce même obstacle était souvent mentionné, parfois douloureusement. Je ne comprends pas, ai-je répliqué : pour moi, cela va de soi. Mme Wien m'a regardée avec étonnement, avant de me demander : es-tu une artiste? De fait, a-t-elle ajouté, les artistes ont moins de difficultés à accepter ce changement de paradigme.

Je suis peut-être une artiste dans l'âme. J'ai fait du théâtre et j'ai écrit, alors pourquoi pas?

Observer les enfants a toujours été pour moi une activité fascinante. L'ARE m'apparaît comme une façon naturelle de s'adresser aux enfants. Les laisser libres de vivre pleinement leur curiosité, leur faculté d'émerveillement, leur créativité, en portant un regard bienveillant sur leurs apprentissages me convient parfaitement.

Il est évident qu'un tel enthousiasme ne peut que m'exposer aux biais relativement à ma recherche. Afin de m'en garder, j'ai écrit abondamment dans mon journal de bord, y laissant libre cours à la profusion d'émotions ressenties au fil du parcours, d'abord contre la rigidité du cadre de la recherche, et ensuite, parce qu'une santé chancelante m'a tenue en arrêt pendant de long mois. Plus que les biais, je pense que c'est cette immobilisation qui m'a le plus fait obstacle.

J'ai tenté au mieux d'établir une distance entre mes idées et mes résultats en me limitant à répertorier de façon objective la présence des concepts de l'ARE dans les documents analysés. Les mois d'arrêt ont été employés à lire et mes lectures ont certainement approfondi ma réflexion. De retour au boulot au bout d'un an, j'ai découvert que la maturité de ma réflexion avait nourri ma distance. J'ai compris que je suis là, non pour convaincre, mais pour témoigner.

### 3.2. Approche méthodologique

Notre recherche s'appuie sur une méthodologie qualitative (Savoie-Zajc, 2011). Flick rappelle que la recherche qualitative vise à cerner le pourquoi et le comment du monde qui nous entoure, à en chercher le sens et à en offrir un éclairage riche en enseignement. Dans cet esprit, les documents sont jugés comme étant porteurs de ce sens :

Les interactions et les documents sont vus comme des moyens de constituer des processus sociaux et des artefacts de manière collaborative (ou conflictuelle). Toutes ces approches représentent des constructions de sens, qui peuvent être reconstruits et analysés avec différentes méthodes qualitatives permettant au chercheur de développer des modèles, des typologies, des théories (plus ou moins généralisables) aux fins de décrire et d'expliquer des problèmes sociaux (ou psychologiques) (Flick, 2007, p. x).

Pour répondre à notre question de recherche, nous devons d'abord avoir analysé et compris l'ARE, avant de la comparer au programme révisé du MEO et d'en déceler les éléments semblables et/ou dissociés. Notre recherche a pour but *d'examiner*, au sens où l'entend Wolcott (2001, cité par Royer, 2007, p. 84) dans sa typologie des stratégies de recherche qualitative, afin de décrire et de comprendre. Il est dès lors pertinent de situer notre recherche dans un devis qualitatif/interprétatif qui met l'accent sur la « compréhension du sens » (Savoie-Zajc, 2011, p. 124).

Nous adhérons à l'affirmation de Savoie-Zajc (2011, p. 126) qui veut qu'en recherche qualitative/interprétative, « le savoir produit est vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité. » Nous croyons que notre question et l'objet de notre recherche se situent exactement dans ce contexte, car l'intention est ici de comprendre comment le curriculum de l'Ontario s'inspire de l'ARE, considérant les courants de pensée théorique, philosophique et sociale où se situent les deux approches.

### **3.2.1. Méthode : l'analyse de contenu documentaire (AC)**

L'analyse de contenu répond à l'objectif principal de notre recherche qui est l'analyse du programme ontarien en se référant à un cadre conceptuel établi sur les principes de l'approche Reggio Emilia. Cette analyse de contenu a porté sur des sources documentaires.

Il a été statué au fil de nos lectures sur l'analyse de contenu que cette dernière ne fait pour ainsi dire jamais l'objet d'un examen formel puisque généralement reléguée à la revue de littérature et absente des considérations méthodologiques (Ahmed, 2010). Elle reste donc méconnue. Nous avons ainsi souhaité remédier à cette situation en proposant un examen des particularités de l'analyse de contenu documentaire.

L'analyse de contenu s'appuie exclusivement sur les textes, ces derniers de toute nature, des archives nationales au journal intime, en passant par les articles de journaux et les études scientifiques (McCulloch, 2004; Bowen, 2009). L'analyse de contenu est une procédure systématique d'analyse et d'évaluation des documents, qu'ils soient imprimés ou en version électronique (Bowen). Bien qu'elle soit traditionnellement affiliée à la recherche historique, sa pratique peut être également appliquée aux problématiques éducatives et sociétales contemporaines (McCulloch). Souffrant d'un manque de reconnaissance généralisé, elle n'est souvent utilisée qu'aux fins de triangulation d'autres types d'instruments (Ahmed, 2010; Bowen). À cet effet, elle est le plus souvent combinée à l'entrevue individuelle, alors que dans les recherches utilisant les méthodes mixtes, elle est assez souvent jumelée au sondage (Bowen). Or, nous rappelle Ahmed, elle constitue, avec les sondages, un des instruments de prédilection de la tradition des recherches en sciences sociales. Enfin, affirme Ahmed, elle ne se limite pas à rassembler des faits : c'est un processus réflexif, car le document ne se tient pas tout seul, mais doit être compris à partir d'un cadre théorique et du contexte qui a entouré sa création.

Comme pour toute méthode d'analyse qualitative, l'AC procède d'une analyse rigoureuse qui demande que les données soient interprétées afin d'en faire émerger du sens et développer un savoir empirique (Bowen). Pour ce faire, souligne Bowen (p. 28), citant Labuschagne (2003) : « La procédure analytique consiste à rechercher, sélectionner, expertiser (en dégager le sens) et synthétiser les données contenues dans les documents. L'analyse de documents produit des

données - extraits, citations ou passages entiers - qui sont ensuite organisées en thèmes principaux, catégories et exemples de cas, en particulier grâce à l'analyse de contenu. »

À l'instar des autres méthodes, ses avantages sont multiples et ses inconvénients bien réels. Comme mode de triangulation, on retiendra la richesse de son apport. Source d'informations et de détails foisonnants, elle fournira un contexte éclairant (antécédents historiques sur une personne, une situation, le phénomène étudié; ou contextualisera les données d'entrevues). Elle peut faire émerger des questions utiles à la recherche en cours, ou offrir des données supplémentaires à la base des connaissances ; elle est un moyen de suivre les changements et les développements qu'ils soient d'ordre historique, social ou personnel, et de corroborer les découvertes issues d'autres sources (Bowen, 2009). Plus qu'une collecte de données, elle appelle à une sélection. Les documents étant de plus en plus accessibles, particulièrement depuis l'avènement de l'Internet (McCulloch, 2004), elle est de surcroît économe. À l'encontre des outils qui se basent sur des témoignages, les documents n'opposent ni obstruction, ni réaction; ils sont inertes et stables. Enfin, ils offrent une large vue d'ensemble répartie sur le temps, les événements et les lieux (Bowen; Ahmed, 2010).

Du côté des limites, on doit noter la potentielle rareté et/ou diversité des sources : certains documents sont plus susceptibles d'être conservés que d'autres, certains ont été perdus ou détruits, ou bien ils existent mais sont difficilement accessibles. Survient alors le problème de représentativité des documents qui ont survécu (Ahmed, 2010). Les données recueillies ne doivent jamais être traitées comme des preuves formelles (Bowen, 2009). Les documents peuvent manquer de détails nécessaires à la démarche scientifique. Il est également difficile de déceler les erreurs ou de combler les inexactitudes des documents originaux. Enfin, on peut difficilement y déduire les émotions, les sentiments, les attitudes ou le sens donné à un événement. Les documents, de ce fait, ne peuvent être substitués à d'autres types de données, comme l'entrevue (Ahmed), ou ne peuvent rendre compte d'un quotidien au présent, comme par exemple l'observation d'opérations journalières d'une organisation (Bowen).

Ses défis tiennent à l'établissement de la qualité du document selon des critères d'authenticité, de crédibilité, de représentativité et de sens (Ahmed, 2010). En établissant la validité du

document, le chercheur doit tenir compte du contexte dans lequel il a été produit et les biais, dont il doit se méfier, ne doivent pas pour autant être éliminés, mais pris en compte, car ils éclairent sur l'auteur du document (McCulloch, 2004).

Les critiques à l'égard de l'AC effectuée sur des sources documentaires uniquement sont sévères : le chercheur doit s'appuyer sur des documents produits dans un autre but que l'objectif de la recherche. Bien qu'il n'oppose aucune résistance (Bowen, 2009), le document n'en demeure pas moins réfractaire par ce qu'il peut livrer comme informations pertinentes pour le chercheur. Combien de documents ce dernier devra-t-il parcourir avant de découvrir les éléments à garder ? Il s'agit donc d'un travail de fond et ce, avant même de pouvoir, à proprement parler, commencer le travail de collecte et d'analyse. Au nombre des critiques, on note également que les documents peuvent relever plus de l'interprétation que d'un portrait exact de la réalité.

On reproche fréquemment à cette méthode d'être peu transparente et on estime que la sélection des documents sera nécessairement biaisée par le chercheur, selon son contexte écologique (Ahmed, 2010). Enfin, le chercheur doit composer avec des restrictions légales (ex. : droits d'auteur) qui varient d'un pays à l'autre et des complications éthiques importantes (ex. : protection de la vie privée) qui doivent idéalement être clarifiées aux étapes préliminaires de la recherche (McCulloch, 2004). Tout cela demande temps et énergie : l'AC en est friande et exige un investissement de temps considérable tant dans la sélection des documents (McCulloch) que dans la préparation à l'analyse. À cet égard, Ahmed (p. 11), citant Hakim (1993, p. 1141) estime que : « L'erreur la plus courante est de croire que les sources documentaires sont « des données de recherche prêtes à être utilisées, alors qu'elles nécessitent habituellement plus de préparation, de soin et d'effort qu'une analyse équivalente d'un ensemble de données de recherche. »

En conclusion, quelle que soit la méthode adoptée, chacune est soumise à une rigueur procédurale étroite. Ainsi, les procédés décrits par Ahmed et Bowen dans la gestion des données issues des documents, de faciles qu'elles puissent apparaître à l'œil non averti, s'avèrent tout à fait comparables à toute analyse effectuée dans les autres types de recherches qualitatives.

En faveur de l'analyse de contenu, les documents sont ouverts et disponibles à livrer leurs richesses. La stabilité (Bowen, 2009) du document rassure : une fois consulté, il est sans surprise, ce qui, à certains égards peut apparaître avantageux.

Il faut cependant se prévaloir d'un procédé de contrôle de la qualité indispensable à la validation d'un document (Ahmed, 2010). Le chercheur doit également ne rien accepter pour preuve avant d'avoir éprouvé l'information par d'autres documents (Bowen, 2009), se méfier des biais même dans les documents officiels<sup>50</sup> (McCulloch, 2004), et toujours tenir compte du contexte dans lequel le document a été produit (Ahmed). Enfin, il est recommandé de bien détailler sa méthodologie dans son rapport de recherche, élément qui fait trop souvent défaut dans les publications et qui vaut à la méthode des critiques répétées, tel qu' Ahmed le souligne.

### **3.2.2. Sources de données ou choix des documents analysés**

Notre recherche porte sur l'étude et l'analyse de textes officiels de l'Ontario: le programme de la maternelle et du jardin d'enfants dans ses versions provisoire et révisée. Ces derniers sont choisis pour leur statut officiel (ils relèvent des instances gouvernementales et sont financés par les deniers publics); artefacts offrant une représentation de ces approches, inscrits dans un lieu et un temps précis.

Il s'agit donc de nous pencher d'abord sur les données invoquées via l'analyse documentaire et de nous positionner en tant que « témoin capable de rapporter les faits » (Van der Maren, 1996, p. 293), c'est-à-dire la philosophie des textes officiels issus d'une province, l'Ontario, en les considérant comme authentiques et de première main, c'est-à-dire porteurs du message exact que l'on veut diffuser, à la lumière de l'ARE. Si, comme Van der Maren le précise (p. 302-303), chaque document reflète l'*intention* de son/ses auteur(s) et doit de ce fait être confronté à d'autres types de documents, l'*intention* est ici exactement ce que nous souhaitons identifier et nous trouvons dans sa liste des sources de types variés les « matériaux officiels – programmes » (p. 303) qui sont nos sources d'étude. Afin d'assurer la crédibilité de nos observations selon les

---

<sup>50</sup> Pour notre part, notre « méfiance » a été adoucie par les nombreuses références et citations à travers le texte, lesquelles cautionnent les propos.

recommandations de Van der Maren (p. 293), nous avons utilisé plusieurs techniques d'analyse que nous relatons plus loin (section Diversification des procédés d'analyse, p. 72).

Dans ce contexte, les documents sont traités comme des sources d'information (« *vessels* ») nous permettant de repérer la présence de l'ARE au moyen d'un index thématique à bâtir au fil de la lecture et de codage afin d'identifier les concepts clés à partir de cet index, les catégories théoriques et les récurrences (« *patterns* ») (Coffey, 2014, p. 370). Ils sont lus pour en dégager le sens et comprendre les théories qui sous-tendent les choix établis.

Si un programme-cadre est normalement voué à évoluer et faire l'objet de révision au fil du temps, il est intéressant de remarquer que l'ARE se réclame également d'une constante remise en question de ses préceptes. Ainsi, ces objets sont comparables à bien des points de vue, ce qui justifie le choix de constituer notre grille d'analyse à partir des concepts de l'ARE.

C'est donc un échantillon intentionnel, car « constitué en fonction des buts poursuivis dans la recherche (comparaison ou compréhension en profondeur) » (Savoie-Zajc, 2011, p. 130). Il est inscrit dans un cadre théorique qui le balise, répondant aux critères d'un échantillon rigoureux de Savoie-Zajc, il est justifié et, enfin, nous estimons qu'il est cohérent avec notre posture méthodologique. Selon la définition de Lecompte et Preisle (1993, citées par Savoie-Zajc, p. 131), il s'agit d'un échantillonnage de type théorique, car une première sélection pourra être révisée, et d'autres documents inclus (références identifiées dans les documents primaires). Nos choix sont guidés par la collecte de données, « ce qui permet de mieux cerner différentes facettes du problème étudié » (Savoie-Zajc, 2011 p. 131).

Afin de préparer le lecteur à l'analyse comparative des programmes provisoire et révisé, nous présentons ici une description du contenu de chacun des programmes.

### 3.2.3. Présentation des documents analysés

#### Programme provisoire (PAJE)<sup>51</sup>

Le programme provisoire a 141 pages.

Sa structure se compare en tous points à celle de tous les programmes-cadres publiés par le MEO : deux parties plus ou moins égales dont la première est exclusivement constituée de textes explicatifs et la seconde, de tableaux d'attentes et de contenus d'apprentissage divisés par domaines. Ces derniers sont précédés d'un court texte qui présente le domaine exploité.

Les domaines sont :

<b>1</b> Développement personnel et social	<b>2</b> Français	<b>3</b> Mathématiques	<b>4</b> Sciences et technologie
<b>5</b> Études sociales	<b>6</b> Éducation physique et santé	<b>7</b> Éducation artistique	

La partie Attentes<sup>52</sup> et contenus d'apprentissage suit, en forme de tableaux.

Les tableaux du programme-cadre d'éducation à la petite enfance se distinguent des autres programmes-cadres du MEO, divisés par discipline. Dans le programme provisoire de la maternelle et du jardin d'enfants, on présente les attentes suivies par un *Exemple de conversation professionnelle sur l'apprentissage*. Les contenus d'apprentissage sont aussi mis en exemples au moyen de trois colonnes qui offrent : (1) les contenus d'apprentissage, (2) des exemples de *Manifestations de l'apprentissage chez l'enfant : Parole-Action-Représentation*, et enfin (3) des *Interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants : Réaction-Défi-*

---

<sup>51</sup> Voir Annexes 1 et 2 pour une description détaillée.

<sup>52</sup> Il est à noter que les sections dédiées aux domaines Mathématiques et Français sont plus volumineuses que les cinq autres (survol plus long et détaillé; plus d'attentes; respectivement 18 et 15 pages), ce qui nous fournit un indice révélateur de leur importance pour le MEO. Viennent ensuite les Sciences et technologie (11 pages), suivies de près par l'Éducation artistique (10 pages). Les domaines du Développement personnel et social (8 pages), d'Éducation physique et santé (7 pages) et des Études sociales (6 pages) sont bons derniers.

Précisons que nous nous sommes soumis à cet exercice de quantification dans un objectif de schématisation des structures et d'outil de comparaison de l'importance accordée aux différentes parties du texte.

*Enrichissement.* Chacune des sections d’attentes se conclut par un court texte de *Stratégies pour favoriser l’apprentissage du français*, commun à tous les programmes-cadres du MEO.

Il y a en tout sept domaines, 33 attentes spécifiques à chaque domaine ; 171 contenus d’apprentissage spécifiques à chaque attente et 7 *Stratégies pour favoriser l’apprentissage du français*. Cette section se prolonge jusqu’à la dernière page du document. Il n’y a aucune bibliographie.

Le programme provisoire se résume donc comme suit : 60 pages de textes explicatifs ; 81 pages de tableaux Domaines/Attentes/Contenus d’apprentissage avec exemples. Il s’étend sur les deux années du préscolaire.

### **Programme révisé**

Le programme révisé de 2016 présente une structure totalement différente du format habituel du MEO.

Il a 367 pages dans sa totalité et se divise, après une préface de 6 pages, en quatre grandes parties, chacune articulée de façon différente :

Partie 1 (MEO, 2016, p. 11-53) : cette partie contient quatre sections. On y survole en introduction tous les aspects importants du programme, en commençant d’emblée par se déclarer comme un programme orienté vers le jeu (p. 13). De l’importance de l’apprentissage chez les jeunes, à l’évaluation, en passant par la place de la famille, celle de l’équipe pédagogique, du milieu d’apprentissage, le lecteur est ensuite convié à mieux comprendre les approches pédagogiques inhérentes au programme.

Les domaines d’apprentissage, désormais réduits à quatre, s’articulent comme suit :

<b>1</b> Appartenance et contribution	<b>2</b> Autorégulation et bien-être	<b>3</b> Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques	<b>4</b> Résolution de problèmes et innovation
--	---	--	---

Cette première partie est l'expression de la philosophie et des éléments clés du programme révisé de la maternelle et du jardin d'enfants.

Partie 2 (p. 54-103) : divisée en quatre sections, cette partie est un ensemble de réflexions sur chacun des quatre domaines. On y aborde les études qui appuient les objectifs d'apprentissages relatifs au domaine traité et on offre des suggestions d'outils de réflexion et d'approches pédagogiques pertinentes à chacun des domaines traités.

Partie 3 (p. 104-125) : cette partie est construite en deux sections dont la première est clairement annoncée par son titre, *Considérations pour la planification du programme* (p. 105-117). La seconde, *Bâtir des partenariats : apprendre et travailler ensemble* (p. 118-125), s'attarde sur les liens et les relations nécessaires à établir pour que le programme créé soit bénéfique à tous.

Partie 4 (p. 126-345): *Attentes et contenus d'apprentissage*. C'est la partie la plus volumineuse, dépassant d'une centaine de pages la structure habituelle d'un programme-cadre du MEO.

Comme dans le programme provisoire, les attentes sont d'abord énumérées pour chacun des domaines, suivies de *l'Exemple de conversation professionnelle*, puis des contenus d'apprentissage présentés en trois colonnes. Chacun des domaines est suivi des *Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français*. Il est à noter que les 34 attentes, comme les 101 contenus d'apprentissage peuvent être liés à l'un ou plusieurs des domaines. Ils sont donc numérotés afin que l'on puisse plus facilement s'y référer. Aussi, pour chacun des domaines, on trouve des notes de renvois à la section de la partie 2 qui discute du domaine en profondeur.

On trouve ensuite un dernier tableau récapitulatif complet des attentes et contenus d'apprentissage. L'ouvrage se conclut avec une Bibliographie comportant 124 références.

En résumé, le programme révisé présente 136 pages de textes explicatifs ; 219 pages de tableaux Domaines/Attentes/Contenus d'apprentissage avec exemples ; 13 pages d'un tableau récapitulatif des attentes et contenus d'apprentissage, sans explications ; 8 pages de bibliographie. Tout comme le programme provisoire, il s'étend sur les deux années du préscolaire.

## Bilan des 2 programmes - conclusion

Nous présentons deux tableaux pour bien marquer les différences entre les deux programmes. Ces tableaux nous aident à identifier les sections tant plus volumineuses que nouvelles dans le nouveau programme. Il s'agit d'un aperçu général comparatif.

Outre le nouveau nombre de domaines et leur libellé, on note le nombre nettement supérieur de pages pour chacune des sections du programme révisé, ainsi que les deux sections ajoutées, soit le tableau récapitulatif et la bibliographie. En début d'analyse, nous nous attarderons à identifier ce qui meuble ces pages supplémentaires et tenterons d'en cerner le but.

**Tableau 2. Structure générale et nombre de pages accordées à chacune des parties**

Programme provisoire	Programme révisé
141 pages	367 pages
60 pages textes explicatifs	136 pages textes explicatifs
81 pages tableaux domaines/attentes/c.a.	219 pages tableaux domaines/attentes/ c.a.
--	13 pages synthèse attentes et contenus d'app.
--	8 pages bibliographie/124 références

En termes de domaines, d'attentes et de contenus d'apprentissage, on a vu plus haut que les domaines ne sont plus articulés autour des disciplines, ces dernières étant vraisemblablement englobées dans l'un ou l'autre des domaines désormais réduits à quatre. Les attentes sont en nombre comparable et on verra plus loin si elles se comparent également en termes de libellé. Les contenus d'apprentissage sont réduits de 70 items.

**Tableau 3. Tableau comparatif des domaines, attentes et contenus d'apprentissage**

	Programme provisoire	Programme révisé
Domaines	7	4
Attentes	33 Réparties par domaine	34 Interchangeables entre les domaines
Contenus d'apprentissage	171 Répartis par attente	101 Interchangeables entre les attentes
Stratégies pour l'apprentissage du français	7	4

#### **3.2.4. Préparation à l'analyse de contenu selon l'approche Reggio Emilia**

Pour être en mesure de faire cette lecture à la lumière de la philosophie de l'ARE, nous avons dû préalablement mieux la connaître. Pour ce faire, nous avons d'abord abordé l'ARE via son ouvrage-phare dans toutes ses versions (Edwards, Gandini et Forman, 1993, 1998 et 2011). À partir de ces lectures, nous avons suivi la trace des références indiquées par les auteurs des différents chapitres : « index *nominum* » (Mucchielli, 1991, p. 41) et avons ainsi découvert plusieurs des nombreux auteurs qui constituent notre bibliographie. Bien que nous ayons cherché à nous référer préférentiellement aux propos des artisans de l'ARE lorsqu'il s'agit d'expliquer et de définir sa philosophie et ses pratiques, nos recherches ne se sont cependant pas limitées aux auteurs cités par les collaborateurs des publications de l'ARE. Internet nous a été d'un grand secours pour dénicher des articles éclairants sur l'ARE et ses pratiques, vues par les chercheurs disséminés autour du monde qui ont soit réfléchi sur l'ARE, soit en ont expérimenté un ou plusieurs aspects dans leur pays, le temps d'un projet ou d'une recherche.

On trouve également un très grand nombre d'ouvrages de praticiens – particulièrement Américains – qui ont tenté d'implanter l'ARE dans leur milieu, et qui partagent leur cheminement. Un certain nombre de chercheurs chevronnés ont séjourné à Reggio Emilia et ont publié leurs réflexions sur sa philosophie ou sa pratique. Enfin, il y a aussi les publications de recherches faites en collaboration avec l'ARE, comme celles mentionnées précédemment avec *Project Zero* ou encore James Heckman.

Nous avons parcouru l'ensemble de ces écrits au mieux de notre capacité, dans les délais donnés. Nous avons ainsi lu plus d'une cinquantaine d'ouvrages et quelques 500 articles. Répétons que parmi toutes ces lectures, nous n'avons trouvé qu'un seul ouvrage publié en français. Il s'agit du livre d'Émilie Dubois (2015), tiré de sa thèse de doctorat. Si, comme pour la majorité des ouvrages sur l'ARE, celui de Mme Dubois passe par l'historique de la naissance de l'ARE, avant de nous en expliquer certaines particularités et finir avec une discussion à savoir si le projet de Malaguzzi relève de l'utopie, nous y avons cependant fait une découverte mentionnée nulle part ailleurs et qui a retenu notre attention : l'Agora.

Nos recherches pour mieux comprendre l'ARE nous ont amenée à nous rendre à Toronto, en novembre 2016, afin d'assister à une conférence de deux jours<sup>53</sup> organisée par l'*Ontario Reggio Association* à l'occasion de la clôture de l'exposition reggiane *The wonders of learning – The hundred languages of children* qui séjournait dans la Ville-Reine depuis juin.

Enfin, nous avons participé, en juillet 2017, au 4e institut d'été de Reggio Emilia. Cet événement d'une durée d'une semaine regroupait des conférences, des visites d'écoles, des ateliers, des sorties culturelles, des visites de projets exécutés avec la collaboration des praticiens de l'ARE et de nombreuses opportunités d'échanger.

Ces démarches, lectures, rencontres nous ont permis de mieux contextualiser notre recherche sans nécessairement en utiliser directement des éléments dans notre analyse.

### **Processus de développement de la grille conceptuelle**

Nous avons développé une grille conceptuelle préliminaire à la lumière de notre compréhension de l'ARE éclairée par la recherche et la documentation existante à son sujet. Elle comporte les dimensions propres à l'ARE, dont les définitions ont été données brièvement dans la section 2.1 : Concepts inhérents à l'ARE, p. 41 et suivantes. Dans un souci de transparence, nous présentons cette grille préliminaire en Annexe 3.

---

<sup>53</sup> *The value of listening : An ongoing process for reflection, dialogue, change and sharing perspectives*, présentée par Amelia Gambetti et Lella Gandini, deux des pionnières de l'ARE auprès de Loris Malaguzzi.

Dans la première partie du travail, une étude approfondie des documents de l'ARE a permis d'améliorer et d'enrichir cette grille de nouveaux concepts ou dimensions afin d'établir notre grille conceptuelle finale. Les ajouts y sont indiqués en italique. La démarcation entre le modèle préliminaire et révisé témoigne de notre cheminement.

#### Les Termes obstacles<sup>54</sup>

Au fil de nos lectures des deux programmes, nous avons rencontré des termes qui, bien qu'engoncés dans des programmes qui se réclament du jeu, s'opposent à l'essence de l'apprentissage par le jeu<sup>55</sup>. Nous les avons répertoriés afin de nous aider à mieux comprendre l'interprétation des concepts de l'ARE dans les deux programmes. Leur présence et surtout l'importance qui leur est accordée est révélatrice des intentions du Ministère dans son approche de l'éducation à la petite enfance.

Les Termes obstacles véhiculent une philosophie contraire à celle de l'ARE. Ils regroupent les notions d'attentes et de contenus d'apprentissage à maîtriser, ainsi que l'exigence de preuves de cette maîtrise par l'évaluation. Cette obligation de rendement et de satisfaction des attentes appelle à des activités préférablement bâties par thèmes et ciblant des objectifs précis, comme des concepts de mathématiques ou de littératie. Elle introduit également la notion de difficulté d'apprentissage. Il devient pertinent, dans ce cadre, d'exercer plus de contrôle dans une planification plus rigide qui, si besoin est, passera par l'enseignement explicite, dirigé, guidé. Si cette façon d'envisager l'enseignement se défend parfaitement dans la culture nord-américaine, elle ne saurait exister dans l'ARE qui se refuse à toute évaluation mesurant des résultats. On peut, par extension, la juger également contraire à la philosophie de l'apprentissage par le jeu, l'enquête, les projets, ainsi qu'à l'idée même du curriculum émergent. Puisque notre analyse se porte sur la présence et l'interprétation des concepts de l'ARE dans le programme d'éducation à la petite enfance du MEO, nous devons donc, non seulement répertorier ces concepts, mais également examiner ce qui leur fait obstacle, éclaircissant ainsi leur interprétation.

---

<sup>54</sup> Notes tirées du journal de bord.

<sup>55</sup> Voir explications sur le jeu, p. 10-11. De façon générale, on pourrait dire que l'essence du jeu est liée à son aspect libre, spontané, initié par les enfants.

La grille révisée établie, nous avons pu procéder à l'analyse du programme-cadre de l'éducation à la petite enfance en Ontario.

**Tableau 4. Grille conceptuelle finale intégrant les Termes obstacles**

	<b>Concepts ou dimensions</b>	<b>Indicateurs</b>
<b>1</b>	Image de l'enfant	100 langages de l'enfant <i>L'enfant fort, compétent, ayant des droits, capable de gérer ses apprentissages</i> <i>Rythmes différents</i>
<b>2</b>	Traces d'apprentissage	Pédagogie de l'écoute/observation Documentation pédagogique <i>Rendre les apprentissages visibles</i>
	<i>Termes obstacles</i> Traces d'apprentissage	<i>Évaluation; attentes; contenus d'apprentissage; preuves d'apprentissage; rendement (progrès)</i>
<b>3</b>	Curriculum émergent	Pédagogie jeu / enquête / projet
	<i>Termes obstacles</i> Curriculum émergent	<i>Enseignement explicite, ciblé, guidé, direct, planifié, modelé</i> <i>Thèmes, concret, abstrait</i> <i>Enfant en difficulté</i> <i>Attentes, contenus d'apprentissage</i>
<b>4</b>	Rôle de l'équipe pédagogique	L'enseignant comme chercheur et coapprenant <i>L'atelierista, la pedagoga</i> Les parents, le personnel de l'école, <i>la communauté</i>
<b>5</b>	Environnement d'apprentissage	Architecture, design, espace, matériaux, accessibilité <i>L'environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant : milieu d'app.;</i> architecture, design, espace, matériaux, accessibilité; <i>sécurité</i>
<b>6</b>	Concepts émergents	<i>Temps (transitions)</i> <i>Tics</i>

### 3.2.5. Processus d'analyse<sup>56</sup>

L'Écuyer propose trois types d'analyse de contenu, documentaire, c'est-à-dire :

Modèle A : Catégories préalablement absentes et issues de l'analyse

Modèle B : (fermé) – Catégories prédéterminées

Modèle C : Catégories préexistantes doublées de catégories à induire

Ce dernier modèle, que nous avons choisi, utilise des catégories préexistantes doublées de catégories à induire et procède de la logique inductive délibératoire, c'est-à-dire qu'il consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse. La grille d'analyse initiale s'enrichit toutefois dans la mesure où d'autres dimensions pour le problème étudié ressortent des données. C'est ce que l'Écuyer (1990) nomme l'approche mixte d'analyse.

Avec les documents identifiés pour l'étude, nous avons procédé à l'analyse de contenu selon les étapes du modèle de L'Écuyer que nous avons adapté à nos besoins. Elles se déclinent comme suit (L'Écuyer, 1987, p. 55-61) :

- 1- Établissement d'une liste des énoncés et lectures préliminaires
- 2- Choix et définitions des unités de classification
- 3- Processus de catégorisation et de classification, modèle C

-Sous-étape C-3a. Premiers regroupements des énoncés dans les catégories préexistantes et éventuellement en catégories préliminaires nouvelles

-Sous-étape C-3b. Réduction à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes

-Sous-étape C-3c. Identification définitive et définitions des catégories de la grille finale d'analyse

-Sous-étape C-3d. Classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse et préparation de tableaux de données brutes pour chacun des concepts.

- 4- Description scientifique
- 5- Interprétation des résultats.

---

<sup>56</sup> D'après notes consignées dans le journal de bord.

Nous avons d'abord effectué une première lecture libre des deux programmes du MEO afin de nous familiariser avec les textes. À la seconde lecture, nous avons appliqué notre cadre conceptuel afin de repérer les concepts de l'ARE dont nous avons repiqué les citations dans nos tableaux de données. Une troisième lecture nous a permis de peaufiner nos catégories et d'intégrer des concepts émergents de la lecture. Il est à noter que notre regard s'est beaucoup aiguisé pendant la longue période d'immobilisme dû à une santé chancelante. De retour après plusieurs mois, nous avons constaté que nos données méritaient d'être revues. Nous avons refait une lecture analytique en profondeur du programme révisé, ce qui nous a permis de raffiner nos données de façon satisfaisante.

Notre façon de procéder a d'abord été de traquer la présence des concepts de l'ARE dans les textes, les repérant soit par le terme exact inscrit dans notre grille conceptuelle, soit parce qu'une description correspondait à l'un ou l'autre des concepts. Une fois les listes de données établies, nous avons amorcé notre analyse en commençant par effectuer une description comparative de la structure de chacun des programmes. Nous avons poursuivi par l'analyse, puis la comparaison des contenus liés à l'ARE dans les deux programmes. Pour ce faire, nous avons commencé par interroger la fréquence de chacun des concepts afin de juger de l'importance qui leur est accordée dans les programmes. Nous avons évalué cette importance par le total des citations provenant du programme (données brutes), pour chacun des concepts.

Notre analyse s'est ensuite concentrée à découvrir le sens, l'interprétation de chacun des concepts dans les deux programmes, d'abord en analyse comparative du programme provisoire au programme révisé, puis comparant ce sens à celui que l'ARE accorde aux mêmes concepts.

### **Diversification des procédés d'analyse**

Nous nous sommes prêtée à l'analyse des formats des textes, leur contenu formel et visuel. Nous nous sommes donc attardée sur le choix des mots : « index lexical » (Mucchielli, 1991, p. 41) ; ce qu'ils disent et ne disent pas (Rapley, 2007, p. 111), la façon dont le message est articulé, leur fonction (but), les argumentaire et rhétorique utilisés dans leur libellé (Rapley, p. 113).

Nous nous sommes également attardée aux documents comme objets/artefacts : « Les documents sont donc des dispositifs littéraires, textuels ou visuels permettant de partager des informations [ ]. Ainsi, tous les documents sont, en ce sens, des artefacts [ ] » (Coffey, 2014, p. 369). Ainsi, leur format et les éléments graphiques présents sont révélateurs des philosophies/fonction/but des ouvrages et nous les avons aussi examinés avec cette lentille.

Nous avons donc comparé la facture visuelle des deux programmes, ainsi que les structure, langue, termes obstacles<sup>57</sup>, syntaxe, clarté du propos.

### **Triangulation**

Validation inter-juge. Un échantillon de nos données et résultats a été soumis à la seule personne à notre connaissance qui connaît l'ARE, afin de vérifier la réciprocité de nos conclusions. Madame Anne Gillain-Mauffette a bien voulu se prêter à cet exercice. Nous lui avons soumis dix citations tirées de nos données et lui avons demandé de les classer dans les catégories (concepts) leur correspondant. Madame Mauffette a bien identifié neuf des dix citations proposées. Sa seule « erreur » a été d'omettre un des deux concepts dans la 2e citation (voir Annexe 7).

Enfin, un journal de bord a été tenu tout au long de la recherche afin d'y consigner notre parcours, de poursuivre une démarche réflexive sur celle-ci, et de faire émerger nos découvertes, nos biais et les décisions qui s'ensuivent (Zohrabi, 2013). La décision de tenir un journal de bord s'appuie sur le fait qu'il constitue, selon Savoie-Zajc (2011, p. 144), une « sorte de mémoire vive » de la recherche. » À l'instar de cette dernière (p. 145), il nous apparaît pertinent de consigner les « événements jugés importants » et de maintenir un « état de réflexion active » dans un espace où sont exprimées nos interrogations, nos prises de conscience, et les informations jugées pertinentes. Certaines phrases du journal de bord ont été intégrées dans le fil du texte. Nous avons tenté au mieux de les identifier. Des extraits se trouve en Annexe 5.

Dans la prochaine section dédiée à l'analyse, sont présentées deux sous-sections. La première traite d'une analyse globale et comparative du contenu des programmes provisoire et révisé. La

---

<sup>57</sup> Termes obstacles est la façon dont nous avons choisi d'identifier les concepts émergents à la lecture qui s'opposent à la philosophie de l'ARE. Ils ne sont obstacles que dans l'objectif de cette recherche. Ils sont énumérés dans notre grille conceptuelle révisée, p. 69-70, définis et expliqués en pages 85-87.

seconde traite, de façon descriptive, de l'analyse de contenu des extraits qui ont été recensés dans les programmes et qui se rattachent à l'un ou l'autre des concepts centraux de l'ARE. Une discussion plus générale sera présentée dans la section suivante soit le chapitre 5.

## 4. ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous amorçons notre analyse par la comparaison des contenus des programmes provisoire et révisé. Cette partie reviendra rapidement sur la structure des deux programmes, surtout pour cibler les différences, notamment en lien avec les domaines d'apprentissage. Nous poursuivrons avec une analyse des contenus liés aux concepts de l'ARE pour enfin diversifier nos procédés d'analyse en jetant un regard sur le vocabulaire, la syntaxe, la clarté du propos.

### 4.1. Comparaison des contenus des programmes provisoire et révisé

Si on retrouve la grande subdivision textes/tableaux d'attentes, il faut bien admettre que quelle que soit la section observée, ces deux parties sont largement augmentées dans le programme révisé, surtout pour la seconde, sans compter l'ajout du tableau récapitulatif.

À quoi cette large différence peut-elle tenir?

Nous nous sommes déjà attardée sur la facture structurelle du programme révisé, laquelle est unique à l'ensemble des programmes-cadres du MEO. Sortant des sentiers battus, on y a redéfini les domaines, attentes, contenus d'apprentissage.

Cette nouvelle structure s'accorde avec l'orientation revue des gestes et des pratiques. Le programme révisé, avec ses quatre sections, est plus en lien avec les explications nécessaires au nouveau rôle de l'équipe pédagogique et les pratiques préconisées. De nouveaux termes apparaissent, issus de l'ARE et nous y reviendrons. Il fallait non seulement les présenter, mais également les définir et les expliquer, ce qui appelait à revoir la présentation et cela a été fait. Le nombre de pages supplémentaires est dédié à ces explications pour le bénéfice de l'utilisateur.

En ne se basant que sur le nombre de pages accordées à chacun des domaines d'un programme à l'autre, on pourrait à priori tomber dans le piège du « modèle amélioré » parce que plus élaboré. Nous croyons que ce serait faire fausse route. En effet, dans son programme provisoire, le MEO fournit un survol de ses domaines comme il l'a toujours fait, c'est-à-dire brièvement, s'appuyant – du moins peut-on le supposer – sur l'assurance que ses enseignant(e)s (diplômé(e)s et membres

accrédité(e)s de l'Ordre des enseignant(e)s de l'Ontario) connaissent déjà la teneur de ce contenu et que, conséquemment, on ne leur offre là qu'un court rappel, presque une courtoisie. Il ne saurait en effet être question d'offrir dans ces survols une définition élaborée de ces domaines lié aux disciplines connues de tout professionnel de l'éducation, mais bien plutôt de situer ce domaine dans le contexte de l'enseignement à la petite enfance; contexte qui se voit par ailleurs clairement explicité à travers les tableaux d'attentes et de contenus d'apprentissage. Ainsi, la comparaison est bancale parce qu'elle ne rencontre pas les mêmes objets à comparer.

Il nous reste à examiner le libellé des domaines d'apprentissage, réduits de 7 à 4 et leur importance présumée en fonction du nombre de pages qui leur est accordé :

**Tableau 5 : Domaines d'apprentissage dans les programmes provisoire et révisé**

Programme provisoire	# pages	Programme révisé	# pages
1. Développement personnel et social	8	1. Appartenance et contribution	37
2. Français	15	2. Autorégulation et bien-être	31
3. Mathématiques	18	3. Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques	81
4. Sciences et technologie	11	4. Résolution de problèmes et innovation	57
5. Études sociales	6		
6. Éducation physique et santé	7		
7. Éducation artistique	10		

Première constatation : les domaines du programme révisé ne sont plus libellés en rapport avec des disciplines. L'approche est ici plus holistique, plus englobante, dirions-nous, d'un *esprit d'apprentissage* plutôt que d'une accumulation de savoirs dans une discipline ou une autre.

En ce qui concerne l'importance accordée à chacun des domaines selon le nombre de pages qui leur sont consacrées, la littératie et les mathématiques occupent de loin la 1<sup>re</sup> place dans les deux programmes. Peut-on s'appuyer sur le nombre des pages dédiées à un domaine pour juger de son importance? Dans le cas de ces disciplines, nous penchons vers l'affirmative. Si elles peuvent être perçues comme plus complexes, ce qui justifierait l'espace accru à leur égard, il reste que

leur accorder, dans un programme comme dans l'autre, un espace largement plus important reflète la préoccupation du Ministère. En donnant plus d'explications et d'exemples dans ces domaines, on semble vouloir s'assurer que les praticiens auront les outils nécessaires pour intervenir efficacement auprès des élèves. Les autres disciplines ne bénéficient manifestement pas d'une telle intention.

Seconde constatation : force est de constater, que les deux programmes ne sont pas comparables.

Le programme révisé modifie le cap de l'éducation à la petite enfance en Ontario, en éliminant de la donne l'enseignement explicite qui se voulait en harmonie avec le jeu dans son programme provisoire. Il faut cependant mettre ici un bémol sur cette affirmation. De fait, bien que le programme révisé n'induit nulle part une cohabitation de l'apprentissage par le jeu/enquête et l'enseignement explicite, cette dernière reste mentionnée dans diverses sections du programme. Nous reviendrons sur ce point dans la section 5.1.2.2., p. 132.

La disparition, pour ainsi dire totale, de l'enseignement explicite est remplacée par l'observation et l'écoute qui débouchent sur la documentation pédagogique. Cette dernière est mise de l'avant comme moyen privilégié d'évaluer la progression des enfants, mais dans l'esprit d'une « étude de l'apprentissage » (MEO, 2016, p. 45) des enfants en rendant visibles ses processus, son langage, ses stratégies. En se basant sur la documentation pédagogique, l'équipe pédagogique se concentre sur les forces de l'enfant, sur ce qu'il sait ou peut faire versus ce qu'il n'a pas encore acquis. L'enseignant n'est plus un diffuseur de savoirs, mais un accompagnateur, un témoin et un chercheur. Il s'agit d'un bouleversement profond d'une culture enseignante qui, à ce titre, exige toutes les explications possibles afin d'informer et de guider l'utilisateur.

Il apparaît donc normal que le programme révisé soit largement plus volumineux que son prédécesseur, car il était nécessaire de préciser les nouvelles pratiques préconisées afin d'aider les enseignants à leur mise en œuvre.

L'objectif de cette recherche n'est pas de décortiquer la teneur du programme révisé, mais d'y repérer les concepts de l'ARE et leur interprétation à travers ses pages. Nous nous tournons donc vers cet objectif, tout en étant consciente que l'un nourrit l'autre. De fait, la recherche et

l'examen des concepts de l'ARE a provoqué des rencontres avec des concepts émergents et des « Termes obstacles ». L'examen de cette cohabitation sera conséquemment révélateur du contenu des programmes dans leur ensemble.

#### **4.2. Analyse des contenus liés aux dimensions de l'ARE et discussion**

Avant de nous concentrer sur la présentation du répertoire des concepts de l'ARE dans le programme révisé, nous devons nous attarder sur le fait que nos lectures nous ont conduite à découvrir la présence de plusieurs de ces concepts dans le programme provisoire. À la lumière de cette découverte, il est intéressant de revenir à une estimation générale<sup>58</sup> de l'importance accordée à chacun des concepts de l'ARE répertoriés dans chacun des deux programmes, puis de nous attarder à leur interprétation, afin d'observer le cheminement du MEO.

Tel que discuté plus haut, Demeuse et Stauven (2006) nous rappellent qu'un curriculum est un produit culturel dont les référents sont étroitement liés à la société qui le voit naître. Tel un artefact, il témoigne des us et coutumes, des valeurs et croyances, des cadres et des pratiques, comme de la philosophie et de l'identité même de cette société, dans un lieu et un temps donnés, ici par la voix de l'une de ses instances gouvernementale les plus influentes : son ministère de l'Éducation. Il renvoie à l'image de cette société; s'en fait le miroir. Le programme-cadre en est le produit direct, dispensateur d'une ligne de conduite, du quoi, du pourquoi et du comment. Ainsi, analyser l'interprétation de concepts définis dans un cadre théorique déterminé, à travers le continuum de deux de ses programmes-cadres, nous permet de cerner l'évolution de la pensée non seulement du Ministère, mais également de la société au nom de laquelle il s'exprime.

Dans le cas qui nous concerne, l'écart est important et mérite que l'on s'y attarde.

En effet, le programme provisoire se réclamait de l'apprentissage par le jeu en harmonie avec l'enseignement explicite. Le programme révisé s'appuie strictement sur le jeu et l'enquête. On trouve dans les deux programmes des concepts de l'approche Reggio Emilia, mais, tout comme

---

<sup>58</sup> Nous nous sommes soumis à un exercice de quantification dans un objectif de schématisation des structures et d'outil de comparaison de l'importance accordée aux différents concepts. Cette quantification se limite par ailleurs à se baser sur le total des citations colligées pour chacun des concepts de la grille.

dans l'ARE, il y a peu de traces d'enseignement explicite dans le programme révisé, ce qui semble suggérer que la philosophie du MEO s'est rapprochée de celle de l'ARE. Il est possible de vérifier cette hypothèse en analysant la place accordée aux concepts de l'ARE dans chacun des programmes et leur interprétation d'un programme à l'autre. Sur lesquels insiste-t-on? Comment les décrit-on? Ces descriptions s'accordent-elles à celles de l'ARE?

Cet exercice de comparaison est donc pertinent, car il nous permettra également de cibler les intentions du Ministère dans son programme révisé et possiblement de projeter un regard vers le futur de l'éducation à la petite enfance en Ontario.

Nous présentons donc d'abord une analyse comparative des concepts de l'ARE dans les deux programmes avant de nous engager plus en profondeur dans l'interprétation de ces concepts dans le programme révisé.

#### **4.2.1. Comparaison des contenus liés aux dimensions l'ARE et discussion**

Nous avons choisi de présenter l'ordre d'importance accordée à chacun des concepts de l'ARE dans les deux programmes. Nous avons établi cet ordre en comptabilisant le nombre de citations qui leur sont dédiées (voir un extrait des données en Annexe 6). Nous avons limité ce comptage au nombre total de citations pour chacun des concepts-clé dans leur ensemble. Dans le tableau qui suit, les résultats sont inscrits dans la deuxième colonne et le nombre de citations justifiant ce résultat se trouve dans la troisième colonne.

##### **4.2.1.1. L'importance des contenus liés à l'ARE dans le programme provisoire**

Dans le programme provisoire (MEO, 2010-2011), l'ordre d'importance des concepts est établi comme suit :

**Tableau 6. Ordre d'importance des concepts de l'ARE dans le programme provisoire**

Ordre d'importance des concepts de l'ARE dans le programme provisoire		Citations
1	Curriculum émergent	104
2	Traces d'apprentissage	54
3	Rôle de l'équipe pédagogique	44
4	Image de l'enfant	32
5	Environnement d'apprentissage (L'environnement comme 3 <sup>e</sup> enseignant)	25
6	Temps (Transitions)	11
7	TIC	7

Dans un programme introduisant le jeu comme moyen privilégié d'apprendre, le concept de curriculum émergent prédomine sans surprise, ses indicateurs étant la pédagogie du jeu, de l'enquête, du projet. On comprendra qu'il s'agissait sans doute non seulement d'expliquer, mais également de justifier cette orientation pédagogique. On notera que le MEO s'y est appliqué car ce concept surpasse largement les autres.

Les traces d'apprentissage suivent en importance et cela s'explique par le fait que l'approche préconisée se veut en équilibre avec l'enseignement explicite, lequel appelle à l'évaluation de l'apprentissage, à laquelle on consacre beaucoup d'espace.

Le rôle de l'équipe pédagogique occupe la troisième place, ce qui peut étonner, car l'application d'un programme d'apprentissage par le jeu réclame sans aucun doute un remaniement important des pratiques. Que ces dernières soient « atténuées » par l'emploi de l'enseignement explicite n'est pas suffisant pour justifier le peu de place accordé au rôle de l'enseignant. En effet, si ce dernier ne trouve pas assez d'indices pour l'appuyer dans la réorientation de ses pratiques, il s'en remettra fatalement à ce qui lui est connu, soit l'enseignement explicite. Nous aurions donc vu avec moins d'étonnement ce concept en deuxième rang d'importance, plus logiquement en lien avec celui du curriculum émergent.

En quatrième place : l'Image de l'enfant. Sa description rejoint complètement celle de l'ARE, qui considère l'enfant comme un être compétent. D'entrée de jeu (MEO, 2010-2011, p. 5), dans la section Vision, buts, objectifs, on lit :

Le programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants part de la certitude que les enfants sont capables d'apprentissage actif, ont un fort potentiel et sont prêts à prendre en main leur apprentissage. Il considère les enfants comme des personnes uniques, qui vivent et apprennent au sein de familles et de communautés.

Dans une pédagogie propre à Reggio Emilia, on ne saurait mieux dire.

Nous n'avons pas cru bon de relever et soupeser l'importance d'un indicateur étranger à l'ARE, celui des besoins de l'enfant, parce que délibérément remplacé par les droits de l'enfant. Refusant de regarder l'enfant comme un être faible que l'on doit protéger, les praticiens de l'ARE préfèrent revendiquer ses droits en tant que citoyen à part entière. Notre choix de ne pas nous arrêter à ce terme que l'on pourrait qualifier d'obstacle, vient surtout du fait qu'à notre avis, il s'agit ici d'une question de sémantique partant d'une position politique, celle de l'ARE, se rangeant du côté de l'affirmation d'une citoyenneté qui, nous le croyons, peut aussi se réclamer de ses besoins comme tout autre membre de la Cité. Les besoins ne nient pas les droits, nous avons souligné visuellement la présence de cet écart de langage dans notre liste de données sans nous attarder à en évaluer l'ampleur, bien que les acteurs reggians insistent pour les différencier.

Il reste à noter que la majorité des citations recueillies pour le concept de l'Image de l'enfant portent sur un autre des indicateurs de ce concept, à savoir *les cent langages de l'enfant*. Si on ne retrouve nulle part cette image chère à l'ARE, inventée par Malaguzzi et désormais inséparable de l'idiome reggian, on en décrit les tenants et aboutissant en maints exemples.

On note, par ailleurs, la présence de concepts chers à l'ARE, quoique timide et floue. Ainsi, l'Environnement d'apprentissage, que l'on retrouve en 5<sup>e</sup> place de notre tableau hiérarchique, est présenté comme une donnée importante dans un programme d'éducation à la petite enfance. Jamais le concept de l'Environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant n'y est nommé; on parle plutôt d'un milieu riche, stimulant, bien outillé, avec quantité d'exemples et/ou de recommandations. Le lien qu'on peut y trouver avec l'ARE est que cette dernière accorde une très grande importance

à l'Environnement d'apprentissage. C'est un lien ténu, le milieu d'apprentissage étant en général largement discuté lorsqu'il est question d'éducation à la petite enfance.

Enfin, nous retrouvons des citations dédiées à des concepts que nos lectures nous ont permis de cibler et qui ont émergé de l'analyse, soit la notion de Temps, englobant les Transitions, et les TIC. Nous avons cru bon de les ajouter parce qu'ils sont significatifs dans la philosophie de l'ARE, particulièrement la notion de Temps. Le programme provisoire y accorde plus d'espace qu'aux TIC. Ces dernières ne sont pas comme tels discutées dans l'ARE, mais nos recherches nous ont permis de remarquer qu'elles sont très présentes dans l'environnement reggian.

#### 4.2.1.2. L'importance des contenus liés à l'ARE dans le programme révisé

**Tableau 7. Ordre d'importance des concepts de l'ARE dans le programme révisé**

Ordre d'importance des concepts de l'ARE dans le programme révisé		Citations
1	Rôle de l'équipe pédagogique	217
2	Curriculum émergent	193
3	Traces d'apprentissage	126
4	Environnement d'apprentissage (L'environnement comme 3 <sup>e</sup> enseignant)	82
5	Image de l'enfant	78
6	Temps (Transitions)	15
7	TIC	7

Le premier rang d'importance dans le discours est accordé au Rôle de l'équipe pédagogique, ce qui semble aller de soi dans l'occurrence d'un changement majeur constitué par l'introduction des notions d'enseignant chercheur et coapprenant. En introduisant son programme révisé dédié véritablement au jeu dans une culture d'enquête, le MEO (2016) se doit d'informer ses praticiens sur les tenants et aboutissants de cette nouvelle culture et de les soutenir dans leur adaptation à ce nouveau paradigme du rôle de l'enseignant, des parents, du personnel de l'école et de la

communauté. On retrouve, dans nos données, les termes reggians répertoriés dans nos indicateurs, soit : l'enseignant-chercheur et coapprenant. La participation des parents/familles et de la communauté y sont également très discutés.

Dans un même esprit, il n'est pas étonnant de retrouver le concept du Curriculum émergent au deuxième rang en importance. Bien que ces questions aient déjà été abordées dans le programme provisoire, il semble pertinent de revenir sur la recherche, les avis d'experts, et les théories favorisant le jeu dans l'éducation à la petite enfance, afin de bien démontrer et même de justifier la place du jeu dans l'apprentissage des enfants. Rappelons que depuis l'implantation du programme provisoire, la maternelle et le jardin d'enfants se conjuguent à temps complet; les demi-journées jusqu'alors incluses dans la structure, ayant été éliminées. De quoi ces journées seront-elles meublées dans un contexte exclusif d'apprentissage par le jeu et l'enquête? Comment amener les enfants à acquérir des notions, particulièrement en littératie et en numératie à travers l'apprentissage par le jeu? Autant de questions qui nécessitent réponse au bénéfice des praticiens. On discute majoritairement du jeu, de l'exploration et de l'enquête, avec maintes illustrations, et également de coconstruction de l'apprentissage et d'apprentissage intégré (jeu et domaines). Le terme/concept de Curriculum émergent n'apparaît pas comme tel, mais est décrit et cette description est proche de celle de l'ARE. Soulignons qu'il ne fait pas partie du vocabulaire de l'ARE : il provient des chercheurs étrangers et est tacitement accepté par les acteurs reggians.

Le troisième rang est occupé par les Traces d'apprentissage. Ces dernières doivent désormais passer par une pédagogie de l'écoute et de l'observation, être répertoriées de façon constante dans une documentation pédagogique, laquelle sert non seulement à évaluer les acquis et découvertes des élèves, mais également à cibler des pistes émergentes pour relancer le travail. La documentation pédagogique décrit aussi les activités et les interventions des adultes et les explique; leurs interprétations et interrogations face à ce qui se passe et leurs projections pour l'avenir. Elle dépeint le milieu (matériaux et comment ils sont utilisés), ce qu'on valorise. Ainsi, elle décrit non seulement les processus des enfants mais aussi ceux des adultes (Gillain Mauffette, 2008). Il s'agit d'une adaptation majeure pour l'équipe pédagogique qui doit intégrer l'habitude de cette prise de notes accompagnée d'archives visuelles et/ou auditives : photos, vidéo,

enregistrement des conversations des enfants<sup>59</sup>. On discute plus d'évaluation au service de l'apprentissage que d'évaluation de l'apprentissage et ces questions seront revues dans la discussion générale.

Au quatrième rang, mais presque à égalité avec les traces d'apprentissage, on retrouve la notion d'environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant, ici nommée « milieu en tant que 3<sup>e</sup> enseignant ». C'est une particularité de la philosophie de l'ARE et une nouveauté dans le programme. Elle est vue plus en profondeur dans la discussion générale. Il est cependant étonnant de la retrouver devant l'image de l'enfant, au cinquième rang. L'enfant, tout au long du programme, est présenté comme compétent soit par l'utilisation exacte de ce terme (normalement accompagné par « et capable de réflexion complexe, ») soit par son illustration. Dans le tableau des attentes et contenus d'apprentissage, chacun des quatre domaines est abordé par cette phrase : « Tous les enfants sont considérés comme des êtres compétents, curieux, capables de réflexion complexe et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif » (MEO, 2016). Cette phrase est d'abord introduite comme le deuxième des Principes directeurs de l'apprentissage par le jeu (p. 17). Elle est reprise avec quelques variantes au fil du document.

Les Concepts émergents, ici aussi, se placent bons derniers, ce qui apparaît sans surprise puisqu'ils représentent des concepts en marge de l'ARE. Notons qu'un concept est venu enrichir la liste, soit celui des Transitions. L'ARE accorde beaucoup d'importance à la flexibilité de l'horaire et encourage à limiter les transitions afin, entre autres, de laisser aux enfants l'opportunité de s'investir dans leurs activités sans interruption. Il est donc très lié au concept de Temps.

Afin de pouvoir mesurer plus clairement la différence – et elle est d'envergure – entre l'importance accordée aux concepts de l'ARE dans le programme provisoire et le programme révisé, voyons le tableau comparatif établi dans la section suivante, en y examinant la proportion des Termes obstacles (TO dans les tableaux), d'abord par concept, puis globalement. Cet ajout est essentiel à la compréhension de l'interprétation des concepts de l'ARE dans les deux programmes.

---

<sup>59</sup> D'après notes consignées dans le journal de bord.

#### 4.2.1.3. Analyse comparative des contenus liés à l'ARE dans les deux programmes

Tableau 8. Les concepts de l'ARE et les Termes obstacles, programme provisoire

Les concepts de l'ARE dans le programme provisoire avec l'ajout des Termes obstacles		
1	Curriculum émergent	Dans l'ensemble des citations consacrées au curriculum émergent, 69% de ces dernières évoquent ou sont totalement consacrées aux TO.
2	Traces d'apprentissage	Les TO dominent les citations à 81%
3	Rôle de l'équipe pédagogique	
4	Environnement d'apprentissage (L'environnement comme 3 <sup>e</sup> enseignant)	
5	Image de l'enfant	
6	Temps	
7	TIC	

Quelle que soit leur affinité avec l'ARE, les concepts du Curriculum émergent et des Traces d'apprentissage sont, par ailleurs, abondamment niés par les Termes obstacles qui regroupent les notions d'enseignement explicite, d'activités dirigées et/ou structurées, des attentes et des objectifs d'évaluation, de preuves d'apprentissage, de progrès, de rendement. Ainsi, le rôle de l'équipe pédagogique, ici surtout de l'enseignant, sera également orienté vers les activités d'évaluation, de planification, de stratégies ciblant l'atteinte d'attentes précises. Le MEO (2010-2011, p. 19), explique clairement sa position, au chapitre des fondements pédagogiques : « Le programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants offre un équilibre entre l'exploration ou l'enquête<sup>60</sup>, l'enseignement guidé et l'enseignement explicite. » Partant du principe que le programme provisoire se présente comme un programme privilégiant l'apprentissage par le jeu, il est permis de se demander ce que l'enseignement guidé ou explicite

---

<sup>60</sup> Il est intéressant de noter ici qu'on parle d'exploration ou d'enquête et non de jeu, ce qui peut porter à confusion dans un programme qui se réclame de l'apprentissage par le jeu.

vient y faire, si ce n'est assurer la satisfaction des attentes et des contenus d'apprentissage prédéterminés. L'équilibre ici mentionné semble nier les principes premiers du programme et dévoiler, par ailleurs, une position peu affirmée de la part du Ministère.

**Tableau 9. Les concepts de l'ARE et les Termes obstacles, programme révisé**

Les concepts de l'ARE dans le programme révisé avec l'ajout des Termes obstacles		
1	Rôle de l'équipe pédagogique	
2	Curriculum émergent	Les TO occupent 28% des citations
3	Traces d'apprentissage	Les TO occupent 31% des citations
4	Environnement d'apprentissage (L'environnement comme 3 <sup>e</sup> enseignant)	
5	Image de l'enfant	
6	Temps (Transitions)	
7	TIC	

Si la proportion des termes obstacles est largement plus faible dans le programme révisé, elle est toutefois bien présente. L'évaluation, les attentes les objectifs existent toujours et il fallait s'y attendre. En effet, dans le contexte d'un système éducatif nord-américain, l'inverse serait improbable. Les obstacles au Curriculum émergent semblent cependant contestables. Jusqu'à quel point, en effet, peut-on prétendre à un curriculum émergent dans un contexte d'attentes et de contenus qui, s'ils sont apparemment soumis à une évaluation plus souple, n'en doivent pas moins être atteints? Nous verrons dans la section Discussion comment ils sont interprétés dans le programme révisé.

Les termes obstacles dans le programme révisé : des précisions

À défaut de pouvoir les nommer autrement sans introduire de la confusion, nos Termes obstacles doivent majoritairement être pris ici avec un grain de sel. En effet, si on retrouve des recommandations de bien planifier, de modeler, d'évaluer, ces activités ne recouvrent plus

l'intention préalable d'un encadrement rigide et contrôlé pour se ranger beaucoup plus près des intentions trouvées dans l'ARE, du moins, en apparence.

Il reste cependant qu'une certaine forme d'aliénation des concepts émerge par l'existence même des objectifs d'apprentissage, des attentes et de l'évaluation, contraires à la philosophie de l'ARE. Ainsi, le programme révisé, s'il semble à première vue adopter d'emblée la conception de l'éducation à la petite enfance telle que promue par l'ARE, en pervertit tout de même l'esprit par les attentes, bien qu'elles soient allégées comparativement au programme provisoire<sup>61</sup>.

En évaluant la proportion des Termes obstacles du programme provisoire dans leur ensemble on obtient un ordre d'importance qui surpasse tous les autres concepts. En effet, avec leurs 116 citations sur 277 au total, les TO occupent 42% de l'ensemble des citation. Elles sont dominantes parmi tous les concepts.

Bien qu'ils soient toujours présents dans le programme révisé, les TO, avec leurs 93 citations sur un total de 790, tous concepts confondus, n'y figurent que dans une proportion de 11%.

### **Bilan des résultats pour le programme provisoire**

Ce qui frappe évidemment est que l'ensemble des Termes obstacles domine le tableau du programme provisoire. On pourrait arrêter ici toute comparaison, car il va de soi qu'avec une telle prémisse, l'ARE ne saurait être citée ici comme une influence marquée dans le programme provisoire, même si on utilise à travers ses pages des termes, expressions ou interprétations qui s'en rapprochent. Le fait même que ce qui contrecarre les concepts d'apprentissage par le jeu, les traces d'apprentissage, influençant donc le rôle de l'équipe pédagogique, soit ainsi dominant suffit à nous faire comprendre que les premiers pas du MEO vers un apprentissage basé sur le jeu démontraient un engagement pour le moins réservé.

L'Environnement d'apprentissage, pour important qu'il soit, n'est pas perçu comme un troisième enseignant.

---

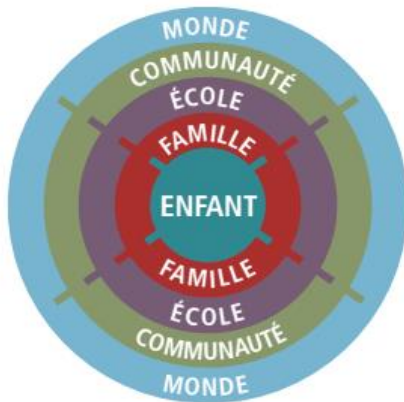
<sup>61</sup> Notes tirées du journal de bord.

L'Image de l'enfant. Dans le programme provisoire, l'enfant est un être capable d'apprentissage actif, a un fort potentiel et est prêt à prendre en main son apprentissage. Il est unique, curieux, a son propre rythme, ses forces, et en est à son propre stade de développement (MEO, 2010-1011). Mais il n'est pas « compétent et/ou capable de réflexion complexe. »

Le concept émergent de Transitions est totalement absent dans le programme provisoire, ce qui démontre que l'enseignant doit respecter un horaire fixe. On discute cependant du Temps à peu près dans le même esprit que dans le programme révisé, à savoir l'importance d'accorder le temps nécessaire à l'apprentissage de survenir, quoique de façon peu appuyée.

On trouve, dans le programme provisoire, une figure qui résume l'esprit du programme :

**Figure 1. Une communauté d'apprentissage**



Source : MEO, 2010-2011, p. 5

Cette première figure, dans le programme provisoire, suggère une relation plus englobante de l'enfant, au cœur de son univers. Il s'en dégage une impression de bienveillance, de protection. On peut également sentir la pénétration des éléments par le débordement d'une couleur dans l'autre. Mais si on se fie à ce diagramme, il n'y aurait pas d'interpénétration : l'enfant déborde sur la

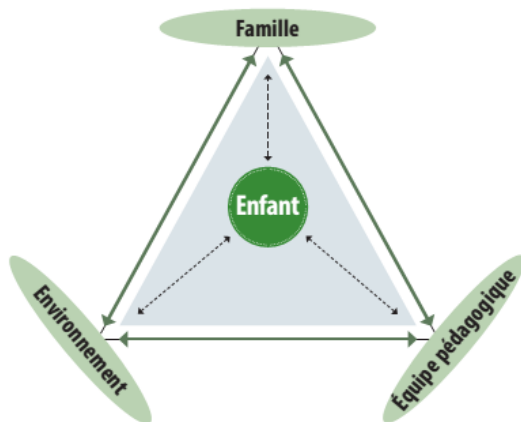
famille, qui déborde sur l'école, etc. Il reste qu'en plaçant l'enfant au centre de ces diverses connections, le lecteur peut déduire qu'à travers sa famille, son école, etc, le programme touche à tous les systèmes liés à l'enfant. Mais la réciprocité est absente. Il semble ici que la représentation graphique n'ait pas adéquatement illustré l'idée d'interrelations, et c'est dommage, car l'intention était dans le propos.

### **Bilan des résultats pour le programme révisé**

Ce dernier se positionne définitivement beaucoup plus près de l'esprit de l'ARE. Il introduit les termes reggians d'enseignant coapprenant et chercheur, de coconstruction des apprentissages,

de la documentation pédagogique, de l'environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant. Il s'agit là d'ajouts majeurs, tous liés à la philosophie de l'ARE. Nous en discutons plus en profondeur dans la section 5, p. 97 et suivantes.

**Figure 2. L'apprentissage dans un contexte de relations**



Source : MEO, 2016, p. 13

La figure qui illustre l'esprit du programme semble affirmer que l'on se range définitivement derrière la nouvelle philosophie du Ministère, en démontrant une relation conversationnelle entre les diverses composantes. Cette notion de conversation s'harmonise à celle de dialogue, largement utilisée dans l'ARE.

#### **4.3. Bilan : facture, structure, langue, termes obstacles, syntaxe, clarté du propos**

**Facture.** Très comparable : il s'agit d'un programme-cadre conforme dans sa facture, à tous les autres publiés par le MEO. On y retrouve les textes explicatifs suivis des tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage; l'écriture est sobre, formelle, bien que l'on note un souci dans le programme révisé de bien nommer ses sources et d'identifier ses figures, ce qui la rapproche de l'écriture scientifique. Cet aspect mène naturellement à retrouver une liste des références, absente du programme provisoire. Par ailleurs, les propos sont très répétitifs, reprenant parfois les mêmes termes à quelques mots près deux ou trois fois, ce qui, entre autres, explique le dénombrement de pages supplémentaires du programme provisoire au programme révisé. Il est clair que l'intention est de se faire comprendre. Au point qu'on enfonce le clou, peut-être trop? Ces répétitions pour expliquer un concept, par exemple comme l'enseignement par le jeu sont-elles nécessaires ou ajoutent-elles de la confusion? Nous ne saurions trancher la question sur la

nécessité, comprenant que les répétitions sont sans doute utiles pour certains lecteurs. Les répétitions n'ajoutent pas de confusion, elles appuient, parfois lourdement, sur des explications qui seront superflues pour certains lecteurs. Pour ces derniers, elles alourdissent le texte, mais le MEO ne pouvait courir le risque d'être mal compris.

En définitive, le programme révisé donne beaucoup d'explications sur le rôle des enseignants, une multitude d'exemples afin d'éclairer chacun des concepts. Il y a là une intention d'informer et de former, beaucoup plus qu'un programme rigide à appliquer.

**Structure.** Différente. On est définitivement sorti du modèle normatif des programmes-cadres du MEO pour adopter une structure en quatre parties, ces dernières découpées différemment et offrant plus d'information à tous les niveaux. L'ajout d'un large tableau récapitulatif des attentes et contenus d'apprentissage, ainsi que divers autres tableaux explicatifs des nouveaux concepts introduits est également nouveau dans ce type de publication du MEO.

**Langue.** En général, on a adopté le même type de langage, soit un français normatif empruntant au métalangage du domaine de l'éducation. En revanche, le libellé des termes – s'il reste assez comparable - varie pour introduire :

- un nouveau libellé des domaines;
- de nouveaux concepts absents dans le programme provisoire comme, par exemple : l'enseignant-chercheur, coapprenant, la coconstruction, le milieu comme troisième enseignant, tous proches de l'ARE.

### **Les Termes obstacles**

D'autres mots sont, pour ainsi dire absents. L'enseignement explicite ne revient que deux fois dans tout le document, et on en retrouve aussi l'esprit sous la forme plus souple d'« instructions explicites » (MEO, 2016, p. 18). Les autres instances forcent toutefois le questionnement. Au chapitre 3.1 (p. 105), on trouve, sous l'énumération des « critères importants à prendre en considération pour créer un horaire efficace à la maternelle et au jardin d'enfants » :

- L'équipe pédagogique donne à l'enfant des occasions d'apprendre seul et en petits groupes pendant le jeu (*p. ex., pour satisfaire des besoins ou intérêts particuliers, pour passer en revue de la documentation, pour coconstruire une aire d'apprentissage*) et utilise diverses stratégies d'apprentissage et d'enseignement (*p. ex., lecture partagée, écriture partagée, enseignement explicite en mathématiques*) suivant les occasions qui se présentent pendant le jeu.

Pourquoi introduire ici, dans les stratégies possibles, l'enseignement explicite, contraire à tout ce que le document promeut? En fait, il ne s'agit pas tout à fait d'une introduction. En effet, en page 85, nous retrouvons cette citation en ouverture du chapitre Comportements en mathématiques : que nous dit la recherche? :

Nul besoin de choisir entre un excellent enseignement des mathématiques et des jeux libres de qualité en classe : ces deux approches s'enrichissent l'une et l'autre, et les enfants y gagnent sur tous les plans (Sarama et Clements, 2009a, p 331).

N'est-ce pas là une façon indirecte d'ouvrir la porte à « l'excellent enseignement explicite » par ailleurs découragé dans tout le reste du document? Et comme par hasard, cette stratégie est liée au domaine des mathématiques, l'une des préoccupations (avec la littératie) des praticiens (enseignants et direction) et des parents, quant à l'efficacité du jeu pour enseigner des concepts dans ces deux matières (Vanderlee et al., 2012, p. 47). Les phrases qui suivent cette citation informent que les enfants se servent naturellement de concepts mathématiques dans leurs jeux. Le reste du chapitre est à l'avenant. Puis, on retrouve une nouvelle allusion, p. 106, dans les Questions de réflexion :

- De quelles façons pouvons-nous, aux moments propices, offrir l'enseignement explicite le plus susceptible de faire progresser l'apprentissage des enfants?

L'allusion est timide, perdue dans les 367 pages du programme, mais elle est là. Est-ce suffisant pour qu'un enseignant justifie le recours à cette stratégie? Pourquoi pas? Après tout, c'est bel et bien inscrit dans le programme. Il y a donc confusion et il est à se demander la raison de la présence de ces deux instances, si discrète soit-elle <sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> On pourrait invoquer la nécessité d'un soutien plus explicite pour les enfants qui affichent des retards marqués, par exemple, dans leur motricité fine. Mais cela semble aller de soi. Dans un programme qui repose sur l'apprentissage par le jeu et la collaboration, l'enfant se construit à travers ses relations avec tous ceux qui l'entourent, selon le principe de la zone proximale de développement. Nous entendons enseignement explicite dans

Dans le même ordre d'esprit, on retrouve la notion d'apprentissage dirigé en une unique instance, mais combien surprenante. Trois citations ouvrent la section des Manifestations des apprentissages en littératie et en mathématiques (p. 206). Les deux premières proclament avec force la pertinence du jeu comme moyen privilégié d'apprentissage chez les jeunes enfants. Puis, on arrive à la troisième citation :

L'enfant qui joue utilise sa pensée mathématique et son raisonnement [ ]. Une pédagogie qui repose sur la combinaison de jeux libres et de périodes d'apprentissage dirigé et qui encourage l'enfant à jouer avec du matériel de manipulation et des idées mathématiques est puissante (D.H. Clements et J. Sarama, « The importance of the early years, » dans R.E. Slavin [Ed.], Science, technology & mathematics [STEMS], 2014, p. 5)

Comment de telles citations et/ou allusions ont-elles pu se retrouver au cœur d'un programme qui demande à ses enseignants d'oublier les manières traditionnelles d'enseigner, de repenser leur enseignement, de le faire reposer sur l'écoute et l'observation, dans une pédagogie du jeu et de l'enquête? C'est à n'y rien comprendre.

La seule autre instance où le mot « dirigé » est utilisé est (p. 61) :

- Comment communiquons-nous nos attentes à l'enfant d'une manière qui est plus « ouverte » et moins « dirigée »?

Ainsi, les attentes (déjà problématiques dans l'univers de l'ARE) devraient être communiquées de façon moins dirigée, mais l'apprentissage des mathématiques devrait se partager entre les jeux et l'enseignement/apprentissage dirigé? Admettant qu'on fasse fi du contenu des textes qui précèdent et suivent cette citation et qu'on choisisse de lire le programme révisé avec un esprit obtus ou borné, la réponse à cette question est... oui. Ainsi, que la suggestion soit introduite, même de façon aussi diluée, pose un problème dans le contexte d'un programme d'apprentissage par le jeu.

On retrouve la notion de lecture (5)/écriture (2)/apprentissage (1) guidés, tous, sauf exception, en rapport avec la littératie et les mathématiques. Deux seules instances placent la lecture (1) et l'écriture (1) guidées dans Résolution de problèmes et innovation. Bien que la notion de guider

---

le contexte d'enseignement de concepts précis, pas de techniques comme le maniement d'un outil ou d'un équipement.

soit beaucoup plus douce que celle d'enseignement explicite ou dirigé, elle est inexistante dans l'ARE qui demande à ses enseignants d'accompagner les enfants dans leur processus d'apprentissage, de les aider à faire des liens, de les stimuler pour qu'ils poussent plus avant leurs explorations et enfin de coconstruire et de coapprendre avec eux. Il s'agit, dans l'ARE, d'observer, d'écouter, de soutenir, jamais de guider. Ce qui nous a menée à catégoriser le mot comme Terme obstacle.

Enfin, les mots « modeler/lé/lage » sont utilisés assez librement à travers tout le document (une trentaine de fois). Or, et même à travers le prisme de l'ARE, le modelage n'est pas nécessairement un élément négatif ou de contrôle, surtout lorsqu'il s'agit, par exemple, de modeler des comportements, des pratiques sécuritaires, des stratégies de coopération ou de donner une rétroaction, ou même encore de modeler la formulation des problèmes mathématiques (p. 93). Cependant, lorsqu'il est question d'activités d'apprentissage modelé (p. 82), d'écriture et de lecture (ou des stratégies de) modelées (p. 75, 81 et 175) ou de modeler l'addition et la soustraction (contenu d'apprentissage 17.9, p. 253), la notion de contrôle est bien présente. Encore ici, on choisit de modeler surtout en lien avec le domaine de la littératie et des mathématiques. Le modelage en soi n'est pas répréhensible, au contraire. Mais il fait obstacle à la philosophie de l'ARE qui laisse les enfants découvrir leurs stratégies et pose l'enseignant comme chercheur des manières d'apprendre de l'enfant. Il entre donc, dans le cadre de cette recherche, dans la catégorie de Terme obstacle.

Notons qu'il est question à quelques reprises (3) de modeler l'utilisation de la langue, mais c'est toujours en rapport avec un but précis, comme modeler l'utilisation de nouveau vocabulaire dans le contexte du jeu (p. 216) ou pour l'enfant qui a une connaissance limitée du français (p. 204). On parle également de modeler l'utilisation de la langue et des processus de la pensée et du raisonnement (p. 130), en rapport avec la façon d'encourager les enfants à s'exprimer sur leurs apprentissages. Nulle part, dans tout ce qui est suggéré comme stratégies d'apprentissage du français, n'est-il question de modeler une langue impeccable en présence des enfants. Ce serait pourtant une stratégie de base si simple à adopter et son omission est regrettable.

Planification/planifier. Comme pour le modelage, ce terme n'est pas d'emblée répréhensible. Les praticiens de l'ARE planifient et peuvent même se donner des objectifs d'apprentissage. Mais chez eux, la planification est vue comme une stimulation, un « contexte dans lequel l'apprentissage peut avoir lieu » (Borghi, 1998, p. 163) : proposons ceci et voyons comment les enfants vont négocier cette proposition. Elle est toujours en lien avec l'analyse de la documentation : en tentant de comprendre les théories des enfants et de les identifier, on peut voir poindre un concept intéressant à explorer. Les objectifs sont flexibles, comme une hypothèse de ce qui pourrait possiblement survenir, mise à l'épreuve par le travail des enfants qui peut aller dans le sens escompté ou pas. On retrouve dans le programme révisé une vision proche de celle de l'ARE (p. 95), encore ici pervertie par une intention beaucoup plus encadrée, la situation proposée devant tenir compte d'un *bon* niveau de difficulté et d'outils devant mener à la compréhension d'un concept à l'étude :

Ce faisant, elle [équipe pédagogique] en apprend plus sur les acquis des enfants et peut leur préparer des situations d'apprentissage ayant le bon niveau de difficulté afin qu'ils disposent des outils nécessaires à la compréhension du concept à l'étude.

On se base ici sur les acquis des enfants et non l'émergence de théories identifiables et à explorer. Surtout, la proposition est établie dans un but de maîtrise d'un *concept à l'étude*. Comment a-t-on décidé du concept à étudier? Pourquoi est-ce important que ce concept soit compris à ce moment précis? La réponse survient plus loin dans le texte. Bien que le programme révisé suggère de proposer aux enfants des situations d'apprentissage qui les intéressent et tiennent compte de leurs intérêts, questions et idées, ces dernières doivent cibler dans ces intérêts et idées celles qui trouvent un lien avec « les compréhensions conceptuelles inscrites sous les attentes » (MEO, 2016, p. 95). Ce genre de considérations n'existe pas dans l'ARE. Ainsi, planifier dans l'intention de satisfaire aux attentes est plus proche de l'ancienne vision du MEO que de celle de l'ARE qui planifie après analyse minutieuse de la documentation, puis se pose en témoin des processus des enfants face à la proposition.

Pour cette raison, des termes comme preuves d'apprentissage, rendement, progrès font obstacle à la philosophie de l'ARE qui ne cherche pas à faire correspondre l'apprentissage à une

quelconque mesure d'évaluation et qui considère sa planification comme un soutien au processus des enfants, non comme un cheminement vers un objectif.

Ajoutons en dernier lieu quelques notes sur l'emploi du mot « traditionnel », comme dans enseignement traditionnel, pratiques traditionnelles, sous-entendant des pratiques désormais périmées. Le mot revient une dizaine de fois dans le document, toujours en comparaison négative (ce qu'il ne faut pas faire) et ce, dès la Préface (p. 4) :

Depuis la mise en œuvre du programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, de nouvelles approches ont contribué au passage de la pédagogie traditionnelle à une pédagogie centrée sur l'enfant et sur les preuves des recherches et de la pratique relative à la façon d'apprendre des jeunes enfants.

Les questions de réflexion qui suivent peuvent amener les membres de l'équipe pédagogique à repenser les pratiques traditionnelles se rapportant au milieu d'apprentissage et à en adopter d'autres, plus conformes à l'état actuel des connaissances sur l'apprentissage des enfants (p. 41).

L'équipe pédagogique met constamment à l'épreuve les points de vue traditionnels et les routines ou approches généralement acceptées et pense à son rôle de nouvelles façons (p. 123).

L'enseignant est encouragé à réévaluer son rôle, comme en font foi ces sous-sections : Planification traditionnelle par opposition à l'approche axée sur l'enquête (p. 33); De la prise de notes traditionnelle à la documentation pédagogique (p. 46). Cela nous ramène à demander comment les stratégies d'enseignement explicite et/ou dirigé ont pu trouver leur chemin entre les lignes du programme révisé. Nous avons cru au départ qu'elles en avaient été écartées. Les retrouver dans un programme voué à l'apprentissage par le jeu est paradoxal. Conséquemment, nous ne pouvons plus affirmer que le programme révisé est exclusivement axé sur le jeu et l'enquête. Même s'il s'agit de brèches microscopiques dans la philosophie du programme révisé, elles sont bien là<sup>63</sup>.

---

<sup>63</sup> D'après notes consignées dans le journal de bord.

**Syntaxe.** Au fil de la lecture, nous avons remarqué de mauvaises structures de phrases qui semblent indiquer que le texte français serait une traduction de l'anglais et qu'il aurait bénéficié d'une dernière révision. Quelques exemples :

« Il reconnaît la nature évolutive de ces approches, ainsi que les avantages de la réflexion collaborative et de l'enquête lors du passage de pédagogies et de planification de programmes plus traditionnelles » (p. 22).

Programme révisé en anglais (MEO, 2016b, p. 17) :

« It recognizes the transformational nature of these approaches, as well as the benefits of collaborative reflection and inquiry in making the transition from more traditional pedagogies and program planning approaches. »

« Il est donc important que l'enfant soit donné de multiples occasions variées pour qu'il puisse établir des liens entre ses expériences précédentes et les nouvelles expériences qu'il vit chaque jour » (p. 48).

Programme en anglaise (p. 40) :

« It is therefore critical that children have multiple and varied opportunities to make connections between previous experiences and the new experiences that they are having every day. »

Ce ne sont que quelques imperfections éparses; le reste du texte est généralement impeccable.

**Clarté du propos.** Malgré l'effort évident pour expliquer extensivement la nouvelle philosophie du MEO envers l'éducation à la petite enfance, certains concepts, notamment l'évaluation, restent obscurs. On comprend mal comment se glisse le principe d'évaluation de l'apprentissage dans cette philosophie qui présente le jeu dans une culture d'enquête comme voies privilégiées d'apprentissage. Les mots sont là, justifiant l'un et l'autre, mais c'est parfois confus. Nous élaborons sur ce point plus en profondeur dans la discussion qui suit.

## 5. DISCUSSION

### 5.1. Présence de l'ARE dans le programme de l'Ontario: discussion comparative

En simplifiant à l'extrême nos concepts en relation avec l'ARE, on pourrait inscrire leur filiation comme suit : l'image de l'enfant amène à le respecter dans ses agirs et ses choix. Ce respect se traduit par l'observation et l'écoute, répertoriées dans une abondante prise de notes qu'on appellera documentation pédagogique. Le rôle de l'enseignant est donc ici de première importance en ce sens qu'il ne se perçoit pas comme le « diffuseur de l'information » mais le « facilitateur vers cette dernière. » En effet, selon ce qu'il interprète dans ses analyses de la documentation, l'enseignant proposera de nouveaux matériaux pour soutenir ou encore relancer une exploration en cours. Cette relance peut aussi être effectuée par le biais de questions et de discussions. Ces pistes suggérées au jour le jour sont ce que l'Amérique du Nord a baptisé le curriculum émergent (Wien, 2008, p. 5) et que les Italiens appellent *progettazione*. Un environnement riche en matériaux diversifiés, en espace et en beauté est essentiel, car il nourrit l'enfant. Le temps, ici, est fluide, avec le moins de transitions possible. On laisse l'enfant évoluer à son rythme, un projet peut durer une heure ou une année et impliquer un enfant, plusieurs, ou toute l'école. Les traces du processus sont partagées avec parents, visiteurs, et avec les enfants eux-mêmes afin que ces derniers puissent s'exercer à une réflexion sur le travail en cours, premiers pas vers la métacognition. Ces traces sont ce que les praticiens reggiens appellent rendre les apprentissages visibles.

#### 5.1.1. Interprétation des concepts de l'ARE d'un programme à l'autre

Dans le programme provisoire, les termes obstacles obtiennent le premier rang, ce qui n'étonne pas. Ce programme, quoique dédié au jeu, est harmonisé avec l'enseignement explicite, ce qui explique la large part que prennent des valeurs comme l'évaluation et l'enseignement dirigé. Le Curriculum émergent y trouve le second rang en importance, ce qui peut aisément se comprendre puisqu'on introduisait dans ce programme l'apprentissage par le jeu. Il y avait donc des explications à donner sur cette nouvelle façon de voir les choses. En maintenant cependant l'enseignement explicite à égalité avec l'apprentissage par le jeu, on ouvrait la porte au recours

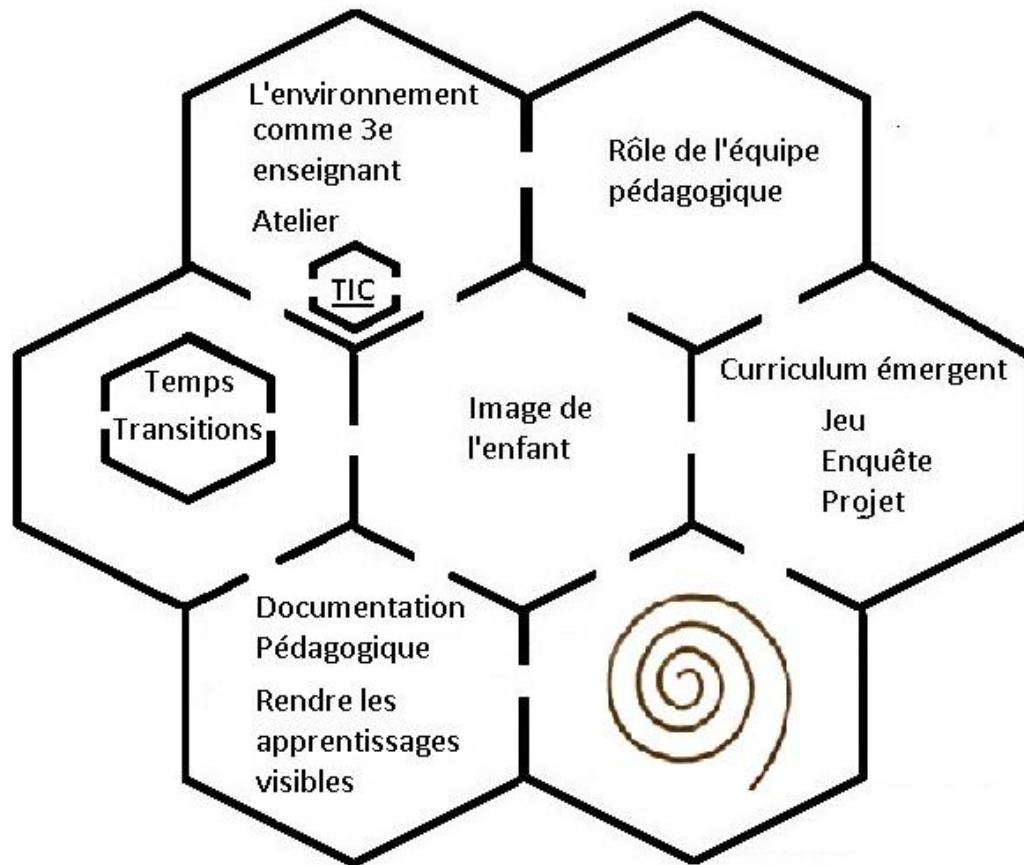
de ce dernier pour toutes les disciplines qui semblaient mieux s'en accommoder. Les attentes et contenus d'apprentissage étant précis et très ciblés, on peut comprendre que les enseignants aient pu préférer se reposer sur « des valeurs sûres » d'enseignement afin de s'assurer (se rassurer?) de répondre aux exigences. Le rôle de l'équipe pédagogique prend la quatrième place dans ce palmarès, sans doute parce qu'encore ici, il variait modérément. Il a été démontré (Vanderlee et al, 2012) que les enseignants, comme les parents et les directions d'écoles se méfiaient de l'efficacité du jeu pour transmettre des notions et des concepts tant en littérature qu'en mathématiques. On peut supposer que, conséquemment, leur rôle s'en trouvait peu modifié, même dans un contexte d'apprentissage par le jeu qui prenait la seconde place lorsqu'il était question « d'apprentissages sérieux ».

Dans le programme révisé, il paraît prévisible que le rôle de l'équipe pédagogique et les pratiques pédagogiques (Curriculum émergent; Traces d'apprentissage) obtiennent le plus grand nombre d'extraits et par conséquent les premiers rangs en ordre d'importance.

Selon notre analyse, l'importance accordée principalement au rôle des enseignants et à la pédagogie préconisée désormais présentée substantiellement comme la seule alternative pourrait ne refléter que les efforts déployés pour bien décrire l'intérêt de ces nouveaux paradigmes d'enseignement et d'apprentissage afin d'informer et potentiellement de convaincre les enseignants, à force d'explications et d'exemples. On peut donc supposer qu'il tenait à cœur au Ministère de bien faire comprendre la mécanique des rôles de l'enseignant-parent-direction-communauté et celui de la pédagogie du jeu dans une culture d'enquête. D'emblée, le fait que le programme révisé se base désormais entièrement sur ces concepts suffit à expliquer leur présence prédominante au fil du document. Il semble aussi aller de soi que les Traces d'apprentissage prennent la troisième place, puisqu'imbriquées dans les deux premiers concepts. L'introduction du concept Rendre les apprentissage visibles demandait, lui aussi, explication. Le Ministère n'ayant pas éliminé les attentes, contenus d'apprentissage et l'évaluation des acquis d'après ces derniers, ils doivent donc être explicités en regard des nouvelles pratiques.

L'environnement d'apprentissage obtient la cinquième place dans les deux programmes, surpassant l'Image de l'enfant. S'il est vrai qu'une fois l'établissement de cette image, il reste peu

à dire comparativement aux autres concepts plus complexes, cette hiérarchie ne correspond toutefois pas à celle qui se trouve au centre de l'ARE. Une figure représentant l'interaction des dimensions de la philosophie reggiane pourrait se décliner comme suit:



**Figure 3. Les dimensions de l'approche Reggio Emilia<sup>64</sup>**

L'image de la ruche semble aller de soi comme un milieu fourmillant d'activités et de création. L'aspect important dans cette figure est que chacun des éléments est en constante communication avec les autres. La spirale, symbole du processus d'apprentissage à Reggio, représente le caractère itératif de l'apprentissage, comme des pratiques de l'ARE : des allers-retours fréquents permettent de revisiter les gestes posés, d'y réfléchir, de mesurer le chemin parcouru, d'identifier de nouvelles avenues, de réévaluer ses théories en lien avec les découvertes, de prendre ou de revoir les décisions prises. Les traces laissées sous forme de

<sup>64</sup> D'après notes consignées dans le journal de bord.

documentation pédagogique ne participent pas d'un lieu d'arrivée, mais d'un lieu de passage et de rencontre, d'une aire de découverte et de réflexion.

Dans l'ARE, l'enfant est le départ et le centre de toute action. Toute sa philosophie repose sur l'image qu'elle en a construit, tel que décrit par Malaguzzi :

Nous sommes favorables à une image d'un enfant extrêmement disponible, puissamment équipé depuis la naissance, riche de ressources, de capacités et de qualités qui nous poussent à définir autrement la démocratie (Barsotti, 2004, p. 15).

#### **5.1.1.1. Le rôle de l'équipe pédagogique**

Dans le programme provisoire (MEO, 2010-2011), l'enseignant est perçu comme un guide et un partenaire. Bien que l'on suggère qu'il doit être un apprenant réfléchi et que son apprentissage est continu et réciproque (les uns des autres, des enfants, des familles) (p. 11-12), il n'est ni coapprenant, ni coconstructeur, ni chercheur, ces concepts ayant été introduits dans le programme révisé :

**L'équipe pédagogique en tant que coapprenant** – [ ] Les membres de l'équipe pédagogique deviennent capables d'en apprendre davantage sur les enfants en apprenant avec eux et d'eux (MEO, 2016, p. 16).

Ils font la sélection d'une grande variété de matériel et de ressources à utiliser et coconstruisent le processus d'enquête avec l'enfant (p. 31).

Comme les enfants qui apprennent par le questionnement et la mise à l'épreuve de leurs théories, les membres de l'équipe pédagogique font de la recherche pour explorer et essayer de nouvelles idées et rectifient leurs pratiques<sup>65</sup> pour combler au mieux les besoins des enfants et des familles. C'est ainsi qu'ils prennent part à des enquêtes collaboratives formelles ou informelles (p. 123)

Ainsi, l'équipe pédagogique du programme révisé se perçoit comme un apprenant au même titre que les enfants. Elle réfléchit et réévalue son rôle en se prêtant à des enquêtes, non seulement sur les apprentissages des enfants, mais également sur ses propres pratiques. Elle coconstruit son propre apprentissage comme celui des enfants par une réflexion et un dialogue constants, ainsi que par la recherche exercée sur elle-même comme sur les enfants. Ces descriptions du rôle de

---

<sup>65</sup> C'est nous qui soulignons ici, comme dans les pages suivantes.

l'équipe pédagogique pourraient se calquer sur celle de l'ARE. Encore ici, tout dérape dès qu'il est question d'évaluation et cette dernière occupe encore ici une place prépondérante. Il faut cependant noter que l'évaluation préconisée n'est jamais pondérée et que l'on insiste sur l'importance de constater les progrès des élèves selon l'écoute et l'observation. Comment cela se traduit-il dans la réalité des enseignants, compte tenu qu'ils doivent lier leurs preuves d'apprentissage à des attentes et contenus? C'est une question ouverte.

L'impact essentiel de l'affect sur l'apprentissage est reconnu. De fait, on juge qu'une relation enseignant/élève dans laquelle l'affect est protégé et nourri est la base d'un sentiment de sécurité, ce dernier nourrissant l'estime de soi; conditions idéales pour être disposé à apprendre (p. 15 et 55). L'approche Reggio Emilia se réclame d'une pédagogie des relations; les relations, ici, ne se limitant pas à l'affect, bien que cela soit un aspect important.

Dans l'ARE, les enfants restent avec les deux mêmes enseignants pendant trois ans et ces derniers développent une relation relevant plus de l'extension du foyer que du rapport enseignant-élève. Ils ont le temps d'apprendre à se connaître, ainsi que leurs familles, et de tisser des liens émotifs forts (Edwards, Gandini, Forman, 2011). L'enfant domine la pensée de la démarche qui se veut à son service à tous les niveaux. Dans le langage reggian, cependant, une pédagogie des relations concerne principalement le regard posé sur l'enfant, le respect qu'on lui porte, celui-ci induisant l'écoute et l'observation.

De dispensateur du savoir, l'enseignant devient un partenaire à part entière de l'enfant. Non seulement il le seconde, veille sur lui et le soutient dans ses démarches, mais il se pose également en apprenant, élève de la vision du monde des enfants, et enfin chercheur d'abord sur lui-même et ses pratiques professionnelles, mais aussi sur les façons d'apprendre des enfants.

Le programme révisé introduit cette philosophie de l'enseignement. Les concepts sont présents et leur interprétation rejoint globalement celle de l'ARE.

Il est cependant à noter que les termes *pedagogista* et *atelierista* sont absents du programme révisé. Pour la *pedagogista*, cela se comprend, car son rôle équivaut à celui de la conseillère pédagogique et il n'y a aucune raison pour que le MEO adopte le terme en italien. Pour l'*atelierista*, c'est un fait à noter. On trouve peu souvent dans les écoles ontariennes ce qu'on

appelait anciennement le local d'arts plastiques et que l'ARE a réinterprété comme l'atelier. Absence d'atelier présume absence d'*atelierista* – chef de l'atelier – et, considérant l'importance de ce rôle dans la pédagogie de l'ARE, c'est un manque important. Les considérations budgétaires ont sans doute dû peser lourd, mais sans cet appui au développement et à l'expression des cent langages, il est difficile de concevoir que la philosophie de l'ARE soit respectée. Si on n'a pas emprunté le terme reggian des cent langages dans le programme révisé, on parle néanmoins de la multitude de façons qu'ont les enfants de s'exprimer et on encourage cette diversité. Sans l'assistance d'un spécialiste dans le domaine, c'est laisser une lourde tâche aux enseignants qui, avec la meilleure volonté, n'y peuvent suffire. L'esprit de l'ARE s'en voit donc largement atrophié.

#### 5.1.1.2. Le curriculum émergent : la pédagogie par le jeu, l'enquête, le projet

Voici comment le curriculum émergent est représenté dans la version provisoire (MEO, 2010-11) :

Le jeu et le travail scolaire ne constituent pas des catégories distinctes pour les enfants; de même, l'apprentissage et l'action sont pour eux inextricablement liés (p. 20).

Il est reconnu et admis que l'apprentissage chez les enfants est intimement lié au jeu, tout particulièrement en ce qui a trait à la résolution de problèmes, à la littératie, à la numératie, à l'autorégulation, à l'acquisition du langage ainsi qu'aux habiletés sociales, physiques, cognitives et affectives. [ ]. C'est ainsi que le jeu tient une place importante dans le processus d'apprentissage des enfants et qu'il sera utilisé pour approfondir l'apprentissage des enfants dans tous les domaines du programme (p. 20).

Les membres de l'équipe pédagogique tirent profit du jeu et créent des occasions d'apprendre par le jeu dans l'environnement physique et avec des activités amusantes. Le jeu libre amorcé par l'enfant tout comme les occasions plus structurées d'apprentissage par le jeu doivent faire partie intégrante de tout programme d'apprentissage destiné aux enfants (p. 20).

Les membres de l'équipe pédagogique pourront aider les enfants à apprendre par le jeu:

- en dégageant de longues périodes dans la journée scolaire pour le jeu amorcé par l'enfant et pour le jeu structuré;
- en guidant et en modelant le jeu, en se joignant au jeu et en le prolongeant, sans jamais le diriger ni le dominer;
- en permettant aux enfants de « contrôler » leur jeu, en les engageant dans la planification des activités d'apprentissage et en leur laissant du temps pour jouer de manière non structurée; [ ] (p. 21-22).

L'impression générale qui se dégage à la lecture de ces citations est que, bien qu'ici, l'apprentissage par le biais du jeu, libre et/ou guidé et/ou structuré est encouragé et vu comme tenant une place importante, il semble rester accessoire ou marginal. Que fait-on en dehors des « longues périodes dégagees » pour le jeu? On dégage ces longues périodes de quoi?

La recommandation d'observer le jeu sert quelle fin? La réponse est donnée en page 39, au chapitre de l'Évaluation et communication du rendement de l'enfant : ces observations consignées dans une documentation servent à établir un plan pour établir des activités futures. Les concepts de la documentation pédagogique et du curriculum émergent sont donc présents dans le programme provisoire, quoique timidement et jamais libellés comme tels.

Voici la représentation du curriculum émergent dans la version révisée (MEO, 2016) :

Le jeu est le contexte idéal pour tester ses idées et ses théories ainsi que se servir de ses connaissances afin d'approfondir sa compréhension et son apprentissage. Naturellement curieux, l'enfant explore, manipule, construit, crée, se questionne, pose des questions et évolue dans le monde selon ce qu'on pourrait appeler une « démarche d'enquête » (p. 24).

Par le jeu, l'enfant explore activement son environnement ainsi que le monde qui l'entoure. Lorsque l'enfant explore des idées ou la langue, manipule des objets, incarne un rôle ou découvre différentes matières, il ou elle contribue à son apprentissage tout en jouant. Par conséquent, le jeu occupe une place importante dans son apprentissage et peut être utilisé pour approfondir l'apprentissage dans tous les domaines du programme de la maternelle et du jardin d'enfants (p. 24).

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

[ ] *le jeu favorise la réussite sociale, émotionnelle et scolaire. Les ministres de l'Éducation appuient donc une pédagogie durable pour l'avenir qui, plutôt que de séparer l'apprentissage du jeu, les unit afin d'encourager la créativité des nouvelles générations [ ]* (p. 25).

L'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête est abondamment discuté à travers le document et recueille une centaine de citations qui généralement suivent l'un des deux axes démontrés dans les exemples ci-haut, soit une explication de ce que le terme signifie avec exemples, anecdotes ou supplément d'information ou une justification de ce choix pédagogique par des arguments liés à la recherche en éducation ou à l'opinion d'experts. Il est cependant

intéressant de noter que, comme dans le programme provisoire, le jeu est ici décrit (MEO, 2016, p. 24) comme occupant une place importante - et non prépondérante - et qu'il peut être utilisé - et non qu'il doit l'être. Le programme provisoire stipulait (MEO, 2010-2011, p. 20) que le jeu *sera* utilisé pour approfondir l'apprentissage des enfants, ce qui rendait cette position plus affirmative que dans le programme révisé par l'emploi d'un verbe actif, mais la fin de la phrase suscite le questionnement. Le jeu utilisé pour approfondir l'apprentissage, sous-tend un apprentissage déjà acquis que l'on souhaite accroître. Il est à remarquer que l'on utilise la même formulation dans le programme révisé. Dans l'ARE, on aurait dit : pour construire l'apprentissage.

Il reste que le programme révisé se range définitivement du côté de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête qui favorise les projets et qu'il semble, d'après la rhétorique et l'argumentaire, que cette position soit définitive. On voit mal, en effet, après une telle démonstration de la pertinence du jeu comme moyen privilégié d'apprentissage auprès des jeunes écoliers du préscolaire, comment on pourrait renverser ce choix vers un retour à l'enseignement formel.

Quarante ans de recherche scientifique et de pratique directe ont fourni des preuves sans équivoque de l'importance critique du jeu pour le développement de l'enfant (Zigler et Bishop-Josef 2006, p. 29). La neuroscience renchérit en soulignant non seulement les bénéfices du jeu, mais aussi des activités sensorielles et motrices, indispensables, entre 4 et 7 ans, au développement des fonctions exécutives des deux hémisphères du cerveau (Goddard-Blythe, 2011, p. 131-138). Encore relativement nouvelle venue dans l'environnement éducationnel, cette discipline joint un chœur d'abord formé des grands pédagogues et penseurs de notre histoire en matière d'éducation et de développement de l'enfant. Les Locke, Pestalozzi, Fröbel, Dewey, Vygotski, Montessori, Piaget, Freinet, Bruner, Gardner, Hawkins... Malaguzzi pour n'en nommer que quelques-uns sont tous d'accord pour affirmer que les enfants jouent, questionnent, explorent et apprennent spontanément tous les jours.

Il faut mentionner que l'ARE ne se réclame pas de la pédagogie par le jeu, pas plus, d'ailleurs, que la pédagogie par projet quoique les acteurs reggians aient accepté le terme en lieu et place du mot *progettazione*, même si pour eux, la traduction est bancale. Leur conception du mot

*progettazione*<sup>66</sup> ne se traduit effectivement pas par le mot projet, mais plus par « planification (dans un sens de mouvement vers l'avant, de projection) flexible et ouverte » (Pope et Gandini, 2018, p. 371; Dahlberg et Moss, 2006, p. xi; Kocher, 2008, p. 208), en opposition à *programmazione*, c'est-à-dire planifié par étapes. Sa traduction la plus proche serait ce que les Américains<sup>67</sup> ont appelé le curriculum émergent et que les acteurs reggiens nomment le curriculum contextuel (Dahlberg et Moss, 2006, p. 206). S'il est vrai par ailleurs que les investigations des enfants s'actualisent par des projets, on hésite à se servir de ce terme qui, dans la vision des praticiens reggiens, est plus ciblé que ce qu'ils mettent en pratique. Rinaldi (1998, p. 119) offre en explication l'analogie du voyage en train versus la promenade avec boussole<sup>68</sup>. Par le train, les haltes sont prévues et la destination fixée. La promenade, quant à elle, peut conduire à divers endroits au gré des découvertes, intérêts, envies. Dans l'ARE, on pratique plus l'art de la promenade avec boussole : on poursuit librement une quête qui peut dériver du chemin, quitte à changer de destination et s'ouvrir sur une nouvelle quête. C'est ainsi qu'on s'intéresse plus à apprendre à apprendre, au processus, qu'au résultat. À titre d'exemple, voici l'histoire d'une projection qui a « dérapé, » racontée par Rinaldi (1998, p. 123-125).

À l'issue de l'année scolaire avec des élèves de 4 et 5 ans, l'enseignante a demandé aux enfants de noter, pendant leurs vacances, les choses qui attireraient leur attention. Avertis, les parents ont accepté d'apporter dans leurs déplacements une boîte à sections afin d'y amasser des trésors. De retour en classe, l'équipe pédagogique s'attendait à des récits de plage et des collections de coquillages.

---

<sup>66</sup> En Amérique du Nord, nous schématisons notre interprétation de *progettazione* en désignant l'essentiel de la pratique reggiane comme étant une pédagogie par projets. Cette interprétation est acceptée par les acteurs reggiens quoiqu'elle n'ait pas la même portée. Les traductions trouvées sur Internet dévoilent que le terme, tel qu'expliqué par les acteurs reggiens, est également une interprétation :

-dictionnaire italien-français : design; -dictionnaire technique : conception, étude de projet, planification;  
-Larousse : conception de projet; -Linguee : conception, changements, prévisions, connaissances nouvelles;  
-Reverso : conception, design, planification d'un projet.

<https://www.google.com/search?q=progettazione+en+français&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>

<sup>67</sup> Le terme curriculum émergent est utilisé par Carol Copple dès 1970. Il prend son sens définitif pour illustrer le processus constructiviste lorsqu'employé par Elizabeth Jones et John Nimmo en titre de leur ouvrage paru en 1994 (Wien, 2008, p. 5). Selon Wien (communication personnelle, 7 sept. 2016), ce sont les Américains qui ont apposé le terme à la pratique reggiane.

<sup>68</sup> Boussole parce qu'on ne part pas en aveugle, que l'on poursuit une quête accompagnée et soutenue par les adultes, et que des hypothèses sur le parcours et l'apprentissage potentiel ont été émises et sont revisitées.

À la question : qu'avez-vous vu? Entendu? un enfant a évoqué la foule nombreuse dans une rue commerciale étroite où on ne « voyait rien, » perdu dans une mer de jambes. Les autres enfants ont spontanément ajouté leurs commentaires sur les effets de la foule. Il s'en est suivi une longue exploration de la foule et de ceux qui la peuplent.

Le jeu, dans l'ARE, est vu comme allant de soi. Il est considéré comme un véhicule essentiel du développement de l'enfant (New, 1998, p. 274). On ne théorise pas sur l'apprentissage par le jeu et on n'identifie pas le jeu comme pratique de choix. On laisse les enfants jouer dans un environnement stimulant qui invite à l'exploration et la découverte. De ces jeux émergent des intérêts/idées/interrogations qui, lorsque captés par les enseignants, peuvent être développés en projets à court, moyen ou long terme. On se rapproche finalement de la vision du MEO qui parle de pédagogie par le jeu dans un contexte d'enquête, c'est-à-dire une quête de sens à laquelle on applique les étapes de la pensée scientifique de résolution de problèmes et d'enquête. Sans en utiliser la terminologie, c'est à toute fin pratique ce que l'ARE fait.

### **Curriculum émergent: la démarche de l'ARE**

Par l'observation, l'écoute et le questionnement, l'équipe pédagogique cible des sujets qui piquent la curiosité des enfants, identifie leurs questionnements et théories, et cherche comment les investir dans une provocation<sup>69</sup>. Elle émet ensuite des hypothèses sur le potentiel d'exploration et d'apprentissage de l'enquête : ce qu'elle *prédit* ou *croit* que les enfants vont/pourraient faire ou apprendre, considérant leurs interprétations du sujet (Rinaldi 1998, p. 118). Elle poursuit donc des objectifs, mais ces derniers restent flexibles et ne se traduisent jamais par un but à atteindre. L'investigation des enfants peut les mener là où s'attendait l'équipe, ou prendre un virage inattendu. L'équipe reste ouverte et accueille toutes les avenues qui émergent comme de nouvelles possibilités d'apprentissage. Tout au long du processus, l'équipe tente de cerner les apprentissages en cours. Elle réfléchit aux manières de stimuler – de provoquer – leurs investigations de diverses manières : questions, ajout de matériel, suggestions, sorties, visites d'experts. L'interprétation de la documentation s'actualise sur des *occasions* d'apprentissage, en

---

<sup>69</sup> Traduction littérale du mot italien *provocazione* employé par les praticiens reggiens comme une suggestion, un défi, une invitation, une ouverture.

lieu d'*activités* d'apprentissage, par la création de *perturbations* (*disturbances*) dans l'espace (New, 1998, p. 271), propres à capter l'attention et instituer le débat. Les différents points de vue sont bienvenus et encouragés. La négociation qui s'ensuit n'est pas utilisée pour inculquer une culture du compromis, mais pour établir un partage des diverses compréhensions. En ce sens, les conflits (ou idées conflictuelles) sont vus comme des occasions d'apprentissage : « Moments de crise », moments de conflit intellectuel au cours desquels les apprenants vivent un déséquilibre considérable qui perturbe et crée un malaise quant à la façon de procéder, mais crée également les conditions d'un nouvel apprentissage »(Edwards, Gandini et Nimmo, 2015, p. 42). Le temps est un élément primordial : on accorde aux enfants la durée nécessaire à la construction de leurs apprentissages via les liens qu'ils font, les acquis qu'ils développent, la compréhension qui prend place. L'apprentissage se fait en *spirale*, une métaphore chère à l'ARE, c'est-à-dire qu'avec la documentation pédagogique qui leur est présentée au fil de l'enquête, les enfants sont à même d'observer et de réfléchir au travail effectué qu'ils ont représenté de différentes manières, de réévaluer ce travail, d'agir en fonction de cette compréhension et de produire de nouvelles représentations, lesquelles seront à nouveau sujettes à l'examen. Ce processus est repris régulièrement en cours de route; les enfants – tout comme l'équipe – ont donc l'occasion d'effectuer des allers-retours qui réorientent leur travail et les informent sur le chemin parcouru, les apprentissages effectués, les perspectives qui s'offrent (Kocher, 2008, p. 35-40). Ainsi advient la subtile différence entre un curriculum centré sur l'enfant versus issu des enfants. Dans l'ARE, « le programme n'est ni centré sur l'enfant ni dirigé par l'enseignant. Il est initié par l'enfant et encadré par l'enseignant » (Forman et Fyfe, 2011, p. 240). Un projet dure jusqu'à ce que l'intérêt s'épuise ou lorsque toutes les avenues possibles ont été explorées. Un condensé de l'exploration est donné à voir dans des panneaux de présentation réunissant diverses données recueillies dans la documentation pédagogique.

### 5.1.1.3. La documentation pédagogique vue comme traces d'apprentissage

Voici ce qu'on peut lire dans les versions provisoire et révisée du curriculum concernant la documentation pédagogique :

Version provisoire (MEO, 2010-2011) :

L'évaluation est la clé d'un enseignement efficace et le point de départ de l'enseignement [ ] (p. 19).

Les attentes claires et précises du programme [ ] définissent les concepts à apprendre, les connaissances à acquérir et les habiletés à maîtriser à la fin du programme de deux ans (p. 33).

[ ] l'équipe pédagogique planifie le programme en se basant sur l'analyse des données d'évaluation au service de l'apprentissage, recueillies lors des observations (p. 36).

Les membres de l'équipe pédagogique analysent et interprètent les preuves d'apprentissage recueillies. Ils sont en mesure d'évaluer le progrès de l'enfant et de préparer d'autres contextes d'apprentissage (p. 37).

La version révisée (MEO, 2016), si elle est plus « douce » dans sa façon d'exprimer les choses, se rapprochant, du moins dans le libellé, de l'ARE, continue tout de même à fixer ses objectifs et évaluer les apprentissages en rapport avec les attentes:

Élément clé d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces [ ], l'évaluation se fait concurremment avec l'enseignement et fait partie intégrante de l'apprentissage (p. 44).

L'analyse de la documentation pédagogique, qui est axée sur le raisonnement de l'enfant en fonction des attentes, avise l'équipe pour nourrir et enrichir le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant. Cette analyse sert aussi de guide pour déterminer le niveau et le type d'aide dont chaque enfant a besoin (p. 31).

Le terme *documentation pédagogique* fait ici référence à la collecte et à l'analyse de données variées sur la pensée et l'apprentissage de l'enfant au fil du temps, et à l'utilisation de ces enseignements pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles pour l'enfant et sa famille (p. 44).

Cette collecte d'information sur l'apprentissage des enfants sous forme d'observations, de notes, de photos, de vidéos, d'enregistrements de la voix, d'exemples de travaux et d'interactions avec les enfants<sup>11</sup>, de même que l'analyse et l'interprétation qui en est faite en collaboration avec les enfants permettent de bien comprendre le cheminement de l'enfant sur la voie de l'apprentissage et de déterminer les prochaines étapes à franchir (p. 44).

Confusion? En page 47 du programme révisé, on donne en exemple la réflexion d'une équipe pédagogique qui remarque qu'une fois qu'elle a cessé de tenter de « cocher des cases » et d'observer en cherchant des preuves d'apprentissage en lien avec les attentes, elle a découvert la richesse des apprentissages des enfants. On parle ici d'évaluation *au service de* l'apprentissage. Mais dès la page 48, on réitère que l'équipe analyse la documentation par rapport aux attentes du programme. Quoi qu'on en dise, cela s'approche davantage d'une évaluation *de* l'apprentissage. On ajoute même que l'équipe concentre ses observation sur les habiletés, etc., décrites dans les attentes et contenus d'apprentissage. Il y a bel et bien confusion.

L'équipe pédagogique analyse la documentation afin d'établir la progression de l'apprentissage de l'enfant par rapport aux compétences et aux habiletés énoncées dans les attentes du Programme de la maternelle et du jardin d'enfants, 2016. Elle concentre ses observations sur les concepts, les habiletés, les applications et les caractéristiques décrites dans les attentes et les contenus d'apprentissage du programme (p. 48).

Brenda Fyfe, doyenne de la Faculté d'éducation de l'université Webster à St-Louis, au Missouri, entretient des liens avec l'ARE depuis 1994. Elle a largement contribué à la promotion de l'approche reggiane, et, conséquemment, de la documentation pédagogique. Dans une entrevue accordée à Lella Gandini and Judith Allen Kaminsky (2004, p. 8), elle s'inquiète de l'influence exercée par les attentes d'un programme sur ce à quoi l'enseignant doit/choisit de s'intéresser: « L'accent mis sur les normes, les objectifs et les résultats prédéfinis a entraîné une étroitesse inattendue de notre vision de l'apprentissage. En conséquence, on insiste peu ou pas sur la réflexion de l'enfant par rapport au programme, et encore moins sur la pensée de l'enfant qui peut paraître sans rapport avec les objectifs du programme. »

Doit-on comprendre qu'une découverte/apprentissage d'un enfant en-dehors des attentes et des contenus est moins importante, voire négligeable? Sera-t-elle consignée dans l'évaluation (Relevé des apprentissages)? Selon l'énoncé ci-haut, la réponse est non. Il existe donc encore une hiérarchie des savoirs, contraire à la philosophie de l'ARE. Il est également à noter que

cette dernière ne se limite pas à documenter des apprentissages en « fonction des raisonnements, » mais aussi les petits gestes, les partages, les manifestations d'amitié. Le programme révisé consacre, par ailleurs, beaucoup d'espace à guider les enseignants dans une nouvelle façon de pratiquer la littératie et les mathématiques. Si les autres matières ont aussi leur chapitre, ceux consacrés à ces deux disciplines sont largement plus étoffés que les autres, ce qui,

d'une part, démontre l'importance prépondérante que le MEO leur accorde et d'autre part (et peut-être surtout) semble afficher une intention marquée de bien faire comprendre la place du jeu dans l'acquisition de compétences en littérature et en mathématiques. Nulle part n'est-il inscrit que l'enseignant devrait accorder plus d'importance à ces disciplines qu'aux autres. Il reste cependant qu'une certaine pression – réelle, imaginée ou alimentée par ce que l'enseignant croit être son devoir – peut s'exercer et conduire l'équipe pédagogique à orienter plus étroitement les activités d'apprentissage qu'elle propose. Fyfe (Gandini et Kaminsky, 2004, p. 8) commente:

Même lorsque les enseignants de prématernelle n'ont pas officiellement de tels mandats, il y a souvent une pression considérable venant indirectement des parents, des collègues du primaire et de la communauté en général pour pousser les enfants vers un programme de connaissances et de compétences procédurales.

En page 49 (MEO, 2016), on décrit l'évaluation *en tant* qu'apprentissage par la réflexion de l'enfant via la documentation pédagogique. Ici, on rejoint l'ARE. On parle des *résultats* d'apprentissage comme autant d'étapes dans le cheminement de l'enfant auxquelles il peut réfléchir. On recommande de ne pas confondre ces résultats avec les critères d'évaluation. Mais on mentionne également que ces critères décrivent clairement ce qui est requis pour satisfaire aux attentes. Par ailleurs, le chapitre sur l'évaluation *de* l'apprentissage est court et peu explicite. On se contente de rappeler que tous les enfants ne sont pas au même niveau de développement et que certains ont besoin de plus de temps pour s'adapter au contexte scolaire et exprimer leurs acquis. On omet d'y mentionner que le programme – et donc la satisfaction de ses attentes – s'étend sur deux ans. C'est peu dire sur la façon dont sera effectuée cette évaluation, faite à partir de la documentation.

Lorsqu'on parle, dans le programme, de collecte et d'analyse des preuves d'apprentissage afin de rendre la pensée et l'apprentissage visibles, on se sert du métalangage de l'ARE pour exprimer une autre réalité. Dans la pratique reggiane, on ne documente pas pour rechercher des preuves d'apprentissage, mais pour tenter de comprendre les théories des enfants et leurs façons d'apprendre. Cette compréhension guidera les gestes du lendemain qui, comme on l'a vu dans l'exemple du projet *La foule*, peut prendre une direction inattendue. Les apprentissages sont donc spontanés et fortuits. Une équipe pédagogique en Ontario aurait-elle suivi les enfants dans leur

intérêt pour la foule, ou les aurait-elle ramenés, par exemple, vers leurs collections de coquillages, profitant de l'occasion pour introduire des considérations mathématiques (ensembles, séquences, numération, addition, soustraction, etc.) inscrites dans les contenus d'apprentissage? Si *La foule* a permis aux enfants d'interroger leur place dans la communauté et l'espace qu'ils partagent avec les grands, à exprimer leur désir d'apprendre à dessiner des figures de profil et de dos pour mieux représenter leur expérience, à opposer et comparer leurs perceptions d'une foule, ces contenus, moins en lien avec les attentes et contenus d'apprentissage inscrits dans le programme (sauf peut-être la communication et l'expression artistique), auraient peut-être été jugés moins valables que ceux anticipés par l'exploration des coquillages? Une évaluation basée sur des objectifs d'apprentissage prédéterminés peut amener l'enseignant à négliger une information importante sur la manière des enfants de construire leur savoir qui, potentiellement, pourrait conduire à approfondir la compréhension de la recherche de sens et ouvrir de nouvelles voies d'investigation ainsi que d'autres apprentissages (Krechevsky et Stork, 2000, p. 67).

Notons que les deux programmes, provisoire et révisé, stipulent qu'ils s'étendent sur deux ans. Comment départage-t-on les attentes à satisfaire à la fin de la première année du programme (maternelle)? Les Relevés d'apprentissage existent dès la maternelle<sup>70</sup>. Comment juge-t-on que l'enfant progresse bien et n'a pas besoin d'une aide spécifique?

Cette mention d'aide ouvre la voie à la question des besoins des enfants, dont il est mention à plusieurs reprises dans les deux programmes. Hormis les cas d'une condition préalablement diagnostiquée, comme une déficience intellectuelle, un syndrome du spectre de l'autisme, d'un handicap physique, ou un trouble du langage, généralement pris en charge par des professionnels dans chacun des domaines, dans quels cas juge-t-on qu'un enfant est en difficulté et a besoin d'aide, si ce n'est en regard des attentes et contenus d'apprentissage? Le programme révisé fait la promotion du dépistage des enfants en difficulté. On se demande, dans un contexte de jeu et d'enquête, comment un enfant pourrait adhérer à cette catégorie. La documentation sert

---

<sup>70</sup> Voir Relevé d'apprentissage 1, observations initiales :

[http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/forms/report/card/3045\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/forms/report/card/3045_fr.pdf)

Relevé d'apprentissage 2 :

[http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/forms/report/card/3046\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/forms/report/card/3046_fr.pdf)

justement à suivre l'enfant dans ses explorations et découvertes. Existe-t-il un enfant qui ne sait pas jouer, questionner, n'est pas curieux? Krechevsky et Stork (2000, p. 68) rappellent que le terme évaluer dérive du latin : « mettre en valeur; faire paraître; mettre en lumière » et que le mot *assess* signifie « s'asseoir à côté. » L'évaluation serait donc l'action de se mettre au niveau de l'évalué, à côté, et de donner à voir ses actions en les mettant en valeur. Elles remarquent que les enseignants auraient sans doute avantage à méditer sur leurs évaluations, à savoir jusqu'à quel point elles reflètent ce à quoi ils accordent de la valeur et si elles s'apparentent au fait de « s'asseoir à côté » plutôt que de se tenir « debout et au-dessus. »

### **Les dimensions de la documentation pédagogique**

La documentation pédagogique n'est pas chose aisée à maîtriser (Kroeger et Cardy, 2006). Elle demande à l'équipe pédagogique une attention soutenue aux faits, gestes et pensées communiquées par les enfants. Elle oblige à exercer un choix sur ce qui semble émerger en termes d'intérêt et/ou de questionnement et présenter un bon potentiel de recherche.

Elle exige une analyse approfondie pour y repérer les compréhensions, apprentissages, hypothèses et théories des enfants et sert, à partir de cette identification, à déterminer s'il est pertinent d'intervenir ou non. Les interventions sont soigneusement préparées et se veulent non-intrusives (Rinaldi, 1998) c'est-à-dire qu'elles agissent en confrontant les enfants à leurs propres idées, ou en introduisant subtilement des éléments qui peuvent ouvrir de nouvelles avenues (*provocazioni*). Le travail de présentation, évaluation, « re-présentation » et réévaluation en collaboration avec les

La façon dont les enfants font des théories est fascinante. L'étroite imbrication de rationalité et d'imagination ne se retrouve que dans les théories des grands penseurs. Dans les théories des enfants, on trouve également cette approche très empathique des choses, si développée chez les enfants, et un filtre sensitif pour comprendre et relier les choses.  
Veà Vecchi (2010, p. 29)

enfants ne s'acquiert qu'après essais et erreurs. Pour les enseignants, parvenir à maîtriser cette pratique, ne serait-ce que de prendre l'habitude de documenter et les moyens dont ils se servent à cette fin, est le résultat d'un long travail qui demande temps, patience et investissement (Wien, Guyevskey et Berdoussis, 2011).

Plus encore, ce travail stimule la pratique réflexive de l'enseignant et l'encourage à dialoguer avec ses collègues de ses interprétations. Ces confrontations, comparables à celles qui s'effectuent avec les enfants, peuvent l'amener à modifier, parfois radicalement, ses hypothèses sur les enfants et leur travail, ainsi que ses interactions avec eux (Rinaldi, 1998).

Elle alimente l'approche d'enquête adoptée par l'enseignant (MEO, 2010-2011), l'amenant à revisiter ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage:

Je suis un enseignant et un écrivain. Je ne me suis jamais perçu comme chercheur ou théoricien. Ma classe aussi a changé. Elle ressemble plus à un laboratoire d'apprentissage, où ce que mes étudiants et moi faisons constitue des données qui doivent être soigneusement examinées, puis exploitées (Mino, 2014, p. 11-12).

Elle est orientée sur la recherche (Rinaldi, 1998) et partage les idéaux de certains types de recherche qualitative, par la cueillette des données et les multiples niveaux d'interprétation que ces dernières présentent (Richard, 2013). Cette interprétation est liée à la tradition de la recherche ethnographique en éducation qui emprunte des méthodes de recherche (observation du terrain, notes manuscrites, photographies, entrevues) de la sociologie et de l'anthropologie. L'utilisation de matériel visuel comme données rejoint les travaux d'anthropologues comme Margaret Mead et Gregory Bateson (Wien, Guyevskey et Berdoussis, 2011).

Les « *learning stories* » utilisées en Nouvelle-Zélande et la « narration pédagogique » (*pedagogical narration*) employée par les éducateurs de Colombie-Britannique se rapprochent en pratique et en esprit de la documentation pédagogique telle que conçue à Reggio Emilia (Wien, Guyevskey et Berdoussis, 2011, p. 2).<sup>71</sup>

À travers la documentation pédagogique, l'enseignant se perçoit comme constructeur de savoir sur le développement et l'apprentissage des enfants. Engagé dans un processus constant d'émettre des hypothèses et d'assem-

bler des données qu'il analyse et interprète, il utilise sa pratique pour créer des théories (Rinaldi, 2006a; Krechevsky et Stork, 2000). La documentation pédagogique stimule la métacognition chez

---

<sup>71</sup> Pour plus d'information à ce sujet, voir

Learning stories :

<https://www.myece.org.nz/educational-curriculum-aspects/227-learning-stories>

et Pedagogical narration :

Hodgins, D. (2012). Pedagogical narrations' potentiality as a methodology for child studies research. *Canadian Children – Journal of the Canadian Association for Young Children*, 37(1), p. 4-11.

<https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/24/1.0103380/1>

l'enfant, ainsi que la pensée critique en lui permettant de revoir ses théories/pensées antérieures et de réfléchir au cheminement parcouru (Zhang, Ren, et Xu, 2016; Mino, 2014; New, 1998). Elle place l'enseignant dans un constant état de remise en question et participe ainsi à la formation professionnelle continue (Rinaldi, 2006a; Katz, 1998; New, 1998).

La documentation pédagogique contribue au sentiment d'estime de soi des enfants qui, lorsqu'ils constatent que leurs gestes et paroles sont recueillis et discutés, sentent qu'ils sont pris au sérieux et que leurs découvertes/questionnements/théories sont importants (Rinaldi, 2001).

Elle participe de l'émerveillement. Dans les exemples de réflexions de l'équipe pédagogique offerts dans le programme révisé (MEO, 2016), on retrouve des commentaires d'enseignantes qui révèlent qu'elles ont réalisé qu'elles approchaient la documentation à travers le prisme du programme et de ses attentes, c'est-à-dire comme une liste de vérification. Elles mentionnent que ces attentes constituaient leur préjugé. Après s'en être éloignées, elles relatent leur étonnement, voire leur émerveillement devant tout ce que les enfants savaient, pouvaient faire.

Enfin, la documentation pédagogique accueille l'incertitude et le doute, termes absents du programme révisé, dans une véritable liberté didactique (*didactic freedom*) issue de l'espace entre le prévisible et l'inattendu (Rinaldi, 2001).

Elle est l'un des aspects les plus déterminants de l'ARE (Katz, 1998).

Ceux qui examinent la documentation pédagogique à travers le prisme du socioconstructivisme, à commencer par les auteurs cités dans ce chapitre, la considèrent comme un modèle du genre.

### **Ce que la documentation pédagogique n'est pas**

La documentation pédagogique n'est et ne devrait pas être confondue à l'observation des enfants dans le but de les évaluer en rapport avec des catégories développementales prédéterminées qui professent ce qu'il est normal de faire ou de savoir à un âge déterminé. Elle ne sert pas à placer l'enfant dans un schéma développemental selon son âge et son niveau, à vérifier s'il se conforme à un ensemble de standards, ce qui reviendrait à l'utiliser comme une « technique de normalisation » basée sur une construction de l'enfant comme un (re)producteur de savoirs, un producteur de rendement, de progrès développemental. Il s'agit au contraire de voir et de tenter

de comprendre ce qui se passe dans le travail de l'enfant et de quoi il est capable sans repères normatifs, cadres prédéterminés ou attentes (Dahlberg, Moss et Pence, 2013).

Elle ne se limite pas à témoigner des apprentissages des enfants, mais à les rendre réels, parce que visibles (Rinaldi, 2001). Elle est en soi évaluation parce qu'elle repère les manifestations d'apprentissage et les met en lumière, leur donne de la valeur (Rinaldi, 2001). Collaboratrice de Malaguzzi pendant plus de vingt ans, Rinaldi (citée par Turner et Wilson, 2010) estime que c'est une façon plus démocratique d'évaluer le travail des enfants.

Elle n'est pas objective, étant toujours le résultat des choix et de l'interprétation de l'équipe pédagogique comme de ceux qui la consultent (Rinaldi, 2004).

Enfin, elle comporte des risques, dont celui de la superficialité ou des généralisations devant une série de notes ou d'images commentées sans compétence pertinente ou attention éclairée pour analyser ce qui est observé (Rinaldi, 2001). La documentation pédagogique n'est pas un terme savant pour renommer le portfolio ou tout autre moyen de présenter les réalisations des enfants mis en forme après le fait. Elle doit participer pleinement du processus d'apprentissage.

Pour l'enseignant, pouvoir réfléchir à la manière dont se déroule l'apprentissage signifie pouvoir fonder son enseignement non pas sur ce qu'il veut enseigner, mais sur ce que l'enfant veut apprendre. Il apprend ainsi à enseigner. L'enseignant et les enfants cherchent ensemble la meilleure façon de procéder (Rinaldi, 1999, p. 101).

Il semblerait que le programme révisé soit « assis entre deux chaises ». D'une part, il promeut une pratique de la documentation pédagogique comme partie intégrante de l'apprentissage des enfants; d'autre part, il se soumet à une évaluation qui demande des preuves et la satisfaction d'attentes qui viennent nier l'esprit de la documentation pédagogique telle que conçue par les praticiens de l'ARE. La rhétorique est conforme à la philosophie de l'ARE, mais, encore ici, les faits la dénie.

Dans la tradition reggiane, l'environnement est considéré comme un troisième enseignant et est conséquemment pensé et organisé avec une extrême minutie. Le programme révisé a incorporé ce concept de troisième enseignant, s'adjoignant une fois de plus un aspect du vocabulaire reggiano.

#### 5.1.1.4. L'environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant

Le programme provisoire (MEO, 2010-2011) considère l'aménagement de l'espace comme l'un des éléments les plus importants du milieu d'apprentissage (p. 47). Les matériaux disponibles doivent être « pertinents » et sont intégrés ou retirés après consultation avec les enfants (p. 47). On doit y retrouver des centres d'apprentissage conçus selon des thèmes – ici, les domaines du programme – ainsi que des espaces désignés pour des activités déterminées, comme la musique, la motricité globale, le repos (p. 48-49). Il est également primordial de trouver dans la classe un centre de ressources documentaires et médiatiques dans toutes les disciplines du programme (p. 57). Les centres d'apprentissage doivent être bien pensés et offrir un large éventail de matériel de manipulation, de logiciels, d'outils et d'équipement propres à soutenir l'acquisition du vocabulaire et des connaissances scientifiques et technologiques (p. 104).

Notons la prépondérance des centres d'apprentissages comme outils pédagogiques. Il semble que l'on compte surtout sur ces derniers plutôt que sur l'environnement global de la classe.

Le programme révisé (MEO, 2016) modifie sensiblement sa conception de l'environnement d'apprentissage:

[ ] l'aménagement de la classe est attentivement conçu pour laisser place à l'apprentissage, pour le provoquer et le renforcer ainsi que pour promouvoir la communication, la collaboration et l'enquête. L'espace, y compris tous les objets qu'il contient [ ] se transforme au fur et à mesure que l'enfant exprime ses réflexions et ses questionnements, et que certaines idées piquent sa curiosité (p. 36).

**Le milieu en tant que troisième enseignant** – Le milieu d'apprentissage comprend [ ] aussi l'environnement social, la façon dont le temps, l'espace et le matériel sont utilisés [ ] (p. 16).

Cette description rejoint certainement plus celle de l'ARE, notamment par l'utilisation du concept de l'environnement comme troisième enseignant. On a changé le terme « centres d'apprentissage » pour « aires d'apprentissage » que l'on différencie des espaces ouverts (p. 37) et qui semblent correspondre à ce que les centres étaient, c'est-à-dire constitués selon un thème précis (écriture, dramatisation, etc.). Ainsi, à part peut-être la nature même des matériaux offerts aux enfants, l'espace semble être resté ce qu'il était sous le programme provisoire. L'esprit a cependant changé : l'aménagement doit provoquer l'apprentissage, la communication, la

collaboration et l'enquête; il est désormais un espace social évolutif. Si l'extérieur était mentionné au passage comme un lieu d'apprentissage dans le programme provisoire, il est beaucoup plus discuté dans le programme révisé qui lui consacre une section (p. 42). On y parle également des lieux au-delà de la classe, comme la communauté (p. 43). À peu de choses près, la conception de l'environnement d'apprentissage correspond à l'esprit de l'ARE.

Dans une classe de maternelle typique en Amérique du Nord, l'espace peut paraître engorgé par le nombre de centres/aires d'apprentissage, l'accumulation de meubles et d'étagères. On trouve sur les murs tant des affiches du commerce que fabriquées par l'enseignant qui représentent le calendrier, la température, l'alphabet, les nombres de 1 à 10, les couleurs, les formes géométriques, les saisons et des représentations des différents métiers : médecin, pompier, policier, etc. Les tableaux d'affichage sont souvent tapissés de couleurs vives et festonnés. Les affiches commerciales présentent normalement une imagerie simplifiée, caricaturale, proche de ce que l'on retrouve dans les albums à colorier, aux couleurs vives et unies; le style des représentations des saisons est proche de celui des images de cartes de souhaits. Les productions des enfants sont souvent accrochées sur des fonds colorés. Les couleurs primaires prédominent, comme pour en saturer l'environnement; proposition largement appuyée par ce que l'on trouve dans les catalogues de matériel éducatif des deux côtés de la frontière (Tarr, 2001). Il en résulte une cacophonie d'image exempte d'espace libre, où reposer l'œil (Tarr, 2004).

C'est un environnement qui témoigne de la conception des adultes sur ce que les enfants aiment et dans lequel l'abstraction est absente et où les codes esthétiques<sup>72</sup> sont simplifiés, stéréotypés. Or les enfants sont interpellés par la dichotomie bon/mauvais, beau/laid, amour/haine, toutes choses relatives à ce qu'est un être humain et qui semblent typiquement exclues de l'environnement de la petite enfance (Tarr, 2001). Ce dernier paraît artificiel, coupé de la nature et du monde extérieur comme si on voulait en protéger les enfants. Pourtant, affirment Dahlberg, Moss et Pence (2013), l'enfant n'existe pas hors du monde; il vit dans le monde tel qu'il est, est influencé par lui, agit sur lui et en construit le sens. Pour ces auteurs, tenter d'en préserver les

---

<sup>72</sup> Le terme code esthétique vient de Rosario et Collazo, à partir des travaux de Bourdieu sur la sociologie des perceptions. Bourdieu décrit la perception esthétique comme une construction sociale qui est apprise consciemment ou inconsciemment (Tarr, 2001, p. 34).

enfants c'est non seulement se leurrer, mais ne pas les prendre au sérieux ni les respecter. Qu'enseigne cet environnement? s'interroge Tarr (2001).

Lors d'une tournée nord-américaine, Loris Malaguzzi aurait un jour fait le commentaire que les classes ressemblaient à des greniers. Peut-être parce qu'il y voyait une accumulation de meubles et d'objets, pas beaucoup de lumière, peu de potentiel pour différentes utilisations. Veà Vecchi, citant Malaguzzi, aurait dit que tout comme les plantes, les enfants ont besoin des meilleures conditions possibles pour s'épanouir. Pour Carlina Rinaldi, les meilleures conditions sont celles qui favorisent un maximum de relations de qualité (avec les gens -enseignants, parents, enfants- avec l'espace et le matériel, avec le monde extérieur). Amélia Gambetti a demandé un jour, devant le centre/aire cuisine d'une classe, si tous les enseignants américains commandaient du même catalogue, puisque ces aires sont pareilles partout. Elle recommanda à l'enseignante d'en faire quelque chose de spécial, d'unique, s'accordant à sa personnalité et à celle de l'école (Cadwell, 1997).

### **L'environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant dans l'ARE**

Une pièce est une extension du corps d'un enfant. Les enfants ne perçoivent pas une pièce comme une entité abstraite et géométrique ; ils se déplacent dans l'espace vital (Rasmussen, 1996). Selon Trageton (1977), les enfants voient la topologie d'une pièce. En d'autres termes, une salle est un réseau dynamique de lieux (topos) dotés de qualités qualitatives individuelles (Lindqvist, 2002, p. 12).

L'ARE préconise un environnement qui offre multitude d'éléments qui « parlent » et qui invitent aux interactions. Par le déplacement de certains éléments, ou l'introduction de nouveaux éléments, agencés à d'autres avec lesquels ils semblent avoir peu en commun (papier et crayons avec les blocs de construction, par exemple), les enseignants tentent de provoquer la surprise et de susciter la discussion (Strong-Wilson, 2007). À l'inverse, Tarr (2004), affirme que les classes nord-américaines saturées d'objets et de couleurs rendent les enfants invisibles, font taire leur monde, le dominant sur les murs ou dans l'espace,

En permettant un maximum de mouvement, d'interdépendance et d'interaction, les espaces dégagés dans les écoles de Reggio Emilia tendent à créer un environnement plaisant, propre à communiquer un sentiment de bien-être aux enfants, familles, enseignants (Gandini, 1998). La

libre-circulation dans la *piazza* ou à l'extérieur, extensions de la classe, provoque un sentiment de légitimité et d'autonomie (McNally et Slutsky, 2016). Comme à la ville, la *piazza* est un lieu de rencontres amicales, de jeux, d'activités concurrentes à la classe (Gandini, 1998).

Chaque école montre comment les enseignants, les parents et les enfants, travaillant ensemble et jouant, ont créé un espace unique qui reflète leur vie personnelle, l'histoire de leurs écoles, les nombreuses strates de culture et un réseau de choix bien pensés (Gandini, 1993 p. 149).

On trouve dans les classes des objets rappelant la maison : plantes, vases de fleurs, outils et vaisselle véritables, petites collections de trésors parfois issus de la nature (Tarr, 2001). L'immense fenestration fait pénétrer l'extérieur. Vitres, miroirs et autres surfaces réfléchives invitent à la découverte et la conscience de soi, aux jeux de lumière propres à captiver l'attention, provoquer la curiosité (Thornton et Brunton, 2010). Les classes sont divisées en deux ou trois parties, pour permettre le travail en petits groupes.

À Reggio, l'élément créatif des interactions des enfants avec de nombreux matériaux ouverts est différent des classes Montessori, où les matériaux ont des objectifs d'apprentissage spécifiques. Le socioconstructivisme fait partie de l'inspiration à Reggio. Bien que, dans les deux approches, les enseignants soient supposés être des observateurs avisés, les enseignants de Reggio construisent les expériences des enfants sur la base d'observations et de documents, tandis que l'enseignant, selon la méthode Montessori, offre des matériaux préparés en suivant les étapes et s'assure qu'ils soient utilisés dans l'ordre prévu (American Journal of Play, 2011, p. 3).

L'ARE définit le rôle de l'environnement comme un espace relationnel où s'exercent des choix, se vivent des situations sociales, affectives et cognitives, où créativité et exploration sont une invitation ouverte (Gandini, 1998b).

On ne trouve pas dans une classe Reggio d'objets décoratifs du commerce, aux couleurs primaires. Sur les murs, en abondance, se trouvent les productions des enfants, des œuvres d'artistes locaux ou internationaux ainsi que les présentations de documentation pédagogique. On trouve peu de jouets également. Les classes sont organisées comme de grands laboratoires de travail et de mouvement. Partout, des étagères outils et matériaux d'une diversité phénoménale, dont une large proportion sont des matériaux recyclés, sont placées au niveau des enfants. Ces matériaux vont des objets offrant une expérience sensorielle aux matériaux de

dessin, de bricolage ou de construction. Les matériaux disponibles aux enfants sont « ouverts », « intelligents » (Thornton et Brunton, 2010). Ils viennent dans une diversité de couleurs et de textures. La transparence, la réflexion et le jeu de la lumière y sont prisés : des miroirs de formes différentes sont disposés à divers endroits dans l'espace; des partitions en matière translucide facilitent l'observation et la communication; des contenants de verre ou de plexiglas transparents dans lesquels sont entreposés une multitude de petits objets permettent non seulement de voir ce qu'ils contiennent, mais offrent un aspect festif par le jeu des couleurs et de la lumière. Chaque classe est équipée d'une table lumineuse, d'un projecteur et d'un écran mural, d'ordinateurs.

L'espace invite au développement de la motricité avec ses divers paliers, ses pentes pour glisser et ses escaliers, ses zones libres. Ici et là des tables sont disposées au service des enfants, mais aucun meuble ne mobilise l'espace qui reste ouvert et flexible. L'extérieur est considéré comme une « classe sans toit » (Thornton et Brunton, 2010). Les classes sont articulées autour de la *piazza*, lieu de rencontre polyvalent. Il n'y a pas de corridors où l'on doit typiquement circuler rapidement et en silence; on peut communiquer d'une classe à l'autre (portes) ou observer ce qui se passe à travers les vitres. La plupart des écoles sont construites sur un seul palier (observations personnelles, 4e institut d'été, 2017; notes tirées du journal de bord).

Le souci d'établir des écoles correspondant à leur vision de l'éducation à la petite enfance a conduit les praticiens de l'ARE à collaborer avec les architectes Giulio Ceppi et Michele Zini dans les années 1990. Leur recherche s'est conclue par la publication d'un livre : *Bambini, spazi, relazioni* (Enfants, espaces, relations)<sup>73</sup>.

### **L'atelier**

Supervisé par l'*atelierista*, l'atelier est un lieu où « des langages visuels peuvent être utilisés dans le cadre du processus complexe de construction de la connaissance. » Ils sont un moyen de bâtir des ponts et créer des liens entre les différentes expériences par la voix des cent langages de l'enfant (Enfants d'Europe, 2004; Dahlbert et Moss, 2010).

---

<sup>73</sup> Ceppi, G. et Zini, M. (dir.). (1998). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Emilia, It : Reggio Children et Milan, It : Domus Academy Research Center.

Comme pour tout ce qui caractérise l'ARE, l'atelier ne saurait se révéler par une simple définition. Veia Vecchi a été, dès 1970 une des premières *atelierista* à exercer dans une école de l'ARE. Après plus de 30 ans de métier, elle a publié un livre pour expliquer le rôle de l'atelier (Vecchi, 2010). Bien qu'il totalise presque 200 pages, il n'offre aucune définition concise – certains passages se lisent comme un traité de philosophie - et son regard se porte sur l'ensemble de l'esprit de l'ARE, sa pédagogie, ses espaces, la pensée qui les sous-tend, ce qui semble confirmer l'implication de l'atelier dans la globalité de ce qu'est l'ARE.

Contentons-nous ici de mentionner que l'atelier fait partie intégrante de la pédagogie et l'*atelierista* fait partie de l'équipe pédagogique au même titre que les enseignants. L'atelier participe de la démarche routinière de l'enfant; il n'est pas un lieu visité occasionnellement pour des activités d'art visuel indépendantes de ce qui se passe en classe. Bien que les enfants disposent d'un mini-atelier bien fourni, l'atelier – ou le grand atelier – est un lieu où s'actualise visuellement la pensée, les hypothèses, les théories, les apprentissages des enfants, ainsi que la maîtrise des différents équipements et disciplines.

Selon la description de Vecchi (2010, p. 4), l'atelier devrait être connecté visuellement et physiquement au reste de l'école et comprendre:

- assez d'espace pour accueillir plusieurs élèves et activités;
- des tables, des contenants pour le matériel, un ordinateur, une imprimante, un scanner, une caméra digitale, des chevalets, des surfaces pour travailler l'argile, un four à céramique, un magnétoscope, un magnétophone, un microscope;
- une large quantité de matériaux traditionnels; couleurs (peinture et crayons); de l'argile rouge, blanche et grise, et des oxides de différentes couleurs pour la colorer, ainsi que des patines; des tiges métalliques de différentes épaisseurs, des ciseaux à métal; des matériaux recyclés...

Vecchi recommande d'avoir à sa disposition des outils et matériaux permettant aux enfants de s'exprimer dans différentes formes: visuelle, musicale, danse, verbale.

Le centre de recyclage industriel Remida<sup>74</sup> distribue à l'ensemble des écoles du réseau papier, carton, céramique, peinture, corde, cuir, caoutchouc, bois; des retailles ou balances d'inventaires provenant des industries environnantes; des objets brisés ou rejetés.

Ainsi, l'atelier, loin d'être un lieu isolé où s'exercent des activités d'art plastique, est un espace d'exploration des différents langages visuels utilisés comme véhicules pour rendre la pensée des enfants visibles. Il participe pleinement au rôle de 3<sup>e</sup> enseignant conféré à l'environnement. Ce dernier, répond au souhait de Rinaldi: « L'école devrait être un grand atelier » (Borghi, 1998, p. 154). Le programme révisé du MEO s'éloigne certainement de cet aspect important de l'ARE en ne proposant ni atelier, ni *atelierista*.

#### **5.1.1.5. L'image de l'enfant**

Dans le programme provisoire, l'enfant est vu comme un être unique, ayant des besoins qui lui sont propres (MEO, 2010-11, p. 10). Il a des forces, des intérêts (p. 19), est curieux, et présente une capacité innée d'étonnement et d'émerveillement (p. 22). Les enfants se développent à des rythmes différents (p. 10) et sont à des stades de développement différents (p. 6, 39). Si la notion des cent langages n'est mentionnée nulle part, l'enfant peut démontrer ses apprentissages de diverses façons (p. 35, 105) et tous les modes d'expression ont la même importance (p. 131), particulièrement en éducation artistique. L'enfant est capable d'apprentissage actif, a un fort potentiel, et est capable de prendre son apprentissage en main (p. 5). Il est doté d'une identité sociale (p. 116).

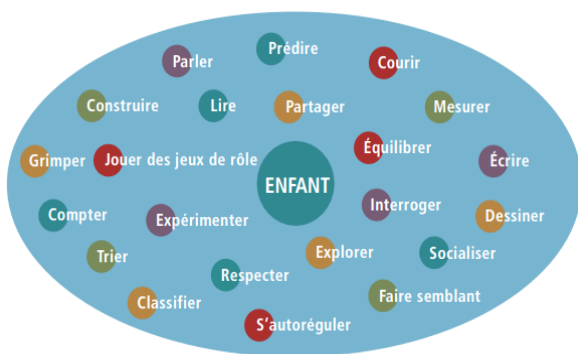
Les figures suivantes représentent l'enfant au coeur de la communauté apprenante<sup>75</sup>:

---

<sup>74</sup> Voir <https://www.reggiochildren.it/atelier/remida/?lang=en>

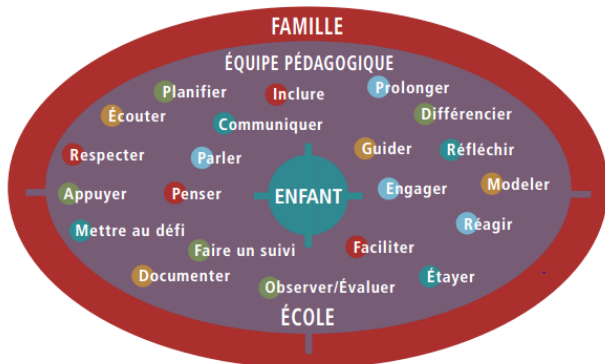
<sup>75</sup> Notons que toutes les autres figures du programme provisoire illustrent la communauté apprenante. Dans chacune de ces figures, l'enfant occupe la place centrale.

Figure 4. L'enfant comme apprenant



Source : MEO, 2010-2011, p. 14.

Figure 5. Le rôle de l'enseignant



Source : MEO, 2010-2011, p. 12.

On retrouve dans ces figures l'enfant au cœur des préoccupations. Tout part de lui, mais, bien qu'il soit le point de départ dans chacun des systèmes, l'impression dégagée est que l'on attend beaucoup de lui. Ici encore, on sent l'enfant entouré, protégé, tout petit dans cet univers qui l'entoure et même un peu écrasé. Les figures ne dégagent pas l'impression d'un enfant fort et participant pleinement à la construction de son apprentissage : il reçoit plutôt qu'il donne et la collaboration ou l'échange semblent absents. Son univers l'entoure et le nourrit, un peu comme dans un cocon.

L'équipe pédagogique instaure une ambiance collégiale et respectueuse des divers niveaux d'habiletés linguistiques et des différences culturelles (p. 2). L'équipe respecte les différences individuelles (p. 11), la diversité, l'égalité et l'inclusion (p. 49). Les enfants doivent se sentir respectés et appuyés (p. 7). L'équipe pédagogique institue une culture de respect dans sa classe (p. 56).

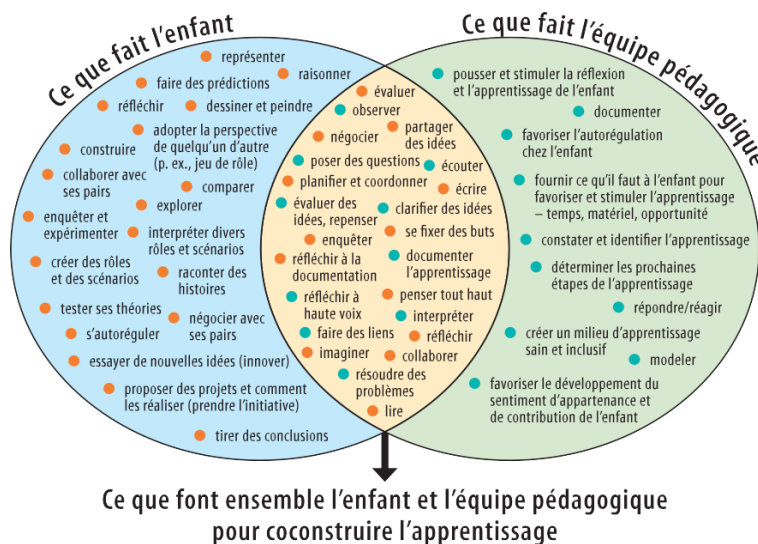
On évoque, dans le programme provisoire, les droits des enfants, mais toujours en lien avec l'article 31 de la Convention relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations-Unies: le droit de jouer, sauf en une seule instance : le respect de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion est un préalable à la mise à l'honneur des droits des enfants (p. 49).

Dans le programme révisé (MEO, 2016) l'enfant est une personne unique, façonnée par un contexte culturel et social ainsi que des expériences quotidiennes qui lui sont propres; les enfants sont à des stades de développement différents (p. 13). Les enfants sont des personnes

compétentes, capables de réflexion complexe, remplies de curiosité et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif. Ce sont des êtres capables et naturellement curieux (p. 14). Ils ont quelque chose à apprendre à l'équipe pédagogique et doivent être valorisés et respectés (p. 15-16). L'enfant est un collaborateur ainsi qu'un participant actif dans le processus d'apprentissage (p. 17) qui régule son propre apprentissage (p. 26). Il possède une curiosité naturelle et un sens inné de l'émerveillement (p. 27). Il est capable de pensée et d'apprentissages complexes (p. 46), ainsi que de métacognition (p. 49). Il est un citoyen du monde (p. 57). On ne retrouve pas l'expression « les cent langages, » mais son essence est présente dans les multiples occurrences où l'on explique que l'enfant démontre ses apprentissages de façons multiples (p. 60).

La figure suivante représente l'interdépendance des rôles de l'enfant et de l'équipe pédagogique dans la coconstruction de l'apprentissage par le jeu.

**Figure 6. Coconstruction de l'apprentissage**



Source : MEO 2016, p. 32

L'égalité est ici affirmée par la place de l'enfant, tout aussi importante que celle de l'enseignant. Cette vision déterminante d'un enfant maître de ses apprentissages correspond à celle de l'ARE. Le programme révisé déclare que l'enfant est capable d'être créatif, alors que le programme

provisoire indique les arts comme moyen de développer le sens créatif de l'enfant. Dans les deux cas, la créativité, quoique présente, est à développer et est plus souvent vue dans le sens d'un devenir souhaitable. Le programme provisoire ne l'aborde qu'à quelques occasions, alors que le programme révisé en fait de nombreuses mentions. Sont également respectés les divers contextes sociaux, culturels et linguistiques représentés en classe (p. 17), le développement

unique de chacun (p. 45), l'individualité (p. 149). L'équipe dépeint les enfants de façon éthique dans sa documentation pédagogique (p. 47).

Outre son lien avec la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations-Unies, on emploie aussi le mot « droit » dans diverses instances, l'enfant ayant droit à un environnement sécuritaire, tolérant et sans violence (p. 113), à une participation active et équitable dans la collectivité (p. 136), de se sentir à l'aise et accepté (p. 155), d'être en santé (p. 190). Cette façon d'employer le mot « droit » et non « besoin » se rapproche de la vision reggiane de l'enfant. Cela dit, on discourt amplement des besoins des enfants dans les deux programmes, notamment en rapport avec ses apprentissages.

La notion de besoins de l'enfant n'apparaît pas dans le vocabulaire reggiano, sauf pour l'opposer aux droits. Dans la philosophie de l'ARE, les besoins renvoient à une image de l'enfant vulnérable, inférieur. Rinaldi (2006c, p. 186-187) explique que l'enfant est et doit être considéré comme un être humain, un citoyen à part entière et non une classe à part, exclue, que l'on doit protéger. Quand on parle de droits, le principe de la négociation intervient. Cette négociation engage le dialogue et ce dernier n'est pas perçu comme un exercice de compromis, mais de transformation. Dans son entrevue accordée à Barsotti (2004, p. 13-14), Malaguzzi affirme que l'image de l'enfant telle que cultivée dans les écoles de l'ARE a pu « libérer les institutions relatives à l'enfance d'une identité minoritaire, d'une condition subalterne. »

Notre interprétation du mot « besoin » tel qu'utilisé dans le programme révisé semble nécessairement le lier aux attentes, dans le sens de combler ce qui manque pour maîtriser les attentes. C'est une position tout à fait opposée à la philosophie reggiane. La place qu'occupe le concept de l'image de l'enfant dans notre tableau hiérarchique – soit la dernière place dans les deux programmes - paraît ici peu pertinente.

En effet, une fois que l'on a décrit l'image de l'enfant, il n'y a pas lieu de répéter *ad nauseum* ces mêmes explications. Si les descriptions de l'image de l'enfant se comparent dans les deux programmes, on insiste cependant un peu plus dans le programme révisé, comme pour bien

marquer l’imaginaire du lecteur. À cet égard, on se sert d’un énoncé comme d’un *credo* juste avant les tableaux d’attentes et de contenus d’apprentissage et ce, pour chacun des domaines : « Tous les enfants sont considérés comme des êtres compétents, curieux, capables de réflexion complexe et ayant beaucoup de potentiel et d’expériences à leur actif. » Il s’agit d’une affirmation forte, très proche de l’image de l’enfant telle que décrite par l’ARE. Notre compréhension de

Dès lors, notre critique s’adresse à une “petite” pédagogie, trop étroite, à peine variable, qui prétend se transmettre aux enfants à travers les enseignants. Nous essayons au contraire d’améliorer en permanence la qualité de l’expérience, des divers points de vue, parmi lesquels celui de l’enfant et de nous-mêmes face aux choses et aux processus. Le terrain de rencontre entre nous et les enfants s’élargit, ainsi que la possibilité d’embrasser une part de vie et d’expérience culturelle plus vaste.

Loris Malaguzzi (Barsotti, 2004, p 13)

l’ARE nous porte à affirmer que sa philosophie est basée sur cette interprétation de l’enfant sans laquelle la pédagogie instaurée dans ses écoles n’aurait pas pu exister (McNally et Slutsky, 2016). C’est à partir de cette image d’un être fort, capable, citoyen à part entière socialement et culturellement, ayant des droits et maître de son apprentissage que toute l’approche pédagogique Reggio Emilia s’est développée (Edwards, Forman, Gandini, 2011). Les autres concepts, s’ils sont aujourd’hui aussi importants, ne le sont qu’en plaçant l’enfant au cœur et à la base de l’approche<sup>76</sup>:

Les éducateurs de Reggio Emilia parlent avant tout de l’image qu’ils ont de l’enfant. Tous les enfants ont la préparation, le potentiel, la curiosité et l’intérêt de construire leur apprentissage, de participer à des interactions sociales et de négocier avec tout ce que l’environnement leur apporte (Gandini, 2008, p. 5).

Une des métaphores les plus connues de l’ARE est « les cent langages de l’enfant. » On considère que l’enfant s’exprime et explique ses théories et sa compréhension du monde par le biais d’une multitude de moyens dont la littératie et la numératie font partie, à côté et au même titre que l’art visuel, la gestuelle, l’art dramatique. Dans l’ARE telle que conçue par Malaguzzi, tous les langages de l’enfant ont une importance égale:

---

<sup>76</sup> Voir la figure 3, p. 99.

Tous - et je parle des savants, des chercheurs et des enseignants qui ont sérieusement étudié les enfants - ont découvert non pas tant leurs limites et faiblesses que leurs forces et capacités extraordinaires liées à un besoin inépuisable d'expression et de réalisation (Gandini, 1998, p. 53).

New (1998) explique que les enseignants de l'ARE ne perçoivent pas les enfants comme ayant des limites ou des capacités préconçues. En les encourageant à débattre, émettre des hypothèses et les mettre à l'épreuve, ils font fi des limitations exprimées par Piaget envers les concepts abstraits. Les enfants de l'ARE discutent et explorent des notions comme l'amour, la mort, la guerre, les rôles liés aux genres. Enfin, New estime que les provocations exercées par les enseignants concourent à élargir les limites de la zone proximale de développement. Dans son entrevue donnée à Barsotti (2004) Malaguzzi conclut :

Nous sommes favorables à une image d'un enfant extrêmement disponible, puissamment équipé depuis la naissance, riche de ressources, de capacités et de qualités qui nous poussent à définir autrement la démocratie. Je crois qu'aujourd'hui cela implique de rendre au sujet une importance centrale au sein de la société, valoriser la capacité et la volonté des individus à agir et être reconnus comme des acteurs libres et responsables<sup>77</sup>.

On peut donc dire que c'est cette image, d'abord et avant tout, qui a façonné l'ARE et sur laquelle repose sa philosophie. Conséquemment, ce concept devrait occuper la première place de toute échelle d'importance se référant à l'ARE et c'est bien là que le place Gandini (2008), dans sa description des valeurs fondamentales de l'ARE.

### **5.1.2. Que dire des concepts qui ont émergé de l'analyse ?**

Certains concepts ayant émergé de l'analyse ont été retenus comme indicateurs supplémentaires dans les diverses sections d'analyse parce qu'ils faisaient réellement partie des valeurs reggienes et que nous avons omis de les inscrire dans nos listes.

Ainsi, le Temps, valeur intrinsèque du constructivisme - qui promeut le libre temps d'apprentissage - fortement célébrée dans l'ARE se devait de joindre les indicateurs de notre

---

<sup>77</sup> Il est à noter que l'ARE – comme toute l'Italie – pratique l'inclusion inconditionnelle de tous les enfants. Les enfants diagnostiqués avec un trouble ou un handicap ont préséance à l'inscription dans une école de l'ARE. Ils sont reconnus comme ayant des droits spéciaux (Soncini, 2011).

concept Curriculum émergent. Nous l'avons placé là parce qu'à nos yeux, le curriculum émergent est justement le résultat de ce temps que l'on donne aux élève de s'investir dans leurs explorations et découvertes, lesquelles mènent à d'autres explorations et découvertes. C'est par ce temps ininterrompu – luxe inouï – par des considérations externes liées à un horaire fixe que les enfants ont l'occasion de poursuivre des explorations qui s'étendent parfois tout au long de l'année. Il en résulte l'apprentissage, rendu visible par la documentation pédagogique. L'ARE aborde le temps dans le même esprit, mais associé à la documentation pédagogique. Pour l'ARE, en accordant du temps - temps de la maturation, du développement, du faire et du comprendre, de l'émergence des capacités des enfants - (Gandini, 1998, p. 80) pour explorer, la documentation des explorations et découvertes est plus riche, les projets sont plus profonds, les apprentissages mieux intégrés, car visités et revisités. L'approfondissement des recherches mènent – via la documentation pédagogique – à un curriculum émergent ce qui nous fait constater que dans l'ARE, tout est lié et cohérent.

Vivement associé à ce concept du Temps sont les Transitions, comme des étapes obligatoires à une fixation du temps dans un horaire prédéterminé. On recommande dans l'ARE d'imposer le moins de transitions possible, pour justement ne pas interrompre le temps. Ces deux concepts sont donc fortement liés.

Il est intéressant de constater que négligés par nous, ces concepts nous ont été rappelés dans les pages tant du programme provisoire que révisé et ce, dans une mesure comparable. Preuve, s'il en est, que l'esprit de l'ARE survole bel et bien le programme d'éducation à la petite enfance de l'Ontario depuis l'élaboration du programme provisoire.

Le troisième concept émergent, les TIC, nous a été un peu imposé par la force des choses. On en fait mention dans les deux programmes comme des valeurs auxquelles il faut initier les enfants, et cela paraît évident. On ne mentionne pas dans l'ARE l'importance d'associer les TIC aux activités des enfants. Les TIC, désormais liés à notre vie de tous les jours, sont présents dans l'ARE comme d'un autre outil à explorer, utiliser. Dans un chapitre consacré à l'utilisation des médias électroniques dans les classes, Forman (2011) explique que les enfants se servent de l'ordinateur

pour explorer leurs théories plus à fond, ainsi que pour actualiser, via par exemple, les programmes d'animation de l'imagerie, la complexité de leur pensée.

Restent ce que nous avons appelé les Termes obstacles qui nous causent problème en regard du prisme de l'ARE : toutes les notions d'attentes, de contenus d'apprentissage préétablis, d'évaluation, de rendement, de progrès et de preuves d'apprentissage. Nous les avons identifiés comme Termes obstacles, non parce que nous portons un jugement négatif sur eux, mais parce qu'ils s'opposent à l'esprit de l'ARE et que c'est à travers ce prisme que nous avons analysé les deux programmes du Ministère.

#### **5.1.2.1. Interprétation des termes obstacles**

Force est d'admettre qu'il est facile de repérer des termes obstacles et de porter un jugement en les catégorisant comme contraires à l'esprit même de l'apprentissage par le jeu/enquête/projet. Nous savons qu'une attente est un objectif d'apprentissage dans un temps donné et que les contenus d'apprentissage sont des suggestions, des outils, exemples, stratégies pour parvenir à atteindre les attentes. Il faut cependant interroger les attentes et contenus d'apprentissage du programme révisé afin d'en vérifier la teneur. Ciblent-ils des objectifs précis, fermés, ou sont-ils de portée plus générale? La même réflexion se pose envers l'évaluation. Il s'agit peut-être d'un glissement de vocabulaire et l'évaluation évoquée dans le programme révisé pourrait s'harmoniser à la philosophie de l'apprentissage par le jeu. Il faut donc examiner comment on interprète ces Termes obstacles pour juger avec pertinence de leur impact sur le programme.

##### **- Les attentes et contenus d'apprentissage**

Les domaines ayant été reformulés, nous concentrerons principalement notre analyse sur les attentes et contenus en littératie et mathématiques, seuls directement comparables (voir Annexes 4a et 4b).

Le programme provisoire comporte:

Français : 7 attentes; 40 contenus<sup>78</sup>; Mathématiques : 7 attentes; 35 contenus.

Dans le programme provisoire, la majorité des contenus ciblent des objectifs d'apprentissage précis et ce, particulièrement dans les attentes 3-4-5-6 en Français, et les attentes 1-2-3-5-6-7 en Mathématiques.

Il s'agit de démontrer l'acquisition de savoirs « durs, » ou « fermés » qui sous-tendent un enseignement si ce n'est explicite, du moins dirigé.

Des exemples - Français:

-A3.5 : différencie une lettre majuscule d'une lettre minuscule, un mot d'une phrase.

-A4.8 : reconnaît la plupart des 36 phonèmes de la langue française.

-A5.4 : reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet ainsi que le son qu'elles produisent.

À l'opposé, les contenus « ouverts » s'établissent comme suit :

-A1.2 : démontre une attitude positive envers la lecture.

-A2.3 : suit une conversation et y participe.

Des exemples - Mathématiques:

-A1.1 : récite les nombres jusqu'à 30.

-A1.12 : lit, écrit et utilise les nombres de 1 à 10.

-A3.2 : utilise des termes mathématiques pour décrire les figures planes et solides.

Les contenus ouverts – ils sont peu nombreux – se lisent comme suit :

-A3.6 : construit des structures avec des solides.

-A4.3 : explore la notion d'intérieur et d'extérieur.

Il est clair qu'avec des attentes et contenus ainsi ciblés dans leur majorité, l'évaluation de l'apprentissage s'exécute sans ambiguïté : l'enfant maîtrise l'attente ou non.

Programme révisé

Dans le programme révisé, on a réuni le français et les mathématiques en un seul domaine : Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques. Pour les besoins de notre

---

<sup>78</sup> Voir Annexe 3A: Programme provisoire Attentes et contenus.

comparaison, nous allons les subdiviser. Rappelons que les attentes, tout comme les contenus que nous offrirons en exemples, ne sont pas nécessairement exclusifs au domaine ci-haut mentionné. Ainsi, l'attente 2 : Communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes, s'adresse à tous les domaines.

Le programme révisé comporte:

Français : 8 attentes et 45 contenus (10 attentes et 52 contenus, en incluant les attentes 23 et 24); Mathématiques : 6 attentes et 28 contenus pour Mathématiques (8 attentes et 35 contenus, en incluant les attentes 23 et 24); 2 attentes et 7 contenus qui touchent les deux disciplines.

Retrouvons-nous, dans les attentes et contenus du programme révisé des exigences d'acquisition de savoirs « durs » qui en appellent vraisemblablement à l'enseignement explicite ou dirigé?

Sur 45 contenus d'apprentissage dans Français, nous en identifions 10 qui demandent un certain contenu théorique pour être maîtrisés. Pour Mathématiques, nous identifions 22 contenus sur 35 exigeant un certain enseignement.

Des exemples - Français:

-A10.2 : manifeste une conscience de la structure des phrases et des mots dans différents contextes.

-A10.4 : manipule des syllabes et des phonèmes, seul ou avec de l'aide, pour créer des mots (p. ex., fusion, addition, substitution) puis fait des exercices de segmentation.

-A12.4 : utilise les ressources disponibles en classe pour s'aider à écrire.

Des exemples - Mathématiques:

-A17.9 : regroupe et décompose des nombres jusqu'à 10.

-A17.10 : explore l'addition et la soustraction lors de ses expériences et routines quotidiennes par l'entremise de modelage et de matériel de manipulation.

-A19.3 : explore et explique la relation entre les figures planes et les solides dans les objets fabriqués (p. ex. explique que chaque face d'un cube est un carré).

Un enfant se verra-t-il recalé s'il n'arrive pas à maîtriser les contenus plus pointus; sera-t-il considéré en difficulté? La question est pertinente.

#### **5.1.2.2. Évaluation: de la rhétorique aux faits et l'opposition contenant/contenu**

Pour Rinaldi (2006c, p. 203), la documentation pédagogique *est* évaluation. Mais elle fonctionne à rebours, constate les acquis démontrés par les enfants et identifiés par l'observation. Dans un programme d'apprentissage par le jeu soumis à des attentes et contenus d'apprentissage, comment procède-t-on? Le MEO l'explique, dans ses Principes directeurs de l'apprentissage par le jeu du programme révisé (MEO, 2016) :

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

- Dans l'apprentissage par le jeu, l'équipe pédagogique, l'enfant et les membres de la famille collaborent pour effectuer une évaluation *au service de* l'apprentissage, et *en tant qu'*apprentissage pour favoriser l'apprentissage et le développement cognitif, physique, social et affectif de l'enfant.
- Dans le contexte de l'apprentissage par le jeu, l'évaluation « rend le raisonnement et l'apprentissage visibles » en documentant ce que dit, fait et représente l'enfant pendant le jeu et l'enquête et en y réfléchissant (p. 18).

Ce principe, tel qu'énoncé ici, est largement conforme à la philosophie de l'ARE. Il y a donc de quoi laisser perplexe lorsqu'on lit plus loin :

*Les attentes et les contenus d'apprentissage décrivent l'apprentissage des enfants dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Chaque attente est associée à au moins un domaine du programme. L'enseignement et l'évaluation doivent tenir compte de toutes les attentes et de tous les contenus d'apprentissage du programme (voir *Faire croître le succès – Le supplément de la maternelle et du jardin d'enfants*, 2016, p. 10) (p. 127).*

Ça peut être l'un ou l'autre, mais ça ne peut pas être les deux. Pourtant, ces deux explications se retrouvent dans les pages du même programme. Le 5<sup>e</sup> principe directeur de l'apprentissage par le jeu est-il un vœu pieux ? un idéal à atteindre ? une consigne à observer ? Comment trancher ? Retournons au texte:

Les attentes sont de nature générale, mais les contenus d'apprentissage décrivent avec beaucoup plus de détails les connaissances et les habiletés qui y sont liées. Les contenus d'apprentissage [ ] sont conçus pour aider l'équipe pédagogique à constater et à identifier un éventail de comportements, de connaissances, de compréhensions conceptuelles, d'habiletés et de stratégies observables chez l'enfant au fur et à mesure qu'il ou elle progresse dans son apprentissage par rapport aux attentes. De plus, [ ] « l'équipe pédagogique, s'appuyant des informations qui figurent dans le programme de la maternelle et du jardin d'enfants, utilise son jugement professionnel pour choisir les contenus d'apprentissage qui lui serviront à évaluer la progression et l'apprentissage de l'enfant par rapport aux attentes pour chaque domaine, et ceux qui seront traités dans le programme d'enseignement, mais pas nécessairement évalués » (p. 127).

La première partie de cette citation se range du côté du principe 5 discuté précédemment. Les contenus devraient donc servir d'exemples à l'identification d'apprentissages chez l'enfant dont les processus sont documentés. Ils sont une base d'observation, d'identification. Selon les derniers mots de cette citation, ils n'ont pas à être tous évalués. N'est-ce pas exactement le contraire de ce qu'affirme la citation précédente ? À laquelle de ces deux affirmations se rangent les enseignants ? Un compromis ? Qui tranche ? Il faut rappeler que les enseignants sont tenus de compléter des Relevés d'apprentissage au même rythme que les enseignants dans les autres niveaux. Les preuves d'apprentissage doivent être consignées par domaine. Ces preuves doivent être en lien avec les attentes et contenus d'apprentissage. Il semblerait donc que quelle que soit la façon dont on y parvient (stratégie utilisée, véhicule adopté), les enfants doivent démontrer un progrès, un rendement, des preuves d'un apprentissage présélectionné. Ils sont soumis à une évaluation *de* l'apprentissage.

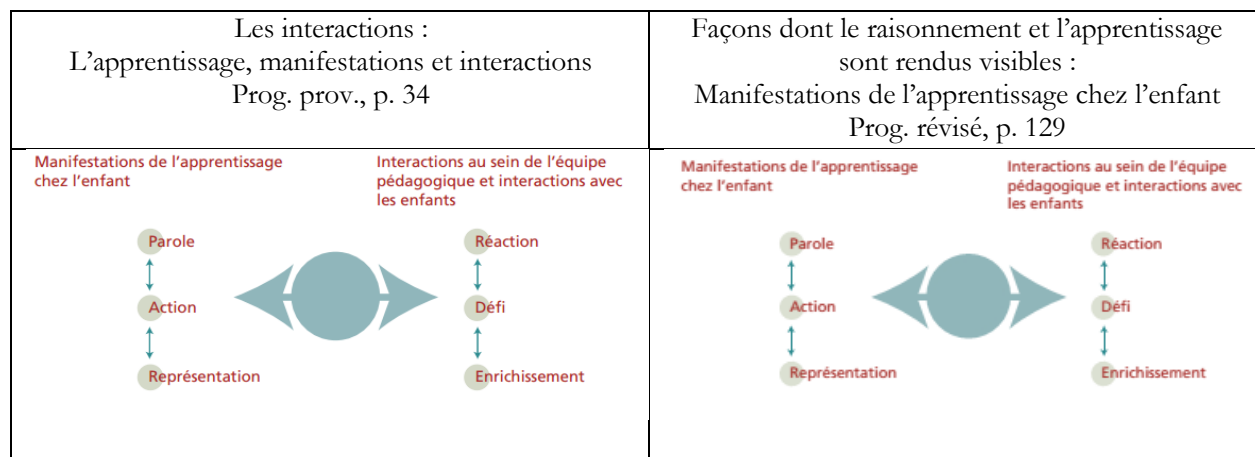
La différence – et elle est de taille – est sans doute que cette évaluation ne sera en aucun cas effectuée avec les moyens traditionnels, pondérés, à partir de tests, mais à travers les agirs des enfants. Rien ne dit cependant que ces agirs ne seront pas soumis à une intervention plus directive, compte tenu des preuves d'apprentissages à démontrer.

On retrouve donc à l'intérieur même des pages du programme une situation rappelant l'opposition « curriculum prescrit/réel, » tel que décrite par Perrenoud (1993). En effet, on présente de prime abord une proposition privilégiant le jeu et les manifestations d'apprentissage à travers ces derniers, répertoriés dans une documentation les rendant

visibles, mais d'autre part, une obligation de fournir et d'aligner des preuves d'apprentissage aux attentes et contenus répertoriés, viennent contrarier les principes de l'apprentissage par le jeu. C'est comme si le contenu (réel) ne concordait pas au contenant (prescrit).

C'est ainsi que nous pouvons comprendre qu'une même figure puisse se retrouver dans les deux programmes :

**Figure 7. Manifestations de l'apprentissage**



Le discours entourant cette figure dans les deux programmes se conforme au « curriculum prescrit » en démontrant les « autres » façons d'identifier l'apprentissage des enfants, alignées sur la philosophie d'un programme d'apprentissage par le jeu. Dans le programme révisé, on introduit la notion – inexistante dans le programme provisoire - de rendre les apprentissages visibles, cette dernière renforçant encore plus l'idée d'une nouvelle façon de faire les choses. L'ironie veut que dans les deux cas, cette figure soit située dans le chapitre des attentes et contenus d'apprentissages. Le « curriculum réel » est par le fait même clairement identifié : quelle que soit la philosophie proposée, quelles que soient les façons dont on en recueille les preuves, la culture éducationnelle traditionnelle persiste et le succès se traduit par l'atteinte d'objectifs.

Dans la philosophie de l'ARE, qu'il soit question de littératie ou de toute autre discipline, aucune pression n'est exercée sur les enfants avant 7 ans, l'ARE s'étant engagée à défendre l'espace de

l'enfance : « Nous avons dit non à toute forme d'enseignement formel précoce en lecture ou en écriture dans le but de préparer les enfants à l'école primaire » (Rinaldi, 2006b, p. 174).

Ainsi, le contenant (philosophie du programme) fait l'éloge de l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête ; le contenu (exigences répertoriées) exige un rendement, des progrès, des acquis démontrés par des preuves. La rhétorique du programme le porte dans un saut vers l'avant en termes d'une philosophie de l'éducation à la petite enfance ; les faits (nos données, recueillies dans le texte) le gardent ancré dans une pratique traditionnelle pour mesurer le succès et démontrent que l'on ne s'éloigne finalement pas tant des préoccupations du programme provisoire.

### **5.1.3. Conclusion de la discussion comparative et limites de la recherche**

L'esprit de l'ARE, déjà présent par petites touches dans le programme provisoire, se retrouve bel et bien intégré dans le programme révisé. Bien que nous ayons démontré que les Termes obstacles viennent pervertir cet esprit, il reste que toutes ses composantes font désormais partie du territoire de la petite enfance en Ontario.

Nous savons maintenant que les 226 pages supplémentaires du programme révisé sont peuplées de multiples explications, exemples, anecdotes pour mieux expliquer le jeu, l'enquête, la documentation pédagogique, le curriculum émergent, et en justifier la pertinence, même à l'égard d'un contexte culturel qui exige des preuves de rendement, d'apprentissages, de progrès.

Le programme révisé, avec son souci extrême de rendre claire cette pertinence, relève finalement à nos yeux plus d'un manuel de formation assorti à un programme-cadre cherchant, par la démultiplication d'information, d'exemples, d'anecdotes, d'éclaircissements via des conversations professionnelles, des réflexions, des renvois à des sources littéraires ou audiovisuelles ou encore à des listes de mythes sur le sujet, à offrir au praticien une préhension sur ce à quoi peut ressembler la tâche d'enseigner dans un programme d'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête et comment s'approprier les nouveaux concepts proposés tels que coapprenant, enseignant-chercheur, documentation pédagogique, rendre les apprentissages

visibles. S'il offre encore les sections des domaines et les tableaux d'attentes et contenus d'apprentissage comme tout programme-cadre, l'abondance d'information en fait un document plus pédagogique que pratique. Atteint-il son but? Noie-t-il le poisson? Rallie-t-il les praticiens? Ce seraient là des pistes à explorer dans une recherche doctorale.

### **Limites de la recherche**

À l'instar de Bowen (2009), Atkinson et Coffey (2011, p. 79) nous rappellent que bien qu'ils soient des « faits sociaux, » produits de manière socialement organisée, les documents ne sont pas pour autant révélateurs du quotidien, des routines et du processus des prises de décision de l'organisation et/ou des pratiques professionnelles. En ce sens, ils construisent une représentation qui utilise des conventions propres à l'organisation et nous devons les approcher pour ce qu'ils prétendent accomplir. Notre analyse ne nous mènera pas à pénétrer les coulisses sociopolitiques qui ont participé à l'évolution de l'ÉPE en Ontario, mais à suivre cette évolution à travers ce que le ministère de l'Éducation a choisi d'endosser et de rendre public. Par ailleurs, Coffey (2014, p. 369), tout comme Bohen, McCullough (2004) et Van der Maren (1996), affirme également que les documents, qu'ils soient de source officielle ou non, ne sauraient être appréhendés comme une preuve évidente de ce qu'ils rapportent. C'est pourquoi, bien que nous souhaitions vérifier l'intention de communication des documents à l'étude, nous y avons également opposé les résultats de recherches qui élaborent sur les mêmes thèmes. Par cette diversité des sources documentaires, il a été plus facile d'identifier, entre autres, les silences, écarts, omissions qui consolident, entravent, ou modifient le sens et/ou les postulats (Rapley, 2007, p. 123). Ainsi, les propos professés par le programme révisé, comme ceux du programme provisoire, ne sauraient nous permettre de prétendre savoir ce qui se passe en classe. Dans le programme provisoire, on recommandait un équilibre harmonieux entre l'enseignement formel et l'apprentissage par le jeu. La majorité des enseignants se sont-ils soumis à cet équilibre? Un déséquilibre a-t-il penché en faveur de l'une ou l'autre de ces propositions, et si oui, de laquelle en particulier? Nous avons découvert que même dans un programme qui se réclame à part entière du jeu et de l'apprentissage, une fenêtre est ouverte sur des pratiques plus directives. Nous supposons que l'obligation d'évaluer selon des attentes et des contenus d'apprentissage

peut inciter tout enseignant consciencieux à utiliser l'enseignement explicite quand les apprentissages tardent à satisfaire aux attentes. Mais nous n'avons aucune preuve de ce que nous avançons qui ne reste que supposition. Pareillement, nous ne saurions affirmer que le document est adéquat à servir une population enseignante dans son ensemble, malgré l'effort évident pour ce faire. Des formations supplémentaires sont sans doute nécessaires pour pallier les défis devant l'application d'un programme qui bouleverse plusieurs a priori de l'exercice d'enseigner. Ont-elles été dispensées? Et si oui, ont-elles suffi à la tâche? Les documents ne peuvent nous le révéler. Les documents présentent donc les mêmes limites que notre recherche : ils ne sont l'écho que des orientations du Ministère, de sa philosophie envers l'éducation à la petite enfance. Nous pouvons en analyser la teneur sur la portée des mots et sur l'interprétation que nous en faisons. Nous ne saurions prétendre que cette compréhension est partagée par les praticiens.

Nos limites incluent fatalement nos biais, que nous avons tenté au mieux de dominer. Bien que nous ayons tenté de poser un regard neutre dans notre analyse, il reste que l'ARE demeure à nos yeux une approche attrayante par le respect qu'elle porte à l'enfance.

## 6. DISCUSSION GÉNÉRALE ET CONCLUSION

### 6.1. L'ARE : UNE PÉDAGOGIE INSPIRANTE MAIS NON UN MODÈLE À CALQUER

Une chose émerge clairement de nos lectures : ce que l'ARE n'est pas, c'est-à-dire un modèle à reproduire:

Les éducateurs de Reggio Emilia n'ont pas l'intention de suggérer que leur programme soit considéré comme un modèle à reproduire dans d'autres pays ; ils considèrent plutôt leur travail comme une expérience éducative consistant en une réflexion de la théorie, de la pratique et d'une réflexion approfondie dans un programme qui est continuellement renouvelé et réajusté. Compte tenu du vif intérêt que manifestent les éducateurs pour le travail effectué dans les écoles de Reggio, ils suggèrent que les enseignants et les parents de chaque école, de toute école, de n'importe où, puissent, dans leur propre contexte, réfléchir à ces idées en ne perdant pas de vue les relations et les apprentissages qui sont en cours chez eux pour en examiner les besoins et les forces afin de trouver des moyens de construire le changement (Gandini, 2003, p. 2).

Dès l'avant-propos d'Howard Gardner dans la première édition de l'ouvrage-phare *The hundred languages of children* (Gardner, 1993), le lecteur est averti que l'approche Reggio ne saurait être reproduite d'un pays à l'autre. D'autres joignent leur voix à ce constat : « Comme nous le rappelle David Hawkins, importer des modèles étrangers en gros n'a jamais fonctionné ; chaque société doit résoudre ses propres problèmes » (Edwards, Forman et Gandini, 1993, p. 308).

Les praticiens, lorsqu'ils s'expriment sur ce sujet, affirment la même chose: Reggio ne peut exister qu'à Reggio. C'est le produit d'un contexte social et culturel italien, dans un temps et une époque donnés. On peut donc s'en inspirer, en adapter des aspects, en adopter des principes, en appliquer une interprétation, ou simplement se servir de leur expérience pour questionner la nôtre en tant que chercheur ou praticien, mais pas la reproduire comme un copié/collé.

Socialement, l'Amérique du Nord ne peut se comparer à l'Italie et particulièrement à Reggio Emilia, qui a toujours été une région résolument de gauche du point de vue politique. Il y a une culture politique de résistance, de faire autrement, de ne pas se laisser séduire par des idéologies trompeuses, particulièrement aiguës à la fin de la Seconde Guerre mondiale (Dubois, 2015). Culturellement, les divergences sont tranchées. L'ARE s'est construite en même temps que l'Italie

se relevait du second conflit mondial. D'ores et déjà, les femmes désormais engagées dans une activité professionnelle hors-foyer, ont souhaité un milieu éducatif de qualité pour leurs enfants, coupé du giron catholique, et qui reflétait leurs valeurs (Gandini, 1998). Les parents ont été les premiers à exiger une « école nouvelle » qui se démarquerait par le soin et l'attention portés aux enfants et dans laquelle l'affect serait prioritaire, les relations adultes-enfants bienveillantes, recréant un « chez-soi hors de la maison » (Gandini, 1998, p. 64). Ils étaient également déterminés à ce que leurs enfants apprennent à réfléchir par eux-mêmes à leur monde afin de créer une génération empreinte de dignité, de civilité, qui aspire au futur de l'humanité (Gandini, 1998). Ils voulaient que leurs enfants développent un esprit critique et la capacité de dialoguer. C'est un contexte éminemment particulier qui ne saurait retrouver les mêmes sources ailleurs dans le monde.

À Reggio Emilia, le système éducatif municipal pour les jeunes enfants a vu le jour dans les écoles créées par des parents, construites littéralement de leurs propres mains, à la fin de la Seconde Guerre mondiale. La première école a été construite avec le produit de la vente d'un char d'assaut, de camions et de quelques chevaux. Depuis le début, Loris Malaguzzi a guidé et dirigé l'énergie des parents et des éducateurs (Gandini, *Fundamentals*, 1993, p. 4).

Firlick (1996) apporte un point de vue éclairant sur l'impossibilité de calquer le modèle de Reggio Emilia en Amérique du Nord.

Le processus de pensée des Américains, nous dit-il, commence par les faits pour s'acheminer vers les idées, ce qui est tout à fait à l'inverse de la pensée reggiane. Les enfants de l'ARE initient leur démarche intellectuelle avec des idées basées sur leurs intérêts et cheminent jusqu'à l'élaboration de leurs théories. Cette façon de faire, promue aux États-Unis par Dewey à partir des années 1920, a pris l'étiquette de pédagogie par projet. Elle relève du constructivisme, concept que les Américains acceptent difficilement, parce qu'ils préfèrent des concepts plus pratiques, concrètement réalisables, et faciles à mesurer (Firlick, 1996). De fait, ils ont tendance à valider leurs théories par l'application et l'institutionnalisation. Ainsi, à la fin des années 1920, les instances politiques en matière d'éducation, ont préféré la vision psychosociale de Edward L. Thorndike et sa « science de la mesure » à celle de Dewey qui s'appuyait sur une pédagogie centrée sur l'enfant en action, menant par lui-même ses enquêtes et ses apprentissages. Cet

héritage se poursuit de nos jours, alors que le système éducatif met toujours l'accent sur les notions de quotient intellectuel, d'évaluation pondérée, et un curriculum défini par groupes d'enfants du même âge.

La région d'Emilia Romagna est sans doute l'une des plus subventionnée en termes de services sociaux et en matière d'éducation de toute l'Italie (Dubois, 2015). Les Américains la voient comme socialiste. Or, ils se méfient du socialisme, lui préférant une démocratie constitutionnelle fondée sur le capitalisme. En Europe, on rencontre plus généralement la notion d'une sagesse collective, de l'effort partagé, d'une communauté plus importante que ses parties. La valorisation de l'individualisme, de la compétition considérée saine, du travail versus le jeu, lequel est vu comme la récréation après l'effort, du « faire » en lieu de « l'être » opposent diamétralement les deux cultures. Aux États-Unis, on valorise le « *get things done* » qui requiert de la planification, de l'organisation, et une forme de contrôle qui amène à l'action et à un résultat mesurable. L'être au lieu du faire, tel que privilégié dans les écoles reggienes, brouille les pistes, opacifie les effets mesurables, la comparaison, éloigne de la quête du but, contrairement à la culture scolaire américaine (Firlick, 1996, p. 219).

Se rangeant aux considérations de Firlick, Fero (2000) y ajoute celle de la dichotomie entre les programmes observés dans les écoles institutionnelles et celles du privé, qui foisonnent tant aux États-Unis qu'au Canada, alors qu'à Reggio Emilia, on s'appuie partout sur les mêmes fondements, les mêmes principes de base, les mêmes pratiques et, qu'on bénéficie des mêmes moyens. Il note également la très grande liberté accordée aux praticiens reggians, la participation active et inclusive des parents, tout comme l'apport et les relations serrées avec la communauté qui ne sauraient exister dans la structure scolaire américaine, laquelle est trop souvent basée sur une hiérarchie du pouvoir.

La société nord-américaine considère généralement que l'école est une préparation à la vie et au travail. À Reggio Emilia, on réfute cette conception pour plutôt affirmer que l'école est la vie elle-même (Rinaldi, 2011,).

Ainsi, une tentative de reproduire Reggio ne pourrait se solder que par une pauvre copie alors que l'effort d'en adapter les principes doit passer par une réflexion profonde de leur pertinence

dans un contexte étranger, au cœur de ses institutions, et dans ses pratiques. Si ce travail a manifestement été fait par les instances décisionnelles du MEO, l'a-t-il été par ses praticiens?

Les praticiens de Reggio se sont prêtés depuis plus de 30 ans, à l'échange d'idées et de points de vue sur l'éducation à la petite enfance. Ils ont beaucoup partagé leur réflexion et expérience, lesquelles ont été diffusées abondamment aux États-Unis, avec le soutien d'un agent de liaison (Lella Gandini) depuis 1994. Des organes de diffusion ont été créés à travers le monde. Jamais cependant n'ont-ils prétendu avoir découvert la panacée universelle.

En fait, les éducateurs de Reggio ont continué à se tenir au courant des dernières recherches sur le développement et l'éducation des enfants menées dans d'autres pays. Dans le même temps, ils continuent cependant à formuler de nouvelles interprétations, de nouvelles hypothèses et idées sur l'apprentissage et l'enseignement à travers leurs observations quotidiennes et leur pratique d'apprentissage avec les enfants (Gandini, 2003, p. 1).

Ils affirment avoir mis des théories en pratique, avoir questionné ces théories et leurs pratiques depuis 50 ans, et avoir évolué au fil de leurs réflexions et questionnements constamment remis sous la loupe. Ils sont conscients que chez eux, l'approche fonctionne et est un succès.

Pour moi, aucun endroit dans le monde contemporain n'a réussi aussi magnifiquement que les écoles de Reggio Emilia. [...] Reggio incarne une éducation efficace et humaine; ses élèves suivent un apprentissage continu en humanité, qui peut durer toute une vie (Gardner, 1993, p. xiii).

À la suite de Malaguzzi, ils se sont cependant gardés de présenter leur approche comme un modèle. De fait, l'expérience Reggio n'est décrite que partiellement par ses praticiens et les chercheurs qui s'y sont penchés. Lire l'ouvrage-phare de Reggio, *The hundred languages of children*, ne fournit pas une idée claire, par exemple, du déroulement d'une journée. Au fil de ses rééditions (Edwards, Gandini, Forman, 1993; 1998; 2011), l'ouvrage a toujours été constitué d'articles philosophiques, examinant un aspect ou l'autre de l'ARE et signés par des chercheurs des quatre coins du globe. Cette résistance à mettre leur approche sur papier est conforme à l'esprit de l'ARE qui ne peut s'écrire qu'au jour le jour, ce qui lui a valu le sobriquet « d'utopie éducative » par la seule chercheuse francophone qui se soit penchée sur l'approche (Dubois, 2015, p. 151). Ainsi, l'ARE authentique n'existerait qu'à Reggio, comme le cognac ne se fabrique qu'à Cognac. Mais chacun sait qu'il existe par ailleurs d'excellents Armagnacs. La notion

d'authenticité, définie en 1986 par l'Académie française, veut que le mot soit issu du bas latin *authenticus*, du grec *authentikós* : « qui consiste en une autorité absolue, » dérivé de *authentês*, « qui agit de sa propre autorité. »<sup>79</sup> Or, ici, cette notion est quelque peu contrariée parce que si l'ARE ne se reproduit pas comme un modèle à coller, sa nature même veut qu'elle se réinvente, chez elle comme à l'étranger et que ses acteurs maintiennent le dialogue ouvert depuis plus de 30 ans.

Nous évoluons dans différents contextes culturels. Papatheodorou, à partir du contexte du Royaume-Uni, l'explique bien :

Nous pouvons prendre des aspects de la pratique de Reggio Emilia et les incorporer à nos pratiques existantes, mais nous ne pouvons pas « faire » Reggio Emilia [ ] car, ailleurs dans le monde, nous fonctionnons dans un système sociétal et éducatif différents. Une société plus diverse qu'homogène, valorise l'individualité et attend des individus qu'ils atteignent leur potentiel et soient des citoyens productifs. Un système éducatif caractérisé par des hiérarchies multiples et complexes, des structures de contrôle et d'inspection, une politique imposée par le haut et des types de prestations différents, est aussi varié que les qualifications disponibles chez les professionnels de la petite enfance (Papatheodorou, 2010, p. 6).

Tels les *progettazioni* dont l'ARE se réclame, la pratique établie par Malaguzzi et ses collaborateurs demeure un mouvement en marche, un processus en devenir, une quête dont l'idéal est de continuer à mieux servir les enfants, leurs famille, la communauté.

Utopie? Bien sûr. Mais une utopie qui a pris ancrage dans la réalité. De fait, l'ARE non seulement existe bel et bien dans une petite ville du nord de l'Italie, elle existe aussi dans la mire des chercheurs des quatre coins du globe et dans l'imaginaire de milliers de praticiens. On peut « rêver l'ARE » et c'est déjà un début. À partir de l'impact admiratif d'abord escompté par ceux qui la découvrent, un travail de réflexion en profondeur peut s'amorcer, des changements peuvent être introduits petit à petit (Wien, 2014). Ce ne sera jamais l'ARE italienne qui demeure en quelque sorte insaisissable. Mais personne ne le souhaite, surtout pas ses instigateurs. Carlina

---

<sup>79</sup> <http://www.la-definition.fr/definition/authentique>

Rinaldi (2006c, p. 198), pionnière de l'ARE aux côtés de Malaguzzi ne l'a-t-elle pas assez clairement exprimé?

Nous n'avons rien à enseigner. Nous devons éviter le risque de tomber dans une approche impérialiste, de croire et de laisser croire que tout ce que nous touchons se mue en or et est parfait.

Ainsi, le programme révisé du MEO est-il une adaptation des principes de l'ARE? Oui, et largement. Le programme du MEO aurait donc adapté les idées maîtresses de l'ARE, en les insérant dans son cadre d'application qui comprend des attentes, des objectifs d'apprentissage. Compte tenu de la tendance nord-américaine à ne juger le succès que par l'atteinte d'un résultat, et compte tenu que les artisans de l'ARE ont toujours soutenu que leur vision de l'éducation à la petite enfance n'était pas reproductible, mais adaptable, selon les milieux et les cultures, l'accomplissement du MEO paraît remarquable.

Nous avons déjà évoqué la métaphore de l'Off, puis de l'Off-off et enfin de l'Off-off-off-Broadway. Avec nos divergences culturelles et les valeurs auxquelles nous adhérons, différentes de la culture italienne, comme de la culture européenne et des pays limitrophes, notre adaptation de l'ARE dans le Programme de la maternelle et du jardin d'enfants du MEO (2016) se rangerait sans doute dans l'Off-off-off-Reggio, c'est-à-dire une inspiration selon d'autres cadres, d'autres règles, d'autres ambitions. Dans son contexte historique et présent, l'Off-off-off-Reggio manque-t-il d'intérêt, par rapport au Reggio original? Bien sûr que non. Il est porteur d'une remise en question profonde, d'ouverture, de travail sur soi, d'une redéfinition des valeurs à partir du bâti des autres. C'est un objet comparable, en ce qu'il emprunte des bases profondes: l'art d'éduquer un enfant, mais dont la facture finale demeure peu comparable. Il participe pourtant de la même intention: offrir à l'enfant une éducation au meilleur de ses connaissances, de ses croyances, de ses espoirs, de ses valeurs.

Le programme révisé de l'éducation à la petite enfance de l'Ontario peut-il se ranger sous cette description, en cette instance appliquée à l'éducation à la petite enfance? Bien sûr que si. L'avenir nous dira comment cette vision révisée de l'ÉPE en Ontario se traduit au quotidien dans les salles de classe. Nous n'en sommes pour l'heure qu'au seuil de cette nouvelle aventure. Mais nous savons déjà que qui dit nouvelle aventure, dit découvertes, obstacles, moments de grâce, écueils,

émerveillement, cris et grincements de dents, enthousiasme, et, dans le meilleur des mondes, passion.

Il n'en reste pas moins que le fait d'accorder une aussi large part aux attentes et contenus d'apprentissage pervertit l'idée même au cœur de la philosophie RE, laquelle ne se préoccupe pas des résultats normatifs (*soup kitchen theory of education*, de Dewey (1916, p. 149)) pour se concentrer sur le processus (*dynamic aim*, Dewey (1916, p. 125)). On l'a vu avec Firlick, en Amérique du Nord, l'idée même d'un bon cheminement se mesure au progrès parcouru, donc aux résultats d'évaluation. L'Amérique du Nord se définit par des objectifs à atteindre, et le succès, par leur obtention. Peut-on envisager en Amérique du Nord un programme sans attentes ni évaluation du rendement au préscolaire? Ce serait là un virage culturel fondamental que les nord-américains ne sont sans doute pas prêts d'envisager. Il reste qu'un programme-cadre est voué à être révisé. Il n'est témoin que des intentions du Ministère dans une société et une période donnée. Peut-on imaginer qu'un jour toute évaluation aura disparu du programme-cadre au préscolaire? La vraie question serait peut-être de se demander pourquoi nos sociétés sont-elles si impatientes d'inculquer aux enfants ce que l'on juge important. On peut comprendre le désir des parents à s'assurer que leur enfant sera un bon élève, préparé aux apprentissages futurs ouvrant à un avenir meilleur<sup>80</sup>. Mais pourquoi pousser l'ambition à ce que ces bases soient acquises toujours plus tôt? Ne désespérons pas : dans un milieu d'apprentissage préscolaire de qualité, elles le sont<sup>81</sup>. En exigeant qu'une situation potentiellement exceptionnelle soit érigée en

---

<sup>80</sup> Il serait peut-être rassurant pour eux de savoir qu'on compte désormais la résolution de problème, la pensée critique et la créativité comme les trois premières qualités de l'employé modèle (<https://www.ideatovalue.com/inno/nickskillicorn/2016/09/leaders-agree-creativity-will-3rd-important-work-skill-2020/>). L'autonomie, la flexibilité, l'ouverture au changement, le désir d'apprendre, la capacité de travailler en équipe, l'intelligence émotionnelle sont également mentionnés dans les listes établies de qualités par Forbes. Or, notre revue de la littérature sur la recherche en éducation à la petite enfance place le jeu comme stratégie de choix pour le développement de ces habiletés.

<sup>81</sup> Les enfants de Reggio lisent, écrivent, comptent et ce, souvent dès 4 ans. Ces acquis sans enseignement formel ne sont pas un mystère si on croit au pouvoir du jeu, des différentes formes de représentation, des communications signifiantes, de la littérature jeunesse et des projets, de l'exemple des enseignantes, de la documentation qu'ils ont sous les yeux, etc.

norme (attentes), ne nie-t-on pas le droit des enfants à progresser à leur propre rythme, droit par ailleurs professé dans le programme révisé? En définitive, ne nie-t-on pas l'enfance?<sup>82</sup>

Que reste-t-il de la philosophie de l'ARE si ses principes doivent se plier à des attentes et contenus d'apprentissage explicites? Une ouverture sur une autre façon de voir et de faire les choses, un assouplissement de ce que doit/pourrait être l'enseignement à la petite enfance, un regard renouvelé sur l'image de l'enfant, ses capacités, ses droits. Reggio Emilia a prouvé hors de tout doute que de très jeunes enfants peuvent poursuivre un projet sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois sans que leur concentration, intérêt, enthousiasme ne faiblisse et qu'ils peuvent se pencher sur des thèmes et/ou des concepts abstraits, démentant ce que prétendait Piaget. On croit généralement que les enfants de Reggio sont ou bien surdoués, des génies ou tout autre superlatif, et on reste surpris lorsque l'on constate qu'ils sont des enfants ordinaires. La différence est qu'on s'intéresse profondément à eux et à leurs démarches, qu'on leur accorde beaucoup de temps pour arriver à terme avec leurs recherches, qu'on les stimule à approfondir leur pensée et à emprunter maintes avenues afin d'élargir le champ de leurs découvertes. Cela, on peut le faire également en Amérique du Nord. Il serait d'ailleurs intéressant de voir comment ça se passe dans les classes ontariennes depuis que le programme révisé a été adopté en septembre 2016. Comment les enseignants composent-ils avec ces nouveaux concepts de documentation pédagogique et d'analyse des faits, paroles et gestes des enfants? Quelle place cela prend-il dans leur pratique? Comment s'adaptent-ils au renforcement d'une pédagogie par le jeu et l'enquête, un programme où l'on décourage l'enseignement formel? L'appliquent-ils? Et si oui, remarquent-ils des changements chez leurs élèves?

À notre avis, la vraie question demeure : qu'attend le Ministère de ses enseignants à la petite enfance?

Au-delà des pratiques en classe, le Ministère devrait peut-être s'attarder à une redéfinition du rôle de l'enseignant, parce qu'il faut bien l'admettre, passer du rôle de passeur de savoir à celui

---

<sup>82</sup> Rappelons ici que le programme révisé ne professe pas de tels apprentissages, ses attentes étant de moindre envergure (voir la section de l'analyse comparative, p. 96).

d'accompagnateur, c'est chose difficile à intérioriser dans notre culture qui forme des enseignants qui « enseignent »<sup>83</sup>.

Malaguzzi avait établi un milieu de développement professionnel constant. Il y avait des formations, des ateliers, des conférences, des débats d'idées. Ça foisonnait. Et tout n'était pas directement lié à l'éducation, car il souhaitait que ses enseignants soient aussi des gens culturellement informés, aient d'autres intérêts et passions. Il avait une vision éclectique de l'enseignant (Borghi, 1998). C'était sans doute exigeant pour les enseignants, mais ceux qui s'engageaient avec Malaguzzi devaient le faire à ce prix. Cela a créé une communauté d'apprentissage en constant mouvement, ce qui est devenu une des marques de commerce de Reggio: l'enseignant comme coapprenant, comme chercheur, non seulement auprès des enfants, mais auprès de ce que la communauté éducative internationale a à offrir. Et cela a porté fruits: les praticiens de l'ARE s'expriment comme s'ils détenaient tous des doctorats! Ce n'est bien sûr par le cas, mais ils sont très au fait des théories et théoriciens anciens et contemporains et parlent savamment de leur pratique parce qu'ils y réfléchissent, élargissent leurs connaissances et en discutent constamment.

C'est sans doute un sacerdoce. Et ça devrait peut-être être le minimum exigé des enseignants à la petite enfance. Peut-on espérer retrouver cette ferveur en Amérique du Nord, tant au niveau de l'intention du Ministère que de l'engagement des enseignants? La question est ouverte.<sup>84</sup>

Il reste qu'en regard d'un programme qui s'inspire autant, sans toutefois l'admettre, des principes et de l'esprit de Reggio Emilia, il serait sans doute pertinent d'instituer des formations directement liées aux pratiques de l'ARE.<sup>85</sup> L'Ontario Reggio Association en offre, mais elles sont principalement en anglais. Il serait peut-être temps de mettre sur pied des formations équivalentes au bénéfice des praticiens francophones<sup>86</sup>.

---

<sup>83</sup> D'après notes consignées dans le journal de bord.

<sup>84</sup> D'après notes consignées dans le journal de bord.

<sup>85</sup> Dernière heure : il semblerait que le CEPEO partage désormais cet avis puisqu'il organise, en juillet 2019, un premier volet de formation (sur 6 possible) menant à un certificat sur le Curriculum émergent, donné par l'ORA. Dispensé par une animatrice anglophone qui sera sans doute accompagné par un(e) interprète.

<sup>86</sup> Ibid. En attendant, nous ne saurions trop recommander l'excellent article d'Anne Gillain Mauffette (2008) qui, en français, démystifie la documentation pédagogique, pierre angulaire de la pratique reggiane qui demeure parfois difficile à saisir.

Dans le contexte actuel, à savoir un programme révisé qui promeut l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, mais qui encadre ce programme dans une culture d'attentes et de contenus d'apprentissage, comment les enseignants agissent-ils? Savent-ils à quel point se vouer? Font-ils fi des principes de l'apprentissage par le jeu, quelles que soient leurs croyances, pour mener leurs élèves vers la réussite, c'est-à-dire la satisfaction des attentes?

Ces pistes à suivre seraient de formidables projets de recherche à mener pour approfondir cette approche pédagogique et son application dans les classes du préscolaire en Ontario.

## Conclusion<sup>87</sup>

Le programme révisé a développé plus avant les idées du programme provisoire. C'est une version revue, corrigée et améliorée dans le sens où elle se range beaucoup plus du côté du jeu et de l'enquête comme moyen privilégié d'apprentissage des enfants. Elle introduit de nouveaux concepts, tous issus de l'approche Reggio Emilia. Elle ne casse cependant pas le moule, malgré l'abondance des explications en faveur du jeu et de l'enquête parce que ces derniers doivent se conjuguer à une culture d'attentes, d'évaluation, de rendement et de preuves d'apprentissage. C'est donc une lessive améliorée à laquelle on a ajouté plusieurs enzymes issues de la culture reggiane, mais qui doit toujours montrer patte blanche. Il demeure cependant remarquable que le MEO ait amorcé (un programme étant toujours à revoir) une démarche vers une approche de plus en plus centrée sur l'enfant.

Notre analyse nous a permis de démontrer que les concepts principaux de l'approche Reggio Emilia étaient présents dans le programme révisé du MEO, version 2016. Bien que l'explication de ces concepts soient généralement en accord avec l'esprit de l'ARE, leur engoncement dans un programme qui exige des attentes et des contenus d'apprentissage vient nier l'esprit même de l'ARE qui préfère s'attarder sur le processus, non les résultats. Ainsi, L'ARE et le programme du MEO ne sont pas comparables. Le souhait de ses précurseurs a été d'offrir un espace de rencontre et de dialogue dans lequel les acteurs du monde de l'éducation à la petite enfance pouvaient puiser; une base d'inspiration, une amorce de réflexion. Les Bruner, Hawkins, Gardner, ainsi que les praticiens de l'ARE ont toujours proclamé que cette dernière n'était pas à imiter, parce que fille de son époque, de son territoire et de sa culture, et qu'elle ne pouvait exister qu'à Reggio Emilia. Le programme révisé de la maternelle et du jardin d'enfants du MEO répond donc parfaitement à ces invitations comme à ces mises en garde : c'est un programme qui s'inspire largement de l'ARE, et qui l'a adapté à sa culture éducationnelle.

Les concepts de l'ARE, tels que l'Enseignant chercheur ou coapprenant, l'Environnement comme 3<sup>e</sup> enseignant, Rendre les apprentissages visibles, introduits dans le programme révisé, sont de nouvelles donnes avec lesquelles l'enseignant doit désormais composer. S'ils éclairent par ailleurs

---

<sup>87</sup> D'après notes consignées dans le journal de bord.

sur les moyens qui peuvent être employés dans un programme axé sur le jeu dans une culture d'enquête en fournissant de multiples indices sur la mise en application de ces approches, ils n'en sont pas moins de nouvelles attitudes et pratiques à absorber non sans défi par l'équipe pédagogique.

Si la culture reggiane introduite dans le programme révisé procède d'un changement majeur dans les pratiques en milieu préscolaire et d'une redéfinition du rôle de l'enseignant, il est cependant pertinent de s'interroger sur la perception des enseignants face à leur rôle. Comment, en effet, vivent-ils dans la réalité quotidienne un programme qui leur demande de laisser les enfants vivre leurs découvertes, mais qui exige toujours qu'ils soient en mesure, par exemple, d'« explorer l'addition et la soustraction lors de leurs expériences » (attente 17.10). Il est difficile de concevoir comment les enseignants définissent leur rôle dans cette dichotomie : d'une part, on leur dit d'observer et d'épauler ce qui advient; d'autre part, on exige qu'ils fournissent des preuves d'apprentissage selon une grille de savoirs préétablis. C'est peut-être là le virage le plus définitif du programme révisé et ce nouveau rôle exigé des enseignants n'est sans doute pas chose aisée à intégrer, car, on le sait, les enseignants sont formés pour transmettre du savoir, susciter des apprentissages. Le MEO devra sans doute se pencher sur des solutions pour épauler les enseignants dans l'intégration de leur nouveau rôle. Le programme révisé, malgré toutes ses explications, ne saurait suffire à la tâche. L'influence de l'ARE étant désormais démontrée, il serait sans doute justifié d'orienter les formations de développement professionnel continu sur les enseignements de l'ARE. L'Ontario Reggio Association offre de telles formations, mais sont majoritairement données en anglais. Il serait pertinent de remédier à cet écart pour le bénéfice des praticiens francophones.

L'ARE parle abondamment d'une pédagogie de l'écoute, de l'observation, du dialogue, de la négociation, de la collaboration. Totalement centrée sur l'enfant, elle ne pratique pas l'évaluation, mais la documentation pédagogique, témoin qui donne à voir les apprentissages issus des enquêtes et des projets poursuivis par les enfants. Les enseignants n'y sont pas des « diffuseurs de savoirs, » mais des accompagnateurs, des facilitateurs, des coapprenants, des chercheurs. Cette perception de l'éducation rejoint celle d'Albert Jacquard qui estimait que le seul but de l'école est de favoriser les rencontres desquelles apprentissages et savoirs émergent.

Il prétendait même que les tests ne servaient qu'à évaluer la compétence de l'enseignant (Jacquard, 2006). Comment conjuguer de telles vues à une grille d'attentes et de contenus d'apprentissage? Une nouvelle recherche sur l'implantation du programme révisé ou encore sur le sentiment de compétence des enseignants face à leur tâche, qui repose désormais sur de nouveaux paradigmes, nous permettrait peut-être de répondre à ces interrogations.

Au-delà de ces questionnements, nous devons saluer le courage, car il s'agit bien de cela, du MEO, dans son affirmation aujourd'hui déterminée que le jeu est le moyen privilégié d'apprentissage chez les jeunes enfants. Ce large pas, désormais franchi, s'aligne sur les recherches jamais démenties sur le sujet (Zigler et Bishop, 2011). L'avenir verra-t-il le MEO s'affranchir d'une culture d'évaluation contraire au principe même d'un apprentissage par le jeu? C'est là une question qu'il sera intéressant d'observer dans la suite des choses. Il n'en reste pas moins qu'orienter son programme au plus près de l'enfant et de ses manières d'apprendre est un manifeste éclatant. On peut juger des valeurs d'une société à la manière dont elle traite ses enfants et ses personnes âgées, disait Pierre Bourgault. Avec son programme révisé de l'éducation à la petite enfance, le MEO ajoute désormais de manière plus affirmée que jamais sa voix à celles qui soutiennent le respect de l'enfance.

## Références

- Alberta Éducation. (2008). Programme d'éducation pour la maternelle. Edmonton, AB : Alberta Éducation. Récupéré de <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/maternelle.aspx>
- American Journal of Play. (2011). Play and the Hundred Languages of Children: An Interview with Lella Gandini. *American Journal of Play*, 4(1), 1-18. Récupéré de <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/4-1-interview-gandini.pdf>
- Atkinson, P. et Coffey, A. (2011). Analysing documentary realities. Dans D. Silverman (dir.), *Qualitative research* (p. 77-92). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Barsotti, C. (2004). Avancer sur des fils de soie: Interview de Loris Malaguzzi. *Enfants d'Europe*, (6), 10-15.
- Barth, B-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langage*, 66(1), 46-58. Récupéré de [http://www.persee.fr/docAsPDF/colan\\_0336-1500\\_1985\\_num\\_66\\_1\\_3656.pdf](http://www.persee.fr/docAsPDF/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656.pdf)
- Bassok, D., Latham, S., et Rorem, A. (2016). Is Kindergarten the New First Grade? *AERA Open*, 1(4), 1–31. DOI: 10.1177/2332858415616358  
Récupéré de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858415616358>
- Berger-Tancerel, J. (2010). École maternelle : État des lieux et cri d'alarme! *Spirale*, 1(53), 17-32. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-spirale-2010-1-page-17.htm>
- Berk, L.E. et Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAYEC).
- Biroli, P., Del Boca, D., Heckman, J.J., Pettler Heckman, L., Koh, Y.K., Kuperman, S., Moktan, S., Pronzato, C.D. et Ziff, A.L. (2018). Evaluation of the Reggio approach to early education. *Research in Economics*, 72, 1–32. Récupéré de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1090944317301643?token=800BC621A0BC6E87FAB5F3E2959E7A94390F2D82E023B5D4AF97313DF8AE688FD7AFB1B4572A428079E35B23A6A48BB>
- Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. DOI: 10.1037//0003-066X.57.2.111
- Blythe, S. G. (2011). Physical foundations for learning. Dans R. House (dir.), *Too much, too soon? Early childhood and the erosion of childhood* (p. 131-146). Stroud, UK: Hawthorn Press.
- Böhm, W. (2012). Montessori's scientific concept of education and the integration of cultures. Asia Montessori Conference: *The relevance & effectiveness of Montessori education in the 21<sup>st</sup> century*. 1-11. Singapore. Récupéré de <https://www.montessori->

[europe.com/sites/default/files/Montessori%20scientific%20concept%20of%20education%20and%20the%20integration%20of%20cultures,%20Prof.%20Dr.%20B%C3%B6hm.pdf](http://europe.com/sites/default/files/Montessori%20scientific%20concept%20of%20education%20and%20the%20integration%20of%20cultures,%20Prof.%20Dr.%20B%C3%B6hm.pdf)

- Borghini, E. (1998). The organisation, the method : A conversation with Carlina Rinaldi, dans G. Dahlberg et P. Moss (dir), (2006), *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning - Carlina Rinaldi* (p. 143-167). Abingdon, OX et New York, NY : Routledge.
- Bourquin, J.N.L. (1999). L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière, »* (2), 214-216.  
<http://journals.openedition.org/rhei/44>; DOI : 10.4000/rhei.44
- Bouysse, V. (2006). L'école maternelle : un modèle quasi mythique? *La revue de l'inspection générale* (3), 18-25. Récupéré de <http://media.education.gouv.fr/file/37/1/3371.pdf>
- Bouysse, V. (2015). *Mise en œuvre du nouveau programme pour l'école maternelle : points de vigilance*. Conférence : 13 octobre 2015, Illfurth, France. Récupéré de <https://docplayer.fr/38909010-Mise-en-oeuvre-du-nouveau-programme-pour-l-ecole-maternelle-points-de-vigilance.html>
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, S. et Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, NY: Penguin Books.
- Cadwell, L.B. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home : An innovative approach to early childhood education*. New York, NY : Teachers College Press.
- Carlsson-Paige, N., Bywater McLaughlin, G. et Wolfsheimer Almon, J. (2015). Reading instruction in kindergarten : Little to gain and much to lose. *Defending the Early Years – Alliance for Childhood*, p. 2. Récupéré de [https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten\\_online-1.pdf](https://deyproject.files.wordpress.com/2015/01/readinginkindergarten_online-1.pdf)
- Carr, A. (2004). *Changing teachers' beliefs and pedagogical practices* (thèse de doctorat, Université de la Colombie-Britannique, Canada). Récupéré de <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/pqdtglobal/docview/305057809/30AB29A103BD4DE3PQ/8?accountid=14701>
- Clarke, S. (2005). *Interpreting the Reggio Emilia approach : Implications for reducing violence and aggression in early childhood* (thèse de maîtrise, Université York, Toronto, Canada). Récupéré de <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/pqdtglobal/docview/305390706/fulltextPDF/F44F25D33EB2474BPQ/1?accountid=14701>
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. Dans U. Flick (dir.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (p. 367-379). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Coffey, H. (2012). *Project-based learning*. Récupéré de [http://scholar.google.ca/scholar\\_url?url=http://www.integratingengineering.org/workbook/documents/Project\\_basedlearning\\_07122012.doc&hl=en&sa=X&scisig=AAGBfm1Hky9juL1CgJpQ4rviPGORrMvlig&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKewjVl5y677PVAhUBzIMKHSjXCMQ QgAMIQygCMAA](http://scholar.google.ca/scholar_url?url=http://www.integratingengineering.org/workbook/documents/Project_basedlearning_07122012.doc&hl=en&sa=X&scisig=AAGBfm1Hky9juL1CgJpQ4rviPGORrMvlig&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKewjVl5y677PVAhUBzIMKHSjXCMQ QgAMIQygCMAA)
- Cohen, D. (1985). *Piaget, une remise en question ou Faut-il brûler Piaget?* Paris, FR: Retz.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. Récupéré le 1<sup>er</sup> décembre 2015 de [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning\\_statement\\_FR.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf)
- Dahlberg, G. (2011). Pedagogical documentation: A practice for negotiation and democracy. Dans C. Edwards, L. Gandini, et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (p. 225-231). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Dahlberg, G. et Moss, P. (dir.). (2006). *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning - Carlina Rinaldi*. Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.
- Dahlberg, G. et Moss, P. (2010). Notes on Reggio Emilia terminologies. Dans V. Vecchi, *Art and creativity in Reggio Emilia : Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education* (p. xii-xiii). Abingdon, OX et New York, NY : Routledge.
- Dahlbert, G., Moss, P. et Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: des options politiques et pilotage*. Récupéré de <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/le-curriculum-pour-les-nuls>
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. Washington, DC: The Progressive Education Association.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis, IN : Kappa Delta Pi Publications.
- Dodd-Nufrio, A. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations. *Early Childhood Education*, 39, 235–237. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/226689076\\_Reggio\\_Emilias\\_Maria\\_Montessori\\_and\\_John\\_Dewey\\_Dispelling\\_Teachers'\\_Misconceptions\\_and\\_Understanding\\_Theoretical\\_Foundations/link/0deec5308d471173d5000000/download](https://www.researchgate.net/publication/226689076_Reggio_Emilias_Maria_Montessori_and_John_Dewey_Dispelling_Teachers'_Misconceptions_and_Understanding_Theoretical_Foundations/link/0deec5308d471173d5000000/download)

- Dubois, É. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia, cite d'or de Loris Malaguzzi*. Paris, FR: L'Harmattan.
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G.E. (dir.). (1993). *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Greenwich, CT: Ablex.
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G.E. (dir.). (1998). *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach - Advanced reflections*. Greenwich, CT: Ablex.
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G.E. (dir.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, CA : Praeger.
- Edwards, C., Gandini, L. et Nimmo, J. (2015). *Loris Malaguzzi and the teachers : Dialogues on collaboration and conflicts among children, Reggio Emilia 1990*. Lincoln, NE : Zea E-Books. Récupéré de <http://digitalcommons.unl.edu/zeabook/29>
- Elkind, D. (2001). Young Einsteins : Much too early. *Education Next*, 1(2), 8-15. Récupéré de [http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20012\\_8a.pdf](http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20012_8a.pdf)
- Elkind, D. (2007). *The power of play : Learning what comes naturally*. Philadelphia, PA : Perseus.
- Fero, I. (2000). Reggio in North American schools: To what degree is transfer applicable? *EGallery*, 1(1). Récupéré de <http://people.ucalgary.ca/~egallery/fero.html>
- Firlick, R. (1996). Can We Adapt the Philosophies and Practices of Reggio Emilia, Italy, for Use in American Schools? *Early Childhood Education Journal*, 23(4), 217-220. Récupéré de [https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/10823301/v23i0004/217\\_cwatpaifuias.xml](https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/10823301/v23i0004/217_cwatpaifuias.xml)
- Fisher, K.R., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. et Glick Gryfe, S. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 305–316. Récupéré de [https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/01933973/v29i0004/305\\_cspaepopit2c.xml](https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/01933973/v29i0004/305_cspaepopit2c.xml)
- Flick, U. (dir.). (2007). Editorial introduction. Dans T. Rapley, *Doing conversation, discourse, and document analysis* (p. IX-XIV). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Forman, G. (2011). The use of digital media in Reggio Emilia. Dans C.P. Edwards, L. Gandini, et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (p. 343-355). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Forman, G. et Fyfe, B. (2011). Negotiated learning through design, documentation, and discourse. Dans C.P. Edwards, L. Gandini, et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (p. 247-271). Santa Barbara, CA: Praeger.

- Gandini, L. (1993). Educational caring spaces. Dans C.P. Edwards, L. Gandini, et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach to early childhood education* (p. 135-149). Greenwich, CT: Ablex.
- Gandini, L. (1998). History, ideas, and basic principles : an interview with Loris Malaguzzi. Dans C.P. Edwards, L. Gandini et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (p. 49-97). Greenwich, CT: Ablex.
- Gandini, L. (1998b). Educational caring spaces. Dans C.P. Edwards, L. Gandini et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (p. 161-178). Greenwich, CT: Ablex.
- Gandini, L. (2003). Values and principles of the Reggio Emilia approach. Dans L. Gandini, S. Etheredge et L. Hill (dir.), *Insights and inspirations: Stories of teachers and children from North America* (p. 25-27). Worcester, MA: Davis Publications, Inc. Extrait publié en ligne avec la permission de l'éditeur, récupéré de <http://learningmaterialswork.com/wp-content/uploads/2016/06/ValuesAndPrinciples.pdf>
- Gandini, L. (2008). Introduction to the fundamental values of the education of young children in Reggio Emilia. Dans L. Gandini, S. Etheredge et L. Hill (dir.), *Insights and inspirations: Stories of teachers and children from North America* (p. 24-27). Worcester, MA: Davis Publications, Inc. Récupéré de <http://reggioalliance.org/resources/free-resources>
- Gandini, L. et Kaminsky, J.A. (2004). Reflections on the relationship between documentation and assessment in the American context : An interview with Brenda Fyfe. *Innovations in early education : The international Reggio exchange*, 11(1). Récupéré de <https://www.reggioalliance.org/downloads/reflectionsfyfe:gandinikaminsky.pdf>
- Gardner, H. (1993). Foreword : Complementary perspectives on Reggio Emilia. Dans C.P. Edwards, L. Gandini, et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach to early childhood education* (p. ix-xviii). Greenwich, CT: Ablex.
- Gardner, H. (2001). Final reflections. Dans Project Zero et Reggio Children, *Making learning visible: Children as individual and group learners* (p. 337-340). Reggio Emilia, Italie: Reggio Children.
- Garhart Mooney, C. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. St. Paul, MN: Releaf Press.
- Gencer, A. A. et Gonen, B. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Science Direct*, 186, p. 456-460. Récupéré de <http://www.sciencedirect.com.proxy.bib.uottawa.ca/science/article/pii/S1877042815023800>
- Gibson, M. (2014). Reggio Emilia : How a city in Italy started an education trend. *The Conversation*. Récupéré de <https://theconversation.com/reggio-emilia-how-a-city-in-italy-started-an-education-trend-25809>

- Gillain Mauffette, A. (2008). La documentation pédagogique : Pour qui? Pourquoi? *Revue préscolaire*, 46(3), 8-15. Montréal, Qc : Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3-14. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/250182706 Dewey and Vygotsky Society Experience and Inquiry in Educational Practice](https://www.researchgate.net/publication/250182706_Dewey_and_Vygotsky_Society_Experience_and_Inquiry_in_Educational_Practice)
- Glassman, M. et Whaley, K. (2000). Dynamic aims: The use of long-term projects in early childhood classrooms in light of Dewey's educational philosophy. *Early Childhood Research and Practice*, 2(1), 1-18. Récupéré de <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html>
- Goddard Blythe, S. (2011). Physical foundations for learning. Dans [R. House \(dir.\), \*Too much, too soon? Early childhood and the erosion of childhood\* \(p. 131-146\). Stroud, UK: Hawthorn Press.](#)
- Goffin, S.G. (2000). The role of curriculum models in early childhood education. *ERIC Digest*, n.p. Récupéré de <https://www.ericdigests.org/2001-2/curriculum.html>
- Guilherme, A.A. et Mendes Dos Santo, A. (2016). Remembering Jerome Bruner; Lembrando Jerome Bruner; Recordando Jerome Bruner. *Educação*, 39(2), 144-145. [D'après le chapitre sur Jerome Bruner rédigé par Howard Gardner dans l'encyclopédie Routledge : Gardner, H. (2016). Jerome S. Bruner. Dans J.A. Palmer Cooper et D.E. Cooper (dir.) : *Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers*. Abingdon, Oxfordshire (Angleterre); New York (NY) : Routledge.] Récupéré de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/25012/14788> ; doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.25012>
- Guyevskey, V. (2005). *Interpreting the Reggio Emilia approach : Documentation and emergent curriculum in a preschool setting* (thèse de maîtrise de l'Université York, Toronto, Canada). Récupéré de <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/pqdtglobal/docview/304984709/F07E89C8032545B0PQ/1?accountid=14701>
- Harris, H.A. (2016). *Parental Choice and Perceived Benefits of Reggio Emilia Inspired Programs* (thèse de doctorat, Université Walden, Minneapolis, Minnesota). Récupéré de <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/2124577348/fulltextPDF/2C47203A02174D02PQ/2?accountid=14701>
- Hart, C. H., Burts, D. C. et Charlesworth, R. (1997). *Integrated developmentally appropriate curriculum: From theory and research to practice*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Haslip, M.J. et Gullo, D.F. (2017). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 46, 249-264. Récupéré de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10643-017-0865-7.pdf>

- Heckman, J.J. (2007). Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. Récupéré de [http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_2008\\_EI\\_v46\\_n3.pdf](http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf)
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, Berk, L.E. et Singer, D.G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hocevar, A., Šebart, M. K. et Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 476-488. Récupéré de [http://journals1.scholarsportal.info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/1350293x/v21i0004/476\\_cpa\\_tcoitrepa.xml](http://journals1.scholarsportal.info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/1350293x/v21i0004/476_cpa_tcoitrepa.xml)
- House, R. (dir.) (2011). *Too much, too soon? Early learning and the erosion of childhood (early years)*. Stroud, UK: Hawthorn Press.
- Jacquard, A. (2006). *Mon utopie*. Paris, FR : Stock.
- Johnson, R. (1999). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 61-78. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2000.1.1.8>
- Kanselaar, G. (2002). *Constructivism and socio-constructivism*. Récupéré sur le site de l'Université de l'Utrecht, section Utrecht University Repository: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/6684/12305.pdf?sequence=2>
- Kashin, D.L. (2007). *Reaching the top of the mountain : The impact of emergent curriculum on the practice and self-image of early childhood educators* (thèse de doctorat, Université de Toronto, Canada). Récupéré de <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/pqdtglobal/docview/304755518/fulltextPDF/30AB29A103BD4DE3PQ/21?accountid=14701>
- Katz, L. G. et Chard, S. (1993). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ : Ablex Publishing.
- Katz, L.G. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? Dans C.P. Edwards, L. Gandini et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (p. 27-45). Greenwich, CT: Ablex.
- Kergomard, P. (1886). *L'éducation maternelle dans l'école*. Paris, Fr: Hachette.
- Kim, B.S. (2013). *Following children's lines of flight : Possibilities for a pedagogy of listening* (thèse de doctorat, Université British Columbia, Vancouver, Canada). Récupéré de <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0165627>
- Kocher, L.L.M. (2008). *The disposition to document : The lived experience of teachers who practice pedagogical documentation – A case study* (thèse de doctorat, Université de Southern Queensland, Australie). Récupéré de [https://eprints.usq.edu.au/6223/2/Kocher\\_2008\\_whole.pdf](https://eprints.usq.edu.au/6223/2/Kocher_2008_whole.pdf)

- Krechevsky, M. et Stork, J. (2000). Challenging educational assumptions: Lessons from an Italian-American collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 57-74. Doi 10.1080/03057640050005771
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. et Wilson, D. (2013). *Visible learners: Promoting Reggio-Inspired approaches in all schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kroeger, J. et Cardy, T. (2006). Documentation, a hard place to reach. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 389-397. Doi: 10.1007/s10643-006-0062-6
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (1997). Xypas, C. Piaget et l'éducation. Introduction à Jean Piaget. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 673–677. DOI : 10.7202/031980ar
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatize and children create meaning. *Early Years*, 21(1), 7-14. Récupéré de [https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/09575146/v21i0001/7\\_wscphadaccm.xml](https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/09575146/v21i0001/7_wscphadaccm.xml)
- Malaguzzi, L. (1993). *Your image of the child : where teaching begins*. Commentaires traduits et adaptés d'un séminaire présenté par le professeur Loris Malaguzzi à Reggio Emilia, Italie. Récupéré de <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Mardell, B. et Carbonara, R. (2013). A research project on the Reggio Emilia approach and children's learning outcomes. *Innovations in Early Education*. NAREA. Prêt via *Research Gate*.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*, London: Routledge. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.838&rep=rep1&type=pdf>
- McClelland, M.M., Morrison, F. J. et Holmes, D.L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329. Récupéré de [http://ac.els-cdn.com.proxy.bib.uottawa.ca/S0885200600000697/1-s2.0-S0885200600000697-main.pdf?\\_tid=a7174aba-5120-11e7-a5d0-00000aacb35d&acdnat=1497458814\\_cadc6e539141c7ccb342be1a633f43f6](http://ac.els-cdn.com.proxy.bib.uottawa.ca/S0885200600000697/1-s2.0-S0885200600000697-main.pdf?_tid=a7174aba-5120-11e7-a5d0-00000aacb35d&acdnat=1497458814_cadc6e539141c7ccb342be1a633f43f6)
- McClelland, M.M., Acock, A.C. et Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490. Récupéré de <http://www.sciencedirect.com.proxy.bib.uottawa.ca/science/article/pii/S0885200606000627>

- McNally, S.A. et Slutsky, R. (2016). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Child Development and Care*, 1-14. DOI:10.1080/03004430.2016.1197920
- Meirieu, P. (n.d.) *Piaget et le constructivisme : Ses applications en didactique*. Récupéré le 25 novembre 2015 de [http://www.meirieu.com/COURS/M1/M1\\_DOC003.pdf](http://www.meirieu.com/COURS/M1/M1_DOC003.pdf)
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*, College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Michnick Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. et Singer, D.G. (2006). Why play = learning: A challenge for parents and educators. Dans D.G. Singer, R. Michnick Golinkoff et K. Hirsh-Pasek (dir.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (p. 3-12). New York, NY: Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2015). *La maternelle à temps plein: Guide de programme*. Récupéré de <http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/teach/curriculum>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006a). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année: Français*. Toronto, ON: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2006b). *Le programme-cadre de la maternelle et du jardin d'enfants à temps plein du ministère de l'Éducation de l'Ontario (version révisée)*. Récupéré le 12 novembre 2015 du site du MEO : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindercurrb.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui. Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010-2011). *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants, version provisoire*. Récupéré du site du MEO : [https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten\\_french\\_june3.pdf](https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten_french_june3.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Série d'apprentissage professionnel : L'apprentissage par l'enquête*, (32). Toronto, ON : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Penser, sentir, agir. Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-t-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Récupéré le 22 novembre 2015 du site du MEO: <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/HowLearningHappensFr.pdf>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2015). *Le curriculum de l'Ontario, de la 1re à la 8e année – Éducation physique et santé, édition révisée*. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/health1to8Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants; version révisée*. Toronto, ON: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/kindergarten.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016b). *The kindergarten program*. Toronto, ON: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindergarten.html>
- Ministère de l'Éducation du Manitoba. (2015). *A time for learning, a time for joy : a resource for kindergarten teachers*. Récupéré de [www.edu.gov.mb.ca/k12/childhood/k\\_support.html](http://www.edu.gov.mb.ca/k12/childhood/k_support.html)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). L'éducation préscolaire. *Programme de formation de l'école québécoise*, 51-68. Récupéré de <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001nb.pdf>
- Mino, J.J. (2014). Now you see it : Using documentation to make learning visible in LCs. *Learning Communities Research and Practice*, 2(2), 1-19. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112498.pdf>
- Montessori, M. (1964) *The Montessori method*. (A.E. George, trad.) New York, NY: Schocken Books. (Ouvrage original publié en 1909 sous le titre *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Castallo, Italie : S. Lapi).
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris, FR : ESF.
- Munari, A. (2000). Jean Piaget (1896-1980). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 24(1-2), 321-337. Récupéré le 15 novembre 2015 de <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/piagete.pdf>
- Ndagijimana, J.B. (2008). Motivation et réussite des apprentissages scolaires (projet de recherche doctorale, Université de Bouaké/ENS, Côte d'Ivoire). Récupéré de Mémoire Online : [http://www.memoireonline.com/10/09/2770/m\\_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires0.html](http://www.memoireonline.com/10/09/2770/m_Motivation-et-reussite-des-apprentissages-scolaires0.html)
- New, R.S. (1998). Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They are Doing and Why. Dans C.P. Edwards, L. Gandini et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections*, (p. 262-284). Greenwich, CN : Ablex.
- Nguyen, U.A. (2010). Conflicting ideologies in early childhood education : An exploration of Reggio-inspired practice (thèse de maîtrise, Université Brock, St. Catharines, Canada). Récupéré de <https://core.ac.uk/download/pdf/62642043.pdf>

- Organisation de coopération et de développements économiques. (2013). Orientations pour l'action publique. Dans *L'éducation aujourd'hui 2013: La perspective de l'OCDE*. Récupéré le 5 décembre de <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education/l-education-aujourd-hui-2013/education-et-accueil-des-jeunes-enfants-edu-today-2013-5-fr#page6>
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*. Récupéré de <http://www.humanium.org/fr/convention/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>
- Papatheodorou, T. (2010). *Seeing the wider picture: reflections on the Reggio Emilia approach*. Anglia Ruskin University, U.K. Récupéré de [www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection\\_Papatheodorou.pdf](http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection_Papatheodorou.pdf)
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. Récupéré de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_21.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html)
- Pestalozzi, J.H. (2013). *Comment Gertrude instruit ses enfants* (M. Soëtar, trad.). Le Mont-sur-Lausanne, Suisse : Ed. LEP Loisirs et Pédagogie. (Ouvrage original publié en 1801 sous le titre *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Zurich, Suisse : Heinrich Gessner.)
- Plaisance, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, Fr: PUF.
- Prasertsintanah, L. (2008). *Teachers' understandings and beliefs about the role of the learning environment* (thèse de maîtrise, Université British Columbia, Vancouver, Canada). Récupéré de [https://open.library.ubc.ca/handle/2429/1241/ubc\\_2008](https://open.library.ubc.ca/handle/2429/1241/ubc_2008)
- Project Zero et Reggio Children. (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italie: Reggio Children.
- Provenzo, E. F. (2009). Friedrich Froebel's gifts: Connecting the spiritual and aesthetic to the real world of play and learning. *American Journal of Play*, 2(1), 85-99. Récupéré de <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/2-1-article-friedrich-froebels-gifts.pdf>
- Rapley, T. (2007) Exploring documents. Dans U. Flick (dir.), *Doing conversation, discourse, and document analysis* (p. 111-124). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité veille et analyse*, (70), 1-20. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/70-janvier-2012.pdf>
- Richard, M. (2013). *Traces of motion : Making the learning visible in creative dance education* (thèse de doctorat, Université York, Toronto, Canada). Récupéré de <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/31977>
- Rinaldi, C. (1995-8). Documentation and assessment. Dans G. Dahlberg et P. Moss (dir.), *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning - Carlina Rinaldi* (p. 61-73). Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.

- Rinaldi, C. (1998). Projected curriculum constructed through documentation - *Progettazione: An interview with Lella Gandini*. Dans C.P. Edwards, L. Gandini et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach - Advanced reflections* (p. 113-125). Greenwich, CT: Ablex.
- Rinaldi, C. (1999). Documentation and research. Dans G. Dahlberg et P. Moss (dir.), *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning - Carlina Rinaldi* (p. 97-101). Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment : What is the relationship? Dans Project Zero et Reggio Children, *Making learning visible: Children as individual and group learners* (p. 78-89). Reggio Emilia, Italie: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in early education : The international Reggio exchange*, 11(1). Récupéré de <https://www.reggioalliance.org/downloads/relationship:rinaldi.pdf>
- Rinaldi, C. (2006a). Teachers as researchers. Dans G. Dahlberg et P. Moss (dir.), *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning - Carlina Rinaldi* (p. 137-142). Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006b). Crossing boundaries: Reflections on Loris Malaguzzi and Reggio Emilia. Dans G. Dahlberg et P. Moss (dir.), *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning - Carlina Rinaldi* (p. 168-177). Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.
- Rinaldi, C. (2006c). In dialogue with Carlina Rinaldi: A discussion between Carlina Rinaldi, Gunilla Dahlberg and Peter Moss. Dans G. Dahlberg et P. Moss (dir.), *In dialogue with Reggio Emilia : Listening, researching and learning - Carlina Rinaldi* (p. 178-209). Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.
- Rinaldi, C. (2011). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. Dans C.P. Edwards, L. Gandini et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children : The Reggio Emilia experience in transformation* (p. 233-246). Santa-Barbara, CA : Praeger.
- Rivkin, K. (2014). Reggio Emilia-inspired programme in the United States : What does « inspired » really mean? (thèse de maîtrise, Université San Diego State, Californie). Récupéré de <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1562785317/fulltextPDF/2C47203A02174D02PQ/3?accountid=14701>
- Robinson, K. (2014). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York, NY: Viking.
- Rousseau, J.-J. (1762) *Émile, ou De l'éducation*. Paris, France : Garnier Flammarion.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives ? *Recherches Qualitatives : Les questions de l'heure*, Hors-série, (5), 82-98. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/royer.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/royer.pdf)

- Saab, J. F. et Stack Jr., S.F. (2013). John Dewey and Reggio Emilia: Using the arts to build a learning community. Dans L. E. Cohen, S. Waite-Stupiansky (dir.), *Learning across the early childhood curriculum (Advances in early education and day care)*, 17, (p. 115-133). Bingley, UK: Emerald Group Publishing. doi: [10.1108/S0270-4021\(2013\)0000017010](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2013)0000017010)
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-146). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Sawyer, J. (2016). I think I can: Preschoolers' private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50. Récupéré de [http://ac.els-cdn.com.proxy.bib.uottawa.ca/S0885200616300837/1-s2.0-S0885200616300837-main.pdf?\\_tid=f6c40636-511e-11e7-bd36-00000aab0f6b&acdnat=1497458088\\_f4aeeadbc3360214066f73b6382ef149](http://ac.els-cdn.com.proxy.bib.uottawa.ca/S0885200616300837/1-s2.0-S0885200616300837-main.pdf?_tid=f6c40636-511e-11e7-bd36-00000aab0f6b&acdnat=1497458088_f4aeeadbc3360214066f73b6382ef149)
- Schmerkotte, H. (1978). Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergärten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen [Results from a comparison of typical kindergartens and pre-schools in North Rhine-Westphalia]. *Bildung und Erziehung*, 31, 401–411.
- Schneider, B.H., Manetti, M. Frattini, L., Rania, N., Santo, J.N., Coplan, R.J., Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy. *Sage Publications : School Psychology International*, 35(5), 447–462. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034313511003>
- Singer, D.G., Michnick Golinkoff, R. et Hirsh-Pasek, K. (dir.) (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Smith-Gilman, S. (2014). *Constructing living bridges : Learning to listen to culture in an indigenous pre-school program* (thèse de doctorat, Université McGill, Montréal, Canada). Récupéré de [http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder\\_id=0&dvs=1553353594125~72](http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1553353594125~72)
- Soncini, I. (2011). The inclusive community. Dans C.P. Edwards, L. Gandini et G.E. Forman (dir.), *The hundred languages of children : The Reggio Emilia experience in transformation* (p. 187-211). Santa-Barbara, CA : Praeger.
- Spodek, B. et Saracho, O.N. (2005). Introduction. Dans B. Spodek et O.N. Saracho (dir.), *International perspective on research in early childhood education* (p. IX-XXII). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Steiner, R. (1996). The Education of the Child in the Light of Spiritual Science. (G. Adams et M. Adams, trad.) Dans *The education of the child and early lectures on education*. Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Ouvrage original publié en 1907 sous le titre *Die Erziehung*

*des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Berlin, Allemagne : Lucifer-Gnosis).

- Stone, J. E. (2012). A vygotskian commentary on the Reggio Emilia approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 276-289. Récupéré de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2012.13.4.276>
- Strong-Wilson, T. et Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40–47. Récupéré de [https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/00405841/v46i0001/40\\_capreeatt.xml](https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/00405841/v46i0001/40_capreeatt.xml)
- Suggate, S.P. (2011). Viewing the long-term effects of early reading with an open eye. Dans R. House (dir.), *Too much, too soon? Early childhood and the erosion of childhood* (p. 236-246). Stroud, UK: Hawthorn Press.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Tarr, P. (2001). Aesthetic codes in early childhood classrooms : What art educators can learn from Reggio Emilia. *Art Education*, 54(3), 33-39. Récupéré de <https://www-istor-org.proxy.bib.uottawa.ca/stable/pdf/3193922.pdf?refreqid=excelsior%3Ac11ee0004d524b29099581315291003e>
- Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young Children*, 59(3), 1-5. Récupéré de <http://www.smartbeginningsse.org/wp-content/uploads/2016/03/considerthewalls.pdf>
- Terdjman, É. (1992). Le système préscolaire selon Pauline Kerkomard (1838-1925). *Communications : Les débuts des sciences de l'homme*, 54(1), 135-148. Récupéré de [http://www.persee.fr/docAsPDF/comm\\_0588-8018\\_1992\\_num\\_54\\_1\\_1818.pdf](http://www.persee.fr/docAsPDF/comm_0588-8018_1992_num_54_1_1818.pdf)
- Thompson, S. (2003). *Creating shared understanding through documentation : A case study in the Concordia Observation Nursery* (thèse de maîtrise, Université Concordia, Montréal, Canada. Récupéré de [https://www.researchgate.net/publication/37847368\\_Creating\\_shared\\_understanding\\_through\\_documentation\\_a\\_case\\_study\\_in\\_the\\_Concordia\\_Observation\\_Nursery](https://www.researchgate.net/publication/37847368_Creating_shared_understanding_through_documentation_a_case_study_in_the_Concordia_Observation_Nursery)
- Thornton, L. et Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. Abingdon, OX et New York, NY: Routledge.
- Tickell, C. (2011). *The early years: Foundations for life, health and learning; An independent report on the Early Years Foundation Stage to Her Majesty's government*. Londres, Angleterre: Crown. Récupéré de [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/180919/DFE-00177-2011.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180919/DFE-00177-2011.pdf)
- Tröhler, D. (2016). *Pestalozzi*. Lausanne, Suisse: Antipodes.

- Turner, T. et Wilson Gray, D. (2010). Reflections on documentation : A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 49(5), 5-13. Récupéré de [https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/00405841/v49i0001/5\\_rodadwtlfre.xml](https://journals-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/pdf/00405841/v49i0001/5_rodadwtlfre.xml)
- Unicef. (2018). *Apprendre par le jeu : Renforcer l'apprentissage par le jeu dans les programmes d'éducation de la petite enfance*. Récupéré de <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/Apprendre%20par%20le%20jeu.pdf>
- Vanderlee, M.-L., Youmans, S., Peters, R. et Eastabrook, J. (2012). *Rapport final: Évaluation de la mise en œuvre du programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants en Ontario*. Récupéré du site du ministère de l'Éducation de l'Ontario : [https://www.edu.gov.on.ca/maternellejardindenfants/FDELK\\_ReportFall2012Fr.pdf](https://www.edu.gov.on.ca/maternellejardindenfants/FDELK_ReportFall2012Fr.pdf)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, BEL : de Boeck/Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal. Récupéré de [http://www.pum.umontreal.ca/fichiers/livres\\_fichiers/9782760634909.pdf](http://www.pum.umontreal.ca/fichiers/livres_fichiers/9782760634909.pdf)
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia : Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Abingdon, OX et New York, NY : Routledge.
- Villavicencio, J. (2000). Inquiry in kindergarten. *Connect Magazine*, 13(4), 3-5. Récupéré de [http://uca.edu/steminstitute/files/2011/07/Inquiry\\_in\\_Kindergarten.pdf](http://uca.edu/steminstitute/files/2011/07/Inquiry_in_Kindergarten.pdf)
- Warde, W.F. (1960). John Dewey's theories of education. *International Socialist Review*, 21(1). Récupéré de <https://www.marxists.org/archive/novack/works/1960/x03.htm>
- Wien, C.A. (2008). *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Wien, C.A. (2014). *The power of emergent curriculum: Stories from early childhood settings*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Wien, C.A., Guyevskey, V. et Berdoussis, N. (2011). Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research & Practice*, 13(2), n.p. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956381.pdf>
- Wingert, P. (1991). The Best Schools in the World, *Newsweek*. Récupéré le 9 août 2015 de <http://www.newsweek.com/best-schools-world-200968>
- Wong, A.C.Y. (2010). *Teacher learning made visible: Collaboration and the study of pedagogical documentation in two childcare centres* (thèse de doctorat de l'Université de Toronto, Canada). Récupéré de <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/pqdtglobal/docview/870044252/fulltextPDF/30AB29A103BD4DE3PQ/9?accountid=14701>
- Xypas, C. 1997. *Piaget et l'éducation*. Paris : Presse Universitaire de France. Récupéré du site Edu-TICE : <http://www.edu-tice.org/approche-th%C3%A9orique/auteurs-majeurs/piaget/>

Zhang, H., Ren, L., et Xu, L. (2016). Retrospective Review and Contemporary Development of the Reggio Emilia Early Childhood Educational System: An Interview with Carolyn Pope Edwards. *Early Childhood Education (Educational Sciences)*, 6(694), 3-12. Document publié en chinois, traduit par Lixin Ren : 1-17. Acheminé sur demande personnelle via <https://www.researchgate.net/requests/r24551356>

Zigler, E.F. et Bishop-Josef, S.J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. Dans D.G. Singer, R. Michnick Golinkoff et K. Hirsh-Pasek (dir.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (p. 15-35). New York, NY: Oxford University Press.

Zohrabi, M. (2013). Mixed method research : Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 254-262. doi : [10.4304/tpls.3.2.254-262](https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.254-262)

Ressources complémentaires

CNN. (1998). News Report on Reggio Emilia Italy Early Childhood Schools in the US. *Youtube*, 11:53. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=XVv5ZL9nlgs>

Mitra, S. (2007). Kids can teach themselves. *TED conferences*. Récupéré de [https://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_shows\\_how\\_kids\\_teach\\_themselves](https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves)

Montague, S. (2014). The Educators: Sir Ken Robinson. *BBC Radio 4*, 28:05. Récupéré de <http://www.bbc.co.uk/programmes/b04d4nvv>

Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? *TED conferences*, 19:24. Récupéré de [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)

## Annexe 1.

### Tableau comparatif de la structure des programmes provisoire et révisé

Programme provisoire 141 pages	Programme révisé 367 pages
57 pages de textes	125 pages de textes réparties dans les différentes sections
<p>8 ½ d'introduction (réparties sur 9 pages) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 : L'école de langue française</li> <li>- 2 : L'approche culturelle de l'enseignement</li> <li>- 1 ½ : Le programme : Vision, but, objectifs</li> <li>- 1 : L'importance de la maternelle et du jardin d'enfants</li> <li>- 2 : Les fondements d'une école saine</li> </ul> <p>8 ¼ de préambule (réparties sur 9 pages) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Création d'une communauté apprenante</li> </ul> <p>39 pages d'explications :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 12 : Fondements pédagogiques</li> <li>- 7 : Organisation du programme (il y a 2 ¼ pages consacrées aux domaines, attentes, contenus. À ajouter à cette section?)</li> <li>- 6 : Évaluation et communication du rendement</li> <li>- 14 : Planification de l'apprentissage</li> </ul>	<p>6 de préface :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 : École de langue française</li> <li>- 1 : Mise en contexte</li> <li>- 1 : Soutien du bien-être et des capacités d'apprentissage de l'enfant</li> </ul> <p>Le reste du document est divisé en 4 grandes parties :</p> <p>Partie 1 : Un programme qui soutient l'apprentissage et l'enseignement à la maternelle et au jardin d'enfants</p> <p>Partie 2 : Réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage en fonction des 4 domaines</p> <p>Partie 3 : Programme en contexte</p> <p>Partie 4 : Attentes et contenus d'apprentissage</p> <p>Aucune des parties n'est articulée de façon identique</p>
<p>Domaines, attentes et contenus d'apprentissage</p> <p>Domaines: Nom du domaine Survol (texte explicatif) Attentes (tableaux) 1er encadré: Idée maîtresse 2e encadré: liste des attentes 3e encadré: chacune des attentes explicitées: 4e encadré: Nom de l'attente</p>	<p>Partie 1 : 40 pages de texte explicatif (réparties sur 42 pages) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 : Préambule- Un programme qui soutient l'apprentissage et l'enseignement à la maternelle et au jardin d'enfants</li> <li>- 11 : Introduction</li> <li>- 11 : Apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête</li> <li>- 7 : Milieu d'apprentissage</li> </ul>

<p>5e encadré: Conversation professionnelle sur l'apprentissage  6e encadré: Contenus d'apprentissage: tableau en 3 sections: contenu; Parole; Réaction  7e encadré: Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français (attente 1...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 10 : Évaluation et apprentissage : rendre le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant visibles</li> </ul>
<p>Aucune bibliographie</p>	<p>Partie 2 : 46 pages de texte explicatif (réparties sur 49 pages) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 : Préambule - Réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage en fonction des 4 domaines</li> <li>- 6 : Réflexion sur l'appartenance et la contribution</li> <li>- 10 : Réflexion sur l'autorégulation et le bien-être</li> <li>- 23 : Réflexion sur la manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques</li> <li>- 6 : Réflexion sur la résolution de problèmes et l'innovation</li> </ul>
	<p>Partie 3 : 20 pages de texte explicatif (réparties sur 21 pages) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 : Préambule - Programme en contexte</li> <li>- 12 : Considérations pour la planification du programme</li> <li>- 7 : Bâtir des partenariats : apprendre et travailler ensemble</li> </ul>
	<p>Partie 4 : 206 pages* Attentes et contenus d'apprentissage – Tableaux  6 grandes sections, dont 1 pour chacun des 4 domaines (articulés de façon identique); 2 de présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 : Utilisation des éléments des tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage</li> <li>- 4 : Attentes* et répartition par domaine (1 page explications clefs de lecture du tableau de répartition des attentes par domaine; 3 pages tableau).</li> </ul>

	<p>À partir de la page 136, on entre dans la section des tableaux des attentes et des contenus d'apprentissage.</p> <p>Les 101 contenus d'apprentissage sont répartis par attente.</p> <p>Chacune des sections est structurée comme suit :</p> <p>Titre : nom du domaine, par exemple Appartenance et contribution</p> <p>Une ou deux citation(s) d'expert(s) en éducation.</p> <p>Renvois au chapitre de la section 2 qui discute du domaine en profondeur</p> <p>Rappel qu'une liste complète des attentes et leurs contenus d'apprentissage se trouve en annexe.</p> <p>1<sup>er</sup> encadré : énumération des attentes pour ce domaine</p> <p>2<sup>e</sup> encadré: première attente pour ce domaine</p> <p>3<sup>e</sup> encadré : pistes de compréhension conceptuelles en lien avec cette attente</p> <p>4<sup>e</sup> encadré : contenus d'apprentissage; tableau en 3 sections :</p> <p>1-contenus</p> <p>2- manifestation de l'apprentissage chez l'enfant, subdivisée en 3 parties : Parole-Action-Représentation</p> <p>3- interactions au sein de l'équipe pédagogique et interactions avec les enfants</p> <p>5<sup>e</sup> encadré : Conversation professionnelle sur l'apprentissage</p> <p>6<sup>e</sup> encadré : Stratégies pour favoriser l'apprentissage du français</p>
	<p>Annexe : grand tableau intitulé Attentes et contenus d'apprentissages qui y sont associés :</p> <p>récapitulatif de tous les domaines, attentes et contenus en formule abrégée, sans aucune explication</p>
	<p>Bibliographie : 124 références</p>

## Annexe 2. Contenu des domaines pour chacun des programmes

Programme provisoire 141 pages	Programme révisé 367 pages
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement personnel et social - 8 pages</li> <li>- Survol : 1 page <math>\frac{1}{4}</math> (sur 2 pages)</li> <li>- 3 attentes; 19 contenus d'apprentissage</li> <li>- Stratégies d'apprentissage du français (quelques lignes après chacune des attentes, pouvant totaliser <math>\frac{1}{4}</math> page)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Appartenance et contribution – 37 pages</li> <li>14 attentes; 31 contenus d'apprentissage;</li> <li>1 <math>\frac{1}{4}</math> : Stratégies d'apprentissage du français</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Français - 15 pages</li> <li>- Survol : 3 pages</li> <li>- 7 attentes; 40 contenus d'apprentissage</li> <li>Stratégies d'apprentissage du français (quelques lignes après chacune des attentes, pouvant totaliser <math>\frac{1}{4}</math> page)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorégulation et bien-être – 31 pages</li> <li>- 8 attentes; 26 contenus d'apprentissage</li> <li>- 1 <math>\frac{1}{4}</math> : Stratégies d'apprentissage du français</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathématiques - 18 pages</li> <li>- Survol : 4 <math>\frac{1}{4}</math> (sur 5 pages)</li> <li>- 7 attentes; 35 contenus d'apprentissage</li> <li>- Stratégies d'apprentissage du français (quelques lignes après chacune des attentes, pouvant totaliser <math>\frac{1}{4}</math> page)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques – 81 pages</li> <li>- 16 attentes; 71 contenus d'apprentissage;</li> <li>- 1 <math>\frac{1}{4}</math> : Stratégies d'apprentissage du français</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sciences et technologie - 11 pages</li> <li>- Survol : 1 page <math>\frac{3}{4}</math> (sur 2 pages)</li> <li>- 6 attentes; 27 contenus d'apprentissage</li> <li>- Stratégies d'apprentissage du français (quelques lignes après chacune des attentes, pouvant totaliser <math>\frac{1}{4}</math> page)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résolution de problèmes et innovation 57 pages</li> <li>- 11 attentes; 42 contenus d'apprentissage</li> <li>- 2 : Stratégies d'apprentissage du français</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Études sociales - 6 pages</li> <li>- Survol : 1 page</li> <li>- 3 attentes; 12 contenus d'apprentissage</li> <li>- Stratégies d'apprentissage du français (quelques lignes après chacune des attentes, pouvant totaliser <math>\frac{1}{4}</math> page)</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation physique et santé - 7 pages</li> <li>- Survol : 1 page 1/3 (sur 2 pages)</li> <li>- 3 attentes; 13 contenus d'apprentissage</li> <li>- Stratégies d'apprentissage du français (quelques lignes après chacune des attentes, pouvant totaliser ¼ page)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation artistique 10 pages</li> <li>- Survol : 1 page ¼ (sur 2 pages)</li> <li>- 4 attentes; 25 contenus d'apprentissage</li> <li>- Stratégies d'apprentissage du français (quelques lignes après chacune des attentes, pouvant totaliser ¼ page)</li> </ul>	
<p>Bilan: 7 domaines; 33 attentes spécifiques à chaque domaines; 171 contenus d'apprentissages spécifiques à chaque attente.</p>	<p>Bilan : 4 domaines; 34 attentes; 101 contenus d'apprentissage. À noter: Les attentes et contenus d'apprentissage peuvent être liées à l'un ou plusieurs des domaines.</p>

### Annexe 3. Grille conceptuelle préliminaire

	<b>Concepts ou dimensions</b>	<b>Indicateurs</b>
<b>1</b>	Vision de l'enfant	100 langages de l'enfant
<b>2</b>	Rendre les apprentissages visibles	Pédagogie de l'écoute/observation Documentation pédagogique
<b>3</b>	Curriculum émergent	Pédagogie jeu / projet
<b>4</b>	Rôle de l'enseignant	L'enseignant comme chercheur L'enseignant comme coapprenant L'atelierista La pedagogista Les parents Le personnel de l'école
<b>5</b>	L'environnement comme 3 <sup>e</sup> enseignant	Architecture, design, espace, matériaux, accessibilité
<b>6</b>	Concepts émergents	...

## Annexe 4a- Programme provisoire - Attentes et contenus d'apprentissage

Domaine : Développement personnel et social

Attentes :

1. faire preuve d'autonomie et de confiance en soi dans son comportement.
2. reconnaître ses caractéristiques et ses préférences.
3. manifester l'acquisition d'habiletés sociales dans ses relations avec les autres

A1	<b>faire preuve d'autonomie et de confiance en soi dans son comportement</b>
C	<p><b>1.1</b> s'adapte à un nouveau milieu (<i>p. ex., l'entrée à l'école</i>), à de nouvelles situations (<i>p. ex., des changements à la routine</i>), à de nouvelles personnes (<i>p. ex., un suppléant, un spécialiste</i>) ou à de nouveaux apprentissages (<i>p. ex., une répétition pour une saynète, un spectacle</i>).</p> <p><b>1.2</b> prend soin de ses effets personnels (<i>p. ex., range sa boîte à lunch</i>) et du matériel mis à sa disposition (<i>p. ex., les jeux éducatifs, les outils utilisés</i>).</p> <p><b>1.3</b> s'habille, se déshabille et se chausse sans aide.</p> <p><b>1.4</b> suit les routines établies (<i>p. ex., s'assoit sur le tapis ou dans le coin de rassemblement dans la classe</i>) et le code de vie (<i>p. ex., demeure dans la partie assignée dans la cour de récréation</i>).</p> <p><b>1.5</b> trouve des stratégies ou des solutions appropriées pour répondre à ses besoins.</p> <p><b>1.6</b> prend conscience de l'effet de son comportement et en accepte les conséquences (<i>p. ex., des sourires ou des louanges pour un bon comportement, la perte de privilèges ou des réprimandes pour un mauvais comportement</i>).</p> <p><b>1.7</b> choisit et varie ses activités de façon autonome.</p> <p><b>1.8</b> exprime sa fierté face à ses réalisations (<i>p. ex., pour avoir écrit son prénom, récité une comptine</i>).</p> <p><b>1.9</b> persévère à une tâche et la termine dans le délai fixé (<i>p. ex., commence et termine une activité avant d'en entreprendre une autre</i>).</p>

A2	<b>reconnaître ses caractéristiques et ses préférences</b>
C	<p><b>2.1</b> donne son prénom, son nom et son âge.</p> <p><b>2.2</b> reconnaît les traits physiques qui lui sont propres (<i>p. ex., la couleur des yeux, des taches de rousseur, la longueur des cheveux; « Je suis la plus grande de la classe. »</i>).</p> <p><b>2.3</b> reconnaît et décrit ses intérêts et ses goûts (<i>p. ex., en matière de nourriture, de jeux, de sports; « Pierre aime dessiner, moi j'aime faire des expériences. »</i>).</p> <p><b>2.4</b> raconte des expériences personnelles et reconnaît qu'elles lui sont propres (<i>p. ex., « Hier, j'ai tenu mon nouveau petit frère dans mes bras. », « Je vais prendre l'avion pour aller visiter ma grand-maman qui habite loin. »</i>).</p>

A3	<b>manifester l'acquisition d'habiletés sociales dans ses relations avec les autres</b>
C	<p><b>3.1</b> utilise des mots de courtoisie avec ses pairs et les adultes (<i>p. ex., bonjour, s'il vous plaît, merci, pardon, excuse-moi</i>).</p> <p><b>3.2</b> reconnaît et utilise des moyens socialement acceptables pour exprimer ses idées, ses sentiments ou ses émotions (<i>p. ex., ses choix de gestes, d'images ou d'expressions</i>).</p> <p><b>3.3</b> collabore avec les autres en diverses circonstances (<i>p. ex., partage ses jeux, son matériel, ses idées, participe à la réalisation de projets collectifs</i>).</p> <p><b>3.4</b> démontre de la considération pour les autres et respecte les règles de la vie en groupe (<i>p. ex., attendre son tour, ne pas interrompre, partager, aider et encourager les autres</i>).</p> <p><b>3.5</b> règle ses conflits avec ses pairs de façon appropriée (<i>p. ex., en discutant pour trouver un compromis</i>).</p> <p><b>3.6</b> accepte les différences individuelles et démontre du respect pour la diversité (<i>p. ex., des enfants handicapés, de groupes ethniques différents</i>).</p>

Domaine : Français

Attentes :

1. démontrer des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française en choisissant de s'exprimer, de lire et décrire en français.
2. écouter, parler et réagir dans diverses situations de communication orale.
3. utiliser des indices et des stratégies pour comprendre l'écrit.
4. identifier, différencier et manipuler à l'oral les phonèmes par l'entremise de comptines, de chansons et d'activités de conscience phonologique.

5. réagir à des textes variés en utilisant des habiletés et des stratégies du lecteur émergent.
6. communiquer des idées et des émotions en utilisant des habiletés du scripteur émergent.
7. utiliser divers produits médiatiques.

A1	démontrer des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française en choisissant de s'exprimer, de lire et décrire en français
C	<b>1.1</b> écoute des présentations, des histoires et des messages et y réagit de façon appropriée ( <i>p. ex., pose des questions ou y répond, donne son appréciation ou son opinion</i> ).
	<b>ALF : écoute des présentations, des histoires et des messages et y réagit (<i>p. ex., sourit à une partie animée du livre, utilise des gestes pour démontrer son appréciation de façon appropriée, utilise sa langue maternelle pour exprimer son appréciation d'un texte</i>).</b>
	<b>1.2</b> démontre une attitude positive envers la lecture ( <i>p. ex., parle de ses livres préférés, écoute attentivement lorsqu'on lit, perçoit la lecture comme une source de plaisir, demande qu'on lui fasse la lecture</i> ).
	<b>ALF : démontre une attitude positive envers la lecture (<i>p. ex., apporte des livres écrits dans sa langue maternelle, regarde les images lorsqu'on lit, perçoit la lecture comme une source de plaisir, demande qu'on lui traduise certains passages</i>).</b>
	<b>1.3</b> démontre un intérêt pour l'écriture ( <i>p. ex., choisit volontairement des activités d'écriture, s'intéresse à intégrer l'écriture dans les divers centres d'apprentissage</i> ).

A2	écouter, parler et réagir dans diverses situations de communication orale
C	<b>2.1</b> suit des directives composées d'une ou deux consignes.
	<b>ALF : suit certaines directives simples souvent utilisées en salle de classe (<i>p. ex., « Levez-vous. », « Allez chercher vos manteaux. », « Range ta chaise. »</i>)</b>
	<b>2.2</b> suit les règles de la communication orale ( <i>p. ex., écouter sans interrompre l'interlocuteur, attendre son tour pour parler</i> ).
	<b>2.3</b> suit une conversation et y participe.
	<b>ALF : suit une conversation et y participe en ayant recours à sa langue maternelle ou à des gestes.</b>
	<b>2.4</b> communique avec des intentions variées telles que : <ul style="list-style-type: none"> <li>· demander;</li> <li>· commenter;</li> <li>· décrire;</li> <li>· raconter des expériences personnelles.</li> </ul>
	<b>2.5</b> décrit, raconte et explique son quotidien en utilisant : <ul style="list-style-type: none"> <li>· un vocabulaire précis;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>· le temps du verbe approprié à la structure de sa phrase (présent, passé et futur);</li> <li>· des structures linguistiques correctes.</li> </ul>
	<p><b>ALF : décrit, raconte et explique son quotidien en utilisant :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de plus en plus de mots français;</li> <li>• des phrases de plus en plus complexes.</li> </ul>

A3	<b>utiliser des indices et des stratégies pour comprendre l'écrit</b>
C	<p><b>3.1</b> reconnaît les éléments de présentation d'un livre (<i>p. ex., identifier la page couverture à l'endroit, tourner les pages correctement, repérer le titre du livre et le nom de l'auteur.</i>)</p> <p><b>3.2</b> comprend que les illustrations contiennent de l'information qui appuie le message écrit et s'y réfère constamment pour construire le sens du texte.</p> <p><b>3.3</b> comprend le sens de l'écriture (de gauche à droite, le retour à la ligne, de haut en bas, d'une page à l'autre).</p> <p><b>3.4</b> démontre des habiletés visuelles (attention, mémoire, discrimination visuelle).</p> <p><b>3.5</b> différencie une lettre majuscule d'une lettre minuscule, un mot d'une phrase.</p> <p><b>3.6</b> reconnaît que les mots sont séparés par des espaces.</p>

A4	<b>identifier, différencier et manipuler à l'oral les phonèmes par l'entremise de comptines, de chansons et d'activités de conscience phonologique</b>
C	<p><b>4.1</b> distingue et nomme les bruits et les sons dans son environnement en participant à des activités de discrimination et de mémoire auditives (<i>p. ex., des jeux de loto sonore, l'identification des suites de bruits familiers.</i>)</p> <p><b>4.2</b> segmente une phrase en mots (<i>p. ex., la phrase « Je mange une pomme. » comprend quatre mots</i>), les mots en syllabes (<i>p. ex., le mot chat comprend une syllabe</i>) et les syllabes en phonèmes (<i>p. ex., le mot mange comprend une syllabe et trois phonèmes</i>).</p> <p><b>4.3</b> identifie une syllabe ou un phonème dans un mot en position initiale, finale ou médiane (<i>p. ex., trouver un mot commençant par un son donné et, ce, pour la plupart des lettres de l'alphabet</i>).</p> <p><b>4.4</b> fusionne des syllabes (<i>p. ex., cha + peau = chapeau</i>) ou des phonèmes (<i>p. ex., r + u = rue</i>) afin de former un mot (fusion).</p> <p><b>4.5</b> enlève une syllabe (<i>p. ex., chapeau – cha = peau</i>) ou un phonème (<i>p. ex., flaque – f = laque</i>) dans un mot (élision).</p> <p><b>4.6</b> ajoute une syllabe (<i>p. ex., ajoute jour au mot bon = bonjour</i>) ou un phonème (<i>p. ex., ajoute p au mot jus = jupe</i>) afin de former un nouveau mot (ajout).</p> <p><b>4.7</b> reconnaît des rimes dans des comptines, une lecture ou une liste donnée.</p>

	<p><b>4.8</b> reconnaît la plupart des 36 phonèmes de la langue française.</p> <p><b>4.9</b> distingue un phonème d'un autre.</p>
--	---

A5	<b>réagir à des textes variés en utilisant des habiletés et des <u>stratégies du lecteur émergent</u></b>
C	<p><b>5.1</b> fait des hypothèses sur un livre à partir de l'illustration de la page couverture.</p> <p><b>ALF : fait des hypothèses sur un livre à partir de l'illustration de la page couverture en ayant recours à sa langue maternelle ou à des gestes.</b></p> <p><b>5.2</b> dégage le sens d'un texte en se référant aux illustrations.</p> <p><b>5.3</b> démontre sa compréhension de textes imprimés qu'il ou elle n'a jamais lus auparavant en identifiant les personnages, en mimant le déroulement de l'histoire, en racontant l'histoire dans ses propres mots, en dessinant sa partie préférée ou en remplaçant les illustrations en ordre chronologique.</p> <p><b>5.4</b> reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet ainsi que le son qu'elles produisent (<i>p. ex., le son m dans maman ou le son p dans papa</i>).</p> <p><b>5.5</b> trouve et reconnaît globalement des mots connus ou rencontrés très fréquemment (<i>p. ex., son nom et celui de ses pairs, le message du jour, les étiquettes-mots, le tableau alphabétique et des mots dans les affiches et les textes à structures répétées</i>).</p> <p><b>5.6</b> établit, en groupe, un tableau de mots d'usage courant reliés à une thématique.</p>

A6	<b>communiquer des idées et des émotions en utilisant des <u>habiletés du scripteur émergent</u></b>
C	<p><b>6.1</b> comprend que l'écrit est porteur de messages (<i>p. ex., demande à l'adulte d'écrire un message pour lui, pose des questions sur le sens d'un texte écrit, dicte des mots pour enrichir son vocabulaire</i>).</p> <p><b>6.2</b> démontre une préhension adéquate du crayon.</p> <p><b>6.3</b> écrit son prénom.</p> <p><b>6.4</b> trouve et écrit spontanément des mots connus ou vus très fréquemment (<i>p. ex., des mots qui se trouvent sur le mur de mots : maman, papa, rouge, bleu</i>).</p> <p><b>ALF : trouve et écrit certains mots connus ou vus très fréquemment et plusieurs mots de sa langue maternelle.</b></p> <p><b>6.5</b> écrit les lettres de l'alphabet (<i>p. ex., lettres de différentes tailles, combinaison de lettres majuscules et minuscules</i>) avec divers outils (<i>p. ex., pinceau, stylo feutré, craie de cire</i>) et divers matériaux (<i>p. ex., papier, pâte à modeler, sable, tableau noir</i>).</p>

	<p><b>6.6</b> comprend qu'il existe un lien entre le phonème (son à l'oral) et le graphème (symbole à l'écrit) qui y correspond (<i>p. ex., l'enfant fait le son initial d'un mot et écrit la lettre qui y correspond</i>).</p> <p><b>6.7</b> fournit des idées dans les activités d'écriture modelée et partagée (<i>p. ex., des cartes, des textes à structures répétées, une comptine, une chanson</i>).</p> <p><b>6.8</b> utilise une combinaison d'illustrations, de symboles, de gribouillis, de lettres ou une orthographe approchée pour communiquer un message (<i>p. ex., une invitation, des souhaits, des listes diverses, une histoire</i>).</p>
--	---

A7	<b>utiliser divers produits médiatiques</b>
C	<p><b>7.1</b> sélectionne, écoute ou visionne divers produits médiatiques pour se divertir.</p> <p><b>7.2</b> commence à différencier le réel de ce qui est montré dans les medias (<i>p. ex., un animal qui parle ou qui fréquente une école dans une émission de télévision</i>).</p> <p><b>7.3</b> exprime sa réaction aux produits médiatiques écoutés ou visionnés (<i>p. ex., décrit ses sentiments, son opinion ou son appréciation</i>).</p>

Domaine : Mathématiques

Attentes :

1. utiliser les notions de base du système de numération et démontrer sa compréhension du sens du nombre.
2. mesurer et comparer des objets selon la taille, la longueur, la capacité et la masse.
3. Identifier des caractéristiques des figures planes et des solides
4. reconnaître la position d'un objet dans l'espace.
5. reconnaître des régularités dans l'environnement et dans des suites non numériques.
6. recueillir, représenter et interpréter des données.
7. décrire en mots la probabilité d'un événement relié à son quotidien.

A1	<b>utiliser les notions de base du système de numération et démontrer sa compréhension du sens du nombre</b>
C	<p><b>1.1</b> <u>récite les nombres jusqu'à 30.</u></p> <p><b>1.2</b> <u>reconnaît le cardinal d'un ensemble jusqu'à 30 (<i>p. ex., « Il y a 22 cubes dans la boîte. »</i>).</u></p> <p><b>1.3</b> <u>associe un symbole numérique à une quantité jusqu'à 10.</u></p>

	<p><b>1.4</b> <u>développe une variété de stratégies pour dénombrer des quantités jusqu'à 10 :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• étiqueter avec son doigt chaque objet une seule fois;</li> <li>• synchroniser un nombre par objet;</li> <li>• compter de façon organisée à partir d'un nombre donné.</li> </ul> <p><b>1.5</b> <u>estime un nombre d'objets inférieur à 11 et vérifie sa réponse en dénombrant</u> (p. ex., « <i>Il y avait deux marqueurs dans le bocal avant que tu en ajoutes d'autres. J'estime qu'il y a maintenant 5 marqueurs dans le contenant. Je compte. Il y en a 8!</i> »).</p> <p><b>1.6</b> associe des objets par correspondance de un à un (p. ex., <i>dresser la table dans le centre de la maison et donner une paire de ciseaux à chaque enfant lors d'une activité de bricolage</i>).</p> <p><b>1.7</b> utilise les termes de numération <i>en tout, moins que, plus que, égal à, autant que, plusieurs et aucun</i> pour décrire des situations authentiques (p. ex., « <i>J'ai 3 blocs, tu en as 7, j'en ai moins que toi.</i> »).</p> <p><b>1.8</b> compare et ordonne des ensembles en fonction de la quantité.</p> <p><b>1.9</b> compose <u>et décompose des nombres jusqu'à 10.</u></p> <p><b>1.10</b> explique sa démarche afin de justifier une réponse.</p> <p><b>1.11</b> <u>reconnaît que les pièces de monnaie canadiennes possèdent différentes valeurs</u> (p. ex., <i>1¢, 5¢, 10¢</i>).</p> <p><b>1.12</b> <u>lit, écrit et utilise les nombres de 1 à 10</u> (p. ex., <i>écrit des chiffres avec de la peinture au doigt</i>).</p> <p><b>1.13</b> <u>utilise les nombres ordinaux jusqu'à 5 : premier, deuxième, ... dernier</u> (p. ex., « <i>Lorsque les enfants se placent en rang, je suis le premier.</i> »).</p> <p><b>1.14</b> <u>se familiarise avec le sens de l'addition et de la soustraction en simulant des situations</u> (p. ex., « <i>Il y a 3 laits au chocolat et 1 lait blanc dans le panier. Il y a donc 4 laits en tout</i> »).</p>
--	---

A2	<b>mesurer et comparer des objets selon la taille, la longueur, la capacité et la masse</b>
C	<p><b>2.1</b> utilise les termes <i>gros</i> ou <i>petit</i>, <i>long</i> ou <i>court</i>, <i>plein</i> ou <i>vide</i>, <i>lourd</i> ou <i>léger</i> pour exprimer des mesures et partager ses observations (p. ex., « <i>Ma chaise est lourde.</i> »).</p> <p><b>2.2</b> compare et mesure la longueur d'objets en se servant d'instruments de mesure non conventionnels (p. ex., <i>des cubes, une ficelle</i>).</p> <p><b>2.3</b> compare la masse de différents objets en les soulevant ou en utilisant une balance à plateaux.</p> <p><b>2.4</b> compare et mesure à l'aide de mesures non conventionnelles la capacité de divers contenants (p. ex., « <i>Ce contenant peut contenir plus de billes que celui-ci.</i> »).</p>

A3	<b>identifier des caractéristiques des figures planes et des solides</b>
C	<p><b>3.1</b> utilise les termes <i>le carré, le triangle, le rectangle, le cercle, le cube, le cylindre, le cône, la sphère, le prisme</i> pour décrire des figures géométriques et partager ses observations.</p> <p><b>3.2</b> utilise des termes mathématiques pour décrire les figures planes et les solides (p. ex., un coin, un côté, rond, droit, pointu, plat).</p> <p><b>3.3</b> identifie des figures planes et des solides dans son environnement.</p> <p><b>3.4</b> Identifie et compare des figures planes et des solides en fonction d'attributs et de propriétés simples (p. ex., « Mon ballon est comme une sphère. », « Le triangle a trois côtés. »).</p> <p><b>3.5</b> trace, dessine et assemble des figures planes pour obtenir des images, des dessins ou des formes (p. ex., « J'ai tracé dans le sable un triangle avec un carré en dessous : c'est une maison! »).</p> <p><b>3.6</b> construit des structures avec des solides (p. ex., une fusée construite avec de gros blocs de construction en bois ou en caoutchouc et avec un cône au bout).</p>

A4	<b>reconnaître la position d'un objet dans l'espace</b>
C	<p><b>4.1</b> utilise les termes <i>devant, derrière, au-dessus, en dessous, à côté de, près de, loin de, sur, sous, dans, en haut, en bas, entre</i> pour identifier sa position ou la position d'un objet dans l'espace.</p> <p><b>4.2</b> se déplace et déplace un objet selon les consignes données.</p> <p><b>4.3</b> explore la notion d'intérieur et d'extérieur (p. ex., en jouant avec des cerceaux, en faisant des labyrinthes, des trajets ou des parcours).</p>

A5	<b>reconnaître des régularités dans l'environnement et dans des suites non numériques</b>
C	<p><b>5.1</b> utilise les termes <i>avant</i> et <i>après</i> pour décrire des régularités.</p> <p><b>5.2</b> identifie des régularités dans l'environnement et dans des suites non numériques (p. ex., <i>le cycle des saisons, l'horaire des activités de la journée, les motifs du carrelage du plancher, une suite d'estampes; « Je vois une suite sur le zèbre : une rayure blanche, une rayure noire, une rayure blanche. »</i>).</p> <p><b>5.3</b> reproduit, prolonge et crée des suites non numériques en se servant de gestes (p. ex., <i>le battement des mains ou des pieds</i>), de matériaux divers (p. ex., <i>des estampes, des gommettes, des jetons, des blocs</i>) et de sons (p. ex., <i>des sons avec la voix</i>).</p>

A6	<b>recueillir, représenter et interpréter des données</b>
C	<p><b>6.1</b> <u>recueille des données à l'aide de diagrammes concrets et de diagrammes à pictogrammes.</u></p> <p><b>6.2</b> <u>trie, classe etclassifie divers objets selon un attribut.</u></p> <p><b>6.3</b> <u>représente les données à l'aide de diagrammes concrets et de diagrammes à pictogrammes.</u></p> <p><b>6.4</b> interprète des données à l'aide des termes <i>plus que, moins que, autant que, plusieurs, aucun</i> (p. ex., « Il y a plusdepommesquedebananes dans nos boîtes à lunch. »).</p>

A7	<b>décrire en mots la probabilité d'un événement relié à son quotidien</b>
C	<b>7.1</b> Utilise les termes <i>jamais, toujours, possible et impossible</i> pourdécrire de façon informelle la probabilité d'un événement.

Domaine : Sciences et technologie

Attentes :

1. démontrer de la curiosité et du respect pour la vie et l'environnement
2. reconnaître des propriétés de matériaux et des fonctions d'objets.
3. identifier des sources d'énergie, leurs utilités et des façons de les conserver.
4. réaliser des projets de construction en utilisant divers matériaux et outils.
5. identifier des changements quotidiens et saisonniers.
6. se servir de la technologie

A1	<b>démontrer de la curiosité et du respect pour la vie et l'environnement</b>
C	<p><b>1.1</b> participe à des activités de recyclage (p. ex., <i>collecte desbouteilles, depapier, de carton</i>) et à des campagnes de propreté (p. ex., <i>pour ramasser les déchets qui jonchent la cour d'école ou un parc du voisinage</i>).</p> <p><b>1.2</b> reconnaît <u>des cycles dans la nature</u> (p. ex., <i>le cycle des saisons, le cycle de la vie chez les êtres vivants</i>).</p> <p><b>1.3</b> observe et décrit des phénomènes naturels (p. ex., <i>l'éclosion des bourgeons, la chute des feuilles à l'automne, les changements climatiques</i>)</p>

	<p>tels qu'un orage, une tempête).</p> <p><b>1.4</b> <u>différencie les êtres vivants des objets</u> (p. ex., les animaux mangent pour grandir alors que les roches ne le font pas).</p> <p><b>1.5</b> <u>décrit des habitats naturels</u> (p. ex., l'étang, la forêt, le champ).</p> <p><b>1.6</b> utilise les termes justes (p. ex., « le bourgeon », « la graine », « les racines », « l'étang », « la forêt », « les êtres vivants ») pour partager ses observations.</p>
--	---

<b>A2</b>	<b>reconnaître des propriétés de matériaux et des fonctions d'objets</b>
<b>C</b>	<p><b>2.1</b> <u>découvre des propriétés de matériaux</u> (p. ex., flotte ou coule, aimanté ou non aimanté, absorbe ou non l'eau).</p> <p><b>2.2</b> <u>classe des objets selon leurs propriétés et leur fonction</u> (p. ex., ce qui se dissout dans l'eau, ce qui sert à coller).</p> <p><b>2.3</b> <u>observe et découvre des changements apportés à des matériaux</u> (p. ex., des glaçons mélangés à de l'eau tiède, de l'eau ajoutée à du sable sec).</p> <p><b>2.4</b> utilise divers instruments dans ses expériences (p. ex., un aimant, une loupe).</p> <p><b>2.5</b> décrit l'utilité de divers objets manufacturés ou appareils d'usage courant (p. ex., le téléphone, le taille-crayon, le poinçon; « Demain, je vais téléphoner chez mon grand-papa. », « Hier, j'ai vu maman utiliser une cuillère quand elle faisait un gâteau. »).</p> <p><b>2.6</b> utilise les termes justes (p. ex., « L'expérience est réussie. », « Le sel se dissout. », « Le bouchon flotte. ») pour partager ses hypothèses, son procédé, ses observations et ses résultats.</p>

<b>A3</b>	<b>identifier des sources d'énergie, leurs utilités et des façons de les conserver</b>
<b>C</b>	<p><b>3.1</b> découvre que le Soleil est une source d'énergie et de chaleur (p. ex., « Il fait fondre la neige. », « Il fait sécher les vêtements. »).</p> <p><b>3.2</b> reconnaît qu'il y a différentes sources d'énergie (p. ex., des piles, l'électricité, le vent) qui servent au fonctionnement d'outils et de jouets.</p> <p><b>3.3</b> énumère des façons de conserver l'énergie (p. ex., éteindre des lumières, éteindre son jeu électronique pour conserver l'énergie des piles).</p> <p><b>3.4</b> utilise les termes justes (p. ex., « l'interrupteur », « les piles ») pour partager ses observations.</p>

A4	<b>réaliser des projets de construction en utilisant divers matériaux et outils</b>
C	<p><b>4.1</b> utilise des outils dans ses projets (<i>p. ex., une agrafeuse, un tournevis, un marteau</i>).</p> <p><b>4.2</b> construit une structure (<i>p. ex., un château, un pont, une tour</i>) avec divers matériaux (<i>p. ex., des briques de carton, des blocs de bois, des planches</i>).</p> <p><b>4.3</b> fabrique des objets (<i>p. ex., des jumelles, un kaléidoscope, un cerf-volant</i>) avec divers matériaux (<i>p. ex., des rouleaux de papier hygiénique, des billes, des baguettes de bois</i>).</p> <p><b>4.4</b> utilise les termes justes (<i>p. ex., « les lunettes de sécurité », « le dessous du pont », « la charpente de la maison »</i>) pour expliquer son plan, ses hypothèses, son procédé, ses observations et ses résultats.</p>

A5	<b>identifier des changements quotidiens et saisonniers</b>
C	<p><b>5.1</b> différencie le jour et la nuit, le matin et le soir (<i>p. ex., la présence du Soleil et de la Lune, la clarté et la noirceur, les activités reliées au temps de la journée</i>).</p> <p><b>5.2</b> nomme les saisons et les changements qu'elles apportent.</p> <p><b>5.3</b> associe des activités aux différentes saisons (<i>p. ex., jouer dans les feuilles à l'automne, construire des bonshommes de neige en hiver, planter des graines au printemps, jouer dans l'eau en été</i>).</p> <p><b>5.4</b> utilise les termes justes (<i>p. ex., « Il fait chaud. », « J'ai froid. », « la chute des feuilles », « La neige tombe. », « Il pleut. »</i>) pour partager ses observations.</p>

A6	<b>se servir de la technologie</b>
C	<p><b>6.1</b> Utilise l'ordinateur et d'autres appareils (<i>p. ex., un magnétophone, un moniteur linguistique, un lecteur de disques compacts</i>) pour accomplir des tâches et pour se distraire.</p> <p><b>6.2</b> manipule la souris pour déplacer le curseur à l'écran.</p> <p><b>6.3</b> Utilise les termes justes (<i>p. ex., « la souris », « le clavier », « l'écran », « le menu », « l'icône », « le logiciel »</i>) dans ses interventions.</p>

Domaine : Études sociales

Attentes :

1. s'identifier au sein de sa famille.
2. reconnaître des caractéristiques de sa communauté.
3. Identifier des éléments de la culture d'expression.

A1	<b>s'identifier au sein de sa famille</b>
C	<p><b>1.1</b> nomme les membres de sa famille (p. ex., « Maman s'appelle Julie. », « Mon frère s'appelle Maxime. »)</p> <p><b>1.2</b> se situe au sein de sa famille (p. ex., enfant unique, le plus jeune, la plus vieille).</p> <p><b>1.3</b> décrit des liens de parenté tels que frère / sœur, grands-parents.</p>

A2	<b>reconnaître des caractéristiques de sa communauté</b>
C	<p><b>2.1</b> reconnaît que les règlements et les consignes viennent en général des adultes.</p> <p><b>2.2</b> respecte les consignes et applique les règles de sécurité routière (p. ex., rester assis dans l'autobus en marche, s'asseoir dans un siège d'auto pour enfant dans un véhicule, porter un casque protecteur pour certaines activités).</p> <p><b>2.3</b> identifie des panneaux routiers dans son environnement et explique leur utilité (p. ex., un arrêt, des feux de circulation, une traverse de piétons).</p> <p><b>2.4</b> décrit la différence entre une situation sécuritaire et une situation d'urgence (p. ex., un feu dans le foyer et un feu sur la cuisinière, être perdu dans la maison de tante Lili et être perdu à l'épicerie) et décrit des façons d'obtenir de l'aide en cas d'urgence (p. ex., s'adresser à un adulte connu ou à un policier, composer le 911 ou le 0).</p> <p><b>2.5</b> Donne ses coordonnées (p. ex., son numéro de téléphone, son adresse).</p> <p><b>2.6</b> nomme divers métiers ou professions qu'exercent les gens de sa communauté (p. ex., dentiste, bibliothécaire, pompier, pharmacienne) et reconnaît l'importance de ces personnes dans sa vie (p. ex., « Le dentiste m'aide à garder mes dents en santé. »)</p> <p><b>2.7</b> reconnaît des centres de services (p. ex., l'hôpital, la clinique médicale, l'école, la caserne de pompiers, le supermarché, la bibliothèque) ou des installations (p. ex., la piscine, l'aréna, le parc) que l'on retrouve dans sa communauté et les relie à des activités ou à des événements particuliers.</p>

A3	<b>Identifier des éléments de la culture d'expression</b>
C	<p><b>3.1</b> se familiarise avec des ressources particulières à la culture d'expression française et les utilise (<i>p. ex., des chansons, des comptines, des livres, des vidéos, des chaînes de télévision, des sites Internet</i>).</p> <p><b>3.2</b> reconnaît le drapeau canadien et le drapeau franco-ontarien</p>

Domaine : Éducation physique et santé

Attentes :

1. exécuter diverses activités de motricité globale.
2. reconnaître les besoins physiques de son corps et commencer à adopter des modes de vie sains.
3. faire preuve de prudence et prendre des précautions pour assurer sa sécurité et son bien-être.

A1	<b>exécuter diverses activités de motricité globale</b>
C	<p><b>1.1</b> participe à des activités physiques quotidiennes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur (<i>p. ex., des jeux de poursuite, le parachute, les tricycles, les trottinettes, la structure de jeu, la marelle</i>).</p> <p><b>1.2</b> se déplace dans l'espace (<i>p. ex., saute dans des cerceaux, circule à travers des obstacles dans des positions différentes, monte ou descend un escalier en changeant de pied à chaque marche</i>) et démontre une conscience des autres lors de ses déplacements.</p> <p><b>1.3</b> exécute des mouvements de motricité globale qui font appel à la coordination, à l'équilibre et à la souplesse (<i>p. ex., rampe, grimpe, court, galope, saute à cloche-pied, botte un ballon, tape un ballon au sol avec les deux mains, marche sur une ligne droite</i>).</p> <p><b>1.4</b> manipule et utilise adéquatement le matériel mis à sa disposition afin de favoriser la coordination oculomanuelle (<i>p. ex., lance et attrape des ballons ou des sacs de fèves de tailles différentes</i>).</p>

A2	<b>reconnaître les besoins physiques de son corps et commencer à adopter des modes de vie sains</b>
C	<p><b>2.1</b> <u>identifie les principales parties de son corps et en décrit la fonction</u> (<i>p. ex., les jambes pour se déplacer, les coudes pour plier les bras, les mains pour prendre</i>).</p> <p><b>2.2</b> reconnaît des besoins du corps humain (<i>p. ex., manger, dormir, faire de l'exercice</i>).</p> <p><b>2.3</b> adopte de bonnes habitudes d'hygiène (<i>p. ex., se laver les mains avant de manger ou après être allé aux toilettes, se servir d'un mouchoir, se brosser les dents, se couvrir la bouche en toussant</i>).</p>

	<b>2.4</b> Identifie des collations saines ( <i>p. ex., un fruit, un légume ou un yogourt plutôt que des croustilles ou dessucrées</i> ).
--	---

<b>A3</b>	<b>faire preuve de prudence et prendre des précautions pour assurer sa sécurité et son bien-être</b>
<b>C</b>	<p><b>3.1</b> respecte les règles et les consignes établies en matière de sécurité (<i>p. ex., arrêter au son du sifflet, porter des chaussures de sport au gymnase, utiliser le matériel et l'équipement de façon sécuritaire</i>).</p> <p><b>3.2</b> discute de l'importance de se protéger selon les conditions météorologiques (<i>p. ex., mettre de la crème solaire, porter un chapeau ou une casquette en été, une tuque et des mitaines en hiver</i>).</p> <p><b>3.3</b> discute des substances néfastes à la santé (<i>p. ex., les substances allergènes, les produits de nettoyage toxiques ou corrosifs, l'usage inapproprié de médicaments</i>).</p> <p><b>3.4</b> <u>reconnait des situations et des gestes qui menacent sa sécurité et son bien-être (<i>p. ex., une situation d'intimidation, un toucher inacceptable</i>) et décrit les attitudes et les mesures à prendre dans ces situations (<i>p. ex., parler à un adulte</i>).</u></p> <p><b>3.5</b> Identifie des symboles avertissant des dangers de certaines substances (<i>p. ex., des produits toxiques, explosifs, corrosifs, inflammables</i>).</p>

Domaine : Éducation artistique

Attentes :

1. créer des productions artistiques en utilisant diverses techniques et divers procédés.
2. démontrer des connaissances acquises par l'exploration artistique.
3. démontrer l'acquisition d'habiletés par l'entremise de productions individuelles ou collectives.
4. exprimer ses sentiments, ses idées et son appréciation à l'égard de diverses productions artistiques, les siennes et celles des autres.

<b>A1</b>	<b>créer des productions artistiques en utilisant diverses techniques et divers procédés</b>
<b>C</b>	<p><b>1.1</b> explore et utilise diverses techniques (<i>p. ex., le dessin, l'impression, l'assemblage</i>) et divers procédés (<i>p. ex., la craie de cire, la gouache, le frottis, l'éponge, le papier mâché, l'argile</i>) dans ses créations en arts visuels.</p> <p><b>1.2</b> mélange des couleurs pour en créer de nouvelles et mélange des matériaux pour créer différentes textures (<i>p. ex., ajouter du sable, du savon, du sel à la peinture, des tissus variés, de la colle et de la peinture pour un collage</i>).</p> <p><b>1.3</b> explore, écoute et produit des sons à l'aide d'instruments de musique (<i>p. ex., des triangles, des cymbales, des tambourins</i>).</p>

	<p><b>1.4</b> invente et reproduit des sons avec sa voix (<i>p. ex., une brève mélodie, une chanson, des sons longs, courts, forts et doux</i>).</p> <p><b>1.5</b> fabrique des instruments de musique (<i>p. ex., des maracas, un tambourin, une guitare</i>).</p> <p><b>1.6</b> explore et utilise diverses techniques (<i>p. ex., des déplacements, l'articulation des parties du corps</i>) et divers procédés (<i>p. ex., ramper, marcher, sauter, tourner, allonger ou replier les genoux ou les bras</i>) dans ses mouvements de danse libre ou créative.</p> <p><b>1.7</b> Explore et utilise diverses techniques (<i>p. ex., de voix, de présentation</i>) et divers procédés (<i>p. ex., mimer, imiter des sons, raconter, jouer des rôles, activer des marionnettes</i>) dans ses créations dramatiques.</p>
--	---

A2	<b>démontrer des connaissances acquises par l'exploration artistique</b>
C	<p><b>2.1</b> utilise les cinq sens dans le cadre d'activités d'exploration artistique et fait le lien entre certains sens et certains modes d'expression artistique (<i>p. ex., « J'entends la musique avec mes oreilles. », « Pour faire mon projet d'art, j'ai étendu la peinture sur le papier avec mes doigts. »</i>).</p> <p><b>2.2</b> explore des éléments clés des modes d'expression artistique à partir de ses perceptions et de ses expériences : les couleurs et les textures en arts visuels (<i>p. ex., une surface lisse ou bosselée, douce ou rugueuse</i>), l'intensité et la durée des sons en musique (<i>p. ex., des sons doux ou forts, longs ou courts</i>), les parties du corps et l'énergie en danse (<i>p. ex., les mouvements, les gestes, la force expressive</i>), les lieux et les personnages en art dramatique (<i>p. ex., une maison, une rue, un endroit imaginaire, une personne réelle, imaginaire, un objet personnifié</i>).</p> <p><b>2.3</b> associe des éléments clés avec l'un ou l'autre des modes d'expression artistique (<i>p. ex., « Quand je danse, je bouge mes pieds. », « Quand je chante, je peux faire des sons forts et des sons doux. »</i>).</p> <p><b>2.4</b> associe le son à des instruments de musique familiers (<i>p. ex., le piano, la guitare, le tambour</i>).</p> <p><b>2.5</b> reconnaît l'existence d'œuvres d'art représentatives de diverses cultures (<i>p. ex., des danses folkloriques ou des musiques d'ici et d'ailleurs, des sculptures telles que des totems ou des masques</i>).</p> <p><b>2.6</b> Utilise les termes justes dans ses interventions (<i>p. ex., « le xylophone » en musique, « la pâte à modeler » en arts visuels, « le mime » en art dramatique et « le pas glissé » en danse</i>).</p>

A3	<b>démontrer l'acquisition d'habiletés par l'entremise de productions individuelles ou collectives</b>
C	<p><b>3.1</b> accomplit des tâches de motricité fine qui font appel à la dextérité (<i>p. ex., dessiner avec des craies de cire, des crayons de couleur, faire des serpentins avec de la pâte à modeler, peindre avec des pincesaux</i>).</p>

	<p><b>3.2</b> découpe, dessine, peint et imprime en exhibant une bonne préhension de ses ciseaux, de sa craie, de son pinceau et de son crayon.</p> <p><b>3.3</b> interprète des contes populaires et des histoires inspirées du folklore d'ici ou d'ailleurs en mimant, en dramatisant ou en utilisant des marionnettes.</p> <p><b>3.4</b> chante des chansons, récite des comptines et les modifie (<i>p. ex., en remplaçant des mots par des gestes, par des sons ou par d'autres mots</i>).</p> <p><b>3.5</b> reproduit des formules rythmiques à l'aide d'instruments de musique ou avec des parties de son corps (<i>p. ex., en tapant des mains, en frappant des pieds, en se servant de la bouche</i>).</p> <p><b>3.6</b> exécute des mouvements de danse sur des rythmes variés (<i>p. ex., un battement des bras pour imiter l'oiseau, des grands pas et des petits pas dans les rondes, des pas sautillés dans les farandoles</i>).</p> <p><b>3.7</b> démontre des habiletés de coopération et d'entraide lors des productions collectives (<i>p. ex., danser avec des partenaires, aider à mettre un costume</i>).</p>
--	--

A4	<b>exprimer ses sentiments, ses idées et son appréciation à l'égard de diverses productions artistiques, les siennes et celles des autres</b>
C	<p><b>4.1</b> exprime ses sentiments face à diverses productions artistiques (<i>p. ex., « La marionnette était drôle. », « Cette musique me donne envie de pleurer, me donne envie de danser. », « J'aime quand il y a beaucoup de jaune dans l'image. »</i>).</p> <p><b>4.2</b> fait des liens entre des productions artistiques et des éléments clés, des techniques ou des procédés artistiques (<i>p. ex., « Les danseurs se déplaçaient très vite et bougeaient leurs bras dans les airs. », « Dans la saynète, j'utilise ma voix et je fais comme un chien qui jappe fort puis qui pleure. », « Le collage de notre groupe est rugueux et a beaucoup de lignes. »</i>).</p> <p><b>4.3</b> présente ses productions artistiques dans ses propres mots.</p> <p><b>4.4</b> <u>développe sa pensée critique</u> en faisant un retour sur son expérience et sur sa création ou son activité artistique (<i>p. ex., « ce que j'ai appris », « ce que j'ai aimé », « ce que je ferai autrement la prochaine fois »</i>).</p> <p><b>4.5</b> Explique son choix des créations qu'il ou elle aimerait garder pour une exposition ou un portfolio.</p>

## Annexe 4b- Programme révisé – Attentes et contenus d'apprentissage

### ATTENTES ET CONTENUS D'APPRENTISSAGE QUI Y SONT ASSOCIÉS

La liste suivante présente les quatre domaines du programme dans les colonnes de droite et qui sont identifiés comme suit :

<p><b>AC</b> – Appartenance et contribution</p> <p><b>AB</b> – Autorégulation et bien-être</p> <p><b>MALM</b> – Manifestation des apprentissages en littératie et en mathématiques</p> <p><b>RI</b> – Résolution de problèmes et innovation</p>	<p>Un « x » inscrit dans une colonne de droite indique que l'attente ou le contenu d'apprentissage est associé à ce domaine. Une attente ou un contenu d'apprentissage peut être associé à plus d'un domaine.</p>
---	---

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
<b>1. manifeste des attitudes positives envers l'apprentissage de la langue française.</b>	X		X	
1.1 choisit de s'exprimer en français dans tous les contextes scolaires ( <i>p. ex., en classe, au gymnase, dans la cour de récréation</i> ).	X		X	
1.2 manifeste un intérêt pour des histoires, des comptines et des chansons.	X		X	
<b>2. communique avec les autres de différentes façons, à des fins variées et dans divers contextes.</b>	X	X	X	X
2.1 écoute les autres et réagit de façon verbale ou non verbale ( <i>p. ex., utilise les arts, les signes, les gestes, le langage corporel</i> ), à diverses fins ( <i>p. ex., échange des idées; exprime des sentiments; donne son opinion</i> ) et dans divers contextes ( <i>p. ex., après une lecture à haute voix haute, une lecture partagée ou une situation d'écriture; en résolvant un problème mathématique en groupe; au cours de jeux imaginaires ou d'explorations; dans les aires d'apprentissage; dans le cadre de jeux de plein air; lors d'observations scientifiques d'animaux et de plantes à l'extérieur</i> ).	X		X	X
2.2 utilise et interprète des gestes, l'intonation de la voix et d'autres moyens non verbaux de communication et de réaction ( <i>p. ex., répond aux directives non verbales de l'adulte; module le ton de sa voix pendant les jeux de dramatisation; identifie ses émotions et reconnaît les sentiments d'une autre personne</i> ).		X	X	
2.3 interagit avec les autres dans différents contextes ( <i>p. ex., avec des matériaux, avec d'autres enfants, avec des adultes</i> ).			X	X
2.4 utilise le langage (communication verbale et non verbale) dans différents contextes afin d'établir un lien entre de nouvelles expériences et ses connaissances antérieures ( <i>p. ex., contribue aux idées pendant des séances d'écriture partagée; contribue aux conversations dans les aires d'apprentissage; réagit aux pistes de réflexion de l'adulte</i> ).			X	X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
2.5 utilise le langage (communication verbale et non verbale) pour réfléchir, exprimer sa pensée et résoudre des problèmes.		X	X	X
2.6 utilise un vocabulaire précis avec des intentions variées (p. ex., termes pour ses constructions ou le matériel choisi).			X	X
2.7 pose des questions avec des intentions variées (p. ex., pour obtenir des instructions, de l'aide, de l'information ou des éclaircissements; pour proposer une idée innovante; pour mieux comprendre quelque chose; pour satisfaire sa curiosité; pour appréhender une nouvelle situation) dans différents contextes (p. ex., dans le cadre des échanges avec ses pairs et des adultes; avant, pendant et après la lecture à voix haute ou la lecture partagée; en faisant des observations lors d'explorations dans la cour d'école ou au parc; en petits groupes; dans les aires d'apprentissage).		X	X	X
2.8 décrit ses expériences personnelles en utilisant un vocabulaire et des détails qui conviennent à la situation.			X	X
2.9 raconte des expériences, des événements et des histoires dans la séquence appropriée (p. ex., de vive voix; de façons nouvelles et créatives; au moyen de la dramatisation, des arts visuels, de la communication non verbale et de représentations; dans ses conversations).			X	X
<b>3. fait preuve d'autonomie, d'autorégulation et de responsabilité dans ses apprentissages et dans des situations diverses.</b>		X		
3.1 fait preuve d'autonomie et de responsabilité (p. ex., fait des choix et prend des décisions de sa propre initiative; prend soin de ses effets personnels; sait quand demander de l'aide; sait comment se procurer le matériel nécessaire).		X		
3.2 manifeste la volonté de participer à de nouvelles situations d'apprentissage (p. ex., utilise le matériel et les outils nouvellement mis à sa disposition; varie ses choix en allant dans différentes aires d'apprentissage; choisit des jeux plus complexes et y persévère; expérimente l'écriture) et s'adapte à de nouvelles situations (p. ex., visiteur dans la salle de classe, suppléant en classe pour la journée, sortie éducative, voyage à bord de l'autobus scolaire).		X		
3.3 démontre sa motivation, son sens de l'initiative et sa confiance en soi à l'égard de son apprentissage en choisissant ses jeux et en les menant à terme (p. ex., choisit de façon autonome ses situations d'apprentissage; essaie quelque chose de nouveau; persévère à la tâche).		X		
3.4 fait preuve de maîtrise de soi (p. ex., a conscience de ses émotions et peut les identifier; accepte de l'aide pour se calmer; se calme par soi-même après un incident perturbateur) et adapte son comportement selon les situations qui surviennent en milieu scolaire (p. ex., suit les règles et les routines en classe, au gymnase, à la bibliothèque ou dans la cour de récréation).		X		
3.5 démontre de l'empathie et de la considération pour les émotions d'autrui (p. ex., informe un adulte quand un autre enfant s'est fait mal, est malade ou éprouve une contrariété; a une conversation avec un arbre ou insecte imaginaire; aborde des émotions en jouant avec des poupées et marionnettes).		X		

<b>AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :</b>	<b>AC</b>	<b>AB</b>	<b>MALM</b>	<b>RI</b>
<b>4. reconnaît et applique des habiletés sociales en situation de jeu et dans d'autres contextes.</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		
4.1 interagit et parle avec ses pairs et les adultes en exprimant et en acceptant des messages positifs ( <i>p. ex., utilise un ton convenable et des gestes appropriés; fait des compliments; formule et accepte des critiques constructives</i> ).	<b>X</b>	<b>X</b>		
4.2 est capable d'attendre son tour pour jouer son rôle lors de situations d'apprentissage variées ( <i>p. ex., pendant un jeu avec les autres; lors d'un échange avec ses pairs et les adultes</i> ).		<b>X</b>		
4.3 démontre différents moyens pour se faire des amis et les garder ( <i>p. ex., partage; écoute; parle; aide; se joint à d'autres enfants avec l'aide de l'équipe pédagogique</i> ).		<b>X</b>		
<b>5. manifeste des habiletés de résolution de problèmes dans une variété de contextes, y compris des contextes sociaux.</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>
5.1 utilise une variété de stratégies pour résoudre des problèmes, y compris des problèmes survenant dans des contextes sociaux ( <i>p. ex., essais et erreurs; deviner puis vérifier; recouplement; retour en arrière pour trouver le matériel à ajouter ou à retirer</i> ).	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>
<b>6. manifeste une compréhension de la diversité parmi les personnes et les familles ainsi qu'au sein de son école et de la communauté élargie.</b>	<b>X</b>			
6.1 fait preuve de respect et de considération pour les différences individuelles et les points de vue divergents ( <i>p. ex., aide un enfant qui parle une langue différente; adapte son comportement pour tenir compte des idées d'un camarade de classe</i> ).	<b>X</b>			
6.2 parle des événements, raconte, met en scène ou représente des histoires ou des expériences se rapportant à son propre patrimoine et à sa culture ainsi qu'au patrimoine et à la culture d'autrui ( <i>p. ex., tradition autochtone, événement culturel, mythe, symbole canadien, expérience du quotidien</i> ).	<b>X</b>			
<b>7. manifeste une conscience de sa santé et de son bien-être.</b>		<b>X</b>		<b>X</b>
7.1 démontre une compréhension des effets d'un mode de vie sain et actif sur le corps et l'esprit ( <i>p. ex., pratique une combinaison équilibrée d'activités dynamiques et calmes tout au long de la journée; se souvient de prendre sa collation; boit de l'eau lorsqu'il ou elle a soif</i> ).		<b>X</b>		<b>X</b>
7.2 explore les bienfaits d'une variété d'aliments nutritifs ( <i>p. ex., collations nutritives, repas sains, mets de diverses cultures</i> ) et les façons de favoriser une alimentation saine ( <i>p. ex., choisit des aliments nutritifs pour ses repas et collations; évite les aliments allergènes</i> ).		<b>X</b>		<b>X</b>
7.3 adopte et discute de bonnes habitudes d'hygiène qui favorisent sa santé personnelle, familiale et communautaire.		<b>X</b>		<b>X</b>

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
7.4 reconnaît des situations qui le mettent mal à l'aise et des gestes qui menacent sa sécurité et son bien-être, et décrit les mesures à prendre dans ces situations ( <i>p. ex., réagit à un toucher inacceptable; parle à un adulte de confiance ou à une surveillante ou un surveillant du midi; appelle le 911; reconnaît des substances pouvant être néfastes à la santé</i> ).		X		X
7.5 explique, en situation de jeu, ce qui contribue à sa joie ou à sa tristesse et en donne les raisons.		X		X
<b>8. participe activement et régulièrement à diverses activités qui requièrent l'application des concepts du mouvement.</b>		X		
8.1 participe activement à la danse créative et à l'activité physique quotidienne ( <i>p. ex., jeu à l'intérieur, activité de plein air, pause active, mouvement rythmique au son d'une musique francophone</i> ).		X		
8.2 fait preuve de persévérance dans des activités qui font appel aussi bien à la motricité fine qu'à la motricité globale ( <i>p. ex., lance et attrape des sacs de fèves; saute à la corde; noue ses lacets; fait de la peinture</i> ).		X		
8.3 emploie des stratégies qui favorisent le jeu coopératif lors de sa participation à une variété d'activités et de jeux.		X		
<b>9. développe ses habiletés motrices et applique les concepts du mouvement de différentes façons et dans divers contextes.</b>		X		
9.1 manifeste une conscience de l'espace dans l'exécution des mouvements de motricité globale.		X		
9.2 démontre un certain contrôle de sa motricité globale, avec et sans équipement ( <i>p. ex., grimpe et maintient son équilibre sur des structures de jeux; roule, lance et attrape balles et ballons de différentes tailles; manifeste un sens de l'équilibre et de coordination durant des jeux de parachute; saute, glisse ou court dans le gymnase ou en plein air</i> ).		X		
9.3 manifeste un sens de l'équilibre, une coordination globale, une coordination oculomanuelle et une souplesse dans ses mouvements ( <i>p. ex., court; saute; grimpe; marche sur une poutre; joue au badminton; attrape un ballon; joue à la marelle</i> ).		X		
9.4 démontre un certain contrôle de sa motricité fine ( <i>p. ex., une préhension adéquate du crayon lors de l'écriture</i> ) dans diverses aires d'apprentissage ( <i>p. ex., bac à sable, bac à eau, aire de création artistique</i> ) lors d'utilisation d'une variété de matériaux et d'équipement ( <i>p. ex., plateau de sel, perles à enfiler, boîte-loupe à insectes, clavier, souris, crayon, craie de cire, peinture, pinceau, ciseaux</i> ).		X		
9.5 manifeste une conscience de l'espace dans le cadre d'activités de motricité fine.		X		
<b>10. identifie, différencie et manipule les phonèmes du français par l'entremise de comptines, de chansons et d'autres activités de conscience phonologique.</b>			X	
10.1 explore et nomme les bruits et les sons dans des contextes signifiants de son environnement ( <i>p. ex., nouvelles à l'interphone, bruits à l'extérieur de l'école</i> ).			X	

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
10.2 manifeste une conscience de la structure des phrases et des mots dans différents contextes ( <i>p. ex., dans une situation de jeu, au cours d'une lecture</i> ).			X	
10.3 manifeste une conscience de la rime et identifie la position des syllabes et des phonèmes.			X	
10.4 manipule des syllabes et des phonèmes, seul ou avec de l'aide, pour créer des mots ( <i>p. ex., fusion, addition, substitution</i> ) puis fait des exercices de segmentation.			X	
<b>11. manifeste des habiletés de lectrice ou lecteur émergent pour construire le sens d'une variété de textes.</b>			X	X
11.1 utilise les habiletés de lecture pour construire le sens des textes imprimés, familiers ou non ( <i>p. ex., fait appel aux illustrations; applique la connaissance des structures du langage, de quelques mots fréquents, de la correspondance entre le symbole [graphème] et le son [phonème]</i> ).			X	X
<b>12. manifeste des habiletés de scriptrice ou scripteur émergent pour communiquer avec les autres.</b>			X	X
12.1 manifeste un intérêt pour l'écriture ( <i>p. ex., choisit différents matériaux pour l'écriture, comme des papillons adhésifs, des étiquettes, des enveloppes, du papier de couleur, des marqueurs, des crayons, y compris des crayons de couleur</i> ) et choisit d'écrire dans divers contextes ( <i>p. ex., dessine ou consigne ses idées dans les aires d'apprentissage</i> ).			X	X
12.2 comprend que les textes sont porteurs d'idées ou de messages ( <i>p. ex., demande à l'adulte de lui écrire les nouveaux mots</i> ).			X	X
12.3 rédige des messages simples ( <i>p. ex., liste d'épicerie sur papier, carte de souhaits sur ordinateur, étiquettes pour constructions de blocs ou de sable</i> ) en utilisant des images et des symboles et en faisant appel à sa connaissance des correspondances entre les lettres (graphèmes) et les sons (phonèmes).			X	X
12.4 utilise les ressources disponibles en classe pour s'aider à écrire ( <i>p. ex., mur de mots montrant le prénom de chaque enfant; mots tirés de textes simples à structure répétée; mots employés fréquemment dans le cadre d'une situation d'écriture partagée; panneaux et diagrammes; dictionnaires illustrés; cartes alphabétiques; livres</i> ).			X	X
12.5 explore diverses formes d'écriture à différentes intentions et dans divers contextes.			X	X
12.6 communique, par écrit, des idées se rapportant à ses expériences personnelles ou à des histoires familiales, en les personnalisant et en les réinterprétant à sa façon ( <i>p. ex., fait un schéma organisationnel des Trois petits cochons et raconte l'histoire à un membre de l'équipe pédagogique lors d'une conférence d'écriture</i> ).			X	X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
<b>13. manifeste une compréhension ainsi qu'un sens critique à l'égard d'une variété de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.</b>			X	
13.1 manifeste un intérêt pour la lecture ( <i>p. ex., s'attend à trouver un sens dans les images et le texte; choisit de regarder des textes; réagit aux textes lus par l'équipe pédagogique; relit des textes familiers; tente de lire avec confiance</i> ).			X	
13.2 reconnaît ses préférences personnelles dans les textes ( <i>p. ex., choisit des livres de fiction, des magazines, des affiches ou des textes interactifs</i> ), dans différents contextes ( <i>p. ex., lecture à voix haute faite par l'équipe pédagogique; lecture partagée; lecturee; lecture autonome</i> ).			X	
13.3 manifeste une conscience des éléments de présentation d'un livre ou d'un texte imprimé ( <i>p. ex., identifie la page couverture à l'endroit; repère le titre du livre; tourne les pages correctement; lit un livre à partir du début; reconnaît que l'imprimé comprend des lettres, des mots, des espaces entre les mots et des phrases et qu'il contient des messages</i> ).			X	
13.4 réagit à divers textes après la lecture à voix haute ( <i>p. ex., peint, dessine ou construit des modèles représentant des personnages ou des décors</i> ).			X	
13.5 fait des prédictions sur un nouveau texte qui est lu par l'équipe pédagogique, ou avec son aide, en utilisant ses connaissances antérieures de textes familiers et sa connaissance générale du monde qui l'entoure ( <i>p. ex., à partir de l'illustration de la couverture ou du titre d'un livre pour déterminer le sujet ou la forme du texte</i> ).			X	
13.6 utilise ses connaissances antérieures pour établir des liens ( <i>p. ex., avec de nouvelles expériences, d'autres livres, des événements dans le monde</i> ) qui l'aideront à comprendre un large éventail de textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.			X	
13.7 utilise des illustrations pour mieux comprendre les textes lus par l'équipe pédagogique ou avec son aide.			X	
13.8 reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet dans différents contextes ( <i>p. ex., utilise du matériel de manipulation varié représentant des lettres majuscules et minuscules dans un jeu de lettres; nomme des lettres sur des affiches et étiquettes représentant des éléments d'une histoire, d'un poème, d'un grand livre ou sur des panneaux de circulation; identifie un mot débutant par une lettre donnée</i> ).			X	
13.9 raconte par une communication verbale ou non verbale, des expériences ou des histoires familières en suivant la séquence appropriée ( <i>p. ex., de façon nouvelle et créative, par l'art dramatique, les arts visuels, la communication non verbale et des représentations; dans une conversation</i> ).			X	
13.10 relate l'information tirée de documents non fictifs qui ont été lus par l'équipe pédagogique, ou avec son aide, dans divers contextes ( <i>p. ex., lecture à voix haute, lecture partagée</i> ) au moyen d'images ou d'accessoires.			X	

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
<b>14. manifeste une compréhension des produits médiatiques et développe un sens critique à leur égard.</b>			X	
14.1 commence à réagir de façon critique aux produits médiatiques (p. ex., bandes dessinées ou émissions de télévision dans lesquelles des animaux parlent et fréquentent l'école).			X	
14.2 communique ses idées verbalement et non verbalement en ce qui concerne différents produits médiatiques (p. ex., décrit ses émotions après avoir vu un film ou une émission; met en scène une saynète à partir de messages d'une vidéo ou d'une affiche sur la sécurité; fait des dessins en réponse à une annonce).			X	
<b>15. applique le processus et les habiletés d'enquête (c.-à-d., pose des questions, planifie, fait des prédictions, observe et communique).</b>				X
15.1 énonce des problèmes et pose des questions dans différents contextes et à différentes fins (p. ex., avant, pendant et après une enquête).				X
15.2 fait des prédictions et des observations avant et pendant les enquêtes.				X
15.3 choisit et utilise des matériaux utiles pour mener à bien ses propres explorations.				X
15.4 communique ses résultats et ses conclusions à l'issue d'enquêtes menées seul ou en groupe (p. ex., explique ou illustre la construction de sa structure; énonce des conclusions simples à la suite d'une expérience; note ses idées au moyen de photos, de chiffres ou d'étiquettes).				X
<b>16. manifeste de la curiosité pour l'environnement naturel et bâti, par des manipulations, des observations, des questions et des représentations de ses découvertes.</b>			X	X
16.1 décrit certains phénomènes naturels et pose des questions à leur sujet, en utilisant ses propres observations et représentations (p. ex., dessin, écriture).			X	
16.2 trie et classe des groupes d'êtres vivants et des objets à sa façon (p. ex., utilise des outils de tri comme des cerceaux, des assiettes en carton, un diagramme en T, un diagramme de Venn).				X
16.3 reconnaît, explore, décrit et compare des régularités dans l'environnement naturel ou bâti (p. ex., dans l'apparence des édifices, des fleurs, du pelage des animaux).				X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
<b>17. manifeste une compréhension du sens du nombre en utilisant du matériel de manipulation pour explorer les notions de dénombrement, de quantité et de relations entre les nombres.</b>			X	
17.1 explore (p. ex., en utilisant une droite numérique, un tapis de 100, un jeu de société avec des nombres) l'idée que le déplacement dans une séquence détermine la quantité (p. ex., à mesure que l'on avance dans une séquence de nombres, la quantité augmente et à mesure que l'on recule [compter à rebours] dans la séquence, la quantité diminue).			X	
17.2 explore les concepts de quantité et relations en identifiant et en comparant des ensembles avec plus, moins ou autant d'objets (p. ex., en trouvant le contenant qui contient le plus ou le moins de fèves [le concept de correspondance de un à un]; en utilisant du matériel de manipulation comme un compteur, un cadre à cinq cases ou à dix cases; en reconnaissant que le dernier nombre dit lors du dénombrement représente la quantité d'objets présents dans cet ensemble [le concept du cardinal d'un ensemble]).			X	
17.3 utilise la correspondance de un à un pour dénombrer des objets et pour former des ensembles d'objets.			X	
17.4 développe une compréhension du concept de l'ordre stable (c.-à-d. que la séquence est toujours la même : 1 est suivi de 2, 2 est suivi de 3, etc.) et du concept de la non-pertinence de l'ordre (c.-à-d. que le nombre d'objets dans un ensemble sera toujours le même, peu importe l'objet qui est utilisé pour commencer le dénombrement).			X	
17.5 quantifie les éléments d'un ensemble d'objets allant jusqu'à 5 sans les compter (reconnaissance globale), en utilisant du matériel de manipulation (p. ex., domino, assiettes à pois, dés, doigts de la main) et des stratégies (p. ex., regroupe et décompose des nombres).			X	
17.6 utilise ses connaissances et ses expériences pour estimer le nombre d'un petit ensemble (p. ex., utilise comme référence le cadre à cinq cases, quantifie sans dénombrer).			X	
17.7 explore et communique la fonction des nombres dans une variété de contextes (p. ex., utilise des nombres magnétiques et des nombres en papier sablé pour représenter le nombre d'objets dans un ensemble [nombre cardinal]; aligne des objets et du matériel de manipulation et identifie lequel est le premier, deuxième et ainsi de suite [nombre ordinal]; utilise les pas pour mesurer la distance entre la porte et l'évier [mesure]; identifie son joueur préféré : « Mon joueur préféré de hockey est Claude Giroux, le numéro 28 des Flyers. » [nomme ou fait référence à un numéro]).			X	
17.8 explore différentes pièces de monnaie canadiennes à l'aide de matériel de manipulation (p. ex., jeux de rôle du client dans un magasin dans l'aire de dramatisation; détermine quelle pièce achètera le plus d'articles : 1 \$ ou 25 ¢).			X	
17.9 regroupe et décompose des nombres jusqu'à 10 (p. ex., représente des nombres de plusieurs façons en utilisant des cubes emboîtables, des blocs et d'autres types de matériel de manipulation de deux couleurs ou plus).			X	

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
17.10 explore l'addition et la soustraction lors de ses expériences et routines quotidiennes par l'entremise de modelage et de matériel de manipulation ( <i>p. ex., regroupe deux ensembles inégaux d'objets et compte le tout; sépare un petit nombre de l'ensemble et détermine combien il en reste</i> ) et de stratégies de dénombrement ( <i>p. ex., utilise une séquence de comptage pour dénombrer tous les objets; compte à rebours pour déterminer les objets restants</i> ).			X	
<b>Voir également l'attente 22</b> : contenus d'apprentissage 22.1 et 22.2.				
<b>18. mesure et compare la longueur, la masse, la capacité et l'aire d'objets ainsi que la température et le passage du temps à l'aide d'unités de mesure non conventionnelles dans le contexte de l'apprentissage par le jeu et par l'enquête.</b>			X	
18.1 sélectionne un attribut pour la mesure ( <i>p. ex., capacité</i> ), détermine une unité de mesure non conventionnelle ( <i>p. ex., petit contenant de margarine</i> ), et mesure et compare au moins deux objets ( <i>p. ex., détermine quel contenant peut contenir le plus d'eau</i> ).			X	
18.2 utilise les stratégies appropriées pour mesurer avec des unités de mesure non conventionnelles ( <i>p. ex., utilise ses pas pour mesurer une longueur sans chevauchement et sans espace; utilise le même contenant d'eau plein pour déterminer la capacité d'une tasse</i> ).			X	
<b>19. décrit, trie, classe, classifie, construit et compare des figures planes et des solides et décrit la position et le déplacement des objets par l'exploration.</b>			X	
19.1 identifie, explore, trie et compare des figures planes et des solides ( <i>p. ex., en triant et en comparant des triangles : constate des similarités dans le nombre de côtés et des différences dans la longueur des côtés; remarque la grandeur des angles; observe la taille des triangles; perçoit de petits triangles dans un grand triangle</i> ) selon leurs attributs observables, incluant leurs propriétés géométriques ( <i>p. ex., nombre de faces, symétrie</i> ).			X	
19.2 communique sa compréhension des notions de base des relations spatiales ( <i>p. ex., utilise les termes de positionnement devant, derrière, au-dessus, en dessous, à côté de, près de, en haut, en bas; utilise la stratégie de visualisation, la perspective et les mouvements [basculer – réflexion; glisser – translation;<sup>88</sup> tourner – rotation]</i> ) dans ses conversations, ses jeux et ses explorations.			X	

<sup>88</sup> Que veut-on exprimer ici? Dans le programme en anglais, on peut lire : [flips/reflections, slides/translations, and turns/rotations] (MEO, 2016b, p. 313). On ne comprend pas bien ce que cela signifie en anglais non plus. Revenons au français. Après avoir fouillé le Larousse et le dictionnaire Oxford, ce dernier offrant une définition mathématique de la translation, nous avons trouvé, dans un lexique de mathématiques : Réflexion : Retournement d'une figure par rapport à un axe *d* perpendiculaire à une direction donnée. Cet axe *d* s'appelle l'axe de la réflexion (<https://lexique.netmath.ca/reflexion/>). Translation : Déplacement d'une figure dans un sens et une direction donnée (flèche de translation) et sur une distance donnée (longueur de la flèche) (<https://lexique.netmath.ca/translation/>). Il n'est pas clair à nos yeux que l'on souhaite que l'enfant utilise ce vocabulaire. Nous nous permettons d'espérer que non.

19.3	explore et explique la relation entre les figures planes et les solides dans les objets fabriqués (p. ex., explique que chaque face d'un cube est un carré).			X	
<b>Voir également l'attente 22</b> : contenus d'apprentissage 22.3 et 22.4.					

<b>20. identifie, explore, décrit, compare, crée, prolonge et représente des régularités de différentes façons en cherchant le motif d'une suite et en prédisant les termes suivants de la suite.</b>				X	
20.1	identifie et décrit de manière informelle la nature répétitive des régularités de son quotidien (p. ex., matin, midi et soir; cycle des saisons; disposition de feuilles sur une tige; motifs d'un vêtement; carreaux sur le plancher; mots d'un livre ou d'un poème; routine; horaire; calendrier; rythme d'une chanson) en utilisant la terminologie appropriée (p. ex., « vient avant », « vient après », « se répète ») et des gestes (p. ex., pointe du doigt; hoche la tête; bat la mesure avec les mains ou les pieds).			X	
20.2	explore et prolonge les suites non numériques (p. ex., place les termes manquants d'une suite non numérique à motif répété) à l'aide de matériel de manipulation, de gestes, de sons, de mouvements ou de mots pour maintenir la répétition.			X	
20.3	identifie la plus petite unité (le motif) qui se répète dans la suite non numérique (p. ex., le motif de ABBABBABBABB est ABB) et explique son importance (p. ex., permet de prédire le terme suivant; permet de faire des généralisations).			X	
20.4	crée des suites non numériques et les représente de différentes façons (p. ex., représente la suite non numérique assis-debout-debout, assis-debout-debout, assis-debout-debout par triangle-cercle-cercle, triangle-cercle-cercle, triangle-cercle-cercle).			X	
<b>21. recueille, organise, représente et interprète des données pour résoudre des problèmes et communiquer une information, et explore le concept de probabilité dans divers contextes de la vie quotidienne.</b>				X	
21.1	pose des questions auxquelles on peut répondre par la collecte de données (p. ex., « Quelle est ta couleur préférée? », « Combien d'animaux de compagnie les amis possèdent-ils? », « Neige-t-il le plus en janvier ou en février? »), recueille des données et les représente à l'aide de diagrammes (p. ex., diagramme concret, diagramme à pictogrammes).			X	
21.2	interprète les données des diagrammes (p. ex., « Il y a plus d'enfants dans la ligne Spaghettis et moins dans la ligne Soupe aux pois, ce qui signifie que les enfants aiment les spaghettis plus que la soupe aux pois. »; « La bande bleue est deux fois plus longue que la bande jaune. »; « Il y a eu deux fois plus de journées neigeuses en janvier qu'en février. ») et en tire des conclusions (p. ex., « Il faudra qu'on commande plus de spaghettis que de soupe aux pois. »; « Le mois de janvier était plus neigeux que le mois de février. »).			X	
21.3	répond à des questions et pose des questions sur la collecte de données et sur les diagrammes.			X	
<b>Voir également l'attente 22</b> : contenus d'apprentissage 22.5 et 22.6.					

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
<b>22. applique les processus mathématiques à la base du développement de la pensée mathématique pour démontrer sa compréhension et communiquer sa pensée lors de l'apprentissage par le jeu et dans d'autres contextes.*</b>			X	X
22.1 manifeste sa compréhension des relations entre des nombres de 0 à 10, par l'exploration ( <i>p. ex., illustre de petites quantités à l'aide de ses doigts ou de matériel de manipulation</i> ).			X	X
22.2 utilise, lit et représente des nombres entiers jusqu'à 10 dans différents contextes significatifs ( <i>p. ex., utilise la grille de 100 pour lire les nombres entiers; se sert des nombres magnétiques et des nombres sur papier sablé pour représenter le nombre d'objets d'un ensemble; place un numéro sur une maison construite par les enfants dans l'aire de construction; trouve et reconnaît des nombres dans son milieu; écrit des nombres sur des factures du restaurant dans l'aire de dramatisation</i> ).			X	X
22.3 crée des images, dessins, figures et suites à partir de figures planes; prédit et explore la symétrie des figures planes ( <i>p. ex., visualise et prédit ce qu'il se passera quand un carré, un cercle ou un rectangle est plié en deux</i> ); et décompose des figures planes en de plus petites figures et rassemble celles-ci de nouveau pour former d'autres figures, en utilisant du matériel et des outils divers ( <i>p. ex., collants, géoplans, blocs, mosaïques géométriques, tangrams, logiciels</i> ).			X	X
22.4 construit des structures tridimensionnelles en utilisant une variété de matériaux et identifie les solides qui composent ces structures.			X	X
22.5 explore et décrit la façon dont les objets sont recueillis, groupés et organisés selon les similarités et différences ( <i>p. ex., selon des attributs comme la taille, la couleur</i> ).			X	X
22.6 utilise la terminologie mathématique appropriée ( <i>p. ex., jamais, parfois, toujours; certain, possible, impossible</i> ) pour décrire de façon informelle la probabilité d'un événement relié à son quotidien ( <i>p. ex., « Parfois, les enfants de notre classe aiment les pâtes plus que le riz. »; « C'est possible que le mois de janvier soit un mois neigeux. »</i> ).			X	X

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
<b>23. exprime ses réactions à l'égard de diverses productions en art dramatique, en danse, en musique, en arts visuels, y compris celles d'autres cultures et communautés.</b>			X	
23.1 réagit à l'art dramatique et à la danse ( <i>p. ex., en bougeant; en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i> ).			X	
23.2 met en scène des comptines, des histoires, des légendes et des contes folkloriques de différentes cultures et communautés ( <i>p. ex., utilise des actions, des images, des mots ou des marionnettes pour raconter une histoire dans l'aire de dramatisation ou dans l'aire de construction</i> ).			X	
23.3 réagit à la musique ( <i>p. ex., en bougeant; en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i> ).			X	
23.4 réagit à la musique de différentes cultures et communautés ( <i>p. ex., chanson folklorique, chant autochtone, chanson dans une langue différente, chant de gorge inuit</i> ).			X	
23.5 réagit aux arts visuels ( <i>p. ex., en établissant des liens avec ses expériences et en en parlant</i> ).			X	
23.6 réagit à une variété de formes d'arts visuels ( <i>p. ex., peinture, tissu, sculpture, illustration</i> ) de différentes cultures et communautés.			X	
<b>24. communique sa pensée, ses sentiments, ses théories et ses idées au moyen de diverses formes artistiques.</b>	X	X	X	X
24.1 communique ses idées ( <i>p. ex., à propos d'un livre, de la signification d'un mot, d'un événement, d'une expérience, d'une régularité, d'un mouvement</i> ) au moyen de la musique, de l'art dramatique, de la danse ou des arts visuels.	X	X	X	X
<b>25. utilise, seul ou en groupe, des stratégies de résolution de problèmes dans ses expérimentations en variant les habiletés, les matériaux, les procédés et les techniques utilisés en art dramatique, en danse, en musique et en arts visuels.</b>				X
25.1 utilise ses habiletés de résolution de problèmes et son imagination pour créer une danse ou une représentation dramatique, pour interpréter une chanson ou pour jouer de la musique ( <i>p. ex., prend différentes voix pour différentes parties d'un conte ou d'un chant; trouve différentes façons de bouger au rythme de la musique; tente d'associer les mouvements à l'atmosphère et au tempo de la musique; compose une séquence de mouvements</i> ).				X
25.2 utilise ses habiletés de résolution de problèmes et son imagination pour créer des œuvres en arts visuels ( <i>p. ex., choisit des matériaux pour rendre une structure tridimensionnelle stable et cherche une autre façon de fixer les matériaux, le cas échéant</i> ).				X
25.3 communique sa compréhension de différents événements vécus ou entendus ( <i>p. ex., histoire familiale, expérience, chanson, pièce de théâtre</i> ) en faisant appel aux arts visuels pour représenter ses idées et exprimer ses sentiments.				X

<b>AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :</b>	<b>AC</b>	<b>AB</b>	<b>MALM</b>	<b>RI</b>
<b>26. applique, seul ou en groupe, des habiletés de résolution de problèmes technologiques dans le processus de design et création (c.-à-d., pose des questions, planifie, construit, analyse, reconçoit et communique ses résultats).</b>				<b>X</b>
26.1 reconnaît des pratiques sécuritaires pour soi et autrui, et l'importance de ces pratiques.				<b>X</b>
26.2 énonce les problèmes et pose des questions dans le cadre du processus de design et création.				<b>X</b>
26.3 fait des observations et des prédictions dans le cadre du processus de design et création.				<b>X</b>
26.4 choisit et utilise des outils, de l'équipement et des matériaux pour construire des objets.				<b>X</b>
26.5 communique et note ses résultats et ses observations, seul ou en groupe ( <i>p. ex., explique ou illustre la construction de sa structure; note ses idées au moyen d'images, de mots, de nombres, d'étiquettes ou de tableaux</i> ).				<b>X</b>
<b>27. manifeste une conscience de son identité personnelle et une image de soi positive.</b>	<b>X</b>			
27.1 reconnaît ses intérêts, ses points forts et ses réalisations personnelles.	<b>X</b>			
27.2 identifie ses propres intérêts et préférences et en parle.	<b>X</b>			
27.3 exprime ses pensées ( <i>p. ex., à propos d'une découverte scientifique ou d'une chose qu'il ou elle a fabriquée</i> ) et raconte ses expériences ( <i>p. ex., expériences à la maison, expériences culturelles</i> ).	<b>X</b>			
<b>28. manifeste son intérêt pour la vie de groupe en respectant la diversité des opinions au sein du groupe, en participant aux activités et en contribuant au bien-être collectif.</b>	<b>X</b>			
28.1 comprend que tout le monde appartient à un groupe ou à une communauté ( <i>p. ex., une famille, une classe, une communauté religieuse</i> ) et que des personnes peuvent appartenir à plus d'un groupe ou d'une communauté à la fois.	<b>X</b>			
28.2 comprend que les groupes et les communautés sont différents et ont différentes façons d'être et de travailler ensemble.	<b>X</b>			
28.3 décrit, verbalement et non verbalement, sa contribution aux différents groupes auxquels il ou elle appartient.	<b>X</b>			
<b>29. manifeste la confiance en soi nécessaire pour faire face aux préjugés et à la discrimination envers soi et envers les autres.</b>	<b>X</b>			
29.1 développe des stratégies pour défendre ses intérêts et met en pratique des comportements qui améliorent son bien-être, son confort et son acceptation de soi ainsi que le bien-être, le confort et l'acceptation de soi chez les autres ( <i>p. ex., parle avec confiance; fixe des limites; fait des choix</i> ).	<b>X</b>			

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
29.2 pense de façon critique aux comportements justes et injustes et aux préjugés, envers lui et envers les autres, et agit avec empathie et bonté.	X			
29.3 reconnaît les pratiques et les comportements discriminatoires et injustes, et réagit de façon appropriée.	X			
<b>30. manifeste une conscience du monde qui l'entoure.</b>	X			
30.1 reconnaît les personnes vivant dans sa communauté et parle de ce qu'elles font ( <i>p. ex., agriculteur, garde forestier, agente de police, infirmière, guérisseur autochtone, commis, ingénieur, pâtissière</i> ).	X			
30.2 reconnaît les endroits naturels et bâtis dans sa communauté, et parle de leurs fonctions ( <i>p. ex., ferme, église, hôpital, mosquée, hutte de sudation, aréna, mine, caverne</i> ).	X			
30.3 prend conscience des façons dont les gens s'adaptent à l'endroit où ils vivent ( <i>p. ex., les enfants qui vivent dans de grandes villes peuvent habiter un immeuble et se déplacer en métro; les enfants qui vivent à la campagne peuvent avoir une longue distance à parcourir pour se rendre chez le voisin</i> ).	X			
<b>31. identifie des éléments de la culture francophone d'ici et d'ailleurs.</b>	X			
31.1 se familiarise avec des ressources particulières à la culture d'expression française d'ici et d'ailleurs et les utilise ( <i>p. ex., chanson, comptine, livre, vidéo, chaîne de télévision, site Internet</i> ).	X			
31.2 reconnaît le drapeau canadien et le drapeau franco-ontarien.	X			
<b>32. manifeste une compréhension du monde naturel et de la nécessité de respecter et de protéger l'environnement.</b>	X			
32.1 reconnaît les similarités et les différences entre des environnements locaux ( <i>p. ex., entre un parc et un étang, entre une cour d'école et un champ</i> ).	X			
32.2 décrit le résultat d'un changement dans l'environnement local ( <i>p. ex., arbres coupés, étang desséché, culture de fleurs endémiques dans la cour d'école</i> ).	X			
32.3 reconnaît des façons de protéger et de respecter l'environnement ( <i>p. ex., nourrir les oiseaux en hiver; réutiliser et recycler; éteindre des lumières inutiles à la maison; marcher au lieu de monter à bord d'un véhicule</i> ).	X			
32.4 participe à des actions écologiques en classe et dans la cour d'école ( <i>p. ex., cultive des plantes; mange des produits locaux lors des collations; trie convenablement des produits à recycler</i> ).	X			

AU FUR ET À MESURE DE SA PROGRESSION DANS LE PROGRAMME, L'ENFANT :	AC	AB	MALM	RI
<b>33. manifeste une conscience de ses capacités artistiques en participant à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.</b>	X			
33.1 démontre une prise de conscience de ses intérêts personnels et un sentiment d'accomplissement en art ( <i>p. ex., présente ses propres idées pour les jeux de rôle; crée ses propres mouvements pour accompagner une chanson; réalise une œuvre d'art à partir de figures géométriques; produit des sons à l'aide d'instruments de musique</i> ).	X			
33.2 explore, dans ses créations artistiques, l'utilisation d'une variété d'outils et de matériaux de son choix ( <i>p. ex., blocs, marionnette, lampe de poche, serpentín, gouache, peinture, pâte à modeler, xylophone, tambourin</i> ) d'une façon déjà apprise ou d'une nouvelle façon.	X			
<b>34. manifeste des connaissances et des habiletés acquises par sa participation à l'art dramatique, à la danse, à la musique et aux arts visuels.</b>	X			
34.1 explore différents éléments d'une pièce de théâtre ( <i>p. ex., personnages, mise en scène, structure dramatique</i> ) et de la danse ( <i>p. ex., rythme, espace, forme</i> ).	X			
34.2 explore différents éléments ( <i>p. ex., mesure, qualité du son, tempo, volume</i> ) en musique ( <i>p. ex., tape des mains au rythme d'une chanson; tape du pied sur le tapis puis sur le carrelage pour comparer les sons; essaie de jouer de différents instruments pour accompagner une chanson</i> ).	X			
34.3 explore différents éléments en arts visuels ( <i>p. ex., couleurs, lignes, formes, textures, espace</i> ).	X			

## Annexe 5. Journal de bord - Extraits

20 septembre 2017 - Biais
<p>Les chercheurs adorent l'ARE; ceux qui l'étudient, ceux qui y participent; il y a un mouvement général de la communauté scientifique en faveur de l'ARE.</p> <p>À ce jour, je n'ai encore trouvé aucun article qui décrie, critique ou même trouve un quelconque frein à son admiration pour l'ARE. Que posso fare???</p> <p>L'enthousiasme de la communauté scientifique, que je donne à connaître lorsque je la cite, est généralisée. Ceux qui ont leur réputation bien établie et qui n'ont plus à se méfier des biais possibles (Gardner, Heckman, Bruner, Hawkins) ne mesurent pas leurs mots. Mais il semblerait que je ne puisse pas les citer sous faute de biais grave.</p> <p>Comment faire une revue littéraire sur l'ARE si je dois en retirer le BIAIS absolument positif des chercheurs à son encontre? Il n'y a pas, à proprement parler, d'articles vraiment neutres : tous penchent d'une façon ou de l'autre en faveur de l'ARE.</p>
<p>Mon travail en est un de dépistage : l'ARE est-elle présente ou non dans le NPCÉPE? Si oui, comment l'interprète-t-on? C'est tout. Et si oui, que doit-on en conclure? Ces conclusions pourraient-elles avoir une influence sur la formation offerte aux intervenants?</p>

30 septembre 2017 - Biais/collecte de données/analyse
<p>J'ai décidé, pour la collecte de données, de ne pas faire de lecture préliminaire du nouveau programme-cadre de l'ÉPE en Ontario, afin de ne pas créer de jugement avant la lettre. Je me dis que si je procède en y repérant les mots/expressions-clés et en les analysant ensuite dans leur contexte immédiat et non par rapport à l'ensemble du texte, je maintiendrai peut-être plus de distance et d'objectivité vis-à-vis le texte. Ai-je raison?</p>
<p>Nous estimons que <i>le contenu manifeste possède un sens complet en lui-même</i> qu'il importe de chercher pour lui-même et de découvrir pour bien comprendre le <u>phénomène</u> étudié (L'Écuyer, 1990, p. 28).</p> <p>Le terme phénomène me turlupine: je n'étudie pas un ou des phénomènes, mais le contenu des énoncés d'un programme-cadre. Il n'y a pas là la subjectivité de l'émetteur, si ce n'est celle du Ministère qui cherche à exprimer ses choix dans un programme d'études. Je ne sonde pas la valeur psychologique, mais, d'une certaine manière, la valeur pédagogique et/ou à la rigueur pédagogique du message.</p> <p>Dois-je donc, selon L'Écuyer, tout de même passer par les mêmes questionnements? Il me semble que je devrais me centrer sur le <u>contenu manifeste</u>.</p>

1 octobre 2017

Finalement, j'ai fait la lecture préliminaire des deux programmes sans prendre de notes techniques. Juste une première rencontre; un premier coup d'œil sur le paysage.

15 octobre

J'ai fait ma première classification en ajoutant des zones grises, c'est-à-dire dignes d'être notées, mais ne figurant pas dans ma matrice d'analyse.

Ainsi, dans la partie Traces d'apprentissage, j'ai relevé le concept d'évaluation, surtout présent dans le texte provisoire, mais absent de ma grille, ainsi que celui de la place des TIC.

Dans Pédagogie, il faudra tenir compte des explications sur l'enseignement explicite et voir comment il s'articule dans le texte. Il y a également quelques mentions de l'apprentissage par les relations qu'il faudra examiner.

Enfin, dans la catégorie Divers acteurs enseignants, il faut tenir compte du rôle de la communauté.

J'ai noté un concept émergent important, celui du temps. En effet, on appréhende le temps de façon beaucoup plus floue dans l'ARE et j'avais oublié de le noter. Mais la lecture du programme révisé fait émerger ce concept avec force. Je l'ai donc ajouté à ma grille d'analyse.

4 février 2018

J'avance lentement, mais avec de plus en plus d'assurance. Je me suis laissée prendre des chemins de traverse afin de lire ce qui me semble pertinent en cours de route. Il en résulte une plus grande confiance en ma compétence à faire cette analyse, même si parfois j'ai l'impression (et la culpabilité) de "procrastiner noblement."

J'ai développé un radar pour les textes pertinents à lire. De fait, ces derniers temps, lorsque je digresse de ma progression vers la lecture d'un texte, je me rends compte au final que ce texte était vachement important et m'apporte énormément pour la suite du travail. Peut-être qu'au fond, faire une maîtrise ne se fait pas tout seul et qu'il faut se laisser le temps de mûrir son processus. C'est ce que j'ai maintenant l'impression de faire, au détriment cependant d'une progression rapide qui m'assurerait de terminer ce semestre – ce qui ma foi, est un peu décourageant.

Je pense tout de même qu'il vaut mieux faire les choses en les sentant bien que de précipiter les choses pour correspondre à un horaire (et malheureusement, à un budget).

En fait, c'est comme si, à l'instar de la philosophie reggiane, je me laissais le temps d'installer le processus afin d'en tirer plus de bénéfices. Je serais donc fidèle à la philosophie que je défends, aux dépens de mon temps et de mon argent.

14 février 2018

Je me rends compte que je procède avec mon analyse un peu comme je procédais lorsque je créais des contes: je me donne du temps de réflexion, je laisse les choses s'installer, et j'ai soudain des flashes de ce qu'il faut faire.

En regard avec mon analyse, je connais vraiment bien le contenu du programme de l'EPE en Ontario, ayant relu mes données de multiples fois. Au fil de mes lectures avec ce fond de décor, il m'arrive parfois de "mettre le doigt" dessus. Est-ce scientifique comme démarche? Est-ce qu'on peut dire que c'est rigoureux? Non. Il faudra donc que ces notes que je prends au fil des lectures soient réévaluées en revisitant les données afin de donner un peu plus de rigueur à mon travail.

Mais au final, c'est comme si j'établissais le canevas de ce qui sera mon analyse en laissant les idées émerger au lieu de les provoquer par obligation. Cela est certainement plus proche de mon tempérament, mais est-ce valide?

1<sup>er</sup> août 2018 – Reprise de la collecte des données

Refaire une tâche pour la raffiner n'est pas une perte de temps.

D'Abord, on trouve des erreurs;

Ensuite, on découvre des éléments qui nous avaient échappé.

Je lisais mes citations (données) pour y chercher mes concepts et mes indicateurs, mais pas assez en profondeur pour y discerner des éléments nouveaux, intrigants, ou importants. Je compte désormais avec beaucoup plus de minutie; et je multiplie les détails dans mon tableau de résultats au lieu de me contenter de chiffres trop globaux qui gardent une partie de leur mystère.

22 août 2018 – Biais

Je retrouve d'ailleurs ma passion pour Reggio en relisant mes sources.

Qu'il est difficile de ne pas y succomber! Un concert d'éloges la salue, et pas de la part des moindres. Je dois mesurer mes propos, et ça me frustre d'autant plus que je lis de part et d'autre des commentaires dythirambiques à son propos, souvent en introduction de thèses!! Il semblerait que tout le monde peut dire que l'ARE est géniale, sauf moi!

11 septembre 2018

Au final, l'intéressant est peut-être du côté de la formation continue des enseignants à qui l'on demande d'adapter de nouveaux programmes sans trop les préparer. Dans ce cas-ci, ça aurait été absolument nécessaire. On revient à l'idée qu'une fois identifiées les sources du nouveau programme, on pourrait proposer un protocole de formation. Par ailleurs, l'Ontario Reggio fait ce genre de chose: des ateliers, des formations, des conférences. À part exception, c'est cependant toujours en anglais. Mais bon, ça existe.

12 septembre 2018

Bien que j'aies l'impression de faire des allers-retours incessants et, conséquemment, de ne pas avancer, je me demande si je ne suis pas engagée dans une "vraie" démarche de recherche, c'est-à-dire justement, de questionnement, de remise en question, de réévaluation de ma démarche.

C'est très irritant de ne pas se sentir avancer, mais c'est, d'une certaine façon, plus enrichissant. Je me rends compte que mon année de burn-out m'a finalement servie – pas financièrement, ni du point de vue productif, mais du point de vue d'un cheminement, si.

Je reviens à un compte-rendu de lecture fait dans le cours de David Guillemette en 2016. Les textes à l'étude étaient Luttrell (2000): *Good-Enough Research Methods* et Vidal-Morrissette (2014) : *Parcours d'une doctorante: déconstruction de l'objet de recherche*. Il s'agissait dans les deux cas de réflexions liées à des recherches ethnographiques, mais je trouve des liens à faire avec mon propre parcours jusqu'à maintenant, semblable à ce que Vidal appelle un « sentier de chèvre. » (p. 96). Elle dit avoir découvert que son cadre théorique était devenu un fardeau. Pour ma part, il ne s'agit pas en soi de mon cadre théorique, mais de mon cadre conceptuel. J'en viens à penser qu'il serait « good enough » d'en sortir pour me permettre d'examiner ce qu'il y a dans ce programme-cadre plus à la manière d'une « flânerie en partie orchestrée » (p. 92), en appréhendant le texte de façon plus holistique. Cela pourrait s'avérer plus fertile que tenter de faire « entrer des ronds dans des carrés (...) forçait les données émergentes à entrer dans un moule théorique préétabli. » (p. 95).

À l'instar de Vidal, je crois avoir «accepté» de perdre le nord pour mieux me réorienter et redéfinir mes postures théoriques et méthodologiques.» (p. 87). Je mets un double guillemet à «accepté» parce que dans mon cas, c'étaient moins des errances en terre inconnue – quoique ça y participait - qu'un état de santé débilisant qui m'ont conduit à perdre le nord. J'ai accepté *a posteriori* – en avais-je le choix? – et commence depuis peu à constater les bénéfices de ce détour hasardeux qui, en bien des points de vue, le recul aidant, a nourri ma réflexion sur ma recherche.

les cadres me pèsent. Je trouve beaucoup de rigidité dans la recherche, quelle que soit la méthodologie. Et il m'est arrivé souvent d'avoir envie d'écrire un conte, quelque chose de totalement libre, de totalement créatif – alors que je n'en avais pas eu envie, n'y avais pas songé depuis des années! Les cadres m'embêtent; je m'y sens à l'étroit. J'y manque d'air.

En fin de compte, je ressens en ce moment – et c'est certainement beaucoup lié à mon aversion et mon inconfort avec les chiffres, tout le temps que j'y ai passé, et ce n'est pas fini – l'envie de faire peser (compter?) dans ma recherche mon propre parcours de chercheur. Il est déjà un peu atypique parce que statiquement peu d'étudiants se prêtent à une recherche documentaire. Il est surtout atypique en vue de mon âge, de mon expérience de vie, de ma façon d'appréhender le monde qui est souvent en porte-à-faux, un peu hors du cadre, baroque

Lorsque je lis mes textes de référence, me viennent des dizaines d'associations d'idées à partir de livres lus (littérature), de pièces de théâtre vues, de films (je suis très cinéphile). J'ai été une grande consommatrice de culture, disons, populaire. Ce bagage m'accompagne et infiltre tout ce que je fais. Je dois ici le laisser de côté et je trouve que ça enlève une richesse – ou une profondeur - à ma réflexion. Parce que ce bagage m'a faite qui je suis. Et le fait de devoir me conformer à la seule pensée scientifique pour appuyer ma démarche ou ma façon d'appréhender ma recherche me limite.

En même temps, cette obligation de me collettailler avec l'écriture scientifique m'*intéresse*. M'ennuie aussi parfois, mais reste une expérience intéressante, comme une nouvelle corde à mon arc de rédactrice. L'effort intellectuel à fournir me séduit, tout en me rendant perplexe. C'est un défi, un vrai, assez contre-nature. Ma nature, justement, s'y rebelle. Mais ça reste une terre à conquérir.

Je n'aime pas la facture de l'écriture scientifique. Je sais que c'est une convention à laquelle il faut se plier. Mais ça reste pour moi trop « dur, » dans le sens de revêche. Il me semble que le sujet se perd dans la dureté du cadre.

17 octobre 2018

Je me demande comment les profs en Ontario se débrouillent. Vont-ils vers Reggio pour appliquer leur programme?

Et si oui, que lisent-ils?

Il faudrait que les praticiens lisent Wien, mais c'est tout en anglais. La majorité est-elle bilingue?

J'ai un peu peur que si je nomme Reggio comme référent dans ma thèse, ils se perdent à chercher des réponses toutes faites, comme les Américains.

Comment arriver à faire comprendre que les concepts de leur programme ont leur base dans Reggio, mais qu'il ne faut pas tenter de copier Reggio?

Comment amener à une réflexion, pas une course à l'application? Aux réponses faciles?

Sont-ils prêts à amorcer cette réflexion profonde? Le programme le leur permet-il? Quelle est l'ouverture du MEO à ce sujet?

Est-ce ici le sujet d'une autre étude? Probablement.

## Références

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luttrell, W. (2000). "Good enough" methods for ethnographic research. *Harvard Educational Review*, 70(4), 499-523.
- Vidal, M. et Morrissette, J. (2014). Itinéraire ethnographique d'une doctorante: Dialogue autour de la (dé)construction de l'objet de recherche. *Recherches qualitatives*, 33(1), 86-108.

## ANNEXE 6 - Extrait données- Citations Traces d'apprentissage et TO

2	Traces d'apprentissage	<p>Pédagogie de l'écoute/observation Documentation pédagogique Rendre les apprentissages visibles</p> <p><b>Termes obstacles - TO</b> Évaluation; attentes, contenus d'apprentissage; preuves d'apprentissage; rendement, progrès</p>	<p>126 citations 39 citations TO</p>
---	------------------------	---	--

Où (page)	Partie	Comment (citation)	Analyse	
7	Préface	Les pratiques d'évaluation servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment de manière à pouvoir lui apporter le soutien dont il ou elle a besoin pour poursuivre son apprentissage. L'évaluation de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire culturels de l'élève doit se faire dans le contexte de l'évaluation de ses apprentissages <u>dans toutes les matières du curriculum.</u>	TO Évaluation	1
11	Partie 1: Un programme qui soutient l'app et l'ens	La partie 1 présente la philosophie et les éléments clés du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, en particulier <b>l'apprentissage par les relations, l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, le rôle du milieu d'apprentissage,</b> et l'évaluation <i>au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage dans l'utilisation de la documentation pédagogique qui rend le raisonnement et l'apprentissage visibles à l'enfant,</i> aux autres enfants et aux familles.	Doc pédago Rendre app visible TO Évaluation	2
13	Importance de l'app des jeunes enfants	De plus, il est essentiel que les programmes et les <b>milieux d'apprentissage</b> offrent diverses occasions d'apprentissage et des expériences fondées sur les données recueillies par la <b>documentation pédagogique qui reflète ce que les enfants savent, ce qu'ils pensent et ce sur quoi ils se posent des questions, leur progression et</b> les prochaines étapes de leur apprentissage. <b>L'évaluation</b> qui repose sur une approche pédagogique adaptée aux points forts, intérêts et besoins de chaque enfant favorise l'apprentissage et le développement global de l'enfant.	Doc pédago TO Évaluation	3

16	Une compréhension partagée des enfants	<b>Documentation pédagogique</b> – Le processus de collecte de données et d'analyse des preuves d'apprentissage pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles représente les fondements de l'évaluation <i>au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage</i> .	Doc. Péd. Appr. Visi.	4
17-18	Principes directeurs de l'app par le jeu	L'équipe pédagogique réagit, remet en question et enrichit l'apprentissage par le jeu et l'enquête en : <ul style="list-style-type: none"> <li>• observant;</li> <li>• écoutant;</li> </ul>	Écoute / observation	5
18	Principes directeurs de l'app par le jeu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En classe comme en dehors, le milieu d'apprentissage permet l'utilisation flexible du temps, de l'espace et du matériel pour s'adapter aux intérêts et besoins des enfants, du choix et des défis, et facilite la différenciation pédagogique ainsi que l'enseignement et l'évaluation personnalisés.</li> </ul>	TO Évaluation	6
18	Principes directeurs de l'app par le jeu	<b>Dans les programmes d'apprentissage par le jeu, l'évaluation soutient l'apprentissage de l'enfant et son autonomie en tant qu'apprenant.</b> Dans l'apprentissage par le jeu, l'équipe pédagogique, l'enfant et les membres de la famille collaborent pour effectuer une évaluation <i>au service de l'apprentissage, et en tant qu'apprentissage pour favoriser l'apprentissage et le développement cognitif, physique, social et affectif de l'enfant.</i> Dans le contexte de l'apprentissage par le jeu, l'évaluation « rend le raisonnement et l'apprentissage visibles » en documentant ce que dit, fait et représente l'enfant pendant le jeu et l'enquête, et en y réfléchissant.	Doc. Péd. Appr. Visi. TO Évaluation	7
21	Structure du document	<b>La partie 1</b> présente la philosophie et les éléments clés du programme de la maternelle et du jardin d'enfants, en particulier l'apprentissage par les relations, l'apprentissage par le jeu dans une culture d'enquête, le rôle du milieu d'apprentissage, et l'évaluation <i>au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage dans l'utilisation de la documentation pédagogique qui rend le raisonnement et l'apprentissage visibles à l'enfant, aux autres enfants et aux familles.</i>	Doc. Péd. Appr. Visi. TO Évaluation	8
22	Structure du document	Les chapitres 4.3 à 4.6 présentent les attentes et les compréhensions conceptuelles <i>par domaine</i> accompagnées de tableaux descriptifs des attentes pour chaque domaine. Ces tableaux contiennent de l'information et des exemples illustrant l'interaction entre	Appr. Visi. TO Contenus d'app	9

		l'équipe pédagogique et les enfants <b>pour rendre le raisonnement et l'apprentissage visibles</b> en relation avec <i>les contenus d'apprentissage</i> <b>connexes</b> .		
24	App par le jeu ds une culture d'enquête	<b>Les membres de l'équipe pédagogique observent et documentent les idées, le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant; ils interprètent et analysent leurs observations et expriment leurs propres réflexions et questionnements lorsqu'ils interagissent avec l'enfant.</b>	Observ. Doc pédag	10

## ANNEXE 7 – Triangulation Anne Gillain-Mauffette

Image de l'enfant	Curriculum émergent	Traces d'apprentissage	Rôle de l'enseignant	Environnement d'app.
100 langages	Jeu Projet Enquête	Pédagogie de l'écoute/observation Documentation pédagogique Rendre les apprentissages visibles	Ens. Chercheur Coapprenant Parents Communauté	Env. comme 3 <sup>e</sup> enseignant

1	1- Image de l'enfant 2- Curriculum émergent 3- Traces d'apprentissage 4- Rôle de l'enseignant 5- Environnement d'app.	Les membres de l'équipe pédagogique observent et documentent les idées, le raisonnement et l'apprentissage de l'enfant; ils interprètent et analysent leurs observations et expriment leurs propres réflexions et questionnements lorsqu'ils interagissent avec l'enfant.
2	1- Image de l'enfant 2- Curriculum émergent 3- Traces d'apprentissage 4- Rôle de l'enseignant 5- Environnement d'app.	Les membres de l'équipe pédagogique participent à l'enquête avec les enfants, à titre de coapprenants, pour leur permettre d'explorer leur questionnement. Ils piquent la curiosité des enfants, ce qui provoque leur réflexion, ou ils invitent les enfants à apprendre d'une nouvelle manière.
3	1- Image de l'enfant 2- Curriculum émergent 3- Traces d'apprentissage 4- Rôle de l'enseignant 5- Environnement d'app.	L'espace, y compris tous les objets qu'il contient, comme le matériel et les ressources d'apprentissage, est créé et modifié au fil du déroulement du processus d'apprentissage de l'enfant et est le fruit d'une négociation et d'une collaboration constantes avec ce dernier.

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Image de l'enfant</li> <li>2- Curriculum émergent</li> <li>3- Traces d'apprentissage</li> <li>4- Rôle de l'enseignant</li> <li>5- Environnement d'app.</li> </ul>	L'enfant est un collaborateur ainsi qu'un participant actif dans le processus d'apprentissage.
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Image de l'enfant</li> <li>2- Curriculum émergent</li> <li>3- Traces d'apprentissage</li> <li>4- Rôle de l'enseignant</li> <li>5- Environnement d'app.</li> </ul>	La documentation et son analyse permet à l'équipe pédagogique de rendre visibles l'apprentissage et le raisonnement de l'enfant et l'aiguille par rapport à la manière d'appuyer l'apprentissage de chaque enfant.
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Image de l'enfant</li> <li>2- Curriculum émergent</li> <li>3- Traces d'apprentissage</li> <li>4- Rôle de l'enseignant</li> <li>5- Environnement d'app.</li> </ul>	Des conversations et des points de vue du monde entier dans des domaines variés – la neuroscience, la psychologie sociale et du développement, l'économie, la recherche médicale, l'éducation et l'étude de la petite enfance – confirment que, parmi les approches pédagogiques décrites ci-dessus, l'apprentissage par le jeu joue un rôle central et offre des avantages reconnus pour ce qui est de l'apprentissage chez les enfants de tout âge jusqu'à l'âge adulte.
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Image de l'enfant</li> <li>2- Curriculum émergent</li> <li>3- Traces d'apprentissage</li> <li>4- Rôle de l'enseignant</li> <li>5- Environnement d'app.</li> </ul>	La nature regorge d'occasions d'apprentissage riches, et l'environnement naturel peut inspirer des formes de réflexion, d'apprentissage, de savoir-faire et d'innovation que l'enfant ne parvient pas à atteindre à l'intérieur, mais qui, une fois découvertes, peuvent être poursuivies en classe.
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Image de l'enfant</li> <li>2- Curriculum émergent</li> <li>3- Traces d'apprentissage</li> <li>4- Rôle de l'enseignant</li> <li>5- Environnement d'app.</li> </ul>	<b>Les enfants</b> sont des personnes compétentes, capables de réflexion complexe, remplies de curiosité et ayant beaucoup de potentiel et d'expériences à leur actif. Ils grandissent dans des familles qui préservent une diversité de points de vue sur le plan social, culturel et linguistique.

9	1- Image de l'enfant 2- Curriculum émergent 3- Traces d'apprentissage 4- Rôle de l'enseignant 5- Environnement d'app.	Lorsque les membres de l'équipe pédagogique connaissent l'importance de ces relations, ils adoptent des façons d'interagir avec les enfants, qui contribuent à « bâtir des connexions »
10	1- Image de l'enfant 2- Curriculum émergent 3- Traces d'apprentissage 4- Rôle de l'enseignant 5- Environnement d'app.	Vygotsky (1978) relie le jeu sociodramatique (« faire semblant ») au développement de l'autorégulation chez l'enfant. Pendant le jeu sociodramatique, les enfants apprennent naturellement ce qui est dans leur « <u>zone proximale de développement</u> », en d'autres mots, ce qui est à leur portée.

Bilan :

9 bonnes réponses / 10 = 90%

La seule erreur est à la citation 2. Madame Mauffette a bien identifié le concept de Curriculum émergent, mais a omis celui de Rôle de l'enseignant. Il s'agit donc en fait d'une demi-erreur