

Approche pédagogique éclectique



Dessiné par Éli Hébert

APPROCHE PÉDAGOGIQUE ÉCLECTIQUE

TABLE DES MATIÈRES

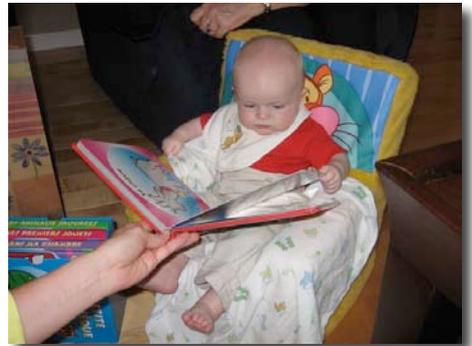
Qu'est-ce qu'une approche pédagogique éclectique	1
Quelques questions pour aider l'éducatrice à choisir une approche pédagogique éclectique	2
Composantes d'une approche pédagogique éclectique	3
1. Ambiance propice au développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants	4
- Relation éducatrice-enfant	4
- Relation enfant-enfant	6
- établir des contacts favorables avec les autres	6
- entretenir une relation d'amitié	6
- régler les conflits qui surgissent	6
- Règles de vie	7
2. Rôle de l'éducatrice dans une pédagogie du jeu	8
- Interventions de l'éducatrice	9
- Progression du jeu	11
- Nature du jeu éducatif	12
- Moyens de favoriser l'activité ludique	13
3. Stratégies de soutien favorables au développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants	14
- Principes généraux de l'apprentissage	14
- Autres précisions	16
- Questions et suggestions	17
- Questions à éviter	19
- Interventions à éviter	20
4. Construction identitaire : aspects linguistique et culturel	20
- Principaux déterminants de l'identité linguistique et culturelle	21
- Enculturation	21
- Socialisation	22
- Conscientisation	23
- Identification	23
- Autodétermination	24
- Engagement	25
5. Respect de la diversité linguistique et culturelle	26
Deux exemples d'une approche pédagogique éclectique	28
1. Approche Reggio-Emilia	28
- À retenir de l'approche Reggio-Emilia	29
2. Pédagogie du projet	30
- À retenir de la pédagogie du projet	32
Conclusion	32

APPROCHE PÉDAGOGIQUE ÉCLECTIQUE

QU'EST-CE QU'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE ÉCLECTIQUE ?

Plusieurs approches ou pédagogies¹ existent déjà dans les services de garde francophones du Nouveau-Brunswick. Selon les objectifs généraux et les principes directeurs du *Curriculum éducatif*, il n'est ni nécessaire ni souhaitable que l'éducatrice adopte une approche pédagogique en exclusivité. Au lieu de se limiter à une seule approche, l'éducatrice aura avantage à adopter une approche éclectique, c'est-à-dire qu'elle empruntera le meilleur des différentes approches ou pédagogies moyennant deux conditions :

1. que les éléments empruntés soient conciliables avec les composantes du Curriculum éducatif du Nouveau-Brunswick, plus particulièrement le but, les valeurs, les principes directeurs et les objectifs généraux ;
2. que ces éléments répondent aux besoins de développement holistique, dynamique et harmonieux de son groupe d'enfants.



Par conséquent, l'éducatrice étudiera avec soin les différentes approches pédagogiques qu'elle souhaite adopter ou adapter. Elle sera alors en meilleure position pour choisir celles qui répondent simultanément aux besoins des enfants et des familles de la communauté francophone dans laquelle elle travaille et aux conditions exigées par le *Curriculum éducatif*.

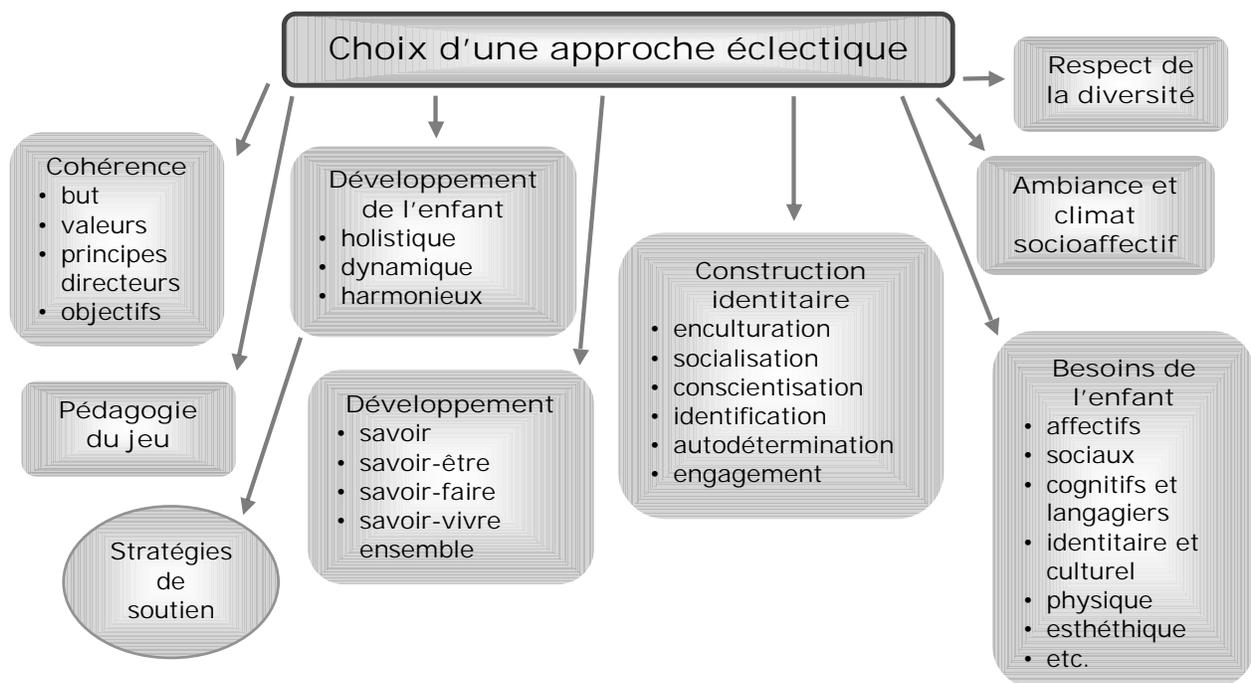
¹ De façon générale, les termes « **approche** » et « **pédagogie** » comprennent toutes les interventions de l'éducatrice pour développer des connaissances, des habiletés et des attitudes chez les enfants. Une **méthode** est une « organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action pédagogique » (Raynal et Rieunier, 1997). Parmi les méthodes les plus reconnues notons Reggio-Emilia, Jouer c'est magique (High Scope), Waldorf (Steiner), Montessori... Les appellations « approche, pédagogie et méthode » sont souvent utilisées de façon interchangeable dans la littérature pédagogique ou didactique. Certaines méthodes que l'on pourrait considérer comme des approches sont répertoriées sous le nom de pédagogie : pédagogie nouvelle, pédagogie de la découverte, pédagogie du jeu, pédagogie du projet... ce qui rend difficile toute distinction entre les trois appellations (Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, p. 227 et 228. Paris : ESF éditeur). Par conséquent, le présent chapitre ne distinguera pas nécessairement les approches, les pédagogies et les méthodes. Il ne fera qu'établir les principes et les critères qui aideront les éducatrices à faire des choix judicieux pour une approche pédagogique qui se veut éclectique.

QUELQUES QUESTIONS POUR AIDER L'ÉDUCATRICE À CHOISIR UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE ÉCLECTIQUE

Plusieurs questions surgissent au moment de choisir une approche pédagogique éclectique. Celles² qui apparaissent ci-dessous peuvent aider l'éducatrice à faire son choix.

CHOIX D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE ÉCLECTIQUE :

1. L'approche pédagogique est-elle cohérente avec le but, les valeurs, les principes directeurs et les objectifs du *Curriculum éducatif* ?
2. L'approche vise-t-elle le développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants et fait-elle place à des stratégies de soutien ?
3. L'approche pédagogique tient-elle compte des besoins socioaffectifs, cognitifs, identitaires et physiques de l'enfant ?
4. L'approche facilite-t-elle la construction identitaire chez le jeune enfant ?
5. L'approche pédagogique respecte-t-elle la diversité sous toutes ses formes : le niveau de développement de l'enfant, son appartenance culturelle et linguistique, ses besoins particuliers ?
6. L'approche est-elle de nature à créer une ambiance propice au développement et à l'épanouissement du jeune enfant ?
7. L'approche fait-elle une place importante au ludique (le jeu) ?
8. L'approche respecte-t-elle le besoin de l'enfant de bouger, de jouer et de construire ses savoirs, ses savoir-être, ses savoir-faire et ses savoir-vivre ensemble ?



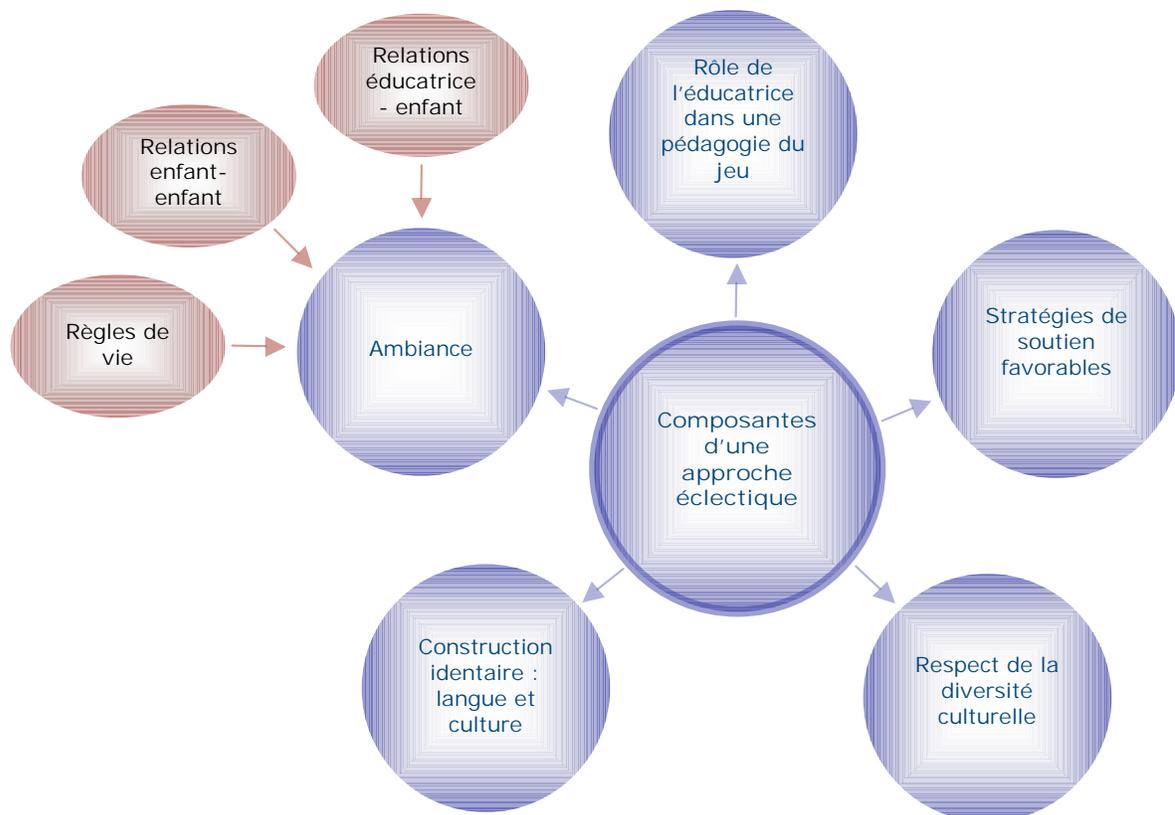
² Les questions n'apparaissent pas nécessairement en ordre d'importance.

COMPOSANTES D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE ÉCLECTIQUE

Une approche pédagogique éclectique comprend les cinq principales composantes suivantes :

1. une ambiance propice au développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants ;
2. le rôle de l'éducatrice dans une pédagogie du jeu ;
3. les stratégies de soutien favorables au développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants ;
4. la construction identitaire : aspects linguistique et culturel ;
5. le respect de la diversité culturelle et linguistique.

Cinq composantes d'une approche pédagogique éclectique



Reprenons chacune de ces cinq composantes.

1. AMBIANCE PROPICE AU DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUE, DYNAMIQUE ET HARMONIEUX DES JEUNES ENFANTS

Une ambiance propice au développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants résulte, en grande partie, de trois facteurs :

1. les relations éducatrice-enfant
2. les relations enfant-enfant
3. les règles de vie

Des relations éducatrice-enfant et enfant-enfant favorables, soutenues par des règles de vie appropriées, encouragent la coopération, la collaboration et la solidarité. L'ambiance qui en résulte donne aux jeunes enfants l'occasion d'explorer le monde avec confiance, de construire leurs connaissances, d'exprimer leurs idées, de développer des stratégies efficaces et la créativité nécessaire pour solutionner différemment les situations problématiques qu'ils rencontrent.



Relation éducatrice-enfant

L'éducatrice traitera chaque enfant avec respect et affection. Elle lui démontrera concrètement qu'elle l'accepte et le valorise. Dans son for intérieur, elle sera convaincue que chaque enfant possède la capacité d'apprendre et de se développer pleinement. Elle mettra à sa disposition un environnement où il pourra explorer et expérimenter plusieurs solutions à un même problème. Elle interprétera ses erreurs comme des jalons sur le chemin de la découverte, de l'apprentissage et de la création. L'enfant se sentira alors accepté et respecté comme membre d'une communauté d'apprenants. Baignant dans une telle ambiance, il développera progressivement la confiance nécessaire pour entreprendre de nouvelles tâches et de nouveaux apprentissages.

Certains enfants sont plus difficiles à approcher que d'autres. Mais, si l'éducatrice y consacre du temps et de l'effort, elle apprendra à connaître et à apprécier chacun d'entre eux. L'éducatrice s'intéressera à ce que l'enfant aime faire, à ses habiletés particulières, à ses défis personnels et à sa façon à lui d'apprendre, de découvrir et de créer. Des conversations fréquentes et authentiques entre l'éducatrice et les enfants tisseront des liens mutuels d'affection et de respect.

Dans ses relations avec les enfants, il est important pour l'éducatrice de reconnaître et de respecter leurs sentiments³. Parfois, dans ses efforts pour les rassurer, elle diminue

³ Il faut distinguer sentiment et émotion. Selon Le Nouveau Petit Robert (2007), un sentiment est un état affectif complexe, assez stable et durable (sentiment d'insécurité). Une émotion est aussi un état de conscience complexe, mais généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques (pâleur, rougeur).

l'importance d'une situation ou ignore les sentiments des enfants, pourtant bien réels et signifiants. Elle pense leur apporter réconfort par des remarques telles que : « Ce n'est pas grave » ou « Ça va passer dans un moment ». Il serait préférable de reconnaître les sentiments de l'enfant et de prendre le temps de les valider. Le contexte peut aider l'éducatrice à comprendre comment un enfant peut se sentir. Par exemple, devant celui qui semble désolé parce que son ami joue avec d'autres pendant que lui reste seul, elle peut dire : « C'est difficile de rester seul pendant que ton ami joue avec les autres. Ça ne veut pas dire qu'il n'est plus ton ami. Mais je vois que ça te fait de la peine ». Elle peut aussi lui demander : « Ça n'a pas l'air d'aller. Est-ce que tu veux me dire ce qui ne va pas ? ». En étant à l'écoute des sentiments de l'enfant et en les respectant sans porter de jugements, l'éducatrice lui montre comment reconnaître et respecter ses propres sentiments et ceux des autres.

L'estime de soi et la confiance de l'enfant sont des composantes essentielles à une relation éducatrice-enfant favorable. Le développement de ces composantes est soutenu :

1. par le travail et par les réussites de l'enfant ;
2. par la reconnaissance et la valorisation que lui témoigne l'éducatrice de son travail et de ses réussites.

L'éducatrice et l'enfant se réjouiront ensemble au moment des réussites. Cependant, l'enfant ne doit pas devenir dépendant de l'évaluation de l'éducatrice. Au lieu de dire : « J'aime ton dessin. » ou encore : « J'aime la manière que tu as rangé les casse-tête. », il est préférable de dire : « Tu as bien réussi ton dessin. » ou « Tu as été capable de ranger les casse-tête par toi-même. Bravo ! ». L'importance est alors placée sur l'action ou sur les capacités de l'enfant plutôt que sur l'évaluation de l'éducatrice. Celle-ci peut questionner l'enfant pour l'aider à évaluer et à valoriser lui-même son travail ou son comportement : « Comment as-tu réussi à tout ranger ? », « Qu'as-tu trouvé le plus difficile ? ». À chaque occasion, il faut, bien sur, accueillir et valider les réponses de l'enfant.

En résumé, sept interventions pédagogiques qualifient une relation éducatrice-enfant favorable⁴. Elles sont les suivantes :

1. encourager les enfants à explorer ;
2. soutenir le développement de leurs habiletés de base ;
3. célébrer leurs progrès dans tous les domaines de leur développement ;
4. fournir des occasions pour mettre en application les connaissances et les habiletés nouvellement acquises (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble) et aider les enfants à les mettre en pratique dans d'autres situations ;
5. protéger les enfants des taquineries, des désapprobations et des punitions inappropriées ;
6. communiquer avec les enfants dans un langage riche et précis ;
7. guider les enfants dans la gestion de leur propre comportement.

⁴ Galinsky, E. (2006, février). *The Economic Benefits of High-Quality Early Childhood Programs : What Makes the Difference?* Families and Work Institute, for The Committee for Economic Development, février, 2006, publié sur le site : http://action.web.ca/home/crru/rsrscs_crru_full.shtml?x=90254, consulté le 8 juillet 2006.

Comme on pourra le constater, ces sept interventions touchent le développement holistique des jeunes enfants, plus précisément le développement social, émotif, cognitif, langagier et physique.

Relation enfant-enfant

L'éducatrice aura à cœur le développement d'une culture d'amitié dans le groupe. L'approche pédagogique devra donc faciliter les relations enfant-enfant qui témoignent de respect et d'entraide. Pour se faire des amis, les enfants ont besoin de trois habiletés sociales interdépendantes. Ils doivent être capables :

1. d'établir des contacts favorables avec les autres

Pour établir des contacts favorables, les jeunes enfants doivent apprendre à accueillir les autres avec un sourire, à se présenter, à poser des questions pertinentes, à offrir des suggestions, à exprimer leurs idées de façon acceptable, à partager leurs jeux et leurs jouets, à inviter les autres à se joindre à leur jeu, etc.



2. d'entretenir une relation d'amitié

Pour entretenir une relation d'amitié, les jeunes enfants doivent apprendre à partager, à coopérer, à aider les autres, à attendre leur tour, à exprimer leurs sentiments, leurs idées et leurs besoins de façon acceptable et à reconnaître et respecter les sentiments, les idées et les besoins des autres.

3. de régler les conflits qui surgissent

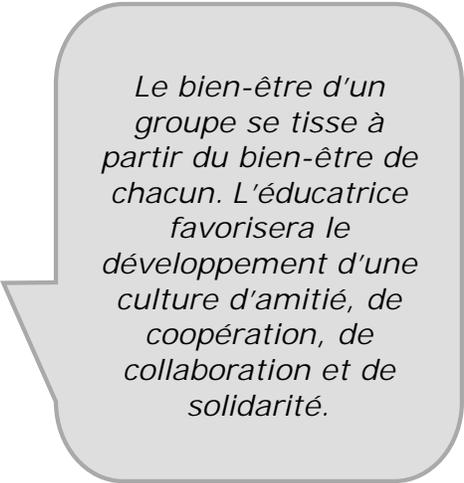
Les jeunes enfants apprendront à maîtriser leurs émotions et leurs réactions en période de conflit. Ils apprendront à exprimer leurs opinions et leurs sentiments, à écouter l'opinion des autres et à respecter leurs sentiments, à faire des concessions et à négocier une solution à un problème.

Il est normal et naturel que les jeunes enfants ne maîtrisent pas les habiletés sociales requises pour la vie en groupe. À cet âge, ces habiletés sont encore en voie d'acquisition. L'éducatrice veillera donc à l'acquisition progressive des habiletés sociales par les enfants, sans porter atteinte à leur image de soi, à leur estime de soi ou à leurs relations avec les autres. Tout en ayant comme objectif le développement d'une ambiance d'amitié et d'entraide, elle fera preuve de patience et utilisera des stratégies appropriées au développement social des jeunes enfants.

Pour aider les enfants à développer les habiletés sociales requises, l'éducatrice procédera de la même manière qu'elle le ferait pour développer toute autre habileté ou connaissance. Plus explicitement, elle peut :

- discuter avec les enfants des moyens à prendre pour se faire des amis et pour les garder ;
- lire des livres de littérature enfantine qui traitent de l'amitié et animer des discussions de groupe pour s'assurer que tous comprennent les stratégies exposées dans les livres ;
- aider les enfants à mettre en pratique les stratégies décrites dans la littérature enfantine ;
- créer des occasions pour jouer, pour travailler et pour collaborer en petits groupes ;
- faire prendre conscience aux jeunes enfants des conséquences de leurs actions et souligner les résultats positifs d'actions appropriées.

Le bien-être d'un groupe se tisse à partir du bien-être de chacun. L'éducatrice déterminera des objectifs communs. Elle soulignera la contribution de chaque enfant dans l'atteinte de ces objectifs. Elle favorisera ainsi le développement d'une culture d'amitié, de coopération, de collaboration et de solidarité. Les enfants apprendront à garder l'esprit ouvert. Ils prendront conscience du besoin de coopération et de solidarité avec les autres groupes, dans la même garderie ou d'ailleurs : un autre village, une autre ville, une autre province ou un autre pays. Des projets de communication, d'échange de matériel ou de lectures et d'autres activités semblables aideront les enfants à développer un esprit ouvert et une attitude d'accueil et d'inclusion envers les autres.



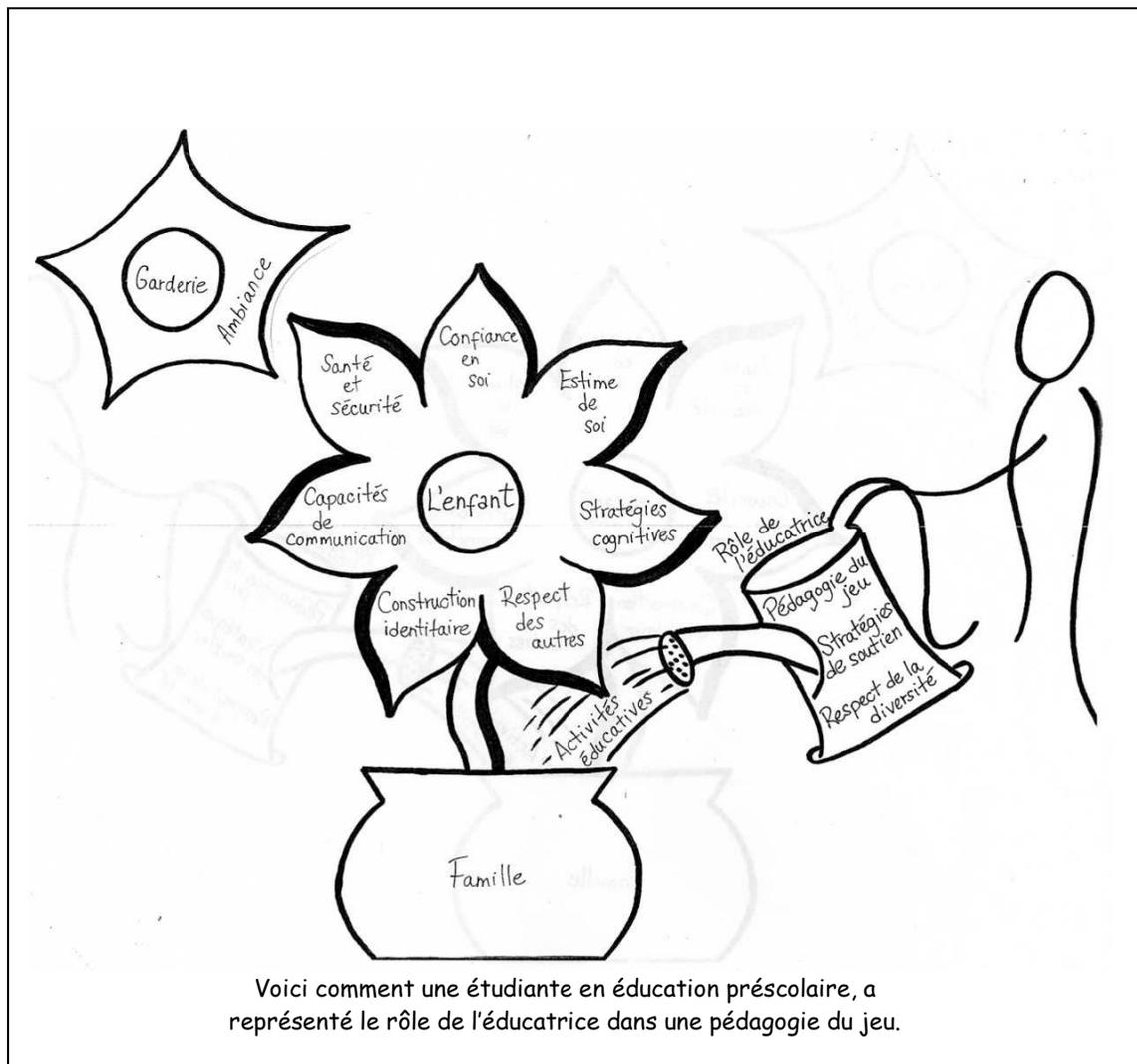
Le bien-être d'un groupe se tisse à partir du bien-être de chacun. L'éducatrice favorisera le développement d'une culture d'amitié, de coopération, de collaboration et de solidarité.

Règles de vie

Les règles de vie favorisent l'harmonie dans le groupe et assurent la sécurité affective et physique des enfants. En élaborant des règles de vie avec la participation active des enfants, l'éducatrice leur fournit déjà l'occasion de se les approprier. Le fait de participer activement les rend responsables de leur propre comportement. Au même temps, la participation leur fait prendre conscience que chacun est responsable de la sécurité et du bien-être des autres. Les règles élaborées en groupe devront être simples et se limiter à trois ou quatre. Parce que les enfants en bas âge n'ont pas nécessairement acquis le concept du négatif, les règles seront toujours exprimées dans des termes positifs. Par exemple, au lieu de dire : « On ne court pas dans le local. », on dira : « On marche dans le local. ».

Il sera nécessaire de réviser régulièrement les règles de vie. Lorsque l'éducatrice se rend compte qu'une règle ne semble plus fonctionner, elle en discutera avec les enfants et décidera avec eux des modifications à y apporter. Les jeunes enfants seront plus aptes à respecter des règles qu'ils ont eux-mêmes établies ou modifiées.

2. RÔLE DE L'ÉDUCATRICE DANS UNE PÉDAGOGIE DU JEU



Les Nations Unies ont souligné l'importance du jeu en reconnaissant le droit de jouer comme un droit spécifique de l'enfant, distinct du droit aux loisirs et du droit aux activités récréatives⁵.

Depuis les dernières années, on constate que des changements dans le style de vie des familles du Nouveau-Brunswick pourraient limiter les possibilités de jouer des jeunes enfants. Pour les enfants qui vivent en ville, les espaces verts sont moins nombreux. En ville ou en campagne, les parents veulent protéger leurs enfants de toutes sortes de danger en les gardant à l'intérieur. Ce genre de situations amène souvent les parents à choisir des activités supervisées : les cours de natation, les sports organisés... Bien qu'ayant leur

⁵ Convention relative aux droits de l'enfant, Article 31, consulté le 7 novembre 2006.

place, ces activités ne sont pas des substituts pour le jeu libre et elles n'ont pas les mêmes retombées sur le développement socioaffectif et cognitif des enfants.

Le jeune enfant construit sa connaissance du monde par son interaction avec l'environnement. Or, c'est surtout par le jeu qu'il interagit avec le monde. C'est donc en jouant qu'il forme des concepts et qu'il vérifie ses hypothèses et ses conclusions. Le jeu lui permet de découvrir le plaisir d'apprendre, d'explorer, de créer, de réfléchir, de développer des stratégies et de les utiliser. C'est également par le jeu que l'enfant apprend à se connaître, à communiquer ses idées et ses besoins et à établir des relations favorables avec les autres. Par exemple, le jeu symbolique favorise le développement de la communication et différentes habiletés sociales telles que la négociation, la coopération, le compromis, etc. Le jeu de construction ou de blocs favorise le développement du raisonnement logique, mathématique et scientifique ainsi que l'habileté à résoudre des problèmes. Ainsi, le jeu est un moyen d'apprentissage naturel qui favorise le développement holistique, dynamique et harmonieux du jeune enfant.



Lorsqu'ils jouent, les enfants acquièrent des connaissances en combinant leurs idées, leurs impressions et leurs intuitions avec leurs expériences et leurs opinions. Ils échafaudent des théories sur leur monde et les mettent en commun. Avec leurs pairs, ils se créent une culture et un milieu social. Le jeu leur permet de donner un sens – ou un non-sens – à leurs expériences et de découvrir l'intimité et la joie associées à l'amitié. Lorsqu'ils le dirigent eux-mêmes, le jeu les fait se sentir compétents et leur donne confiance en eux⁶.

Il est donc important que les jeunes enfants puissent jouer librement. Par conséquent, les éducatrices adopteront une approche ludique comme approche de base. Une approche ludique n'est pas contradictoire avec une approche éclectique. Au contraire, l'approche ludique ou la pédagogie du jeu chapeaute une approche éclectique. Toute approche que choisira l'éducatrice devra avoir le jeu comme composante majeure et comme ligne directrice. L'éducatrice pourra le constater à la description de l'approche Reggio-Emilia et de la pédagogie du projet à la fin de ce chapitre.

Interventions de l'éducatrice

L'approche ludique est communément appelée « pédagogie du jeu ». Dans cette appellation, le terme « pédagogie⁷ » a souvent été négligé pour se limiter au jeu tout

⁶ Howes, J. (2006). *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. Ottawa : Carnet du Savoir, Conseil canadien sur l'apprentissage.

www.cclcca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearninb/LinL20061010LearningPlay.htm

⁷ La pédagogie comprend toutes les activités déployées pour développer des apprentissages chez les enfants. Raynal, R. et Rieunier, A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.

court. Parce que le jeu a longtemps été l'unique garant de l'apprentissage en petite enfance, certaines éducatrices ont adopté un rôle d'observatrices. Ce sont Vygotsky⁸ et Bruner⁹ qui les ont invitées à jeter un regard nouveau sur le volet « pédagogique » du jeu.

Les recherches de Vygotsky et de Bruner ont mis à la disposition de l'éducatrice des moyens d'intervention incontournables. Ces moyens proviennent de deux concepts théoriques : la zone de développement proximal (ZDP) et l'étayage¹⁰. Selon ces chercheurs :

- le jeu peut aider l'éducatrice à déterminer si le développement de l'enfant est approprié à son âge ;
- le jeu peut servir de tremplin pour intervenir.

Le rôle de l'éducatrice est donc passé de l'observation à l'étayage. Dans son nouveau rôle, l'éducatrice choisit les interventions, les projets éducatifs et les activités éducatives



les plus propices à faire progresser l'enfant. Au moyen de l'étayage, elle amènera l'enfant à réfléchir sur le processus qu'il a suivi pour résoudre des problèmes¹¹. Lorsque l'éducatrice participe au jeu de l'enfant, elle peut l'amener à fonctionner dans sa zone de développement proximal. La présence de l'éducatrice « favorise une concentration prolongée et une élaboration complexe du fait que l'enfant est rassuré quant à la stabilité et la continuité de son environnement »¹². Des échanges dynamiques entre

l'éducatrice et l'enfant en situation ludique favorisent la découverte de connaissances nouvelles et la résolution de problèmes¹³.

Il est essentiel pour l'éducatrice de bien saisir comment elle peut favoriser le développement de l'enfant par une pédagogie du jeu. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette façon d'intervenir représente un défi énorme pour elle. L'éducatrice doit coordonner les besoins qu'a l'enfant d'apprendre simultanément par le jeu, par son action et par sa propre exploration (constructivisme). Elle doit intervenir pour que l'enfant développe des idées et des concepts intégrateurs de nature à favoriser sa compréhension et l'organisation de ses connaissances. L'organisation des connaissances

⁸ Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

⁹ Bruner, J. (1986). Jeux, pensée et langage. *Perspectives*, UNESCO, no 57.

¹⁰ La zone de développement proximal (ZDP) et l'étayage sont décrits dans le chapitre sur les Fondements théoriques. La ZDP et l'étayage sont des moyens indispensables pour l'éducatrice en services de garde.

¹¹ L'habileté à réfléchir aide l'enfant à développer des stratégies métacognitives. C'est une des nouveautés mises de l'avant par le présent Curriculum éducatif.

¹² Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant : Progrès et problèmes*. Québec : OMEP, p. 112.

¹³ Duguay, R.-M. et Bernard, L. (2004). Comprendre le jeune enfant. In *Fondements de l'alphabétisation familiale en contexte minoritaire francophone : Manuel de formation à l'intention des intervenants et des gestionnaires*. Chapitre 4, p. 27. Ottawa, Ontario : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

facilite leur rappel et leur transfert¹⁴. Pour aider l'enfant à organiser ses connaissances et à les transférer, l'éducatrice peut lui demander dans quelles autres circonstances il pourrait utiliser ce qu'il a appris. Par exemple, elle peut lui faire remarquer qu'il sait s'il a suffisamment de verres de jus pour tous les amis parce qu'il sait déjà compter.

Le jeu est le meilleur moyen pour l'enfant d'explorer et de comprendre le monde qui l'entoure. Il va donc de soi que l'éducatrice lui accorde le temps requis pour qu'il complète son activité ou la réflexion amorcée par son jeu. Le temps requis est important à la fois pour l'apprentissage de l'enfant et pour son développement, pour sa motivation et pour son goût d'apprendre. Cependant, l'éducatrice ne fait pas qu'observer l'enfant. Elle doit aussi savoir quand et comment intervenir. Parfois, il lui semblera préférable de laisser l'enfant continuer son jeu jusqu'à ce que sa curiosité soit satisfaite ou qu'il ait atteint le but qu'il s'est fixé. L'éducatrice demeurera alors disponible pour répondre à ses questions. Parfois, elle interviendra par un questionnement approprié qui aidera l'enfant à trouver lui-même ses réponses. Et parfois, elle donnera un nouvel élan à son jeu par des suggestions, en ajoutant de nouveaux renseignements ou en lui lançant des défis.

Les enfants sont naturellement curieux et motivés à explorer leur monde. Pour soutenir leur motivation, il est essentiel de faire appel à leurs champs d'intérêt. L'éducatrice peut découvrir ce qui les intéresse par une observation structurée¹⁵ et par son écoute active. Quels sont les jeux ou les activités que les enfants choisissent spontanément ? Quelles activités ou quels projets les passionnent ? Quelle est la nature des questions qu'ils posent ? Les réponses à ces questions aideront l'éducatrice à choisir les interventions les plus aptes à faire découvrir des nouveautés aux enfants, à ajouter à leur bagage de connaissances et à enrichir leur créativité.

Progression du jeu

Le jeu évolue au fur et à mesure que l'enfant grandit et se développe. Chez le très jeune enfant, le jeu est plutôt de nature exploratoire. Les gestes simples et répétitifs qu'il pose ont pour but l'exploration des propriétés et des fonctions du matériel et des outils. Ensuite, chez le trotteur et les enfants de trois ou quatre ans, apparaissent le jeu constructif et le jeu symbolique. Le jeu constructif a pour objet la création ou la construction de structures, tandis que le jeu symbolique permet aux enfants de jouer des rôles et d'inventer des scénarios qui leur font vivre et revivre des situations. Les jeux constructifs et les jeux symboliques facilitent l'apprentissage dans plusieurs domaines : compétences sociales, développement langagier et cognitif, connaissances culturelles et autres. Vers l'âge de quatre ou cinq ans, le jeu évolue vers les jeux de règles, d'abord avec des règles souples établies par les enfants eux-mêmes, et finalement



¹⁴ C'est la partie « socio » du « socio-constructivisme », représentée par les interactions éducatrice-enfant.

¹⁵ Dans une observation structurée, l'éducatrice poursuit un but précis. Elle documente ses observations en utilisant différentes grilles et elle réinvestit le résultat de ses observations dans ses interventions auprès des enfants.

avec des règles plus officielles et permanentes. Lorsque les enfants jouent, ils font appel à leurs connaissances antérieures pour imiter les personnes ou les objets dans des situations déterminées¹⁶. En observant le jeu des enfants, l'éducatrice peut évaluer l'étendue de leurs connaissances antérieures et déterminer leur niveau de développement cognitif, social ou autre. Elle réinvestira ensuite ces renseignements dans des interventions appropriées, de même que dans des activités éducatives ou des projets éducatifs pertinents.

Nature du jeu éducatif

Dewey et Piaget maintiennent que le jeu n'est éducatif que lorsqu'il détient un but éducatif. Il revient à l'éducatrice de déterminer ce but conformément au niveau de développement des enfants. Son rôle sera alors d'intervenir en conséquence et d'orienter le jeu des enfants tout en respectant leur liberté de choisir et de faire leurs propres découvertes. Ainsi, le jeu ne fait pas que permettre aux enfants d'appriivoiser et de connaître le monde dans un mode d'activité qui leur procure du plaisir. C'est également un médium pour évaluer leur niveau de développement. Les résultats de cette évaluation aideront l'éducatrice à intervenir plus efficacement et à soutenir les enfants dans l'acquisition de leurs savoirs, de leurs savoir-faire, de leurs savoir-être et de leurs savoir-vivre ensemble. Ceci moyennant deux conditions :

1. que l'éducatrice connaisse suffisamment le développement physique, socioaffectif, cognitif, langagier et identitaire des enfants pour leur fournir l'étayage dont ils ont besoin pour progresser à une prochaine étape ;
2. qu'elle possède un répertoire d'interventions et d'expériences éducatives qui soutiennent le développement holistique des enfants dans leur zone de développement proximal¹⁷.

Lorsque Piaget souligne le besoin de l'enfant d'être actif dans la construction de ses savoirs, il se réfère autant à son activité mentale qu'à son activité physique. Ainsi, la manipulation d'objets concrets, bien que faisant appel à l'activité physique de l'enfant, n'a rien d'éducative en soi. Pour être éducative, la manipulation physique doit être accompagnée de la manipulation mentale des idées suscitées par son action. L'éducatrice peut soutenir cette activité mentale par :

1. des questions ouvertes pour inviter l'enfant à la réflexion ;
2. des commentaires pour lui permettre d'établir des liens, d'organiser ses pensées, d'évaluer où il en est et de faire des choix quant au prolongement de son jeu.

D'après Piaget, les questions ou les commentaires de l'éducatrice doivent être suffisamment intéressants pour mobiliser toute l'attention de l'enfant. C'est en portant attention à ce qu'il fait et en y réfléchissant que l'enfant construit ses connaissances et qu'il développe son intelligence et sa personnalité. Sans la composante affective que

¹⁶ Duguay, R.-M. et Bernard, L. (2004). Déjà cité.

¹⁷ Voir les chapitres : Projets éducatifs, Activités éducatives et Interventions pédagogiques.

représentent l'intérêt et la motivation, l'enfant ne fera pas d'effort pour donner une signification à ses expériences ou à son exploration. L'intérêt et la motivation constituent le moteur qui incite l'enfant à investir son énergie dans l'exploration d'un objet, d'un événement, de son environnement ou dans une relation avec une autre personne. Cependant, l'intérêt et la motivation ne représentent pas le but d'un jeu éducatif. Le but demeure la construction d'un savoir ou l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir-être ou d'un savoir-vivre ensemble.



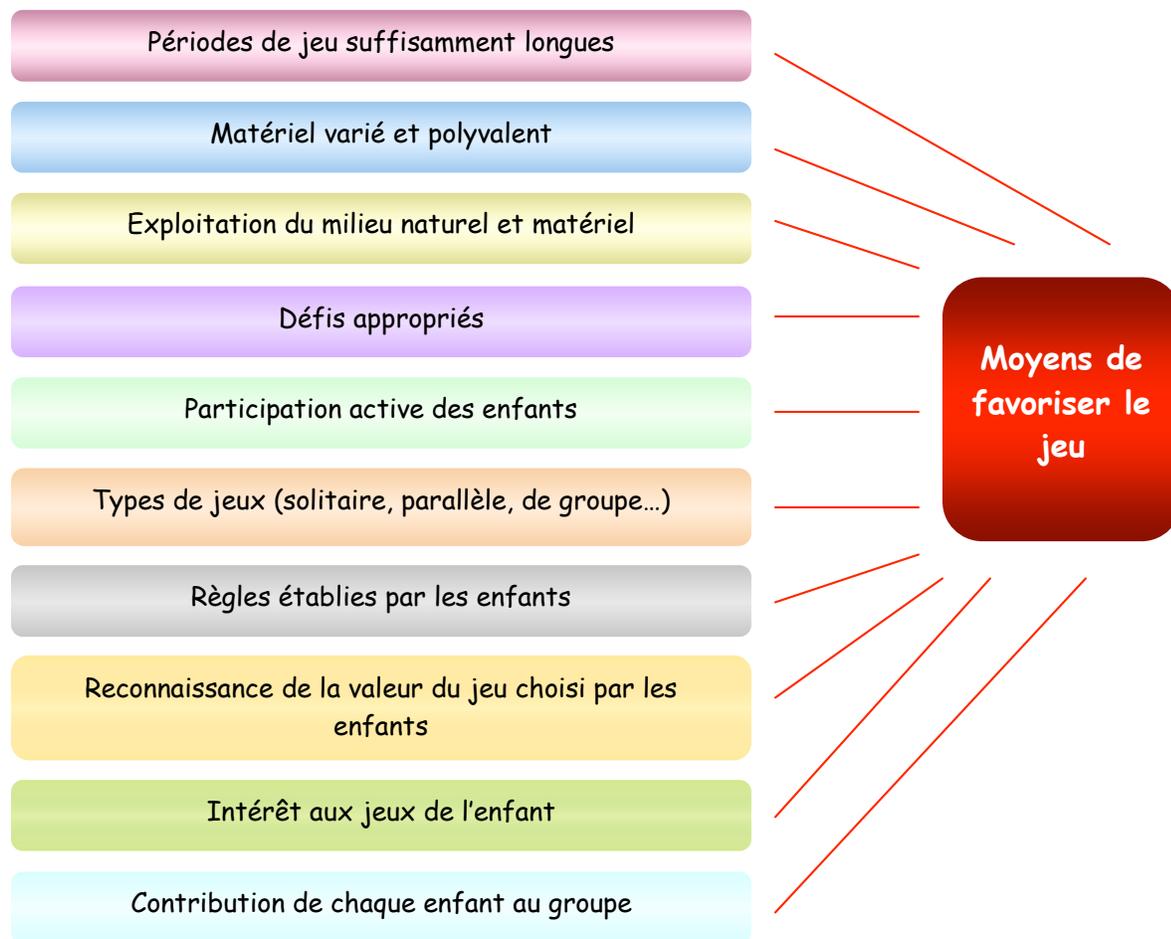
Moyens de favoriser l'activité ludique

Les éducatrices peuvent favoriser l'activité ludique des enfants¹⁸ par différents moyens. Entre autres, elles peuvent :

1. prévoir des périodes de jeu libre suffisamment longues ;
2. fournir une variété de matériaux pour stimuler différents types de jeu : des blocs et des jouets de construction pour le développement cognitif ; du sable, de la boue, de l'eau, de la glaise, de la gouache pour les jeux sensoriels ; des vêtements et des accessoires pour les jeux symboliques ; des ballons, des cerceaux, des espaces suffisants pour le jeu d'expression corporelle ;
3. disposer du matériel pour inciter les enfants à exploiter leur milieu naturel et matériel : à l'intérieur et à l'extérieur de la garderie ;
4. fournir des occasions aux enfants de relever des défis et de prendre des risques appropriés à leur développement ;
5. veiller à ce que chaque enfant ait l'occasion de participer à une variété de jeux ;
6. laisser l'enfant jouer seul lorsqu'il le désire ;
7. jouer avec les enfants en suivant les règles de jeu qu'ils ont eux-mêmes établies ;
8. reconnaître l'importance du jeu « salissant » et du jeu absurde ;
9. comprendre que chaque enfant contribue à définir la « culture » du groupe ;
10. s'intéresser aux jeux de l'enfant en posant des questions, en formulant des suggestions et en y participant si l'enfant l'y invite.

¹⁸ Howes, J. (2006). Déjà cité.

Moyens de favoriser l'activité ludique



3. STRATÉGIES DE SOUTIEN FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT HOLISTIQUE, DYNAMIQUE ET HARMONIEUX DES JEUNES ENFANTS

Principes généraux de l'apprentissage

Trois principes généraux de l'apprentissage ont été retenus¹⁹ relativement aux stratégies de soutien favorables au développement des jeunes enfants. Les principes se résument comme suit :

1. Dès son jeune âge, l'enfant développe des idées et des concepts qui lui permettent de comprendre le monde qui l'entoure. L'apprentissage est donc beaucoup plus qu'un simple transfert de connaissances d'une personne à une autre. C'est la

¹⁹ Donovan, M. S., Bransford, J. D. and Pellegrino, J. W. (eds). (2000). *How People Learn : Bridging Research and Practice*. National Research Council. Committee on Learning Research and Educational Practice. Washington, D.C: National Academy Press, p. 185.

construction d'un **niveau supérieur de compréhension** par l'enfant à partir de ses connaissances antérieures. On peut conclure que **pour qu'il y ait apprentissage, il faut bâtir à partir des connaissances antérieures de l'enfant**. Cette façon de procéder aura deux conséquences : elle fera prendre conscience à l'enfant que ce qu'il connaît déjà est valable et elle fournira à l'éducatrice un moyen fiable pour découvrir ce que l'enfant connaît et ce qu'il comprend.



2. Parallèlement à l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, l'enfant développe **une compréhension décontextualisée qui lui permet de savoir quand et comment il peut utiliser ses nouvelles connaissances et ses nouvelles habiletés**. Par exemple, en apprentissage mathématique, l'éducatrice aura soin de montrer aux enfants à compter différents objets. Elle peut discuter avec eux des différentes situations où il est nécessaire de compter et de l'utilité de cette nouvelle habileté. De la même façon, pour l'émergence de la littératie, l'enfant doit comprendre les fonctions d'un symbole pour savoir que les lettres et les groupes de lettres représentent des mots qui, à leur tour, représentent des concepts et des objets. De telles expériences décontextualisées facilitent le **transfert des connaissances** d'une situation à une autre.
3. L'enfant apprend progressivement à être conscient de ses réflexions et de ses stratégies cognitives. Ces **habiletés métacognitives** sont de puissants soutiens à l'apprentissage. C'est en effectuant un retour sur son activité que l'enfant prend conscience de sa manière d'apprendre²⁰ et de quelles stratégies il a utilisées. En effectuant ces retours avec l'enfant, l'éducatrice l'aide à amorcer la réflexion indispensable au développement de ses habiletés métacognitives.

²⁰ En d'autres mots, c'est le processus employé par l'enfant pour découvrir, apprendre et créer.

Stratégies de soutien : Questions d'évaluation

Les activités et les projets :

- permettent-ils aux enfants de formuler plusieurs questions et réponses ou n'y a-t-il qu'une seule réponse ou une seule solution possible ?
- sont-ils appropriés au développement des enfants ou sont-ils trop difficiles, trop abstraits ou trop faciles pour la plupart d'entre eux ?
- permettent-ils aux enfants d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer de nouvelles habiletés ou de nouvelles stratégies ?
- font-ils appel aux champs d'intérêt des enfants, éveillent-ils leur curiosité et gardent-ils leur attention pendant de longues périodes ?
- permettent-ils aux enfants de penser et de réfléchir par eux-mêmes ?

Autres précisions

Pour assurer le développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants, l'éducatrice leur proposera des projets ou des activités intégrées²¹. Un projet ou une activité intégrée fait appel à plusieurs habiletés et à de multiples connaissances dans différents domaines du développement. Par exemple, le nom des couleurs s'apprend mieux dans un projet d'art, lequel fait simultanément appel :

- à la réflexion et à la créativité : « Qu'est-ce que je pourrais créer pour exprimer ma conception de l'été ? » ;
- à la motricité fine : par la manipulation du matériel ;
- à la socialisation : par la discussion des idées avec l'éducatrice ou avec les autres enfants, par le partage des tâches pour le rangement du matériel, etc. ;
- au développement langagier : le nom des couleurs et du matériel utilisé, les éléments d'une production artistique, la précision des tâches à accomplir ;
- à l'estime de soi : la satisfaction de la création finale.



Lorsque l'éducatrice place un nouveau matériel à la disposition des enfants, elle observera attentivement leurs réactions. Le nouveau matériel éveille-t-il leur curiosité ? Facilite-t-il la réalisation d'activités ou de projets valables ? Suscite-t-il des questions ouvertes ? Invite-t-il les enfants à dévoiler leurs champs d'intérêt ? En offrant une variété de matériel, l'éducatrice leur donne l'occasion de choisir ou d'inventer des activités ou

²¹ Une activité intégrée vise simultanément plusieurs domaines de développement : socioaffectif, physique, cognitif, langagier, esthétique, culturel, identitaire et autres.

des jeux. Elle valorise ainsi les préférences de chacun puisque chaque enfant trouvera une ou des activités selon ses champs d'intérêt. Les jeunes enfants n'articulent pas facilement leur pensée. L'éducatrice devra les guider en se gardant toutefois d'influencer leur réponse.

Il revient à l'éducatrice d'utiliser des stratégies de nature à maintenir et à développer le goût de découvrir, d'apprendre et de créer chez les enfants. Elle misera donc beaucoup sur leurs champs d'intérêt et sur leur exploration spontanée²². Malgré tout, une place importante sera réservée à la transmission des connaissances. À certains moments, l'enfant peut avoir besoin de renseignements qui ne se découvrent pas facilement par l'exploration ou par son action sur l'environnement. Par exemple, le nom d'un objet, d'une couleur, d'un animal, d'un insecte ou des jours de la semaine peut être fourni par l'éducatrice tout comme certaines règles ou la signification de certains symboles : le code de la route ; la clef de sol pour les notes de musique ; une interdiction de passage ; le lien entre le renard et la ruse ou entre l'éléphant et la puissance royale dans la littérature enfantine ; le lien entre Arlequin et Polichinelle. Il revient à l'éducatrice d'évaluer à quel moment elle doit fournir des renseignements supplémentaires pour que l'enfant puisse continuer son exploration du monde et quand il est préférable de les lui laisser découvrir par lui-même.

Questions et suggestions

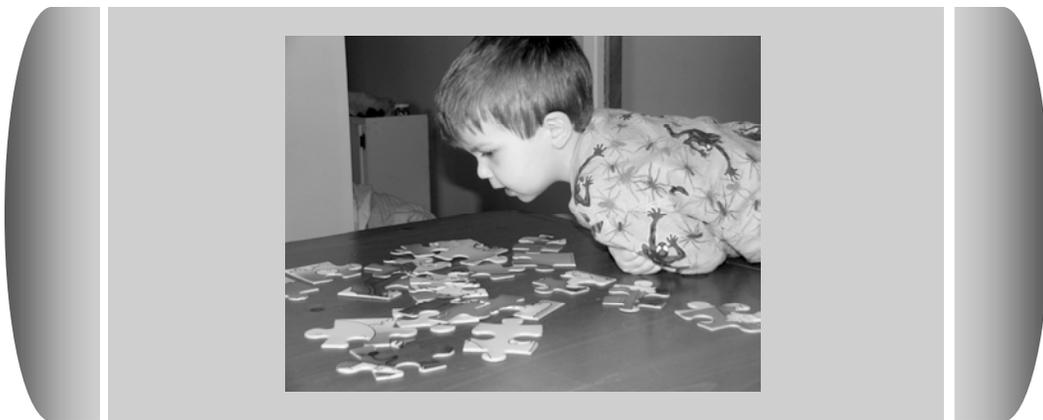
Les questions ou les suggestions stimulent la pensée et le raisonnement critique chez le jeune enfant. Cependant, elles n'ont pas toutes la même valeur. Certaines peuvent aider l'enfant à approfondir sa pensée, tandis que d'autres peuvent gêner sa réflexion. L'éducatrice prendra toujours le temps d'écouter les réponses de l'enfant. Dans ses interventions, elle accordera sa préférence aux questions et aux suggestions suivantes :

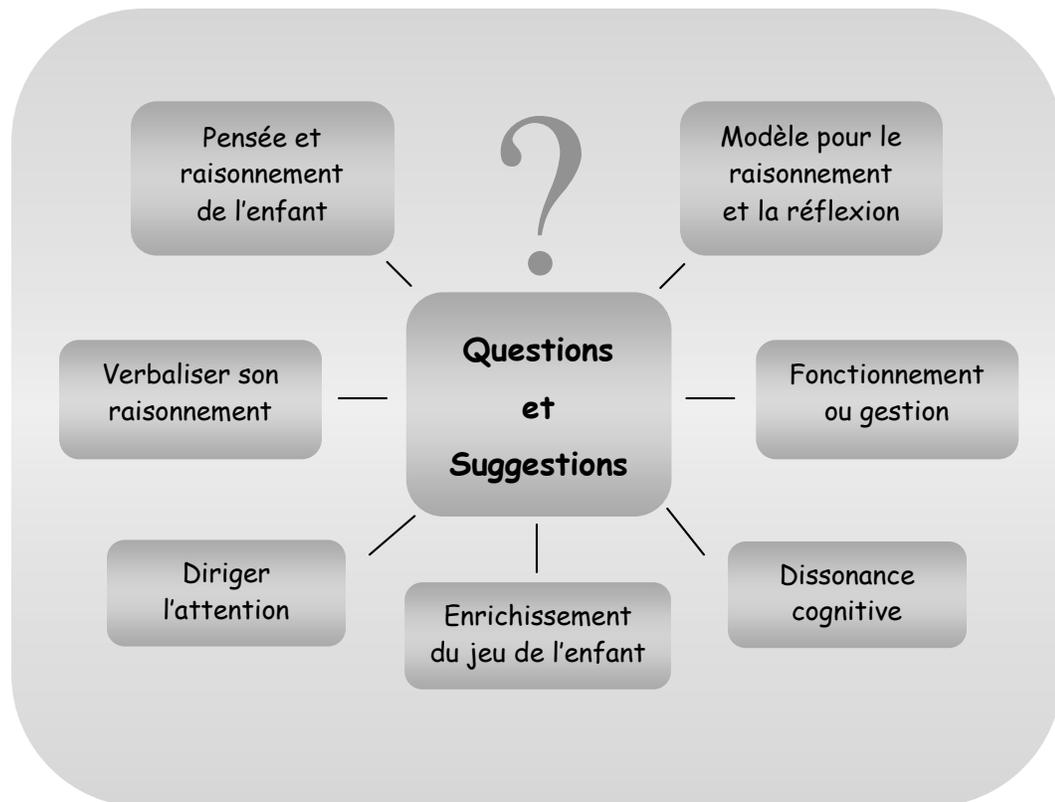
- Questions qui renseignent sur la pensée de l'enfant et sur son raisonnement. Lorsque l'éducatrice pose une question telle que : « Qu'est-ce qu'une ombre ? » ou « Comment les bateaux peuvent-ils flotter ? », les réponses des enfants lui fournissent de précieux indices quant à leurs connaissances et à leur raisonnement. C'est à partir de ces indices qu'elle planifiera des activités ou des projets pour que les enfants vérifient la validité de leurs connaissances et, au besoin, en construire d'autres plus sophistiquées. L'éducatrice aura soin d'accepter les réponses des enfants, même si celles-ci sont inexactes ou incomplètes. Les enfants apprendront alors à dire ce qu'ils pensent en toute confiance, sans crainte d'être corrigés.
- 
- Questions qui créent une dissonance cognitive. La dissonance cognitive se réfère à l'état de déséquilibre créé lorsqu'un fait ou un événement remet en question un concept déjà acquis. Exemple : Lorsqu'un enfant croit que les

²² Tenir compte des champs d'intérêt des enfants et de leur exploration spontanée sont des principes à la base d'un curriculum émergent.

citrouilles sont oranges et que l'éducatrice lui présente une citrouille blanche, il se crée alors un déséquilibre cognitif que l'enfant devra régler. Autre exemple : Un enfant croit que les objets coulent dans l'eau parce qu'ils sont lourds. L'éducatrice demande alors comment un bateau peut flotter. C'est à partir de la dissonance cognitive suscitée par les questions de l'éducatrice que l'enfant poursuivra sa réflexion et cherchera des réponses. Il voudra régler le conflit cognitif créé par l'arrivée de nouveaux renseignements. Il en arrivera progressivement à un concept élargi, plus élaboré ou plus près de la réalité.

- Questions pour trouver les renseignements nécessaires au bon fonctionnement du groupe. Ce sont des questions du genre : « À qui le tour de jouer avec les blocs ? », « Est-ce que tu veux jouer avec les camions ou aller dans la Zone d'exploration ? ». Ces questions servent à gérer efficacement le fonctionnement quotidien du groupe.
- Questions qui permettent aux enfants de verbaliser leur raisonnement. Des questions telles que : « Comment pourrait-on faire une tour plus haute ? » ou « Comment as-tu fait pour construire une tour de huit blocs ? », donnent aux enfants l'occasion d'expliquer leur activité, de verbaliser leur raisonnement et même d'évaluer leurs réalisations.
- Questions qui dirigent l'attention de l'enfant sur un aspect particulier de son activité. « Qu'arriverait-il si au lieu de mettre un gros bloc en dessous, tu en mettais un petit ? ».
- Suggestions pour enrichir l'exploration de l'enfant. « Tu pourrais peut-être construire une rampe plus longue pour voir si les autos rouleraient plus loin ». À noter que l'enfant reste libre de rejeter les suggestions que lui propose l'éducatrice.
- Suggestions pour offrir un modèle de raisonnement. L'éducatrice peut penser tout haut pour donner un modèle de raisonnement aux enfants : « Si je mets un bloc ici, la tour sera plus solide. Je vais essayer pour voir ».





Questions à éviter

Toutefois, il y a danger de fatiguer les enfants en leur posant trop de questions. En voici quelques-unes qui nuisent à leur réflexion et qui doivent être évitées dans la mesure du possible :

- Les « **pourquoi ?** » : Les jeunes enfants ont souvent de la difficulté à répondre à ce genre de question. « Pourquoi le bois flotte-t-il ? » ou « Pourquoi l'huile reste-t-elle à la surface de l'eau ? ». Dire plutôt « Je me demande pourquoi l'huile est restée sur la surface de l'eau ». L'éducatrice invite ainsi les enfants à la réflexion. Leur réaction indiquera à l'éducatrice comment ils raisonnent devant un problème à résoudre ou un conflit cognitif à régler. Elle planifiera alors ses interventions en conséquence.
- Les **questions fermées** : « Combien y a-t-il de pommes dans le dessin ? ». Il n'y a qu'une seule réponse possible à cette question. Les questions fermées n'invitent pas à la réflexion. Elles peuvent quant même être utiles lorsque l'éducatrice désire obtenir un renseignement précis : « Est-ce que je peux t'aider ? », « Est-ce bien le crayon rouge que tu veux ? », « Est-ce que tu veux que j'inscrive ton nom à la Zone d'expression musicale ? ». L'éducatrice peut aussi inciter l'enfant à prédire le résultat d'une intervention : « Est-ce que l'auto bleue roulera aussi loin que l'auto rouge ? ».

- Parfois les éducatrices formulent des questions qui, en réalité, sont **des directives** : « Veux-tu t'asseoir, s'il-te-plaît? » Un tel énoncé peut porter à confusion. L'enfant peut penser qu'il a réellement le choix de s'asseoir ou de ne pas s'asseoir. Si l'éducatrice veut donner une directive, il est préférable qu'elle soit précise : « S'il te plaît, assis-toi ».

Interventions à éviter

Certaines interventions peuvent nuire à la réflexion de l'enfant et doivent également être évitées dans la mesure du possible. Notons les deux suivantes :

1. Il est préférable d'écouter les idées énoncées par l'enfant et de se garder de constamment les corriger. Chez l'enfant, les concepts se construisent graduellement et selon ses expériences personnelles. L'enfant corrigera lui-même ses fausses conceptions en temps et lieu. Bien qu'à l'occasion, l'éducatrice puisse corriger une fausse conception, elle ne doit pas constamment reprendre l'enfant. Ce genre d'intervention lui enlèvera sa confiance en lui-même et diminuera sa motivation de même que son goût de l'exploration.
2. L'éducatrice doit se garder de placer l'enfant sur la défensive par des menaces déguisées en questions : « Veux-tu perdre le droit d'aller dehors avec les amis ? ». Les rappels à l'ordre doivent se faire de manière claire et directe : « Si tu choisis de continuer à frapper les amis, je devrai te demander de rentrer ».

4. CONSTRUCTION IDENTITAIRE : ASPECTS LINGUISTIQUE ET CULTUREL

La culture et la langue sont des composantes essentielles de l'identité de l'enfant. L'identité constitue une base et une référence à partir desquelles l'enfant apprend à se connaître et à connaître son monde. L'identité de chaque enfant est multiple parce que chacun appartient simultanément à plusieurs groupes. Chaque enfant est membre d'une famille, d'une communauté ou d'une ethnie. Chaque enfant parle une ou plusieurs langues. L'éducatrice développera l'identité linguistique et culturelle de l'enfant en partenariat avec les parents et la communauté.



La construction de l'identité culturelle et linguistique des enfants est une préoccupation majeure pour toute éducatrice qui travaille au Nouveau-Brunswick francophone. Pour aider les enfants dans la construction de leur identité, elle doit elle-même en connaître les principaux déterminants.

Principaux déterminants de l'identité linguistique et culturelle²³

La construction identitaire en matière de langue et de culture comprend six principaux déterminants. Tout en demeurant en interaction constante les uns avec les autres, chaque déterminant représente une dimension essentielle et distincte. Les six déterminants sont présentés en deux parties :

1. une brève description du déterminant ;
2. quelques questions pour aider l'éducatrice à évaluer ses pratiques pédagogiques à la lumière d'un déterminant en particulier.

Les six déterminants sont les suivants : l'enculturation, la socialisation, la conscientisation, l'identification, l'autodétermination et l'engagement.

1. Enculturation – L'enculturation est l'apprentissage par l'enfant de sa langue et de sa culture²⁴. À l'intérieur de projets et d'activités pertinentes, les éducatrices



guideront les enfants dans la découverte de leur langue et de leur culture : leur histoire, leur musique, leur littérature, leurs chansons, leurs danses, leurs modes de vie, etc. Les éducatrices auront alors avantage à demeurer en contact avec la communauté qu'elles desservent : elles doivent être ouvertes aux artistes, aux personnes âgées et à toute autre personne qui pourrait les aider dans leur travail en matière d'enculturation.

Les éducatrices aideront les enfants à s'exprimer dans un français correct et avec un vocabulaire varié, riche et précis. Les enfants qui reçoivent un bon soutien et une stimulation verbale appropriée démontrent un développement langagier et cognitif plus avancé²⁵ que les autres enfants du même âge. Les éducatrices seront conscientes du contexte linguistique particulier dans lequel elles

travaillent. Elles seront d'autant plus convaincues qu'elles doivent entourer les enfants d'un environnement verbal de qualité.

²³ Les déterminants de la construction identitaire sont tirés du travail de Saulnier, M. (2006). *La construction identitaire en milieu francophone minoritaire au Canada: un cadre théorique*, préparé à la demande du Groupe de recherche en petite enfance (GRPE). Nous limitons ici la construction identitaire aux aspects linguistique et culturel.

²⁴ Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

²⁵ Shonkoff, J. et Phillips, D. (eds). Committee on integrating the sciences of early childhood development. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods*, p. 312. Washington, D.C. : National Academy Press.

En matière d'enculturation, les pratiques pédagogiques permettent-elles à l'enfant :

- d'apprendre à communiquer dans un langage précis, correct et varié ?
- de connaître l'histoire de sa famille, de sa communauté et de son peuple ?
- de connaître, en français, les manifestations traditionnelles de sa culture : les chansons folkloriques, les danses et la musique, les contes et les comptines, la nourriture traditionnelle, les fêtes populaires, les us¹ et coutumes... ?
- de connaître, en français, les éléments modernes de sa culture : les chansons, la littérature enfantine, le théâtre, le cinéma, la danse et les arts visuels, les émissions de télévision, de radio, les journaux et les revues et autres outils de communication en français comme l'Internet et les DVD ?

¹ usages

2. Socialisation – La socialisation²⁶ peut être définie comme le processus d'interaction²⁷ par lequel l'enfant s'intègre dans la vie sociale de son groupe et de sa communauté.

Le degré de socialisation en matière de construction identitaire est déterminé par la fréquence des contacts langagiers, c'est-à-dire le nombre d'échanges en français vécus par l'enfant. Des contacts fréquents en français développent des compétences langagières. Plus l'enfant a l'occasion de s'exprimer en français, plus sa capacité d'expression s'améliore.

En matière de socialisation, les pratiques pédagogiques permettent-elles à l'enfant :

- d'échanger en français avec des amis ?
- d'échanger en français avec ses parents au foyer, à la garderie et dans la communauté ?
- de vivre des activités en français : jeux de société, participation à des projets éducatifs, aux tâches quotidiennes... ?
- de prendre part à des activités communautaires en français : spectacles, festivals, tournois sportifs ?
- de parler en français dans les espaces publics : cinémas, magasins, restaurants ?
- de communiquer en français grâce aux technologies de l'information ?

²⁶ Nous traitons ici du processus de socialisation à la lumière de la construction identitaire seulement.

²⁷ L'interaction entre enfants, adultes et milieu est la condition *sine qua non* de la construction d'une langue, d'une culture et d'une identité.

3. Conscientisation – Sur le plan linguistique et culturel, la conscientisation est la capacité d’identifier, d’observer et d’analyser de manière critique l’ensemble des facteurs qui influencent sa langue et sa culture²⁸. L’éducatrice fournira à l’enfant des occasions de réfléchir et d’échanger sur son identité linguistique et culturelle. Par exemple, si un enfant rapporte des commentaires négatifs concernant sa langue et sa culture, l’éducatrice peut en faire le sujet d’une discussion lors de la causerie.

En matière de conscientisation, les pratiques pédagogiques permettent-elles à l’enfant :

- de discuter des stéréotypes et des préjugés, des richesses et des forces de son groupe culturel et de l’origine de ses valeurs et de ses croyances ?
- de discuter des problèmes reliés à son appartenance à un groupe minoritaire ?
- d’améliorer sa capacité de comprendre la diversité linguistique et culturelle présente dans sa communauté et dans le monde ?
- de développer une appréciation et un respect de sa langue et de sa culture ?
- d’apprécier les autres langues et les autres cultures ?

4. Identification – L’identification est le processus par lequel un enfant adopte les caractéristiques de son groupe linguistique et culturel²⁹. Pour faciliter le processus de l’identification, l’enfant devra établir un rapport positif avec sa langue et sa culture. Par exemple, l’attitude de l’éducatrice envers le langage courant ou vernaculaire (le patois local) peut déterminer si le rapport de l’enfant avec son langage sera positif ou négatif. Une attitude ouverte³⁰ peut empêcher l’enfant d’avoir honte de son langage. L’éducatrice reconnaîtra la légitimité de la langue parlée de l’enfant. Elle construira à partir des acquis de son langage courant, tout en aidant l’enfant à s’approprier progressivement une langue plus académique³¹.

L’établissement d’un rapport positif avec la langue et la culture françaises ne doit jamais se faire au détriment des autres langues ou cultures. Il s’agit plutôt de faire prendre conscience à l’enfant que sa langue et sa culture sont uniques et spéciales. Par conséquent, l’éducatrice profitera des événements communautaires pour valoriser l’identité linguistique et culturelle des enfants. Toute situation d’apprentissage qui mettra en valeur l’aspect additif du langage plutôt que l’aspect

²⁸ Allard, R., Landry, R. et Deveau K. (2004). *Conscientisation ethno-linguistique et comportement engagé en milieu minoritaire*. Communication présentée au colloque « La vitalité des communautés francophones du Canada ». Montréal : Francophonies d’Amérique (sous presse).

²⁹ Définition adaptée de R. Legendre. 2005. Déjà cité.

³⁰ Avoir une attitude ouverte envers le langage vernaculaire ne signifie pas que l’éducatrice utilisera elle-même le patois local.

³¹ Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

soustractif³² permettra à l'enfant de développer un sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance.

En matière d'identification, les pratiques pédagogiques permettent-elles à l'enfant :

- de mettre en valeur sa langue et sa culture ?
- de développer la fierté d'appartenir à son groupe linguistique et culturel ?
- d'être exposé à des modèles signifiants ou à des personnes signifiantes qui parlent français : artistes, cultivateurs, bûcherons, pêcheurs, pompiers, infirmiers... ?
- de vivre des expériences marquantes avec d'autres francophones de son âge (fêtes de la francophonie, fêtes provinciales ou fêtes communautaires) ?
- de développer une solidarité avec son groupe linguistique et culturel ?
- de prendre conscience des avantages d'être un francophone dans un milieu minoritaire ?

5. Autodétermination – L'autodétermination est le processus par lequel l'enfant développe la capacité de décider, d'agir et de satisfaire ses aspirations et ses besoins sans dépendre excessivement des autres³³. Cette capacité se développe par la satisfaction de trois besoins fondamentaux :

1. le besoin d'autonomie : décider soi-même de ses comportements ;
2. le besoin de compétence : agir sur son environnement et produire les effets désirés ;
3. le besoin d'appartenance : être accepté, créer des liens positifs et sécurisants avec d'autres francophones, enfants ou adultes³⁴.



³² Il y a bilinguisme additif lorsque l'apprentissage d'une langue ne menace pas le maintien ou l'acquisition d'une autre langue. Dans un bilinguisme soustractif, l'apprentissage d'une deuxième langue se fait au détriment de la première.

³³ Adaptée de R. Legendre, 1995. Déjà cité.

³⁴ Déci, E. L. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum Press.

En matière d'autodétermination, les pratiques pédagogiques permettent-elles à l'enfant :

- de prendre conscience de son unicité (ce en quoi il est unique) et de son altérité (ce en quoi il est semblable aux autres) sur le plan linguistique et culturel ?
- d'actualiser son potentiel et ses talents dans des activités culturelles qui se déroulent en français ?
- de s'affirmer sur le plan identitaire tout en étant responsable de ses actions ?
- de faire des choix linguistiques et culturels et d'en assumer les conséquences ?
- de prendre position sur des questions liées à sa langue et à sa culture ?

6- Engagement – L'engagement comprend les actions suivantes :

1. définir ses buts, formuler ses intentions, élaborer des plans en ce qui concerne les questions de langue et de culture ;
2. comprendre les facteurs qui influencent sa réalité linguistique et culturelle et agir en conséquence³⁵.

L'engagement linguistique et culturel apparaît lorsque les enfants adoptent des comportements propres au maintien de leur langue et de leur culture et à l'épanouissement de la communauté francophone.

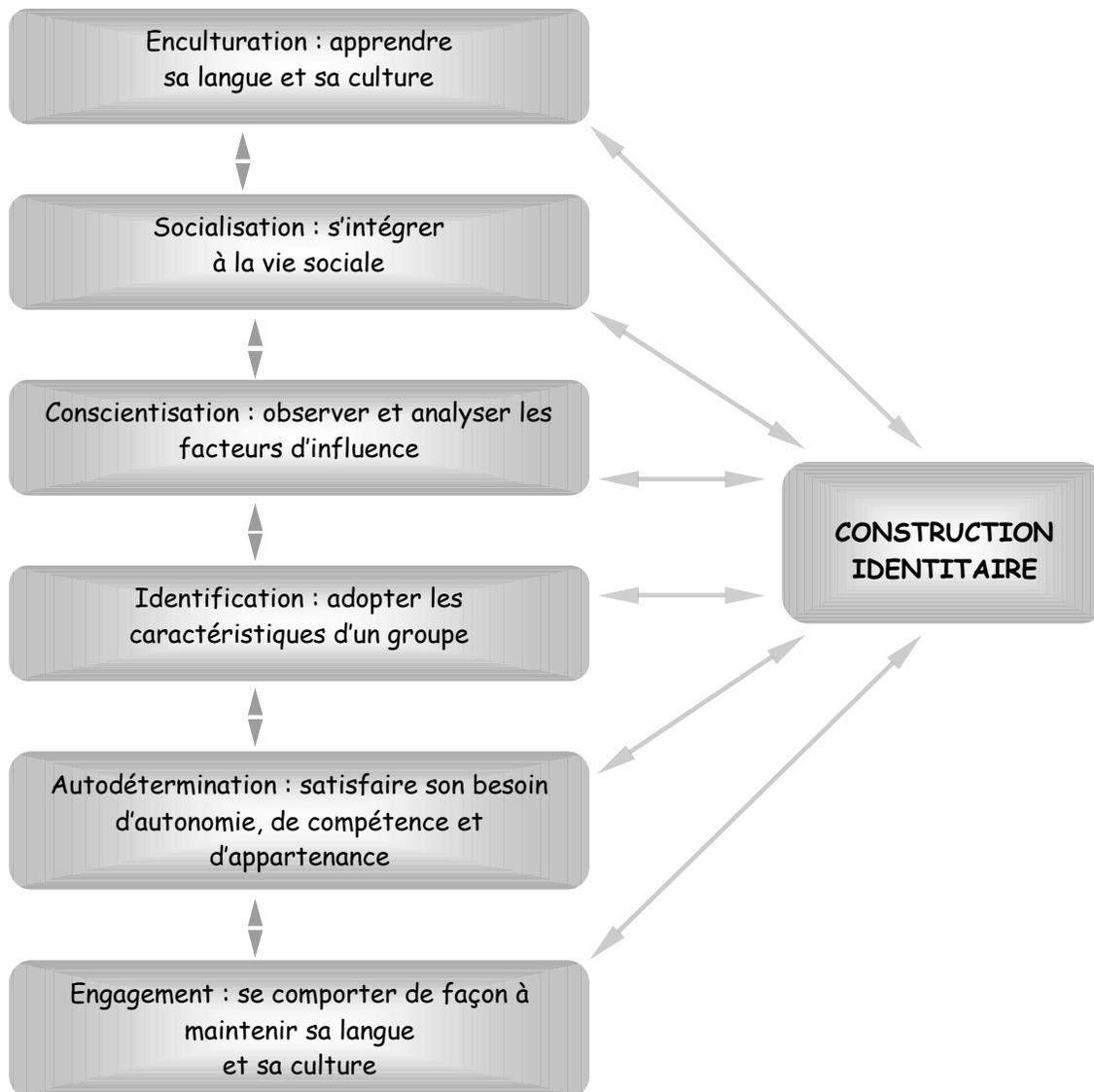
En matière d'engagement, les pratiques pédagogiques permettent-elles à l'enfant :

- de valoriser, par des gestes concrets, la langue et la culture de son groupe ?
- de s'affirmer sur le plan linguistique et culturel dans différents contextes ?
- de s'engager dans des projets visant à changer une situation défavorable ?
- de revendiquer ses droits linguistiques à l'intérieur de sa communauté ?

³⁵ Définition adaptée de Ferrer et Allard, 2002. Déjà cité.

En petite enfance, l'éducatrice ne fera qu'amorcer les processus dictés par les six déterminants de l'identité linguistique et culturelle. Elle fera vivre, aux enfants, des expériences qui leur apprendront à se connaître en tant que francophones du Nouveau-Brunswick, à connaître leur place dans le monde, à connaître leur langue et leur culture et à les valoriser.

Déterminants de l'identité linguistique et culturelle



4. RESPECT DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Les enfants francophones au Nouveau-Brunswick sont en contact quotidien avec la diversité linguistique et culturelle. En voici quelques exemples :

- Chaque enfant possède son propre bagage de connaissances linguistiques et culturelles. Par exemple, un enfant qui a été peu exposé aux livres, mais qui a souvent accompagné son père dans des randonnées en forêt, peut avoir un vocabulaire livresque restreint, mais disposer d'un vocabulaire et de connaissances sur son milieu naturel supérieurs à la moyenne. Sa langue et sa culture reflètent les modes de vie de sa famille.
- La garderie accueille des enfants qui ont vécu une diversité d'expériences personnelles, familiales et communautaires toutes aussi significatives les unes que les autres.
- La garderie accueille des enfants d'immigrants provenant de différentes parties du monde : l'Asie, l'Europe, l'Afrique ou l'Amérique latine. Ces enfants possèdent également des expériences et des apprentissages qui reflètent les influences de leur culture et de leur pays d'origine.
- La télévision et les nouvelles technologies de l'information facilitent les contacts interlinguistiques et interculturels. Les enfants ont accès à ces nouvelles technologies et aux informations qu'elles véhiculent. Leur connaissance de la diversité linguistique et culturelle en sera enrichie.



L'intérêt et la motivation constituent le moteur qui incite l'enfant à investir son énergie dans l'exploration d'un objet.

La jeune population néo-brunswickoise est donc exposée à une grande variété d'idées, de valeurs et de pratiques linguistiques et culturelles. La présence de celles-ci et le questionnement qu'elles suscitent contribuent à l'évolution du contexte culturel des communautés francophones de notre province. La diversité linguistique et culturelle représente une richesse à explorer pour les jeunes enfants. L'exploration de ces richesses les aidera à comprendre davantage les idées, les valeurs et les pratiques linguistiques et culturelles qui leur viennent d'ailleurs.

Le respect de la diversité linguistique et culturelle exige que l'éducatrice connaisse les enfants, leurs familles, leurs origines et les contextes linguistiques et culturels qui leur sont propres. Chaque enfant possède des antécédents qu'il faut respecter et valoriser. L'éducatrice dispose de différents moyens pour favoriser le respect de la diversité linguistique et culturelle. Elle peut :

1. observer attentivement les enfants pour déterminer leurs valeurs et leurs habitudes de vie ;
2. discuter avec eux et avec les autres membres de leur famille dans un esprit ouvert et accueillant ;
3. faire prendre conscience aux enfants des ressemblances et des différences entre les pratiques linguistiques et culturelles des différentes familles de la communauté ;
4. faire réaliser aux enfants qu'ils ont leur place à la garderie, dans leur communauté et ultimement dans le monde.

Ainsi, les enfants découvriront et valoriseront ce qu'ils ont en commun avec les autres et ce qu'ils ont de particulier. Parallèlement, ils découvriront et valoriseront ce que les autres ont d'unique et ce qu'ils ont en commun avec eux. Ils seront alors davantage disposés à chercher ensemble des solutions communes aux problèmes qui les confrontent.

DEUX EXEMPLES D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE ÉCLECTIQUE

Deux exemples sont susceptibles d'éclairer les éducatrices dans leur choix d'une approche pédagogique éclectique. Elles sont l'approche Reggio-Emilia et la pédagogie du projet.

1. APPROCHE REGGIO-EMILIA

Dans les centres Reggio-Emilia³⁶, le développement social et le développement cognitif vont de pairs. L'enfant construit ses connaissances par ses interactions avec les autres enfants, avec les éducatrices et les aides-éducatrices et avec les éléments qui sont présents dans son milieu de vie. Les éducatrices établissent une relation personnelle avec chaque enfant et assurent des interactions riches en possibilités d'apprentissages et de découvertes. Elles soutiennent également le développement de relations sociales positives entre les enfants.

Dans l'approche Reggio-Emilia, l'interaction avec le monde qui entoure l'enfant constitue un élément essentiel de son développement. Par conséquent, l'aménagement du milieu physique fait l'objet d'une attention particulière. Le milieu physique est considéré comme un éducateur en soi³⁷ et il est pensé en termes d'esthétique et de plaisir d'y vivre. Il reflète l'accueil, le confort, l'organisation et la propreté. L'aménagement et l'utilisation de l'espace facilitent la communication et les relations enfant-enfant et enfant-éducatrice. L'horaire est conçu en termes des besoins de l'enfant. Il demeure très souple en tout temps, pour que les enfants progressent à leur rythme. Ceux-ci changent d'activité ou de projet selon le plaisir et l'intérêt qu'ils y prennent.

³⁶ Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

³⁷ Dans certains écrits, on se réfère à l'environnement physique comme un troisième éducateur.

L'approche laisse une grande place à la créativité des enfants. Elle reconnaît leur besoin d'expression. L'expression des enfants peut prendre différentes formes : les mots, les contes, les jeux dramatiques, les gestes, la danse, les arts plastiques (dessin, construction, peinture, sculpture...) les jeux d'ombres, le collage, la musique, etc. On se réfère souvent aux « cents langages » pour signifier la multitude des moyens d'expression de l'enfant.

Dans l'approche Reggio-Emilia, l'éducatrice devient un partenaire avec les enfants. Elle est à leur écoute et elle planifie en fonction de leurs champs d'intérêt et de leurs idées. Elle partage leurs apprentissages et leurs découvertes. Elle les guide et les incite à résoudre eux-mêmes leurs problèmes. Puisque l'approche valorise l'originalité et l'expression sous toutes ses formes, l'éducatrice est toujours à la recherche de nouvelles façons de faire et de différents moyens pour éveiller la curiosité des enfants. Elle leur fournit une grande variété de matériel pour soutenir leur exploration et diversifier leurs moyens d'expression. Ce matériel n'engendre pas nécessairement de grandes dépenses puisqu'il provient des parents, est récupéré dans la communauté ou cueilli dans la nature. Il revient aussi à l'éducatrice d'établir les objectifs généraux, de guider les enfants dans la réalisation de leurs projets, de présenter le matériel aux enfants et de documenter leur travail.

Pour répondre aux besoins et aux champs d'intérêt des enfants, les éducatrices planifient les activités au fil des jours. Elles se rencontrent quotidiennement pendant la sieste des enfants pour échanger sur les valeurs transmises, sur la progression des activités et des projets, sur d'autres moyens à essayer, sur les prochains matériaux à présenter aux enfants, sur l'évolution du travail des enfants et sur les défis qu'ils ont à surmonter. Pour les aider à planifier leur travail, elles profitent également de l'accompagnement d'une conseillère en pédagogie et de l'aide d'une spécialiste en arts plastiques qu'on appelle « atelierista ».



La participation des parents est essentielle dans les centres Reggio-Emilia. Ceux-ci jouent un rôle actif à tous les niveaux. L'expertise des parents se conjugue à celle des éducatrices pour le plus grand bien des enfants et pour leur développement optimal.

À retenir de l'approche Reggio-Emilia :

1. L'approche est inclusive ;
2. L'enfant est compétent et il veut découvrir, apprendre et créer ;
3. L'environnement est considéré comme un éducateur en soi ;
4. L'approche vise le développement holistique de l'enfant ;
5. L'approche est de nature éclectique. Elle fait appel à différents moyens et à différentes stratégies et elle s'inspire de différentes théories ;
6. Les activités et les projets éducatifs sont de nature intégrée et authentique. Ils prennent leurs racines dans le vécu de l'enfant ;
7. La durée d'un projet est déterminée par l'intérêt des enfants ;
8. Le processus de découverte, d'apprentissage et de création est amorcé à partir des champs d'intérêt des enfants et des éléments présents dans leur milieu de vie ;
9. L'approche reconnaît l'expression sous toutes ses formes ;
10. Les découvertes, les connaissances et les créations des enfants sont documentées ;

11. L'aspect esthétique de tout ce qui entoure l'enfant est très soigné, y compris le local pour accueillir les parents ;
12. Les parents sont de réels partenaires dans le développement et l'éducation de leur enfant.

2. Pédagogie du projet

La pédagogie du projet poursuit un but éducatif. Elle vise le développement holistique de l'enfant par une activité englobante et intégrée. Elle permet d'explorer en profondeur un sujet d'intérêt ou un objet d'étude choisi par les enfants. Le sujet ou l'objet d'étude peut aussi être suggéré par l'éducatrice. Mais, les suggestions doivent absolument tenir compte des champs d'intérêt des enfants.

Le projet offre une situation d'apprentissage où l'enfant est l'acteur principal. (Un projet) est en fait un prétexte à l'apprentissage où les tâches et les actions (...) sont considérées aussi importantes les unes que les autres et représentent des occasions de développement (et d'apprentissage). À partir d'une mise en situation stimulante, (le projet) propose aux enfants de résoudre, seuls ou en groupe, un problème concret ou d'accomplir une tâche réelle ou simulée.

Pelletier, D. (1998). *L'activité-projet. Le développement global en action*, p. 18. Mont-Royal : Modulo, Éditeur.

Le sujet ou l'objet d'étude d'un projet doit être assez large pour susciter des activités de recherche et pour accommoder plusieurs solutions. La durée du projet est déterminée par l'intérêt des enfants.

Dans une pédagogie du projet, le rôle de l'éducatrice consiste à soutenir, à stimuler et à influencer de manière consciente et volontaire le développement des enfants et leur apprentissage.

Un projet comprend :

1. des activités semi-dirigées ;
2. des problèmes à résoudre à partir de situations concrètes et significatives pour les enfants ;
3. la quête d'informations pour réaliser les diverses tâches ;
4. la recherche de solutions aux problèmes qui se posent au fur et à mesure qu'avance le projet ;
5. l'appropriation de ces solutions par les enfants au moyen de l'évaluation de leur travail.

Parce que l'enfant fait appel à toutes ses connaissances et ses compétences, la pédagogie du projet est transdisciplinaire.

Les étapes pour réaliser un projet sont les suivantes :

1. Les projets sont proposés par les enfants (à partir de leurs idées, de leurs champs d'intérêt, de leurs besoins) ou par l'éducatrice ;
2. Les enfants et l'éducatrice émettent des hypothèses, se questionnent, cherchent ensemble de nouvelles données ;
3. L'éducatrice écoute les enfants, trouve des documents pertinents (documentaires, livres de contes, œuvres musicales, vidéos, etc.), enregistre, prend des notes et documente le travail ;
4. Les enfants testent leurs hypothèses, vérifient, se heurtent à des difficultés, trouvent des solutions ou des réponses à leurs questions ;
5. L'éducatrice photographie les travaux réalisés ou les découvertes des enfants pour compléter la documentation ;
6. Les enfants font un retour sur leur travail en grand groupe ;
7. Ils invitent d'autres enfants, leurs parents, leurs grands-parents et d'autres personnes à admirer leurs réalisations.

Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

En résumé, un projet place les enfants dans des situations qui font appel à la coopération, aux échanges, aux discussions, aux initiatives individuelles, au partage des responsabilités de même qu'à la résolution de problèmes ou de conflits.

Exemple d'un projet : À la suite d'une visite à l'épicerie, les enfants décident d'en connaître davantage sur la provenance des fruits à l'étalage. Ils se questionnent sur les conditions climatiques des différents pays où ces fruits sont cultivés. Ils construisent une liste de fruits (fruits qui se trouvent à l'épicerie, images de fruits dans les livres...) avec illustrations ou dessins à l'appui. Ils découvrent des renseignements pertinents à leur recherche à partir de différentes sources : employés de l'épicerie, parents, documentaires, Internet, etc.. Finalement, ils illustrent leurs nouvelles connaissances sur des pancartes et ils les présentent à leurs parents, à leurs grands-parents et à leurs amis.

Il est bien évident que la réalisation d'un projet semblable exige plusieurs démarches et l'utilisation de plusieurs stratégies (nature éclectique de la pédagogie du projet). C'est un projet de recherche authentique parce qu'il est rattaché au vécu des enfants et à leurs champs d'intérêt.

À retenir de la pédagogie du projet :

1. Le projet a un but éducatif ;
2. L'approche vise le développement holistique des enfants ;
3. La durée d'un projet est déterminée par l'intérêt des enfants ;
4. Les projets prennent leurs inspirations dans les champs d'intérêt des enfants ;
5. L'approche fait appel à plusieurs stratégies rattachées à différentes théories et est donc de nature éclectique ;
6. Les projets sont authentiques parce qu'ils sont rattachés au vécu des enfants ;
7. Les découvertes, les connaissances et les créations des enfants sont documentées.

CONCLUSION

Une approche pédagogique de nature éclectique témoigne d'une réflexion approfondie des buts à atteindre et des besoins de développement des enfants. Somme toute, une approche éclectique reflète les éléments suivants :

- les théories du développement de l'enfant et de d'apprentissage ;
- les meilleures pratiques en petite enfance ;
- les résultats de recherche les plus récents et les plus pertinents au développement des jeunes enfants ;
- une ambiance d'amour et de respect et une culture d'amitié ;
- un environnement esthétiquement riche ;
- un matériel stimulant et varié ;
- un contexte qui favorise le développement de la langue et de la culture françaises ;
- une ouverture sur le monde et sur sa diversité.

Une approche éclectique se reflète dans « la qualité de l'engagement de l'éducatrice et sa capacité de mettre en application (le Curriculum éducatif) »³⁸. Un tel engagement garantira à nos jeunes enfants francophones néo-brunswickois, l'accès à tout ce qu'il y a de meilleur pour leur développement optimal et holistique.

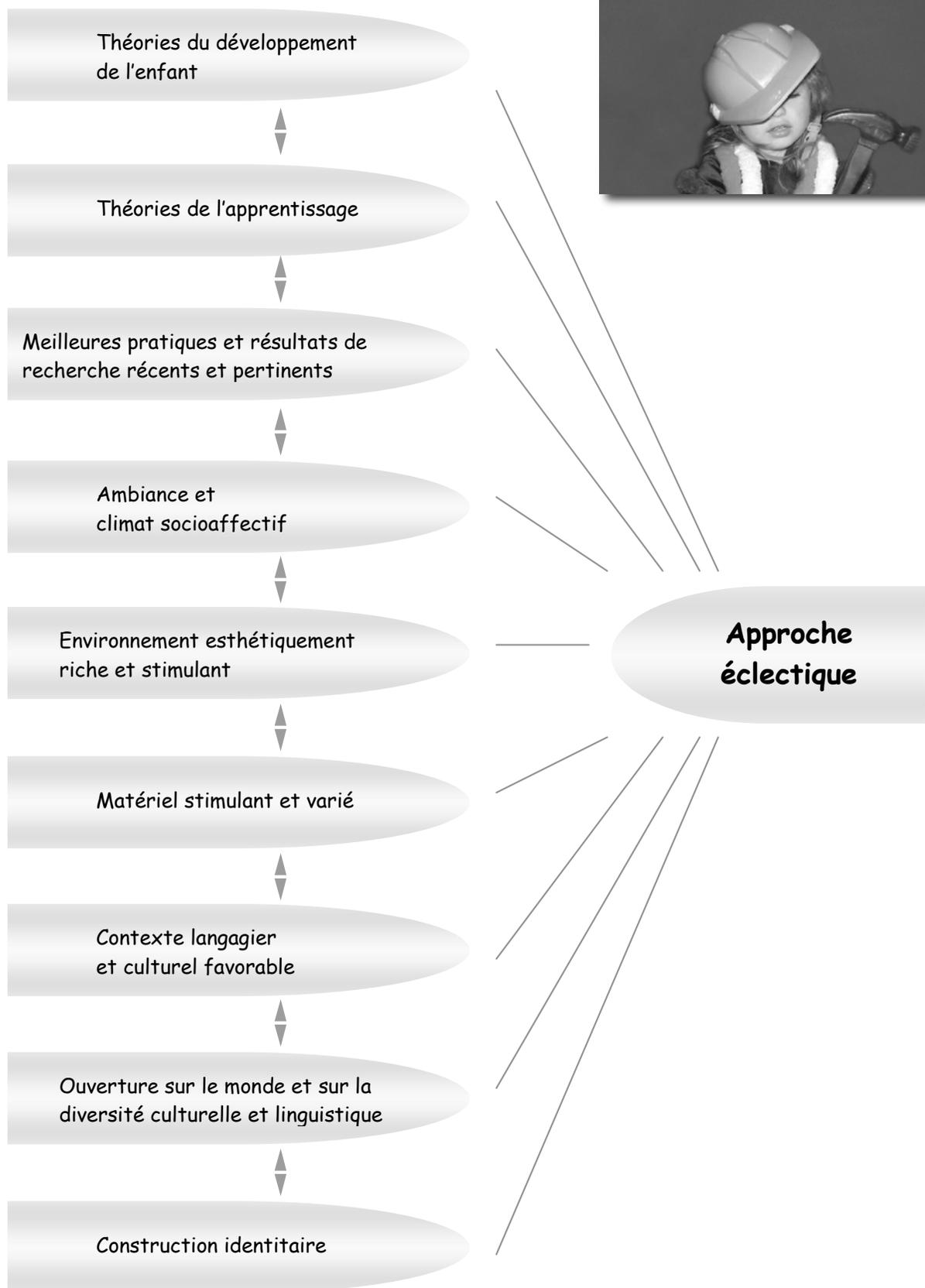
La diversité linguistique et culturelle représente une richesse à explorer pour les jeunes enfants.

Une approche pédagogique de nature éclectique témoigne d'une réflexion approfondie des buts à atteindre et des besoins de développement des enfants.

Langue et culture

³⁸ Weihart, D. et Lambie, D. (1970). In Hendrick, J., *L'enfant – Une approche globale pour son développement*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 1993, p. 39.

COMPOSANTES D'UNE APPROCHE ÉCLECTIQUE



Notes _____
