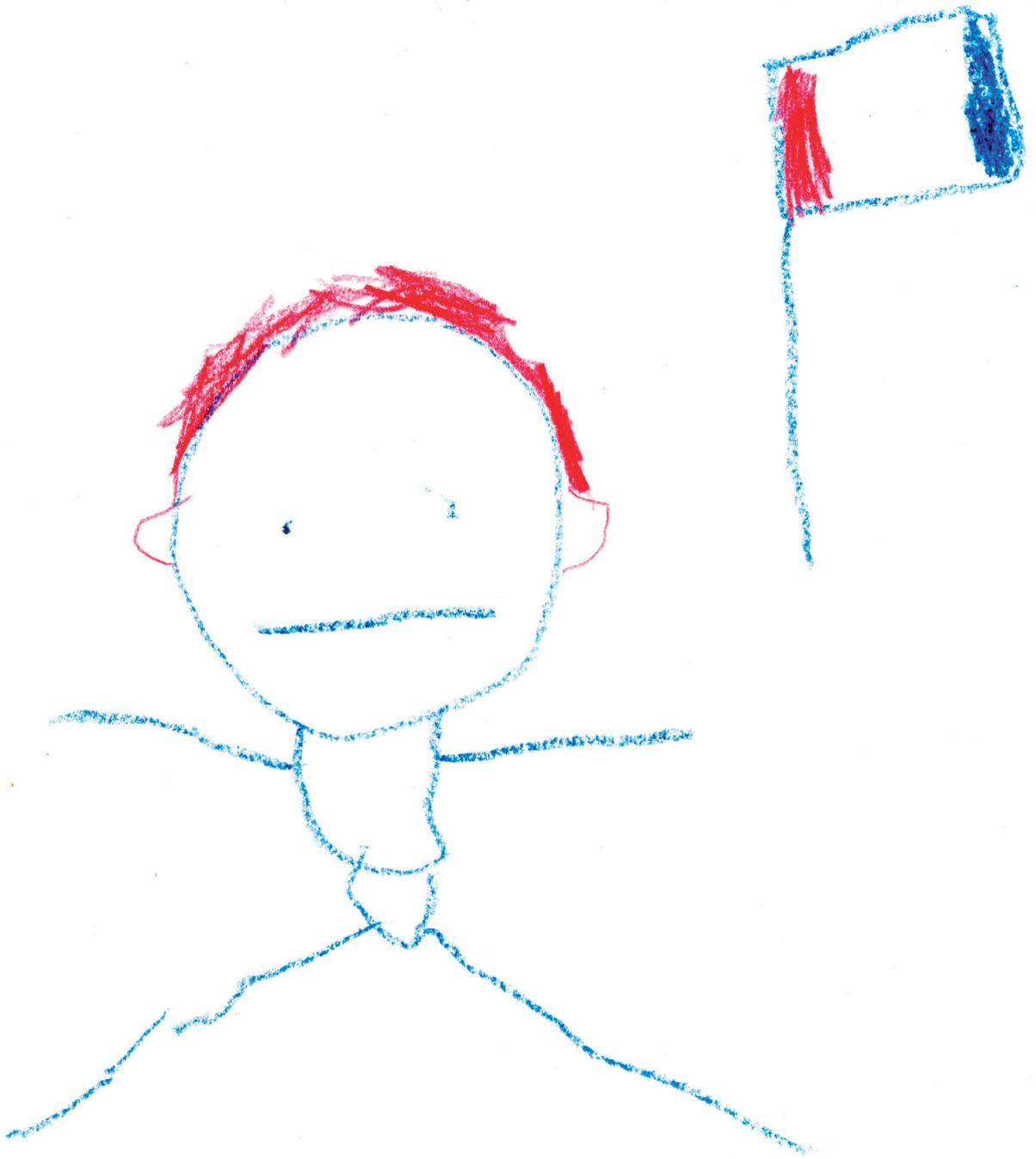


Fondements théoriques



Dessiné par Tristan Mcleod

FONDEMENTS THÉORIQUES

TABLE DES MATIÈRES

DÉFINITIONS	1
PRINCIPES PÉDAGOGIQUES	3
Principe pédagogique 1 :	3
Le développement harmonieux du jeune enfant est lié à la qualité des soins qu'il reçoit	3
Savoirs théoriques : L'attachement selon Bowlby et Ainsworth	4
Profils d'attachement	5
Fonctions de l'attachement	6
Développement de l'attachement	6
Importance des relations et des interactions positives	7
Évaluation du climat socioaffectif	9
Répercussions pédagogiques	9
Attachement et comportement	10
Principe pédagogique 2 :	
L'importance pour le jeune enfant de vivre pleinement sa vie	12
Savoirs théoriques : Actualisation du potentiel humain selon Dewey	12
Répercussions pédagogiques	13
Principe pédagogique 3 :	
L'enfant est actif dans la construction de ses savoirs, ses savoir-être, ses savoir-faire et ses savoir-vivre ensemble	15
Savoirs théoriques : Le développement de l'enfant selon Piaget	15
Stades de développement de l'enfant	17
Stade sensorimoteur	17
Stade préopératoire ou stade de la pensée symbolique	19
Répercussions pédagogiques	21
Principe pédagogique 4 :	
L'interaction sociale et la culture exercent une forte influence sur le développement de l'enfant	22
Savoirs théoriques : La médiation cognitive selon Vygotsky	22
Répercussions pédagogiques	24
Zone de développement proximal	24
Étayage	24
Principe pédagogique 5 :	
Les enfants ont des besoins de développement psychosocial fondamentaux qu'il faut reconnaître et respecter	25
Savoirs théoriques : Le développement psychosocial selon Erikson	25
Étapes du développement psychosocial	26
Étape 1 – La confiance versus la méfiance	26
Étape 2 – L'autonomie versus la honte et le doute	27
Étape 3 – L'initiative versus la culpabilité	27
Étape 4 – L'assiduité versus l'infériorité	28
Répercussions pédagogiques	29
Principe pédagogique 6 :	30
L'écologie du développement humain selon Bronfenbrenner	30
Savoirs théoriques : Le développement humain selon Bronfenbrenner	30
Le microsystème	31

Le mésosystème	31
L'exosystème	31
Le macrosystème	32
Répercussions pédagogiques	32
Principe pédagogique 7 :	
Chaque enfant est un être unique. Il possède sa façon à lui de comprendre le monde qui l'entoure et d'agir sur ce monde.	32
Savoirs théoriques : Les intelligences multiples selon Gardner	32
L'intelligence visuelle spatiale	33
L'intelligence linguistique	33
L'intelligence logico-mathématique	33
L'intelligence kinesthésique	34
L'intelligence musicale	34
L'intelligence intrapersonnelle	34
L'intelligence interpersonnelle	35
L'intelligence naturaliste	35
L'intelligence existentialiste	35
Répercussions pédagogiques	36
Fondements théoriques de l'apprentissage en petite enfance	37

FONDEMENTS THÉORIQUES

DÉFINITIONS

Comment le jeune enfant apprend-t-il ? Avant de répondre à cette question, entendons-nous d'abord sur le terme « apprendre ». Selon les recherches¹, plusieurs définitions sont possibles. La définition qui semble la plus appropriée au domaine de la petite enfance « fait référence aux **changements cognitifs et comportementaux** occasionnés par nos expériences »².

Questions pour mieux cerner la définition de l'apprentissage en petite enfance :

- Quels sont les changements cognitifs et comportementaux souhaitables chez l'enfant de la naissance à quatre ans ?
- Quel rôle joue l'environnement dans ces changements ?
- Quels projets éducatifs ou quelles activités éducatives facilitent les changements cognitifs et comportementaux souhaités ?
- Quelles approches pédagogiques sont les plus efficaces pour arriver aux changements cognitifs et comportementaux souhaités ?

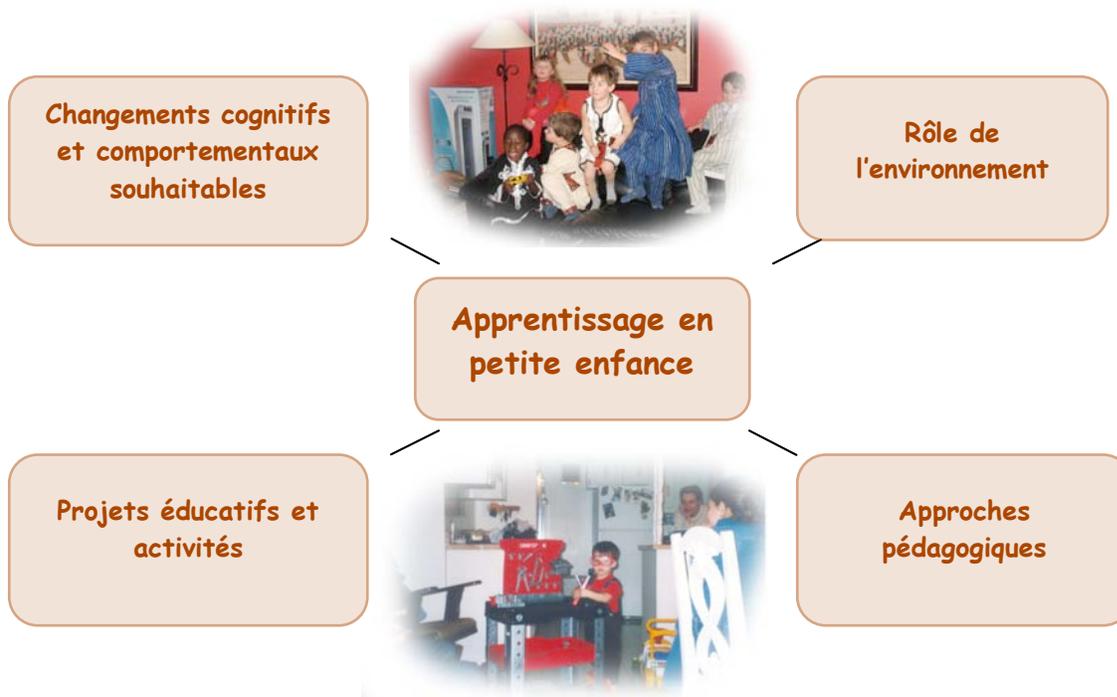
(Cadre pour l'élaboration d'un curriculum éducatif, p. 10.)

Les fondements théoriques de l'apprentissage aident à comprendre comment le jeune enfant apprend. Une bonne connaissance des fondements théoriques est essentielle à toutes les éducatrices en petite enfance. Ils fournissent les paramètres dont elles ont besoin pour :

1. choisir les approches pédagogiques, les projets éducatifs et les activités éducatives les plus favorables au développement des enfants ;
2. organiser un environnement riche, stimulant et accueillant pour les enfants ;
3. guider les enfants dans les acquisitions cognitives et comportementales appropriées à leur niveau de développement.

¹ Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur. Études des recherches, entre autres, de Giordan (1998), Raynal et Rieunier (1997), Forget, Otis et Leduc, (1988), Doré (1986), Bowe et Hilgard, (1981) et Rogers (1976).

² Morrison, G. S. (2001). Theories applied to teaching and learning – Foundations for practice. In G. S. Morrison (Éd.). *Early Childhood Education Today*, (p. 111 – 122). NJ: Merrill/ Prentice Hall.



Les fondements théoriques du Curriculum éducatif, de même que les implications pédagogiques qui en découlent proviennent des théories³ d'apprentissage les plus reconnues dans le domaine de la petite enfance. Ces fondements sont au cœur du processus d'apprentissage, de découverte et de création des jeunes enfants. Par conséquent, ils sont au cœur même de l'expérience de vie des enfants à la garderie.

Diverses raisons motivent les éducatrices à se familiariser avec les théories d'apprentissage. Entre autres, les théories peuvent :

- guider la réflexion sur le processus d'apprentissage, de découverte et de création des enfants ;
- aider à concevoir ou à choisir les approches pédagogiques, les activités éducatives et les projets éducatifs appropriés au développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants ;
- fournir un vocabulaire commun qui facilite les échanges entre collègues ou avec d'autres professionnels ;
- jeter un éclairage sur l'évaluation et l'interprétation du processus d'apprentissage, de découverte et de création des jeunes enfants ;
- orienter le développement de nouveaux services qui favorisent l'apprentissage et le développement de tous les enfants.

³ Une théorie de l'apprentissage est essentiellement un ensemble de constatations et d'hypothèses. Cet ensemble est basé sur une quantité suffisante d'expériences et d'observations qui expliquent comment l'enfant apprend.

PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Sept principes pédagogiques découlent des théories d'apprentissage les plus pertinentes au domaine de la petite enfance et se rattachent aux principes directeurs du Curriculum éducatif. Les théories dont il est question sont celles de John Bowlby et Mary Ainsworth⁴, de John Dewey⁵, de Jean Piaget⁶, de Lev Vygotsky⁷, de Erik Erikson⁸, de Urie Bronfenbrenner⁹ et de Howard Gardner¹⁰.

Chacun des sept principes pédagogiques est traité selon deux aspects :

1. les savoirs théoriques dont l'éducatrice a besoin pour comprendre la théorie en question et pour alimenter sa réflexion ;
2. les implications pédagogiques pour orienter ses interventions auprès des enfants.

PRINCIPE PÉDAGOGIQUE 1

Le développement harmonieux du jeune enfant est lié à la qualité des soins qu'il reçoit

Selon la théorie de l'attachement élaborée par John Bowlby et Mary Ainsworth, les soins de qualité prodigués dès la naissance par les parents ou leurs substituts permettent à l'enfant d'acquérir la confiance en soi nécessaire pour explorer son monde et développer des compétences cognitives et sociales. Les éducatrices peuvent faciliter le développement de l'attachement et de la confiance en soi par des interactions affectueuses, régulières, fiables et authentiques.

(Cadre pour l'élaboration d'un curriculum éducatif, p. 9.)

⁴ Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*. Paris : Presses universitaires de France ; Ainsworth, M. D. S. (1985). *Patterns of infant-mother attachments : Antecedents and effects on development*. Bulletin of the New York Academy of Medicine, 61, 771-791.

⁵ Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*, réédition. Paris : Éditions Colin.

⁶ Piaget, J. (1980). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France.

⁷ Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

⁸ Erikson, E. (1974). *Enfance et société*, 2^e édition. Paris : Librairie Liaisons.

⁹ Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

¹⁰ Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21st century*. New York : Basic Books.

SAVOIRS THÉORIQUES : L'ATTACHEMENT SELON BOWLBY ET AINSWORTH

C'est aux chercheurs Bowlby et Ainsworth¹¹ à qui l'on doit la théorie de l'attachement telle que nous la connaissons aujourd'hui. Bien que Bowlby et Ainsworth ne travaillaient pas ensemble, ils se sont influencés mutuellement à un point tel qu'il est maintenant difficile de différencier les apports de l'un ou de l'autre.

De façon générale, l'attachement se décrit comme une forte tendance chez l'enfant à entrer en contact avec une autre personne, de se sentir en sécurité en présence de cette même personne et en détresse quand il en est séparé. Dans leur théorie, Bowlby et Ainsworth ont également expliqué le pourquoi et le comment du développement de l'attachement. Nous pouvons résumer les principales conclusions de leurs recherches respectives comme suit :

- Bowlby et ses collègues, dans leurs travaux avec des enfants hospitalisés et des enfants orphelins, ont décrit les comportements de ces enfants comme étant similaires aux comportements des adultes en deuil. Comme ces derniers, les enfants passaient par différentes phases. Ils vivaient d'abord une période de protestation et d'anxiété, puis de dépression et de retrait pour en arriver finalement au détachement.
- Ainsworth a étudié les interactions mère-enfants en Uganda (Afrique de l'est) et à Baltimore (Etats-Unis). Ainsworth argumente que, contrairement à ce que nous pourrions croire, un attachement fort ne crée pas chez l'enfant un sentiment de dépendance et d'impuissance. Au contraire, un attachement fort fait naître un sentiment de sécurité qui permet à l'enfant d'explorer son monde, de prendre des risques et d'être plus autonome.

Chez ces enfants, non seulement la séparation d'avec leurs parents occasionnait-elle des troubles relationnels avec d'autres adultes, mais les effets pouvaient comprendre un arrêt de développement, un refus de manger et même la mort. Les chercheurs en conclurent que l'attachement parent-enfant est non seulement important pour le développement de l'enfant, il est essentiel à sa santé mentale et physique et même à sa survie.

Les enfants qui ont confiance en eux et en leurs capacités sont plus aptes à mener une vie adulte heureuse et productive. Apprenez-leur à mettre leurs erreurs à profit, à travailler pour atteindre un objectif et à être fiers de leurs réussites.

Association canadienne pour la santé mentale

À la suite de son étude, Ainsworth décrit les trois premiers profils d'attachement figurant à la page suivante. Le quatrième provient de recherches de Peters (2006)¹².

¹¹ Dans sa théorie psychosociale, Erikson avait déjà souligné l'importance d'un sentiment de confiance envers un adulte signifiant, pour le développement de l'enfant. On peut qualifier le travail d'Erikson de précurseur à la théorie de l'attachement.

¹² dev. Peters, R. (2006, septembre). *Following the footsteps of a pioneering Canadian researcher in early childhood development*. Bulletin du Centre d'excellence sur le développement des enfants, 5(1).

Profils d'attachement

Profil A

Le premier profil constitue « l'attachement insécurisé ou anxieux de type évitant ». Dans cette forme d'attachement, le bébé semble ignorer sa mère, ne démontre aucune détresse à son départ et semble vouloir l'éviter à son retour. Affectivement, le bébé semble complètement détaché de sa mère.

Profil B

Le deuxième profil est celui de « l'attachement sécurisé ». Selon ce profil, le bébé montre de la détresse lorsque sa mère part et cherche à se rapprocher d'elle à son retour. Il sollicite son affection et le contact physique avec elle. Il montre facilement ses émotions en présence de sa mère et accepte d'être consolé par elle.

Profil C

Le troisième profil qualifie l'attachement « d'ambivalent-résistant ». Dans ce type d'attachement, le bébé semble ambivalent et inconstant dans ses interactions avec sa mère. Il peut montrer une détresse extrême quand sa mère part. Lorsqu'elle revient, le bébé peut avoir un premier mouvement de rapprochement, suivi d'un mouvement de recul. Il démontre ainsi une ambivalence dans ses réactions.

Profil D

Un quatrième profil d'attachement stipule que les enfants qui ont des contacts avec des personnes qui leur inspirent de la peur développent un attachement de type « insécure – désorganisé ». Ce type d'attachement n'aide aucunement les enfants à développer des stratégies efficaces pour gérer leur stress.

Selon les théories de Bowlby et d'Ainsworth, le processus d'attachement est inné chez l'humain. Le processus d'attachement sert à la survie et à l'adaptation de l'espèce. L'être humain possède la plus longue période d'immaturité de toutes les espèces. Il en résulte que la culture et l'environnement exercent une plus grande influence sur l'être humain que sur les autres espèces. Parallèlement, l'immaturité de l'enfant requiert une longue période de protection de la part des parents. Pendant cette période, le bien-être de l'enfant est assuré par les liens d'attachement. Bowlby propose qu'au fur et à mesure que les enfants deviennent capables d'utiliser des symboles pour représenter un objet absent, ils développent parallèlement une image interne de leur objet d'attachement. Cette nouvelle capacité leur permet de vivre plus facilement la séparation et d'être plus autonome.

D'autres recherches¹³ ont démontré que les enfants qui forment des attachements sécurisés peuvent développer des amitiés plus stables vers l'âge de trois et quatre ans. Il

¹³ Vandell, D. L. et Corasaniti, M. A. (1990). Variations in early child care: Do they predict subsequent social, emotional and cognitive differences. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 555-572. ; Estabrooks, M. A. et Goldberg, W. A. (1990). Security of toddler-parent attachment: Relations to children's sociopersonality.

est toutefois important de souligner que les comportements qui démontrent un attachement sécurisé peuvent différer selon le groupe culturel¹⁴.

Fonctions de l'attachement

Les fonctions de l'attachement sont au nombre de cinq :

1. L'attachement dit « réciproque » assure la satisfaction des besoins primaires de l'enfant, c'est-à-dire son besoin de nourriture, de chaleur, d'abri et de protection du danger. Du côté du parent ou de l'éducatrice, il y a également des besoins qui sont comblés par l'attachement réciproque : le besoin de contact physique, le besoin de stimulation sociale, le besoin d'être utile, le besoin de se sentir spécial pour quelqu'un, etc.
2. L'attachement apporte à l'enfant un sentiment de sécurité et de confiance et il atténue ses peurs.
3. L'attachement est à la base du développement de l'autonomie chez l'enfant et, par conséquent, facilite son exploration du monde qui l'entoure.
4. L'attachement permet à l'enfant de concentrer son attention sur une personne significative (par la voie émotive, par le contact visuel ou par la proximité physique). Ceci dispose l'enfant à écouter cette personne et à vouloir apprendre d'elle.
5. Le processus d'attachement procure à l'enfant un modèle et une expérience qui l'aident à développer des relations d'amitié ou d'autres types de relation.

Développement de l'attachement

1. Pendant les trois premières semaines après une naissance à terme, le bébé démontre certains comportements innés tels que pleurer, se blottir ou saisir avec sa main. Ces comportements invitent la mère ou l'éducatrice à interagir avec l'enfant. Toutefois, à ce stade, la mère éprouve souvent de la lassitude et doute parfois de ses capacités à soigner son bébé.
2. De la quatrième à la sixième semaine, la routine du bébé se stabilise et la confiance de la mère dans ses capacités parentales se renouvelle.
3. Vers la septième ou la huitième semaine, certaines parties du cortex de l'enfant deviennent plus matures. Sur le plan du comportement, cette nouvelle maturité rend possible des changements qui favorisent l'attachement. Le bébé peut maintenant établir et maintenir un contact visuel et peut suivre un visage humain du regard. Il commence également à sourire. C'est la période pendant laquelle on entend la mère commenter : « Mon petit me reconnaît », « Ma petite devient une vraie personne ».

functioning during kindergarten. In M. T. Greenberg, D. Chicchetti et E. M. Cummings, (Eds). *Attachment in the preschool years*. Chicago IL: University of Chicago Press ; Main, M. et Solomon J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment patterns: Procedures, findings and implications for the classification of behavior. In M. Yogman et T. B. Brazelton, (Eds). *Affective development in infancy*. Norwood, NJ: Ablex ; Ainsworth, M. D. (1985). *Patterns of infant-mother attachments: Antecedents and effects on development*. Bulletin of the New York Academy of Medicine. 61, 771-791.

¹⁴ Hardwood, R. L. (1992). The influence of culturally derived values on Anglo and Puerto Rican mothers on perceptions of attachment behaviour. *Child Development*, 63, 822-839.

4. Vers trois ou quatre mois, le bébé apprend à prendre son tour dans des échanges, par exemple dans le jeu de « coucou ». Pendant cette période, la mère parle souvent de son attachement à son bébé.
5. Vers cinq ou six mois, le bébé montre une préférence pour certaines personnes, plus souvent sa mère. L'attachement à ces personnes devient de plus en plus fort au fil du temps.
6. Entre sept et douze mois, deux comportements significatifs apparaissent. Premièrement, la plupart des bébés démontrent une anxiété et une détresse lorsqu'ils sont séparés de leur mère, laquelle est théoriquement considérée l'objet d'attachement. Ils pleurent ou encore, la cherchent des yeux. Deuxièmement, le bébé de cet âge a souvent peur des étrangers. Quand un étranger s'approche, les bébés se raidissent, le surveillent avec appréhension et se collent à leur mère. Parfois, ils pleurent. Ces deux comportements démontrent que les bébés distinguent la personne d'attachement d'une autre personne. Cela fait souvent plaisir à la mère qui, en quelque sorte, est flattée de l'attachement que lui porte son bébé.

Plusieurs chercheurs¹⁵ ont démontré que dès leur naissance, les bébés apprennent à interagir avec leurs parents. Le processus général de cette interaction est le suivant : le bébé bouge puis fait une pause et attend que son parent réagisse. Le parent réagit et fait également une pause en attendant la réaction du bébé. Ces interactions deviennent de plus en plus fréquentes et forment la base de l'attachement. Grâce à l'attachement, le bébé acquiert la sécurité nécessaire pour explorer son monde et pour interagir avec d'autres personnes. Il sait qu'il peut compter sur la protection de sa mère ou d'une autre personne significative, par exemple, l'éducatrice.

La plupart des chercheurs accordent une grande importance à l'attachement lorsqu'il s'agit du développement holistique, dynamique et harmonieux de l'enfant. Selon leurs recherches, le développement d'un profil d'attachement particulier dépend de plusieurs facteurs, y compris le tempérament de l'enfant et le style parental¹⁶. L'éducatrice prendra ces facteurs en considération dans ses interventions auprès du jeune enfant.

Importance des relations et des interactions positives

D'après Ainsworth, un profil d'attachement sécurisé se développe quand les parents sont constants dans leurs interactions avec leur enfant. D'autres chercheurs¹⁷ ont démontré que l'enfant s'attache de façon stable à un adulte avec qui il a fréquemment des interactions affectives et sociales. Cette personne n'est pas nécessairement celle qui le nourrit ou qui change ses couches. L'enfant témoigne ordinairement d'un attachement plus fort à une personne qui lui parle, qui l'embrasse, qui joue et qui rit avec lui.

¹⁵ Condon, W. et Sander, L. (1974). Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech. *Child Development*, 45, 456-462 ; Stern, M. et Hildebrand, K. A. (1986). Premature stereotyping. Effects on mother-child interaction. *Child Development*, 57, 308-315.

¹⁶ Watson, M. W. (2002). *The Great Courses. Theories of Human Development. Course Guidebook*. Virginia: The Teaching Company, partie 1, p. 54-57 et partie 2, p. 6-13.

¹⁷ Schaffer, H. R. et Emerson, P. E. (1964). *The development of social attachments in infancy*. Monographs of Social Research in Child Development, 29(94).

La qualité de la relation entre l'enfant et l'éducatrice devient un facteur important de prédiction lorsqu'il s'agit :

- des types de relations sociales que l'enfant entretiendra plus tard avec ses pairs à la maternelle¹⁸ ;
- de ses problèmes de comportement¹⁹ ;
- de sa réussite scolaire²⁰.

Les enfants qui ont bénéficié de relations positives et d'un attachement approprié avec leur éducatrice profitent de plusieurs avantages. Une fois à l'école, ces enfants :

- profitent davantage des activités d'apprentissage mises à leur disposition²¹ ;
- entretiennent de meilleures relations avec leurs pairs²² ;
- s'ajustent plus facilement aux exigences du système scolaire²³.

En plus de l'attachement à une personne ou à un objet, des travaux récents examinent les effets du climat socioaffectif de la garderie sur le jeune enfant²⁴. D'après ces travaux, le climat socioaffectif de la garderie peut influencer favorablement :

1. la relation éducatrice-enfant ;
2. les perceptions de l'éducatrice des problèmes de comportement des enfants.

Le climat socioaffectif est déterminé entre autres, par la nature des relations éducatrice-enfant, la fréquence et la complexité des jeux des enfants, de même que le niveau de coopération ou d'agressivité qui s'y trouve.

L'éducatrice peut évaluer le climat socioaffectif de la garderie au moyen d'un continuum allant d'un environnement positif et prosocial, caractérisé par :

¹⁸ Howes, C., Matheson, C. C. et Hamilton, C. E. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263. ; Howes, C. and Tonyan, H. A. (sous presse). *Peer relations in child psychology: A handbook of contemporary issues*. Philadelphia: Psychology Press.

¹⁹ Howes, C. et al. (1998). Déjà cité.

²⁰ Howes, C. et al. (1998). Déjà cité.

²¹ Howes, C. et Smith, E.W. (1995). Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404.

²² Howes, C., Hamilton, C.E. et Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69(2), 418-426.

²³ Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79 ; Pianta, R.C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In Pianta, R. C. et al. *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. *New Directions for Child Development*, no. 57, San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., publishers ; Lynch, M. et Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's report of relatedness to their teacher. In Pianta et al., *Beyond the Parent: The role of other adults in children's lives*. *New Directions for Child Development*, no. 57. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

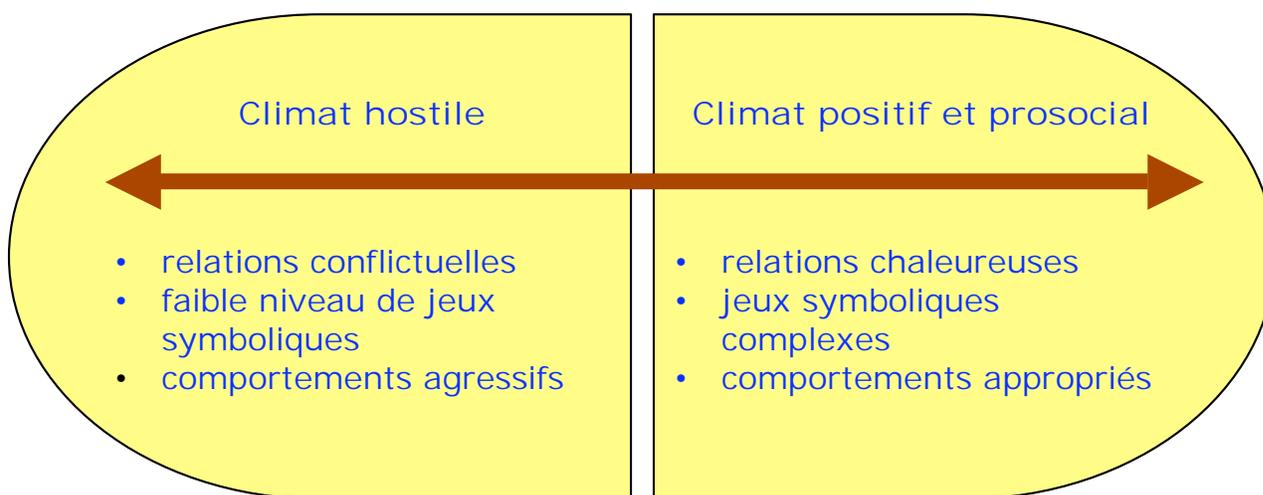
²⁴ Boyce, W. T., Frank E., Jensen, P. S., Kessler, R. C., Nelson, C. A. et Steinberg, L. (1998). *Social context in developmental psychopathology*. Recommendations for future research from the MacArthur Network on Psychopathology and Development.

1. des relations éducatrice-enfants chaleureuses ;
2. des jeux symboliques avec des scénarios complexes ;
3. un faible niveau de comportements inappropriés.

... à un environnement hostile caractérisé par :

1. des relations éducatrice-enfants conflictuelles ;
2. peu de jeux symboliques ou d'apprentissage coopératif ;
3. des comportements agressifs de la part des enfants.

Évaluation du climat socioaffectif



RÉPERCUSSIONS PÉDAGOGIQUES

Au cours de la dernière décennie, le concept de réseaux d'attachement²⁵ s'est ajouté à la théorie de Bowlby et d'Ainsworth. Selon ce nouveau concept, les éducatrices sont considérées comme des figures d'attachement puisque, tout comme les parents, elles procurent aux enfants des soins physiques et affectifs qui sont réguliers et prévisibles. En effet, les éducatrices apportent réconfort et sécurité aux enfants. Elles les soutiennent dans tous les domaines de leur développement.

Tel que le suggèrent les nouvelles recherches en attachement :

- l'établissement d'un lien d'attachement entre l'éducatrice et l'enfant est similaire au lien qui s'établit entre la mère et l'enfant ;

²⁵ Howes, C. (1999). *Attachment relationships in the context of multiple caregivers*. In J. Cassidy et P. R. Shaver. (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. NY : Guilford Publications ; Pianta, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 1-16.

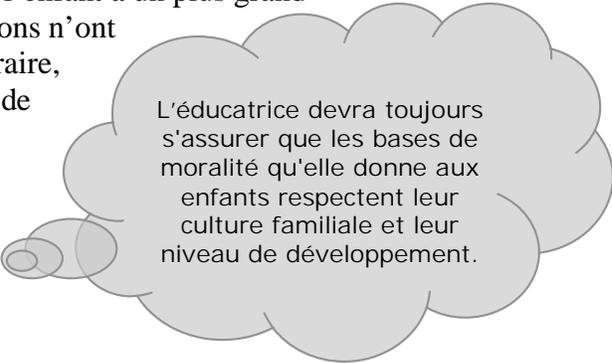
- un attachement sécurisé entre l'éducatrice et l'enfant facilite le développement de la compétence sociale de ce dernier à moyen et à long terme ;
- la qualité de l'attachement éducatrice-enfant peut être mesurée de façon fiable et valide au moyen de critères (exemple : fréquence des contacts éducatrice-enfants).

Attachement et comportement

Une approche pédagogique découlant de la théorie de l'attachement insiste sur le rôle de l'éducatrice dans le domaine de la gestion du comportement. Comme vous pourrez le constater à la lecture des paragraphes qui suivent, si l'éducatrice réussit à construire des relations d'attachement sécurisées et sécurisantes avec les enfants, en réagissant de façon positive et constructive à leurs comportements, la gestion du groupe consistera alors à maintenir des relations harmonieuses et non à gérer des conflits.

Selon les chercheurs, les enfants qui présentent des profils d'attachement insécurisé du type « ambivalent-résistant » ont plus souvent des difficultés de comportement, tandis que les enfants à profil « évitant » sont plus aptes à être dépressifs ou à éprouver d'autres problèmes affectifs. Ces chercheurs ont étudié les liens entre l'attachement et l'autorégulation, les enfants qui se sentent « sécurisés » sont plus accommodants et moins agressifs ou frustrés²⁶. D'autres²⁷ ont démontré que les enfants qui font confiance à l'éducatrice qui les soigne, sont plus aptes à profiter des expériences d'apprentissage qu'elle leur propose. De plus, l'expérience d'une relation positive réciproque entre l'enfant et l'éducatrice fait naître un plus grand sentiment de responsabilité envers le bien-être de l'un et de l'autre. Leur relation mutuelle ne s'en trouve qu'enrichie.

La relation « sécurisée » ou « réciproque » est très différente de celle de type « adversaire ». En termes d'interaction, une relation positive réciproque diminue le besoin d'utiliser la force et la coercition. Puisque l'enfant a un plus grand désir de coopérer avec l'éducatrice, les interventions n'ont pas besoin d'être restrictives ou sévères. Au contraire, les interventions peuvent viser le développement de comportements prosociaux et de valeurs sociales plutôt que la simple gestion de comportements inappropriés. Ceci favorise le développement de la socialisation des enfants. Rappelons qu'une base de moralité est parfois intégrée au développement de la socialisation. L'éducatrice explique souvent aux enfants pourquoi certains comportements sont appropriés ou non en se référant à des valeurs morales, telles que



L'éducatrice devra toujours s'assurer que les bases de moralité qu'elle donne aux enfants respectent leur culture familiale et leur niveau de développement.

²⁶ Matas, L., Arend, R. et Stroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year : The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556 ; Londerville, S. et Main, M. (1981). Security of attachment, compliance and maternal training methods in the second year of life. *Developmental Psychology*, 17(3), 289-299.

²⁷ Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children : Implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112.

l'équité et la justice. Elle devra toujours s'assurer que les bases de moralité qu'elle donne aux enfants respectent leur culture familiale et leur niveau de développement.

On peut donc conclure qu'une approche positive²⁸ et chaleureuse de la part des éducatrices favorise un comportement plus approprié²⁹. Les éducatrices deviennent une source de sécurité pour les enfants qui lui font confiance. C'est dans ce contexte qu'ils profiteront pleinement des expériences d'apprentissage offertes par le Curriculum éducatif³⁰.



La notion d'une éducation progressive place davantage d'importance sur l'expression, l'individualité, l'autonomie, l'expérience et la continuité dans le processus d'apprentissage de l'enfant.

(Cadre pour l'élaboration d'un curriculum éducatif, p. 9)

²⁸ Le ton de voix de l'éducatrice de même que des conséquences appropriées aux comportements des enfants sont deux exemples d'une approche positive.

²⁹ Bowman, B., Donovan, M. S. et Burns, S. (Eds). (2001). *Eager to Learn*. National Research Council, National Academy Press, Washington, D.C.

³⁰ Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79 ; Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-205 ; Howes, C. et Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404 ; Lynch, M. et Cicchetti, D. (1992). *Maltreated children's report of relatedness to their teachers*. In Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. *New directions for Child Development*, 57, 61-80. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.

PRINCIPE PÉDAGOGIQUE 2

L'importance pour le jeune enfant de vivre pleinement sa vie

SAVOIRS THÉORIQUES : ACTUALISATION DU POTENTIEL HUMAIN SELON DEWEY

Avec d'autres grands chercheurs de son époque tels que Piaget et Vygotsky, Dewey³¹ partageait les convictions suivantes :

- Une éducation véritable résulte de la stimulation que reçoit l'enfant dans un contexte social donné.

Dewey avait la conviction que l'enfant apprend mieux en interaction avec d'autres ou en groupe. Même lorsque l'enfant travaille seul, il doit avoir la possibilité de consulter les autres.

- Toute éducation doit partir des champs d'intérêt et des capacités de l'enfant.

D'après Dewey, toute expérience d'apprentissage doit s'inspirer des champs d'intérêt et des connaissances antérieures de chaque enfant et de chaque groupe d'enfants.

- L'éducation est un processus d'actualisation de la vie et non une préparation pour la vie.

Selon Dewey, l'éducation fait partie intégrante de la vie et toute personne apprend la vie durant. L'éducation doit répondre aux besoins des enfants au moment présent plutôt que les préparer pour l'avenir. Idéalement, les expériences d'apprentissage destinées aux jeunes enfants s'inspirent de situations réelles provenant de leur vie quotidienne, familiale ou communautaire.

- La vie à la garderie doit être en harmonie avec la vie familiale. Il revient à la garderie d'approfondir les valeurs que l'enfant a reçues au foyer.

Les éducatrices doivent être conscientes des valeurs et des besoins particuliers des familles et y être sensibles. Les expériences d'apprentissage doivent approfondir la compréhension des valeurs et de la culture des familles et des communautés.



³¹ Les renseignements sur la théorie de John Dewey sont tirés de Mooney, C. G. (2000). *Theories of Childhood : An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget et Vygotsky*, p. 1-19. St Paul, MN: Redleaf Press.

- Les éducatrices sont non seulement responsables du développement des habiletés spécifiques des enfants, mais également du développement de leurs compétences sociales.

Selon Dewey, les éducatrices ne développent pas seulement des connaissances et des habiletés. Elles font également découvrir à l'enfant comment vivre harmonieusement dans la société à laquelle il appartient.

RÉPERCUSSIONS PÉDAGOGIQUES

La compétence de l'éducatrice est liée à son expertise. Cette expertise se mesure à sa connaissance des enfants, à sa connaissance de la nature sociale de l'apprentissage et à sa capacité d'individualiser le curriculum. Selon Dewey, l'éducatrice possède les habiletés et les connaissances pour choisir des activités ou des projets éducatifs appropriés aux enfants. Elle peut aider les enfants à mieux comprendre les expériences qu'ils vivent et le monde qui les entoure. Elle doit donc s'assurer que les enfants reçoivent les explications ou les informations nécessaires pour comprendre une situation ou un événement. L'éducatrice ne doit jamais sous-estimer les capacités des enfants. Pour s'en prévenir, elle les observera attentivement et aura soin de bien documenter ses observations.

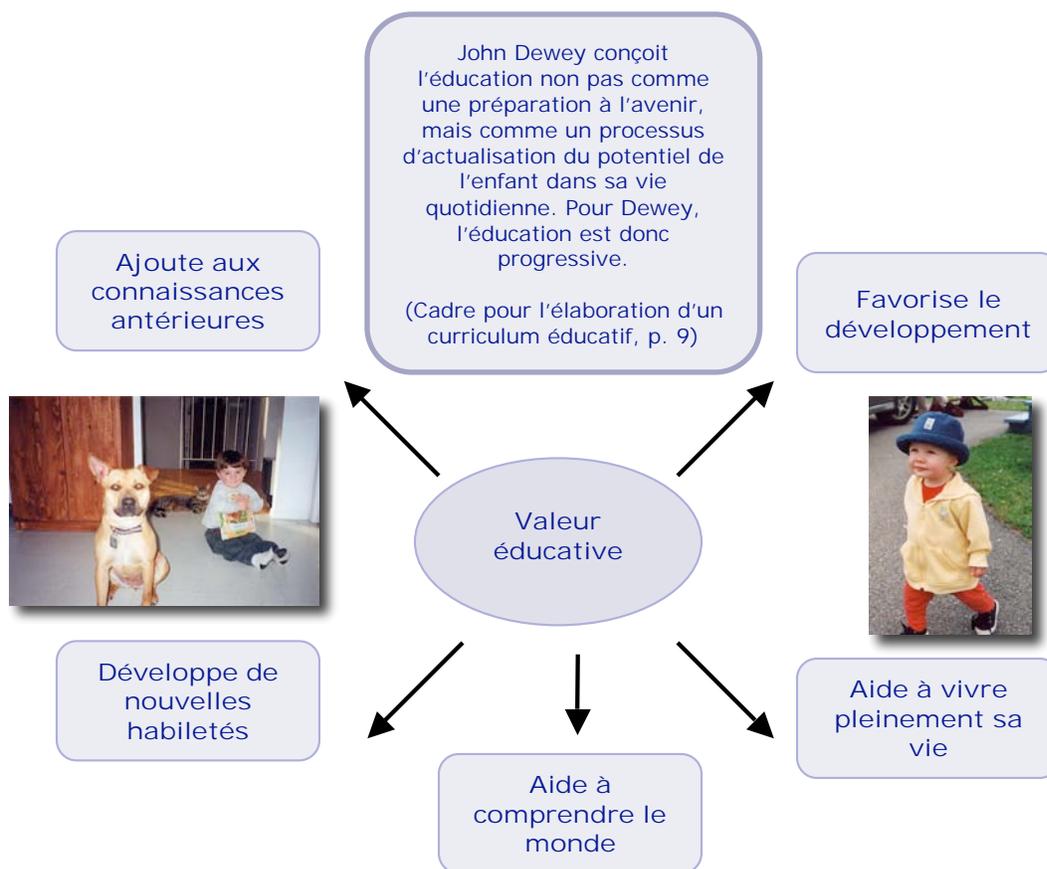
Dewey accorde beaucoup d'importance au rôle des éducatrices. Selon lui, ce sont surtout elles qui assurent une éducation de qualité par :

1. une connaissance approfondie du développement des enfants et de leurs connaissances antérieures ;
2. une planification des expériences d'apprentissage qui tient compte des objectifs du Curriculum éducatif ;
3. une bonne organisation de leur groupe et de leur journée.



Dewey critiquait ouvertement les pratiques courantes qui mettaient l'accent sur la mémorisation. Il n'approuvait pas, non plus, la pratique de meubler l'environnement d'une foule d'activités et de matériel pour ensuite laisser les enfants explorer à leur guise ou encore d'offrir des activités sans but éducatif. Dewey proposait aux éducatrices les questions suivantes pour les aider à évaluer la valeur éducative des activités et des projets proposés aux enfants :

1. Ajoutent-ils aux connaissances antérieures des enfants ?
2. Favorisent-ils le développement des enfants ?
3. Développent-ils de nouvelles habiletés ?
4. Favorisent-ils une meilleure compréhension du monde ?
5. Aident-ils les enfants à vivre pleinement leur vie ?



En conclusion, rappelons que pour Dewey, l'enfant est au centre de l'éducation. L'éducation est à la fois de nature active et interactive. Elle doit tenir compte du monde social de l'enfant et de sa communauté. Lorsque l'enfant s'engage dans une expérience d'apprentissage qui joint ses champs d'intérêt et qui a des liens avec ses expériences antérieures, il prend plaisir à apprendre. Toutefois, le plaisir en soi ne suffit pas pour rendre une expérience éducative. Comme nous l'avons déjà précisé, pour être éducative, une expérience d'apprentissage doit avoir un but éducatif clair et être planifiée en conséquence. Toujours selon Dewey, une expérience d'apprentissage est appropriée lorsqu'elle développe, chez les enfants, la curiosité intellectuelle et le goût d'apprendre.

PRINCIPE PÉDAGOGIQUE 3

L'enfant est actif dans la construction de ses savoirs, ses savoir-être, ses savoir-faire et ses savoir-vivre ensemble

Jean Piaget a valorisé le besoin qu'a l'enfant d'agir pour apprendre. Il a décrit le développement cognitif en tant que processus continu à partir de la naissance et pour la vie durant. De même, il a démontré l'importance de l'autonomie dans l'apprentissage. De sa théorie découle l'importance de la construction des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire et des savoir-vivre ensemble, à partir d'expériences authentiques, c'est-à-dire d'expériences qui ont une signification réelle pour l'enfant.

(Cadre pour l'élaboration d'un curriculum éducatif, p. 9)

SAVOIRS THÉORIQUES : LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT SELON PIAGET

De formation, Piaget était biologiste et philosophe. Il a combiné les approches de ces deux disciplines pour étudier les origines de la connaissance, c'est-à-dire comment l'être humain développe ses connaissances ou son intelligence à partir de sa naissance. Il a appelé cette nouvelle science l'épistémologie génétique.

La théorie de Piaget propose que l'être humain construit ses connaissances à partir de ce qu'il connaît déjà et par son interaction avec l'environnement physique et social. Piaget appelle « schème » l'unité de base de nos connaissances. Un schème peut se définir comme la structure mentale que nous avons intériorisée et que nous utilisons pour reconnaître et comprendre un objet, une action ou un évènement. Les schèmes sont donc nos systèmes de référence de base pour agir ou pour réagir. Tout ce que nous connaissons a été construit à partir des schèmes que nous avons dès la naissance.

Le bébé vient au monde avec trois schèmes de base : la vision, la préhension et la succion. Il construit donc sa connaissance du monde à partir de ce qu'il peut voir, saisir ou sucer. Ceci se fait par deux processus complémentaires : l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation est l'application des schèmes que possède l'enfant à toute nouvelle information qui lui est présentée par son environnement. Par exemple, un bébé va sucer tout ce qui entre en contact avec sa bouche. Il connaît le sein de sa mère par la sensation qu'il expérimente et par son action de sucer. Si on place un doigt dans sa bouche, il applique au doigt son schème de succion. S'il peut le sucer, il assimilera le doigt à son schème d'objets qui peuvent être sucés. De la même façon, un enfant

plus vieux qui a appris qu'un animal a quatre pattes et une queue est un chien, peut assimiler un « chat » à son schème de « chien ». Il démontre alors les limites de ses connaissances du moment. Toutefois, dès que l'information provenant de l'environnement n'est pas exactement semblable à celle de son schème, le bébé fera des ajustements. Ainsi, il modifiera son schème d'objets qui peuvent être sucés pour assimiler le doigt à cette catégorie. Et l'enfant plus âgé devra modifier son concept de chien pour y assimiler le chat. Parfois l'assimilation d'un objet ou d'une expérience requiert un effort de généralisation, laquelle se fait en négligeant certaines différences. Par exemple, l'enfant qui s'est construit un schème du concept « oiseau » à partir de ses observations du colibri devra ignorer la différence de la grosseur, s'il veut assimiler une « corneille » à son concept « d'oiseau ».

L'accommodation est le processus par lequel nos schèmes se modifient ou s'ajustent pour accommoder les différences dans les objets ou les expériences. Plutôt que d'ignorer les différences, nous modifions nos schèmes. Quand les différences perçues sont trop importantes pour être assimilées dans un schème existant, le processus d'accommodation nous permet alors de créer un nouveau schème à partir de ceux que nous possédons déjà. Par exemple, le bébé qui applique son schème de sucer à différents objets peut, à un moment donné, essayer de sucer un livre. Comme il n'y arrive pas, il développera peut-être le schème de « mordre » le livre. L'enfant plus vieux qui aperçoit un papillon peut l'identifier à son schème d'oiseau. Sa maman dira alors : « Non, c'est un papillon ». L'enfant modifiera ou « accommodera » son système de référence en créant un nouveau schème, celui de « papillon ».

En résumé, l'assimilation nous permet de comprendre le monde à partir de ce que nous connaissons déjà (nos connaissances antérieures), tandis que l'accommodation nous permet de développer de nouveaux schèmes pour nous ajuster à la réalité multiple du monde qui nous entoure.

D'après Piaget, l'être humain a un besoin inné d'équilibre. C'est la raison qui le motive à assimiler de nouvelles informations et à s'en accommoder. C'est ainsi qu'il maintient l'équilibre désiré. Piaget a nommé ce processus l'équilibration. C'est le processus par lequel chacun s'adapte aux multiples réalités de son monde. En analyse finale, c'est également ce qu'on appelle l'intelligence.

L'atteinte de l'équilibre n'est toutefois que temporaire puisque nous sommes constamment confrontés à de nouvelles informations et à de nouvelles expériences. Celles-ci nous permettent d'accéder à un niveau supérieur de compréhension lequel, à son tour, nous mène à de nouvelles découvertes et nous pose de nouveaux défis. Le processus d'équilibration est donc dynamique et en évolution constante la vie durant.

Stades de développement de l'enfant

Lorsqu'il arrive que de nouvelles découvertes et de nouvelles connaissances sont très imposantes, elles dirigent l'enfant vers de nouveaux niveaux d'équilibre. Ces niveaux exigent une réorganisation dans la structure de la pensée de l'enfant. Piaget a appelé « stades » chacun de ces niveaux. Les stades sont successifs, mais ils ne se limitent pas à des ajouts de connaissances ou d'habiletés. On peut définir les stades comme étant :

- un virage qualitatif dans la manière de penser de l'enfant ;
- un virage qualitatif dans l'organisation de sa pensée et de sa compréhension des événements ou des phénomènes ;
- des stratégies de résolution de problèmes plus sophistiquées.

Prenons un exemple en apprentissage du langage expressif. Quand l'enfant apprend les règles de la communication, plus précisément celles de l'utilisation du passé, du présent et du futur, il fait plus qu'ajouter des éléments à son vocabulaire. Il peut maintenant s'exprimer d'une autre façon, plus complexe et plus riche, en jouant avec le temps des actions et des événements. Son langage expressif est maintenant à un niveau qualitatif supérieur.

Piaget fait remarquer que les apprentissages réalisés à un stade précédent constituent la base des apprentissages d'un nouveau stade. Bien que différents enfants dans différentes circonstances puissent atteindre les stades à des âges différents, la séquence d'acquisition demeure toujours la même. Piaget a identifié quatre stades du développement cognitif : le stade sensorimoteur, le stade préopérateur, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles. Nous nous limiterons ici à la description des deux premiers stades, lesquels font partie de la période de la petite enfance.

Stade sensorimoteur

Le stade sensorimoteur commence à la naissance et se continue jusqu'à l'âge de dix-huit à vingt-quatre mois. Ce stade est appelé ainsi parce que tout ce que l'enfant apprend passe par ses sens et son action motrice. Le développement cognitif de l'enfant, nous l'avons déjà dit, se fait à partir de trois schèmes innés : la succion, la préhension et la vision. Ces trois schèmes relèvent du domaine sensorimoteur.

À la naissance, le bébé ne démontre aucune pensée ou capacité symbolique, c'est-à-dire qu'il ne peut pas encore évoquer des représentations symboliques pour des objets qui ne sont pas présents dans son entourage. Dans le langage de Piaget, un symbole est une idée, une image, une action ou un objet qui en représente un autre (qu'on appelle le référent). Par exemple, le mot chien est un symbole qui représente l'objet chien.

Chez le jeune enfant au stade sensorimoteur, la fonction symbolique n'est pas encore développée. Donc, il est restreint à l'immédiat et au concret. Il est toutefois important de souligner que ceci ne veut pas dire qu'il n'a pas de mémoire. Le jeune enfant peut déjà

reconnaître des objets familiers en utilisant ses premiers schèmes de référence. Il développe aussi des intentions d'action et des anticipations ou des attentes, par exemple, lorsqu'il comprend qu'une action en annonce une autre. Le jeune enfant qui voit sa mère avec un biberon anticipe d'être nourri et le plaisir qu'il y associe. Il manifeste alors un début de compréhension de la relation cause-effet.

LA PÉRIODE SENSORI MOTRI CE COMPREND SIX SOUS-ÉTAPES :

Première sous-étape : L'enfant utilise les schèmes de succion, de préhension et de vision pour entrer en contact avec son monde et pour apprendre à le connaître. Ces schèmes sont dits réflexifs parce que l'enfant n'exerce pas de contrôle volontaire sur ses actions ou sur ses réactions et il ne peut pas encore les anticiper.

Deuxième sous-étape : Vers l'âge de sept semaines, certaines parties du cortex deviennent plus actives et l'enfant développe un contrôle volontaire de ses actions. Par exemple, il tourne la tête pour regarder l'origine d'un bruit. Il démontre donc une intention et un début de compréhension de la relation cause-effet.

Troisième sous-étape : L'enfant démontre une meilleure compréhension de la relation cause-effet. Il peut prendre un objet et le rapprocher de lui pour mieux l'examiner.

Quatrième sous-étape : L'enfant devient conscient que le résultat de ses actions peut varier et de ce qui cause ces variations. Par exemple, il voit d'abord le résultat s'il laisse échapper de la nourriture. Ensuite, il peut prendre conscience du fait que la nourriture aboutit à différents endroits selon la force avec laquelle il l'a lancée par terre.

Cinquième sous-étape : L'enfant explore son monde de plus en plus systématiquement. En quelque sorte, il devient un jeune chercheur qui expérimente pour en connaître davantage. Pour reprendre notre exemple (4^e sous-étape), l'enfant essaie maintenant, avec la plus grande attention, de laisser tomber la nourriture de différents côtés de sa chaise haute, de la lancer avec une force plus ou moins grande et de vérifier les résultats (lieu de tombée, réactions de la mère ou de l'éducatrice, etc.). Il essaiera ensuite avec d'autres objets comme sa tasse ou ses jouets.

Sixième sous-étape : Entre quatorze et vingt-quatre mois, l'enfant amorce sa transition vers le stade préopératoire ou la pensée symbolique. Il commence à penser à ce qu'il va faire avant de passer à l'action. Il essaie également d'utiliser des symboles, particulièrement en langage. Il utilise un mot, puis deux mots, pour représenter des objets. Des jeux symboliques simples font leur apparition. Il peut faire semblant de boire à partir d'un verre vide. Sa mémoire se développe de plus en plus. Il peut maintenant penser à des objets qui ne sont pas présents dans son entourage.

Pendant le stade sensorimoteur, les enfants acquièrent d'importantes habiletés cognitives. Ils observent les comportements des personnes, des animaux et des objets qui les entourent. Et, ils construisent des schèmes à partir de leurs observations et de leurs perceptions. Ils sont incapables de penser à des objets qu'ils ne voient pas, surtout parce qu'ils n'ont pas encore de symboles pour les représenter. Ils expérimentent par essais et erreurs. Ils développent progressivement le concept de la permanence de l'objet. De plus, en se rendant compte que certaines actions produisent certains effets, les enfants saisissent de façon rudimentaire les relations cause-effet.

La fin de la période sensorimotrice est signalée par l'arrivée de la pensée symbolique. On reconnaît la pensée symbolique par une utilisation accrue du langage et une plus grande intentionnalité dans les actions.

Stade préopératoire ou stade de la pensée symbolique

Le stade préopératoire ou stade de la pensée symbolique, est caractérisé par un niveau de pensée qualitativement différent de celui du stade sensorimoteur. À ce stade, les progrès de l'enfant sont immenses et impressionnants ; cela en partie causé par le fait que l'enfant n'est plus lié au concret, c'est-à-dire au moment et au lieu présents.

Pendant cette période, la principale tâche de l'enfant est de perfectionner sa capacité de créer et d'utiliser des symboles. Au début, l'enfant a besoin d'appuis concrets. Le symbole doit donc être assez semblable au référent (un téléphone jouet qui remplace un vrai téléphone). Ensuite, un objet quelconque avec peu ou même aucune ressemblance avec le référent peut très bien faire l'affaire (un bout de bois qui sert de téléphone). Plus tard, l'enfant n'aura plus besoin d'un symbole externe (ou d'appui concret). Il se servira tout simplement de son imagination. Le symbole intériorisé est devenu une image mentale. Il s'agit là d'une étape importante, parce que l'enfant qui peut manipuler des images mentales est libéré de sa dépendance de l'environnement immédiat. Il peut maintenant penser à n'importe quoi, parler de n'importe quoi, et vivre des événements passés, présents ou futurs sans appuis concrets³².

Au stade préopératoire, les enfants sont capables d'élaborer des schèmes indépendamment de ce qu'ils perçoivent. Selon Piaget, la capacité de se représenter mentalement un objet ou un événement en son absence (la pensée symbolique) est le début du raisonnement. Pendant cette période, le langage se développe rapidement et le vocabulaire grandissant de l'enfant lui permet de penser aux objets et aux événements de façon décontextualisée. Le langage facilite une nouvelle sorte d'interaction – la communication avec les autres. Au stade préopératoire, l'enfant peut donc exprimer ses pensées et comprendre l'information que lui donne l'éducatrice.

³² Watson, M. W. (2002). Partie 2, p. 28 – 40. Déjà cité.

L'enfant peut maintenant se représenter mentalement tout ce qu'il a déjà expérimenté. Mais, il ne peut pas prendre en considération plus d'un aspect d'une situation ou d'un objet à la fois. Piaget réfère à cette limite par le terme « égocentrisme ». Ici, « égocentrisme » ne veut pas dire que l'enfant est égoïste. Le terme renvoie plutôt aux limites de la pensée de l'enfant qui font qu'il ne s'en tient qu'à son point de vue. Au début du stade préopératoire, la pensée de l'enfant est limitée par cet égocentrisme : il est incapable de percevoir une situation d'un point de vue autre que le sien. Pour cette raison, il a de la difficulté à faire des comparaisons. Il ne comprend pas, non plus, pourquoi il devrait partager ses jouets avec les autres, ou encore pourquoi il devrait éviter de blesser leurs sentiments. L'éducatrice peut le constater par le discours égocentrique de l'enfant. Par exemple, lorsqu'il raconte une histoire, il peut laisser tomber des parties essentielles à



la compréhension, car il ne prend pas en considération la perspective de la personne qui l'écoute.

La pensée préopératoire est encore illogique. Si vous présentez à un enfant de quatre ans, une rangée de dix cubes en bois dont huit sont bruns et deux sont jaunes, et que vous lui demandez s'il y a davantage de cubes en bois que de cubes bruns, il vous répondra fort probablement qu'il y a davantage de cubes bruns. Il est encore incapable de concevoir qu'un objet puisse appartenir à deux catégories en même temps (être à la fois en bois et brun). L'enfant peut également attribuer faussement des relations cause-effet dues à la proximité des objets ou des événements, dans le temps ou dans l'espace. Par exemple, il peut dire qu'il fait froid en hiver à cause de la neige.

Tableau des limites de la pensée préopératoire³³

Limites	Définition	Exemples
L'égoцентризм	L'enfant ne peut adopter une autre perspective que la sienne ou adopter un autre point de vue que le sien.	L'enfant croit que les objets sont motivés par les mêmes désirs que lui. Ainsi, il établit avec eux, une relation semblable à celle vécue avec ses parents.
La centration	L'enfant considère une seule dimension à la fois, ce qui entraîne des erreurs de raisonnement.	L'enfant ne peut résoudre que des problèmes ayant une seule dimension.
La pensée statique	La pensée de l'enfant ne tient pas compte des transformations. L'enfant ne perçoit pas les contradictions dans sa logique.	Dans l'évaluation de la quantité de liquide que contiennent deux verres, l'enfant basera sa réponse sur la hauteur de la colonne de liquide.
La non-réversibilité	L'enfant est pris avec des transformations qu'il ne peut changer mentalement. Selon la situation, il croit qu'un même objet peut être de différentes grosseurs.	Suite à l'exemple précédent, la réversibilité impliquerait que l'enfant puisse imaginer que le liquide est versé à nouveau dans le verre de départ identique au verre témoin. La quantité serait égale. Mais, à cette étape, l'enfant est encore à la non-réversibilité.
Les préconcepts	L'enfant ne peut pas encore raisonner ni établir des liens entre les concepts pour se faire une image mentale. Il est à l'étape des préconcepts.	L'enfant ne peut pas encore généraliser un terme. Par exemple, la « maison » est celle de l'image et non les autres édifices résidentiels.

Plusieurs chercheurs vérifient présentement les constats de Piaget. Il y a évidence que Piaget ait sous-estimé la progression des enfants sur plusieurs aspects dont l'égoцентризм et la centration. Actuellement, les enfants sont peut-être plus avancés qu'autrefois dans leur développement cognitif et dans d'autres domaines.

RÉPERCUSSIONS PÉDAGOGIQUES

De la théorie constructiviste de Piaget, l'éducatrice retiendra que l'apprentissage n'est ni le résultat d'une association entre un stimulus et une réponse (théories béhaviorales), ni une transmission de connaissances d'une personne à une autre. Selon cette théorie, les connaissances « sont construites par l'enfant par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets »³⁴. Trois facteurs influencent le développement de l'enfant :

- sa maturation biologique ;
- son expérience empirique (connaissances qui s'appuient sur son expérience personnelle) ;
- ses interactions avec l'environnement.

³³ Coster-Dionne, S. (2006, mars). *Document de référence* préparé pour le Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick.

³⁴ Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, p. 284. Paris : ESF éditeur.

Comme en conclut Vienneau :

si le premier de ces facteurs (maturation biologique) échappe aux interventions éducatives, il en va tout autrement des deux autres. (L'éducatrice) peut favoriser le développement intellectuel (des enfants) en leur faisant vivre des expériences directes avec leur environnement (manipulations, expérimentations, etc.) et en favorisant les interactions sociales (échanges, discussions, confrontations, etc.)³⁵.

Selon Piaget, l'une des meilleures stratégies pour le développement des enfants est de nourrir leur curiosité en leur proposant des activités et des projets rattachés à leurs champs d'intérêt³⁶. Finalement, ce chercheur rappelle l'importance du jeu dans la vie, le développement et l'apprentissage des enfants.

PRINCIPE PÉDAGOGIQUE 4

L'interaction sociale et la culture exercent une forte influence sur le développement de l'enfant

De la théorie de Lev Vygotsky ressort l'importance de l'interaction sociale et de la culture pour le développement cognitif, langagier et social de l'enfant. Ces concepts soulignent l'importance, pour les éducatrices, d'établir des relations positives avec chaque enfant. Ils mettent également en évidence le besoin de respecter la culture d'origine des enfants. C'est dans un milieu linguistiquement et culturellement riche que le développement optimal de l'enfant est davantage favorisé.

SAVOIRS THÉORIQUES : LA MÉDIATION COGNITIVE SELON VYGOTSKY

Une comparaison entre la théorie de Vygotsky et celle de Piaget peut nous aider à mieux comprendre l'une et l'autre. Piaget conçoit l'enfant comme un chercheur qui, par son exploration et son action, apprend à connaître le monde et développe les habiletés et les stratégies nécessaires à la résolution de problèmes. De son côté, Vygotsky voit surtout l'enfant comme un apprenti. L'enfant acquiert connaissances et habiletés par l'entremise de ses interactions avec des mentors plus connaissants que lui. Alors que dans d'autres

³⁵ Vienneau, R. (2006). Déjà cité.

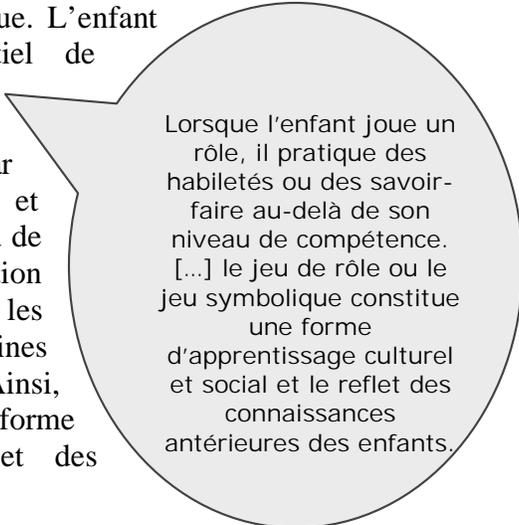
³⁶ Des activités et des projets rattachés aux champs d'intérêt des enfants et les intelligences multiples selon Gardner donneront naissance au concept de curriculum émergent.

théories d'apprentissage, l'enfant est influencé et façonné par la société, selon la théorie de Vygotsky, l'enfant fait partie intégrante de la société qui soutient son apprentissage. Par conséquent, il est agent de son propre développement.

La théorie de la médiation cognitive met en évidence l'influence des interactions sociales sur le développement cognitif, langagier et social des enfants. Selon Vygotsky³⁷, la connaissance se construit à partir d'échanges (dialogue ou dialectique) entre l'enfant et les autres membres de la société. Dans ce contexte, les éducatrices, de même que le milieu culturel et linguistique dans lequel elles évoluent, jouent tous des rôles de grande importance en matière de développement des enfants. Entre autres, cette théorie décrit comment les éducatrices présentent des outils psychologiques³⁸, tels le langage, le jeu symbolique, les arts et l'écriture, qui seront ensuite intériorisés par les enfants.

Le langage est un outil psychologique de première importance. Vygotsky en décrit le développement de la façon suivante. D'abord, la culture et la société font connaître à l'enfant une langue et ses règles d'usage. Au fur et à mesure que l'enfant maîtrise cette langue, il s'en sert pour communiquer avec les autres. Il communique aussi avec lui-même et au début, à voix haute. Graduellement, l'enfant intériorise son monologue. Le monologue devient ensuite sa pensée qui l'aide à évaluer, à planifier, à prévoir, etc. De la même façon, la société propose à l'enfant des normes de conduite. L'enfant intériorise ces normes pour acquérir l'autorégulation. Selon Vygotsky, ce processus d'intériorisation des règles et des normes ne dépend pas simplement d'un conditionnement puisque l'enfant y joue un rôle actif.

Le jeu symbolique est un autre outil psychologique. L'enfant peut démontrer ses habiletés et son potentiel de développement par le jeu symbolique. Lorsqu'il joue un rôle, il pratique des habiletés ou des savoir-faire au-delà de son niveau de compétence. Par exemple, quand la petite fille joue au médecin et prétend soigner un malade, ses actions vont au-delà de ses capacités réelles et peuvent être une préparation pour des actions semblables dans le futur. De plus, les enfants, entre eux, s'obligent à respecter certaines règles qu'obligerait un véritable contexte médical. Ainsi, le jeu de rôle ou le jeu symbolique constitue une forme d'apprentissage culturel et social et le reflet des connaissances antérieures des enfants.



Lorsque l'enfant joue un rôle, il pratique des habiletés ou des savoir-faire au-delà de son niveau de compétence. [...] le jeu de rôle ou le jeu symbolique constitue une forme d'apprentissage culturel et social et le reflet des connaissances antérieures des enfants.

Le jeu symbolique fournit à l'enfant le soutien nécessaire pour apprendre. Dans une situation ludique, l'enfant se concentre davantage sur le sens du symbole que sur le symbole lui-même. Par exemple, si l'enfant utilise un objet rond pour une auto, cet objet doit constamment faire référence à l'auto (le référent). Ceci amène l'enfant à distancer ou à différencier le symbole du référent.

³⁷ Watson, M. W. (2002). Partie 2, p. 53-63. Déjà cité.

³⁸ Selon Vygotsky, les outils psychologiques proviennent de la culture et des acquis antérieurs de l'humanité.

RÉPERCUSSIONS PÉDAGOGIQUES

Deux implications pédagogiques incontournables découlent de la théorie de la médiation cognitive de Vygotsky : la zone de développement proximal (ZDP) et l'étayage.

Zone de développement proximal

L'une des contributions les plus importantes de la théorie de la médiation cognitive au monde de l'éducation est le concept de la zone de développement proximal (ZDP). D'après Vygotsky, la zone de développement proximal d'un enfant, à n'importe quel moment donné, se situe entre les habiletés et les connaissances moins complexes qu'il a complètement maîtrisées et les limites supérieures des habiletés et des connaissances qu'il peut maîtriser dans les meilleures conditions et avec un maximum d'aide. Autrement dit, **c'est la distance entre ce que l'enfant sait déjà et ce qu'il peut accomplir avec de l'aide**. Le niveau inférieur de la zone de développement proximal est le niveau actuel de développement de l'enfant. Tout ce qui est au-dessous de ce niveau est complètement maîtrisé. Le niveau supérieur de la zone s'appelle le niveau potentiel de développement. Tout ce qui se trouve au-dessus de ce niveau est pour le moment inatteignable par l'enfant et reste à être maîtrisé. Les connaissances et les habiletés situées entre ces deux niveaux sont dans la zone de développement proximal et l'enfant peut les acquérir moyennant certaines conditions. La réussite peut dépendre de facteurs tels que la clarté d'une question ou d'un problème, la complexité d'une tâche, l'aide reçue sous forme de soutien, d'indices ou de stratégies, etc. C'est ici que les interventions de l'éducatrice prennent toute leur importance.

La zone de développement proximal est dynamique. Elle change constamment au fur et à mesure que l'enfant apprend et se développe. Un enfant peut se situer à une certaine zone pour une habileté et à une autre pour une habileté différente. Par exemple, un enfant peut avoir maîtrisé l'art de faire du tricycle, mais être débutant en techniques de dessin. Il faut donc appliquer le concept de zone de développement proximal séparément à chaque savoir, savoir-faire, savoir-être ou savoir-vivre ensemble. L'enfant peut réussir des tâches plus complexes avec les indices, les instructions, l'aide, les stratégies et le soutien de l'éducatrice ou d'autres personnes plus connaisseuses que lui. Graduellement, il intériorise les stratégies reçues et se donne lui-même les instructions et le soutien dont il a besoin pour résoudre de nouveaux problèmes.

Étayage

Le concept de l'étayage développé par Bruner découle de la zone de développement proximal élaborée par Vygotsky. Plus concrètement, **l'étayage est le soutien que l'éducatrice donne à l'enfant**. L'étayage offre à l'enfant un niveau d'aide à la mesure de ses besoins. L'aide peut comprendre des démonstrations, du soutien physique, des instructions détaillées, des instructions plus générales ou de simples mots d'encouragement. L'éducatrice offre un maximum d'aide et de soutien lorsqu'une tâche est nouvelle ou plus compliquée. Et, elle diminue son aide au fur et à mesure que l'enfant maîtrise la tâche.

La zone de développement proximal de Vygotsky et l'étayage de Bruner ont un impact important sur les interventions des éducatrices. La popularité de ces deux concepts a amené les éducatrices à constater la nécessité d'ajuster ou de différencier leurs interventions au développement de chaque enfant. Elles doivent déterminer les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-vivre ensemble qui se situent dans la zone de développement proximal de chaque enfant. Une éducatrice compétente est celle qui peut déterminer la difficulté d'une tâche et qui sait donner à l'enfant l'aide qui lui est nécessaire sans pour autant diminuer son intérêt ou sa motivation. Elle sait également à quel moment retirer son aide pour promouvoir l'autonomie et l'autorégulation chez l'enfant.

PRINCIPE PÉDAGOGIQUE 5

Les enfants ont des besoins de développement psychosocial fondamentaux qu'il faut reconnaître et respecter

La théorie psychosociale d'Erik Erikson est centrée sur les besoins socioaffectifs et sur les effets de ces besoins dans l'évolution personnelle des enfants. Les concepts qui découlent de cette théorie guideront les éducatrices non seulement dans leur compréhension du développement socioaffectif, mais aussi du vécu et du comportement des enfants.

(Cadre pour l'élaboration d'un curriculum éducatif, p. 10.)

SAVOIRS THÉORIQUES : LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOSOCIAL SELON ERIKSON

Selon la théorie d'Erikson³⁹, le développement psychosocial est stimulé par le besoin que ressent l'enfant de régler certains conflits. Régler des conflits et rétablir un équilibre et un sentiment de confort exigent un travail psychologique d'envergure. En réglant ses conflits, l'enfant construit son identité. Dans ce sens, chaque étape de développement représente une crise d'identité. En solutionnant les crises, l'enfant construit progressivement un sens de qui il est.

Les conflits ou crises d'identité sont surtout déclenchés par les habiletés émergentes de l'enfant et par les relations ou les obligations sociales auxquelles il est exposé. En d'autres mots, les conflits sont provoqués par les apprentissages et les expériences

³⁹ Cette section ne traite que de la théorie d'Erikson. Nous ne discutons donc pas de Maslow ni de Glasser à ce moment-ci. Les renseignements sur la théorie psychosociale d'Erikson s'inspirent de Watson, M.W. (2002). Partie 1, p. 34-43. Déjà cité.

sociales qui conduisent l'enfant vers de nouvelles perspectives ou des niveaux de conscience supérieurs.

Étapes du développement psychosocial

Chez Erikson, la séquence des étapes du développement psychosocial est hiérarchique, c'est-à-dire que la résolution des conflits à une étape dépend en grande partie du succès avec lequel ceux des étapes précédentes ont été résolus. Par contre, l'enfant peut revenir en arrière. Il peut alors résoudre de façon satisfaisante un conflit non-résolu à une étape précédente.

Dans sa théorie du développement psychosocial, Erikson a établi huit étapes pendant lesquelles des conflits peuvent se résoudre de façon positive ou négative. Les conflits à résoudre à chaque étape se présentent dans l'ordre suivant :

1. La confiance versus la méfiance
2. L'autonomie versus la honte et le doute
3. L'initiative versus la culpabilité
4. L'assiduité versus l'infériorité

5. L'identité versus la confusion des rôles
6. L'intimité versus l'isolement
7. La générativité versus la stagnation
8. L'intégrité de l'ego versus le désespoir

Dans le développement psychosocial selon Erikson, deux forces complémentaires sont constamment en interaction :

1. L'établissement de liens avec les autres
2. Le besoin d'autonomie

Il faudra lire la description des étapes qui suit en gardant à l'esprit ces deux forces complémentaires. Étant donné l'âge des enfants en service de garde, nous ne décrirons ici que les quatre premières étapes.

Étape 1 – La confiance versus la méfiance

Pour survivre, le nouveau-né dépend entièrement des autres. Au fur et à mesure que sa conscience s'éveille, il peut vivre des sentiments d'insécurité à cause de cette dépendance et de son manque de contrôle dans un monde souvent imprévisible pour lui. Il est donc impératif qu'il développe un sentiment de confiance envers les personnes qui prennent soin de lui. Ces personnes sont souvent ses parents, mais il peut s'agir de substituts, par exemple, les éducatrices. Si celles-ci répondent à ses besoins de façon constante et régulière, l'enfant développera un sentiment de confiance et de sécurité.

Le nouveau-né n'a aucune connaissance de la relation cause-effet. Pour l'acquérir, il doit :

1. devenir conscient des conséquences de ses actions : se demander à quelle action correspond tel résultat ;
2. savoir utiliser cette connaissance pour atteindre un but en particulier.

Lorsque les parents ou les éducatrices répondent aux besoins de l'enfant avec régularité, celui-ci prend conscience des conséquences de ses actions ou, autrement dit, des relations cause-effet (je pleure et ma mère réagit en m'offrant à manger). Il développe également un sentiment de contrôle sur son monde (si je veux que ma mère m'offre à manger, je pleure).

Si les éducatrices ne répondent pas aux besoins de l'enfant avec régularité, celui-ci aura peine à développer une confiance dans les personnes ou dans le monde qui l'entoure. Il aura aussi peine à développer un sentiment de contrôle sur son environnement. Il concevra plutôt le monde comme imprévisible, menaçant et dangereux.

Étape 2 – L'autonomie versus la honte et le doute

La première étape réussie, l'enfant est outillé pour entreprendre la deuxième. Il se sent maintenant en position de confiance pour explorer son monde. L'enfant devient de plus en plus autonome, mais toujours à partir d'une relation de confiance avec ses parents ou les éducatrices. À cette étape, il veut faire des choses par lui-même. Par exemple, l'enfant qui était nourri par sa mère veut maintenant tenir lui-même sa cuillère ou sa tasse. Que l'enfant réussisse ou non, si ses efforts sont soutenus et encouragés, il développera un sentiment d'autonomie. Par contre, s'il se sent critiqué, diminué ou si on le punit, l'enfant développera un sentiment de honte et un manque de confiance dans ses capacités. Une résolution négative du conflit de la deuxième étape, tout comme celle de chaque étape, menace la résolution des conflits aux étapes subséquentes.

Étape 3 – L'initiative versus la culpabilité

L'enfant qui a développé un sentiment d'autonomie est maintenant capable de maîtriser des habiletés plus complexes. Il est motivé et il veut entreprendre de nouvelles tâches et acquérir de nouvelles connaissances. Il devient conscient de son sexe (fille ou garçon) et il explore activement son rôle féminin ou masculin. Il veut également influencer les autres. Il se sent prêt à établir des relations à l'extérieur de sa famille puisqu'il est de plus en plus capable de répondre à ses propres besoins.

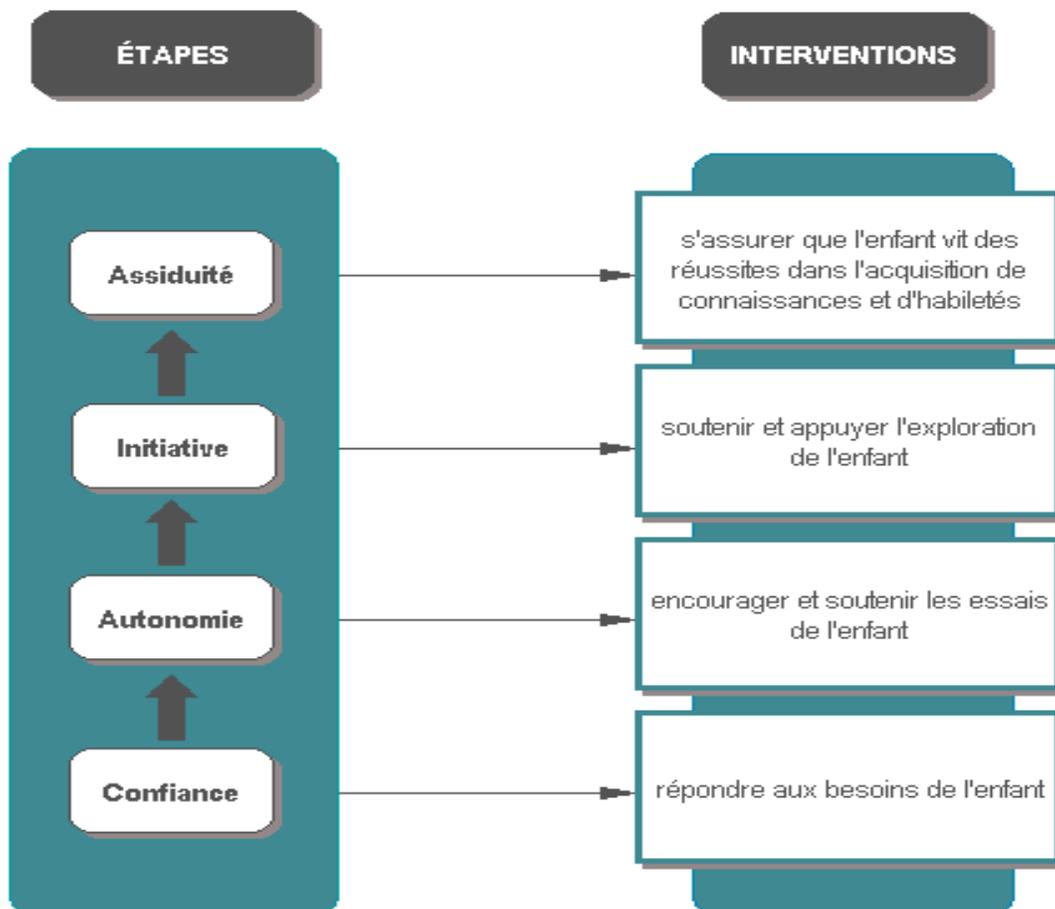
Si l'enfant est souvent critiqué ou puni parce qu'il veut accomplir des tâches par lui-même, et souvent sans permission, il développera un sentiment de culpabilité sur le plan de ses désirs et de ses sentiments. Lorsque l'enfant est critiqué, il interprète que les critiques portent non seulement sur ce qu'il a fait, mais aussi sur les intentions qu'il avait. Il se perçoit alors incompetent et méchant. C'est ici que la morale entre dans le domaine psychosocial.

Étape 4 – L'assiduité versus l'infériorité

Erikson utilise le terme *assiduité* dans le sens d'être assidu à la réalisation d'une tâche ou au développement d'une compétence. Pendant la quatrième étape, l'enfant développe très activement connaissances et habiletés. Cette étape coïncide avec la période de l'entrée à l'école. Par conséquent, l'enfant pénètre au plein centre de tous les domaines de connaissance. Que ce soit dans les domaines scolaires de la lecture, de l'écriture, de la science ou des mathématiques ou dans le domaine des arts, des sports ou d'autres encore, la maîtrise des acquis demeure la tâche principale de l'enfant.

Pour développer un sentiment de maîtrise et de compétence, l'enfant doit vivre des réussites. Sinon, il développera un sentiment d'infériorité. Les éducatrices peuvent l'aider à réussir en lui offrant le soutien nécessaire. La réussite de l'enfant dépend non seulement de ce qu'il peut faire, mais aussi de sa capacité d'intégration sociale, c'est-à-dire de sa capacité de faire partie d'un groupe.

Développement psychosocial en petite enfance



RÉPERCUSSIONS PÉDAGOGIQUES

Le travail d'Erikson souligne l'importance pour l'éducatrice de soutenir le développement socioaffectif des enfants par des interventions et des attitudes appropriées à une bonne santé mentale. À la garderie, les enfants en sont surtout aux première et deuxième étapes : l'autonomie versus la honte et le doute. Ils ont besoin d'exercer des choix simples et authentiques, à l'intérieur de limites claires, constantes et raisonnables. L'éducatrice acceptera que les enfants oscillent entre l'autonomie qu'ils essaient de maîtriser et la dépendance qu'ils ont encore envers elle.

Parce que les enfants ont besoin de soutien dans leur quête d'indépendance et d'autonomie, l'éducatrice soulignera les gains et les succès plutôt que les erreurs. Elle aura des attentes réalistes qui tiendront compte des habiletés individuelles de chaque enfant.



PRINCIPE PÉDAGOGIQUE 6

L'écologie du développement humain selon Bronfenbrenner

La théorie du contexte culturel de Bronfenbrenner démontre l'influence de l'environnement sur le développement de l'enfant et sur les interactions parents-enfants. Le développement de l'enfant est influencé par tous les systèmes et sous-systèmes sociaux dont lui et sa famille font partie. L'approche écologique qui en découle met en évidence le principe suivant : les parents sont des partenaires indissociables de toutes les interventions qui visent le développement holistique, dynamique et harmonieux des jeunes enfants.

(Cadre pour l'élaboration d'un curriculum éducatif, p. 10.)

SAVOIRS THÉORIQUES : LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN SELON BRONFENBRENNER

Le modèle écologique de Bronfenbrenner⁴⁰ permet :

1. de tenir compte de l'ensemble des facteurs (géographiques, politiques, économiques, culturels, etc.) susceptibles d'influencer le développement de l'enfant ;
2. de comprendre les liens entre les facteurs.

Fondé sur la notion d'interaction, le modèle écologique propose trois dimensions pour comprendre le développement humain. Ces dimensions sont interreliées et s'influencent mutuellement. Par exemple, le tempérament d'un enfant influence le fonctionnement de sa famille autant que la famille exerce une influence sur le tempérament de l'enfant. Les trois dimensions sont :

1. la dimension ontosystémique (l'ontosystème) qui comprend les caractéristiques personnelles, telles que le bagage génétique, les attitudes et les valeurs ;
2. la dimension chronosystémique (le chronosystème) ou les transitions vécues par l'enfant et l'époque dans laquelle il évolue ;
3. le contexte et l'environnement⁴¹.

⁴⁰ Olds, S.W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement de l'enfant : Édition abrégée de Psychologie du développement humain*, 6^e éd., p. 21-23. Adaptation sous la direction de Annick Bève, Laval, Qc : Groupe Beauchemin éditeur Ltée.

⁴¹ Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Lerner, R. M. (dir). *Handbook of child psychology*, vol. 1 : Theory, 5^e édition, New York : Wiley.

L'environnement écologique de l'enfant est un système complexe qui se subdivise en quatre sous-systèmes : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Nous les décrivons brièvement ci-dessous :

1. Le microsystème est le milieu immédiat de l'enfant dans lequel il interagit avec d'autres personnes. L'enfant influence ce milieu. Parallèlement, il est influencé par le milieu. Pour un même enfant, il existe plusieurs microsystèmes : la maison, la garderie, le groupe d'amis, la famille élargie, la communauté, enfin tous les milieux qu'il fréquente régulièrement. Dans chacun de ces systèmes, l'enfant joue un rôle particulier et chaque milieu a des attentes différentes à son égard. Pour se rendre compte de l'importance du microsystème, on peut se poser les questions suivantes :



- Quel genre de relations l'enfant entretient-il avec ses parents, avec ses frères et sœurs ?
- Quel rôle la famille élargie joue-t-elle dans sa vie ?
- À la garderie, est-ce qu'on respecte son individualité ?
- Est-il valorisé pour ses habiletés particulières ?

2. Les liens qui existent entre les différents microsystèmes forment le **mésosystème**. On peut penser aux liens qui existent entre la famille de l'enfant et la garderie, entre les services de loisirs communautaires et le foyer. Cette dimension inclut aussi les réseaux de soutien social, c'est-à-dire les personnes avec qui il entretient des relations sociales et qui lui offrent différents types d'aide. Pour mieux évaluer le mésosystème d'un enfant, on se posera des questions telles que :

- Est-ce que la famille valorise la découverte et la création comme le fait la garderie ?
- La garderie et la famille partagent-elles les mêmes valeurs ?
- Les comportements valorisés à la garderie sont-ils compatibles avec ceux valorisés à la maison ?
- Quels liens existent-ils entre les activités de la famille et celles de la garderie ?

3. L'exosystème est composé de lieux (souvent des institutions) qui ne sont pas fréquentés par l'enfant, mais qui exercent une influence indirecte sur lui. On peut penser à la gestion administrative de la garderie, ou encore aux instances gouvernementales qui décident des services à offrir à la petite enfance. Les décisions prises par ces instances influencent la vie de l'enfant de façon indirecte. Afin de mesurer l'influence de l'exosystème sur le développement de l'enfant, on peut se poser les questions suivantes :

- Quelles seront les effets du programme des déjeuners à la garderie ?
- Les heures d'ouverture de la garderie conviennent-elles à la famille ?
- Les exigences du travail des parents leur permettent-ils de passer suffisamment de temps avec leur enfant ?

4. Le macrosystème comprend les modèles culturels, les idéologies et les valeurs transmises par le gouvernement, la religion, l'éducation et l'économie. Ce système peut s'évaluer au moyen de questions telles que :
- De quelle façon une société de consommation influence-t-elle l'enfant et son milieu de vie ?
 - Quelle influence exerce l'image de l'homme et de la femme véhiculée par les médias ?
 - La violence à la télévision a-t-elle un effet sur le comportement et sur le développement de l'enfant ?

RÉPERCUSSIONS PÉDAGOGIQUES

L'approche écologique permet de voir « le grand portrait » et d'ainsi tenir compte de l'influence de divers facteurs sociaux dans l'analyse du développement de l'enfant et de ses besoins. Par conséquent, les interventions pour améliorer la situation des enfants devront être inclusives. Il peut s'agir d'interventions de société telles que :

- la mise en place d'un programme de congé parental universel ;
- l'intégration de cours de développement de l'enfant et de compétences parentales dans le curriculum de l'école secondaire ;
- un programme pour sensibiliser les employeurs aux besoins des parents.

Le modèle écologique rappelle à l'éducatrice qu'elle doit tenir compte des influences à l'extérieur de la garderie, entre autres, les valeurs familiales, le milieu culturel et le milieu communautaire de l'enfant. Les parents et la famille élargie doivent être considérés comme partenaires du développement de l'enfant.

PRINCIPE PÉDAGOGIQUE 7

Chaque enfant est un être unique. Il possède sa façon à lui de comprendre le monde qui l'entoure et d'agir sur ce monde

SAVOIRS THÉORIQUES : LES
INTELLIGENCES MULTIPLES SELON
GARDNER

Selon Gardner⁴², il y a plusieurs formes d'intelligence. Chaque enfant possède des forces, des aptitudes et des habiletés différentes lesquelles façonnent son style d'apprentissage. Rappelons que les formes d'intelligence sont

La théorie plus récente des intelligences multiples de Howard Gardner suscite beaucoup d'intérêt dans le monde de l'éducation, y compris celle de la petite enfance. Cette théorie a le mérite de respecter les différents styles d'apprentissage des enfants.

⁴² Informations tirées du site de Walter McKenzie : <http://surfaquarium.com/im.htm>, intitulé *Multiple Intelligences Overview*, le 22 juillet 2006.

déterminées selon des critères rigoureux. Jusqu'à maintenant, Gardner a déterminé neuf formes d'intelligence. Selon lui, il pourrait en exister d'autres. Les formes d'intelligence telles que nous les présentons ici n'apparaissent pas en ordre d'importance :

1. L'intelligence visuelle spatiale.

L'enfant qui possède une intelligence visuelle spatiale a une facilité à apprendre à partir du visuel et à organiser ses idées en images ou en tableaux. Il saisit facilement les relations spatiales entre les objets et peut les manipuler pour résoudre des problèmes. Son raisonnement est plus intuitif que linéaire et il a une facilité de pensée divergente qui lui permet de générer différentes solutions à un même problème. Lorsqu'il planifie la création d'un produit ou la résolution d'un problème, il peut visualiser la suite des actions à mettre en place. Il a une bonne acuité visuelle et peut apprécier les qualités esthétiques de son environnement. Il est habile avec les images. Il a une imagination fertile et une bonne motricité fine.

L'enfant dont l'intelligence est visuelle spatiale recherche la stimulation visuelle, les couleurs et les formes. Il utilise les images pour encoder et mémoriser les idées. Il apprécie la symétrie et la congruence (équivalence ou égalité). Il aime s'exprimer par des moyens artistiques. Il décrit les objets de façon imagée. Il aime créer, construire, décorer, dessiner, griffonner, faire de la peinture et construire des structures avec des blocs, du sable ou d'autre matériel. Il a un bon sens de l'orientation spatiale. Il remarque la forme des objets. Il préfère les albums avec beaucoup d'images. Le jeune enfant démontre son intelligence visuelle spatiale lorsqu'il bâtit des ponts ou des maisons avec des cubes, lorsqu'il remplit des pages avec des dessins compliqués, lorsqu'il organise ses idées en constellation ou lorsqu'il regarde en premier les images et les graphiques.

2. L'intelligence linguistique.

L'enfant qui possède une intelligence linguistique s'exprime bien à l'oral et à l'écrit⁴³. Il comprend et utilise les fonctions et les règles du langage. Il peut les appliquer dans de nouvelles situations ou de nouveaux contextes. Il se sert de son langage interne pour manipuler les idées ou comme instrument de mémorisation. L'enfant avec une forte intelligence linguistique aime les jeux de mots, les devinettes et les farces. Son langage est riche en détails et il aime parler. Il aime raconter des histoires. Il aime aussi qu'on lui raconte des histoires. Son vocabulaire expressif est bien développé. Il comprend l'information qu'on lui donne et les explications qu'on lui fournit oralement ou lors de discussions.

3. L'intelligence logico-mathématique.

L'enfant qui manifeste une intelligence logico-mathématique a un bon raisonnement logique. Il apprécie l'ordre, la cohérence dans les idées et le raisonnement scientifique. Il distingue facilement les composantes d'un système ou d'une idée. Il a de la facilité à utiliser des symboles pour représenter le concret ou pour déterminer les relations cause-effet. Il saisit facilement les opérations mentales complexes. Il établit rapidement les relations entre les idées et les actions. Il aime générer et évaluer des

⁴³ En petite enfance, l'écrit comprend le dessin, le gribouillis ou autres formes d'expressions écrites.

hypothèses. Il excelle au calcul, à la résolution de problèmes et à l'analyse d'idées abstraites. Il aime compter les objets et les classer en catégories. Il aime les jeux de raisonnement logique. Il veut comprendre comment les choses fonctionnent. Il croit que tout ce qui arrive a une explication logique et demande souvent « pourquoi ? ». Il démontre une préférence pour les livres qui traitent des sciences ou de la nature.

4. L'intelligence kinesthésique.

L'enfant qui a une intelligence kinesthésique apprend par l'interaction avec son environnement, c'est-à-dire qu'il apprend en faisant. Il peut se concentrer assez longuement sur une tâche de manipulation. Il répond vite et intuitivement à des stimuli physiques. Il démontre une grande motricité et une motricité fine bien développées. Il préfère exprimer ses idées et ses sentiments avec son corps et par des mouvements. Il démontre ses habiletés par son agilité, sa dextérité, sa flexibilité, son équilibre et son assurance. Il préfère le travail de groupe plutôt que le travail individuel et il recherche la compagnie d'enfants grégaires comme lui. Il aime les jeux de groupe et les tâches d'apprentissage de nature plus active. Cet enfant est attiré par les sports et les activités physiques. Il aime la danse et le mouvement créatif. Il préfère travailler avec ses mains à des activités concrètes comme le bricolage, le modelage ou la peinture aux doigts. Il aime aussi les activités à l'extérieur. Pour apprendre, il a besoin de bouger et de toucher. Il utilise ses mains et son corps quand il parle. Il aime prendre des risques physiques. Plutôt que d'attendre que quelqu'un lui montre ou lui explique comment faire, il se lance tout de suite dans une nouvelle activité. Précisons cependant que ces enfants ne sont pas hyperactifs.

5. L'intelligence musicale.

L'intelligence musicale renvoie à la capacité d'apprendre par le rythme, les leitmotifs, la musique, la forme et la structure. L'enfant qui possède cette habileté apprend non seulement par l'ouïe, mais par tous les sens. C'est en constatant les relations entre les éléments que l'enfant intègre de nouvelles connaissances. Cette forme d'intelligence se caractérise par une habileté d'écoute et par une capacité de repérer les leitmotifs et les rythmes. L'enfant démontre une intelligence musicale par son intérêt pour les répétitions, le rythme et les leitmotifs dans toutes nouveautés et partout dans son environnement. Il est attiré par les sons et la cadence du langage. Il aime suivre un rythme par le mouvement. Il démontre une bonne capacité pour apprendre des langues autres que sa langue maternelle. Il aime écouter de la musique et jouer des instruments. Il apprend vite les chansons et les comptines. Il a un bon sens du rythme. On peut souvent l'entendre en fredonner ou en frapper un avec ses doigts. Il aime imiter les sons de son environnement.

6. L'intelligence intrapersonnelle.

L'enfant avec une intelligence intrapersonnelle apprend dans le contexte de ses sentiments, de ses valeurs et de ses attitudes. Il s'agit d'une intelligence à forte connotation émotive. L'enfant qui démontre cette forme d'intelligence attribue une importance à ses apprentissages et les fait siens. Il développe facilement une conscience affective et éthique par laquelle il reconnaît et valorise les sentiments et les valeurs. C'est un enfant qui développe vite des principes et des priorités morales. On le reconnaît à sa facilité d'exprimer ses sentiments et ses préférences. Il a

confiance en lui, se donne des objectifs réalistes et fait des choix en conséquence. Il connaît ses forces et ses faiblesses. Sa connaissance de lui-même lui permet de faire confiance à ses instincts et à son jugement. C'est un enfant qui aime la solitude et la contemplation. Ses opinions sont claires et arrêtées. Et elles sont souvent différentes de celles des autres. Il a une volonté forte. Il tient à son autonomie. Il aime initier des projets. L'autorégulation et la métacognition lui viennent facilement et naturellement.

7. L'intelligence interpersonnelle.

L'enfant qui a une intelligence interpersonnelle apprend par son interaction avec les autres. Il a conscience des besoins des autres. Cette forme d'intelligence favorise la coopération et la collaboration. Elle produit des leaders naturels qui ont la capacité de convaincre les autres. Cet enfant possède une facilité pour établir de bonnes relations sociales. Il aime travailler en groupe et il attache beaucoup d'importance à ses relations interpersonnelles. Il aime partager. L'enfant dont l'intelligence est interpersonnelle se fait facilement des amis et il est sensible à leurs émotions et à leurs besoins. Il veut intervenir dans les situations de conflit. Il préfère les activités de groupe et aime montrer aux autres ce qu'il sait faire. Cependant, il cherche l'aide des autres plutôt que d'essayer de résoudre seul un problème qui lui semble trop compliqué.

8. L'intelligence naturaliste.

L'enfant qui possède une intelligence naturaliste apprend par les classifications, les catégories et les hiérarchies. Il a de la facilité à faire des comparaisons. Les différences et les ressemblances les plus minimes attirent son attention. Il distingue les traits communs entre différents objets. Il s'intéresse aux tableaux, aux lignes de temps, aux diagrammes, etc. C'est en se créant des schémas, des tableaux, des catégories ou des hiérarchies que cet enfant emmagasine des informations dans sa mémoire : informations dans le domaine de la nature et dans d'autres domaines. C'est un enfant organisé et en harmonie avec la nature. Il aime faire des collections, les trier et ordonner les résultats de son travail.

C'est en se créant des schémas, des tableaux, des catégories ou des hiérarchies que l'enfant emmagasine des informations dans sa mémoire.

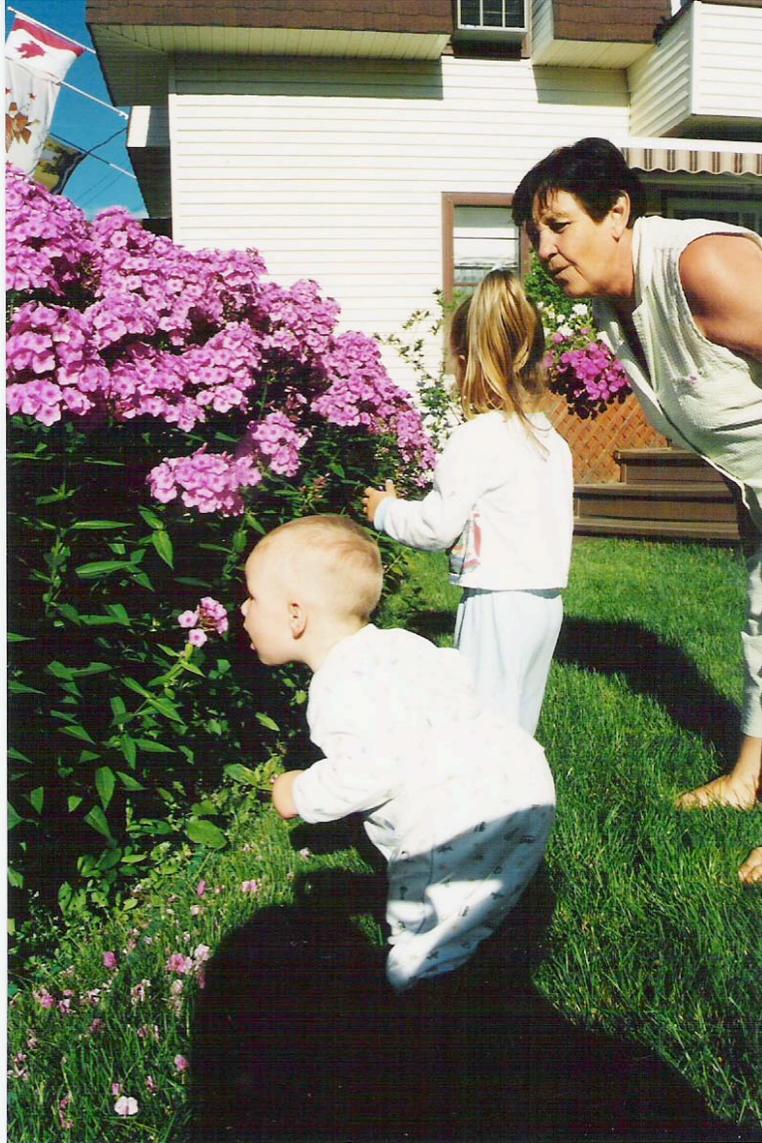
9. L'intelligence existentialiste.

L'enfant qui possède une intelligence existentialiste apprend plus facilement à partir d'un portrait global. Il voit facilement où se situent les éléments par rapport à un tout. Il peut résumer une situation ou un apprentissage et en voir les grandes lignes. Il exige que ses apprentissages aient un sens et soient liés entre eux. Il évalue l'information reçue d'après le contexte. Les applications concrètes de ses apprentissages revêtent une grande importance pour lui. Il aime la littérature. Les coutumes et les traditions des autres groupes culturels l'intéressent.

L'enfant qui a une intelligence existentialiste cherche à connaître sa place dans sa famille, son groupe, sa communauté et le monde. Il possède une conscience des valeurs de vérité, de bonté et de beauté. Ses amis, sa famille et sa communauté sont précieux pour lui. Il aime s'impliquer et valorise la santé et le bien-être des siens.

RÉPERCUSSIONS PÉDAGOGIQUES

Chaque enfant peut avoir des aptitudes et des habiletés au niveau d'une ou de plusieurs formes d'intelligence. C'est en observant l'enfant dans son fonctionnement quotidien que l'éducatrice pourra identifier ses préférences, ses forces et ses défis. La description des neuf styles d'apprentissage l'aidera à déterminer les comportements pertinents qu'elle doit observer. Ensuite, elle pourra planifier des activités et des projets selon les préférences des enfants et selon leurs styles d'apprentissage.



FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'APPRENTISSAGE EN PETITE ENFANCE

