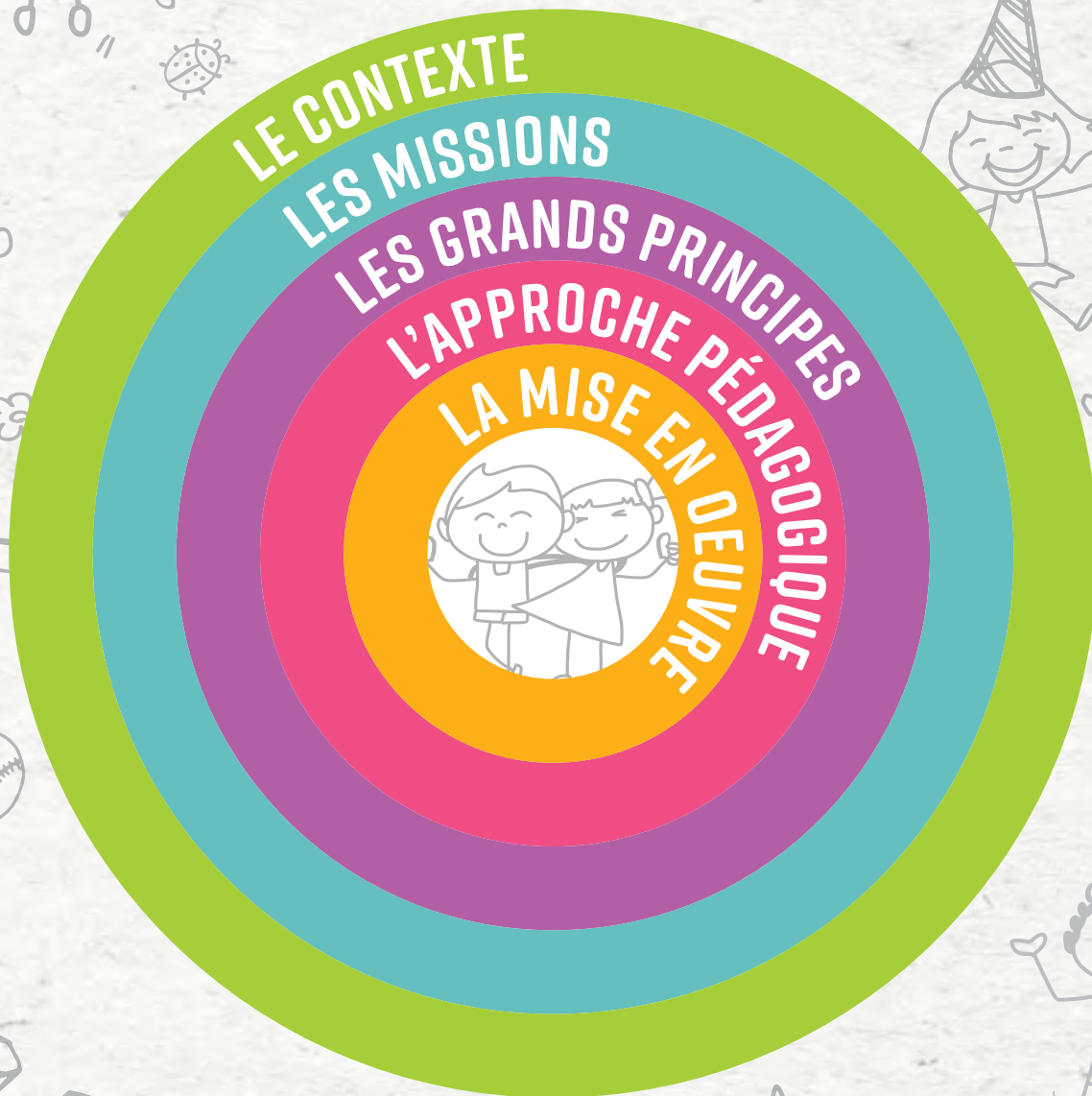


PLAN-CADRE

POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE AU LUXEMBOURG





LE CONTEXTE





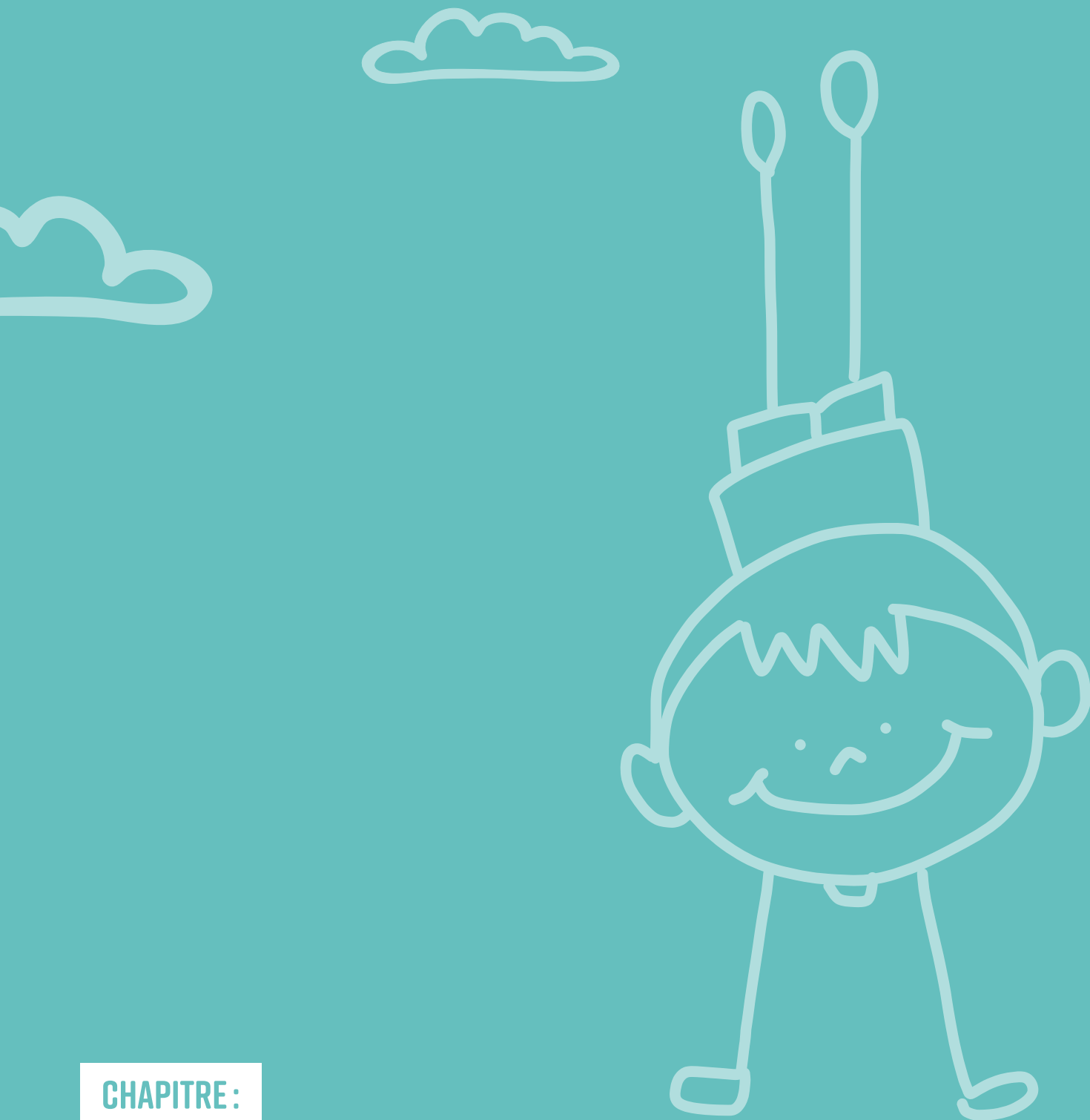
CHAPITRE :

01. LE CONTEXTE

| | | |
|------|--|------|
| 1.1. | LES ORIGINES DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE | P.15 |
| 1.2. | LE PLAN-CADRE POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE | P.15 |

LES MISSIONS

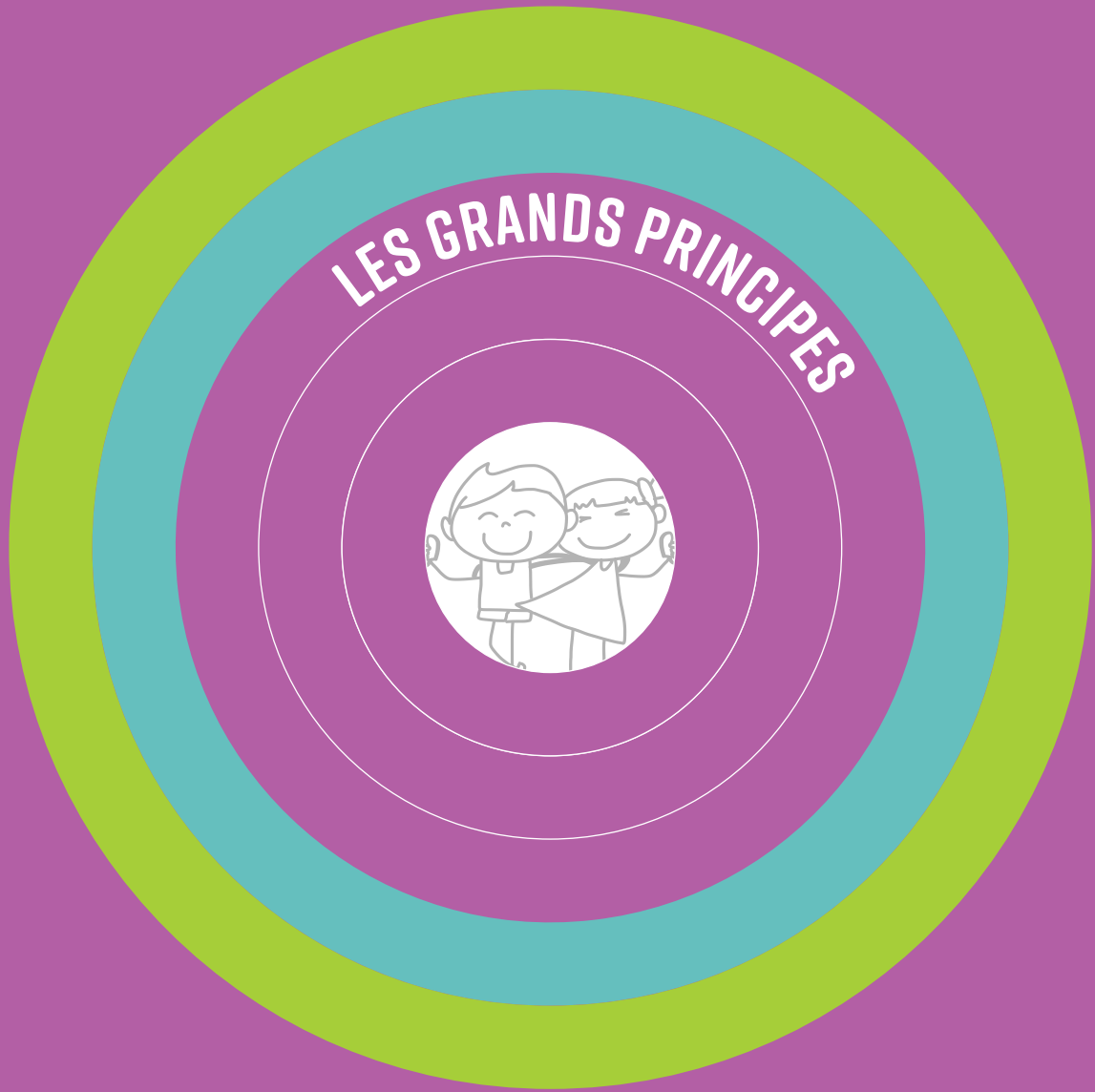
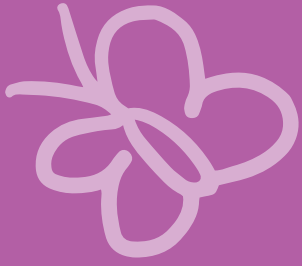




CHAPITRE :

02. LES MISSIONS

| | | |
|------|--|------|
| 2.1. | L'ÉDUCATION PRÉCOCE S'ADRESSE À TOUS LES ENFANTS DE TROIS ANS | P.19 |
| 2.2. | L'ÉDUCATION PRÉCOCE PLACE L'ENFANT AU CENTRE DES APPRENTISSAGES | P.19 |
| 2.3. | L'ÉDUCATION PRÉCOCE PRÉPARE AU MULTILINGUISME DE LA SOCIÉTÉ LUXEMBOURGEOISE..... | P.20 |
| 2.4. | L'ÉDUCATION PRÉCOCE INTERAGIT AVEC LE MONDE EXTÉRIEUR | P.22 |

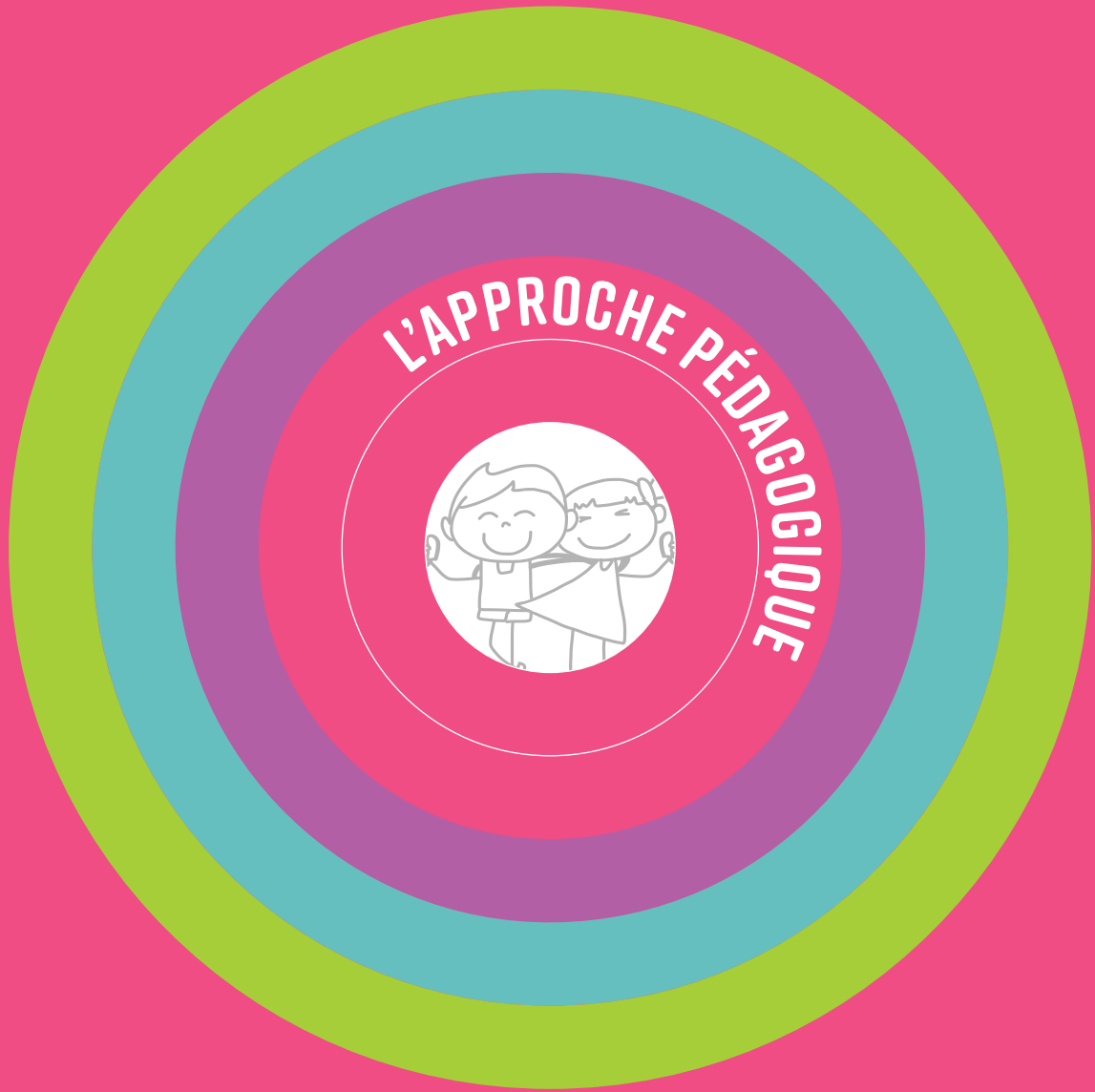




CHAPITRE :

03. LES GRANDS PRINCIPES

| | | |
|------|--|------|
| 3.1. | CHAQUE ENFANT EST UNIQUE | P.25 |
| 3.2. | CHAQUE ENFANT A SES BESOINS À LUI | P.26 |
| 3.3. | L'ENFANT SE DÉVELOPPE DE FAÇON GLOBALE ET INTÉGRÉE | P.28 |
| 3.4. | L'ENFANT EST L'ACTEUR DE SON PROPRE DÉVELOPPEMENT | P.29 |
| 3.5. | L'ENFANT APPREND PAR LE JEU | P.30 |

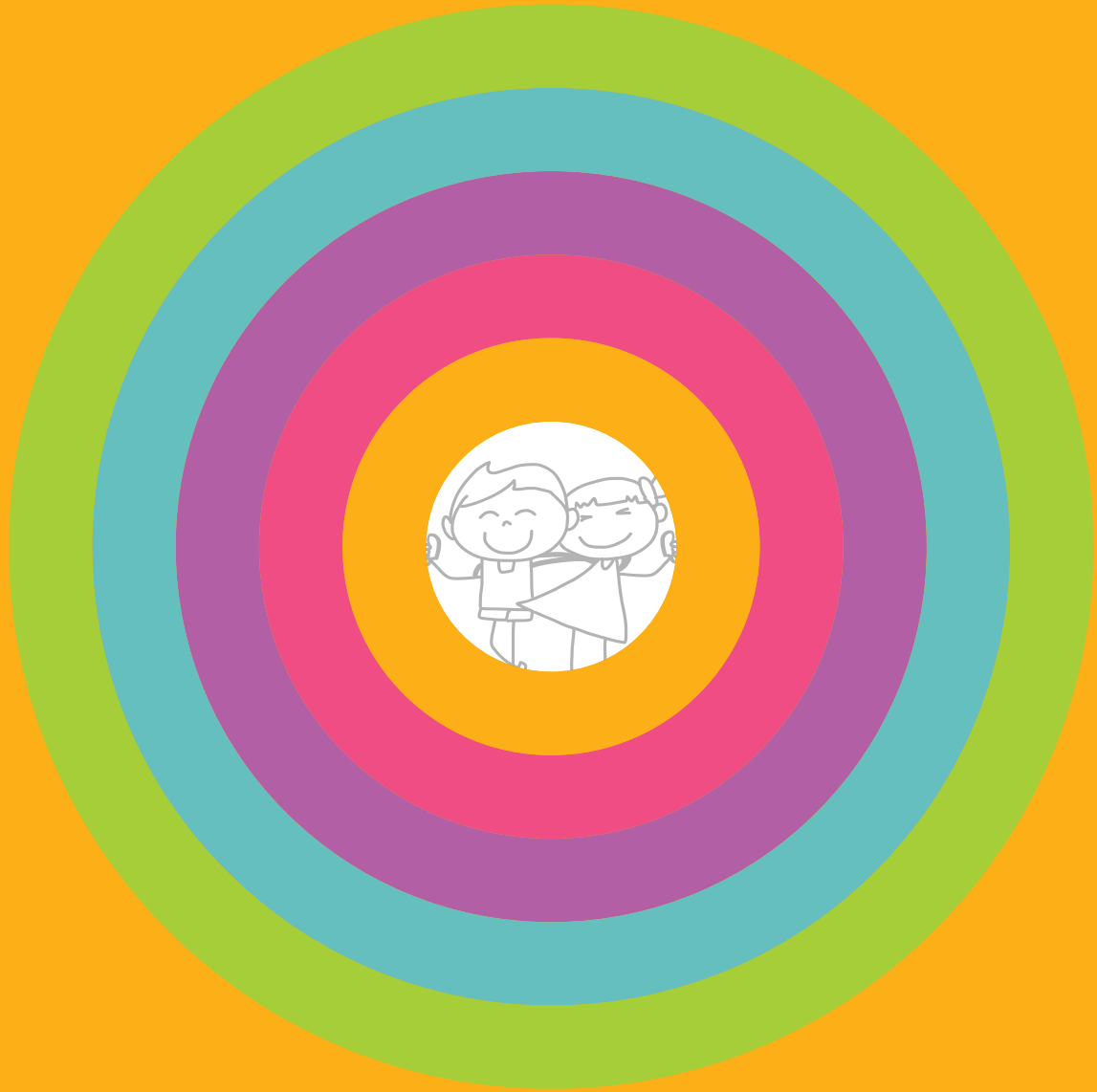




CHAPITRE :

04. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

| | | |
|------|--|------|
| 4.1. | APPROCHE ORIENTÉE VERS L'ENFANT | P.33 |
| 4.2. | APPROCHE ORIENTÉE VERS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE | P.35 |
| 4.3. | APPROCHE QUI VISE UNE PARTICIPATION RÉELLE DES ENFANTS | P.35 |
| 4.4. | APPROCHE AXÉE SUR LE JEU | P.37 |
| 4.5. | APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE ET MULTIDIMENSIONNELLE | P.39 |
| 4.6. | APPROCHE INTERCULTURELLE | P.41 |





CHAPITRES :

05. LES APPRENTISSAGES

- 5.1. LE PLAN D'ÉTUDES POUR L'ÉCOLE FONDAMENTALE P.43
- 5.2. LES ACTIVITÉS À L'ÉDUCATION PRÉCOCE :
LERNEN FINDET IMMER UND ÜBERALL STATT! P.51

06. L'OBSERVATION, LA DOCUMENTATION ET L'ÉVALUATION

- 6.1. L'OBSERVATION P.60
- 6.2. LA DOCUMENTATION P.68
- 6.3. L'ÉVALUATION P.70

07. LA COLLABORATION ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS

- 7.1. LA COLLABORATION EN ÉQUIPE
DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE P.73
- 7.2. LES PARENTS PARTENAIRES EN ÉDUCATION P.77
- 7.3. LA COLLABORATION EN ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE
DE CYCLE P.81
- 7.4. LA COLLABORATION ENTRE LE PERSONNEL
ENSEIGNANT ET ÉDUCATIF DE L'ÉDUCATION
PRÉCOCE ET LE PERSONNEL DES STRUCTURES
D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL POUR ENFANTS (SEA) P.86

08. L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE

- 8.1. QUELQUES PRINCIPES DE BASE P.91
- 8.2. RECOMMANDATIONS ET PISTES DE MISE EN ŒUVRE P.92



PLAN-CADRE

.....

POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE AU LUXEMBOURG

.....





LE CONTEXTE

CHAOS
PANIC &
DISORDER
MY WORK
IS DONE!
PARENTS

CHAPITRE 01.

LE CONTEXTE

1.1. LES ORIGINES DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE

« Comme la prime enfance constitue une phase de développement intense, il s'avère propice de stimuler les potentialités des enfants, dès l'âge de trois ans, dans un cadre favorisant les interactions avec leurs pairs. L'Éducation précoce élargit l'offre de l'école publique et permet de mieux répondre aux besoins et aux demandes d'une société en pleine évolution. » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, Luxembourg 2000, p. 1)

À ce jour, les considérations qui, à la fin des années 90, ont mené à la création d'une offre éducative publique et facultative, l'éducation précoce pour enfants de trois à quatre ans, sont plus que jamais d'actualité. Au cours des deux dernières décennies, la phase de la petite enfance n'a cessé de gagner en importance et il existe aujourd'hui un large consensus, confirmé par maintes recherches scientifiques au niveau international : **les enfants qui ont pu bénéficier d'une éducation de qualité dès leur plus jeune âge obtiennent de meilleurs résultats scolaires par la suite** (voir OCDE 2012). « Ce que vivent les enfants durant leurs premières années sert de pierre angulaire pour le reste de leur vie. » (OMS 2007, p. 3). La politique éducative européenne tente de concrétiser l'importance de cet impact en fixant des repères : dans les États membres de l'Union européenne d'ici 2020, au moins 95% des enfants âgés entre quatre ans⁽¹⁾ et l'âge de la scolarité obligatoire devraient profiter d'une offre éducative de haute qualité (voir Commission européenne 2009).

Le Luxembourg a répondu aux objectifs de la stratégie « Europe 2020 », bien avant 2009, en introduisant, en 1992, l'obligation scolaire à partir de quatre ans pour tous les enfants résidant au Grand-Duché et en garantissant ainsi l'accès à un enseignement de qualité, réglé par les lois scolaires afférentes et cadré par des programmes curriculaires respectueux des besoins des jeunes enfants. Le droit à l'éducation pour chaque enfant à partir de trois ans, introduit en 2009, constitue une avancée importante vers un accès universel et gratuit à l'éducation pour tous les enfants de moins de quatre ans.

Précisément à cause de son impact sur le parcours ultérieur de l'enfant, **la petite enfance a sa valeur propre et constitue une étape de vie à part entière** : un enfant de trois ans est non seulement un futur élève, bachelier, demandeur d'emploi. Il est avant tout, ici et maintenant, un jeune enfant avec des intérêts, des talents et des besoins à lui.

1.2. LE PLAN-CADRE POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE

En 2009, l'éducation précoce devint partie intégrante du premier cycle de l'enseignement fondamental. À ce moment-là fut introduit le plan d'études, le document de référence pour l'école fondamentale, qui définit les compétences à développer au cours des quatre cycles et propose des contenus à traiter dans les différents domaines de développement et d'apprentissage. **Le plan-cadre pour l'éducation précoce est complémentaire par rapport au plan d'études** : il comporte des recommandations pédagogiques et didactiques qui portent notamment sur les façons de concevoir l'enseignement et les apprentissages à l'éducation précoce (Comment développer les compétences définies dans le plan d'études ?).

« Des travaux de recherche de plus en plus nombreux montrent que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (l'EAJE) apportent un large éventail d'effets bénéfiques. (...) Cependant tous ces effets bénéfiques ont pour condition "la qualité". Un accroissement de l'accès aux services sans qu'on prête attention à la qualité ne produira pas de bons résultats pour les enfants (...). En outre, des recherches ont montré qu'une faible qualité peut avoir des effets dommageables durables sur le développement de l'enfant, au lieu d'être source d'avantages. » (OCDE 2007, p. 11)

Le présent plan-cadre pour l'éducation précoce définit les grandes lignes d'une offre pédagogique de qualité en contexte scolaire pour enfants de trois à quatre ans. Pour ce faire, il passe de l'abstrait au concret : il dresse tout d'abord le cadre général aux apprentissages à l'éducation précoce pour s'approcher ensuite, petit à petit, au fil des chapitres, de l'action pédagogique concrète au quotidien.

(1) Cette valeur de référence a été retenue dans les conclusions du Conseil de l'Union européenne du 12 mai 2009 en vue du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (Education and Training 2020, ET 2020).

A. LA STRUCTURE DU PLAN-CADRE

CHAPITRE 01. : le contexte

CHAPITRE 02. : les missions de l'éducation précoce

CHAPITRE 03. : les grands principes pédagogiques qui découlent des missions de l'éducation précoce

CHAPITRE 04. : l'approche pédagogique qui constitue en quelque sorte la mise en œuvre des principes pédagogiques et qui est à la base des apprentissages au quotidien

CHAPITRE 05. : la mise en œuvre - les apprentissages à l'éducation précoce (les domaines de développement et d'apprentissage, les compétences à développer, les activités à l'éducation précoce, les thèmes et les projets)

CHAPITRE 06. : la mise en œuvre - l'observation, la documentation et l'évaluation des apprentissages

CHAPITRE 07. : la mise en œuvre - la collaboration entre les différents acteurs (le partenariat avec les parents, la collaboration en équipe « précoce » et en équipe de cycle ainsi qu'avec le personnel des structures d'éducation et d'accueil pour enfants)⁽²⁾

CHAPITRE 08. : la mise en œuvre - l'espace éducatif

Plutôt que d'énumérer une liste d'activités concrètes à prévoir au quotidien, qui ne saurait ni être exhaustive ni tenir compte des spécificités locales, des exemples pratiques illustrent les descriptions, les explications et les définitions. Ils se réfèrent à des situations quotidiennes, informelles ou planifiées, des instantanés et de petits incidents susceptibles de rappeler des situations similaires, d'inciter à la réflexion, de donner envie de concevoir des scénarios d'apprentissage similaires, etc. D'autres documents spécialement conçus pour le premier cycle, notamment le document de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues « *Sprooch a Sproochen am éischte Cycle* » ainsi que les fiches d'activités langagières, complètent le plan-cadre dans le sens qu'ils permettent de mettre en œuvre les recommandations pédagogiques et didactiques du présent document.⁽³⁾

B. LES FONCTIONS DU PLAN-CADRE

Le plan-cadre sert de **réfèrent commun** au personnel enseignant et éducatif de l'éducation précoce. Comme les différences d'une classe/d'un groupe à l'autre peuvent être plus ou moins prononcées, le plan-cadre se doit d'être adaptable au contexte spécifique de chaque classe. En permettant de rendre l'action pédagogique à l'éducation précoce tangible, le plan-cadre nourrit également les échanges avec les collègues du premier cycle préscolaire et précise le rôle et la place des enseignants/-es et des éducateurs/-trices du précoce au sein de l'équipe pédagogique de cycle.

Le plan-cadre vise à faciliter **la cohérence et la continuité dans la prise en charge entre différents secteurs et acteurs concernés**, à savoir l'éducation précoce, les parents, les structures d'éducation et d'accueil pour enfants. Ceci est en effet une nécessité compte tenu du nombre élevé d'enfants qui bénéficient d'une double prise en charge, c'est-à-dire qui fréquentent une crèche et une classe de l'éducation précoce. Les missions et les conceptions pédagogiques de l'éducation précoce et celles des structures d'éducation et d'accueil pour enfants se complètent – ce qui est d'ailleurs tout à fait logique, puisque les deux offres prennent en charge de jeunes enfants âgés de trois à quatre ans. Par conséquent, il y a de nombreux points de raccord entre le plan-cadre pour l'éducation précoce et le Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2018). Cependant, le fait de faire partie intégrante du premier cycle de l'école fondamentale confère à l'éducation précoce une didactique spécifique qui se démarque de celle des structures d'éducation et d'accueil pour enfants.

Finalement, **le plan-cadre pourra servir d'outil de référence et de guide d'orientation** dans le contexte de la formation initiale, du stage d'insertion professionnelle ou encore dans le cadre de la formation continue des enseignants/-es et éducateurs/-trices.



(2) Le terme de « structure d'éducation et d'accueil pour enfants » se réfère aux crèches et aux maisons relais qui font partie du secteur de l'éducation non formelle.

(3) Un document portant sur le développement psychomoteur, socio-affectif, langagier et cognitif du jeune enfant sera élaboré prochainement.

LES MISSIONS



CHAPITRE 02.

LES MISSIONS

L'éducation précoce occupe une position tout à fait particulière au sein du système éducatif luxembourgeois : première étape du parcours scolaire de l'enfant, elle se situe à l'intersection entre la famille et/ou le secteur de l'éducation non formelle d'une part et la formation scolaire obligatoire d'autre part.

Les missions principales de l'éducation précoce tiennent compte de ces spécificités et ceci tant au niveau organisationnel que conceptuel :

- L'éducation précoce s'adresse à tous les enfants de trois ans ;
- L'éducation précoce place l'enfant au centre des apprentissages ;
- L'éducation précoce prépare au multilinguisme de la société luxembourgeoise ;
- L'éducation précoce interagit avec le monde extérieur.

2.1. L'ÉDUCATION PRÉCOCE S'ADRESSE À TOUS LES ENFANTS DE TROIS ANS

L'éducation précoce est un service public gratuit, une offre à caractère facultatif, au choix des parents et organisée par les communes. Avec l'introduction, en 2009, du **droit à « une formation scolaire »**⁽⁴⁾ pour tout enfant âgé de trois

ans et habitant le territoire du Luxembourg, il est dès lors impossible d'exclure un enfant de l'enseignement public pour quelque raison que ce soit. Le droit à l'éducation est défini non seulement comme le droit de pouvoir fréquenter une école de l'enseignement fondamental public, mais également comme le droit d'y recevoir une éducation et un enseignement qui tiennent compte des besoins de l'enfant, quelles que soient ses dispositions personnelles.

Par conséquent, **l'éducation précoce se caractérise par une approche inclusive au sens large** : elle accueille chaque enfant indépendamment de son milieu social, culturel, religieux, économique ou de ses particularités mentales, sensorielles ou motrices. Elle promeut l'égalité entre filles et garçons en cherchant à dépasser les stéréotypes de genre. En acceptant chaque enfant comme personnalité unique avec son vécu personnel, ses intérêts et ses talents à lui, l'éducation précoce contribue à promouvoir la valorisation des points communs et le respect des différences dans un monde de plus en plus diversifié.

Au cas où un enfant a des besoins qui rendent nécessaire une prise en charge spécifique et adaptée, un dispositif de mesures d'aide est mis en place afin de soutenir enfants, professionnels et parents.⁽⁵⁾

2.2. L'ÉDUCATION PRÉCOCE PLACE L'ENFANT AU CENTRE DES APPRENTISSAGES

Placer l'enfant au centre des apprentissages signifie s'intéresser à ce qui l'intéresse et lui fait plaisir, prendre en compte ce qu'il n'aime pas et ce dont il a besoin, ce qu'il sait bien faire et ce qui lui pose problème. Une compréhension approfondie de l'enfant, de ses actions et de ses interactions ne va pas sans connaître les grandes étapes de son développement dans les domaines psychomoteur, affectif, social, langagier et cognitif qui sont en lien étroit avec sa façon de voir et de comprendre le monde.



(4) L'article 2 de la loi du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire stipule que « Tout enfant habitant le territoire du Grand-Duché âgé de trois ans a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. Ce droit est garanti par l'État conformément aux lois régissant les différents ordres d'enseignement. »

(5) La prise en charge des enfants à besoins particuliers ou spécifiques est réorganisée selon un dispositif défini dans la loi du 29 juin 2017 (directions de région) et la loi du 20 juillet 2018 portant création de Centres de compétences en psycho-pédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire.



La perspective axée sur l'enfant a des répercussions tant au niveau pédagogique que didactique. **L'éducation précoce associe une approche globale**, orientée vers le développement de l'enfant, qui occupe une place prépondérante dans le secteur de l'éducation non formelle, **à une approche par compétences**, à caractère plus « scolaire », visant à développer des compétences clés dans différents domaines de développement et d'apprentissage (voir chapitre 5). Ce faisant, l'éducation précoce réussit à lier entre elles des conceptions d'apprentissage souvent attribuées à des secteurs d'éducation différents et par là perçues comme difficilement compatibles. Elle s'avance vers « une approche plus unifiée de l'apprentissage » (OCDE 2007, p. 65) et, par là, vers une prise en charge plus cohérente et continue de l'enfant. Cette approche correspond d'ailleurs fort bien à la position particulière de l'éducation précoce en tant que première étape du parcours scolaire, se trouvant à l'intersection entre les crèches et la famille d'une part et l'enseignement fondamental d'autre part. L'approche entamée par l'éducation précoce répond aussi aux recommandations des grands organismes au niveau international tels que l'OCDE, qui recommande « de dépasser les clivages (par exemple, entre approche scolaire et approche globale ou entre instruction dirigée par l'enseignant et activités à l'initiative de l'enfant) et d'accumuler la "valeur ajoutée" des différents points de vue. » (OCDE 2012, p. 13)

2.3. L'ÉDUCATION PRÉCOCE PRÉPARE AU MULTILINGUISME DE LA SOCIÉTÉ LUXEMBOURGEOISE

Les classes de l'éducation précoce sont des **espaces multilingues avec des enfants qui sont, pour la plupart, des « plurilingues émergents »⁽⁶⁾** : une majorité grandit à la maison avec une ou plusieurs autres langues que le luxembourgeois. En 2015/16, tel était le cas pour presque 61% des enfants qui fréquentaient une classe de l'éducation précoce (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg 2017b, p. 27). Même s'ils ne parlent qu'une langue en famille, nombreux sont ceux qui sont en contact régulier avec d'autres langues (chez les membres de la famille ou l'assistante parentale qui les prend en charge, à la crèche qu'ils fréquentent, etc.).

(6) La scientifique américaine, Ophélia García, désigne comme « *emergent bilinguals* » les enfants qui ont une autre langue de famille que la langue de scolarisation et qui acquièrent une nouvelle langue dans le contexte scolaire (García/Kleifgen 2010). Au vu de la situation luxembourgeoise avec un grand nombre d'enfants qui grandissent plurilingues et qui acquièrent souvent plusieurs nouvelles langues dans le contexte scolaire, on pourrait élargir la désignation utilisée par García pour parler de « plurilingues émergents ».

En plaçant l'enfant au centre des apprentissages, l'éducation précoce s'intéresse tout naturellement à son **potentiel linguistique existant** et considère celui-ci comme base pour tout apprentissage ultérieur. Avec l'implémentation généralisée du programme d'éducation plurilingue pour les enfants d'un à quatre ans dans les crèches, le nombre d'enfants qui, au moment d'entrer au premier cycle, ont été en contact régulier avec les langues luxembourgeoise et française, va considérablement augmenter. D'un autre côté, il y aura dorénavant aussi des enfants qui n'ont pas fréquenté de crèche et qui, avec l'entrée à l'éducation précoce, entreront en contact avec le luxembourgeois et/ou le français. Ils auront eux aussi des prérequis dans la ou les langue(s) parlée(s) à la maison. Au vu du rôle important de la langue première pour le développement harmonieux de l'enfant, celle-ci a une place de prédilection à l'éducation précoce et il s'agit de donner aux enfants la possibilité de recourir à leur répertoire linguistique entier pour interagir verbalement avec leurs pairs et/ou les adultes.

À part cette **valorisation des langues premières**, l'éducation précoce, en tant que première partie de l'école fondamentale, a pour mission de préparer les enfants au multilinguisme de l'école et, par là, au multilinguisme de la société. Étape charnière entre la famille, les structures d'éducation et d'accueil et le « préscolaire », elle entend développer le potentiel linguistique existant des enfants dans un souci de cohérence et de continuité.

La **familiarisation avec la langue, la culture et la société luxembourgeoises** a de tout temps été une priorité au premier cycle, compte tenu de la nécessité d'une bonne intégration dans l'école d'abord et dans la société ensuite. Face à la diversité linguistique croissante, la langue luxembourgeoise, en tant que facteur d'intégration, reste la langue de communication la plus importante au premier cycle. Les enfants développent des compétences orales en luxembourgeois au cours des années qu'ils passent au premier cycle. Eu égard aux phases du développement langagier du jeune enfant, il s'agit de souligner que le niveau à atteindre à la fin du premier cycle dans les différents domaines de développement et d'apprentissage (le socle de compétences) a été défini dans le respect du développement des enfants de cinq à six ans. Par conséquent, il ne doit en aucun cas être visé à l'éducation précoce (voir aussi chapitre 5).

Au développement de compétences en langue luxembourgeoise s'ajoute **l'initiation à la langue française** afin de permettre un accès aussi aisé, naturel et décontracté que possible à cette langue, qui, trop longtemps, a été abordée de façon trop « formalisée ». Le recours au savoir linguistique existant dans une ou plusieurs langues, notamment dans la ou les langue(s) première(s), comme, par exemple, écouter un texte de façon sélective en dirigeant son attention sur des mots-clés et détecter la chronologie d'événements racontés, facilite aux uns l'entrée dans une/des nouvelle(s) langue(s) et permet aux autres de développer davantage leurs compétences dans cette langue/ces langues. Comme il s'agit d'une initiation à cette langue, il n'est pas prévu de définir des socles de compétence en relation avec le français.⁽⁷⁾



(7) Les principes clés de l'éducation aux langues au premier cycle de l'école fondamentale sont présentés de façon détaillée dans le recueil « *Sprooch a Sproochen am éischte Cycle* ».



24. L'ÉDUCATION PRÉCOCE INTERAGIT AVEC LE MONDE EXTÉRIEUR

Dans un espace éducatif qui met l'enfant au centre des apprentissages et qui veut créer des conditions optimales à son développement, la collaboration de tous les acteurs constitue un prérequis.

Les parents ont non seulement leur place à l'éducation précoce, mais deviennent des partenaires en éducation.

Ce partenariat implique un dialogue sur pied d'égalité : le regard que les parents posent sur leur enfant diffère de celui des professionnels de l'éducation. L'échange régulier permet de partager des expériences, de confirmer ou de nuancer ses observations, de voir des aspects connus de façon différente, de partir à la découverte de facettes inconnues et d'élargir sa propre perspective afin de mieux connaître l'enfant.

Un partenariat vécu implique l'**invitation à la collaboration à différents niveaux** : des échanges sur base des bilans intermédiaires à la participation active à des projets communs (cuisiner ensemble, raconter une histoire, etc.), les parents sont des acteurs incontournables de l'éducation précoce.

Un partenariat vécu souligne la **complémentarité des acteurs** et fait appel à la responsabilité de chacun d'entre eux. L'éducation précoce ne sait pas tout faire et les parents ne peuvent pas être remplacés dans leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant. Il peut s'avérer indispensable de renforcer cette conscience auprès des parents.



L'échange et la collaboration entre professionnels se situent à différents niveaux (voir chapitre 7) : au sein de l'équipe pédagogique de l'éducation précoce, au niveau de l'équipe pédagogique de cycle qui regroupe l'ensemble du personnel enseignant et éducatif du premier cycle d'une même école et au niveau de la collaboration « intersectorielle » avec les professionnels du secteur de l'éducation non formelle qui prennent en charge les enfants en dehors de l'horaire scolaire. Dans tous les cas, il s'agit d'échanger des informations, de partager des expériences, d'adopter de nouvelles perspectives et d'élargir ses propres conceptions en vue d'une prise en charge plus cohérente et continue.

La conception de **phases de transition souples** au sein du même cycle et d'un milieu de vie à l'autre constitue un aspect très important du travail pédagogique à l'éducation précoce.

« Généralement, les transitions stimulent la croissance et l'éveil, mais si elles sont trop brutales et opérées sans précaution, le risque de régression et d'échec – en particulier chez les jeunes enfants – est réel. » (OCDE 2007, p. 14)

Lorsque les acteurs concernés, c'est-à-dire le personnel enseignant et éducatif du premier cycle et les professionnels de l'éducation non formelle, s'entendent sur des démarches cohérentes et continues, ils créent des repères stables et des points d'orientation qui permettent aux enfants de vivre des transitions en continuité (voir OCDE 2007).





LES GRANDS PRINCIPES

CHAPITRE 03.

LES GRANDS PRINCIPES

« L'éducation, ce n'est pas d'apprendre le maximum, de maximiser les résultats, mais c'est avant tout d'apprendre à apprendre, c'est d'apprendre à se développer, d'apprendre à continuer à se développer après l'école. » (Crahay 2010)

Les représentations et conceptions de la petite enfance ont largement évolué au cours des dernières décennies. Les résultats de recherches intensives et abouties, notamment dans le domaine de la recherche sur le cerveau, de la psychologie du développement et de l'apprentissage, remettent en cause la perception de l'enfant comme être incomplet et imparfait (voir e. a. Gopnik 2010) pour la remplacer par une conception qui le considère comme « un être humain à part entière avec ses capacités propres, cognitives, sociales et affectives ». (Bergonnier-Dupuy 2005, p. 8)

La petite enfance est aujourd'hui perçue comme une phase de vie à part entière qui a droit à une pédagogie et une didactique propres, respectueuses des spécificités de cette tranche d'âge. Les principes pédagogiques qui suivent, de même que l'approche pédagogique qui en découle (voir chapitres 3 et 4), mettent le jeune enfant avec ses besoins, ses intérêts, ses goûts et ses talents au cœur des apprentissages, soulignant ainsi la perspective que doit prendre toute action pédagogique à l'éducation précoce.

Les **principes pédagogiques fondamentaux** qui suivent constituent la base de toute action pédagogique à l'éducation précoce:

- Chaque enfant est unique ;
- Chaque enfant a ses besoins à lui ;
- L'enfant se développe de façon globale et intégrée ;
- L'enfant est l'acteur de son propre développement ;
- L'enfant apprend par le jeu.

3.1. CHAQUE ENFANT EST UNIQUE

« Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche. » (Korczak 1991, p. 106)

L'enfant de trois ans, qui arrive pour la première fois en classe d'éducation précoce, a déjà fait maintes expériences dans des contextes différents, en interagissant avec les personnes qui l'entourent et en agissant sur les objets de son environnement. Il sait marcher, courir et monter les escaliers. Il sait manger et se laver les mains de façon autonome. Il a appris à comprendre et à parler dans au moins une langue. Il sait affirmer sa volonté et montrer ou dire ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas. La liste des compétences, savoirs et savoir-faire acquis ou en voie d'acquisition pourrait être prolongée à l'infini.

E Moien am Bësch. D'Kanner sëtze ronderëm d'Feierplaz a maachen eng lesspau. D'Léa hält seng Këscht aus dem Rucksak: Hatt huet Hambiere matbruecht. « Hhhmm, Hambier ass gutt! », seet hatt a fänkt un z'iessen. Op eemol rífft de Leandro: « Joffer, kuck d'Léa! » Hatt ass grad am Gaang, säi Mond an d'Këscht ze stiechen, fir sech d'Hambier ze krogen. Säi Kënn a seng Nues si ganz rout gefierft, awer dat schéngt hatt net ze stéieren. « Léa ässt wéi e Guss! », seet den Olivier. « Nee! Nee! », rífft d'Léa. « Meng Fangere si ganz knaschteg. » Wéi den Enseignant him proposéiert, fir d'Fangere mat engem fichten Duch propper ze maachen, wénkt d'Léa mam Kapp. « Nee! Da si se nimmi gutt! »

Léa sait communiquer et argumenter sans équivoque ses goûts et préférences : elle n'aime pas les framboises saveur « savon », ce qui l'amène à ignorer la coutume de manger les framboises avec les mains. Elle a trouvé sa démarche à elle et elle sait la défendre contre les arguments d'autrui.



Malgré les principales étapes de développement que parcourt la grande majorité des enfants de trois à quatre ans, il y a des différences individuelles, dues aux circonstances de vie (le milieu familial avec ses coutumes, ses croyances et ses traditions, la disponibilité des personnes de référence pour l'enfant) et aux traits individuels (les intérêts, les talents et les préférences personnelles), qui ont des influences sur la façon dont se développe un enfant et qui font de lui un être unique.

Des différences interindividuelles font partie du développement dans les différents domaines ; elles sont particulièrement visibles chez les enfants en bas âge puisqu'elles sont liées à des étapes de développement assez prononcées (découvrir sa main dominante, monter et descendre les escaliers en alternant les deux pieds, etc.). Certains enfants cependant, en raison de leurs particularités mentales, sensorielles ou motrices, se développent de façon différée par rapport à leurs pairs.

En tant que lieu d'éducation pour tous les enfants avec besoins éducatifs spécifiques ou non, **l'éducation précoce reconnaît et respecte la personnalité de chaque enfant**. Elle crée un environnement éducatif et des moments d'apprentissage qui respectent le niveau et le rythme de développement de chaque enfant, ses acquis, ses besoins, ses intérêts et ses talents. En cas de besoin, des moyens

supplémentaires sont accordés aux écoles pour encadrer les enfants à besoins spécifiques. Afin d'assurer au mieux l'inclusion de chaque enfant, la prise en charge des enfants à besoins particuliers ou spécifiques prévoit un dispositif de mesures permettant de soutenir le personnel enseignant et éducatif en classe. Des instituteurs spécialisés dans la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques sont affectés aux écoles afin de pouvoir intervenir sur place, dans le sens d'une approche inclusive. Les centres de compétences en psychopédagogie spécialisée procèdent à un diagnostic spécialisé de chaque enfant qui leur est signalé, assurent une aide ponctuelle en classe, une prise en charge ambulatoire et, pour certains enfants, proposent la fréquentation, temporaire ou non, d'une classe du centre.

3.2. CHAQUE ENFANT A SES BESOINS À LUI

Manger, se reposer, bouger, être aimé et se sentir compris, contrôler ses fonctions corporelles, développer des relations de confiance avec des personnes de référence, etc. sont autant de besoins fondamentaux qui sont liés au développement émotionnel, corporel, cognitif, langagier et social du jeune enfant. Ils conditionnent son épanouissement sur tous les plans et tant qu'ils ne sont pas comblés, ils dominent sa pensée et son activité et, par là, sa réceptivité. Un enfant qui cherche à combler ses

besoins fondamentaux est beaucoup moins disponible, ou même temporairement indisponible, à d'autres actions et activités.

De Benny léisst dee gielen Trakter stoen, mat deem hien elo grad nach, esou séier wéi seng Knéien et packen, duerch de Sall geruscht ass. Hie gaapst, stécht den Daum an de Mond a rullt sech op dem Teppesch zesummen. Dem Inez an dem Jos, déi hei am Gaang sinn, hir Bëbeeën unzedinn, gefällt dat guer net a si fänken un ze jäizen. « Benny, wëlls du e bësse schlofen? » D'Educatrice weess, datt de Benny gëschter Owend spéit schlofe gaang ass, well hien op säi Pappa gewaart huet, dee vun der Mëttesschicht koum. De Benny packt et net méi bis an dee kuschelegen Eck mat de Këssen. Dofir ass hien elo vill ze midd. D'Educatrice leet eng Decken iwwert hien a si hëlleft dem Inez an dem Jos beim Plënnere vu Bëbee, Kutsch a Kleeder.

Prenons l'exemple de Benny. Il y a un instant, il était en train de jouer lorsque la fatigue s'empara de lui, l'empêchant de continuer l'activité qui lui procurait tant de plaisir. Inez et Jos, quant à eux, avaient tout juste décidé où et à quoi jouer lorsque Benny fit irruption. L'éducatrice cherche maintenant à concilier le besoin de repos de Benny et le besoin d'intimité du jeu à deux de Jos et d'Inez.

L'éducation précoce accorde une grande importance à la satisfaction des besoins fondamentaux. Elle est bien consciente du fait qu'un enfant qui évolue dans

un environnement avec des personnes de référence auxquelles il peut faire confiance, qui respectent et prennent en compte ses besoins physiologiques, qui lui offrent un cadre sécurisant, prévisible et stable, part avec confiance, curiosité et enthousiasme à la découverte de situations nouvelles. Lorsque l'enfant se sent pris au sérieux pour ce qu'il éprouve, valorisé pour ce qu'il sait faire, encouragé à faire de nouvelles expériences, il se perçoit comme compétent, découvre et développe davantage ses goûts et ses talents.

Et ass moies hallwer néng. D'Kanner sinn am Gaang ze spillen - alleguer bis op d'Iris an de Jeff. Déi zwee sëtze beim « Knabberdësch ». Deen ass dëst Schouljoer nei: Well ëmmer méi Kanner moies, ier si an de Precoc kommen, doheem näischt méi iessen, hunn d'Enseignante an den Educateur decidéiert, fir eng Plaz ze schafen, wou d'Kanner kënnen iessen, wa si Honger hunn. Esou brauche si net ze waarden, bis zesumme giess gëtt. Well awer och weiderhi Wäert op dat gemeinsam lesse geluecht gëtt, sti fir déi Kanner, déi virdu giess hunn, Knabbereie wéi Nëss oder Uebst prett. Op déi Manéier kënnen si mat deenen anere Kanner zesummen iessen. Am Ufank hunn déi meeschte Kanner de Knabberdësch ausprobéiert; nodeems bei verschiddene Kanner de Mo awer méi spéit am Moien erëm gegrommelt huet, hu si et virgezunn, bis zum gemeinsame Moiesdësch ze waarden. D'Chancë stinn deemno gutt, datt de Knabberdësch eng Offer fir déi « richtig Hongereg » wäert ginn.



3.3. L'ENFANT SE DÉVELOPPE DE FAÇON GLOBALE ET INTÉGRÉE

Le développement du jeune enfant et ses façons d'apprendre sont intimement liés à sa perception sensorielle. **Il apprend et construit sa conception du monde avec la tête, le cœur et le corps – en agissant sur son environnement et en interagissant avec les personnes qui le constituent.**

« Les sphères du développement du petit enfant, physique, cognitif, affectif, social, sont inséparables. Chaque sphère de son développement interagit sur les autres selon une dynamique en spirale entre affectivité et acquisitions, entre éducation et soin, entre corps et cognition, entre socialité et construction du soi. Pour lui tout est langage, corps, jeu, expérience. » (Giampino 2016, p. 37)

Den Erin an d'Melina spillen am Haff an der Sandkëscht. Fir d'éischt fëlle si Dëppercher a Sandforme vu verschiddene Gréissten. Dono fëlle si de Sand vun engem Dëppchen an dat anert a loosse sech géigesäiteg de Sand iwwert d'Äerm lafen. Den Erin quiikest vu Freed: Wéi dat kribbelt! Si vergruewen hir Äerm bis zu den Ielebéi am Sand. « Kuck! », rífft d'Melina, leeft bei de Waasserbaseng an zappt seng Hänn an d'Waasser. « Kuck! » Hatt leet seng Hänn an de Sand. « Si si ganz krazeg. Probéier du och! » Den Erin wëllt net, hie wëllt sech net knaschteg maachen. Hie leeft op déi aner Säit vun der Sandkëscht, do, wou d'Sonn op de Sand schéngt. « C'est chaud ici! », rífft hien a leet seng Hänn op de Sand. Dono schëppt hien de Sand an eng Form: « Voilà un gâteau ... chaud! » « Hhmmm! », seet d'Enseignante, déi dobäi kënnt. « En effet, le gâteau est très chaud! De Kuch ass ganz waarm! Tu l'as mis au four? » « Non, non, nee! », äntwert den Erin a weist op d'Sonn. « De Sand ... c'est chaud. Dat ass de Sonn. » « Dat war d'Sonn? Jo du hues Recht! De Sand ass an der Sonn waarm ginn. » D'Melina kënnt dobäi: « Kuck! De Sand fält rof! » Firwat dat esou ass, wëllt d'Enseignante wëssen. « Sinn net méi naass! » D'Melina weist op seng Hänn, déi méttlerweil gedréchent sinn.

Différentes dimensions sont sollicitées lors de cette activité : Erin et Melina découvrent, en expérimentant avec le sable, des propriétés physiques et chimiques élémentaires (*et kribbelt; et ass krazeg; de Sand pecht, wann en naass ass, a fält vum selwe rof, wann en dréche gëtt; wann d'Sonn drop schéngt, gëtt de Sand waarm*), ils trouvent du plaisir à jouer ensemble, ils respectent la volonté de l'autre (*den Erin wëllt keng naass Hänn an de Sand stiechen*), ils affinent leurs gestes et développent la coordination bilatérale des deux mains par des activités de transvasement et, en passant, ils développent leur langage en décrivant leurs actions et les sensations qu'ils ressentent.

Les conséquences pour la conception et la mise en œuvre d'activités pédagogiques sont évidentes : le caractère transdisciplinaire des activités l'emporte sur l'enseignement isolé de savoirs et savoir-faire spécifiques (voir chapitres 4 et 5).



3.4. L'ENFANT EST L'ACTEUR DE SON PROPRE DÉVELOPPEMENT

L'enfant apprend par l'action, il fait et défait des concepts et des catégories, les nuance et les différencie en continu - en écoutant, en touchant, en goûtant, en sentant, en se mouvant et en verbalisant ses perceptions et sensations. Les processus d'auto-éducation (*Selbstbildungsprozesse*) jouent un rôle de première importance dans ce contexte.

D'Louise an de Metti spillen haut Klon. Déi faarweg Box an déi vill ze grouss Schong hu si an der Kleederkëscht fonnt. Elo feelt hinnen nach eng Klonsnues. De Metti hält e Kartongsbecher aus der Bastelkëscht: En ass blo an huet gëldeg Stärén. Den Enseignant hëlleft him, fir e Lastik drunzestrécken; fäerdeg ass d'Klonsnues! D'Louise wëllt awer keng blo Nues mat Stärén. Hatt weist op de Cover vum Billerbuch, dat e Klon mat enger décker ronner roudier Nues weist. « Ech wëll esou eng! », seet hatt ganz bestëmmt. « Eng rout! » Hatt hält e Blat roude Pabeier aus der Bastelkëscht a schneit e Stéck mat der Schéier eraus. Hatt hält se virun d'Nues a geet bei de Spigel. « Déi ass net gutt! », seet hatt a fiert mam Fanger laanscht deen zackege Bord. « Emma, maach du! » D'Emma aus der Spillschoulsklass vu niewendru moolt e Rondel op d'Blat, schneit dësen eraus an hält en dem Louise virun d'Nues. Dat kuckt vill méi zefridden dran, awer d'Nues bleift net hänken. Wéi d'Emma proposéiert, fir de Rondel mat Pech un der Nues festzapechen, wénkt d'Louise of. « Neen, neen, kee Pech! » « Du kanns deng Nues jo och rout molen, mat där Faarf fir an d'Gesicht! », mengt d'Emma. Déi Iddi gefällt dem Louise ganz gutt. Hatt wëllt awer nëmmen eng kleng Nues, e kleng roude Punkt, well d'Faarf esou kal a pecheg ass. Dat bréngt d'Emma op eng Iddi. Kuerzerhand pecht hatt him dee roude Rondel aus Pabeier op déi rout geschminkten Nues - si bleift hänken! D'Louise laacht zefridden.

L'enseignant/-e et l'éducateur/-trice portent leur attention sur la façon dont l'enfant résout les défis qui se posent à lui et les méthodes et les stratégies qu'il met en œuvre pour agir en situation, surmonter des obstacles et trouver des solutions.

« L'important est de mettre l'accent sur le processus plutôt que sur le produit, c'est-à-dire sur l'exploration elle-même plutôt que sur les réalisations de l'enfant ou sur l'acquisition d'habiletés précises. Car ce qui importe surtout c'est que l'enfant développe sa capacité d'interagir de manière constructive et de plus en plus diversifiée avec son environnement. » (Ministère de la Famille et des Aînés, Québec 2007, p. 19)

Prenons les activités de Louise et d'Emma : le produit final, le rond en papier rouge, ne renseigne guère sur son processus de création. Louise a une idée de ce qu'est un nez de clown - elle ne veut pas de nez bleu parsemé d'étoiles et le rond rouge, qu'Emma a découpé dans du papier, ne correspond pas non plus à l'image qu'elle a en tête (« Si ass ze vill pickeg! »). Pourtant, elle ne sait pas réaliser elle-même son idée. Par conséquent, elle demande de l'aide à Emma. Finalement, après avoir surmonté divers obstacles (le nez qui ne colle pas, la colle de bricolage qui n'est pas faite pour le visage, le nez maquillé qui est trop fin) et grâce au soutien résolu et aux suggestions pertinentes d'Emma, Louise arrive à avoir le nez de clown tel qu'elle l'a imaginé.

L'enfant, acteur de ses apprentissages, entre en contact avec d'autres enfants qui sont eux aussi acteurs de leurs apprentissages. **Par l'interaction avec ses pairs, sur un pied d'égalité, il co-construit sa conception du monde**, il élabore ses repères et ses concepts, les met à l'épreuve de la réalité et, le cas échéant, les réajuste suite aux expériences faites.

L'enseignant/-e et l'éducateur/-trice peuvent eux aussi investir le rôle de co-constructeurs. En raison des différents niveaux de savoir, savoir-faire et savoir-agir des acteurs, les processus de co-construction entre adultes et enfants se caractérisent par leur asymétrie. En adoptant le rôle de co-constructeurs, l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice prennent le point de vue des enfants et adaptent leurs perspectives afin de mieux comprendre la façon de voir et d'agir dans ce monde des enfants. Une connaissance approfondie de chaque enfant, qui se base sur ses apprentissages dans différents domaines ainsi que sur ses goûts et ses talents, est à la base d'une démarche différenciée qui permet à l'enfant de progresser en le stimulant « juste comme il faut ».⁽⁸⁾

(8) Zone proximale de développement.



3.5. L'ENFANT APPREND PAR LE JEU

« Le jeu, c'est le travail de l'enfant ; c'est son métier, c'est sa vie. » (Kergomard 1886, p. 34)

Le jeu est l'activité majeure et privilégiée de cette période essentielle de l'enfance : entre un et six ans, les enfants peuvent passer 15.000 heures à jouer (voir Krenz 2001).

Le jeu est nourri par l'imaginaire et il est étroitement lié au développement des compétences psychomotrices, affectives, créatives, sociales et intellectuelles. C'est à travers le jeu que l'enfant arrive à recréer le monde afin de mieux le comprendre. Il fait de nouvelles expériences et donne vie à des émotions par leur déplacement sur des objets et des personnes. Par le jeu, l'imagination et la créativité sont fortement stimulées. C'est également à travers le jeu coopératif, en interaction avec ses pairs, que l'enfant fait ses premières expériences d'apprentissages sociaux : en échangeant avec les autres, en argumentant sa position, en disant ce qu'il aime ou n'aime pas, etc.

D'Sérine, d'Melissa an den Aly hunn eng Rei Still am Poppeneck zesummegeréckelt. Si huelen eng Decken a leeën dës iwwert d'Still: Fäerdeg ass d'Haus! D'Kanner krauchen elo een nom aneren eran, mee d'Decke bleift net op de Still leien. « Futti ass d'Haus! », seet d'Sérine. D'Kanner leeën d'Decken nach eng Kéier op d'Still a krauchen erëm ënnert den Dësch. Awer och dës Kéier bleift d'Decken net leien. « Aly, hal d'Decken un! » Dat ass d'Melissa. Den Aly follegt an d'Sérine an d'Melissa krauchen eran. Wéi den Aly wëllt ënnert den Dësch krauchen, fällt d'Decken erëm erof. Dunn huet den Aly eng Iddi: Hien hält e Grapp voll Wäschklameren an d'Kanner probéiere fir d'Decke ronderëm d'Stullbeen ze klameren. Am Ufank klappt et net, bis d'Sérine op d'Iddi kënnt, fir déi zwee Enner vun der Decken unzehalen an den Aly si mat de Klamere befestegt. Elo bleift d'Haus stoen!

Différentes formes de jeux sont pratiquées à l'éducation précoce, à différents degrés, en fonction de l'âge et du niveau de développement des enfants : les jeux d'exploration, les jeux symboliques, les jeux de construction et les jeux à règles.

« En grandissant, l'enfant prend (...) possession de son corps, développe sa motricité et sa mobilité dans l'espace par la pratique de jeux d'exploration et d'exercice. En accédant au jeu symbolique, l'enfant s'essaie à rejouer des comportements sociaux (jouer à la marchande, à la maîtresse, au papa et à la maman, etc.) qui lui permettent de symboliser des événements de sa vie psychique. Avec les jeux à règles (jeux de société, jeux collectifs de plein air, etc.), l'enfant entre dans un autre type d'interactions sociales, celui qui consiste à accepter des règles communes en maîtrisant son propre désir, afin de vivre une relation avec les autres. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France 2015, p. 4)

Les différentes formes de jeux sont soit accessibles librement aux enfants, soit rendues accessibles lors de moments d'apprentissage planifiés. Conscient(e)s du lien étroit qui existe entre jeu, apprentissage et développement de compétences sur divers plans, l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice promeuvent une véritable culture du jeu.

Par conséquent, il est temps de repenser la conception du jeu « libre » et d'éviter de le limiter au seul moment d'accueil des enfants en début de journée.

« Trotz der Erkenntnisse über die im selbstbestimmten Spiel enthaltenen Bildungspotenziale wird (...) immer noch an Freispielzeiten und Nicht-Freispiel-Tätigkeiten festgehalten. Beobachtungen von Weltzien (2007) zeigen, dass die Trennung von Arbeit und Freizeit der Erwachsenenwelt zunehmend Einzug in den Kindergarten erhält, das lernende Kind vom spielenden Freizeitkind getrennt wird. Die Vormittage (...) werden häufig mit Lern-, Förder- und Trainingsprogrammen durchgetaktet, das freie Spiel verkommt zum Pausenfüller und zur Randerscheinung, zur Überbrückung von Bring- und Abholzeiten. » (Koeppel 2012a, p. 10-11)

Trop longtemps conçu comme phase de repos, dépourvu de but, perçu comme l'antipode des moments d'apprentissage planifiés et structurés par les adultes, **le jeu est de plus en plus reconnu pour ce qu'il est : un moyen d'apprentissage de prédilection pour le jeune enfant.**



A young child with dark hair, wearing a blue long-sleeved shirt and blue pants, is climbing a rope ladder on a wooden playground structure. The child is smiling and looking towards the camera. The rope ladder consists of several parallel ropes attached to wooden rungs. In the background, other children and a person in a bright orange jacket are visible, suggesting a busy playground setting. A pink circular graphic is overlaid on the image, containing the text "LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES".

LES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

CHAPITRE 04.

L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Prendre en compte l'unicité de chaque enfant, ses façons de voir et d'agir dans le monde, a des répercussions sur la façon dont sont conçus les apprentissages à l'éducation précoce. L'approche pédagogique qui découle des principes décrits au chapitre précédent se caractérise comme suit :

- Elle est orientée vers l'enfant avec ses besoins, ses goûts, ses talents et ses manières d'apprendre ;
- Elle est orientée vers les processus d'apprentissage et s'intéresse aux cheminements qu'empruntent les enfants ;
- Elle vise une participation réelle des enfants ;
- Elle accorde une grande importance au jeu ;
- Elle se veut transdisciplinaire et multidimensionnelle ;
- Elle prend en compte la diversité qui caractérise le groupe-classe sur différents plans (linguistique, culturel, familial, etc.).

4.1. APPROCHE ORIENTÉE VERS L'ENFANT

Ce que l'enfant sait faire et ce dont il a besoin :

De Firas sëtzt mam Lucy, der Handpopp, ënnert dem Dësch. Hie mécht e Puzzle, a während hien déi fofzëng Stécker ouni grouss ze zécken zu engem Bild zesummesetzt, schwätzt hie mam Lucy op Arabesch. Säit sengem éischten Dag am Precoce vu viru gutt véier Woche puzzelt hien all Dag; dat kann hie richtig gutt. D'Lucy, an nëmmen d'Lucy, ass ëmmer dobäi. Wéi d'Mélanie sech niewent de Firas sëtzt, hält hien op mat schwätzen an hie leet déi Stécker, déi iwwereg bleiwen, an d'Këscht. « Mélanie, wëlls du och e Puzzle maachen? », freet den Educateur. Wéi d'Mélanie mam Kapp Jo wénkt, kucke si zesummen no engem anere Puzzle a sëtzen sech domat just virun den Dësch op de Buedem, net wäit vum Firas ewech.

Adopter une approche orientée vers l'enfant signifie prendre en compte ce qu'il aime faire, ce qu'il sait déjà bien faire et ce dont il a besoin pour le faire. Firas sait bien faire des puzzles et il les fait en solitaire, avec comme seul compagnon Lucy, une poupée, avec laquelle il parle dans sa langue première. L'éducateur lui procure ce dont il a besoin pour accomplir cette activité : l'espace (son espace à lui, intimiste, sous la table, non occupé par d'autres enfants et à l'intérieur duquel il peut recourir à « sa » langue), le temps (le temps dont il a besoin pour trouver, à travers la répétition d'un jeu qui lui réussit bien, la sécurité pour aborder de nouveaux défis), le matériel (des puzzles à degré de difficulté élevé qu'il a empruntés auprès des enfants du préscolaire) et les interlocuteurs de son choix (la poupée qui comprend l'arabe).

L'enseignant/-e et l'éducateur/-trice qui prennent en compte les goûts, les intérêts, les talents et les besoins des enfants sont sensibles aux sujets qui les préoccupent. Mélanie aimerait bien approcher Firas qu'elle cherche des yeux depuis quelques jours. Firas, quant à lui, ne semble pas encore prêt à entrer en contact avec d'autres enfants. L'éducateur, sans s'imposer dans cette situation, essaie d'aider chacun à avoir ce dont il a besoin : en jouant à côté de Firas, Mélanie peut approcher le garçon syrien sans pour autant s'introduire dans sa sphère privée. La quête d'amitié, sujet de première importance pour Mélanie en ce moment, peut donner naissance à un projet comme, par exemple, « Ech an déi aner Kanner ».





Une approche orientée vers l'enfant influence le choix de thèmes et de projets ainsi que la conception d'activités d'apprentissage à l'éducation précoce :

ils peuvent être liés au développement de l'enfant (par exemple son intérêt grandissant pour les jeux symboliques, le « faire comme si »), aux questions qui naissent de l'interaction avec les autres ou avec l'environnement matériel (« *Wat seet de Firas?* » ; « *Firwat rullt de Ball?* »). « Themen der Kinder können individuelle Entwicklungsthemen sein und Fragen des sozialen Miteinanders und der dinglichen Umwelt. » (Laewen/Andres 2011, cités par Koeppel 2012b, p. 6). Le désir de comprendre Firas peut donner naissance à un projet portant sur la découverte des langues présentes en classe ; le questionnement sur les propriétés physiques d'un ballon peut mener à des activités d'ordre logico-mathématique (effectuer, par exemple, des classements simples avec des objets qui roulent/qui ne roulent pas). La transition du précoce vers la première année du premier cycle, le « préscolaire », peut générer des angoisses et des questions qui ont leur place dans un projet commun qui sert à préparer le changement de classe, par exemple « *Wéi ass et an der Spillschoul?* » ; « *Däerf ech mäi Petzi mathuelen?* » ; « *Gëtt et do och en Zuch?* » ; « *Geet d'Lisa och mat?* ».



4.2. APPROCHE ORIENTÉE VERS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Si l'on admet que l'enfant est le premier acteur de son développement, l'attention est portée sur la façon dont il agit et interagit en situation avec ses pairs et avec les adultes.

D'Kanner hu gëschter, wéi si spadséiere gaange sinn, dem Emir säi klenge wäisse Mupp, den Otto, gesinn. Haut moolt d'Maud den Otto – eng giel a blo Knuddel op engem Stéckelche Pabeier. Domat ass hatt awer net zefridden: Den Hond ass ze kleng, méi e grousst Blat muss hier! Eent vun där décker Pabeirull! Mat deem grénge Stëft, moolt hatt mat grousse Bewegungen eng Knuddel op d'Blat. « Ho finito. Emir, kuck, ass Otto! » « Den Otto ass net gréng. Ass sou! » Den Emir kuckt an d'Schachtel, fënnt awer net déi Faarf, déi hie sicht. D'Enseignante weist op d'Gouachefaarwen: Wéi wier et mat deenen? Den Emir hëlt d'Fläsch mat där wäisser Faarf: « Otto ass sou! » Hie moolt mat där wäisser Faarf e wäissen Otto op dat wäisst Stéck Pabeier vun der Rull. « Otto ass verstoppt? » Dat ass de Simon. « Emir, huet den Otto sech verstoppt? » D'Enseignante ass elo och virwëtzeg ginn. Den Emir muss laachen. De Simon hëlt e blot Blat aus der Schnëppelskëscht a moolt mat där wäisser Faarf drop. « Otto ass rëm do. » Dono fierft hie sech mam Pinsel d'Hänn wäiss, hält se an d'Luucht a riff: « Kuck, sinn och Mupp. Wuff, Wuff, Wuff! »

Une approche orientée vers les processus d'apprentissage s'intéresse tout d'abord aux démarches entamées par un enfant dans une situation pour réaliser une tâche ou résoudre un problème : Sait-il prendre des initiatives ou cherche-t-il de l'aide ? Imite-t-il ses pairs ou cherche-t-il à trouver ses propres solutions ? Interagit-il avec les autres ou agit-il plutôt en solitaire ? Fait-il des choix conscients ou se laisse-t-il guider par le hasard ?, etc.

Cette approche permet ensuite d'accompagner chaque enfant sur son parcours d'apprentissage. Une attitude ouverte, qui prend en compte le potentiel existant de l'enfant et la façon dont il s'en sert pour franchir les prochaines étapes de développement, amène l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice à tourner leur regard vers les prochains pas de développement de l'enfant et vers ce dont il a besoin pour progresser.

De par sa présence non imposée et de par des inputs ciblés lors de moments sensibles, l'enseignante encourage les enfants à poursuivre la voie qu'ils ont entamée. Elle met à leur disposition un environnement éducatif qui offre des occasions pour expérimenter (différentes sortes de couleurs et de papier sont à leur disposition), pour faire des choix avertis (le choix de la bonne couleur et du support adéquat), pour découvrir de nouvelles facettes dans des objets ou des situations connus (inventer des jeux de rôle avec ses mains colorées).

4.3. APPROCHE QUI VISE UNE PARTICIPATION RÉELLE DES ENFANTS

Chaque enfant, nonobstant son âge, a le droit de contribuer activement à l'organisation de sa vie au quotidien.⁽⁹⁾ Le droit à la participation active est la mise en œuvre d'une pédagogie qui considère l'enfant comme apprenant actif et responsable qui co-construit ses apprentissages ensemble et/ou avec l'appui des personnes de son entourage. **L'éducation précoce propose des formes de participation adaptées à l'âge des enfants**, respectueuses de leur développement psychomoteur, social, langagier, émotionnel et cognitif ainsi que de leurs intérêts, talents, goûts et besoins.

Haut gëtt d'Spillmaterial an der Klass op de Leescht geholl. D'Kanner bestëmmen, wat bleift a wat duerch aner Saachen ersat gëtt. Wou spills du am léifsten? Wat hues du am léifsten? Wat hues du guer net gär? D'Äntwert ginn d'Kanner, andeems si an deen Eck ginn, an deem si am léifste spillen, oder sech bei déi Spillsaach sëtzen, mat där si gären, respektiv net gäre spillen. Heibäi kënnst eraus, datt d'Kleederkëscht bei Jongen a Meedercher gläichermoosse beléift ass (« Ech sinn e bëisen Tiger! », « Prinzessin spillen ass flott! »), während dat neit Baumaterial mat deene ville klenge Stécker net esou gutt ukënnst (« Et kann ee keng schéi Saache bauen. »). De Baukasten ass och ganz beléift, vläicht well een, wéi de Nicki weist, « des tours comme ça! » baue kann. Bei deem neie Gesellschaftsspill dogéint ass et net esou einfach: D'Lara an de Ivan spille gären domat (« Dat ass witzeg! »), de Joé dogéint net (« It's so boring! »).

(9) La Convention internationale des droits de l'enfant dispose à l'article 12 que « Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

Différentes formes de participation peuvent être envisagées à l'éducation précoce.

L'approche participative peut se réaliser à petits pas – en laissant aux enfants le choix d'exprimer leurs préférences ou besoins au quotidien : « *Wëlls du Waasser oder Mëllech drénken?* » ; « *Ech wëll kee gréngt Blat. Wëll ee blot.* » ; « *Wat brauchs du fir deng Kroun ze bastelen?* » ; « *Wëllt dir an den Haff oder op d'Wiss spille goen?* » ; « *Wat maache mir mat eiser neier Couche?* » ; « *Wat huele mir mat an d'Paus?* »

Les enfants peuvent être associés dans la mesure du possible à la conception des situations d'apprentissage en classe. Ils décident avec l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice des thèmes ou projets à mettre en œuvre (concevoir, par exemple, un projet autour d'un animal). Ils choisissent eux-mêmes ou décident ensemble des outils et/ou des supports à utiliser lors d'une activité (voir l'activité de dessin). Lors de la phase du jeu libre, les enfants choisissent leurs partenaires et le matériel de jeu. Les causeries matinales offrent l'occasion de donner aux enfants la possibilité de se prononcer sur ce qui les touche, ce qui leur fait plaisir et ce qui leur déplaît. Des consignes et des restrictions (fixer un nombre maximal d'enfants par activité, respecter les consignes de sécurité lors des excursions en forêt, organiser ses affaires en classe, prendre des décisions communes à la majorité des voix, etc.) peuvent être négociées avec les enfants.

Les enfants peuvent participer à l'organisation de l'espace éducatif : avec l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice, ils réaménagent les différentes parties de la salle ou de l'école (l'espace des livres, le coin de repos, l'espace de construction, etc.). Ils sont associés au choix du mode de présentation de leurs productions (exposition sur la table, affichage au mur, etc.).

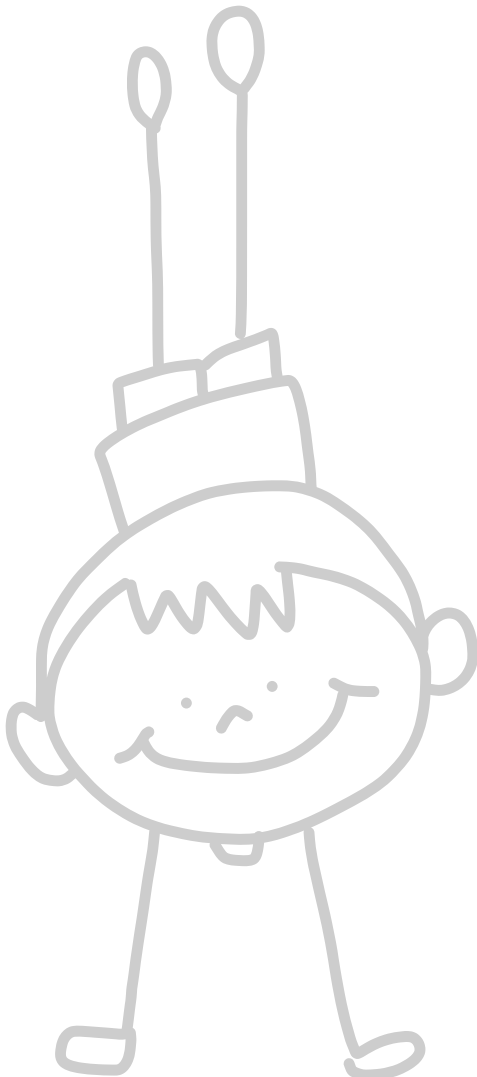
Les enfants peuvent participer à l'organisation de la vie en groupe : apprendre à vivre en groupe peut se faire à travers une collaboration active à la conception de cette vie en groupe. Le jeune enfant, à qui on donne l'occasion de formuler ses idées, de les confronter avec celles des autres, d'argumenter ses choix et de réagir par rapport aux choix des autres, commence à percevoir, de façon consciente, ses intérêts et ses talents, développe son autonomie par des choix conscients (en disant, par exemple, ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas), fait l'expérience des possibilités et des limites de la vie en groupe (en apprenant, par exemple, à accepter que d'autres enfants puissent avoir des points de vue différents).

Les formes de participation, ainsi que l'espace qui leur est réservé, reflètent l'attitude de l'enseignant/-e et de l'éducateur/-trice par rapport à l'enfant et par rapport à leur propre mission. Une approche participative, ouverte et dynamique laisse de la place aux suggestions des enfants et présuppose une gestion flexible de l'horaire journalier permettant d'intégrer leurs propositions.



Ce qui implique aussi que les adultes portent attention aux facteurs qui pourraient limiter la participation de certains enfants et trouvent des solutions pour permettre à chacun de s'investir selon ses moyens (le recours à des images et des gestes peut faciliter la compréhension des enfants qui parlent une langue autre que la/les langue(s) de scolarisation).

Une approche participative n'est pas synonyme de liberté absolue. Elle touche notamment à ses limites lorsque des questions de santé et de sécurité entrent en jeu. Porter un bonnet et fermer la veste sont des incontournables lorsqu'il s'agit de sortir dehors en hiver. Il en va de même pour les non-négociables sur le plan didactique : il incombe aux professionnels de traiter tous les domaines de développement et d'apprentissage au cours d'une semaine, de veiller à alterner des activités libres avec des activités plus dirigées, etc. Par conséquent, il y a des décisions ou des suites de décisions que l'adulte doit prendre à la place des enfants, ce qui ne doit pas l'empêcher de porter son attention sur les possibilités de les impliquer activement.



4.4. APPROCHE AXÉE SUR LE JEU

À l'éducation précoce, **le jeu est exploité sous toutes ses formes, dans toutes ses dimensions et selon la perspective de l'enfant.**

« Quelle que soit sa nature, le jeu lie une action à un contexte. L'enfant agit pour « éprouver » son environnement, pour se mettre en scène, pour construire, pour se faire plaisir, réussir ou gagner. De son point de vue, ses actes revêtent toujours un sens. Il est ainsi en mesure d'établir des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il a déjà vécu. Il se construit des premiers savoirs fortement empreints de croyances, à partir desquels pourront se structurer des savoirs « savants ». » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France 2015, p. 6)

« Neen, dat ass meng! Géff mir se rëm! Dat ass meng! Meng! Meng! » Dat ass den Yves. Kuerz drop héiert een e Kand kräischen. Dat ass d'Dunja. « Ech well déi och! Ech och! » Et ass net déi éischte Kéier, datt et Sträit wéinst där bloer Lokomotiv gëtt. Den Yves gesäit si als seng un - säit hie virun engem Mount an de Precoce komm ass, sëtzt hien all Moien op dem ronnen Teppesch a fiert mat där bloer Lokomotiv iwwert d'Schinnen. Wann een anert Kand wëllt matspillen oder awer d'Lokomotiv wëllt huelen, gëtt et Sträit.

« Wëlls du net emol heimat probéieren? », freet d'Enseignante an hält dem Dunja eng giel Lokomotiv dohin. Fir d'éischt fiert d'Dunja mat dëser iwwert den Teppesch. Dono setzt hatt si op d'Schinnen. Den Yves kuckt grouss, seet awer näischt. En éischte wichtege Schrëtt ass gemaach: D'Dunja an den Yves spillen niewentenee mat deem selwechte Spill. Op eemol setzt d'Dunja seng Lokomotiv op dem Yves säi Waggon an hien zitt Waggon a Lokomotiv iwwert d'Schinnen. E weidere wichtege Schrëtt ass gemaach - an dat an engem Moien! Vlächet gëtt et jo an deenen nächsten Deeg méiglech, datt den Yves och emol déi giel Lokomotiv hält an engem anere Kand déi blo iwwerléisst?

Le jeu libre est d'une importance cruciale pour le développement de l'enfant. Comme le suggère la spécification « libre », cette activité, dépourvue d'objectifs prédéfinis, laisse aux enfants le choix de jouer à ce qu'ils veulent, comment et avec qui ils veulent.



Souvent déprécié par les adultes qui ne savent pas s'y prendre, qui ne trouvent pas leur place dans ce type d'activité, il est cependant une source d'informations précieuse sur les thèmes qui occupent les enfants et les sujets qui leur tiennent à cœur, sur les savoirs et savoir-faire qu'ils mettent en jeu, sur leur vue sur le monde, etc.

Le **jeu structuré** se distingue du jeu libre par la part active qu'y prennent l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice, par les objectifs qui y sont liés et par sa structure qui est souvent choisie en fonction des objectifs à atteindre.

« Tout en conservant son aspect ludique, le jeu structuré comporte des objectifs d'enseignement. Dans les phases de jeu, l'enfant conserve sa liberté d'agir, de prendre des décisions, de faire ses essais, de construire sa propre expérience. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France 2015, p. 9)

Le jeu libre et le jeu structuré sont complémentaires : les apprentissages informels de la phase du jeu libre peuvent constituer le point de départ pour des apprentissages initiés par l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice lors d'un jeu plus structuré.

Différentes formes de jeux

Le jeu, en phase libre ou lors de moments initiés et planifiés par l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice, peut prendre différentes formes.

Le **jeu d'exploration** est la forme la plus pratiquée par le jeune enfant lorsqu'il part à la découverte du monde : il écoute, sent, touche, manipule, transforme, etc. Prenons par exemple un enfant qui pétrit, étire et sépare de la pâte à modeler. L'exploration sensori-motrice lui permet de maîtriser et d'adapter ses gestes tout en éprouvant les propriétés de la matière. Le couplage visuo-haptique complète l'apprentissage complexe qui permet à l'enfant de se familiariser avec la matière et les volumes.

Les **jeux de construction** : à l'aide des jeux de construction, l'enfant commence à découvrir les caractéristiques physiques du monde qui l'entoure. Il fait et défait, explore les différentes dimensions de l'espace, etc. Afin de lui donner la possibilité de multiplier et de diversifier ses expériences, il est important que l'enfant dispose de matériel diversifié en forme, taille, texture, etc.

Les **jeux symboliques** : à partir de trois ans, les jeux du faire-semblant succèdent progressivement aux jeux qui visent l'imitation immédiate.

Les **jeux à règles** débutent vers l'âge où les enfants fréquentent une classe de l'éducation précoce.

« L'enfant joue avec ses pairs en se conformant à un cadre commun qui peut être fixe ou négocié. Il apprend à adapter ses conduites sociales et à mettre en œuvre des stratégies au service de projets ou d'objectifs. Il y développe ses capacités réflexives dans l'analyse de ce qu'il a fait et dans l'anticipation de ce qu'il envisage de faire. » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France 2015, p. 17)



4.5. APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE ET MULTI-DIMENSIONNELLE

Le jeune enfant acquiert des savoirs et savoir-faire et développe ses compétences en observant et en écoutant, en touchant et en sentant, en goûtant et en se mouvant. Il apprend et agit donc de façon interconnectée et non compartimentée.

Par conséquent, une **approche ouverte, qui dépasse les limites des contenus et savoirs disciplinaires**, correspond le mieux à la façon dont l'enfant conçoit et perçoit son monde.

« Les enfants établissent constamment des relations avec leur environnement. La vie et l'apprentissage sont inséparables. Enseigner une matière isolément est contraire à la façon naturelle qu'ont les enfants d'apprendre. » (Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador 2012, p. 14)

Le jeu, dans toutes ses formes, est une activité de prédilection dans ce contexte.

D'Elena deckt den Dësch: fir de Bëbee a fir sech. En Teller fir de Bëbee an en Teller fir sech selwer. Eng Taass fir de Bëbee an eng Taass fir sech selwer. « Ech och! » Dat ass, de Mattis. Hie wëllt och matspillen. « Neen », seet d'Elena. « Ass näischt fir ze drénke méi do. Alles fort. » « Dach », seet de Mattis, geet e Becher bei de Lavabo sichen a stellt en op den Dësch. « Ech wëll Kaffi. A Mëllech. » D'Elena seet näischt a schëtt him aus dem Holzbiz Kaffi an d'Taass. (...)

PLAN-CADRE POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE AU LUXEMBOURG

Lors de ce moment de jeu symbolique, toute une panoplie de savoirs et de connaissances est activée : en dressant la table, Elena travaille, de façon implicite, ses notions d'équivalence – en réalisant une correspondance terme à terme entre assiettes, gobelets et personnages et en constatant qu'il n'y a pas assez de gobelets pour faire boire une troisième personne. Elle réagit verbalement lors de l'entrée de Mattis et argumente sa réaction. Celui-ci commence alors à négocier et propose une solution qui satisfait les deux. Les deux enfants activent d'ailleurs des savoirs qu'ils ont sur le monde : Elena en dressant la table

comme elle l'a probablement vu faire à la maison et Mattis en commandant du café au lait.

Conscients du fait que les volets langagier, affectif, social, cognitif et moteur du développement de l'enfant sont liés de façon très étroite et s'influencent mutuellement, l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice conçoivent des moments d'apprentissage de façon à ce qu'ils permettent aux enfants de recourir à différents modes d'expression et de comprendre les liens et interrelations entre les différents aspects du monde qui les entoure.



4.6. APPROCHE INTERCULTURELLE

« Au-delà de la coexistence, c'est apprendre à se connaître en premier lieu. » (Ponti 2016)

Des enfants qui parlent différentes langues, grandissent dans des constellations familiales diverses⁽¹⁰⁾ et dans des milieux imprégnés par des cultures, valeurs et croyances différentes, jouent et apprennent ensemble à l'éducation précoce. À cela s'ajoutent les croyances personnelles, les valeurs et les convictions de l'enseignant/-e et de l'éducateur/-trice. **La diversité familiale, linguistique et culturelle fait donc bel et bien partie de la vie quotidienne à l'éducation précoce. Une approche qui respecte et prend en compte cette diversité thématise, de façon implicite et non posée, les points communs et les différences.** Elle les fait vivre non seulement comme partie intégrante, mais surtout comme atout qui caractérise la vie dans une société multilingue et multiculturelle. Une telle approche va bien au-delà d'une reconnaissance de l'existence, voire de la coexistence des différentes cultures, mais s'intéresse au dynamisme qui naît de l'interconnexion au quotidien de différentes langues, croyances, traditions, valeurs, etc. L'approche interculturelle, telle qu'elle est vécue à l'éducation précoce, permet aux enfants de faire l'expérience et d'apprendre à vivre l'hétérogénéité, de négocier et de faire des compromis.

Par conséquent, **l'approche interculturelle s'intègre dans le quotidien de la classe** et dépasse les activités ponctuelles et souvent isolées – si l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice lui confèrent l'espace qu'elle mérite. Elle permet ainsi à tous les enfants de découvrir leur propre identité culturelle et de développer, dès leur plus jeune âge, des attitudes de compréhension et de respect mutuels, de s'intéresser aux similitudes et aux différences, de s'ouvrir vers ce qui est non familier et différent.

L'approche interculturelle au quotidien peut prendre différentes formes :

- **Privilégier du matériel de jeu « neutre », polyvalent et mobile** (des boîtes et des rouleaux en carton, des couvertures et rideaux aux tailles, couleurs et motifs différents, des coussins en mousse dure, etc.) qui permet à chacun de s'investir selon ses moyens, et de réaliser, à travers l'interaction avec ses pairs et/ou les adultes, des projets communs au cours desquels fusionnent différentes perspectives.

(10) Les familles peuvent être monoparentales ou recomposées, les adultes peuvent former un couple mixte marié, non marié ou homosexuel. Les enfants d'une famille peuvent former une fratrie ou bien avoir différents pères et/ou mères, etc.

- Dans le coin « maison », les enfants ont à leur disposition du **matériel de jeu diversifié qui dépasse les stéréotypes courants** : des poupées de différents types ethniques font d'ores et déjà partie de l'offre dans bon nombre de classes. L'offre peut être élargie par des accessoires (comme des vêtements et des chaussures, etc.) et les différences peuvent être thématisées de façon consciente. Des objets quotidiens (de la vaisselle, des emballages alimentaires utilisés en famille, etc.) peuvent enrichir le matériel du coin cuisine ou du magasin.
- La **prononciation correcte des prénoms des enfants** est signe de respect vis-à-vis de l'enfant et de sa famille.
- Bon nombre de **livres multilingues** se basent sur des histoires dont les images s'orientent aux standards européens. Il s'agit de veiller à intégrer dans le coin bibliothèque des livres qui véhiculent des éléments de cultures différentes.
- Pour l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice, avoir des **connaissances de base sur les cultures des enfants de leurs classes**, s'avère indispensable – afin de mieux comprendre les enfants, de travailler de façon consciente leurs propres stéréotypes (dans certains pays, la main gauche est considérée comme « impure » et, par là, ne peut pas être utilisée pour manger).
- **Thématiser différentes pratiques et habitudes alimentaires** (par exemple, lors du petit déjeuner) et enrichir la palette des aliments en classe de produits en provenance de différents pays (boire du thé aux fruits, découvrir les fruits secs, etc.).

Au-delà des échanges spontanés comme communiquer, jouer, travailler, **l'éducation précoce favorise les interactions entre les cultures en intégrant des éléments de la culture des pays d'origine**, tels les contes, les chansons, les fêtes, la façon de vivre, etc. La valorisation des langues premières des enfants et de la culture d'origine a des effets positifs sur le développement de la personnalité de l'enfant et elle favorise l'intégration scolaire et sociale de tous les enfants.

La collaboration des parents est essentielle dans ce contexte et peut prendre différentes formes : raconter une histoire dans sa langue d'origine, cuisiner des plats traditionnels avec les enfants, préparer des fêtes ensemble, etc. Ainsi, il devient possible de créer des passerelles entre la vie en famille et celle de l'école.



LA MISE EN ŒUVRE

CHAPITRE 05.

LES APPRENTISSAGES

Comment une pédagogie centrée sur l'enfant, ses façons de voir et de s'approprier le monde, peut-elle être mise en œuvre au quotidien ? En jetant un regard sur les formes que les apprentissages peuvent prendre à l'éducation précoce, le présent chapitre tente d'y apporter une réponse.

Le chapitre commence par le plan d'études qui fournit le cadre légal aux apprentissages à l'école fondamentale : les domaines de développement et d'apprentissage, des compétences à développer, des exemples de performance illustrant le développement des compétences, des contenus à traiter⁽¹¹⁾ (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg 2011a). Ensuite, la diversité des moments d'apprentissage à l'éducation précoce ainsi que les façons de les concevoir sont mises en exergue. Le chapitre se termine sur les thèmes et les projets pédagogiques qui constituent différentes façons d'organiser des activités.

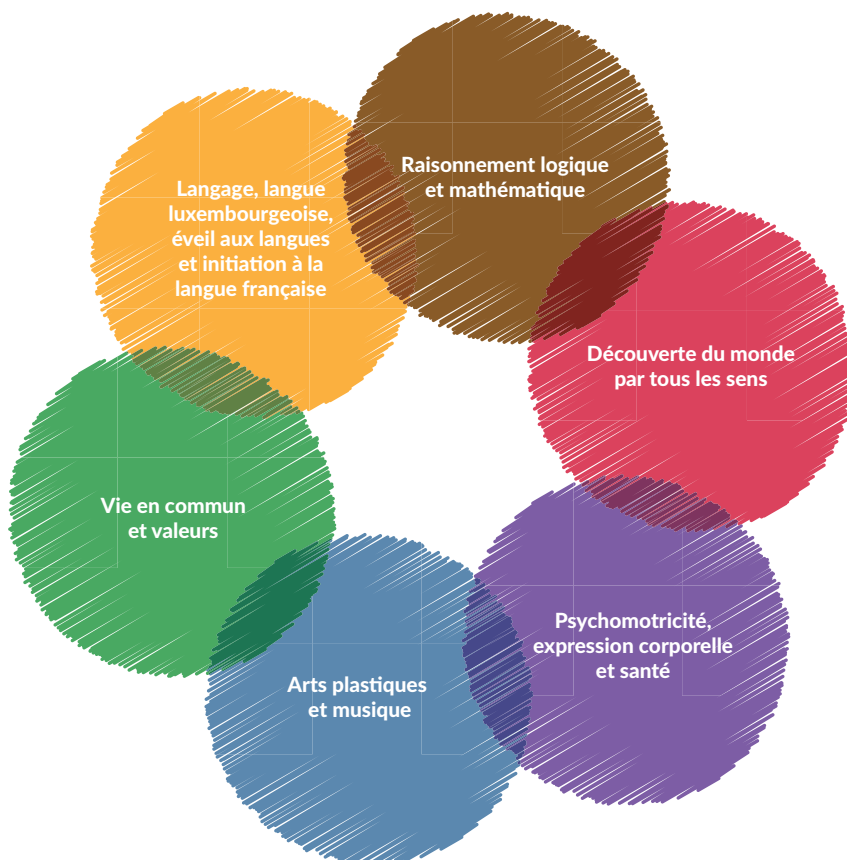


(11) Les domaines de développement et d'apprentissage sont définis à l'article 6 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Ils sont explicités dans le règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental.

5.1. LE PLAN D'ÉTUDES POUR L'ÉCOLE FONDAMENTALE

A. LES DOMAINES DE DÉVELOPPEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Les six domaines de développement et d'apprentissage forment la toile de fond des apprentissages à l'école fondamentale – de l'éducation précoce au quatrième cycle de l'enseignement fondamental. Liés entre eux, complémentaires les uns par rapport aux autres et interdépendants, les domaines de développement et d'apprentissage sont à la base d'une approche transdisciplinaire et multidimensionnelle telle qu'elle a été décrite au chapitre 4. Leur choix n'a pas été laissé au hasard – **ils couvrent les dimensions fondamentales des apprentissages à réaliser dans un contexte éducatif institutionnel : sociale et affective, physique et motrice, créative et sensorielle, linguistique et cognitive.** Ainsi, il n'est point étonnant de les retrouver dans de nombreux programmes d'éducation et d'enseignement pour jeunes enfants, même si l'importance qui est accordée aux différents domaines peut varier suivant les contextes. Au Luxembourg par exemple, il existe de nombreux points de raccord entre les domaines de développement et d'apprentissage de l'école fondamentale et les champs d'action de l'éducation non formelle (*Handlungsfelder der non-formalen Bildung*) tels qu'ils sont définis dans le « Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg 2018a) : « Émotions et relations sociales » ; « Valeurs, participation et démocratie » ; « Langue, communication et médias » ; « Esthétique, créativité et art » ; « Mouvement, conscience corporelle et santé » ; « Sciences naturelles, technique ».



La dénomination double, domaines de développement et d'apprentissage, tout en accentuant leur caractère global et intégratif, met en évidence la spécificité du contexte auquel ils s'appliquent. D'un côté, ils prennent en compte les différentes dimensions du développement individuel de l'enfant, de l'autre, ils se réfèrent au contexte scolaire avec les missions spécifiques et les repères culturels et civiques qui constituent la base des apprentissages.



B. LES COMPÉTENCES

E Moien am Bësch

Méindeg, Enn Oktober: Wéi all Woch verbréngen d'Kanner aus dem Precoce dëse Moien op « hirer » Plaz am Bësch, déi si zesumme mam Fierschter erausgesicht hunn. D'Erika, d'Liv, de Joé, den Hamdo an de Matteo bauen haut en Nascht. Fir datt et den Déieren am Wanter net kal gëtt! De Joé bréngt Blieder an Äscht. Zesumme mam Matteo fänkt hien un ze bauen. D'Erika riicht doniewent mat Dännenzapen en Tuerm op. Fir d'éischt fällt en e puer Mol ëm: D'Zape bleiwen net stoen! Du kënnt him d'Iddi, fir d'Zapen ze leeën, ëmmer zwee Stéck niewenteneen, eng Kéier deen een an eng Kéier deen anere Wee, ganz duuss – esou wéi hatt dat mat de Stécker vum Baukasten an der Schoul probéiert huet. Et klappt gutt! Den Tuerm steet.

D'Déieren am Nascht brauchen awer och eppes fir z'essen! Den Hamdo an d'Liv hu ganz vill Eechelen, Bucheckeren a Steng an hirem Eemerche gesammelt. Dës leeë si elo op Kéip niewent den Tuerm: d'Bucheckeren op een, d'Eechelen op en anere Koup. D'Steng kréien e Koup fir sech, well een déi net iesse kann. Déi fënnef Kanner sinn an hiert Spill verdéift; si diskutéieren driwwer, wéi si d'Nascht nach méi mëll kréien, sou datt d'Déieren et och gemittlech hunn. « Méi Blieder », rífft de Joé, « Méi, méi, et geet nach net duer! » D'Erika huet eng Plomm fonnt. Direkt maachen déi aner Kanner sech op d'Sich no weidere Plommen, fir eng Decke fir d'Déieren ze maachen.

De Flinn an de Mohammed spillen Trakter: Si hunn zwee laang Äscht fonnt, déi si duerch de Bësch schleefen. BRRRMMMM! BRRRMMMM! D'Äscht si schwéier an dofir bleiwen déi zwee Bouwen ëmmer erëm stoe fir ze raschten – a fir ze tanken. De Pit wëllt matspillen a probéiert dem Mohammed säin Aascht ze huelen. De Mohammed rífft « Neen ». De Pit léisst awer net lass an esou geet d'Gerapps an d'Gejüz weider. « Deen Aascht ass awer wierklech laang! An en ass bestëmmt ganz schwéier! » Dat ass d'Educatrice. Si huet dem Sträit bis elo nogekuckt, huet ofgewart, op d'Kanner dëse selwer léise kënnen. Elo kënnt si dobäi. « Mohammed, ech hunn eng Iddi. Komm, mir droen den Aascht zu zwee. Dann ass en net méi sou schwéier! » Si hieft den Aascht hannen op, de Mohammed vir. Dat geet vill besser. « Pit, wëlls du dem Mohammed hëllef? » De Pit wëllt an d'Educatrice iwwerléisst him seng Plaz. Mat vill Gedäisch « fueren » de Mohammed an de Pit mam Aascht an d'« Scheier ».

D'Marie sëtzt bei der Enseignante an zesumme leeë si e Mandala mat Steng, Eechelen, Blieder an allem, wat si soss nach fannen. D'Marie ass am léifste bei hir, well hatt sech hei sécher spiert. De Bësch ass him nach e bëssen « ze grouss ». Du kënnt de Pol. Hien hëlt d'Enseignante mat der Hand: « Komm mat. » Hie wëllt iwwert de Bamstamm balancéieren, esou wéi de Leandro, brauch awer nach e bëssen Hëllef. « Ech och, ech och! » D'Marisa an de Santiago wëllen dat och probéieren. « Tu me donnes la main? », fret d'Marisa d'Enseignante. « Jo, ech ginn dir d'Hand. Wann de Pol fäerdeg ass. », äntwert si. « Oder wëlls du d'Marie froen? » D'Marie hëlt d'Marisa mat der Hand. Während d'Kanner mat méi oder manner Hëllef iwwert de Bamstamm balancéieren, erzielt d'Enseignante hinne vun den Akrobatinnen am Zirkus, déi dat selwecht op engem dënne Seel ganz héich uewen am Zelt maachen.

Zeréck bei d'Nascht: Zesumme mat der Educatrice iwwerleeën d'Kanner, wéi eng Déieren am Nascht Plaz hunn: eng Maus, e Kaweechelchen, eng Kanéngchen ... « Non, non! », rífft de Matteo. « De Nascht ass ..., c'est pour les oiseaux. » Déi aner Kanner sinn domat net d'Accord. « Mais oui! » De Matteo gëtt net op. « De Maus ... ne vole pas. » Mat Gesten ënnersträicht hien, wat hie mengt. No e bëssen Hin an Hier a mat Hëllef vun der Educatrice eenegen d'Kanner sech drop, datt dëst e Nascht fir d'Déieren alleguer ass: Well et op dem Buedem läit, brauch een net fléien ze kënnen fir dran ze kommen.

Beim Hieselterstrauch ass op eemol grouss Opreegung: D'Mia an de Santiago hunn eng doudege Maus fonnt a ruffen déi aner. « Um rato! Povero! » D'Chloé fänkt u mat kräischen. De Jo mengt ganz pragmatesch, datt all Déieren eng Kéier stierwe mussen an datt d'Maus vläicht einfach nëmmen al war. D'Liv erzielt vu senger Kanéngchen, déi am Gaart hannert dem Haus begruewen ass. De Matteo proposéiert, fir d'Maus am Nascht ze begruewen. Dat ass eng gutt Iddi. D'Kanner decken d'Maus mat Buedem, Steng a klengen Äscht zou. D'Marie leet nach e puer schéi faarweg Blieder drop an d'Erika seng Plomm. Um Heemwee schwätzen d'Kanner nëmmen iwwert d'Maus: Op si elo wuel am Himmel ass? Wou hier Bëbeeë sinn? Wou si wuel gewunnt huet? Méiglecherweis entsteet hei grad en neit Thema.



Que de compétences à développer!

L'exemple qui précède décrit une matinée en forêt telle qu'elle fait partie du quotidien de beaucoup de classes de l'éducation précoce. Le milieu forestier fournit le cadre idéal pour vivre des expériences variées et diversifiées lors desquelles les enfants développent leurs **compétences affectives et sociales, motrices et sensorielles, créatives, cognitives et langagières** : en agissant et en interagissant avec les autres et avec l'environnement, par l'expérimentation et la manipulation, l'observation et la description de ce qui les entoure (voir chapitre 4). Le lien avec les domaines de développement et d'apprentissage du plan d'études ainsi que les liens entre les différents domaines deviennent d'emblée visibles.

- Les enfants partent à la découverte des spécificités du milieu forestier, ils explorent des phénomènes naturels, établissent des interrelations, imaginent, conçoivent et mettent en œuvre un projet commun (voir « découverte du monde par tous les sens » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg 2011a, p. 136)). Lors de la réalisation de leur projet commun, ils apprennent à planifier ensemble, à résoudre des conflits et à trouver des compromis (voir « vie en commun et valeurs » (ibid., p. 203) et « attitudes relationnelles » (ibid., p. 53)).
- Ils découvrent les possibilités et les limites de leur corps en mobilisant leurs capacités motrices et psychomotrices de base (voir « psychomotricité, expression corporelle et santé » (ibid., p. 165)).
- Sont intimement liées à ces aspects plutôt physiques des capacités d'ordre cognitif comme l'orientation dans l'espace (voir « raisonnement logique et mathématique » (ibid., p. 116)). À travers les différentes activités de tri, les enfants utilisent les grandeurs dans des situations de la vie courante (voir « raisonnement logique et mathématique » (ibid., p. 118)). Les constructions en

trois dimensions les amènent à développer davantage leur capacité à s'orienter dans l'espace (voir « raisonnement logique et mathématique » (ibid., p. 116)).

- Pendant tout ce temps, les enfants agissent et interagissent verbalement (voir « langage, langue luxembourgeoise, éveil aux langues et initiation à la langue française » (ibid., p. 60 et 61)).

Pour chaque domaine de développement et d'apprentissage sont définies des **compétences qui sont développées tout au long des quatre cycles d'apprentissage** et qui restent donc les mêmes pendant le parcours scolaire de l'enfant à l'école fondamentale.

« Le développement des compétences se base sur l'acquisition progressive de connaissances, de savoir-faire, de techniques et stratégies, [d'attitudes,] etc. de plus en plus complexes qui peuvent être regroupés sous le terme de ressources ». En effet, l'utilisation du terme "ressources" indique qu'ils n'ont pas de raison d'être en eux-mêmes, mais qu'ils sont au service du développement des compétences. » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg 2011b, p. 11)

Les ressources énumérées à l'alinéa précédent sont des **ressources internes** auxquelles viennent s'ajouter des **ressources externes**, c'est-à-dire des éléments de l'environnement physique comme, par exemple, des personnes, du matériel didactique, des infrastructures (voir e. a. Tardif 2006, Caron 2008, Coulet 2016). Par conséquent, être compétent signifie savoir mobiliser un ensemble de ressources internes et externes afin de pouvoir agir en situation, selon un contexte donné.

Reprenons l'exemple d'Erika : La jeune fille n'abandonne pas son projet lorsqu'elle constate que la démarche choisie n'amène pas au résultat escompté (attitude : persévérance, curiosité, créativité). Elle recourt aux stratégies de construction utilisées en classe (savoir-faire existant) et les adapte à la situation actuelle et au matériel qu'elle trouve (ressources externes), notamment en régulant son tonus musculaire (savoir-faire).

C. LES RESSOURCES AU SERVICE DES COMPÉTENCES

Les compétences restent les mêmes pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental, tandis que les ressources internes et externes mobilisées pour développer les compétences changent avec l'âge et le niveau de développement de l'enfant. Par conséquent, **il semble tout à fait logique de porter l'attention à l'éducation précoce avant tout sur les ressources à mobiliser par l'enfant pour agir selon la situation.** Celles-ci sont concrétisées à l'aide d'exemples de performance, décrits à l'annexe 2 du plan d'études (voir Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg 2011a)⁽¹²⁾. Ils ont été définis dans le respect, et du développement des jeunes enfants, et des apprentissages à réaliser en contexte scolaire, permettant ainsi de marier l'approche orientée vers l'enfant aux objectifs d'apprentissage de l'école fondamentale publique.⁽¹³⁾

Repartons une dernière fois en forêt pour illustrer, à titre d'exemple, les explications qui précèdent. Pour ce faire, les actions des enfants, les savoirs et savoir-faire qu'ils déploient sont liés aux exemples de performance du plan d'études.



La découverte du monde par tous les sens (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg 2011a, p. 137)

- Explorer et vivre son environnement avec tous ses sens : par exemple *mëll Blieder, mëll Plommen, schwéier Äscht.*
- Reconnaître les signes et liens élémentaires de la nature vivante : *All Déiere mussen eng Kéier stierwen an d'Maus war vläicht einfach nëmme al.*
- Associer des animaux à des espaces vitaux déterminés : *Wéi eng Déieren gehéieren an d'Nascht?*
- Classer les animaux et les plantes en fonction de différents critères : *D'Bucheckeren ginn op een, d'Eechelen op en anere Koup geluecht. D'Steng ginn op en extrae Koup geluecht, well een déi net iesse kann.*

Le langage, la langue luxembourgeoise, l'éveil aux langues et l'initiation à la langue française (ibid., p. 60)

- Exprimer ses idées et son opinion en relation avec le sujet de conversation, réagir aux propos d'autrui, faire valoir ses idées en argumentant ses choix : *De Matteo wëllt keng Maus am Nascht hunn, well dës net fléie kann.*
- Suivre les propos de ses interlocuteurs et y réagir, échanger des idées et trouver des solutions communes : *D'Kanner eenegen sech drop, datt d'Nascht, well et op dem Buedem läit, och fir aner Déieren erreechbar ass.*
- Poser des questions : *Wat geschitt mat der Maus, wa si dout ass? Wou huet si gewunnt? Wou sinn hir Bëbeeën?*
- Utiliser des éléments prosodiques et/ou gestuels pour appuyer ses propos : *De Matteo wëllt nëmme Villercher am Nascht hunn. Mat Gesten ënnersträicht hien, wéi hien dat mengt.*

(12) Comme il s'agit d'exemples de performance illustrant les compétences à développer, la liste ne saurait être exhaustive.

(13) Il est prévu d'élaborer un recueil dédié aux grandes phases de développement des enfants de trois à six ans dans différents domaines. Ce recueil pourra aider le personnel enseignant et éducatif à concevoir des scénarios d'apprentissage respectueux du niveau de développement des jeunes enfants.

La psychomotricité, l'expression corporelle et la santé (ibid., p. 165)

- Réaliser des constructions à l'aide de matériels divers : *D'Erika baut en Tuerm aus Dännenzapen; d'Kanner maachen en Nascht aus Blieder.*
- Affiner sa motricité fine en adaptant le tonus musculaire à l'activité : *D'Erika leet d'Dännenzape ganz duuss openee fir datt den Tuerm net ëmfält.*
- Coordonner ses mouvements, vivre son corps dans des situations diverses, commencer à ajuster ses mouvements en fonction de l'espace : *De Pol an d'Marisa sichen der Enseignante hir Hand fir iwwert de Bamstamm ze balancéieren, de Leandro probéiert dat eleng.*

Le raisonnement logique et mathématique (ibid., p. 116 à 118)

- Se repérer dans un environnement extrascolaire (le milieu forestier).
- Situer des objets les uns par rapport aux autres et par rapport à soi-même : *Niewent dem Nascht baut d'Erika en héijen Tuerm; de Pol, d'Marisa an de Santiago balancéieren iwwert d'Bamstamm.*
- Réaliser des collections avec un nombre précis d'éléments : *D'Erika leet ëmmer zwee Dännenzape beieneen; de Joé brauch méi Blieder.*
- Reconnaître des grandeurs dans des situations de la vie courante : *Den Aascht ass laang a schwéier an dofir packt een dëse besser zu zwee.*
- Utiliser des grandeurs en situation : *Den Hamdo an d'Liv sortéieren dat, wat si gesammelt hunn, no iessbar an net iessbar. Dono klasséiere si d'Eechelen an d'Bucheckeren no Zorten.*
- Confirmer ses connaissances, réinvestir ses savoirs et savoir-faire dans des contextes nouveaux et acquérir de nouvelles connaissances : *D'Erika baut en Tuerm aus Dännenzapen, nom selwechte Prinzip wéi den Tuerm aus Baukasten an der Schoul. D'Liv erzielt vu senger Kanéngchen, déi am Gaart begruewe läit.*





De nombreuses compétences transversales sont développées lors des actions et interactions des enfants (ibid., p. 53).

La vie en commun et les valeurs (ibid., p. 203), les attitudes relationnelles (ibid., p. 53)

- Assumer un rôle dans une activité collective en fonction du but à atteindre : *en Nascht bauen, iwwert e Bamstamm balancéieren, Trakter spillen, d'Maus begruewen.*
- Faire preuve de flexibilité et s'efforcer de surmonter des obstacles : *Wéi dem Erika säin Tuerm aus Dännenzapen ëmfält, probéiert hatt dësen op eng aner Aart a Weis ze bauen.*
- Apprendre à régler des conflits en écoutant et en négociant : *Mat Hëllef vun der Educatrice fannen de Mohammed an de Pit e Wee fir dee schwéieren Aascht zesummen ze transportéieren.*

La vie en commun et les valeurs (ibid., p. 203), les attitudes affectives (ibid., p. 53)

- Identifier (et exprimer) ses goûts, ses intérêts et ses besoins : « *Neen, hal op!* »; « *Tu me donnes la main ?* »
- Être sensible à la vie, à la nature, à l'esthétique : « *Um rato! Povero!* » *D'Chloé fänkt u mat kräischen.*

Une conception des apprentissages qui vise le développement de compétences se marie parfaitement à l'approche pédagogique telle que décrite au chapitre 4 : Celle-ci considère l'enfant comme apprenant actif ; elle s'intéresse aux cheminements qu'il emprunte pour aborder des situations, pour surmonter des obstacles et pour trouver des solutions afin de pouvoir agir selon les exigences d'un contexte donné. **Viser le développement de compétences permet à l'enfant d'investir ce qu'il a appris dans des situations nouvelles et d'élargir son savoir et son savoir-faire sur la base de ces expériences nouvelles.** « L'approche par compétences, en effet, demande que l'on prête non seulement attention à la logique des disciplines, mais principalement à celle du développement des apprenants. » (Caron 2008, p. 58). Ou, pour le dire avec Claire Boniface (2009) : il s'agit de « se décentrer du savoir pour se centrer sur l'élève ».

D. LA PLACE DES SOCLES DE COMPÉTENCES À L'ÉDUCATION PRÉCOCE

Quelle place donner aux socles de compétences à l'éducation précoce ?

Les enfants qui fréquentent une classe de l'éducation précoce ont en moyenne neuf années scolaires pour développer les compétences dans les différents domaines de développement et d'apprentissage. Au vu de l'étendue de cette période, il s'avère nécessaire de se prononcer sur le degré de développement de chaque compétence à différents moments du parcours scolaire, notamment à la fin d'un cycle d'apprentissage. Par conséquent, les socles de compétences décrivent le niveau de compétence à atteindre par l'enfant à la fin d'un cycle afin de poursuivre son parcours scolaire au cycle suivant.

Se trouvant à la croisée du milieu familial et des structures de l'éducation non formelle d'une part et de l'école fondamentale obligatoire d'autre part, l'éducation précoce occupe une position tout à fait particulière et de prime importance dans le système éducatif. **Première étape du parcours scolaire du jeune enfant, elle lui permet une transition en douceur vers le milieu scolaire proprement dit** – par sa pédagogie centrée sur l'apprenant ainsi que grâce à une équipe pédagogique qui accorde une importance primordiale aux actions et interactions entre pairs.

Les spécificités de l'éducation précoce – notamment l'importance qu'elle accorde à la façon globale et intégrée dont apprend le jeune enfant et l'attention qu'elle porte sur les besoins fondamentaux satisfaits – relativisent fortement le poids des socles de compétences. Plutôt que d'amener tous les enfants vers un niveau prédéfini de compétence, il s'agit de leur donner l'envie d'apprendre et d'éveiller leur curiosité à cet égard, ainsi que de leur donner confiance dans leur propre capacité à apprendre. Plutôt que de fixer des objectifs « disciplinaires » respectant les spécificités de chaque domaine, il s'agit de viser des objectifs globaux et flexibles. Ceux-ci tiennent compte de la façon dont apprend le jeune enfant et respectent ses intérêts, ses besoins et ses talents. De plus, ils permettent d'adapter les activités et les situations d'apprentissage proposées aux actions et processus entamés par les enfants. **Bien que les socles de compétences puissent fournir une orientation à l'enseignant/-e et/ou l'éducateur/-trice, ils ne doivent en aucun cas servir de repère pour situer les apprentissages et la progression des enfants de trois ans.** Il s'agit ici de ne pas perdre de vue que les socles ont été définis pour la fin du cycle et que les enfants qui fréquentent une classe de l'éducation précoce disposent en moyenne de trois années pour les développer.



5.2. LES ACTIVITÉS À L'ÉDUCATION PRÉCOCE : LERNEN FINDET IMMER UND ÜBERALL STATT!

Chaque situation vécue par l'enfant à l'éducation précoce est un moment d'apprentissage : de l'arrivée le matin au départ à midi en passant par le jeu avec les copains, la sortie dans la cour et le bricolage en atelier. Des activités spontanées qui naissent de l'action et de l'interaction entre enfants alternent avec des scénarios d'apprentissage aux objectifs précis conçus et mis en place par les adultes.

A. DES ACTIVITÉS LIBRES AUX ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES⁽¹⁴⁾ PLANIFIÉES

De Yuri an de Paolo schaffe mam Plastilinn. « Kuck, Yuri, kuck! En décke Ball! » De Paolo ass am Gaang, e Stéck gielen an e Stéck roude Plastilinn mateneen ze verknieden. Wéi d'Bull a senger Hand plazeweis op eemol orange gëtt, geréit de Paolo bal aus dem Haischen. « Kuck! Kuck! Orange! » De Yuri ass ganz interesséiert: « Weis mol! » De Paolo gëtt him d'Bull. De Yuri kniet weider an d'Bull gëtt ëmmer méi orange. Elo sinn déi zwee Jongen aus dem Haischen.

Il s'agit ici d'un moment d'apprentissage spontané et volontaire qui n'a pas été mis en place par les adultes. Il naît de la situation en elle-même et à travers l'activité de Yuri et de Paolo qui, de façon intuitive, perçoivent le principe de fonctionnement du mélange de couleurs. Des situations comme celle-ci, lors desquelles les enfants apprennent « en passant », de façon informelle (voir Schugurensky 2007) et sans poursuivre des objectifs prédéfinis, sont à l'ordre du jour à l'éducation précoce. Elles naissent du fait que de jeunes enfants agissent, interagissent et vivent ensemble : les moments de jeu, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, les collations prises ensemble, les excursions, les moments de repos, le trajet en bus, les expérimentations et manipulations lors des activités pédagogiques, les moments de transition d'une structure à l'autre, etc. sont autant de moments qui génèrent des apprentissages spontanés, non conçus à l'avance

Un moment d'apprentissage peut en créer d'autres : Reprenons les découvertes de Paolo et de Yuri ; l'enseignante qui les a observés vient les rejoindre.

Enseignante: « Dir kënnst jo richtig zauberen. Wéi ass dat da gaang? »

Paolo: « Do war et giel an do rout! »

Enseignante: « Fir d'éischt has du zwou Bullen? Eng giel Bull an eng rout Bull? Ech gesinn awer elo nach just eng Bull? »

Youri: « Ma jo, de Paolo huet beienee gemaach. Sou! » Hie weist dat Ganzt nach eng Kéier mat Plastilinn.

Enseignante: « Ech verstinn. Dir hutt déi zwou Bulle beienee gemaach. Dunn ass aus där gieler an där rouder Bull eng orange Bull ginn. Kann een dat och heimat maachen? » Si hält eng blo Strull. « Alina, wat mengs du? Wëlls du däi gielt Stéck bei mäi blot Stéck dobäi maachen? »

« Dat gëtt gréng! Gréng! » jäizen déi aner Kanner ganz haart, wéi si gesinn, wat geschitt.

La visualisation et la verbalisation des actions, avec l'appui de l'enseignante, donnent aux enfants la possibilité de percevoir, de façon consciente, les procédés du mélange de couleurs.

Des moments d'apprentissage spontanés peuvent mener à des activités pédagogiques.

E Wanterdag: Et ass genuch Schnéi gefall fir e Schnéimännchen ze bauen. « Mat heem huelen! », seet d'Jana, wéi si fäerdeg sinn, a weist op de Schnéimann. « Firwat wëlls du de Schnéimännchen mat heem huelen? », fret d'Educatrice. « Dat ass mäin. », seet d'Jana. « Nee, nee, geet net! », mengt de Ben, « Da geet et futti! » Firwat dat esou ass, wëllt d'Educatrice wëssen. « Kuck, esou! » De Ben hält Schnéi an d'Hand. « Nimmi do. Zack fort! » « Dat ass mäin », seet d'Jana erëm, dës Kéier e bësse manner haart. D'Educatrice proposéiert, Schnéi an engem Eemer mat eran ze huele fir ze kucken, wat dobannen domat geschitt.

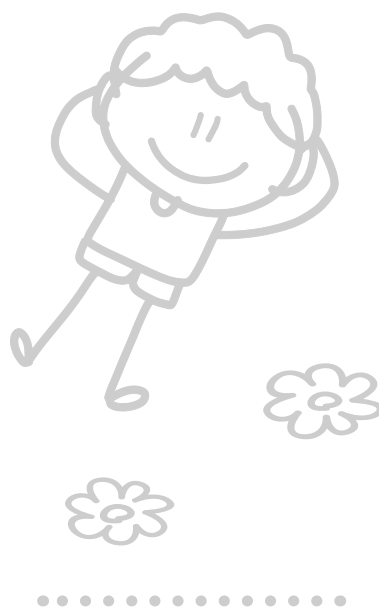
Un contexte (la construction de bonhommes de neige), un besoin (chercher à éviter que les bonhommes disparaissent) ainsi que des hypothèses intuitives (le bonhomme de neige ne va pas durer ; il va disparaître à l'intérieur de l'école) engendrent des activités pédagogiques qui incitent à faire des découvertes de façon consciente.

(14) Les activités pédagogiques désignent un « ensemble d'activités, d'apprentissage, de recherche ou de création » (Lalonde-Graton 2003, p. 207). Il s'agit donc en quelque sorte d'un terme générique regroupant différents types d'activités, conçues généralement par des adultes.

PLAN-CADRE POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE AU LUXEMBOURG

L'expérimentation avec de la neige va amener les enfants à découvrir des phénomènes physiques élémentaires (la relation entre la chaleur et la fonte de la neige, les différents états de l'eau, etc.) ainsi que la description des phénomènes observés leur donne la possibilité de mettre des mots sur leurs expériences.

Sources d'information précieuses sur les intérêts et les talents, les besoins et les questionnements des enfants, les activités libres peuvent donner naissance à des scénarios pédagogiques conçus par l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice. Les scénarios pédagogiques peuvent à leur tour être placés dans un **contexte thématique** plus large (par exemple le froid et la chaleur) ou bien être à la base de **projets pédagogiques** avec, comme point de départ, une question (par exemple « Comment faire pour conserver la neige ? »).



B. DES THÈMES AUX PROJETS

Les thèmes ont une longue tradition au premier cycle et jouissent d'une grande popularité auprès du personnel enseignant et éducatif.

Pourquoi opter pour un thème ?

Le quotidien au premier cycle, et plus particulièrement à l'éducation précoce, est empreint d'une certaine « flexibilité pédagogique » qui, d'un côté, naît d'une approche centrée

sur l'enfant et, de l'autre côté, est due à l'absence de programmes et de manuels scolaires et, par là, de sujets et de thèmes prédéterminés. Les domaines de développement et d'apprentissage, les compétences et les exemples de performance définis dans le plan d'études ne portent pas préjudice à cette flexibilité. Le choix des activités qui génèrent ces apprentissages ainsi que la sélection de méthodes et stratégies pour les mettre en œuvre reviennent au personnel enseignant et éducatif.

Dans ce contexte, **le thème peut fournir le cadre aux activités pédagogiques** ; il peut orienter le choix des activités ainsi que leur planification et leur mise en œuvre. Pour les enfants, un thème constitue en quelque sorte le fil rouge qui lie différentes activités entre elles et qui laisse entrevoir des points communs. De plus, le fait de pouvoir aborder différentes facettes d'un même sujet leur permet non seulement d'en avoir une vue plus globale, mais aussi de découvrir des liens et des interconnexions entre différents aspects d'une même thématique.

Comment choisir un thème ?

La famille, l'école, les saisons, les jouets, le corps, les animaux, les professions, les fêtes, etc. sont autant de champs thématiques qui sont supposés avoir un lien étroit avec l'entourage immédiat des enfants. De plus, le caractère cyclique de certains thèmes, notamment de ceux qui sont en relation avec des événements saisonniers, comme, par exemple, la fête des pères, le carnaval, la fête de Noël, incite à les aborder chaque année.

Qu'est-ce qui importe lors du choix d'un thème ? Qu'est-ce qui en détermine la pertinence ? Le fait de faire partie du patrimoine culturel ? Le fait d'être d'actualité ou encore son omniprésence, médiatisée à tel point qu'on ne saurait y échapper ?

« L'utilisation de thèmes ne se fait pas sans réflexion. Un thème doit donner aux enfants des occasions d'explorer et de découvrir. Il ne doit pas être étroit, c'est-à-dire se limiter à une ou deux activités possibles et à l'affichage de quelques décorations ou bricolages. Pour être valable, le choix d'un thème doit se

rapporter à la réalité et au vécu des enfants et doit représenter un concept que les enfants peuvent explorer. Il doit aussi inclure toutes les dimensions du développement global et susciter l'intérêt et la compréhension des enfants. » (Lalonde-Graton 2003, p. 117)

Dans une approche centrée sur l'enfant, la proximité d'un thème avec son vécu doit être le premier critère de sélection.

*Um Chantier niewent der Schoul hieft e Kran
Laaschten an d'Luucht. Dës Aktioun féiert zu ville
Froe bei de Kanner. Wat ass dat? Firwat ass deen
esou grouss? Firwat mécht deen dat? Ass dat
schwéier? Firwat fällt en net ëm? Wéi ass deen
heihinner komm?*

Des thèmes qui sont proches de la réalité des enfants s'intéressent à ce qui les intéresse, posent les questions qu'ils se posent, thématisent ce qui leur pose problème ou ce dont ils ont besoin. « Themen der Kinder können individuelle Entwicklungsthemen sein und Fragen des sozialen Miteinanders und der dinglichen Umwelt. » (Laewen/Andres 2011 cités par Koeppel 2012b, p. 6)

Dans cette perspective, les thèmes saisonniers ou faisant partie du patrimoine culturel ne sont pas exclus, ils sont plutôt revisités en fonction des intérêts et besoins des enfants.





D'Hausdéieren ass e beléift Thema am Precoce. Beim Emir an der Klass drängt et sech am Ament op, well et un deem uknäppt, wat d'Kanner intresséiert. Dem Emir säi klenge wäisse Mupp huet d'Kanner begeeschtert - d'Annemarie huet eng kleng Kaz doheem, den Amaro eng Kanéngchen an d'Svenia esouguer en Hausschwäin. Et wäert elo drëm goen, méi iwwert déi verschidden Déiere gewuer ze ginn; net alleguer kënnen si mat an d'Schoul kommen, awer doduerch, datt iwwert si geschwat gëtt, datt Fotoe gewisen a Biller gemoolt ginn, sinn d'Déiere präsent. Den Enseignant an d'Educatrice decidéieren de bewossten a suergsamen Ęmgank mat den Déieren an de Mëttelpunkt ze stellen. D'Déieren hunn hir eege Sprooch mat där si eis soen, wéi et hinne geet: Zum Beispill grommelt den Hond an d'Kaz mécht e Bockel; net all Hond léisst sech gären upaken, et heescht fir d'éischt kucken, wat hien eis seet, ier mir d'Hand duerch den Drot strecken fir en ze heemelen.

Dans ce même ordre d'idées, la sélection, en début d'année scolaire, de thèmes à aborder ainsi que la définition de la progression à suivre s'avèrent trop souvent prématurées, puisqu'elles ne sauraient ni tenir compte des intérêts et besoins momentanés des enfants, ni respecter à juste titre les apprentissages qu'ils font au cours de l'année scolaire. Par conséquent, les thèmes sont à traiter avec souplesse afin de laisser assez de place aux imprévus, aux exigences régionales, aux faits d'actualité, etc.

« Dans le choix d'un thème, on doit apporter de la nouveauté. Par exemple, bon nombre [d'enseignants et] d'éducateurs choisissent, année après année, des thèmes reliés aux fêtes (...) ou aux saisons. Il convient de s'interroger pour savoir si l'exploration de ces thèmes de façon répétitive a sa raison d'être et donne vraiment lieu à de nouveaux apprentissages. » (Lalonde-Graton 2003, p. 117)

Il s'agit de « faire le deuil » de ce qui est accessoire pour se concentrer sur ce qui importe vraiment, à un moment donné, aux enfants de son groupe. Prenons par exemple la fête des pères : cet événement traditionnel du début de l'année scolaire ne correspond souvent plus à la réalité familiale de bon nombre d'enfants. Ce qui ne signifie pas pour autant que cette fête devrait être abrogée, bien au contraire. Des formes respectueuses de la diversité des constellations familiales des enfants de la classe et qui valorisent aussi bien le rôle des mamans que des papas pourraient donner un nouveau sens à cette fête : des cadeaux à partager en famille, de petits gâteaux fabriqués par les enfants, une fête des familles en classe, etc.

« Apporter de la nouveauté » peut signifier aussi repenser ses façons de concevoir un sujet : Faut-il, par exemple, à chaque fois et pour chaque thème, prévoir un bricolage à faire par chaque enfant ? Ou des fiches de travail ? N'y a-t-il pas d'autres activités qui sont plus respectueuses des façons dont apprend le jeune enfant ? La collaboration et la concertation avec les professionnels des structures d'éducation et d'accueil pour enfants permettent d'éviter des « doubles emplois » (un lapin de Pâques reste un lapin de Pâques, peu importe s'il est fabriqué en papier ou à partir d'une brique de lait) ainsi que la répétition des mêmes sujets au cours d'une année scolaire.





Les projets

Les thèmes peuvent être à l'origine d'un projet pédagogique.

« Ein Projekt in Bildungseinrichtungen ist eine offen geplante Bildungsaktivität einer lernenden Gemeinschaft von Kindern und Erwachsenen. Im Mittelpunkt steht die intensive, bereichsübergreifende Auseinandersetzung mit einem Thema und dessen Einbettung in größere Zusammenhänge. » (Reichert-Garschhammer 2012, p. 6)

Par analogie aux thèmes, un projet peut lui aussi naître à partir d'une question posée par les enfants et/ou les adultes, d'un besoin actuel, d'une idée, d'une situation imprévue, etc. (voir Proulx 2004).



Säit gëschter reent et esou staark, datt d'Kanner nëmme ganz kuerz an d'Paus kënnen goen, ouni duerch an duerch naass ze ginn. Zesumme mat der Educatrice iwwerleeë si, wéi si am Gank vun der Schoul hir eege Spillplaz schafe kënnen, déi onofhängeg vum Wieder ass. D'Touana weist op déi grouss Këscht, an där deen neie Frigo geliwwert gouf. D'Këscht läit nach am Gank – dee laange Wee op dem Buedem. « Ass en Tunnel! », rífft hatt. « Neen! Geet net! Ass hannen zou! », seet de Phil. « Futti maachen! », jäischen e puer Kanner. D'Educatrice mécht zesumme mam Tina, mam Elio an dem Alma de Buedem vun der Këscht op an d'Kanner krabbelen een Zock duerch hire neien Tunnel. Wéi de Samir probéiert, fir iwwert d'Këscht ze sprangen, mierken d'Kanner séier, datt dës ze breet ass; ze héich ass si souwisou. Zesumme siche si no Méiglechkeeten, wéi si op hirer neier Spillplaz am Gank och lafen a sprange kënnen. Hinne kënnent séier d'Iddi, datt si méi Këschte brauchen: grousser a klenger, breeder a schmueler, héijer a niddereger. Sou entsteet aus dem Besoin vun de Kanner eraus en neie Projet. D'Kanner bréngen allerlee Këschte vun doheem mat; no an no wíisst d'Bewegungsbaustell. Hei ass, bal vum selwen, en neie Projet entstan, deen iwwert déi nächst Méint weider wíisst, jee nodeem, wat d'Kanner wëllen a brauchen. Doriwwer eraus bitt de Projet sech u fir iwwert d'Thema Pabeier a Kartong ze schwätzen.

Ce qui distingue le thème du projet est l'ouverture de ce dernier envers les résultats attendus.

« Offenheit ist zentrales Merkmal der Projektarbeit, das sich auf Projektgruppe, Zielsetzung, Methodeneinsatz, Ergebniserzielung und Projektdauer zugleich bezieht. » (Reichert-Garschhammer 2012, p. 7)

« Im Vordergrund steht der Prozess, nicht das Ergebnis, Produkt. Themen mit Kindern in Projekten zu erforschen erhebt den Anspruch, diese auf-, aber nicht abzudecken. » (ibid., p. 7).

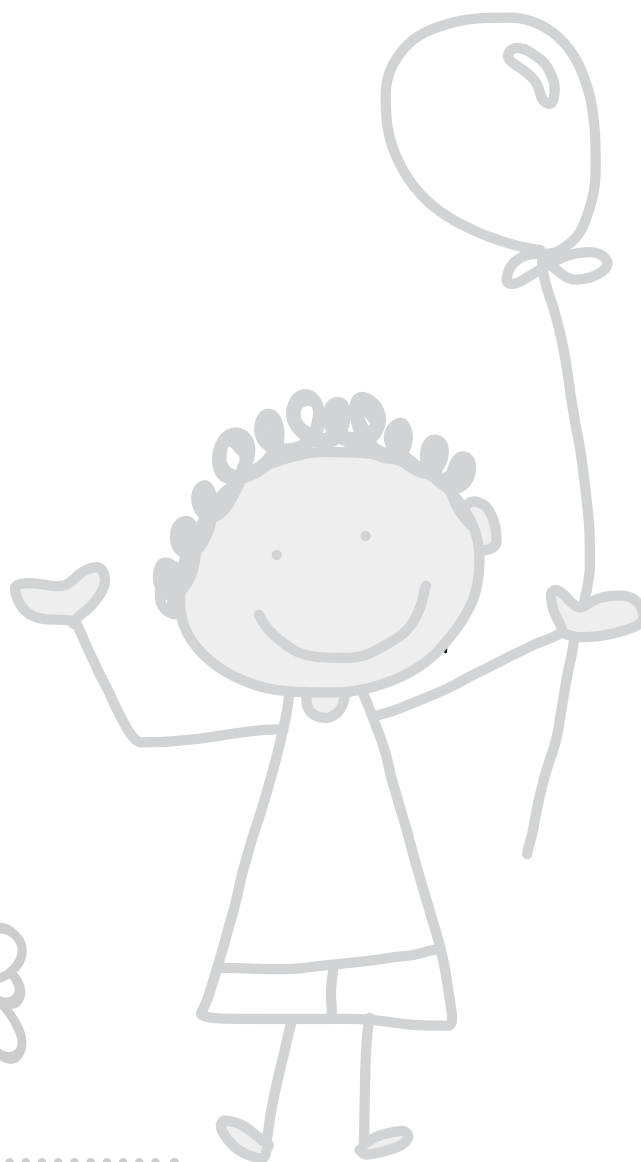
L'approche par projets est la mise en œuvre d'une conception pédagogique qui **considère l'enfant comme apprenant actif**. Par conséquent, elle s'adapte aux façons d'apprendre du jeune enfant : par la découverte et l'expérimentation, en agissant et en interagissant avec les autres, en mettant ses hypothèses à l'épreuve de la réalité, etc.

« Au fur et à mesure que le projet se déroule, l'intérêt des enfants s'accroît. Ils travaillent individuellement et en petits groupes. En consultation avec les membres du personnel éducateur [et du personnel enseignant], ils planifient et mettent en application leur projet. Un projet requiert des efforts soutenus et comprend un processus d'apprentissage qui permet aux enfants d'explorer, de chercher, d'émettre des hypothèses, de se remémorer, de discuter et d'évaluer leurs apprentissages. Un projet permet aussi aux enfants de planifier, de choisir des tâches, de mettre en application des habiletés et d'évaluer leurs propres progrès. » (Lalonde-Graton 2003, p. 117)

La mise en œuvre d'un projet redéfinit en quelque sorte la relation entre l'enseignant/-e, l'éducateur/-trice et les enfants puisqu'elle rassemble tous les acteurs en communauté d'apprentissage dans un **processus de co-construction** autour d'un même sujet. Même si l'objectif principal du projet se montre dès le début (comme il s'agit de trouver des réponses aux situations-problèmes qui se posent au départ), de nouvelles questions induisant de nouvelles pistes de recherche peuvent surgir au cours du projet. Chaque projet a donc sa propre dynamique, puisqu'il évolue au fur et à mesure que les recherches des enfants avancent.

Wat geschitt mam Schnéi am Eemer, wa mir e mat an d'Schoul huelen? Fir déi Fro interesséiere sech net nëmmen d'Jana an de Ben. Domat ass een neie Projet ronderëm Schnéi an Äis gebuer, dee bei d'Joreszäit passt an aus enger konkreter Situatioun, aus der Aktioun vun de Kanner eraus, entstan ass.

Nodeems de Schnéi am Eemer dobannen an der Schoul geschmolt ass, stelle sech weider Froen, déi eng Äntwert brauchen: « Firwat schmëlzt de Schnéi? »; « Firwat kritt ee vum Schnéi d'Fangeren naass? »; « Firwat ass de Schnéi kal? »; « Firwat gëtt de Wanter Salz gestreet? »





Par conséquent, **les projets pédagogiques se trouvent quelque peu à l'intersection entre moments d'apprentissage spontanés et moments d'apprentissage planifiés.** L'approche par projets est l'approche pluridisciplinaire et multidimensionnelle par excellence.

« Projektarbeit ermöglicht alle Sinne anzusprechen, alle Ausdrucksweisen einzubeziehen und die Welt in Zusammenhängen zu erleben, so dass sie alle Bildungsbereiche automatisch verbindet. Sie fordert und stärkt Kinder in allen Basiskompetenzen sowie in ihrer Selbstständigkeit und ihrem Selbstbewusstsein. » (Reichert-Garschhammer 2012, p. 8)

En règle générale, **les thèmes se distinguent des projets de par le degré d'implication des acteurs.**

« Un thème implique que le personnel éducateur [et le personnel enseignant] rassemble des livres, du matériel, des informations, etc., afin que les enfants puissent réaliser de nouveaux apprentissages sur un sujet précis. Toutefois, les enfants ne sont pas nécessairement impliqués dans la recherche et ils n'en sont pas les initiateurs. Il en est de même pour les blocs d'activités préalablement planifiés par le personnel éducateur. (...) Contrairement aux thèmes et aux blocs d'activités dirigées, le sujet d'un projet représente une réalité dans laquelle les enfants peuvent s'investir directement plutôt qu'à travers des recherches dans des livres par exemple. » (Lalonde-Graton 2003, p. 135/136).

Reichert-Garschhammer met elle aussi l'accent sur l'importance de la participation des enfants dans la conception et la mise en œuvre d'un projet :

« Eine Pädagogik, die die Interessen, Ideen und Anregungen der Kinder aufgreift und in den Mittelpunkt stellt und Kindern viel Mitsprache und Mitgestaltung ermöglicht, bedeutet, sich zu verabschieden von einer angeleiteten Beschäftigungspädagogik, die primär von den Erwachsenen ausgeht und bei der sich Kinder nur im Rahmen vorgegebener Angebote bewegen. Dabei auch den Angebotsbegriff als Grundprinzip der frühpädagogischen Arbeit aufzugeben ist jedoch wenig zielführend. Vielmehr ist es sinnvoll, diesen neu zu definieren und einer weiten Auslegung zuzuführen. Bei einer auf Partizipation und Ko-Konstruktion basierenden Bildungspraxis sind Kinder und Pädagoginnen gleichermaßen aktiv. » (2012, p. 9)

Il ne s'agit pas de prendre parti pour l'une ou l'autre option, mais de créer un équilibre entre projets initiés avec les enfants et thèmes initiés par l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice et de veiller à impliquer, à chaque fois, les enfants au maximum.





CHAPITRE 06.

L'OBSERVATION, LA DOCUMENTATION ET L'ÉVALUATION

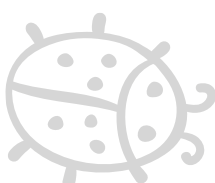
« Jedes Kind hat das Recht, gesehen zu werden. » (Paschon/Zeilinger 2003)

L'observation et la documentation permettent d'ouvrir une fenêtre sur le monde de chaque enfant. Elles font percevoir et rendent visible ce qu'il aime et/ou ce qu'il n'aime pas faire, ce qu'il sait bien faire et/ou ce qui lui pose problème. Elles laissent entrevoir les façons dont il apprend, les processus qu'il entame et les réflexions qu'il fait seul ou avec ses pairs. Elles permettent de déceler ce dont chaque enfant a besoin pour s'épanouir, pour apprendre et développer ses talents, ses savoirs et ses savoir-faire. Au vu de ce qui vient d'être dit (voir chapitres 1 à 5), il semble évident que l'observation et la documentation concernent tous les enfants et ne se limitent pas aux enfants qui ont des besoins spécifiques ou particuliers.

L'observation est à la base de la mise en œuvre des actions pédagogiques différenciées, centrées sur l'enfant.

« Die Notwendigkeit der Beobachtung als Voraussetzung für eine professionelle pädagogische Arbeit ist heute in der pädagogischen Praxis, in der Erziehungswissenschaft und in der Bildungspolitik unumstritten. Beobachtung bildet die Grundlage für individuelle pädagogische Maßnahmen und die Reflexion der pädagogischen Arbeit. » (Paschon/Zeilinger 2010)

Les observations faites par l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice alimentent leurs réflexions, influencent leurs actions pédagogiques et nourrissent l'échange (au sein de l'équipe de l'éducation précoce, avec l'enfant lui-même, ses parents, les autres intervenants, les collègues du premier cycle).





6.1. L'OBSERVATION

A. OBSERVER : C'EST QUOI ?

L'observation peut être définie comme « [l'] action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet, une personne, une situation, dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux connaître et de mieux comprendre. » (Lalonde-Graton 2003, p. 215). En contexte éducatif, elle constitue un outil professionnel indispensable à la mise en œuvre d'une pédagogie telle que décrite au cours des chapitres précédents.

L'acte d'observer peut différer d'un professionnel à l'autre, compte tenu de la sélectivité de la perception humaine. Comme les impressions et les observations sont empreintes des valeurs, du vécu et des expériences de l'observateur, les interprétations de ce qui est vu et vécu dans une même situation peuvent varier d'une personne à l'autre.

« Menschliche Wahrnehmung per se ist selektiv. (...) Diese Selektivität ist jedoch notwendig, denn nur so wird es möglich, die Fülle der einströmenden Eindrücke und Informationen zu bewältigen, das Besondere im Allgemeinen zu erkennen und herauszufiltern. (...) Sie bildet folglich die Grundlage für zielgerichtete Beobachtung: Der Mensch wählt aus, gewichtet,

unterscheidet Wesentliches von Unwesentlichem, fügt Unbekanntes in bekannte Schemata ein, etc. (...)

Die Biographie [des Beobachters]/der Beobachterin mit ihren persönlichen Erfahrungen, Erwartungen, Einstellungen, Werthaltungen, ihrem Temperament und ihren Interessen wirkt sich ebenfalls auf Selektivität und Objektivität der Wahrnehmung aus. Aus der Vielfalt einströmender Reize ist die Auswahl (Selektion) und Interpretation (Gewichtung) individuell unterschiedlich: Z. B. kann die Lautstärke in der Klasse von der einen Lehrerin als „normal“ und von der Kollegin als „störend“ empfunden werden. Auch das Verhalten eines Kindes kann gleich wahrgenommen, jedoch unterschiedlich interpretiert werden. » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Luxembourg/Universität Salzburg 2010, p. 22 suiv.)

Prendre en compte la subjectivité de ses impressions en s'interrogeant sur les facteurs qui influencent la propre perception constitue le point de départ d'une observation nuancée :

- Quels sont, dans le contexte de ma classe, les aspects auxquels j'attache beaucoup d'importance ? Pourquoi sont-ils importants pour moi ?
- Qu'est-ce qui me pose problème ? Pourquoi ?
- Quels sont les facteurs qui influencent mes attentes et exigences vis-à-vis des enfants de ma classe ?

- Quels enfants retiennent aisément mon attention ? Y a-t-il des enfants que je risque de ne pas voir ? Pourquoi ?
- Dans quelles situations ai-je tendance à généraliser ?
- Ai-je parfois recours à des stéréotypes ? (par exemple « *Dat ass awer esou eng richtig kleng Prinzessin!* » ; « *Ass d'Mara genee esou en Zappelphilipp wéi säi Brudder?* ») Chez qui et pourquoi ? Comment ces stéréotypes influencent-ils ma façon de penser et de voir les enfants concernés ?
- (...)

Il devient d'emblée visible que **l'observation, en tant qu'outil professionnel, ne constitue pas une finalité en soi, mais dépend toujours du contexte dans lequel elle a lieu**. La sélectivité de la perception humaine peut être mise à profit de l'observation si celle-ci est ciblée, vise des objectifs précis et part de questions précises qui guident l'attention de l'observateur.

« Professionelles pädagogisches Beobachten als Teil des pädagogisch-diagnostischen Handelns ist damit nicht unabhängig von einer bestimmten pädagogischen Situation und Fragestellung denkbar. Beobachten ohne pädagogische Intention ist nicht professionell. Es muss im Vorfeld klar sein, wozu die Beobachtung dienen soll. » (Carle/Hegemann-Fonger 2012, p. 3)

« My theories produce my interpretations of reality. This is why theories should be continuously questioned and verified in an exchange with others. » (Rinaldi 2012 citée dans Edwards/Gandini/Forman 2012). Partager ses observations, les soumettre à la discussion et croiser les regards sont autant d'actions qui permettent d'élargir sa propre perception, de relativiser son point de vue personnel et de reconsidérer, le cas échéant, ses croyances personnelles et les valeurs qui y sont associées. Ici, la concertation et l'échange en équipe de l'éducation précoce et en équipe pédagogique de cycle prennent tout leur sens.

Le recours à des supports qui rendent visibles ou audibles les actions et les paroles des enfants (comme, par exemple, des photographies, des enregistrements sonores, des notes) permet d'augmenter l'objectivité des observations.

Mais bien avant d'être un outil professionnel, **l'observation est avant tout une posture professionnelle** qui se caractérise par une attitude positive, orientée vers le potentiel existant des enfants ; l'ouverture et la curiosité par rapport aux enfants, à leurs questionnements et aux efforts qu'ils mènent pour chercher des réponses ; la volonté de relativiser ses propres perceptions et de changer de perspective en admettant les perspectives d'autrui.



Molen op d'Musek

D'Kanner molen haut op d'Musek. Fir d'éischt decidéiere si zesummen, mat wat si molen; si hunn d'Wiel tëschent Fangerfaarwen, Mole mam Pinsel oder Mole mat den Tuschstëfter. D'Majoritéit vun hinne wëllt mat den Tuschstëfter molen. D'Marit an den Olivier, d'Emma an de Loan, d'Lilly an de Yaro decken d'Dëscher mat grouse wäisse Blieder zou. « Déi si mega grouss! », seet den Olivier. « Sou grouss wéi e Camion! », mengt de Yaro. « Neen, sou grouss wéi den Himmel! », jäizt d'Marit.

D'Sophie, de Rodrigo, de Leandro an d'Rita stellen d'Këschte mat deene verschiddeenen Zorten Tuschfaarwen op d'Dëscher. Wéi de Rodrigo zwou Këschten op een Dësch wëllt stellen, reagéiert d'Sophie direkt. « No, no! Neen! », rífft hatt a weist op deen eidelen Dësch: « Rodrigo. Over there. » « Richteg, Sophie! », seet d'Enseignante. « Op deen Dësch kënt och eng Këscht. Op all Dësch kënt eng Këscht. » De Rodrigo stellt d'Këscht op deen eidelen Dësch. D'Sophie zielt nach eng Kéier no: « Eng Këscht there ... an eng there ... and there ... and there. Richteg! »

D'Kanner verdeele sech ronderëm d'Dëscher. D'Marit hëlt de Loan mat der Hand an zitt hie mat sech bei en Dësch. « Nee Jonas, du net! Net hei! » Dat ass d'Emma. Hatt huet sech mat senger Frëndin, dem Lilly, eng Plaz gesicht. Déi zwee wëllen de Jonas net bei sech um Dësch hunn. Wéi d'Educatrice nofreet, gëtt si vum Lilly gewuer, datt si hien net bei sech wëllen hunn, well hien net versteet, wat si him wëlle soen. De Jonas ass nach net laang am Precoce an hie schwätzt effektiv v.a. Finnesch. Wéi d'Educatrice deenen zwee Meedercher erkläert, datt ee beim Molen op d'Musek net vill ze schwätze brauch, zécke si fir d'éischt e bëssen a réckelen dunn op d'Säit.

Jiddwer Kand hëlt déi Faarf, déi hatt am léifsten huet. De Raphaël rífft direkt: « Ech wëll Blo! » D'Lilly an d'Emma huele sech allebéid eng rout Faarf. De Yann hëlt déi orange Faarf: Momentan moolt hien alles orange, egal op et en Déier, e Schnéimännchen oder en Äppelbam ass. Den Nic hält sech mat enger Hand um Schiirtech vun der Enseignante un. Hie wëllt keng Faarf huelen. Si freet hien, op hien de Stopp vun hirem gréng Stëft fir si wëllt unhalen. Dat mécht den Nic.

Wéi d'Musek ufänkt, leeën d'Kanner lass – jiddwereent op seng Manéier. Vill vun hinne losse sech vum Rhythmus a vum Tempo vun der Musek matrappen: Séier a groussfläheg Beweegunge wiessele sech mat klengen a renge Gesten of – Wellen, Kréngelen, Kritzelen, Zacken – hin an hier, erop an erof a queesch doduerch! Aner Kanner dogéint molen no hirem eegene Rhythmus. D'Lilly moolt eng Prinzessin an de Yann säi Petzi Théo. D'Léa, dat bis elo am Precoce nach net gemoolt huet, well hatt dat, wéi hatt seet, jo nach net kann, mécht och mat. Grad wéi den Tyméo probéiert hatt aus, mat wéi enger Hand et am beschte geet, andeems hatt d'Faarf mol an déi léns, mol an déi riets Hand hëlt. De Jonas an d'Emma wiesselen hir Plaz, aner Kanner maachen hinnen et no. De Jonas moolt Kréngelen, d'Emma och. D'Rita an den Olivier huelen eng aner Faarf. Wéi de Yann dat gesäit, leet hien déi orange Faarf ewech an hëlt eng gréng Faarf, mat där hien eng grouss Këscht op d'Blat moolt.

D'Biller ginn no an no ëmmer méi faarweg an d'Kanner ginn ëmmer méi aus sech eraus. Ee rappt deen anere mat. Wéi op eng Kéier ee Staccato ze héieren ass, fänke si u mat hirer Faarf ze tuppen; fir d'éischt e puer, awer ganz séier geet et op dee ganze Grupp iwwer. Den Nic, dee bis elo de Stopp vun der Enseignante ugehalen huet, sicht mat den Aen d'Tuschstëfter an der Këscht, zéckt awer fir een ze huelen. Wéi d'Enseignante him hire Stëft dohinner hält, mécht hie mat.

D'Lilly moolt net méi u senger Prinzessin weider, mee dréit grouss Kreesser mat senger Faarf, esou wéi de Loan. « Kuck, meng Prinzessin danzt! », rífft hatt. « Mat zwou Faarwe geet och! », seet de Raphaël an hëlt e Stëft an all Hand. Déi aner Kanner op sengem Dësch probéieren dat och direkt aus. D'Rita an den Tyméo huelen déi zwou Faarwen an eng Hand.

Wéi si fäerdeg si mat molen, kucken d'Kanner sech hir Biller un. « Dat ass Reen! », rífft den Nic, « Vill vill Reen », a weist op d'Staccato-Punkten. De Yann weist fir d'éischt op deen orange Rondel an dono op déi gréng Këscht: « Hei ass de Petzi Théo! An hei mäin neien Trakter! » Dem Lilly seng Prinzessin ass hannert roude Kréngelen verstoppt. « Ech hunn Prinzessin verstoppt! De Jonas och! », rífft d'Emma. D'Lilly mengt: « Bei eis ass vill rout. Beim Loan a beim Raphaël ass et ganz faarweg. » « Schéin! », seet den Olivier.



B. OBSERVER : POURQUOI ?

Pour mieux connaître chaque enfant : Qu'est-ce qui l'intéresse vraiment ? Quels sont ses forces et ses talents ? Qu'est-ce qu'il n'aime pas faire ? Qu'est-ce qui lui pose problème ? Quelles sont les personnes qui lui importent beaucoup ?

- D'Lilly moolt eng Prinzessin; de Yann moolt säi Petzi Théo a säin neien Trakter.
- De Raphaël ass frou mat där bloer Faarf; de Yann huet déi orange Faarf gär.
- D'Marit këmmert sech vill a gären ëm de Loan an hien, deen nach net laang am Precocé ass, léisst sech gäre vum Marit matrappen.
- D'Lilly an d'Emma si bescht Frëndinnen.

Pour mieux comprendre les enfants dans leur diversité :

- Fir déi eng Kanner ass d'Resultat wichteg (dem Lilly seng Prinzessin; dem Yann säin Trakter), fir déi aner d'Aktivitéit an deen domat verbonnene Prozess (de Raphaël moolt fir d'éischt mat enger an dono mat zwou Faarwen).
- Déi eng Kanner brauche méi Ënnerstëtzung wéi déi aner (z.B. brauch den Nic en Erwuessenen

niewent sech; de Loan léisst sech vum Marit leeden).

- D'Léa moolt haut déi éischte Kéier mat. Bis elo huet hatt ëmmer gesot, datt hatt net mole kënnt. Firwat huet hatt haut seng Meenung geännert? Ass et, well hatt fräi schaffe kann? Dat ass net déi éischte Kéier an dësem Joer. Ass et, well hatt sech eraussiche kann, mat wat hatt mole wëll? Ass et, well d'Blieder esou grouss sinn an hatt déi ganz Fläch notze kann?

Pour se rendre compte de ce que l'enfant sait faire :

- D'Sophie ass an enger Iwwergangsphas vum Engleschen op d'Lëtzebuergesch. Wéi hatt mam Rodrigo schwätzt, gebraucht hatt Lëtzebuergesch, an do, wou him nach d'Wierder feelen, gräift hatt op d'Englescht zeréck. Hatt weist, wéivill Regelwëssen hatt schon huet.
- De Yann wíelt seng Faarwe bewusst a ka säi Choix och verbal begrënnen: Orange fir de Petzi Théo a gréng fir den Trakter.
- De Yann ass an enger fréier Phas vun der figurativer Duerstellung (säin Trakter ass eng Këscht), bei dem Lilly senger Prinzessin sinn déi wichtegst Kierperdeeler kloer erkennbar.



Pour percevoir les processus que l'enfant entame afin de résoudre des situations-problèmes ou surmonter des obstacles :

- *Den Tyméo an d'Léa probéieren aus, mat wéi enger Hand et sech besser mole léisst, andeems si d'Faarf bal an déi riets, bal an déi lénks Hand huelen.*
- *D'Aart a Weis fir ze mole wiesselt am Laf vun der Aktivitéit: Fir d'éischt molen d'Kanner mat enger Faarf, dono mat zwou Faarwen (béid an enger Hand, mat deenen zwou Hänn mateneen).*
- *D'Lilly moolt fir d'éischt onofhängeg vum Rhythmus vun der Musek seng Prinzessin, fir sech dono lues a lues vun de Kanner an der Musek matrappen ze loossen (d'Prinzessin danzt op d'Musek an d'äst gëtt ënnert Form vu Kréngelen duergestallt).*
- *Am Ufank kuckt den Nic no, hien hält de Stopp vun der Enseignante hirem Stëft un an ass esou och mat an d'Aktivitéit agebonnen. Beim Staccato klëmmt hien aktiv mat eran.*
- *D'Emma, d'Lilly an de Jonas komme sech am Laf vun der Aktivitéit méi no. Lues a lues gëtt aus dem Niewenteneen e Mateneen: D'Emma an de Jonas wiesselen d'Plaz, d'Emma moolt Kréngelen wéi de Jonas.*

Pour saisir la dynamique du groupe : Qui prend des initiatives ? Qui imite les autres ? Qui participe de façon active ? Qui se tient à l'écart ?

- *Verschiede Kanner iwwerhuelen d'Initiative: De Jonas an d'Emma wiesselen hir Plaz an aner Kanner maachen dat no; d'Rita an den Olivier wiesselen als Éischt d'Faarwen; de Raphaël hält als Éischt eng zweet Faarf dobäi.*
- *Verschiede Kanner schaffe bei der Virbereedung vun der Aktivitéit mat, andeems si de Pabeier op d'Dëscher leeën an d'Faarwekësche verdeelen.*

Pour créer un environnement adapté aux besoins de chaque enfant, à ses intérêts et ses talents, afin de lui permettre de faire des apprentissages et de progresser :

- *Dem Jonas säi Finnesch ass eng Barrière fir mat de Kanner sproochlech a Kontakt ze kommen. Dofir ass et ëmsou méi wichtig, fir seng Sprooch, an dat, wat hien an dëser Sprooch schonn alles kann, ze valoriséieren: zum Beispill duerch Lidder a Gedichter a senger Sprooch an duerch Fotoen aus der Vakanz a Finnland. Esou erlieft de Jonas sech selwer als Expert an déi aner Kanner erliwwen hien och als dat. Si léiere säi Land an dat, wat doheem wichtig ass, kennen. Doriwwer eraus si méi « sproochfräi » Momenter, wéi d'Molen op d'Musek, immens wichtig, well hei positiv Erliwfnesser ouni Sprooch méiglech ginn an déi gemeinsam Freed mat an aner Situatiounen eriwwegeholl ka ginn.*
- *Fir den Nic ass et wichtig, datt hien Zäit huet, fir aktiv an d'Aktivitéit eranzeklammen: Hie kritt beispillsweis d'Méiglechkeet, fir dobäi ze sinn, ouni sech am Ufank ze vill aktiv mussen z'investéieren; hie kann och de Moment, bei deem hien an d'Aktivitéit eraklëmmt, fräi wielen.*
- *D'Sophie brauch am Ament vill sproochlechen Input – an authentesch Situatiounen grad ewéi an der Interaktioun mat anere Kanner a mat den Erwuessenen. Doriwwer eraus ass et wichtig, datt hatt, wann et néideg ass, op seng Éischtsprooch zeréckgräife kann. Esou kann hatt sech méi op dat konzentréieren, wat hatt seet, wéi dorop, wéi hatt et seet. Beim Sophie wéi beim Jonas gëlt, datt si hir Éischtsprooch mussen kënne mat abréngen.*
- *Beim Dëschdecke gebrauchen d'Kanner spontan elementar mathematesch Begrëffer a vergläiche Gréisste mateneen (mega grouss, sou grouss, méi grouss, sou grouss wéi den Himmel). D'äst Wësse kann am Kader vu geplangten Aktivitéiten opgegraff an ausgebaut ginn.*



Pour illustrer aux parents les moments d'apprentissage significatifs ainsi que les processus de développement entamés par leur enfant :

- *Nodeems de Yann zënter enger Zäit nëmme mat där oranger Faarf moolt, huet hien haut déi éischte Kéier zënter Laangem op eng aner Faarf gewiesselt; déi orange Faarf eegent sech net, fir säi gréngen Trakter ze molen.*
- *D'Léa moolt haut déi éischte Kéier mat Stëfter.*
- *Den Nic moolt haut vu sech aus mat.*
- *Déi lescht Woch hunn d'Marit an de Loan fir d'éischt matenee gspillt – si hunn zesummen en héijen Tuerm gebaut; wéi si op de Bus gaang sinn, hu si sech bei der Hand geholl. D'Marit, eent vun deene méi ale Kanner am Precoce, rappt de Loan mat, an dee léisst sech gären zéien. Hien huet am Marit eng nei Frëndin fonnt. Dës Frëndschaft ass et derwärt, fir och ausserhalb vum Precoce gefleegt ze ginn.*
- *Nodeems d'Sophie am Ufank just Englesch geschwat huet, fänkt hatt elo u mat deenen anere Kanner ze kommunizéieren – an engem Gemësch aus Englesch a Lëtzebuergesch; dëst ass eng wichteg Iwwergangsphas vun enger an déi aner Sprooch.*

Pour avoir la vue la plus globale possible sur l'enfant : l'observation en elle-même est transdisciplinaire puisqu'elle ne se limite jamais à un ou plusieurs aspects isolés, mais prend en compte simultanément des aspects personnels et les chemins empruntés dans une situation précise, ainsi que les savoirs et savoir-faire mis en œuvre. D'Molen op d'Musek ass « net nëmme » Molen a Musek: D'Kanner vergläichen, verhandelen, imitéieren, schaffen a schwätze mateneen.



C. OBSERVER : COMMENT ?

Chercher à changer de perspective en adoptant le point de vue de l'enfant ; se donner le temps d'écouter attentivement les enfants de sa classe :

« L'écoute active est essentielle, car il se peut que ce que je crois qu'ils apprennent, pensent ou ressentent soit tout à fait différent de ce qu'ils ont à dire! » (Brownlee citée par Campbell/Brownlee/Renton 2016, p. 3.)

- *D'Emma an d'Lilly hunn näischt géint de Jonas, et ass seng Sprooch, mat där si Schwieregkeeten hunn, well si de Jonas net verstinn.*
- *Den Nic moot am Ufank net mat, net well hien net wëllt molen, mee well et him ze vill beienee gëtt, wann d'Kanner alleguer matenee lassleeën.*
- *De Yann wielt seng Faarwen net esou zoufälleg, wéi et op den éischte Moment schéngt – orange ass d'Faarf vu sengem léifste Petzi a vläicht ass dat jo de Grond, firwat hien alles orange moot.*



Chercher à observer les enfants dans des situations « authentiques » ; éviter de créer des situations artificielles provoquant des réactions « artificielles » :

- *Während dem Molen op d'Musek gëtt et eng ganz Rëtsch vun « authentesch » Momenter, an deenen d'Aart a Weis an dat, wat d'Kanner maachen, Opschluss ginn iwwert dat, wat si wëllen, wat si fillen, wat si kënnen a wat hinnen nach Schwieregkeete mécht.*
 - *Wie wëllt mat wem zesumme molen?*
 - *Wien hält wéi eng Faarf a firwat?*
 - *Wie schwätzt während dem Molen? Wie konzentréiert sech ganz op d'Schaffen?*

Chercher à porter son attention davantage sur les processus que sur les résultats et être ouvert aux actions des enfants, aux stratégies et méthodes qu'ils emploient .

- *D'Emma, d'Lilly an de Jonas komme sech am Laf vun der Aktivitéit ëmmer méi no: Nodeems déi zwee Meedercher de Jonas am Ufank net wollten un hiren Dësch loossen, mole si herno zesummen an ee mécht deem aneren et no.*



6.2. LA DOCUMENTATION

A. DOCUMENTER : C'EST QUOI ?

La documentation, quant à elle, permet de visualiser et de nuancer les observations, voire de les approfondir à l'aide de supports divers. La documentation est « un récit, une façon de partager le vécu des élèves avec leurs familles et la communauté scolaire » (Campbell/Brownlee/Renton 2016, p. 4).

« La documentation s'appuie sur l'observation, l'enregistrement, l'interprétation et la diffusion au moyen de divers supports, des processus et des produits de l'enseignement et de l'apprentissage dans le but d'approfondir ce dernier. » (Given/Kuh/LeeKeenan/Mardell/Redditt/Twombly 2010 cités par Campbell/Brownlee/Renton 2016, p. 1)

« Des recherches menées à tous les niveaux scolaires montrent la grande influence de la documentation sur de nombreux aspects de l'apprentissage, dont les aspects émotionnel, cognitif et social. » (Krechevsky/Mardell/Rivard/Wilson 2013 cités par Campbell/Brownlee/Renton 2016, p.1)

B. DOCUMENTER : POURQUOI ?

Pour rendre visible à l'enfant ce qu'il est capable de faire :

- *D'Stécker vum Bild, déi de Kanner gutt gefalen an/oder hir Entwécklung weisen, ginn ausgeschnidden, an eng Rumm gepecht a mat heem geholl: Dem Lilly seng Prinzessin, déi dantz; d'Kréngele vum Jonas a vum Emma; dem Yann säi Petzi a säin Trakter; dem Nic säi Reen. Wann d'Bild mat heem geet, kann dat, wat an der Schoul erlieft gouf, doheem nach eng Kéier lieweg ginn a lieweg bleiwen.*

Pour partager les joies et les prouesses sur ce que l'enfant est capable de faire ;

Pour partager les processus d'apprentissage avec les parents, les collègues du premier cycle et de la structure d'éducation et d'accueil pour enfants (voir échanges sur base des bilans intermédiaires).



C. DOCUMENTER : QUOI ?

Ce qui importe à l'enfant : des moments significatifs et importants ; des étapes clés dans les apprentissages d'un enfant ; des sujets qui le fascinent ; des personnes qui lui tiennent à cœur, etc. ;

Ce qui est important pour son processus de développement et d'apprentissage (*Meilensteine in der Entwicklung des Kindes*) ;

Les processus, les stratégies et démarches entamés qui mènent à un résultat ; la façon de confronter des obstacles, etc.

D. DOCUMENTER : COMMENT ?

Faire des choix pertinents sur base du « quoi » ; adapter le support de documentation aux objectifs visés ;

Utiliser un langage accessible aux parents et aux élèves ;

Varié les formes de documentation en fonction des situations :

- Les productions des enfants guident le regard plutôt vers le résultat final que vers les processus. Des photos et des textes (par exemple des histoires d'apprentissage qui décrivent les différentes étapes du processus de réalisation) permettent de visualiser la démarche entamée par les enfants.
- Les photographies peuvent saisir le résultat et/ou le chemin emprunté par l'enfant.
- Les séquences vidéo ainsi que les bandes sonores permettent de rendre les apprentissages visibles et audibles.⁽¹⁵⁾



(15) Il importe dans ce contexte de prendre en compte la législation en matière de protection de données.

6.3. L'ÉVALUATION

A. L'ÉVALUATION FORMATIVE : UNE FAÇON DE VISUALISER LES APPRENTISSAGES DE L'ENFANT

L'observation et l'évaluation sont intimement liées : le professionnel qui observe un enfant dans une situation en contexte scolaire porte, de façon implicite ou explicite, un jugement. Qu'est-ce qui l'amène à qualifier un comportement, une attitude ou une action de force, de talent ou de faiblesse ? Qu'est-ce qui l'incite à y voir un progrès, une étape de développement importante ou bien une régression ?

La notion d'évaluation, surtout lorsqu'elle est utilisée en relation avec des enfants très jeunes, provoque des réserves, aussi bien chez les professionnels que chez les parents : l'appréciation du niveau de développement et des apprentissages est souvent jugée comme prématurée, morcelant la vue globale sur l'enfant et ses apprentissages en des impressions isolées. Pourtant, lorsque l'évaluation est conçue comme **une aide aux apprentissages qui est axée sur les acquis de l'enfant dans les différents domaines de développement et d'apprentissage**, elle perd non seulement son caractère intimidant et pénalisant, mais permet en même temps de considérer les apprentissages de la façon la plus globale possible. Elle permet à l'enseignant/-e et à l'éducateur/-trice de soutenir l'enfant dans l'acquisition de connaissances, savoirs et savoir-faire et dans le développement de ses compétences, de situer ses difficultés pour l'aider et de lui donner les moyens pour progresser dans ses apprentissages selon son rythme et ses besoins. Elle est régulatrice, car elle permet d'ajuster les actions pédagogiques ; autorégulatrice pour l'enfant par le fait qu'elle lui fait prendre conscience de ses forces, de ses progrès, mais aussi des obstacles à surmonter et des étapes suivantes à envisager pour progresser sur son chemin.

La législation en matière d'évaluation formative jette les bases à une évaluation axée sur les apprentissages et progrès de l'enfant.

Article 2, alinéa 1^{er} du règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation :

« Au cours d'un cycle d'apprentissage, l'évaluation est formative. L'évaluation formative répond aux principes suivants :

1. Elle donne à chaque élève l'occasion de montrer ce qu'il sait et ce qu'il est capable de faire.
2. Elle porte plutôt sur la mobilisation des compétences dans des situations concrètes que sur l'assimilation et la reproduction de connaissances isolées.
3. Elle tient compte des différentes manières d'apprendre des élèves et des différences qui existent entre les élèves par rapport à leur développement cognitif, langagier, moteur, affectif et social.
4. Elle permet aux élèves de se rendre compte de leurs progrès : elle les encourage à se poser des questions sur leur progression, à expliquer et à documenter leur démarche d'apprentissage et leurs stratégies de réflexion. »

Les bilans intermédiaires du développement des compétences sont des outils d'évaluation formative qui permettent de documenter, de visualiser et de communiquer les apprentissages de l'enfant.



B. LES BILANS INTERMÉDIAIRES DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : DES OUTILS D'ÉVALUATION FORMATIVE

Les bilans intermédiaires du développement des compétences, tels qu'ils sont utilisés au premier cycle de l'enseignement fondamental, revêtent quatre fonctions principales : **l'information, l'échange, l'anticipation et la documentation.**



Les bilans intermédiaires sont utilisés lors des entretiens individuels semestriels avec les parents. Ils visualisent les cheminements individuels de l'enfant et informent sur ses progrès et ses apprentissages. Ils ont été conçus de façon à pouvoir intégrer les observations et les réflexions des différents acteurs en charge de l'enfant. Les informations ne se limitent donc pas au domaine scolaire, mais incluent le volet extrascolaire, notamment le milieu familial, sans lequel une compréhension approfondie des apprentissages et une vue plus globale sur l'enfant ne seraient guère possibles. Les **échanges d'observations et de réflexions**, la communication basée sur des messages précis et compréhensibles, permettent aux acteurs de différencier, de compléter, voire de relativiser leurs propres observations et même d'augmenter leur fiabilité en cas de concordance.

Les bilans intermédiaires donnent une dimension supplémentaire à l'idée d'échange en y ajoutant la possibilité de **formuler ensemble des perspectives communes.** L'échange va donc au-delà du regard en arrière en permettant de porter un regard en avant : anticiper ensemble des apprentissages futurs ; imaginer les étapes suivantes ; envisager ensemble des mesures qui permettent à l'enfant de progresser et les mettre en œuvre. En prenant une part active non seulement lors de l'entretien, mais aussi dans la mise en œuvre des étapes suivantes, les parents ne voient pas leur rôle limité à celui de consommateurs d'informations. Leurs apports sont valorisés et la complémentarité des rôles de tous les partenaires dans l'éducation de l'enfant est accentuée.

Pour que les bilans intermédiaires puissent satisfaire à leurs multiples fonctions et rester utilisables dans la pratique, ils doivent être suffisamment ouverts et flexibles, afin de permettre au personnel enseignant et éducatif de les adapter le mieux possible à chaque enfant et à chaque contexte. Une description des progrès et apprentissages ne peut se faire sans avoir recours aux domaines de développement et d'apprentissage qui forment en quelque sorte la toile de fond de toute activité et de toute situation de jeu et d'apprentissage. Dans le souci de donner à tous les enfants qui fréquentent une classe d'éducation précoce le temps dont ils ont besoin pour intégrer le groupe et développer leurs compétences en douceur, **les objectifs de fin de cycle ne sont introduits qu'à partir de l'année suivant celle du précoce.** En outre, il importe de ne pas défavoriser les enfants qui n'ont pas fréquenté de classe précoce.



CHAPITRE 07.

LA COLLABORATION ENTRE LES DIFFÉRENTS ACTEURS

« If you have an apple and I have an apple and we exchange apples then you and I will still each have one apple. But if you have an idea and I have an idea and we exchange these ideas, then each of us will have two ideas. » (citation attribuée à George Bernard Shaw)

Ce chapitre décrit différentes formes de collaboration dans l'encadrement et la prise en charge des jeunes enfants qui fréquentent une classe de l'éducation précoce :

- La collaboration en équipe de l'éducation précoce ;
- Le partenariat avec les parents ;
- La collaboration en équipe pédagogique de cycle ;
- La collaboration avec le personnel des structures d'éducation et d'accueil.



7.1. LA COLLABORATION EN ÉQUIPE DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE

A. LA SITUATION DE DÉPART : LE CONTEXTE ET LES MISSIONS DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE

Chaque classe de l'éducation précoce est encadrée par une équipe comprenant un enseignant/une enseignante et un éducateur/une éducatrice⁽¹⁶⁾. L'enseignant/-e, en tant que titulaire de classe, est responsable de la classe.⁽¹⁷⁾ Le terme d'équipe, tel qu'il est défini par Renald Legendre dans son « Dictionnaire actuel de l'éducation », se réfère à un regroupement de personnes qui mènent des activités identiques ou complémentaires dans le but d'atteindre un objectif commun (voir Legendre 2005, p. 612). Ce regroupement, prévu par la loi et mis en œuvre selon les modalités fixées par cette même loi et les règlements afférents⁽¹⁸⁾, mène à des communautés professionnelles mixtes qui sont, dans la plupart des cas, instituées par des instances externes à l'école.

Les arguments en faveur de la création d'équipes mixtes semblent évidents : des profils professionnels variés qui se complètent (compétences dans le domaine de la pédagogie et didactique des apprentissages ; compétences dans le domaine du travail socio-éducatif) ainsi que différents regards et perspectives permettent d'enrichir et de nuancer les pratiques d'enseignement et d'éducation afin d'aboutir à l'approche la plus globale possible.

(16) L'article 4 de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental définit la composition de l'équipe qui encadre les enfants d'une classe d'éducation précoce. Cette équipe est appelée par la suite « équipe de l'éducation précoce » afin de ne pas la confondre avec l'équipe pédagogique de cycle, définie par l'article 10 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental et qui sera présentée au chapitre 7.3.

(17) Voir article 2 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

(18) Voir notamment le règlement grand-ducal modifié du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental ainsi que le règlement grand-ducal du 6 juillet 2009 fixant les détails de la tâche des éducateurs et des éducatrices gradués de l'enseignement fondamental.



Les tâches respectives de l'enseignant/-e et de l'éducateur/-trice en tiennent compte⁽¹⁹⁾ :

- Les membres de l'équipe de l'éducation précoce coopèrent afin de planifier et de mettre en œuvre des activités d'apprentissage selon les principes énoncés au chapitre 3 et suivant l'approche décrite au chapitre 4.
- Ils accompagnent les enfants dans leurs apprentissages, leur permettent de se rendre compte des petits et grands pas de développement et d'apprentissage (voir chapitres 5 et 6).
- La collaboration avec les parents (telle que décrite au chapitre 7.2.) ainsi qu'avec les autres acteurs de l'environnement éducatif, notamment avec les collègues du premier cycle « préscolaire » au sein de l'équipe pédagogique de cycle (voir chapitre 7.3.) et le personnel des structures d'éducation et d'accueil (voir chapitre 7.4.), complète leurs missions.

De plus, la prise en charge d'un groupe d'enfants par deux personnes facilite la mise en place d'une approche différenciée, axée sur les besoins, les intérêts et les talents des enfants.

Travailler ensemble au quotidien et transformer cette « collégialité arrangée » (voir Hargreaves/Dawe 1990) en un vrai partenariat professionnel est un processus continu qui pose de nombreux défis et qui se réalise de façon progressive. Les alinéas suivants décrivent les défis qui se posent à l'équipe de l'éducation précoce au quotidien. Ils sont formulés de façon à aider les membres des équipes de l'éducation précoce à réfléchir sur leur situation, à faire l'état des lieux et à tracer, le cas échéant, de nouvelles pistes afin d'optimiser la collaboration.

(19) Pour plus de détails, veuillez consulter les règlements grand-ducaux afférents, mentionnés ci-avant.



B. LES DÉFIS QUI SE POSENT À L'ÉQUIPE AU QUOTIDIEN

Développer une vision commune et une compréhension partagée des missions de l'enseignant/-e et de l'éducateur/-trice à l'éducation précoce

- Thématiser ses convictions et conceptions par rapport au développement et à l'apprentissage de jeunes enfants ; formuler ses attentes par rapport aux missions de l'équipe et de ses membres (Comment mettre en œuvre les principes et l'approche pédagogique décrits aux chapitres précédents ? Quelle est la place à accorder au jeu libre ?), etc.
- Se rendre compte et échanger sur la complémentarité des rôles des membres de l'équipe (En quoi les compétences des membres se complètent-elles ? Comment cette complémentarité peut-elle être vécue au quotidien ? Quels sont les rôles respectifs de l'enseignant/-e et de l'éducateur/-trice lors de la conception et de la mise en œuvre des situations d'apprentissage ?), etc.

S'ouvrir à la collaboration en équipe

- Communiquer au quotidien : Dans un contexte de collaboration permanente, l'échange en amont et en aval des activités pédagogiques est primordial. L'échange en amont peut porter sur le sens des activités (les objectifs à atteindre), les façons de les concevoir et de les mettre en œuvre. L'échange en aval peut porter sur le déroulement des activités, les méthodes et les stratégies mises en œuvre par l'adulte, les interactions entre adulte(s) et enfants ainsi qu'entre pairs, les apprentissages réalisés par les enfants, les façons dont ils résolvent une tâche, relèvent des défis et surmontent des obstacles, etc.
- Réfléchir sur ses idées et conceptions et, le cas échéant, de par l'échange avec les autres, les repenser ou les nuancer (ses conceptions de l'enseignement et des apprentissages, du développement de l'enfant en général, etc.) ;
- Savoir distinguer entre, d'une part, les exigences professionnelles émanant de ses missions et tâches et, d'autre part, ses attitudes, convictions personnelles et stéréotypes (par exemple par rapport à l'échange et la collaboration avec les parents et leur implication dans la vie en classe ; par rapport à d'autres langues et cultures et les valeurs qu'elles véhiculent, etc.) ;
- Réfléchir sur l'impact qu'ont ces conceptions sur les façons de concevoir et de mettre en œuvre des situations d'apprentissage.

Savoir gérer des conflits en équipe

- Formuler ses attentes quant au fonctionnement de l'équipe (par exemple en ce qui concerne la conception des rôles de chaque membre de l'équipe ; la part de chacun/chacune dans la conception et la planification des activités pédagogiques, la préparation des échanges avec les parents, la gestion des conflits qui peuvent survenir, etc.) ;
- Réaliser l'importance d'apprendre à gérer les situations critiques (désaccords, différences de vues, conflits) dans le respect mutuel ;
- Accepter que les conflits fassent partie d'une communauté professionnelle ;
- Thématiser et partager ses préoccupations (par exemple les observations faites en classe ou les défis concernant le fonctionnement de l'équipe).



C. DES PISTES POUR TOURNER LES DÉFIS EN FACTEURS DE RÉUSSITE

Développer une vision et une compréhension partagées des missions de l'enseignant/-e et de l'éducateur/-trice à l'éducation précoce

- Mettre l'accent sur les points communs et ceci tant au niveau des conceptions pédagogiques que lors de la planification et de la mise en œuvre des activités d'apprentissage ;
- Formuler des objectifs afin de pouvoir réaliser des visions communes ;
- Discuter et passer en revue les pratiques pédagogiques et didactiques par rapport aux objectifs fixés : les outils, les observations faites en classe, etc.



Développer une culture de collaboration

- Savoir se rencontrer sur un pied d'égalité ;
- Apprécier les avantages de rencontres informelles et spontanées en équipe et en tirer profit ;
- Profiter d'un répertoire de connaissances, de méthodes et de stratégies partagées ainsi que de la complémentarité des regards sur les enfants ;
- Se rendre compte et vivre la plus-value d'une collaboration permanente qui confère aux membres de l'équipe plus de temps pour prendre en charge les besoins spécifiques des jeunes enfants, notamment pour ce qui est de l'assistance et du soutien au développement de leur autonomie ;
- Bénéficier du travail à deux pour observer et documenter les apprentissages, les actions et interactions entre pairs et entre enfants et adultes ;
- Réfléchir individuellement et avec l'autre sur le fonctionnement de l'équipe de l'éducation précoce : passer en revue les activités offertes ainsi que les démarches des enfants et leurs réactions dans les différentes situations ; offrir et recevoir de l'aide, par exemple, le feedback collégial ; admettre la critique constructive ;
- Apprendre à gérer les conflits en équipe et trouver des solutions pour le bien-être des enfants.





7.2. LES PARENTS PARTENAIRES EN ÉDUCATION

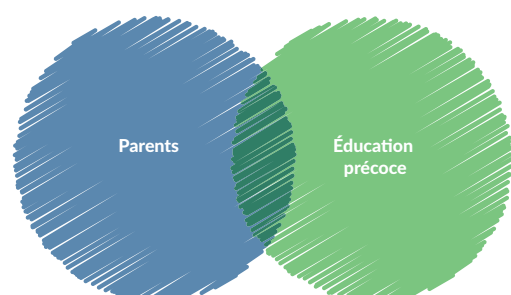
A. L'IMPORTANCE DES PHASES DE TRANSITION

L'entrée à l'éducation précoce constitue un moment crucial pour l'enfant et sa famille, une étape de transition importante entre le milieu familial et, le cas échéant, la structure d'éducation et d'accueil d'une part et le système scolaire d'autre part. **Une transition harmonieuse sert d'assise aux transitions futures et elle a un impact sur la motivation et l'engagement de l'enfant à l'école.** Par extension, une transition scolaire réussie a des répercussions sur la réussite scolaire ultérieure de l'enfant.

« (...) le concept de transition scolaire réfère au processus lors duquel l'enfant, sa famille ainsi que l'école s'adaptent l'un et l'autre pour favoriser la réussite de l'enfant, dès son entrée à l'école. » (Ramey et Ramey 1999, cités par Duval et Bouchard 2013, p. 20)

Les parents se trouvent face aux attentes de l'institution scolaire, tandis que l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice, de leur côté, se voient confronté(e)s à une panoplie de demandes et d'attentes, de convictions et de pratiques éducatives souvent plus ou moins divergentes par rapport à leurs propres conceptions sur l'éducation et l'apprentissage de jeunes enfants.

Par conséquent, identifier des points communs et des convergences entre le milieu familial et le milieu scolaire peut parfois relever d'un vrai défi.



B. VERS UNE COÉDUCATION RÉUSSIE

Bien que les pratiques éducatives des parents et les conceptions pédagogiques du personnel enseignant et éducatif puissent différer, l'objectif est le même : créer ensemble le cadre qui permet à l'enfant de grandir et de se développer sur les plans affectif, social, moteur, cognitif et langagier et, par là, lui offrir les meilleures conditions de départ pour un parcours scolaire réussi.

Les parents et le personnel enseignant et éducatif sont – chacun à sa façon et selon ses moyens – à l'écoute de l'enfant lorsqu'il exprime ce dont il a besoin, ce qu'il aime ou ce qu'il n'aime pas. Ils respectent son évolution en lui accordant le temps nécessaire pour grandir. Ils deviennent co-éducateurs dans le sens qu'ils ont un projet éducatif commun qu'ils essaient de réaliser ensemble. Rayna et Rubio (2010) décrivent la coéducation comme une « relation entre éducateurs dits "premiers", que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle [...] ou/et successivement lorsque l'enfant grandit [...] en tout cas en alternance avec les parents. » (Rayna & Rubio 2010 cités par Feyfant 2015, p. 12)

Le dialogue et la collaboration sur un pied d'égalité sont à la base d'une coéducation réussie. L'attitude des professionnels envers les parents est empreinte de respect ; les parents sont considérés comme partenaires en éducation et reconnus comme les premiers éducateurs de leur enfant. Ainsi la valorisation et le respect vont de pair avec la responsabilisation des parents.

L'enseignant/-e et l'éducateur/-trice prennent en compte les besoins et les réalités des familles, notamment la diversité de leurs structures familiales (monoparentales, divorcées, reconstituées, homoparentales, etc.) et de leurs arrière-fonds culturel, linguistique, social et religieux. Partager la responsabilité en matière d'éducation avec les parents demande de la part du personnel enseignant et éducatif une ouverture envers les différentes façons de voir le monde et une aptitude à gérer les situations qui font ressortir ces différences. Il va de soi que l'attitude professionnelle se veut libre de tout jugement.

C. OUVERTURE DE L'ÉCOLE VERS LE MILIEU FAMILIAL

Un certain nombre de parents s'absentent régulièrement des rencontres avec le personnel enseignant et éducatif ; à première vue, ils ne semblent pas s'intéresser à la vie scolaire. Cependant, les raisons de cet « absentéisme » peuvent être multiples : difficultés de réconcilier l'horaire scolaire avec le temps de travail, manque d'aisance dans la communication avec le personnel de l'école, différentes représentations par rapport au rôle du parent à l'école, des souvenirs négatifs de leur propre scolarité, etc.

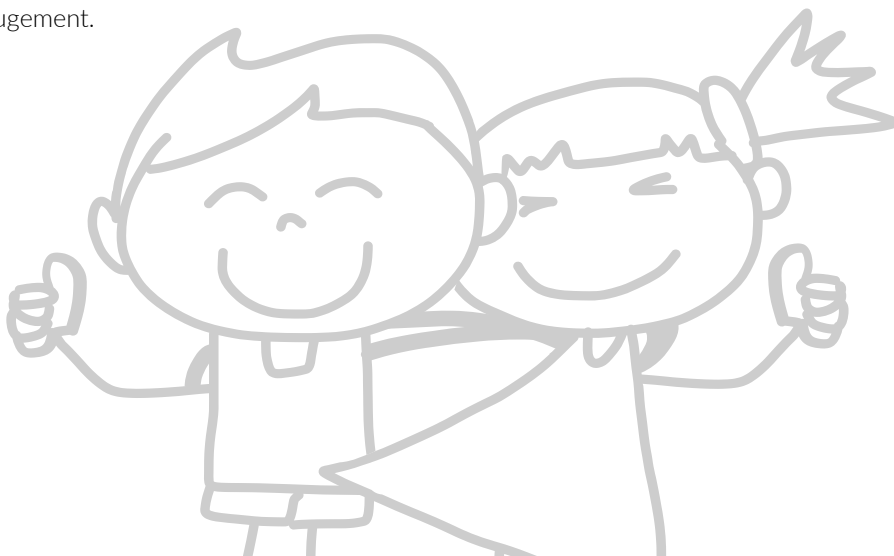
« (...) pour certains parents, l'école est synonyme d'échec, renvoie à un passé douloureux, ce qui fait qu'ils ont des réticences à retourner dans un lieu leur rappelant de mauvais souvenirs » (Morin 2012, p. 14).

Les parents influencent les attitudes de leur(s) enfant(s) envers l'école ainsi que leurs apprentissages et leur réussite.

« En moyenne, les élèves avec lesquels, dès l'entrée à l'école élémentaire, les parents partagent des activités liées à la langue ont une meilleure compréhension de l'écrit lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 ans. Cela vaut notamment pour la lecture de livres et pour les conversations qui demandent au jeune enfant de réfléchir sur ses expériences. Toutes ces activités aident l'enfant plus tard à mieux comprendre et traiter les informations écrites. Constat particulièrement important : ceci est vrai dans tous les milieux sociaux. » (Rakocevic 2014, p. 41)

Des travaux réalisés par l'OCDE dans le cadre du questionnaire distribué aux parents lors de l'étude PISA en 2009 (Borgonovi/Montt 2012) montrent que, pour certaines activités, l'implication parentale est positivement corrélée aux résultats et comportements des élèves.

Conscient(e)s du rôle important que jouent les parents dans le contexte scolaire, l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice cherchent à les atteindre tous.





D. LA COMMUNICATION AVEC LES PARENTS

Pour créer un environnement scolaire ouvert et accueillant, la communication est essentielle. Une communication ouverte et transparente aide à dissiper et à éviter des malentendus et elle permet d'évacuer ensemble des obstacles à une collaboration réussie.

La communication avec les parents peut prendre différentes formes et poursuivre des objectifs différents à l'éducation précoce :

- La réunion d'information au début de l'année scolaire donne aux parents la possibilité de faire connaissance avec l'institution scolaire et son fonctionnement en général, de rencontrer les membres de l'équipe de l'éducation précoce et d'autres parents, etc.
- La conversation spontanée et quotidienne « entre deux portes », au début ou à la fin de la journée scolaire, permet d'échanger des informations de façon régulière et informelle.
- L'entretien sur le développement de l'enfant entre l'équipe et les parents visualise les apprentissages et les progrès de l'enfant à des intervalles réguliers.
- La journée « portes ouvertes » accueille les familles en contexte scolaire. Les parents peuvent consulter l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice pour des questions éducatives en relation avec le développement et l'apprentissage de leur enfant.
- (...)

E. L'IMPLICATION DE TOUS LES PARENTS

L'éducation précoce ouvre ses portes aux parents : l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice instaurent un climat scolaire accueillant où tous les parents se sentent entendus et appréciés. L'aménagement d'un « coin parents » avec des livres éducatifs, des brochures informatives, des photographies documentant les activités des enfants, des livres pour enfants, etc. les invite à prendre leur temps pour s'informer sur la vie quotidienne en classe. Les parents reçoivent la documentation nécessaire pour les aider à préparer leur enfant à réussir la phase de transition entre la famille et l'éducation précoce : des informations sur le fonctionnement de l'école, les horaires, les noms du personnel enseignant et éducatif, le magazine de l'école (le « *Schoulbuet* »), des adresses utiles, etc.

Ouvrir ses portes aux parents signifie aussi reconsidérer les possibilités de les accueillir en classe. Lors de « portes ouvertes » régulières (qui peuvent notamment avoir lieu au moment du jeu libre), les membres de la famille ont l'occasion de découvrir la vie en classe ensemble avec leur enfant et ses copains, en jouant, en participant à des activités, etc.

Dans le souci de la prise en charge la plus globale possible, **l'enseignant/-e et l'éducateur/-trice essaient de créer des liens entre le milieu familial et le milieu scolaire** par le biais de projets et/ou d'initiatives susceptibles de créer le contact et de renforcer les rapports entre l'école et la famille.

Exemples :

- La mascotte (le nounours) de la classe/de l'école fait le tour des foyers. Elle passe le weekend/la semaine avec l'enfant et sa famille. À son retour, l'enfant fait passer en revue le séjour de la mascotte. Des photographies, des inscriptions faites par les parents, etc. peuvent appuyer et compléter ses explications. L'album de classe ainsi créé est un exemple vivant de la diversité culturelle et linguistique qui caractérise les classes de l'éducation précoce.
- Le projet « sacs d'histoires » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2016) vise à promouvoir des activités communes en famille par le biais de livres et d'histoires multilingues. À tour de rôle, les enfants emmènent à la maison le sac, contenant un livre, un CD ainsi qu'un DVD en plusieurs langues. Les histoires, connues des enfants, sont écoutées ou racontées en famille, dans la langue première/les langues premières ou dans toute autre langue. De retour en classe, les enfants peuvent à leur tour la raconter ou l'expliquer dans leur(s) langue(s) de famille à leurs pairs. Le projet renforce la complémentarité de la famille et de l'école pour ce qui est de l'apprentissage de la langue et de l'accès à la littérature, le côté plus affectif revenant plutôt à la famille, le côté plus cognitif à l'école.
- Chaque enfant a un journal personnel qui informe régulièrement sur les activités faites en classe.
- La famille de l'enfant est présente à travers des photographies au « coin de la famille », installé dans le couloir ou bien à l'entrée de la salle de classe.

L'échange d'informations à l'éducation précoce occupe une place de première importance :

- L'école établit des modalités de communication claires avec les parents (utilisation de l'agenda, modalités de retour des appels, etc.).
- L'école traduit, dans la mesure du possible, les explications et les informations dans les langues des parents, invite des médiateurs interculturels lors des entretiens trimestriels, etc.
- L'école peut installer un « coin parents » sur son site internet pour documenter les activités de l'enfant à l'école, pour fournir des informations et des dates importantes, etc.
- L'école s'ouvre aux différentes langues et cultures : elle peut organiser des fêtes de cultures, elle peut inviter les parents à l'école pour raconter des histoires dans différentes langues, cuisiner des plats traditionnels, faire connaître aux enfants différentes traditions, etc.
- Des fêtes de famille sont des occasions pour atteindre tous les parents, même les plus hésitants et réticents.

L'éducation précoce peut offrir de l'aide et du support aux parents, à leur demande, par exemple, en organisant des ateliers pour parents en rapport avec l'éducation de leur enfant.

Les sujets des ateliers peuvent être très variés : présentation de jeux de société et/ou de livres pour enfants ; ateliers créatifs, ateliers d'échange sur différents thèmes choisis avec les parents. Elle peut inviter des experts externes, des psychomotriciens, des professeurs d'enseignement logopédique, des psychologues, des infirmières du Service de la Médecine scolaire pour échanger avec les parents sur des sujets précis (le développement langagier ou psychomoteur de l'enfant, etc.). Elle peut proposer des activités pour faire connaître différentes stratégies et approches (des méthodes actives de lecture ou différentes façons de raconter des histoires, etc.).



7.3. LA COLLABORATION EN ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE DE CYCLE

A. LE CONTEXTE

Les enseignants/-es et les éducateurs/-trices de l'éducation précoce sont membres de l'équipe pédagogique du premier cycle ; celle-ci comprend le personnel enseignant et éducatif en charge des classes du premier cycle d'une même école⁽²⁰⁾. Chaque membre peut mettre son expérience et ses compétences professionnelles au profit de l'équipe toute entière : ainsi, la collaboration en équipe offre des possibilités d'action qu'une personne ne saurait avoir à elle seule. Pour réaliser cette synergie de compétences, l'équipe pédagogique de cycle se réunit régulièrement.

La collaboration en équipe pédagogique de cycle engage ses membres à différents niveaux : elle implique e. a. la concertation et l'échange régulier sur différents aspects liés au quotidien scolaire, l'agencement de l'espace scolaire en espace éducatif, la planification et la mise en œuvre d'activités d'apprentissage, l'observation, la documentation et l'évaluation des apprentissages des enfants.



(20) L'équipe pédagogique de cycle a été instaurée par la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental. Pour les écoles qui comptent plus de six classes par cycle, la prise en charge des enfants de ces classes peut être assurée par deux ou trois équipes pédagogiques (voir article 10 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental).

B. LA CONCERTATION ET L'ÉCHANGE

Les membres de l'équipe pédagogique de cycle se concertent sur les projets et les thèmes à aborder, notamment ceux qui engagent plusieurs classes d'un même cycle. De plus, la concertation porte sur les activités à proposer, les dispositifs et les mesures de différenciation pédagogique à mettre en œuvre (pour le groupe-classe voire un élève en particulier), etc. La juxtaposition de perspectives et d'attitudes parfois divergentes nourrissent la réflexion. L'échange sur les pratiques pédagogiques, les expériences quotidiennes en classe, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que la mise en commun de matériel didactique permettent à chaque membre de l'équipe de puiser dans un répertoire collectif et de profiter des expériences professionnelles de ses collègues.

La concertation et l'échange sont les incontournables de la mise en œuvre d'une approche globale, continue et cohérente au sein du premier cycle de l'enseignement fondamental. Des phases de transition souples d'une année à l'autre en sont une conséquence logique.

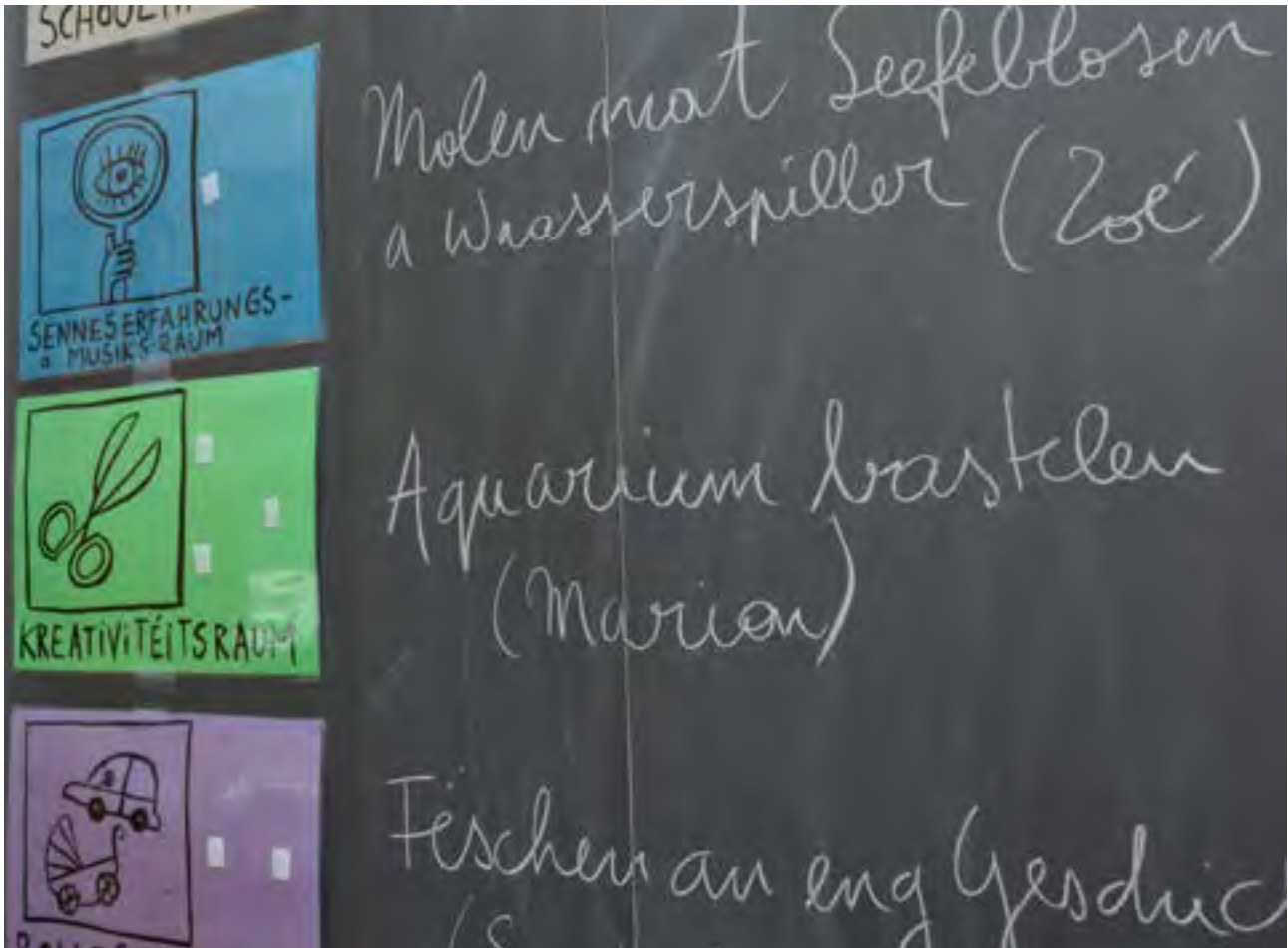
La collaboration en équipe pédagogique de cycle facilite la mise en œuvre d'une pédagogie orientée vers l'enfant, ses besoins, ses intérêts et ses talents, comme le montre l'exemple qui suit.

L'échange sur les apprentissages et les progrès des enfants, mais aussi sur les difficultés rencontrées en cours de route ainsi que sur des mesures à mettre en œuvre pour permettre à chaque enfant de s'épanouir et de progresser, sont des volets très importants de la concertation en équipe de cycle. L'échange incite à reconsidérer ses convictions et ses attitudes professionnelles, à changer de perspective en prenant en compte des points de vue d'autrui et, par là, à nuancer ses propres perceptions.

Du point de vue de l'éducation précoce, l'échange régulier avec les collègues du premier cycle « préscolaire » permet aux enseignants/-es et aux éducateurs/-trices du précoce d'**augmenter la sensibilité de leurs collègues pour les spécificités de l'éducation précoce** (comme, par exemple, la nécessité de prévoir des phases de repos, l'abandon de fiches de travail au profit d'une approche transdisciplinaire et multidimensionnelle qui s'adapte à la façon globale du jeune enfant de voir le monde, etc.). D'un autre côté, le fait de tourner le regard vers les scénarios d'apprentissage du premier cycle « préscolaire », amène les enseignants/-es et les éducateurs/-trices de l'éducation précoce à ne pas perdre de vue les perspectives des deux années à venir.

Am Ufank huet de Martin sech schwéier gedoen, fir seng Mamma moies goen ze loossen. Hien huet wuel net gekrasch, wa si fort war; hien huet awer och net gespillt, mee souz roueg an engem Eck. Och mat der Enseignante an dem Educateur wollt hien net spillen. Béid hunn dem Martin seng Situatioun dunn an der Concertatioun an der Equipe ugeschwat. D'Kollegin aus dem Cycle 1-Préscolaire hat d'Iddi, fir dem Martin ze proposéieren, moies fréi bei si an d'Klass ze kommen. De Piet, dem Martin säi Brudder, ass an där Klass a vläicht géif dat et him méi liicht maachen, fir Kontakt mat anere Kanner ze kréien. Gesot, gemaach. De Martin huet während enger Zäit d'Moienter bei sengem Brudder an der Klass ugefaang. Hei huet hie gespillt an dat net nëmme mat sengem Brudder, mee och mat anere Kanner. Eng Zäit drop huet d'Equipe decidéiert, datt d'Kanner aus dem Piet senger Klass verschidden Aktivitéite mat dem Martin zesummen am Precoce kënten maachen. Moies, wann de Martin an d'Klass komm ass, waren esou direkt e puer Kanner do, déi de Martin fir ze spille matgeholl hunn. No an no ass et dem Martin ëmmer méi liicht gefall, fir seng Mamma goen ze loossen.





C. LA CONCEPTUALISATION ET LA PLANIFICATION

L'échange sur et l'analyse de conceptions pédagogiques et d'approches didactiques existantes amènent l'équipe à déceler des points communs et l'aident à développer une vision commune pour toutes les classes du premier cycle.

- Une **organisation plus flexible de l'enseignement et des apprentissages** peut être le résultat de la mise en commun de concepts et pratiques existant dans les différentes classes. Elle peut mener notamment à la mise en œuvre d'activités communes ou au décloisonnement des classes par la création de groupes temporaires mixtes pendant certaines périodes de la semaine (groupes à intérêts, à besoins, multi-âges). Les activités communes peuvent prendre différentes formes : des ateliers de construction, de langage, de musique, de peinture ; des sorties et des projets communs ; des espaces partagés par tous les enfants (comme l'espace créatif, la salle de motricité, la cuisine, etc.). La planification d'activités communes de même que la composition des groupes doit néanmoins se faire dans le respect des besoins fondamentaux de jeunes enfants et tenir compte des spécificités des différentes tranches d'âge : par exemple, pour ce qui est de l'importance des personnes de référence « stables » qui procurent au jeune enfant la stabilité dont il a besoin pour s'intégrer dans le groupe ; le respect des limites de la réceptivité du jeune enfant qui influencent la durée d'une activité pédagogique ; le besoin de repos qui est à considérer lors de la planification d'une activité.
- **L'équipe pédagogique de cycle peut décider de documenter et de suivre de manière continue les apprentissages et les progrès des enfants** au cours des trois années du premier cycle, par exemple, en développant des supports de documentation continus et cohérents.
- **Chaque équipe pédagogique de cycle élabore un concept d'éducation plurilingue** qui tient compte des spécificités de son école, notamment pour ce qui est des langues de famille parlées par les enfants et des prérequis des enfants par rapport aux langues de scolarisation.

D. LA MISE EN ŒUVRE : LE DÉCLOISONNEMENT DES CLASSES, LA MISE EN PLACE D'ACTIVITÉS COMMUNES, ETC.

Le décloisonnement des classes⁽²¹⁾ présente de nombreux avantages tant sur le plan affectif et social que sur le plan cognitif.

Sur le plan affectif et social

Le jeune enfant s'inspire de modèles de comportement et d'action qu'il découvre au contact et en interaction avec ses pairs et les adultes, des modèles qui sont autant de repères pour le guider dans son cheminement vers des stades de développement plus évolués. Apprendre à mieux se connaître par la confrontation de ses idées avec celles des autres, découvrir ses talents et s'apercevoir que d'autres enfants peuvent avoir d'autres intérêts et talents, commencer à vivre et à résoudre des moments de conflit, sont autant d'expériences qui, dans un groupe mixte, constitué d'enfants de trois à six ans, offrent **des repères et des modèles d'action et de comportement pour tous** – du plus jeune au plus âgé du groupe. Pour ce qui est des enfants les plus âgés, l'expérience des groupes mixtes leur confère l'opportunité de se voir comme modèles, d'affirmer leur autonomie et d'adapter leur comportement, voire d'accroître leur sensibilité face à des enfants plus jeunes.

Haut weist den Halil aus dem Cycle 1.1 dem Filip aus dem Precoce wéi d'Schong ugedoe ginn. « Dat muss du sou maachen! » Den Halil hëlt an all Hand e Schong. De Filip mécht him et no. « Wa si sou stinn, si hu Kaméidi! », erkläert den Halil, wéi hien de rietsen an de lénkse Schong vertauscht. « Si musse sech kussen. Sou! » De Filip probéiert et, dat klappt awer net direkt. Den Halil sëtzt sech virun de Filip an hëlt seng Schong fir ze weisen, awer aus dëser Perspektiv gesäit et ganz anescht aus. Guer net sou einfach – wéi hie sech niewent de Filip sëtzt an d'Schong aus deem senger Perspektiv gesäit, geet et besser. Den Halil weist et nach eng Kéier an op eemol klappt et och beim Filip. Duerch dës gemeinsam Aktioun léisst den Halil sech net nëmmen déi verschidden Handlungsschrëtt duerch de Kapp goen; hie kann de Prozess och nach a sengen eegene Wieder verbaliséieren.

Apprendre en groupe mixte peut atténuer les angoisses associées au passage vers une nouvelle classe et **permettre de vivre en douceur des phases de transition.** Avant de passer au cycle « préscolaire », les enfants du précoce ont eu la possibilité de faire la connaissance des enseignants/-es, ils ont pu explorer les lieux, découvrir les différentes salles de classe, partager des espaces communs et vivre des situations au quotidien avec leurs pairs des autres classes.

Am Precoce huet de Santiago sech mat neie Situatiounen an Transitiounsphase schwéier gedoen: All nei Situatioun an der Klass huet hien iwwerfuert. Am drëtten Trimester hunn déi verschidde Klassen aus dem éischte Cycle hir Dieren opgemaach: D'Kanner konnte sech eraussichen, a wéi enger vun deene fënnf Klassen a mat wéi aus dëse Klasse si wollte spillen. De Santiago huet sech déi nei Situatioun zwou Wochen aus sengem Sall eraus ugekuckt. En éischte Schrëtt war gemaach, wéi hie mat sengem Frënd Imo aus der Spillschoulsklass ugefaangen huet, am Sall vum Precoce ze spillen. Eng weider wichteg Etapp huet hie gepackt, wéi hie mam Imo an deem sengem Sall gespillt huet. No an no huet de Santiago sech vum Precoce-Raum ofgenuebelt. Déi zwee lescht Deeg virun der grousser Vakanz huet de Santiago an där Klass gespillt, an déi hien am September géif kommen.



(21) Voir article 22 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.



Sur le plan cognitif

Le travail en groupes mixtes permet aux enfants plus âgés de consolider leurs apprentissages en les transmettant aux plus jeunes tandis que ces derniers profitent des connaissances et des savoir-faire de leurs collègues plus âgés. De plus, les répercussions positives sur le développement langagier de tous les enfants sont aussi une conséquence des interactions régulières entre enfants de différents âges. Les échanges sont en effet plus complexes et se déroulent à différents niveaux. Les enfants plus âgés deviennent des modèles langagiers pour leurs pairs plus jeunes.

D'Helena aus dem Cycle 1.2, de Ben an de Sammy aus dem Precoce grad ewéi d'Lilli aus dem Cycle 1.1 spille « Schoul ». D'Helena ass d'Léierin an hatt « léiert » déi aner Kanner d'Ziffere kennen. Dat maache si mat dem Zuelenteppech: D'Helena nennt eng Ziffer an déi aner musse méiglechst séier op d'Feld mat deem entspreichende Schrëftbild sprangen. Si kréien all Kéier e Feedback vum Helena, op et richtig oder falsch ass. D'Educatrice aus dem Precoce gesäit, datt Helena d'Ziffere vun 1 bis 6 deenen entspreichende Quantitéiten zouerdne kann. Dat ass him déi leschte Kéier beim Kaartespill nach schwéier gefall. Awer hei, an dëser Situatioun, wou hatt de Rhythmus an d'Zuelen no sengem Goût wile kann, klappt et immens gutt. Op eng spilleresch Manéier widerhëlt, festegt a verdéift hatt säin Zuelebegréff. Dës wichteg Informatioun gëtt d'Educatrice un hir Kollegin aus dem Cycle 1.2 weider.

E. LA COLLABORATION QUOTIDIENNE EN ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE DE CYCLE

Dans son travail de tous les jours, l'équipe pédagogique de cycle se rencontre sur pied d'égalité et dans le respect mutuel. L'appui et le conseil dans des situations et moments difficiles jouent un rôle important.

De nombreuses études démontrent que **la collaboration et l'échange avec les collègues peuvent avoir un effet rassurant dans de moments difficiles**, notamment en vue de mettre en œuvre des interventions plus efficaces (voir e. a. Merini 2007 dans Tardif/Marcel/Dupriez/Périsset-Bagnoud 2007). Ce genre de collaboration, qui prend ici la forme d'entraide professionnelle, a un effet protecteur sur le bien-être du personnel enseignant et éducatif ; le niveau de stress est diminué et le sentiment d'efficacité personnelle augmente (voir e. a. Greenwood/Olejnik/Parkay 1990). Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité est plus élevé chez les professionnels qui collaborent avec les collègues que chez ceux qui travaillent de façon isolée (Chester/Beaudin 1996 ; Morrison/Walker/Wakefield/Solberg 1994).

En somme, les pratiques collaboratives et le soutien personnel et professionnel qu'ils/elles en retirent influencent la motivation des enseignants/-es et éducateurs/-trices, leur engagement et leur satisfaction au travail. Il faudrait finalement ajouter que les études mentionnées ci-dessus rapportent aussi **des effets positifs chez les enfants qui évoluent dans des environnements scolaires où la collaboration entre le personnel est importante**. Les retombées positives de ce climat de collaboration s'observent par rapport à l'estime de soi, la motivation scolaire, ainsi que la stabilité de la fréquentation scolaire. De plus, les enfants développent des attitudes plus positives envers l'école, ils ont un rendement scolaire plus élevé et entretiennent de meilleures relations avec les enseignants/-es et les éducateurs/-trices (voir e. a. Midgley/Feldlaufer/Eccles 1989).



7.4. LA COLLABORATION ENTRE LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET ÉDUCATIF DE L'ÉDUCATION PRÉCOCE ET LE PERSONNEL DES STRUCTURES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL POUR ENFANTS (SEA)

A. UNE DOUBLE PRISE EN CHARGE : UNE RÉALITÉ QUOTIDIENNE POUR BON NOMBRE D'ENFANTS DE TROIS ANS

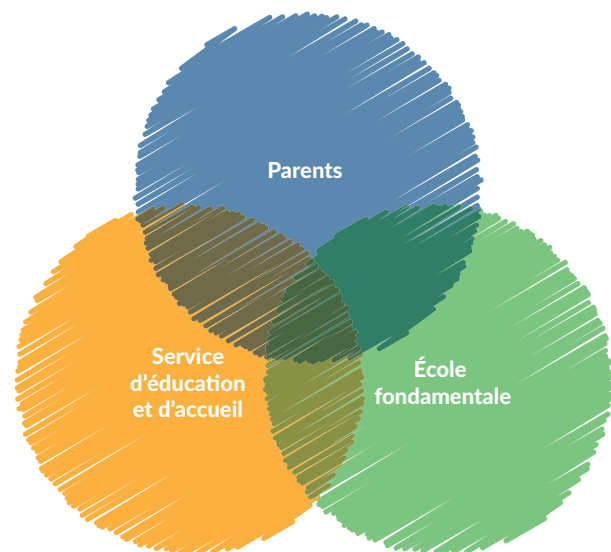
Au Luxembourg, les structures d'éducation et d'accueil pour enfants se sont développées vers un nouvel acteur de l'éducation. Au cours des dernières années, le secteur de l'éducation non formelle, c'est-à-dire l'éducation et l'accueil dans le cadre extrafamilial et périscolaire, a évolué de manière significative. Le nombre de structures d'éducation et d'accueil, à savoir les crèches, les foyers de jour, les maisons relais et les assistants parentaux, ne cesse de croître (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg 2017a, p. 31 à 32). Bon nombre d'enfants qui fréquentent une classe de l'éducation précoce sont pris en charge en dehors de l'horaire scolaire par une maison relais ou une crèche. Ces enfants bénéficient d'une prise en charge double (voir Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg 2015) ; celle-ci mène pour certains enfants à des journées morcelées.

Bon nombre d'enfants se trouvent dans des situations comparables à celles de Lara et d'Ivo : au cours d'une même journée, ils changent plusieurs fois d'institution éducative et, par conséquent, de personnes de référence, de règles de fonctionnement et d'organisation de la journée. **Afin de réduire le morcellement de la journée du jeune enfant et de réaliser des transitions souples d'un lieu d'éducation à un autre, la collaboration de tous les professionnels investis de la prise en charge de l'enfant est essentielle.**

Pour le jeune enfant, ses pairs, ses parents ainsi que les enseignants/-es et les éducateurs/-trices sont les personnes de référence qui créent ensemble le contexte dans lequel il grandit. Une collaboration entre le personnel enseignant et éducatif du précoce et le personnel des structures d'éducation et d'accueil pour enfants permet une prise en charge continue et cohérente, respectueuse des besoins de l'enfant (relations solides, repères stables, sécurisation et valorisation, etc.).

Dem Lara säin Dag fänkt um siwen Auer moies an der Crèche un. Den Educateur oder d'Éducatrice aus der Crèche; jee nodeem wie grad schafft, bréngt d'Lara géint aacht Auer zu Fouss an de Precoce. Géint Mëtteg gött hatt erëm ofgehall; d'Mëttespau verbréngt d'Lara an der Crèche. Nom lesse rascht oder spillt hatt, bis et nees Zäit ass, fir géint zwou Auer, zesumme mam Educateur oder der Éducatrice, an de Precoce ze goen. Während deene schoulfräien Nomëtteger bleift d'Lara an der Crèche. Béid Eltere schaffen a kommen hatt fréistens um hallwer siwen an d'Crèche sichen. Dat bedeit, datt d'Lara dräi Deeg an der Woch nom Precoce em véier Auer an d'Crèche geet.

Den Ivo ass nëmme moies am Precoce. Seng Mamma bréngt hien all Dag dohin – et läit op hirem Wee fir op d'Aarbecht. Seng Nopesch an Dagesmamm betreit den Ivo op de schoulfräien Nomëtteger. Dat ass praktesch fir dem Ivo seng Elteren, well d'Auerzäite bei der Dagesmamm flexibel sinn.



B. LE PAYSAGE ÉDUCATIF AU LUXEMBOURG

Le paysage éducatif actuel au Luxembourg se caractérise majoritairement par une **coexistence entre l'école fondamentale et les structures d'éducation et d'accueil pour enfants** – ce qui complique la prise en charge cohérente et continue précédemment évoquée.

Den Dag no sengem Gebuertsdag wëllt d'Paula säi Kado, deen neie roude Camion, mat an de Precoce huelen. Dem Paula säi Papp ass domat net averstanen a seet Nee. D'Paula besteet awer drop. Mee och de Papp gëtt net no. Wéi si an der Maison relais ukommen, ass de Sträit tëschent hinnen nach am Gaang. D'Paula klëmmt ouni e Wuert ze soen an ouni säin neie roude Camion aus dem Auto a geet mam Educateur mat. De Papp informéiert den Educateur iwwert de Sträit. Ëm aacht Auer wëllt d'Paula net an de Precoce goen. Hatt huet sech zeréckgezunn a wëllt fir sech sinn. Ënnerwee seet hatt kee Wuert. Wéi si am Precoce ukommen, informéiert den Educateur seng Kolleginnen iwwert de Grond fir dem Paula säi Gemittszoustand. Esou kënne si dem Paula säi Verhalen a seng schlecht Laun net nëmme besser verstoen, mee him och déi Zäit ginn, déi hatt brauch, fir vum Sträit ewechzekommen.

La coexistence des équipes pédagogiques de l'école fondamentale et des structures d'éducation et d'accueil pour enfants, amplifiée souvent par une séparation « physique », entrave l'échange d'informations sur l'enfant et sa famille. L'exemple qui précède, montre l'importance de la transmission d'informations entre les différents acteurs et l'importance d'optimiser, le cas échéant, l'échange afin d'éviter des malentendus suite à des interprétations fausses d'une même situation par différents acteurs. Enfin, un flux d'information optimisé augmente la confiance des parents dans les institutions éducatives que leur enfant fréquente.



C. LES BÉNÉFICES D'UNE COLLABORATION RÉGULIÈRE

D'Liz an de Miguel bereeden de Mol-Atelier am Precoce vir. Dem Liz kippt dobäi e grousser Becher mat Waasser direkt op dem Miguel seng Box. Dës ass esou naass, datt de Miguel eng aner Box muss undinn. D'Enseignante seet der Educatrice vun der Maison relais Bescheid, wéi et zu dësem klengen « Accident » komm ass. Esou ka si den Owend dem Miguel sengem Papp erkläre, firwat hien eng Tut mat enger fichter Box vu sengem Jong mat heem kritt.

La communication entre les acteurs impliqués est une condition essentielle pour une prise en charge cohérente et une collaboration réussie. Elle permet de mieux comprendre un enfant et son comportement et de lui donner le temps et l'espace dont il a besoin. Pour les parents de Miguel par exemple, les informations que leur fournit le personnel de la maison relais lors des moments de passage, le matin et le soir, renforcent leur confiance dans les institutions éducatives.

Le temps investi dans la communication journalière constitue un avantage pour le travail pédagogique des membres de chaque équipe : des conflits avec les enfants et les parents sont diminués grâce aux informations échangées, un échange sur les activités à prévoir de part et d'autre permet d'éviter le double emploi (par exemple le bricolage de deux lampions pour « Liichtmëssdag »).

Les **avantages d'une collaboration en équipe**, tels que décrits au chapitre 7.3. pour l'équipe pédagogique de cycle, valent aussi pour la collaboration entre les professionnels de l'éducation précoce et des structures d'éducation et d'accueil :

- Les membres des différentes équipes peuvent mettre leurs compétences au profit de la communauté professionnelle, partager leurs expériences et pratiques pédagogiques, faire l'expérience que la rencontre entre professionnels aux profils et vécus professionnels différents peut constituer un enrichissement.
- Les enseignants/-es et les éducateurs/-trices profitent d'un soutien collégial dans leur travail pédagogique.
- Les parents gagnent une plus grande confiance dans les institutions éducatives que fréquentent leur/s enfant/s.
- Les enfants bénéficient d'une prise en charge et d'un enseignement différenciés qui respectent davantage leurs besoins quotidiens (voir l'exemple de Paula).



D. FORMES ET PISTES DE COLLABORATION ENTRE L'ÉDUCATION PRÉCOCE ET LES STRUCTURES D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL

Différentes formes de coopération et de collaboration sont possibles :

- Des **échanges journaliers**, notamment lors des moments de transition le matin, le midi ou l'après-midi ;
- Des **échanges réguliers** sur le développement et les apprentissages des enfants ;
- La **planification et la réalisation d'activités communes** comme, par exemple, un « café parents », des sorties ou des activités en commun ;
- L'**utilisation commune des espaces thématiques**, comme, par exemple, la bibliothèque ou l'espace créatif ;
- Un **concept pédagogique commun** appliqué, par exemple, dans le cas d'infrastructures destinées à une utilisation commune par une école fondamentale et une structure d'éducation et d'accueil pour enfants. Par exemple : les équipes pédagogiques du premier cycle et le personnel de la maison relais offrent à plusieurs reprises au cours de la semaine des ateliers qui engagent le personnel des deux institutions. De telles initiatives illustrent de façon exemplaire comment les compétences et les talents individuels des différents membres peuvent être mis au profit de la communauté scolaire.

Les différentes formes de coopération et de collaboration ont un objectif commun, celui de **garantir un meilleur épanouissement de l'enfant et la meilleure prise en charge possible**. Le choix de la démarche/des démarches dépend du point de départ et de la « biographie » des différentes équipes et de leurs membres. Lorsque la collaboration devient plus étroite et plus régulière, il est essentiel de clarifier les responsabilités des acteurs – pour ce qui est de la prise en charge des enfants – ainsi que les rôles des membres des différentes équipes, notamment lors de la planification et de la mise en œuvre des activités pédagogiques communes. Sinon, les compétences spécifiques des différents acteurs risquent de se perdre de vue et des confusions peuvent se créer aussi bien auprès des professionnels que des enfants.

La coopération entre les écoles fondamentales et les structures d'éducation et d'accueil pour enfants peut prendre différentes formes :

- Les équipes des deux institutions éducatives développent des visions communes et des objectifs communs ;
- Elles planifient et réalisent ensemble des projets et des activités ;
- Elles organisent l'échange collégial ;
- Elles créent de nouvelles formes de communication ;
- Elles élaborent des procédures pour gérer efficacement des situations exceptionnelles au quotidien, comme, par exemple, l'échange mutuel entre enseignants/-es et éducateurs/-trices ;
- Elles partagent des espaces fonctionnels (comme, par exemple, l'espace moteur) et développent un concept pédagogique commun.

La coopération entre les écoles fondamentales et les structures d'éducation et d'accueil pour enfants est un des piliers du Plan de développement de l'établissement scolaire (PDS).⁽²²⁾



(22) Le Plan de développement de l'établissement scolaire a sa base légale dans l'article 13 de la loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Des orientations pour la mise en œuvre sont explicités dans un dépliant mis à disposition des acteurs par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE 2017c).



CHAPITRE 08.

L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE

« Zeige mir die Räume, und ich sage dir, was in ihnen geschieht. » (Kazemi-Weisari 1991)

Dans de nombreuses conceptions pédagogiques, **l'espace scolaire est beaucoup plus qu'un simple endroit où l'enseignement est pratiqué**. Dans la pédagogie Reggio, l'espace est considéré comme le « troisième éducateur » (Hendrick 1997 ; Thornton/Brunton 2014). La pédagogie Montessori accorde une grande importance à un « environnement préparé » (vorbereitete Umgebung) ; l'ambiance ainsi que le matériel proposé y jouent un rôle central (Isaacs 2018). Il en va de même pour le « Situationsansatz », le courant pédagogique qui a mené à la mise en place de coins d'activités « Funktionsecken » et qui reprend l'idée de l'enfant comme acteur de ses apprentissages (Zimmer 2000).

Plutôt que de dresser un inventaire avec des descriptions détaillées de coins ou zones d'activités à prévoir et de matériel à proposer – un inventaire qui d'ailleurs ne saurait être ni exhaustif, ni tenir compte des différentes réalités dans les classes de l'éducation précoce – ce chapitre décrit les caractéristiques principales de l'espace qui respecte les besoins, intérêts et talents de jeunes enfants et qui prend en compte leurs façons de voir et de s'approprier leur environnement.



8.1. QUELQUES PRINCIPES DE BASE

À l'éducation précoce, les principes et l'approche pédagogique influencent la façon dont l'espace est aménagé (voir aussi chapitres 3 et 4). Les enfants observent, écoutent, touchent, goûtent, sentent ; ils courent, sautent, grimpent, tombent, découvrent et explorent leur environnement avec tous leurs sens. Tout ce qui se passe autour d'eux suscite leur intérêt et leur curiosité. Ils apprennent et progressent à travers leurs activités, leurs expériences et leurs jeux. Pour cela, **ils ont besoin d'espaces qui les inspirent et les incitent à l'exploration, à l'action et à l'interaction**, seuls ou avec leurs pairs ; qui sont conçus de façon à créer des moments d'inspiration et de créativité. « Die Aufgabe der Erziehung ist es nicht, das Kind zu formen, sondern es ihm zu erlauben, sich zu offenbaren. » (Montessori 1987, p. 173)

De l'autre côté, l'espace doit être conçu de façon à offrir aux jeunes enfants la protection et la sécurité dont ils ont besoin :

« Junge Kinder benötigen einen vertrauten Ort, der Ihnen als sichere Basis dient. In diesem Raum beginnen sie den Tag, halten sich täglich über längere Zeit auf und finden einen ganz besonderen Platz oder ein besonderes Material, das sie in den Bann zieht. Aus diesem vertrauten Raum können sie die Umwelt erkunden, mit der Möglichkeit, immer wieder an einen sicheren Platz, an dem sie sich geborgen fühlen, zurückzukehren. » (Wiebe 2011)

Par conséquent, des besoins très variés et parfois concurrents sont à considérer lors de la conception de l'espace. Ces considérations ont bien évidemment des répercussions sur la sélection et la disposition des meubles, des jeux et du matériel éducatif.



8.2. RECOMMANDATIONS ET PISTES DE MISE EN ŒUVRE⁽²³⁾

L'espace peut être conçu aussi bien sous forme de zones ou coins fonctionnels à l'intérieur d'une même salle que sous forme d'espaces fonctionnels au sein d'un ou de plusieurs bâtiments. Ces derniers peuvent être utilisés conjointement par plusieurs classes et/ou groupes.

- Un **espace moteur** répond au besoin de bouger de jeunes enfants et incite à la découverte de l'espace. Il génère des actions, des mouvements et des cheminements très diversifiés (sauter, glisser, rouler, ramper, en long et en large, en hauteur, etc.).
- Un **espace dédié à l'exploration**, l'expérimentation et la manipulation incite à découvrir les fonctionnalités de différents objets (serrures, pinces à linge, balances, vis, loupes, gobelets, etc.), d'affiner sa motricité fine (en vissant, transvasant, mesurant, martelant, etc.), de percevoir les propriétés de matières (liquide, solide,

granuleux, doux, dur, etc.), de découvrir différentes sonorités (instruments ORFF, instruments fabriqués en classe, jeux sonores, des sons produits à l'aide d'objets quotidiens, etc.).

- Un **espace de construction** invite à faire, défaire et refaire par le biais de matériel divers (blocs et jeux de construction, boîtes en carton, etc.), à découvrir l'espace et ses dimensions (en réalisant des constructions planes ou en volume), etc.
- Un **espace « nature »** sensibilise à la découverte de phénomènes naturels comme la croissance, les changements cycliques, les conditions de vie de plantes et d'animaux (un aquarium avec têtards, un jardin avec un centre d'élevage d'animaux qui visualise par exemple l'évolution de l'œuf au poussin), etc.
- Un **espace de création artistique** invite à s'exprimer par le dessin et des constructions en plan ou en volume à l'aide d'outils, de matières et de supports diversifiés (différents types de pinces, de brosses, de couleurs et de colle, petits objets et éléments naturels, papier, carton, étoffe, liège, pierre, argile, pâte à sel, des journaux, des cartes postales, etc.).
- Un **espace de jeux symboliques** permet d'investir différents rôles, seul ou avec les autres, d'assimiler ses vécus, d'exprimer ses émotions, d'inventer des mondes et des personnages imaginaires (un coin cuisine et/ou marchand ; des cartons pour construire

(23) Les recommandations qui suivent s'inspirent des documents/recueils suivants : L'aménagement des espaces à l'école maternelle (Académie de Strasbourg, Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Haut-Rhin 2014) ; Raumkonzepte : für eine zeitgemäße Neu- oder Umgestaltung von Bildungseinrichtungen in Luxemburg (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse 2018b) ; Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule (Bundesverwaltungsamt für das Auslandsschulwesen 2014)

des maisons, fermes, châteaux, fabriques ; divers jouets, vêtements et accessoires ; du matériel de récup pour construire soi-même des jouets, etc.).

- Un **espace bibliothèque** invite à découvrir le monde de la langue parlée et écrite en écoutant, racontant, jouant et inventant des histoires. Les enfants ont à leur disposition des supports diversifiés (des albums en plusieurs langues, monolingues, multilingues et sans texte ; des imagiers, des documentaires, des poupées à main, des cartes postales et des magazines ; des supports numériques, des microphones et des crayons de lecture audionumérique avec des enregistrements d'histoires dans différentes langues racontées, par exemple, par des membres de la famille, etc.).
- Un **espace « convivial »** spacieux permettant de vivre des moments en commun et de participer à des activités en groupe : échanger sur un sujet, jouer des jeux de rôle, écouter une histoire, préparer une activité de bricolage, se retrouver entre amis pour regarder un livre ou jouer un jeu, etc.
- Un **espace de repos ou de retrait**, lieu de prédilection pour se retirer temporairement du groupe, « pour reprendre son souffle, se reposer, se ressourcer, gérer sa fatigue voire son agressivité, pour « recharger ses batteries » » (Académie de Strasbourg, Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Haut-Rhin 2014, p. 16). L'espace de repos et de retrait peut aider le jeune enfant à mieux pallier les exigences de la vie en groupe avec ses besoins personnels ; il peut être une véritable alternative à des « stratégies de fuite » (ibid., p. 16) comme par exemple aller aux toilettes.

Comme il a été dit auparavant, cette liste n'est nullement exhaustive, compte tenu de la flexibilité qui s'impose au vu des besoins et intérêts changeants des enfants.

L'espace scolaire ne se limite pas à la salle de classe mais comprend l'ensemble des infrastructures scolaires.

- Le hall d'entrée, les couloirs et les escaliers sont inclus, dans la mesure du possible, dans la conception de l'espace.
- Un « coin parents » peut être installé dans le hall d'entrée ; les couloirs peuvent être conçus comme extensions des salles de classe permettant ainsi de déplacer des coins fonctionnels comme, par exemple, l'espace moteur ou l'espace de construction.
- La cage d'escalier quant à elle peut être valorisée par des posters et des productions des enfants et devenir ainsi un lieu de passage interactif. Une documentation, qui est visible pour chacun et qui est régulièrement mise à jour, rend l'enseignement et les apprentissages transparents et peut ainsi donner un signal positif en termes de partenariat avec les parents.

Un espace éducatif qui place l'enfant au centre des apprentissages se doit d'être flexible et adaptable,

facile à être transformé et reconfiguré pour stimuler en continu les enfants et répondre à leurs besoins changeants. Des espaces existants peuvent être remplacés temporairement par de nouveaux coins ou zones (un bassin à eau remplace le bac à sable pendant le temps du projet sur l'eau ; le matériel de construction est changé régulièrement ; le nombre de tables et de chaises peut varier en fonction des activités, etc.). **L'espace éducatif ne se limite pas aux infrastructures, mais comprend aussi les matériaux didactiques** : l'offre en matériel est renouvelée ou modifiée régulièrement en fonction des besoins, des intérêts et des goûts changeants des enfants et elle tient compte de leurs apprentissages et progrès. Ainsi, l'espace reste dynamique et intéressant.



Une conception réfléchie des zones fonctionnelles permet d'utiliser l'espace disponible de façon optimale.

L'espace et le matériel sont présentés de façon stimulante afin d'inciter les enfants à les utiliser de façon autonome, seuls ou en petits groupes. Des lieux de rangement accessibles aux enfants favorisent l'autonomie ; des étiquettes et des codes couleurs facilitent le rangement. Des matériaux et des thèmes variés, offerts dans les différents espaces fonctionnels, rendent possible l'autonomie et l'initiative personnelle des enfants. L'aménagement de l'espace engage le personnel enseignant et éducatif d'un même cycle, voire d'une même école et peut être discuté et conçu lors des échanges en équipe de cycle et/ou avec les acteurs de l'éducation non formelle.

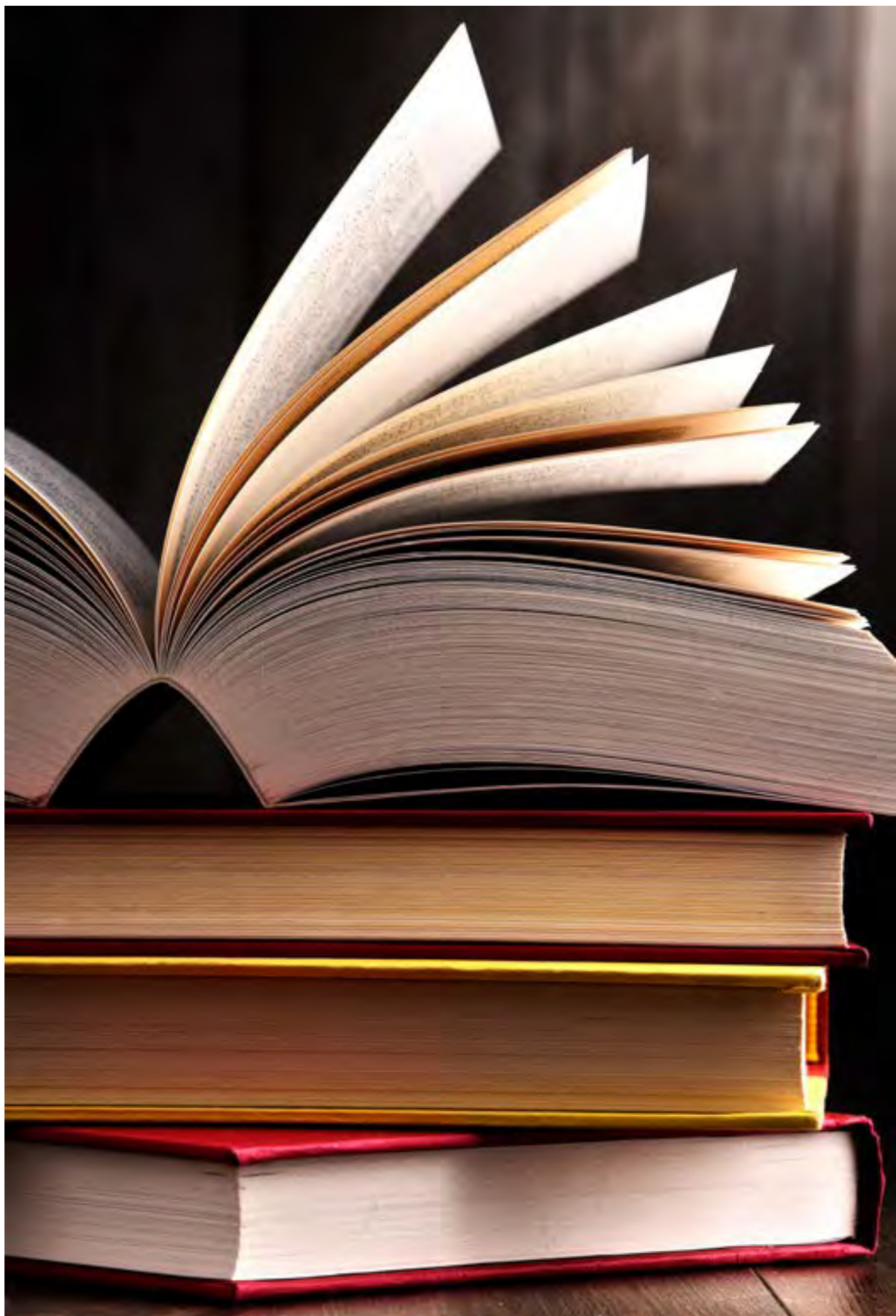
Cette **liste non exhaustive de questions** peut servir de guide lors de la conception de l'environnement d'apprentissage :

- De combien d'espace disposent les salles de l'éducation précoce? Comment peut être utilisé l'espace extérieur aux salles de classe (le hall d'entrée, les couloirs, etc.) ? Y a-t-il possibilité de créer des zones d'apprentissage partagées ? Comment celles-ci peuvent-elles être créées ?
- Comment l'aménagement intérieur peut-il être conçu afin de prendre en compte les besoins des enfants ? Y a-t-il des espaces qui leur permettent de se bouger ; qui incitent à l'expérimentation et à l'échange entre pairs et/ou avec les adultes ; qui offrent des possibilités de retrait et de repos ?
- Comment les enfants peuvent-ils être impliqués activement dans la conception de l'environnement d'apprentissage ?
- Comment l'espace peut-il être conçu afin de gérer l'offre de matériel de façon flexible ?
- Comment les productions des enfants (des peintures, des constructions, etc.) peuvent-elles être rendues visibles, facilitant ainsi les échanges (par exemple en accrochant les peintures à hauteur de regard des enfants) ?
- Comment peuvent être conçus les alentours de l'école (la cour de récréation, l'aire d'attente, etc.) afin de permettre aux enfants de courir, de faire des découvertes, de se cacher et de se défouler, tout en offrant des possibilités de retrait et de calme ? ⁽²⁴⁾
- (...)

(24) La brochure « Raumkonzepte : für eine zeitgemäße Neu- oder Umgestaltung von Bildungseinrichtungen in Luxemburg » (MENJE 2018b) fournit des informations détaillées sur l'aménagement des espaces éducatifs.







BIBLIOGRAPHIE

PUBLICATIONS (OUVRAGES, ARTICLES, ETC.) ET SITES INTERNET:

- ALLEMAGNE. BUNDESVERWALTUNGSAMT, ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (2014). Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule. Handreichungen. URL : http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/ReFo/Qualit%C3%A4tsrahmen%20KiGa/QR_KiGa_Handreichungen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (24.7.2018).
- BERGONNIER-DUPUY, G. (2005). L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille. Éditions Érès. Toulouse.
- BONIFACE, C. (2009). Éloge d'une notion floue. Dans : Cahiers pédagogiques, 477. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Eloge-d-une-notion-floue> (24.7.2018).
- BORGONOV, F./MONTT, G. (2012). Parental involvement in selected PISA Countries and Economies. OECD. Paris. URL : http://www.oecd-ilibrary.org/education/parental-involvement-in-selected-pisa-countries-and-economies_5k990rk0jsj-en (24.7.2018).
- CAMPBELL, T.A./BROWNEE, A./RENTON, C.A. (2016). La documentation pédagogique : ouverture sur l'apprentissage. Dans : Faire la différence ... De la recherche à la pratique. Ministère de l'Éducation. Ontario. URL : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_pedagogicdoc.html (24.7.2018).
- CARLE, U./HEGEMANN-FONGER, H. (2012). Beobachtung und Diagnostik – Basis für die Förderung der Kinder. Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Bremen. URL : [https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B02Diagnostik\(CA+HHF\).pdf](https://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B02Diagnostik(CA+HHF).pdf) (24.7.2018).
- CARON, J. (2008). Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support. Chenelière Éducation. Montréal.
- CHESTER, M.D./BEAUDIN, B.Q. (1996). Efficacy Beliefs of Newly Hired Teachers in Urban Schools. Dans : American Educational Research Journal, 33 (1), p. 233-257.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2009). Cadre stratégique – Éducation et formation 2020. Commission européenne. Bruxelles. URL : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fr (24.7.2018).
- COULET J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. Dans : Activités, 13 (1). URL : <http://activites.revues.org/2745> (24.7.2018).
- CRAHAY, M. (2010). Psychologie de l'Éducation. Presses Universitaires de France. Paris.
- DUVAL, S./BOUCHARD, C. (2013). Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté. Ministère de la famille. Québec. URL : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/preparation-ecole.pdf> (24.7.2018).
- EDWARDS, C./GANDINI, L./FORMAN, G. (2012). The hundred languages of children. The Reggio Emilia experience in transformation. Praeger. Santa Barbara.
- FEYFANT, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? Veille et Analyses, N° 98. Institut français de l'Éducation. Lyon. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/98-janvier-2015.pdf> (24.7.2018).
- FRANCE. ACADÉMIE DE STRASBOURG, DIRECTION DES SERVICES DÉPARTEMENTAUX DE L'ÉDUCATION NATIONALE DU HAUT-RHIN (2014). L'aménagement des espaces à l'école maternelle. URL : http://www.circ-ien-illfurth.ac-strasbourg.fr/wp-content/uploads/2014/07/Dossier_complet_aménagement_des_espaces.pdf (24.7.2018).
- FRANCE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Cadrage général. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris. URL : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf (24.7.2018).
- GIAMPINO, S. (2016). Développement du jeune enfant. Modes d'accueil, Formation des professionnels. Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes. Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes. Paris. URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000279.pdf> (24.7.2018).
- GOPNIK, A. (2010). The Philosophical Baby : What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life. Farrar, Straus and Giroux. New York.

PLAN-CADRE POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE AU LUXEMBOURG

- GREENWOOD, G.E./OLEJNIK, S.F./PARKAY, F.W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. Dans : Journal of Research and Development in Education, 23, p.102-106.
- HARGREAVES, A./DAWE, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. Dans : Teaching and Education, Volume 6, Issue 3. Elsevier.
- HENDRICK, J. (1997). First Steps Towards Teaching the Reggio Way. Prentice Hall. New Jersey.
- ISAACS, B. (2018). Understanding the Montessori Approach. Early Years Education in Practice. Routledge. New York, London.
- KAZEMI-VEISARI, E. (1991). Räume gestalten Beziehungen : Raumgestaltung im Kindergarten. Dans : Kindergarten Heute, 3, p. 12-18.
- KERGOMARD, P. (1886). L'éducation maternelle dans l'école. Librairie Hachette et Cie. Paris. URL : <http://michel.delord.free.fr/kergomard-educmater-s1.pdf> (24.7.2018).
- KOEPEL, G. (2012a). Pädagogische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, Heft B01. Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Bremen. URL: http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B01Paedagogische_Grundlagen%28GK%29.pdf (24.7.2018).
- KOEPEL, G. (2012b). Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen, Heft B04. Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik. Bremen. URL : http://www.fruehpaedagogik.uni-bremen.de/handreichungen/B04Didaktische_Grundlagen%28GK%29.pdf (24.7.2018).
- KORCZAK, J. (1991). Von Kindern und anderen Vorbildern. Gütersloher Verlagshaus G. Mohn. Gütersloh.
- KRENZ, A. (2001). Kinder spielen sich ins Leben – Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. Dans : WWD, Ausgabe 75, S.8-9. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html> (24.7.2018).
- LALONDE-GRATON, M. (2003). Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance. Presses de l'Université du Québec. Sainte-Foy.
- LEGENDRE, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3^e édition. Montréal. Guérin.
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DES SPORTS (2000). Plan-cadre pour l'éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg. Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports. Luxembourg.
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE/UNIVERSITÄT SALZBURG (2010). Lëtzebuenger Beobachtungskonzept fir den 1. Cycle. Überarbeitete Fassung vom September 2010. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Universität Salzburg. Luxembourg, Salzburg.
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2011a). Plan d'études. École fondamentale. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf> (24.7.2018).
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2011b). Circulaire ministérielle au personnel de l'enseignement fondamental pour la rentrée 2011/2012. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. Luxembourg. URL : http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/circulaire-peda-rentree-2011-2012/110906_circulaire_ped_2011.pdf (24.7.2018).
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE /UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG (2015). D'Education précoce: mat de Kanner, fir d'Kanner ! Evaluationsstudie: Die Éducation précoce als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder. Öffentlicher Bericht. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiques-analyses/autres-themes/education-precoce/ed-prec.pdf> (24.7.2018).
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE (2016). Sacs d'histoires. Une aventure commune parents/enseignants pour favoriser l'entrée dans la lecture. Dans : Courrier de l'Éducation nationale, A09, septembre 2016. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cen-mensuel/2016/16-09/cen-a09.pdf> (24.7.2018).
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE (2017a). Rapport d'activités 2016. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/rapport-activites-ministere/2016/fr.pdf> (24.7.2018).
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE (2017b). Enseignement fondamental. Éducation différenciée. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Année scolaire 2015/16. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiques-analyses/statistiques-globales/2015-2016/ef-15-16.pdf> (24.7.2018).

- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE (2017c). Plan de développement de l'établissement scolaire. Écoles fondamentales 2017-2020. « En route vers le nouveau PDS ». Vue d'ensemble & planification. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/developpement-scolaire/pds-ef/fr.pdf> (24.7.2018).
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE (2018a). Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/enfance/infos-generales-offre/180219-rahmenplan/fr.pdf> (24.7.2018).
- LUXEMBOURG. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENFANCE ET DE LA JEUNESSE (2018b). Raumkonzepte : für eine zeitgemäße Neugestaltung von Bildungseinrichtungen in Luxemburg. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Luxembourg. URL : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/informations-generales-offre-scolaire/raumkonzepte/de.pdf> (24.7.2018).
- MIDGLEY, C. /FELDLAUFER, H./ECCLES, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. Dans : *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), p. 247-258.
- MONTESSORI, M. (1987). *Schule des Kindes*. Herder. Freiburg.
- MORIN, J. (2012). L'implication des parents dans la scolarité de leur(s) enfant(s) à l'école élémentaire : des différences selon les milieux sociaux ? Mémoire. Université de Nantes, Institut universitaire de formation des maîtres. Nantes.
- MORRISON, G./WALKER, D./WAKEFIELD, P./SOLBERG, S. (1994). Teacher preference for collaborative relationships: relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31(3), p. 221-231.
- OCDE – ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2007). *Petite enfance, grands défis II. Éducation et structures d'accueil*. OCDE. Paris.
- OCDE – ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2012). *Petite enfance, grands défis III. Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. OCDE. Paris.
- OMS – ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, COMMISSION DES DÉTERMINANTS SOCIAUX DE LA SANTÉ (2007). *Le développement de la petite enfance : un puissant égalisateur*. Rapport final. OMS. Genève. URL : http://www.who.int/social-determinants/themes/earlychilddevelopment/early_child_dev_ecdkn_fr.pdf?ua=1 (24.7.2018).
- QUÉBEC. MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Mise à jour. Ministère de la Famille et des Aînés. Montréal. URL : https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf (24.7.2018).
- PASCHON, A./ZEILINGER, M. (2003). Von der Einschätzung zur Beobachtung. Interview zum „Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergärten“ (SBKKG). *UNSERE KINDER*. Österreichische Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, Heft 3/2003. Linz.
- PASCHON, A./ZEILINGER, M. (2010). *Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergärten*. Universität Salzburg. Salzburg. URL : <https://sbk.sbg.ac.at/> (24.7.2018).
- PROULX, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec. Sainte-Foy.
- PONTI, C. (2016). L'interculturalité renvoie au sentiment de peur. Dans : @lterité. Blog de l'atelier de recherche: Compétences (inter)culturelles à l'Ecole, ESPE de CAEN. URL : <http://lewebpedagogique.com/alterite/2016/01/10/linterculturalite-renvoie-au-sentiment-de-peur/> (24.7.2018).
- RAKOCEVIC, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. Dans : *Éducation et formations*, No 85. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/61/8/DEPP_EF_85_2014_Implication_parents_reussite_ecole_eclairages_internationaux_362618.pdf (24.7.2018).
- REICHERT-GARSCHHAMMER E. (2012). Gelingende BayBEP-Umsetzung in Kitas: Schlüssel Projektarbeit. IFP. München. URL : https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ko-kita/gelingendebaybep-umsetzung_projektarbeitinkitas_positionspapier_stand_05-07-2012.pdf (24.7.2018).
- SCHUGURENSKY, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. Dans : *Revue française de pédagogie*, 160, p. 13-27.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Chenelière Éducation. Montréal.
- TARDIF, M./MARCEL, J.F./DUPRIEZ, V./PÉRISSET-BAGNOUD, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck. Bruxelles.

PLAN-CADRE POUR L'ÉDUCATION PRÉCOCE AU LUXEMBOURG

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2012). Maternelle. Immersion française. Guide. Septembre 2012. Ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador. St John's. URL : http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/maternelle/Guide_Maternelle_FI_2017.pdf (24.7.2018).

THORNTON, L./BRUNTON, P. (2014). Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice. Routledge. London/New York.

WIEBE, V. (2011). Grundlagen der Raumgestaltung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren unter der Berücksichtigung entwicklungsbedingter und bedürfnisorientierter Aspekte. URL : https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Wiebe_2011.pdf (24.7.2018).

ZIMMER, J. (2000). Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Beltz. Weinheim.

TEXTES LÉGISLATIFS :

Loi modifiée du 6 février 2009 relative à l'obligation scolaire.

Loi modifiée du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental.

Loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental.

Loi du 20 juin 2018 portant création de Centres de compétences en psychopédagogie spécialisée en faveur de l'inclusion scolaire.

Règlement grand-ducal modifié du 23 mars 2009 fixant la tâche des instituteurs de l'enseignement fondamental.

Règlement grand-ducal du 6 juillet 2009 fixant les détails de la tâche des éducateurs et des éducatrices gradués de l'enseignement fondamental.

Règlement grand-ducal modifié du 6 juillet 2009 déterminant les modalités d'évaluation des élèves ainsi que le contenu du dossier d'évaluation.

Règlement grand-ducal modifié du 11 août 2011 fixant le plan d'études pour les quatre cycles de l'enseignement fondamental.

Les lois et règlements cités dans le présent document peuvent être consultés sur le site du Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg. URL : http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/code/education_nationale/20180630 (24.7.2018).

PHOTOGRAPHIES :

Les photographies des pages suivantes ont été prises par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse dans différentes écoles fondamentales au Luxembourg : pages 14, 18-23, 26-27, 30, 32, 34, 36, 38-39, 42, 46, 50, 52, 54-55, 57-61, 63-64, 66-68, 72, 92-95.

Les photographies restantes sont issues de la banque d'images Shutterstock.

Les exemples concrets reflètent des situations typiques du quotidien à l'éducation précoce et illustrent les principaux propos de ce recueil. Ils sont nés de la mise en commun et du partage d'expériences des membres du groupe de travail chargés de l'élaboration du présent document.

©Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
ISBN 978-99959-1-232-1

Mise en page : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Luxembourg, 2018

www.enseignement-fondamental.lu



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse