

Revue préscolaire

Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec



VOL. 62 N°2 • PRINTEMPS 2024

Des sciences à l'éducation préscolaire? Oh oui!

12

Mettre en œuvre des interventions bienveillantes et respectueuses qui favoriseront l'inclusion de tous les enfants

21

Prendre en considération la diversité de genre à l'éducation préscolaire pour favoriser une éducation inclusive

26

La collaboration école-famille-communauté pour accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique

43

Dossier

Accueil, inclusion et valorisation de la diversité à l'éducation préscolaire

VIVEZ L'EXPÉRIENCE

RÉACTION 2

EN CLASSE



Vidéos pour faire bouger les élèves en classe
Éducatives · Interactives · Gratuites

Découvrez cette ressource
et plusieurs autres



Education **Nutrition**.ca

Revue trimestrielle publiée par l'Association d'éducation préscolaire du Québec
10360, rue Sackville
Montréal (Québec) H2B 2W6
Tél.: (438) 351-4396
Courriel: aepq@aepq.ca
Plateforme numérique: aepqkiosk.milibris.com
Site: aepq.ca

Les textes apparaissant dans la *Revue préscolaire* n'engagent que la responsabilité des auteurs et, à moins de mention contraire, ne constituent pas une prise de position de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ).

La *Revue préscolaire* est conforme aux rectifications orthographiques. L'utilisation du féminin n'a d'autre but que d'alléger les textes. Veuillez cependant noter qu'une écriture épiciène peut être utilisée à la demande des auteur.e.s.

Les membres du conseil d'administration de l'AÉPQ, le comité de réalisation, les auteurs et chroniqueurs de la *Revue préscolaire* sont toutes bénévoles.

Le contenu des annonces publicitaires n'engage en rien la *Revue préscolaire*.

Toutes les demandes de reproduction doivent être acheminées à Copibec (reproduction papier) au 514 288-1664 ou 1 800-717-2022 ou par courriel à: licences@copibec.qc.ca.

Tous les numéros de la *Revue préscolaire* peuvent être consultés sur la plateforme numérique de l'AÉPQ au aepqkiosk.milibris.com.

COORDINATION: Marylaine Bouchard
SECTION GÉNÉRALE: Mélissa Auclair
SECTION DOSSIER: Charline St-Jean
SECTION CHRONIQUES: Brigitte Campbell
COLLABORATRICE: Raymonde Gagnon et Andréanne Béliveau-Fortin

PRODUCTION: Association d'éducation préscolaire du Québec
RÉVISION: Laurence Paquette
DESIGN GRAPHIQUE: Claude April

MERCI OEUVRE DE LA PAGE COUVERTURE
Marguerites pour la fête des mères
(Peinture à l'eau pour le fond et gouache pour les fleurs)

Merci aux élèves de Mme Angélique, École La Samare, Centre de services scolaire des Bois-Francis.

COORDINATION DU DOSSIER
Merci à Monica Boudreau, Charline St-jean et Julie Mélançon pour avoir coordonné le dossier *Accueil, inclusion et valorisation de la diversité à l'éducation préscolaire*.



Bibliothèque nationale du Québec et Archives Canada ISSN 1925-1181

VOL. 62 N° 2 · PRINTEMPS 2024

GÉNÉRALE

4
Mot de la présidente
Aimer sans condition
Maryse Rondeau

5
Lauréate du Prix Jeannette-Dalpe 2023
Gabrielle Quirion Nolin
Marylaine Bouchard,
Gabrielle Quirion Nolin

7
Les sciences humaines et sociales dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire
Daniel Moreau

12
Des sciences à l'éducation préscolaire? Oh oui!
Maude Théoret

D. DOSSIER

FormÉpresco . Présentation de l'équipe et de la thématique de l'inclusion

17
Présentation du dossier
L'accueil, l'inclusion et la valorisation de la diversité en contexte d'éducation préscolaire
Monica Boudreau, Julie Mélançon,
Charline St-Jean, Hélène Beaudry

19
FormÉpresco : qui sommes-nous?
Monica Boudreau, Julie Mélançon,
Charline St-Jean, Hélène Beaudry

21
Mettre en œuvre des interventions bienveillantes et respectueuses qui favoriseront l'inclusion de tous les enfants
Monica Boudreau, Julie Mélançon,
Charline St-Jean, Mathieu Point

Volet 1 . Les enfants de la diversité de genre

23
La diversité de genre lors de la période de l'enfance et le contexte scolaire
Charles-Antoine Thibeault

26
Prendre en considération la diversité de genre à l'éducation préscolaire pour favoriser une éducation inclusive
Annie Charron, Monica Boudreau,
Joanne Lehrer

28
Enseignant(e) et parents, main dans la main pour soutenir un enfant de la diversité de genre
Annie Charron, Joanne Lehrer,
Monica Boudreau

Volet 2 . Les enfants autochtones

30
Des pratiques de sécurisation culturelle en classe d'éducation préscolaire pour mieux accueillir les enfants autochtones et leurs familles
Elisabeth Jacob, Sheryl Smith-Gilman, Hélène Beaudry,
Charline St-Jean

34
S'ouvrir aux cultures autochtones : accueillir les enfants, leurs familles et leurs communautés
Roxane Drainville, Hélène Beaudry,
Nadia Lemay-Bouchard, Mélina Racine, Anita Mestokosho, Elisabeth Jacob
Charline St-Jean

Volet 3 . Les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique

37
Valoriser la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire
Hélène Beaudry, Monica Boudreau,
Julie Mélançon, Mathieu Point,
Marie-Andrée Pelletier

41
Accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique
Marie-Andrée Pelletier,
Julie Mélançon, Mathieu Point

43
La collaboration école-famille-communauté pour accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique
Julie Mélançon, Marie-Andrée Pelletier, Mathieu Point

C . CHRONIQUES

46
Arts plastiques
Portrait de ma maman
Guylaine Champagne

50
Le Récit à l'éducation préscolaire
Explorer le monde de la programmation en s'amusant avec Scratch Jr
Isabelle Therrien, Natalie Aubry

54
OMEP
Une expérience inoubliable au 12^e congrès de l'OMEP-Asie-Pacifique, à Sydney en Australie
Manon Boily, Mélanie Bélanger,
Martine Bertrand, Marie-Christine Allaire, Tamie Jean-Baptiste

62
Littérature jeunesse
Célébrons la diversité à travers la littérature pour la jeunesse!
Annie Lamontagne

65
Musique
Agir à titre de ressource au volet Parents de la maternelle 4 ans et soutenir les pratiques musicales des familles : comment faire?
Gabrielle Vézina, Annick Bourbeau,
Aimée Gaudette-Leblanc

68
Prof école
La pédagogie en nature ou le plaisir d'éduquer à l'extérieur! (2^e partie)
Des occasions en or à saisir
Caroline Ricard

72
Naître et Grandir
Comment aider votre enfant à apprendre?



Repérez moi pour être redirigé vers un lien.



Maryse Rondeau
Présidente,
Association d'éducation
préscolaire du Québec

L'AE PQ est un organisme à but non lucratif qui vise à offrir des formations de qualité à ses membres et à fournir des outils aux enseignantes. De plus, elle agit comme un porte-parole actif et entendu auprès des organismes suivants :

- MEES
- Syndicats (CSQ, FSE, FAE)
- Universités
- OMEP (Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire)
- ACELF (Association canadienne des enseignants de langue française)
- Et différents autres organismes œuvrant auprès de la petite enfance

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Maryse Rondeau, *Présidente*
Caroline Couture, *Vice-présidente*
Poste vacant, *Secrétaire*
Annick Bourbeau, *Trésorière*
Andréanne Béliveau-Fortin, *Administratrice*
Marie-Claude Blanchard, *Administratrice*
Ariane Fiset, *Administratrice*
Caroline Dubé-Bistodeau, *Administratrice*
Catherine Montminy, *Administratrice*

POURQUOI ÊTRE MEMBRE?

Devenir membre de l'AE PQ vous permet de faire partie d'une communauté de pratique qui s'intéresse à l'éducation préscolaire. En plus de pouvoir participer aux différentes activités organisées par l'association, vous pourrez échanger avec d'autres collègues, vous tenir informée et avoir la possibilité d'assister à des formations.

DEVENIR MEMBRE, C'EST S'ENGAGER À :

- participer aux décisions visant à assurer aux enfants des conditions de vie favorables à leur développement intégral;
- vous interroger avec vos collègues sur ce qui pourrait améliorer le mieux-être des enfants;
- vous ressourcer auprès d'intervenants de qualité à l'affût des nouvelles découvertes concernant le monde de l'enfance.

**POUR DEVENIR MEMBRE
DE L'AE PQ, ABONNEZ-VOUS
À L'INFOLETTRE DE L'AE PQ.**



123 RF / EVGENYATAMANNIKO

Aimer sans condition

Chaque thématique des dossiers de notre revue a une grande valeur pédagogique. Dans ce numéro, en plus d'avoir une grande valeur pédagogique, la thématique du dossier a la particularité de faire appel à notre sensibilité et à notre ouverture à l'autre. Ce sont en premier lieu nos qualités de cœur qui sont sollicitées à la lecture de chacun des articles, car pour accueillir, inclure et valoriser la diversité à l'éducation préscolaire, il faut aimer sans condition. Il faut aussi être en mesure de voir au-delà des apparences et continuellement se questionner sur nos valeurs de préférence et nos valeurs de référence, car cela nous assure d'agir avec authenticité et respect¹.

Pourquoi devrait-on accorder une aussi grande importance à l'authenticité à l'éducation préscolaire? Le rôle d'enseignante inclut pourtant de se mettre en scène et de devenir actrice à nos heures. Pourrions-nous faire semblant d'accueillir les enfants et leur famille avec leurs différences sans remettre en question nos propres valeurs? Ne pas s'investir avec cœur et faire croire que nous faisons place à l'inclusion tout en valorisant la diversité sans y croire nous-mêmes, est-ce possible? Vous avez probablement déjà imaginé que cela est impossible puisque l'ouverture à l'autre, dans tous les milieux d'éducation, mais particulièrement en milieu préscolaire, sollicite principalement le domaine affectif, soit le ressenti et les émotions. Les enfants de cet âge sont très sensibles aux non-dits : ils ressentent votre accueil, ils n'analysent pas les actions que vous posez pour les inclure et valoriser leurs différences. Ils ressentent votre amour, un amour sans condition.

Ainsi, accueillir l'enfant et sa famille avec leurs différences nécessite la création d'une relation individualisée qui procure du bien-être. Si l'enfant se sent accueilli, protégé et aimé, il se sentira en confiance et pourra vous ouvrir son cœur en retour.

Quels sont donc ces concepts de valeurs de préférence et valeurs de référence mis de l'avant par Claude Paquette? Je vous laisse le plaisir de découvrir ce qu'ils sont, car je suis certaine que cette démarche vous permettra de vous découvrir vous-même tout en agissant avec plus de sérénité et d'assurance sur le plan professionnel. Claude Paquette est un auteur qui m'a permis d'évoluer concrètement et positivement sur le plan de mes valeurs au cours de ma carrière. Ses écrits ont été publiés il y a plusieurs années déjà, mais ils demeurent des plus significatifs aujourd'hui.

Bonnes découvertes!

¹ Paquette, C. (2002) *Pour que les valeurs ne soient pas que du vent*. Éditions Contreforts.

LAURÉATE DU PRIX JEANNETTE-DALPÉ 2023

Gabrielle Quirion Nolin

Depuis 2017, le [prix Jeannette-Dalpe](#) est remis annuellement par le conseil d'administration de l'AE PQ. Il souligne la passion d'une enseignante à l'éducation préscolaire dont le travail a des effets positifs auprès des enfants et de ses pairs.



Dans sa classe, les enfants peuvent s'investir, créer, explorer, prendre des risques, vivre des réussites et apprendre. Ils entrent donc dans le monde scolaire de façon harmonieuse et enthousiaste.

Présentation de la lauréate¹

Marylaine Bouchard

Coordonnatrice de la Revue préscolaire

En 2023, le prix Jeannette-Dalpe est remis à Gabrielle Quirion Nolin, enseignante à l'éducation préscolaire 4 ans à l'école de la Grande-Hermine du Centre de services scolaire de la Capitale (CSSC).

Madame Quirion Nolin est une enseignante passionnée et bienveillante. Elle a à cœur le bien-être des enfants, leur développement et leur épanouissement, et elle est à l'écoute de leurs besoins. Elle respecte leur rythme et mise sur leurs forces pour leur permettre de développer leur plein potentiel. Elle accorde une grande importance au jeu libre et au jeu symbolique et inclut la pédagogie en nature dans son enseignement. Elle croit également en l'importance de faciliter la transition CPE-école pour les enfants et les familles. Dans sa classe, les enfants peuvent s'investir, créer, explorer, prendre des risques, vivre des réussites et apprendre. Ils entrent donc dans le monde scolaire de façon harmonieuse et enthousiaste. Ils développent leur désir d'apprendre et leur goût de l'école!

Soucieuse de parfaire ses pratiques pédagogiques, madame Quirion Nolin accorde une grande importance à la formation continue : la sienne autant que celle de ses collègues. Elle se porte souvent volontaire pour participer à des projets de recherches qui l'amènent à bonifier ses interventions. Elle alimente plusieurs discussions avec ses collègues, partage ses expériences, offre une oreille attentive à celles et ceux qui vivent des défis et se questionnent sur leur pratique, et ne manque jamais de souligner leurs bons coups. Elle n'hésite pas à produire des documents, à faire des récits de pratiques ou à participer à des animations pédagogiques pour inspirer ses collègues dans la mise en application du programme-cycle de l'éducation préscolaire. Sa porte est toujours ouverte aux stagiaires et aux novices. Elle agit également comme mentore pour le CSSC.

L'engagement, l'expertise et la passion de madame Quirion Nolin pour le monde de l'éducation préscolaire sont reconnus au-delà des murs de son école. Pour ses collègues, la directrice de son école et les conseillères pédagogiques de son centre de services scolaire, elle est un pilier de son école et du monde de l'éducation préscolaire. Pour toutes ces raisons, elle mérite entièrement de recevoir le Prix Jeannette-Dalpe.

¹ Le texte de présentation de la lauréate a été écrit à partir des informations fournies dans le dossier de mise en candidature présenté par Marie-Hélène Leblond, conseillère pédagogique au Centre de services scolaire de la Capitale, et les lettres de recommandation déposées par Marie-Claude Blanchard, conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire au Centre de services scolaire de la Capitale, et Sonia Doucet, directrice de l'école de la Grande-Hermine à Québec.

Mot de remerciement pour le prix Jeannette-Dalpé

Gabrielle Quirion Nolin

Lauréate du prix Jeannette-Dalpé 2023

C'est avec émotion et fierté que je reçois le prix Jeannette-Dalpé. Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement l'Association d'éducation préscolaire du Québec pour cette belle reconnaissance.

Le métier d'enseignante à l'éducation préscolaire est ultimement un travail d'équipe. Au cours des dernières années, j'ai eu la chance d'être soutenue, stimulée et alimentée dans ma pratique. Je tenais à remercier chaleureusement toutes ces personnes qui m'aident à être une meilleure enseignante.

J'ai d'abord eu la chance de développer mon intérêt et mes connaissances sur la pédagogie en nature avec ma collègue et amie Anne Sirois, qui est tout aussi passionnée que moi. Cette dernière a aussi été généreuse dans ses partages en ce qui a trait à l'enseignement de la musique et la littérature jeunesse.

Je suis aussi grandement soutenue et encouragée par ma direction, Sonia Doucet, qui accepte différents projets de recherches, captations vidéo, changement de pratiques, etc. dans son école. Cela fait une grande différence à l'égard du développement professionnel d'une enseignante.

J'ai eu la chance d'approfondir mes connaissances sur l'enfance, sur le jeu ainsi que sur le Programme-

cycle de l'éducation préscolaire grâce aux conseillères pédagogiques du centre de service scolaire, Marie-Hélène Leblond et Marie-Claude Blanchard. Elles effectuent un travail nécessaire et essentiel afin d'assurer une lecture commune des pratiques, et ce, peu importe les milieux d'enseignement.

Enfin, j'ai eu la chance d'enseigner dans une école où les enseignantes de l'éducation préscolaire sont écoutées, consultées et considérées. Merci à mes collègues de l'école de la Grande-Hermine pour cette belle marque de respect.

Je pense réellement que le travail d'équipe et les collègues m'entourant lors de mes premières années d'enseignement ont favorisé mon développement professionnel, d'où l'importance de partager, de s'ouvrir à l'autre et de s'écouter. Notre petit monde de l'éducation préscolaire, notre monde du jeu symbolique, notre monde de la bienveillance et de l'écoute des besoins des enfants, il faut le défendre, le déployer et le cultiver.

Tout comme madame Dalpé a eu une influence sur ses pairs, tant de gens m'ont influencée positivement dans ma pratique, dont Jocelyne Giasson (enseignante et chercheuse inspirante, automne 2006), Francine Boily (superviseuse de stage, hiver 2008) et Michèle Nolin (tante et éducatrice en CPE). Un merci tout spécial et douillet à madame Rolande (enseignante à l'éducation préscolaire à l'école St-Pie X, Commission scolaire des vieilles Forges, 1991).

La passion de l'éducation préscolaire, nous sommes plusieurs à l'avoir. Quelle chance que de pouvoir se lever le matin et aller faire cette merveilleuse profession!





Les sciences humaines et sociales dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*

Daniel Moreau

Professeur de didactique des sciences humaines,

Département de l'Enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke

La publication du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2023) a consacré un repositionnement significatif des « domaines d'apprentissage » définis par le [Programme de formation de formation de l'école québécoise](#) (MÉQ, 2006). Avec l'intention de poser les « bases de la scolarisation » (MÉQ, 2023, p. 4), il marque un virage important en faveur des savoirs « relatifs à certains déterminants de la réussite scolaire » (MÉQ, 2023, p. 5). Au regard d'un domaine tel que l'univers social, souvent associé à la maîtrise de connaissances factuelles, cela soulève des interrogations concernant les interventions éducatives attendues.

L'enseignement du domaine de l'univers social aux deuxième et troisième cycles du primaire serait caractérisé par des « apprentissages de nature factuelle » (Araújo-Oliveira, 2018, p. 203), où l'exposition de contenus formalisés (p. ex., les atouts du territoire de la société iroquoise vers 1500) et la gestion de la classe occuperaient une place importante. L'approche scolarisante promue par le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2023) peut susciter certaines inquiétudes. Devons-nous enseigner dès l'éducation préscolaire certaines connaissances géographiques (p. ex., pays, toponymes, etc.) et historiques (p. ex., dates, événements ou personnages importants) parce qu'elles pavent la voie à l'apprentissage de tels contenus formalisés? Une analyse critique de ce programme d'études s'impose pour mieux comprendre la nature des attentes.

Les sciences humaines et sociales : de quoi parlons-nous au juste?

Il n'est pas rare d'entendre un proche se targuer de connaître l'histoire ou d'avoir une riche culture générale. Les trois voyages de Jacques Cartier? En 1534, 1535-36 et en 1541-42, bien sûr! Cette conception de la connaissance est généralement valorisée, car elle est facilement communicable et aisément vérifiable en consultant les sources appropriées. Elle est ainsi un garde-fou à l'égard des légendes et des fausses nouvelles, et il est tentant de souhaiter voir nos enfants raisonner de la même façon. Par contre, cette conception, désignée de *disciplinaire*, a peu d'application pratique dans la vie quotidienne. Il y a longtemps que Cartier a réalisé ses trois voyages et, même si les conséquences de ceux-ci sont encore perceptibles à travers la présence francophone en Amérique du Nord, bien peu d'individus y auront recours pour exprimer leurs expériences personnelles (p. ex., voyages, festivités, etc.).



123RF © RAVRIKELS

« Les interventions éducatives en sciences humaines et sociales ont pour fondement les expériences quotidiennes et familières aux enfants. »

COPPLE ET BREDEKAMP

De ce point de vue, en nous inspirant de Deng et Luke (2009), nous pouvons préciser deux autres conceptions des sciences humaines et sociales (SHS) : la connaissance sert à la fois à rendre compte de ses *savoirs expérimentiels* et à résoudre des problèmes rencontrés au cours de *pratiques sociales*. D'une part, **les réalités sociales sont significatives parce qu'elles donnent d'abord lieu à une forme d'expérience subjective qui interpelle des croyances et des attitudes personnelles.** Par exemple, nous savons ce qu'est un anniversaire, car nous en célébrons un chaque année et considérons qu'il s'agit là d'une *pratique sociale* qui a du *sens* et de l'*importance*. D'autre part, **les sciences humaines et sociales sont une forme de connaissance dialogique utile à la résolution de problèmes au cours de pratiques sociales.** Les problèmes concernant un groupe d'individus sont précisés et résolus à travers un processus délibératif. La célébration d'un anniversaire soulève la question de la signification et de l'importance attribuées à celui-ci, et la manière de procéder à cette célébration dépendra des attributs que les individus concernés jugeront essentiels d'y retrouver au terme de leur discussion. Cette conception de la connaissance rejoint le concept aristotélicien de *phronesis* — la sagesse de l'action, c'est-à-dire une forme de connaissance permettant aux individus de dialoguer autour de problèmes de nature socioculturelle et de décider des procédures (voire des techniques) conduisant à leur résolution. Sans être absente, la question de la validité scientifique de la connaissance est moins importante que sa valeur pratique, alors qu'elle est un guide pour l'action au sein de groupes sociaux.

Ces deux conceptions de la connaissance - renvoyant respectivement aux expériences subjectives et aux pratiques sociales - nous semblent conformes à une approche appropriée au plan développemental, voulant que « les interventions éducatives en sciences humaines et sociales ont pour fondement les expériences quotidiennes et familières aux enfants¹. » (Copple et Bredekamp, 2009, p.174) Nous la retiendrons donc pour interpréter les orientations du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2023).

¹ La citation originale est la suivante : « The curriculum uses children's familiar, everyday experiences as the foundation for their social studies learning. »

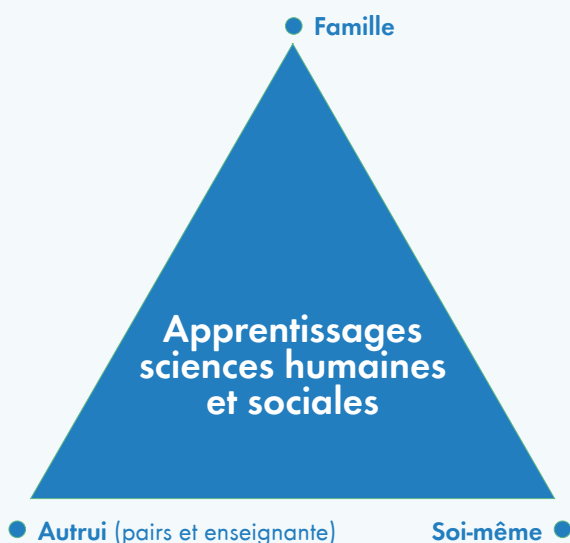
Les sciences humaines et sociales dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire

Nous retrouvons la trace de ces conceptions expérientielle et pratique dans la présentation des orientations et du domaine cognitif. Ces premières militent pour le développement de savoir-être (attitudes et comportements) chez les enfants relatifs à la « conscience sociale et environnementale et aux relations interpersonnelles avec leurs pairs et les adultes » (MÉQ, 2023, p.5). Plus précisément, nous retrouvons l'idée d'une forme de connaissance de nature attitudinale sous-tendant l'intégration à la vie collective, à savoir :

- Une attitude positive;
- Un esprit d'entraide;
- Le respect des règles, routines quotidiennes et pratiques établies présidant aux différentes activités et discussions;
- Des démarches impliquant le soutien des pairs ou d'un adulte dans l'élaboration de plans et la production de réalisations visant à résoudre des problèmes et à atteindre un but.

Ces orientations reconnaissent ainsi que la vie quotidienne de la classe d'éducation préscolaire est un lieu riche en apprentissages, qui pose les premiers jalons d'une conscience sociale dont les composantes sont illustrées par la **Figure 1**. La relation de l'enfant à autrui correspond à la dimension dialogique des sciences humaines et sociales,

Figure 1. Les fondements des sciences humaines et sociales à l'éducation préscolaire



contribuant réciproquement à la connaissance de soi et de son environnement social et, par le fait même, à forger une vie collective autour de connaissances communes. Il est attendu de l'enfant qu'il « montre de l'intérêt », qu'il « se questionne sur différents sujets ou thèmes » et qu'il « montre de l'ouverture et de l'intérêt à l'égard de la culture des autres » (MÉQ, 2023, p. 52). En outre, le développement de cette conscience est associé à la relation école-famille-communauté, alors qu'il est reconnu que « chaque famille a une culture qui lui est propre » et que la culture est un « espace privilégié de rencontres » (MÉQ, 2023, p. 7). Ainsi, l'enfant est invité à « parler de sa famille et de son vécu » (MÉQ, 2023, p. 52) de manière à répondre à cet intérêt et cette ouverture de ses pairs, pour partager sa culture. Les rapports dialogiques établis entre l'enfant, sa famille — qui est le lieu de sa socialisation première — et autrui l'ouvrant sur une socialisation seconde définissent les fondements des apprentissages en sciences humaines et sociales à l'éducation préscolaire.

Cette approche dialogique apparaît conforme aux composantes relatives à l'exercice du raisonnement, à l'activation de l'imagination, aux stratégies, et même à certaines fonctions exécutives. Le raisonnement consiste notamment à « questionner », « expliquer à sa façon les raisons d'un événement », « établir des liens » — notamment « entre son vécu et un contexte de classe », « faire des comparaisons », « réfléchir » au déroulement de son action, « émettre des hypothèses » pour les vérifier et « tirer des conclusions » (MÉQ, 2023, p. 53). Exercer son imagination est parfois nécessaire pour « proposer une solution à un problème » collectif, en tenant compte de « l'environnement »; le jeu symbolique est également le point d'application de « divers rôles » (MÉQ, 2023, p. 53), dont des rôles sociaux. Les stratégies consistant à « expérimenter différentes actions » pour les raconter expriment le fondement dialogique des sciences humaines et sociales. Il en est de même pour les fonctions exécutives consistant à s'ajuster aux demandes de l'environnement (routine) et à faire preuve de flexibilité mentale pour adapter son point de vue et prendre en compte celui des autres. C'est de cette manière que ces apprentissages contribuent à une éducation à la citoyenneté fondée « sur l'interprétation, le raisonnement et la conceptualisation adaptés à son niveau » (Déry et Legault, 2016, p. 128). Cela soulève la question des concepts associés à cette activité intellectuelle, précisés dans la prochaine section.

Un réseau conceptuel

Le domaine de l'univers social vise pour l'enfant à développer un « raisonnement logique qui lui offre un nouveau regard sur le monde » (MÉQ, 2023, p. 48). Les concepts et les connaissances ne sont pas une fin en soi, mais autant d'instruments qui stimulent sa « curiosité » et son « désir d'apprendre », et qui l'aident à « comprendre le monde qui l'entoure » et à s'adapter à son environnement

en structurant adéquatement sa pensée (MÉQ, 2023, p. 48). Au regard des sciences humaines et sociales, ils réfèrent à ces premiers fondements d'une « conscience » de la vie en société : s'ils sont d'abord acquis par socialisation familiale (socialisation première), leur développement doit se poursuivre dans le contexte de la vie scolaire, au cours des activités quotidiennes et des situations de jeux (socialisation seconde).

Ce programme d'études formule quelques « exemples », que nous déploierons en un réseau conceptuel en nous inspirant de Lebrun (2009) et de Brophy et Alleman (2006). Un tel réseau, représenté par la **Figure 2**, définit « une structure de concepts interreliés permettant de dégager des généralisations quant aux principes organisateurs de la vie sociale » (Lebrun, 2009, p. 70). Il permet ainsi d'articuler l'intervention éducative autour d'un « fil conducteur ».

Au centre de ce schéma est présenté le concept de besoin universel, qui est au cœur des apprentissages conceptuels en sciences humaines et sociales (Brophy et Alleman, 2006; Déry et Legault, 2016; Lebrun, 2009).

En plus de devoir être nourris, logés et habillés, il est reconnu que les enfants ont besoin d'éducation, de soins de santé et de protection.

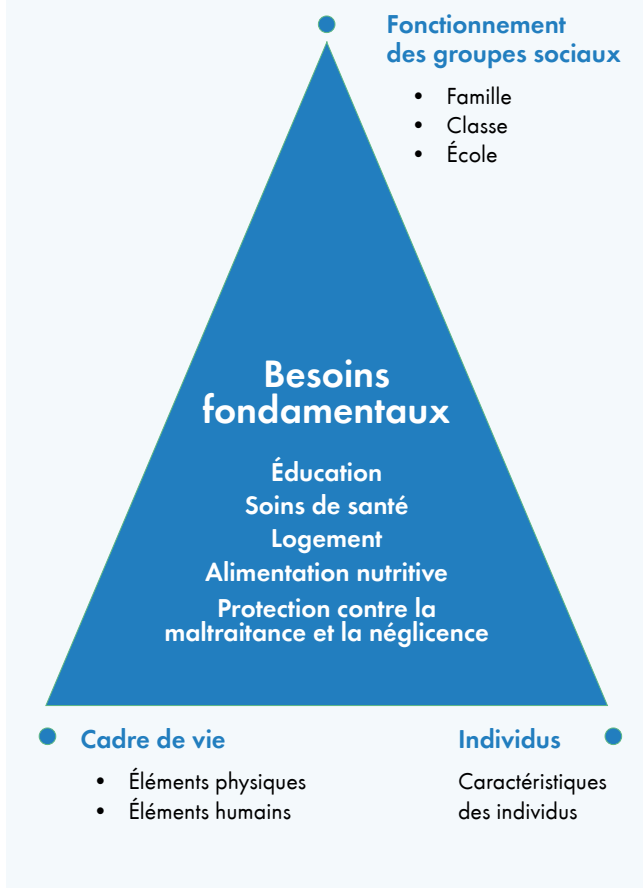
En principe, il constitue le socle de pratiques sociales universellement partagées, mais s'exprimant selon des modalités différentes. Par exemple, toutes les sociétés humaines doivent s'organiser de manière à nourrir leur population. L'agriculture et l'élevage sont les pratiques sociales consacrées à la satisfaction de ce besoin, mais celles-ci varieront en fonction de l'organisation de ces sociétés (fonctionnement des groupes sociaux) sur un territoire ayant des atouts et des contraintes (cadre de vie). S'il est d'usage de réduire ces besoins au logement, à l'habillement et à l'alimentation, il conviendra de les appréhender du point de vue des enfants d'âge préscolaire (caractéristiques des individus). C'est pourquoi nous avons retenu la définition élaborée par l'UNICEF (UNICEF Canada, s.d.) à partir de la *Convention relative aux droits de l'enfant* (Organisation des Nations unies, 1989), qui exprime les besoins physiques, interpersonnels et affectifs de ce dernier. En plus de devoir être nourris, logés et habillés, il est reconnu que les enfants ont besoin d'éducation, de soins de santé et de protection. Ces besoins donnent lieu à des pratiques sociales à l'égard desquelles les enfants peuvent exprimer leurs expériences personnelles ou discuter de problèmes auxquels ils sont confrontés.

La satisfaction de ces besoins concerne les **individus** et le **fonctionnement de groupes sociaux** s'inscrivant dans un **cadre de vie** :

Individus : Chacun est « unique » à cause de ses caractéristiques personnelles, mais « tous les individus ont les mêmes besoins et passent par les mêmes stades de développement » (Lebrun, 2009, p. 73). De ce point de vue, le concept d'enfance, en tant que catégorie sociale, est familier aux enfants et représente un angle d'entrée privilégié pour développer des connaissances sur les besoins physiques et affectifs propres à ce stade, ainsi que sur ceux relatifs à d'autres stades (personnes adultes et âgées) (Brophy et Alleman, 2006). En outre, ces caractéristiques peuvent être comparées à celles présentées par des individus provenant d'autres cultures.

Fonctionnement de groupes sociaux : Trois groupes sont ciblés, à savoir la famille, la classe et l'école. En nous appuyant sur Brophy et Alleman (2006), nous pouvons circons-

Figure 2. Réseau conceptuel en sciences humaines et sociales à l'éducation préscolaire





123RF © JACKF

crire ce fonctionnement autour de huit aspects familiers aux enfants : l'alimentation, l'habillement, l'habitation, la communication, les transports, le gouvernement (qui décide et pourquoi?), la famille et la vie domestique et l'argent. Il est possible de les analyser en fonction des trois concepts décrivant ce fonctionnement (Lebrun, 2009) :

- les « règles de vie » décrivent les droits et les devoirs de chacun dans la satisfaction de ces besoins, dans le respect de tous (Lebrun, 2009, p. 73);
- les « rôles sociaux » correspondant à des responsabilités et des tâches (Déry et Legault, 2016), dont les « métiers » et les « professions » (MÉQ, 2023, p. 52), exprimant l'interdépendance des individus;
- une « routine du temps » et les concepts associés à celle-ci (MÉQ, 2023), notamment les « cycles temporels », qu'ils soient quotidiens, hebdomadaires, mensuels, annuels ou saisonniers (Lebrun, 2009). Cette routine du temps et ses composantes peuvent être comparées au fonctionnement d'autres groupes sociaux, d'ici ou d'ailleurs.

Cadre de vie : Il exprime le rapport des groupes sociaux aux éléments physiques et humains perceptibles dans l'environnement immédiat de l'enfant. S'ils s'adaptent aux contraintes posées par les éléments physiques, ils l'aménagent et l'exploitent de manière à répondre à leurs besoins (Lebrun, 2009). Le programme-cycle (MÉQ, 2023) convie à la découverte de l'environnement sous l'angle des « phénomènes naturels (ex. : orages, tempêtes de neige, inondations) », ainsi que de la « ruralité » et de « l'urbanité », des « infrastructures » tels les ponts et les routes et les « points de service » comme la « clinique médicale » (MÉQ, 2023, p. 52). Encore une fois, ces éléments peuvent servir de point de repère pour comparer les sociétés (Lebrun, 2009).

Conclusion

Il est reconnu que des interventions éducatives en matière de sciences humaines et sociales seraient régulièrement déployées en éducation préscolaire, même si elles sont très peu documentées (Brophy et Alleman, 2008). Nous espérons que cette interprétation du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (MÉQ, 2023) permettra au personnel enseignant d'en retrouver la trace dans leurs interventions actuelles, et de contribuer à leur diffusion dans une perspective de valorisation auprès des milieux professionnels.

Références bibliographiques

- Araújo-Oliveira, A.** (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. Dans A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels. Perspectives plurielles*. (187-210). Presses de l'Université du Québec.
- Brophy, J. et Alleman, J.** (2006). *Children's thinking about cultural universals*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Copple, C. et Bredekamp, S.** (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. NAEYC.
- Deng, Z. et Luke, A.** (2009). Subject matter: defining and theorizing school subjects. Dans F.M. Connelly, M.F. He et J. Phillion (dir.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (66-87). Sage.
- Déry, C. et Legault, J.** (2016). L'univers social à l'éducation préscolaire, de l'éveil à la conscientisation. Dans C. Raby et A. Charon (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (123-133). Les Éditions CEC.
- Ministère de l'Éducation du Québec.** (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4eNHXIO
- Ministère de l'Éducation du Québec.** (2023). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD
- Lebrun, J.** (2009). Les compétences, concepts et savoirs essentiels à développer. Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire* (69-92). Chenelière.
- Organisation des Nations unies.** (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Organisation des Nations unies. bit.ly/4c8JtlQ
- UNICEF Canada.** (s.d.). *Enseigner les droits des enfants. Droits, désirs et besoins*. UNICEF Canada. bit.ly/3XfCvau



123RF © STOCKBROKER

Des sciences à l'éducation préscolaire? Oh oui!

Maude Théoret

Étudiante au doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal

« Regarde toutes les fourmis qu'il y a sous la roche! Il y en a beaucoup! Qu'est-ce qu'elles font là? », « C'est quoi ces trucs noirs au milieu de ma pomme? », « Pourquoi mon ventre fait-il du bruit? », « Regarde, quand je glisse vite dans la glissoire je peux donner des chocs électriques! Tic! » Quand on travaille avec les enfants d'âge préscolaire, on se rend vite compte que la science est partout et qu'elle les intéresse! De manière naturelle, les enfants observent, se questionnent et expérimentent.

Cette impression est corroborée par la recherche. Plusieurs études démontrent en effet que l'enfant d'âge préscolaire est en mesure de « faire des sciences » très tôt dans son développement (Goulart et al., 2022; Hansson et al., 2020; Skalstad et Munkebye, 2021; Trundle et Saçkes, 2012). Par ailleurs, plusieurs chercheurs ont observé un lien solide entre la fréquence d'exposition aux sciences durant la petite enfance et la compréhension que les enfants peuvent avoir des phénomènes naturels dès leur entrée à l'école maternelle (Eshach et Fried, 2005; Mantzicopoulos et al., 2013; Junge et al., 2021). En d'autres mots, plus les enfants cumulent des expériences, sont questionnés sur leurs découvertes et entendent parler de sciences, plus leur compréhension du monde se précise. Cela signifie, comme éducatrice ou comme enseignante, qu'on a le pouvoir d'agir pour favoriser la réussite future des enfants qui nous sont confiés. Mais par où commencer?

Saisir les occasions!

S'il est possible de planifier des activités structurées pour faire vivre des activités scientifiques aux enfants d'âge préscolaire, il faut aussi savoir que la vie à l'éducation préscolaire offre une multitude de possibilités qui se présentent spontanément. Cerner ces « moments de sciences » lorsqu'on est dans le feu de l'action n'est pas toujours facile, mais réfléchir sur notre pratique nous donne l'occasion de développer de nouveaux réflexes en lien avec nos objectifs. Dès lors, quand des « moments de sciences » émergent de manière fortuite, nous sommes plus à même de saisir les occasions qui se présentent, d'encourager les enfants dans leur exploration, de les guider et de les engager dans la réflexion.



Les routines au service de la science

Comme la journée à la maternelle est souvent rythmée par les routines, il peut être profitable de faire l'exercice de repenser ces moments clés de manière à les exploiter avec, en tête, l'idée d'éveiller les enfants aux sciences. La section qui suit amorce une réflexion en ce sens et propose quelques pistes. Pour chacune des sections, des notions, des idées ou des questions sont énumérées. À vous de les compléter en fonction de vos intérêts et des intérêts de votre groupe!

1. Calendrier

Ce moment de la journée est idéal pour amener les enfants à observer le temps qu'il fait. Plusieurs notions peuvent être abordées lors du calendrier telles que la pluie, le vent, la neige, la forme et la couleur des nuages, la couleur du ciel, le soleil, la lune, les arcs-en-ciel, la lumière, la sensation de chaud ou de froid, les indices qui marquent le changement de saison.

Pistes :

- Demander aux enfants de décrire ce qu'ils voient et de le comparer avec ce qu'ils ont observé les journées précédentes.

Idées pratiques :

- La prise de photo est souvent une très bonne option pour compiler les observations à l'éducation préscolaire et sert également d'aide-mémoire. Vous pouvez ensuite plus facilement relever les différences et les ressemblances. Vous pourriez, par exemple, comparer les photos prises des nuages au cours des dernières semaines ou de la cour à différents moments de l'année.
- Récupérer les vieux nuanciers de couleur dans les quincailleries permet d'aider les petits à identifier la couleur du ciel, la couleur des feuilles, de la terre, des nuages, etc.

S'il est possible de planifier des activités structurées pour faire vivre des activités scientifiques aux enfants d'âge préscolaire, il faut aussi savoir que la vie à l'éducation préscolaire offre une multitude de possibilités qui se présentent spontanément.

2. Lavage des mains – brossage des dents

Plusieurs questions en lien avec le lavage des mains et le brossage des dents peuvent être posées pour initier les petits au monde vivant :

- Pourquoi lave-t-on nos mains? C'est quoi les microbes? À quoi ressemblent-ils? Est-ce que tous les microbes sont nuisibles?
- Pourquoi brosse-t-on nos dents? Pourquoi les enfants perdent-ils leurs dents? Est-ce que nos dents sont toutes pareilles? À quoi servent-elles? Est-ce que tous les animaux ont des dents?

3. Diners et collations

Plusieurs questions de nature scientifique sont aussi liées aux repas :

- Pourquoi mange-t-on? Pourrais-tu me décrire le goût de l'aliment que tu manges? Son aspect? (p. ex, couleur, forme, taille et texture) Sa provenance? (p. ex, D'où vient le lait? D'où vient le miel?)
- Quel est le chemin parcouru par les aliments dans notre corps?
- Quelle partie de la plante je mange quand je mange un céleri, une tomate, une carotte, des épinards?



Pistes :

- Attirer l'attention des enfants sur les différentes parties du fruit.
- Essayer de faire germer les graines des fruits que l'on mange.
- Trier ce qui va au compostage et ce qui va au recyclage.
- Écouter les bruits de la mastication et de la digestion avec un stéthoscope.

4. Causeries

Les causeries sont le moment tout désigné pour parler sciences.

Pistes :

- Choisir une question de nature scientifique pour amorcer une discussion.
- Revenir sur une question posée par un enfant au cours de la journée et demander l'aide du groupe pour y répondre.
- Lire une courte rubrique d'une revue scientifique (p. ex., un fait étonnant repéré dans la revue *Les explorateurs*) et en discuter avec les petits.

5. Lecture

Les moments de lecture permettent aussi de faire de la science.

Pistes :

- Ajouter des livres dans le coin lecture qui permettent d'amorcer des discussions sur les sciences, qui nourrissent la curiosité des enfants ou qui complètent l'information déjà reçue lors de projets thématiques.

- Varier les types de documents (p. ex., revues, documentaires, guides d'identification, histoires ludiques qui soulèvent des questions de nature scientifique ou technologique ou mettent en évidence la démarche d'investigation, biographies sur les gens de sciences comme les collections [De petit à GRAND et De petite à GRANDE de La courte échelle](#)).
- Et bien sûr prévoir des moments lecture!

6. Jeux libres

Plusieurs questions peuvent être posées pendant le jeu pour enrichir l'exploration de l'enfant. Par exemple :

- Pourquoi certains ballons rebondissent-ils mieux que d'autres?
- Pourquoi le bloc de bois glisse-t-il mieux que la gomme à effacer lorsqu'ils sont placés sur une pente?

Pistes :

- Inviter l'enfant à formuler une explication.
- Proposer aux enfants de faire des regroupements avec les figurines d'animaux.
- Permettre aux enfants d'utiliser le matériel de façon non conventionnelle lorsqu'ils jouent. Par exemple, utiliser de vieux livres et des blocs pour faire des rampes pour les petites voitures.
- Les mettre au défi! Par exemple, construire une rampe qui permet aux voitures d'aller plus vite, trouver un objet qui ne glisse pas sur la rampe, bâtir la tour la plus solide ou la tour la plus haute.
- Les inviter à trouver une solution à un problème qu'ils rencontrent. Par exemple, quel matériel pourrait-on utiliser pour faire une bulle de savon si on a perdu le petit bâtonnet?

7. Promenades et jeux extérieurs

Pistes :

- Aller dehors avec une intention! Par exemple, demander aux enfants de trouver un animal qui s'alimente ou un insecte qui se camoufle, une fleur, un cloporte ou un mille-pattes. Prendre des photos de leurs trouvailles et les afficher en classe.
- Observer, décrire, comparer les insectes, les oiseaux, les petits mammifères, les plantes, les arbres, les roches, la terre, la neige, la glace, les invertébrés, etc.
- Repérer les indices de changement de saison tout au long de l'année.
- Profiter de la pluie pour trouver des verres de terre, ou encore pour sortir avec des tasses à mesurer. Cela permettra d'évaluer la quantité d'eau que l'on peut récupérer en 5 minutes quand il pleut un peu et la comparer avec celle que l'on peut récupérer quand il pleut beaucoup!
- Profiter de l'hiver pour observer les flocons de neige sur un grand carton noir, apporter de la neige à l'intérieur et l'observer fondre (occupe-t-elle le même espace une fois fondue? Puis-je la retransformer en neige si je la mets dans le congélateur?).
- Amener les enfants à prendre conscience de l'électricité électrostatique quand ils glissent dans un toboggan en plastique.
- Apporter des petits outils dehors comme des pinces, des loupes, un thermomètre, un carnet à dessin, etc
- Creuser des tunnels dans le sable et construire des châteaux quand on est au parc. S'interroger; comment faire pour les rendre plus hauts? Plus solides? Demander à l'enfant quel matériel on peut utiliser pour construire une porte, un pont, une palissade, etc.
- Exploiter les activités de glissades hivernales. Qu'est-ce qu'on peut faire pour aller plus vite? Plus loin?

8. Organisation physique des lieux

Pistes :

- Créer un coin science ou un cabinet des curiosités où l'enfant pourra observer et manipuler (des roches, des minéraux, des graines, des coquillages, des éléments de la nature, des ressorts, des aimants, des petits objets en bois, plastique, fer, cuivre, aluminium, feutre, etc.).
- Changer le matériel de temps à autre pour susciter l'intérêt et de nouvelles questions.
- Créer un coin jardinage à l'extérieur.
- Ajouter des plantes dans la classe, un vivarium, un aquarium, une fourmilière, etc.



123RF@MIKEIEV

9. Activités dirigées

Pistes :

- Proposer à l'occasion des activités de cuisine, de petites expériences, des défis technologiques (p. ex., confectionner des parachutes, des bateaux, des rampes pour les voitures, des avions de papier, etc.)
- Préparer un atelier de mécanique où l'on a la possibilité de démonter des objets du quotidien et d'observer leurs composantes (p. ex., réveil matin mécanique, une lampe de poche ou même l'intérieur d'un crayon feutre qui a séché). Comment ça fonctionne?
- Se procurer une trousse d'élevage de papillons, créer un terrarium d'escargots, préparer un atelier jardinage, etc.

Tentez le coup!

Les occasions d'éveiller les tout-petits aux sciences arrivent très souvent d'elles-mêmes. Il suffit d'être à l'affût, d'observer et d'écouter attentivement les enfants afin de déceler les moments qui nous permettront d'enrichir le jeu et leurs découvertes. Vous constaterez qu'il en faut parfois bien peu pour piquer la curiosité des enfants, les engager et déclencher chez eux une vague d'enthousiasme!

Le droit de ne pas tout connaître

Pour celles qui hésitent encore, sachez qu'il est normal de se sentir plus ou moins à l'aise au moment de se lancer dans des projets de sciences lorsqu'on ne connaît pas toutes les notions et toutes les réponses qui s'y rattachent. Cependant, il faut se convaincre qu'en science, ce n'est pas tant la réponse ou l'accumulation de réponses qui importe, mais plutôt le processus qui nous permet de proposer, même timidement, des explications possibles aux questions que l'on se pose. Et c'est précisément cette démarche que l'on souhaite faire vivre aux enfants!

Alors oui, faire des sciences à l'éducation préscolaire est possible! À vous de saisir les occasions qui se présenteront!

Les occasions d'éveiller les tout-petits aux sciences arrivent très souvent d'elles-mêmes. Il suffit d'être à l'affût, d'observer et d'écouter attentivement les enfants afin de déceler les moments qui nous permettront d'enrichir le jeu et leurs découvertes.

Références bibliographiques

Eshach, H. et Fried, M. N. (2005). Should Science Be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315–336. [jstor.org/stable/40188693](https://doi.org/10.1007/s11422-021-10040-0)

Goulart, M. I. M., Germanos, E. et Roth, W.M. (2022). Expanding young children's lifeworld. *Cultural Studies of Science Education*, 17(2), 251–276. doi.org/10.1007/s11422-021-10040-0

Hansson, L., Leden, L., et Thulin, S. (2020). Book talks as an approach to nature of science teaching in early childhood education. *International Journal of Science Education*, 42(12), 2095–2111. doi.org/10.1080/09500693.2020.1812011

Junge, K., Schmerse, D., Lankes, E.-M., Carstensen, C. H. et Steffensky, M. (2021). How the home learning environment contributes to children's early science knowledge - associations with parental characteristics and science-related activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 294–305. bit.ly/4cq6JMX

Mantzicopoulos, P., Patrick, H. et Samarapungavan, A. (2013). Science Literacy in School and Home Contexts: Kindergarteners' Science Achievement and Motivation. *Cognition and Instruction*, 31(1), 62–119. jstor.org/stable/23525191

Purdon, A. (2016). Sustained Shared Thinking in an Early Childhood Setting: An Exploration of Practitioners' Perspectives. *Education 3-13*, 44(3), 269–282.

Skalstad, I. et Munkebye, E. (2021). Young children's questions about science topics when situated in a natural outdoor environment: a qualitative study from kindergarten and primary school. *International Journal of Science Education*, 43(7), 1017–1035. doi.org/10.1080/09500693.2021.1895451

Trundle, K. et Saçkes, M. (2012). Science and early education. Dans R. Pianta (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education* (240–258). Guilford.

Quelques stratégies pour soutenir l'éveil aux sciences tout au long de la journée

Observer et écouter les enfants lorsqu'ils jouent.

Être à l'affût des « moments de science ».

Accueillir les questions des enfants avec bienveillance et intérêt.

Encourager les enfants à s'exprimer.

Leur laisser le temps d'explorer.

Les questionner pour les amener plus loin.

Valoriser leurs idées.

S'émerveiller avec eux!



PRÉSENTATION DU DOSSIER

L'accueil, l'inclusion et la valorisation de la diversité en contexte d'éducation préscolaire

Monica Boudreau, Ph. D.

Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Charlaine St-Jean, Ph. D.


Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski

Julie Mélançon, Ph. D.

Professeure-chercheure en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Hélène Beaudry, M. A.

Professionnelle de recherche et doctorante en sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Le présent dossier porte sur l'accueil, l'inclusion et la valorisation de la diversité en contexte d'éducation préscolaire. Il découle de travaux menés dans le cadre d'un projet piloté par l'équipe  **FormÉprésco**, une équipe interuniversitaire de professeur(e)s-chercheur(euse)s du réseau de l'Université du Québec, dont l'objectif est de bonifier le contenu de la formation initiale et continue de tous les acteur(-trice)s qui œuvrent à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans.

Le dossier se divise en quatre parties. Dans la première partie, vous trouverez une présentation de l'équipe **FormÉprésco** et de la thématique de l'inclusion. Les parties suivantes présentent les trois volets autour desquels se sont orientés les travaux

de l'équipe **FormÉprésco**. Le premier volet porte sur les enfants de la diversité de genre. Le second volet s'intéresse aux enfants autochtones. Finalement, le troisième volet aborde les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique.



123RF@BAWPIXELS

Les titres des articles qui composent chacune des quatre parties de ce dossier sont présentés ci-dessous.

FormÉprésco . Présentation de l'équipe et de la thématique de l'inclusion

- L'accueil, l'inclusion et la valorisation de la diversité en contexte d'éducation préscolaire
- 🗉 **FormÉprésco** : qui sommes-nous?
- Mettre en œuvre des interventions bienveillantes et respectueuses qui favoriseront l'inclusion de tous les enfants

Volet 1 . Les enfants de la diversité de genre

- La diversité de genre lors de la période de l'enfance et le contexte scolaire
- Prendre en considération la diversité de genre à l'éducation préscolaire pour favoriser une éducation inclusive
- Enseignant(e) et parents, main dans la main pour soutenir un enfant de la diversité de genre

Volet 2 . Les enfants autochtones

- Des pratiques de sécurisation culturelle en classe d'éducation préscolaire pour mieux accueillir les enfants autochtones et leurs familles
- S'ouvrir aux cultures autochtones : accueillir les enfants, leurs familles et leurs communautés

Volet 3 . Les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique

- Valoriser la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire : résumé des propos de Geneviève Audet, Corina Borri-Anadon et Catherine Gosselin-Lavoie
- Accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique : le témoignage d'enseignantes à l'éducation préscolaire
- La collaboration école-famille-communauté pour accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique

Bonne lecture!

FormÉprésco : qui sommes-nous?

Monica Boudreau, Ph. D.

*Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis*

Julie Mélançon, Ph. D.

*Professeure-chercheure en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis*

Charlaine St-Jean, Ph. D.

*Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski*

Hélène Beaudry, M. A.

*Professionnelle de recherche et doctorante en sciences
de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis*

L'équipe FormÉprésco (FORMATION initiale et continue à l'Éducation PRÉSCOlaire) a été formée en 2019 dans le cadre d'un projet inédit en sciences de l'éducation financé par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES, 2019-2022).

Le projet est dirigé par la Professeure-chercheure Monica Boudreau et l'équipe de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), université signataire de la demande de financement pour cette initiative. L'équipe tire sa force de la réunion de professeur(e)s-chercheur(euse)s spécialisé(e)s dans le domaine de l'éducation préscolaire provenant de sept institutions membres du réseau de l'Université du Québec. Tous les membres de l'équipe partagent une vision commune de l'éducation préscolaire, alimentée par des expertises variées et complémentaires.

Grâce à la subvention qu'elle a reçue, l'équipe a pu réaliser une analyse approfondie des programmes de formation à l'enseignement, principalement les programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire des universités du réseau de l'Université du Québec. Des sondages ont été menés auprès de la communauté étudiante en formation initiale ainsi que du personnel enseignant afin de documenter les besoins et les enjeux à l'égard de la formation en éducation préscolaire. Il en est notamment ressorti que les contenus de formation initiale et continue se rapportant à l'accueil, l'inclusion et la valorisation de la diversité des enfants de l'éducation préscolaire 4 et 5 ans sont actuellement insuffisants, voire inexistantes.

Un site Internet a été créé par l'équipe [FormÉprésco](#), sur lequel des ressources sont rendues disponibles pour répondre à différents besoins de la formation initiale et continue. Parmi ces ressources, un [feuille numérique](#) sur les stages à l'éducation préscolaire rappelle les principaux concepts présentés

Tous les membres de l'équipe partagent une vision commune de l'éducation préscolaire, alimentée par des expertises variées et complémentaires.

dans les cours universitaires. L'équipe a également développé une centaine de capsules vidéo, accessibles aux personnes professeures et chargées de cours du réseau de l'Université du Québec. Celles-ci mettent en lumière des pratiques courantes à l'éducation préscolaire afin d'alimenter les cours en formation initiale.

En 2022, l'équipe a obtenu une seconde subvention (MES, 2022-2023) portant sur l'inclusion, l'accueil et la valorisation de la diversité des enfants à l'éducation préscolaire. Cette subvention a conduit à la création de ressources pédagogiques pour la communauté étudiante en formation initiale ainsi que pour le personnel enseignant participant à des formations continues ciblées. Elles comprennent des capsules vidéo donnant la parole à des spécialistes, des enseignant(e)s, des intervenant(e)s et des parents, qui sont accessibles aux personnes professeures et chargées de cours du réseau de l'Université du Québec. Nous tenons d'ailleurs à adresser nos plus sincères remerciements à toutes les personnes qui, en partageant avec nous leur vécu ou

leur expertise, nous ont permis d'alimenter ces réalisations. De plus, l'équipe a élaboré des [feuillets](#) qui sont disponibles à tous et toutes sur le site, dans le but de soutenir les personnes enseignantes et les familles.

Vous êtes invité(e)s à consulter le site [FormÉpresco](#) pour en connaître davantage sur l'équipe et leurs travaux.

Bonne visite!

Membres de l'équipe FormÉpresco ayant participé à ce dossier sur l'inclusion

Ligne du haut, de gauche à droite : Mathieu Point, Charlaïne St-Jean, Monica Boudreau, Julie Mélançon, Roxane Drainville

Ligne du bas, de gauche à droite : Annie Charron, Elisabeth Jacob, Hélène Beaudry, Joanne Lehrer, Marie-Andrée Pelletier



Devenir membre de l'aépq

Depuis le 6 juin 2020, l'adhésion à l'AÉPQ est gratuite.

Pour devenir membre, vous n'avez qu'à vous abonner à l'Infolettre mensuelle.

GRATUIT

Devenir membre
aepq.ca





FORMÉPRESKO . PRÉSENTATION DE L'ÉQUIPE ET DE LA THÉMATIQUE DE L'INCLUSION

Mettre en œuvre des interventions bienveillantes et respectueuses qui favoriseront l'inclusion de tous les enfants

Monica Boudreau, Ph. D.

Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Julie Mélançon, Ph. D.

Professeure-chercheure en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski, campus Lévis

Charlaine St-Jean, Ph. D.

Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski

Mathieu Point, Ph. D.

Professeur-chercheur en éducation préscolaire et petite enfance,
Université du Québec à Trois-Rivières

L'entrée en vigueur du [Programme-cycle de l'éducation préscolaire](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2023) en septembre 2021 rappelle que le mandat de l'éducation préscolaire est notamment de favoriser « le développement global de tous les enfants en offrant un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif » (MÉQ, 2023, p. 3). On peut également y lire que « [c]haque famille a une culture qui lui est propre. L'équipe-école reconnaît et valorise la culture de l'enfant tout en suscitant chez lui une ouverture à l'égard de la culture québécoise. La culture est un espace privilégié de rencontres. C'est dans les relations qu'il tisse avec les autres que l'enfant enrichit sa compréhension de lui-même et du monde qui l'entoure. La découverte de l'autre et la compréhension mutuelle contribuent au rapprochement entre les diverses cultures. » (MÉQ, 2023, p.7). Ainsi, l'importance de s'intéresser à l'accueil, l'inclusion et la valorisation de la diversité à l'éducation préscolaire prend tout son sens.

Dans ce cadre, différentes réalités nous apparaissent particulièrement importantes à prioriser dans les besoins de formation et d'accompagnement du personnel enseignant. Parmi celles-ci figurent l'accueil, l'inclusion et la valorisation des enfants de la diversité de genre, des enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique et des enfants autochtones. La diversité à l'éducation préscolaire peut prendre différentes formes. D'ailleurs, d'autres numéros de cette revue ont abordé l'accueil, l'inclusion et la valorisation des enfants ayant

différents besoins (p. ex., [enfants à haut potentiel](#) en 2016, [enfants en difficulté](#) en 2015, etc.).

Le présent numéro thématique vise à diffuser le fruit des réflexions et des travaux de l'équipe [FormÉpresko](#), en collaboration avec des spécialistes, des enseignantes, des intervenantes et des parents. Il aborde quelques enjeux liés à l'accueil de la diversité et à l'inclusion à l'éducation préscolaire. L'équipe souhaite soutenir le personnel enseignant dans la mise en œuvre de pratiques inclusives empreintes d'ouverture et de respect.

Au Québec, le milieu scolaire a le devoir d'adopter une posture inclusive et de se montrer sensible aux besoins des enfants, et ce, peu importe leurs caractéristiques et leur culture (MEQ, 2023). Cette posture inclusive implique d'accepter et de valoriser la différence, de même que de miser sur l'équité et la dénormalisation (Aucoin et Vienneau, 2010). Un milieu inclusif garantit que tous les enfants peuvent participer, apprendre et se développer dans un environnement qui soutient leurs forces et leurs intérêts individuels. Pour mettre en place un milieu inclusif, une collaboration de tous les acteur(-trice)s est nécessaire afin de respecter l'unicité et le rythme de chaque enfant. Pour les enfants, un milieu inclusif est un milieu qui favorise leur participation. Cette participation implique de jouer, d'apprendre et de travailler en collaboration avec les autres. Cela implique de faire des choix et d'avoir son mot à dire sur ce qu'on fait. Plus précisément, il s'agit d'être reconnu, accepté et valorisé pour soi-même (Booth, Ainscow et Kingston, 2006).

Ce dossier thématique s'intéresse entre autres aux **enfants de la diversité de genre**. Il est important de mentionner « qu'un(e) enfant préoccupé(e) par des questions de genre peut démontrer des signes de dépression, d'anxiété et de manque de concentration. Il (elle) peut même refuser d'aller à l'école. » (Société canadienne de pédiatrie, 2021, p.6). Toutefois, les enfants qui reçoivent du soutien dans leur transition sociale présentent des niveaux d'anxiété et de dépression comparables à leurs pairs cisgenres (Durwood et al., 2017; Olson et al., 2016).

Comme le rapportent Armand et Gosselin-Lavoie (2021), un milieu inclusif « vise aussi les **enfants issus de l'immigration, bilingues et plurilingues en émergence**, en soulignant, entre autres, l'importance de la reconnaissance de leurs langues maternelles » (p. 75). Cette réalité démographique est bien présente au Québec puisqu'en 2019-2020, les classes d'éducation préscolaire 4 et 5 ans « accueillaient un nombre non négligeable de jeunes enfants dont la langue maternelle déclarée est autre que le français (14,2 %) » (Armand et Gosselin-Lavoie, 2021, p. 75). Pour Armand et Gosselin-Lavoie, « la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui tiennent compte de leurs caractéristiques d'enfants bilingues ou plurilingues en émergence est déterminante » (Armand et Gosselin-Lavoie, 2021, p. 75) pour favoriser leur inclusion et leur réussite éducative.

En plus des enfants de l'immigration ou plurilingues émergents, la section du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* intitulée *Se mobiliser autour de l'enfant : la prise en compte de la dimension culturelle* rappelle l'importance de veiller « à souligner la richesse des cultures, notamment de celles des Premières Nations et des Inuits, et à dégager leurs contributions à la société » (MEQ, 2023, p. 7). Au Québec, beaucoup d'**enfants autochtones** reçoivent leur éducation hors communauté, et le personnel enseignant qui les accueille se doit d'être sensible à leur réalité et d'adopter des pratiques de sécurisation culturelle (Jacob et al., 2021). En effet, « [i]

Un milieu inclusif garantit que tous les enfants peuvent participer, apprendre et se développer dans un environnement qui soutient leurs forces et leurs intérêts individuels.

Il y a une nécessité de considérer la diversité sociolinguistique et culturelle des enfants autochtones dans [les] visées pédagogiques [des écoles]. Une bonne connaissance de cette diversité sociolinguistique et culturelle amène l'enseignante à avoir une attitude d'ouverture, à reconnaître la variété des langues autochtones parlées, à valoriser les connaissances linguistiques des enfants autochtones et à favoriser dans sa classe une éducation à la tolérance linguistique » (Jacob et al., 2021, p. 125).

C'est pourquoi il est recommandé d'accompagner tous les enfants et le personnel enseignant dans la mise en œuvre de pratiques inclusives empreintes d'ouverture, de respect et de sensibilité à l'égard des réalités des enfants de la diversité de genre, des enfants autochtones et des enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique.

Célébrons la diversité!

Références bibliographiques

Armand, F. et Gosselin-Lavoie, C. (2021). Une éducation inclusive pour tous : ouverture à la diversité linguistique et culturelle. *Revue préscolaire*, 59(3), 75-80. [bit.ly/3xkdyQu](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.10.016)

Aucoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (63-86). Presses de l'Université du Québec.

Booth, T., Ainscow, M. et Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Durwood, L., McLaughlin, K. A. et Olson, K. R. (2017). Mental Health and Self-Worth in Socially Transitioned Transgender Youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(2), 116-123.e2. doi.org/10.1016/j.jaac.2016.10.016

Jacob, E., Lajoie-Jempson, C., Bacon, J., Pinette, K. et Smith-Gilman, S. (2021). Les pratiques éducatives pour soutenir les enfants autochtones à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec. Fondements théoriques et pédagogiques* (153-172). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Olson, K. R., Durwood, L., DeMeules, M. et McLaughlin, K. A. (2016). Mental Health of Transgender Children Who Are Supported in Their Identities. *Pediatrics*, 137(3), e20153223. doi.org/10.1542/peds.2015-3223

Société canadienne de pédiatrie. (2021). *L'identité de genre*. Soins de nos enfants. bit.ly/3yNMHWc



VOLET 1 . LES ENFANTS DE LA DIVERSITÉ DE GENRE

La diversité de genre lors de la période de l'enfance et le contexte scolaire

Charles-Antoine Thibeault

Étudiant au doctorat en service social, Université de Montréal

Aborder la diversité de genre à l'enfance dans un contexte d'éducation préscolaire ne peut se limiter qu'à la discussion de l'inclusion des enfants transgenres et non-binaires. Lorsque l'on entend les mots « diversité de genre », l'attention se tourne généralement vers ces enfants. Pourtant, ouvrir une discussion sur le développement de l'identité de genre à l'enfance, déconstruire les normes rigides du genre et construire des environnements accueillants d'une pluralité d'expression de genre sont des initiatives bénéfiques pour tous les enfants. En effet, les croyances selon lesquelles il n'existe que les genres « garçons » et « filles », et que ces genres sont régis par des normes strictes auxquelles les enfants doivent se conformer (par exemple, « Les garçons, ça ne pleure pas! ») sont associées à l'adoption de comportements sexistes (Halim et al., 2017). Elles rendent aussi difficiles l'exploration et l'affirmation de soi, que l'on s'affirme cisgenre, transgenre, non-binaire, agendre ou autre. Cet article abordera quelques informations de base sur la diversité de genre à l'enfance et l'inclusion des enfants de la diversité de genre en contexte d'éducation préscolaire. Il est par ailleurs essentiel de se rappeler que les mécanismes qui favorisent l'inclusion des enfants transgenres et non-binaires en classe sont en fait bénéfiques pour le développement identitaire de genre de tous les enfants.

Cette introduction contient des mots qui peuvent parfois donner le tournis lorsqu'on les entend pour la première fois. Si vous n'êtes pas familier(-ère) avec ces termes, pas de panique : voici un bref résumé de l'*identité de genre*, l'*expression de genre* et du *sexe assigné à la naissance*. Si vous ne vous êtes jamais questionné sur votre genre, il est possible que ces concepts vous semblent synonymes. Ce n'est cependant pas le cas pour tous (toutes).

- **L'identité de genre** réfère au genre ressenti à l'intérieur. Située sur un spectre, l'identité de genre peut fluctuer entre le masculin et le féminin au cours de la vie. Pour certain(e)s, l'identité de genre ne se situe nulle part sur ce spectre. Ces personnes ne se sentent définies ni par le masculin ni par le féminin.

- **L'expression de genre** réfère plutôt à ce que l'on extériorise, ce que l'on exprime. Aussi située sur un spectre, l'expression de genre peut fluctuer du féminin au masculin. Elle n'est pas nécessairement régie par l'identité de genre. Par exemple, un homme pourrait se sentir en accord avec la définition masculine de son identité de genre, et se sentir aussi en accord avec une expression plus féminine sans que celle-ci redéfinisse son identité.
- **Le sexe assigné à la naissance** réfère au résultat de l'examen visuel des parties génitales de l'enfant fait par le médecin au moment de la naissance. C'est à ce moment que le sexe de l'enfant est déterminé, soit « garçon », « fille », ou « intersexe » (lorsque l'enfant ne correspond pas à ces deux catégories). Il est important de nommer que cette conception binaire du genre, où il n'existe que deux catégories opposées auxquelles tous les individus doivent se conformer, n'est ni universelle, ni intemporelle. De plus en plus d'écrits recensent l'impact de l'importation coloniale de ces idéaux, qui a réduit au silence les multiples conceptions du genre des peuples colonisés (O'Sullivan, 2021) (p. ex., les personnes bispirituelles chez les Autochtones). Il est donc aussi important de se rappeler que, même si ces catégories sont ancrées dans nos vies et régissent une multitude d'attitudes envers les genres, elles sont en fait construites par la société et importées des sociétés européennes. Aujourd'hui, vous aurez certainement remarqué que la dichotomie binaire de ces catégories est remise en question au profit d'une plus grande diversité de vécu genré.

Au Québec, lorsque l'identité de genre et le sexe assigné à la naissance correspondent, on utilise l'adjectif « cisgenre ». Lorsqu'ils ne correspondent pas, il existe une multitude de termes pour décrire ces expériences. Ce sont les individus qui s'approprient ces mots, ils ne doivent être ni imposés ni réglementés par des codes stricts. La langue est un outil à la disposition des individus, utilisée afin de comprendre et de partager son vécu. Vous pouvez trouver ici une [liste non exhaustive](#) des termes revendiqués par la communauté LGBTQIA2S+ afin de se décrire.

Développement de l'identité de genre à l'enfance

Certains modèles de développement de l'identité de genre stipulent que le genre entre en jeu dans la vie de l'enfant dès la petite enfance. Le modèle de Kohlberg (1966), par exemple, indique que l'enfant identifie le genre d'autrui à l'âge de 2 ans et demi et développe une compréhension de son propre genre dès l'âge de 3 ans. Il passe ensuite les prochaines années de son développement enfantin à apprendre les normes du genre (p. ex., les filles jouent

Ouvrir une discussion sur le développement de l'identité de genre à l'enfance, déconstruire les normes rigides du genre et construire des environnements accueillants d'une pluralité d'expression de genre sont des initiatives bénéfiques pour tous les enfants.

avec les poupées, tandis que les garçons jouent avec les camions) et à sophistiquer cette compréhension de la règle (p. ex., les mamans sont toujours des femmes, même si elles ont les cheveux courts). Des travaux menés auprès d'enfants transgenres et non-binaires semblent indiquer que ces enfants développent leur genre au même rythme et avec la même constance que les enfants cisgenres.

En effet, Hässler, Glazier et Olson (2022) rapportent que les enfants transgenres et non-binaires qui grandissent dans des milieux soutenant affirment leur identité de genre avec constance, et ce, que ce genre correspondent au sexe assigné à la naissance ou non. Une distinction essentielle doit être prise en considération dans ces résultats, soit la place de l'environnement. Alors que les enfants étudiés affirment leur genre en bas âge, un environnement peu soutenant de l'exploration de genre des enfants peut nuire à leur capacité à s'affirmer (Clark et al., 2014). Les expériences de discrimination, de transphobie, et même les messages renforçant les normes de genre reçus par l'enfant en bas âge peuvent avoir des répercussions considérables sur sa capacité à comprendre et à affirmer son genre. Bref, le genre des enfants transgenres et non-binaires se développe selon les mêmes mécanismes et au même âge que celui des enfants cisgenres, mais contrairement à leurs pairs cisgenres, ils font face à de nombreux obstacles pour l'affirmer.

Pratiques inclusives en contexte scolaire

Ce sont principalement ces obstacles à l'affirmation de soi qu'il est nécessaire d'éviter. Pour y arriver, nous ciblons ici quatre grandes recommandations : 1) éviter de renforcer les comportements genrés; 2) adopter des politiques de non-discrimination; 3) respecter la confidentialité de l'enfant et 4) créer et maintenir un lien avec les parents.

1. Éviter de renforcer les comportements genrés

Lorsque l'enseignant(e) souhaite faire deux groupes dans la classe, l'usage du genre est une pratique courante. Parfois, la compétition entre les garçons et les filles plaît même aux enfants qui apprécient bien la simplicité de cette binarité nouvellement apprise. Pourtant, elle ne sert ni les enfants transgenres et non-binaires qui ne savent pas de quel côté se ranger, ni les enfants cisgenres, puisqu'elle encourage cette création artificielle d'une dichotomie entre les garçons et les filles. Ainsi, il est possible d'utiliser d'autres attributs afin de séparer le groupe (p. ex. la couleur des cheveux, des yeux, des vêtements, etc.). Puisque le renforcement de la binarité des genres et le creusement d'un fossé entre ces deux groupes sont associés à des comportements sexistes, nous recommandons plutôt d'accompagner les enfants à développer une flexibilité face aux normes de genre. Pour ce faire, il est recommandé de remettre en question vos propres comportements face au genre. Complimentez-vous souvent les garçons d'être forts? Les filles d'être gentilles? Découragez-vous l'utilisation de certains jouets pour les garçons? Pour les filles? En réfléchissant sur les incursions implicites des biais de genre dans vos interactions avec les enfants, vous pourrez éviter de renforcer ces normes oppressantes pour les enfants de tout genre.

2. Adopter des politiques de non-discrimination

Comme nommé plus haut, les enfants transgenres et non-binaires font face à plus d'expériences de discrimination que leurs pairs cisgenres. Il est essentiel d'adopter et de mettre en place des règles de non-discrimination dans vos classes. De la même façon que vous le feriez face à tout type d'intimidation, l'intimidation sur la base du genre doit être réprimée. Il est important de noter qu'elle peut provenir des enfants de la classe, mais qu'elle peut aussi provenir de membres du personnel scolaire ou d'autres parents d'enfants. Dans tous les cas, les messages transphobes auront un impact négatif sur l'enfant transgenre ou non-binaire qui les reçoit. Il est aussi important de noter que, puisque vous ne saurez pas nécessairement s'il y a des enfants transgenres et non-binaires dans vos classes (certains préfèrent garder cette information pour eux pour le moment), il est important de réagir face à ces commentaires à tout moment.

3. Respecter la confidentialité de l'enfant

Lorsqu'un enfant ou son parent vous dévoile une identité de genre trans ou non-binaire, il est essentiel de respecter sa confidentialité. Il est possible qu'il ne souhaite pas que les autres enfants de la classe soient au courant. Il est aussi possible qu'il ne souhaite pas que les membres du personnel scolaire, par exemple des professionnel(le)s non enseignant(e)s ou des membres du corps administratifs, soient au courant. Soyez donc prudent(e) lorsque vous

discutez de l'enfant dans les aires communes telles que le secrétariat et les salles du personnel. Si vous avez besoin de dévoiler cette information à une tierce personne, validez auprès de l'enfant et de son parent au préalable.

4. Créer et maintenir un lien avec les parents

Il peut être difficile de naviguer le dévoilement de genre d'un enfant lorsque vous croyez que le parent n'est pas au courant, ou n'est pas soutenant de la diversité de genre. Le soutien parental est un facteur essentiel pour la santé mentale des jeunes transgenres et non-binaires. Il peut même réduire de 93 % les chances de tentatives de suicide (Travers et al., 2012). Les trajectoires d'acceptation des parents ne sont toutefois pas simples et impliquent souvent des périodes de deuil. Ces difficultés sont normales, mais peuvent complexifier le soutien offert à l'enfant. Il est recommandé de créer et de maintenir un lien avec les parents, tout en les dirigeant vers des organismes d'accompagnement tels que [Jeunes Identités Créatives](#), [P10](#) ou [Interligne](#). Maintenez un environnement soutenant de la diversité de genre en classe, restez fort derrière vos pratiques d'inclusion et invitez les parents à consulter les organismes d'aide au besoin.

Pour plus de conseils sur les pratiques inclusives, vous pouvez consulter les [Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et les jeunes non-binaires](#) publiés par la Table contre l'homophobie et la transphobie.

Références bibliographiques

Clark, T. C., Lucassen, M. F. G., Bullen, P., Denny, S. J., Fleming, T. M., Robinson, E. M. et Rossen, F. V. (2014). The Health and Well-Being of Transgender High School Students: Results From the New Zealand Adolescent Health Survey (Youth'12). *Journal of Adolescent Health, 55*(1), 93-99. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.008

Halim, M. L. D., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrout, P. E. et Amodio, D. M. (2017). Gender Attitudes in Early Childhood: Behavioral Consequences and Cognitive Antecedents. *Child Development, 88*(3), 882-899. doi.org/10.1111/cdev.12642

Hässler, T., Glazier, J. J. et Olson, K. R. (2022). Consistency of gender identity and preferences across time: An exploration among cisgender and transgender children. *Developmental Psychology, 58*(11), 2184-2196. doi.org/10.1037/dev0001419

Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. Dans E.E. Maccoby, *The development of sex differences* (82-173), Stanford University Press.

O'Sullivan, S. (2021). The Colonial Project of Gender (and Everything Else). *Genealogy, 5*(3), Article 3. doi.org/10.3390/genealogy5030067

Travers, R., Bauer, G., Pyne, J., Bradley, K., Gale, L. et Papadimitriou, M. (2012). *Impacts of Strong Parental Support for Trans Youth: A Report Prepared for Children's Aid Society of Toronto and Delisle Youth Services*. Trans Pulse.

VOLET 1 . LES ENFANTS DE LA DIVERSITÉ DE GENRE

Prendre en considération la diversité de genre à l'éducation préscolaire pour favoriser une éducation inclusive

Annie Charron, Ph. D.

*Professeure-chercheure en éducation
préscolaire,
Université du Québec à Montréal*

Monica Boudreau, Ph. D.

*Professeure-chercheure en éducation
préscolaire,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis*

Joanne Lehrer, Ph. D.

*Professeure-chercheure en éducation
préscolaire,
Université du Québec en Outaouais,
campus de Gatineau*

Fanny est enseignante à l'éducation préscolaire. Cette année, pour la première fois de sa carrière, elle accueille dans sa classe un enfant qui se pose ouvertement des questions sur son identité de genre. S'interroger sur son identité de genre quand le personnel de l'école a 4-5 ans, est-ce possible? Oui, c'est possible! Et comme Fanny, le personnel de l'école a la responsabilité d'être à l'écoute de l'enfant et de lui offrir une éducation inclusive.


A l'éducation préscolaire, l'enseignant(e) accueille chaleureusement chacun(e) des enfants avec sa personnalité et ses besoins dans un environnement éducatif qui se veut sécurisant, bienveillant, inclusif et respectueux de la diversité (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Parmi les diversités possibles dans une classe, on retrouve la diversité de genre. Elle s'observe chez des enfants qui ont été assigné(e)s garçon ou fille à la naissance et qui ne s'identifient pas avec cette assignation, ou qui s'identifient comme non-binaires. Comme enseignant(e), il est essentiel de prendre le temps de se renseigner sur le sujet afin d'être bien outillé(e) pour accompagner l'enfant. Une attitude d'ouverture et des activités inclusives en classe sont deux éléments importants qui contribuent à la mise en œuvre d'une éducation inclusive.

Une attitude d'ouverture

Pour que l'enfant de la diversité de genre puisse s'exprimer sans jugement, il importe que l'enseignant(e) lui démontre

une attitude d'ouverture et d'empathie. En effet, Fanny gagne à être à l'écoute de l'enfant qui se confie à elle afin de mieux comprendre ses besoins et tenter d'y répondre. Par exemple, si l'enfant veut utiliser les toilettes du sexe auquel il, elle ou iel s'identifie (et non du sexe assigné à la naissance), il est important d'accueillir cette demande, d'en discuter avec lui (elle) et d'y répondre. En démontrant une sensibilité à la diversité de genre, elle agit comme un modèle d'acceptation de soi pour tous (toutes) les enfants de la classe. Par ailleurs, il est souhaitable pour elle de communiquer avec les parents afin d'établir une attitude de collaboration pour soutenir l'enfant dans ses questionnements et ses actions (p. ex., être respectueux(-euse) de l'enfant qui désire adopter une apparence physique différente comme une coupe de cheveux ou des vêtements généralement associés à l'autre sexe). Avec l'accord de l'enfant et de sa famille, dans une volonté de responsabilité partagée, il est aussi essentiel d'informer le personnel de l'école (p. ex., les personnes éducatrices au service de garde, la direction de l'école) dans le but que tous (toutes) arrivent leurs interventions pour le bien-être de l'enfant.

Des activités inclusives en classe

En classe, Fanny s'assure de mettre en place des activités et du matériel inclusifs et non genrés. À titre d'exemple, elle accepte qu'un petit garçon joue le rôle de maman dans le coin maison et explique calmement que tous les enfants peuvent jouer le rôle qu'ils veulent, prend soin de choisir et de proposer aux enfants des albums jeunesse non stéréotypés et évite de former des équipes exclusivement de filles ou de garçons, de demander aux enfants de se placer en rang de filles et en rang de garçons, ou de ranger leur matériel dans des bacs de filles et des bacs de garçons. Elle privilégie des activités où tous (toutes) les enfants peuvent trouver leur place. Pour soutenir l'enfant qui s'interroge sur son identité de genre, mais également pour éduquer l'ensemble des enfants à cette réalité, l'utilisation de la littérature jeunesse est une belle avenue. En effet, il existe  [plusieurs albums jeunesse](#) qui abordent le sujet de manière que les enfants puissent y être sensibilisés. Par exemple, l'album *Boris Brindamour et la robe orange* d'Isabelle Malenfant et Christine Baldacchino raconte l'histoire d'un petit garçon qui aime le coin de déguisement pour y porter la robe orange. L'album *L'enfant de fourrure, de plumes, d'écailles, de feuilles et de paillette* de Kai Cheng Thom, Wai-Yant Li et Kai Yun Ching, quant à lui, présente l'histoire d'un enfant non-binaire qui peut se transformer au gré de son imagination. Avant de commencer la lecture de ces albums, Fanny nomme son intention de lecture (p. ex., développer chez les enfants leur ouverture aux différences) et questionne les enfants avant, pendant et après la lecture au regard de son intention initiale.



Enfin, en plus de manifester une attitude d'ouverture et de proposer des activités et du matériel inclusifs, il est fondamental que l'enseignant(e) respecte et accepte l'enfant tel(le) qu'il (elle) est!

Références bibliographiques

Malenfant, I. et Baldacchino, C. (2015). *Boris Brindamour et la robe orange*. Bayard Jeunesse.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Thom, K. C., Li, W.-Y. et Ching, K. Y. (2019). *L'enfant de fourrure, de plumes, d'écailles, de feuilles et de paillette*. Éditions Dent-de-Lion.



FREPIK @YULIANKA



VOLET 1 . LES ENFANTS DE LA DIVERSITÉ DE GENRE

Enseignant(e) et parents, main dans la main pour soutenir un enfant de la diversité de genre

Annie Charron, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation
préscolaire,
Université du Québec à Montréal*

Joanne Lehrer, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation
préscolaire,
Université du Québec en Outaouais,
campus de Gatineau*

Monica Boudreau, Ph. D.

*Professeure-chercheuse en éducation
préscolaire,
Université du Québec à Rimouski,
campus Lévis*

Enseignante à la maternelle, Stéphanie accueille les enfants et leurs parents directement en classe, dès la première journée d'école, afin d'établir un contact personnalisé avec eux. Les parents d'un enfant profitent de l'occasion pour lui demander une rencontre individuelle. Lors de celle-ci, les parents l'informent que leur garçon s'interroge sur son identité de genre depuis quelques mois déjà. Touchée par la confiance témoignée, Stéphanie rassure les parents en leur manifestant son intérêt à collaborer avec eux pour soutenir l'intégration de leur enfant, car elle a à cœur qu'il puisse s'épanouir dans sa classe, comme tous (toutes) les autres enfants.

Une collaboration étroite entre l'enseignant(e) et les parents est un facteur clé de la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023). Premiers éducateurs des enfants, les parents représentent une mine d'or d'informations pour l'enseignant(e) qui cherche à mieux connaître les enfants de son groupe : leurs besoins, leurs intérêts, leurs forces, leurs défis, etc. Si l'un des enfants du groupe s'interroge sur son identité de genre, il est important de mettre en place des conditions pour développer une réelle collaboration avec ses parents. Pour travailler main dans la main avec ces derniers, une communication ouverte est primordiale, et la présence des parents en classe est souhaitable.

Communication ouverte

D'abord, il est essentiel d'établir et de maintenir une communication ouverte avec les parents afin d'échanger sur les besoins de l'enfant, ses comportements et l'évolution de ses questionnements. Lors des moments d'échange, Stéphanie et les parents peuvent se partager des événements vécus par l'enfant à la maison et en classe. Par exemple, si l'enfant manifeste le souhait à ses parents d'utiliser dorénavant un autre prénom pour l'interpeler, les parents pourront en informer l'enseignante afin que celle-ci poursuive ce changement d'abord apporté au sein de la famille. De plus, ils peuvent profiter de ces occasions pour se partager de la

Premiers éducateurs des enfants, les parents représentent une mine d'or d'informations pour l'enseignant(e).

documentation en lien avec la diversité de genre (p. ex., livres, sites web, ressources) afin de mieux comprendre ce que l'enfant vit et ainsi le soutenir adéquatement. Si Stéphanie pense qu'un(e) professionnel(le) de l'école, comme un(e) psychoéducateur(-trice), détient une expertise qui peut contribuer au soutien offert à l'enfant, elle peut le proposer aux parents. Pour conserver le lien de confiance, il s'avère crucial que les discussions entre l'enseignant(e) et les parents demeurent confidentielles. Advenant le cas où l'enfant se confie à son enseignant(e) au regard de son identité de genre, mais que les parents n'ont rien remarqué, ont manqué d'ouverture ou sont dans le déni, avec délicatesse et diplomatie, il (elle) pourra leur en glisser un mot et leur suggérer des ressources qui pourront les aiguiller¹.

Présence des parents en classe

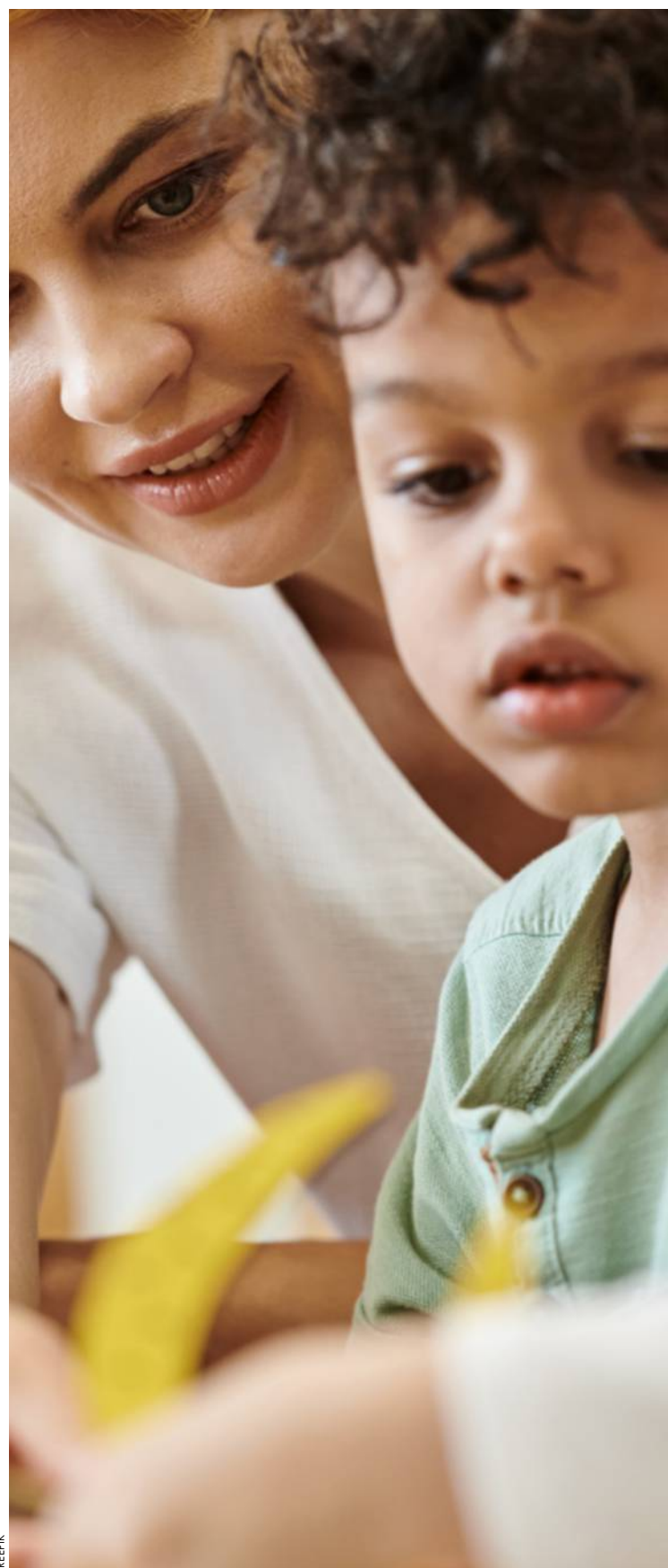
En classe, Stéphanie crée un environnement éducatif inclusif où tous (toutes) trouveront leur place, y compris les parents. Pour renforcer la confiance mutuelle avec les parents et pour que ceux-ci puissent voir leur enfant interagir avec les autres enfants du groupe, elle est encouragée à les inviter en classe. Par exemple, en venant en classe, les parents vont pouvoir constater que l'enseignante utilise le prénom et les pronoms que l'enfant veut et qu'elle s'assure qu'aucun enfant intimide ou se moque de leur enfant. Leur présence en classe leur permettra également d'observer les pratiques et les interventions de Stéphanie. Accueillir les parents en classe témoigne de son souci d'établir une réelle collaboration avec eux. Aussi, l'enfant aura la chance de présenter fièrement à ses parents ses amis, ses jeux préférés, sa routine en classe et sa relation avec son enseignante. Les parents seront rassurés de constater le cadre sécurisant offert à leur enfant qui s'interroge sur son identité de genre.

L'essentiel, c'est que l'enfant sente que ses parents et son enseignant(e) sont présent(e)s pour lui (elle) et qu'ils (elles) l'accompagnent avec bienveillance, ouverture et respect dans ses questionnements et ses changements en lien avec son identité de genre.

Référence bibliographique

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

¹ Dans le présent numéro, l'article « La diversité de genre à l'enfance et le contexte scolaire » écrit par Charles-Antoine Thibault aborde ce sujet.



FREERIK

VOLET 2 . LES ENFANTS AUTOCHTONES

Des pratiques de sécurisation culturelle en classe d'éducation préscolaire pour mieux accueillir les enfants autochtones et leurs familles

Elisabeth Jacob, Ph. D.

*Professeure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Chicoutimi*

Hélène Beaudry

*Professionnelle de recherche et doctorante en sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis*

Sheryl Smith-Gilman, Ph. D.

*Professeure en éducation,
Université McGill*

Charlaine St-Jean, Ph. D.

*Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski*

L'un des rôles de l'enseignant(e) à l'éducation préscolaire consiste en la promotion des cultures des enfants au sein de la classe. Bien que le [Programme-cycle d'éducation préscolaire](#) recommande à l'enseignant(e) de « veill[e] à souligner la richesse des cultures, notamment de celles des Premières Nations, des Inuits et [des Métis] » (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2023, p. 7), il est possible de se sentir moins en confiance de le faire si l'on est peu familier avec les cultures autochtones. Afin d'accueillir sécuritairement les enfants autochtones¹ et leurs familles, cet article présente dans un premier temps une définition de la sécurisation culturelle, un concept de plus en plus répandu dans les milieux éducatifs à la petite enfance et les milieux scolaires. Dans un deuxième temps, il propose quelques exemples de pratiques de sécurisation culturelle que les enseignant(e)s allochtones² peuvent adopter afin d'accueillir de façon bienveillante les enfants autochtones et leurs familles. D'autres stratégies et conseils destinés aux enseignant(e)s allochtones termineront cet article.

La sécurisation culturelle : qu'est-ce que c'est?

La sécurisation culturelle est un concept qui a émergé en Nouvelle-Zélande dans le domaine des soins infirmiers

et qui est depuis quelques années transposé dans les milieux scolaires. Bien que sa mise en œuvre à l'éducation préscolaire au Québec demeure relativement nouvelle, il n'en demeure pas moins que plusieurs milieux éducatifs à

1 Dans ce texte, le mot autochtone englobe les Premières Nations, les Inuits et les Métis.

2 Le mot allochtone désigne une personne qui n'est pas membre des Premières Nations, des Inuits ou des Métis.

la petite enfance (p. ex., services de garde éducatifs, classes d'éducation préscolaire) ont suivi la tendance pour assurer des services sécuritaires et de qualité aux enfants autochtones et à leurs familles. La sécurisation culturelle s'inscrit dans une relation entre les cultures et vise à assurer la sécurité des enfants dans des rapports égalitaires et respectueux de l'identité, des valeurs, des langues et des cultures (Couture et al., 2024). Il s'agit d'un processus qui suppose une rencontre entre deux cultures et dont le résultat final est la sécurité culturelle. À l'éducation préscolaire, l'enseignant(e), la personne-ressource à l'éducation préscolaire 4 ans ainsi que les différents membres de l'équipe-école (p. ex., direction, services de garde) peuvent mettre en place des pratiques de sécurisation culturelle afin d'assurer la sécurité culturelle des enfants autochtones dans ce milieu de vie. La **Figure 1**, basée sur les travaux de Ball (2019), montre le continuum de la sécurité culturelle. L'enseignant(e) doit donc en premier connaître les cultures des enfants de sa classe et y être sensible pour en apprécier les différences.

Quelques approches et pratiques de sécurisation culturelle que peut adopter un(e) enseignant(e) allochtone à l'éducation préscolaire

Diverses approches et pratiques pédagogiques peuvent être instaurées dans la classe afin de permettre aux enfants autochtones de se sentir culturellement en sécurité (Jacob et al., 2021). Dans une perspective inclusive, ces approches et ces pratiques peuvent aussi rejoindre les intérêts et les besoins de tous les autres enfants de la classe.

1. L'éducation par la nature

L'éducation par la nature est une approche qui offre aux enfants des occasions de bouger, d'explorer et de jouer afin de favoriser leur développement global (Bouchard et al., 2022). Dans une perspective autochtone, cette approche rejoint également les modes d'apprentissage traditionnels des familles autochtones. Encore aujourd'hui, plusieurs familles et enseignant(e)s dans les écoles des communautés autochtones

offrent aux enfants des moments en milieu naturel, lequel constitue un environnement idéal pour construire des savoirs. Un(e) enseignant(e) qui adopte des pratiques de sécurisation culturelle peut donc proposer des sorties hebdomadaires à l'extérieur, dans un boisé près de l'école. Les enfants auront alors la possibilité de jouer dans un milieu naturel en intégrant et en explorant des matériaux libres et polyvalents, dont les éléments de la nature (p. ex., pommes de pin, branches d'arbres, feuilles, roches). L'enseignant(e) ne doit pas hésiter à intégrer ces matériaux dans sa classe afin que tous les enfants puissent bénéficier d'un milieu riche, autant à l'extérieur qu'à l'intérieur.

2. Les jeux libres

La pédagogie du jeu rejoint celle de la pédagogie autochtone (Jacob et al., 2023). En effet, dans les moments de jeux libres, les enfants autochtones, comme tous les autres enfants, développent des compétences. Les jeux libres font de plus référence aux modes d'apprentissage traditionnels, puisqu'à l'époque, les enfants jouaient librement (voire sans matériel de jeu spécifique), dans leur communauté ou dans la forêt sous la supervision des membres de leur famille (Jacob et al., 2023). L'enseignant(e) qui adopte des pratiques culturellement sécuritaires prend aussi le temps d'observer, d'écouter et de jouer avec les enfants durant ces moments. En valorisant les jeux libres et ceux guidés par l'enseignant(e) tout en intégrant les perspectives autochtones, on rejoint une démarche d'éducation interculturelle qui permet notamment d'encourager et de favoriser des sociétés plus inclusives et respectueuses (Leiva Olivencia et de Vicente, 2021).

3. Les arts

Les arts sont un moyen pour sensibiliser les enfants à la culture et méritent une place importante dans l'éducation des jeunes enfants. Dans le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*, les arts (musique, danse, arts plastiques et arts dramatiques) sont des domaines d'apprentissage que les enfants doivent explorer afin de développer, notamment, leurs compétences cognitives (MÉQ, 2023).

Figure 1. Le continuum de la sécurité culturelle (traduite et adaptée de Ball, 2019)





123 RF © STOCKBROKER

Les arts, tout comme le jeu, reflètent des méthodes d'apprentissage des Premiers Peuples. En effet, ils procurent des moments de plaisir, une conscience esthétique, une curiosité ludique et développent l'imagination des enfants (Smith-Gilman, 2018). Afin d'adopter des pratiques de sécurisation culturelle, l'enseignant(e) peut suggérer de découvrir avec les enfants différentes musiques autochtones. Il est également possible de visionner quelques danses autochtones avec eux afin qu'ils puissent s'en inspirer pour en créer de nouvelles. Les activités de perlage sont aussi bien présentes dans plusieurs nations autochtones, dont celles au Québec. L'enseignant(e) peut mettre à la disposition des enfants des perles de diverses tailles et des cordes afin qu'ils puissent réaliser des bracelets, des colliers ou autres objets selon leurs désirs. En affichant certains motifs de perlage autochtones dans la classe, les enfants les découvriront et pourront s'en inspirer pour leurs propres créations.

4. Les contes et les légendes racontés à l'oral

La transmission orale des histoires, des contes et des légendes a toujours fait partie des modes d'apprentissage des Autochtones, puisqu'à l'époque, l'écriture en langue autochtone était quasi inexistante. Les récits à l'oral, utilisés en classe d'éducation préscolaire, peuvent être considérés comme une pratique de sécurisation culturelle auprès des enfants autochtones (Schroede et al., 2022). Afin que les enfants puissent y avoir du plaisir et s'imprégner des histoires, l'enseignant(e) peut proposer des images aux enfants qu'ils devront choisir avant de raconter leur histoire. Elle peut également mettre à leur disposition dans les aires de jeu *Histoires de raconter*, un jeu de règles avec des images leur permettant de structurer un récit à l'oral.

5. L'aménagement physique de la classe

L'aménagement physique de la classe intégrant les cultures autochtones représente aussi une pratique de sécurisation culturelle qui peut être mise en œuvre par l'enseignant(e) (Jacob et al., 2021; Jacob, 2023). Par exemple, des illustrations de lieux significatifs pour les enfants autochtones peuvent être affichées en classe (p. ex., des photos prises dans une communauté). Elle peut également proposer des objets culturels placés dans les différentes aires de jeu (p. ex., capteurs de rêves, hochets). En effet, lorsqu'ils sont en contact étroit avec du matériel culturellement significatif, les enfants s'approprient aussi des savoirs autochtones. Enfin, il est recommandé de ne pas avoir seulement un espace dédié aux cultures autochtones dans la classe, mais que des objets culturels, du matériel écrit ou des affiches soient présents dans l'ensemble de la classe.

Quelques stratégies et conseils pour mieux accueillir des enfants autochtones et leurs familles

Afin d'accueillir un enfant autochtone et sa famille au sein de sa classe, voici différentes stratégies et conseils de base :

- Avoir une connaissance minimale des cultures et des Peuples autochtones ainsi que des enjeux de l'éducation autochtone au sein de la société. Être curieux(e) d'en apprendre plus sur les cultures autochtones et prendre le temps de s'informer et de consulter différentes ressources à ce sujet.
- Rencontrer les familles individuellement en début d'année. Celles-ci se sentiront plus en confiance, et cette rencontre permettra de bâtir une relation empreinte de respect.
- Ne pas hésiter à demander conseil auprès des familles. Certains objets culturels ou encore certains savoirs plus spirituels sont peut-être à éviter dans la classe avec des enfants. Les familles pourront vous orienter à ce sujet.
- Être transparent(e) envers les familles autochtones. Ne pas hésiter à leur dire que vous êtes allochtone, mais que vous souhaitez en apprendre plus sur leur culture.
- Prendre le temps d'observer, d'écouter et de jouer avec les enfants. Ceux-ci vous en apprendront certainement sur leurs cultures et leur langue autochtone.
- Si deux enfants autochtones ou plus fréquentent votre classe, laissez-les interagir entre eux dans leur langue. D'autres enfants pourront bénéficier de ces moments pour apprendre quelques mots dans la langue autochtone, ce qui sera un réel partage culturel.

Conclusion

Adopter des pratiques de sécurisation culturelle auprès des enfants et des familles autochtones consiste avant tout pour l'enseignant(e) à avoir une connaissance minimale des enjeux autochtones de même qu'à avoir une ouverture et une curiosité pour le partage interculturel. Ainsi, l'enseignant(e) sera en mesure de comprendre que certaines approches et pratiques sont bénéfiques à tous les enfants de sa classe dans une perspective inclusive et que certaines rejoignent du même coup certains modes d'apprentissage traditionnel propres aux cultures autochtones. De cette manière, la personne enseignante les mettra en œuvre afin que les enfants et les familles se sentent en sécurité culturelle.

Adopter des pratiques de sécurisation culturelle auprès des enfants et des familles autochtones consiste avant tout pour l'enseignant(e) à avoir une connaissance minimale des enjeux autochtones de même qu'à avoir une ouverture et une curiosité pour le partage interculturel.

Références bibliographiques

Ball, J. (2019). *Cultural safety in practice with children, families and communities*. Ressource Internet. ecdip.org/culturalsafety

Bouchard, C. et Point, M. (2022). Découvrir et implanter l'éducation par la nature à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.). *Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global des enfants* (3^e éd., 233-241), Les édition CEC.

Couture, C., Arousseau, E., Kaine, E., Rock, J., Pinette, S., Blanchet-Garneau, A., Baron, M.-P., Cook, M., Dion, J., Duquette, C., Jacob, E., Marchant, A., Pulido, L., Vachon, J.-F. et Tremblay, M.-L. (2024). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative*. Université du Québec à Chicoutimi.

Jacob, E., Lajoie-Jempson, C., Smith-Gilman, S., Bacon, M. et Pinette, S. (2021). Les pratiques éducatives pour soutenir les enfants autochtones à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.). *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (121-141), Presses de l'Université du Québec.

Jacob, E. (2023). Concevoir des aires de jeu intégrant les cultures autochtones. *Revue préscolaire*, 61(4), 35-38. [bit.ly/3KyWSaX](https://doi.org/10.7202/1110038ar)

Jacob, E., Pacmogda, P., Lehrer, J., Smith-Gilman, S., Ritchie, J. et Basile J. (2023). Perspective socioculturelle des jeux des enfants innus à l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(2), 307-323. doi.org/10.7202/1110038ar

Leiva Olivencia, J. J. et de Vicente, D. (2021). *Educación Inclusive. Educando para la Igualdad y la Diversidad*. Interconsulting Bureau S, L. Editores.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

Schroeder, M., Tourigny, E., Bird, S., Ottmann, J., Jeary, J., Mark, D., Kootenay, C., Graham, S. et McKeough, A. (2022). Supporting Indigenous children's oral storytelling using a culturally referenced, developmentally based program. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 51(2), 1-22. doi.org/10.55146/ajie.v51i2.50

Smith-Gilman, S. (2018). The Arts, Loose Parts and Conversations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 16(1), 90-113. doi.org/10.25071/1916-4467.40356

VOLET 2 . LES ENFANTS AUTOCHTONES

S'ouvrir aux cultures autochtones : accueillir les enfants, leurs familles et leurs communautés

Roxane Drainville, Ph. D.

Professeure à l'éducation préscolaire et à la formation pratique, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Hélène Beaudry

Professionnelle de recherche et doctorante en sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Nadia Lemay-Bouchard

Enseignante à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay

Mélina Racine

Travailleuse sociale, Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay

Anita Mestokosho,

Enseignante de maternelle 5 ans, École Teueikan

Elisabeth Jacob, Ph. D.

Professeure en éducation préscolaire, Université du Québec à Chicoutimi

Charlaine St-Jean, Ph. D.

Professeure-chercheuse en éducation préscolaire, Université du Québec à Rimouski, campus de Rimouski

Nous aimerions remercier Stacey Awashish, Atikamekw et mère de trois enfants dont l'un d'âge préscolaire, qui a accepté de partager son vécu avec nous. Mikwetc!

Pour tout parent, l'entrée de son enfant à l'éducation préscolaire constitue un moment crucial de transition dans la vie familiale. Pour Stacey, mère Atikamekw de trois enfants, ce moment représente une source de stress. En effet, son benjamin fait son entrée dans une classe d'éducation préscolaire située en milieu urbain, contrairement à l'ainé et au cadet de la famille qui ont fréquenté l'école située dans leur communauté autochtone. Cette mère confie qu'elle craint que son plus jeune fils se sente à part ou qu'il soit mis de côté à l'école. L'enseignant(e) à l'éducation préscolaire a alors un rôle essentiel à jouer pour assurer une transition harmonieuse pour tous les enfants de sa classe et pour leurs familles (Duval et Lehrer, 2021). Cet article présente, dans un premier temps, quelques préoccupations des familles autochtones relatives à l'inclusion de leurs enfants dans les classes d'éducation préscolaire en milieu urbain. Dans un second temps, en nous basant sur les expériences professionnelles de Nadia, enseignante à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans, d'Anita, enseignante à l'éducation préscolaire 5 ans et de Mélina, travailleuse sociale, nous proposons quelques stratégies aux enseignant(e)s allochtones qui accueillent des enfants autochtones au sein de leur classe.

Les préoccupations des familles autochtones

Pour les familles autochtones, il est important que leurs enfants se sentent considérés dans leur identité culturelle. La langue maternelle autochtone que les enfants apprennent représente d'ailleurs un élément culturel particulièrement précieux pour ces familles. Il est essentiel que le milieu scolaire prenne en compte le défi que représente l'apprentissage du français comme langue seconde (et parfois même, comme langue tertiaire) pour les enfants autochtones. Ainsi, les familles souhaitent que leurs langues soient valorisées à l'école de leurs enfants plutôt que réprimées. Les enfants fourniront des efforts pour apprendre la langue d'enseignement, tandis que l'enseignant(e) fera également son bout de chemin en s'intéressant à la langue maternelle parlée par les enfants autochtones de sa classe (voire en apprenant quelques mots).

L'attitude que prendra l'enseignant(e) lors de ses échanges avec les familles autochtones revêt également une grande importance pour ces dernières. Par exemple, il est apprécié que la personne enseignante s'intéresse de manière authentique à leurs cultures et qu'elle fasse preuve d'ouverture et d'écoute. Il arrive malheureusement que les familles autochtones ressentent un jugement de la part du personnel scolaire qui leur indique ce qu'il considère être « bon » pour leurs enfants. Il arrive aussi que des enseignant(e)s sautent rapidement à certaines conclusions en raison de préjugés socialement véhiculés. Pour éviter ce genre de situation, il est souhaitable d'établir une relation de collaboration avec les familles dans le but de travailler conjointement lorsqu'un enfant vit des difficultés, et de reconnaître l'expertise des familles au sujet de leur enfant (Lehrer et al., 2021).

Quelques stratégies pour accueillir les enfants, leurs familles et leurs communautés

Pour permettre aux enseignant(e)s d'accueillir de manière authentique les cultures autochtones, il est essentiel de prendre conscience de la souffrance qu'ont infligée les pensionnats autochtones sur les nations, les communautés et les familles autochtones. Les enfants autochtones portent encore des traumatismes intergénérationnels du récent génocide culturel, une réalité vivace dans la mémoire collective des communautés et des familles autochtones (Jacob et al., 2021). Comme le souligne Méлина Racine, travailleuse sociale, une première stratégie consiste donc à **se sensibiliser à ces enjeux historiques afin d'adopter une attitude empreinte de compréhension plutôt que de jugement.**

Une autre stratégie pour accueillir les enfants et leurs familles consiste à **manifeste de l'intérêt envers leurs cultures.** Par exemple, il est possible d'encourager les familles à s'impliquer dans le cheminement scolaire de

Les enfants fourniront des efforts pour apprendre la langue d'enseignement, tandis que l'enseignant(e) fera également son bout de chemin en s'intéressant à la langue maternelle parlée par les enfants autochtones de sa classe (voire en apprenant quelques mots).

leur enfant et à venir en classe partager leurs connaissances culturelles, notamment au sujet de leur langue maternelle ou de certaines traditions. Des membres de la communauté, tels que les aîné(e)s, peuvent également être invités pour réaliser, de manière ponctuelle ou régulière, des activités culturelles avec l'ensemble de la classe (p. ex., chants, danses, tambours, légendes, repas traditionnels, pow-wow).

Mme Nadia, une enseignante à l'éducation préscolaire 4 et 5 ans en milieu urbain accueillant des enfants autochtones depuis quelques années déjà, met également différentes stratégies pédagogiques en place. En plus de celles évoquées précédemment, elle s'assure d'**offrir dans sa classe du matériel qui représente les cultures autochtones tel que des albums jeunesse ainsi que des jouets (p. ex., figurines et poupées).** Elle **invite également les enfants à apporter en classe un objet culturel (ou une photo de cet objet)** ayant appartenu à leurs grands-parents afin d'en faire la présentation aux autres enfants. Mme Nadia **exploite aussi des thématiques mensuelles pouvant être liées aux cultures autochtones,** telles que les animaux de la forêt, le temps des sucres, ou encore la chasse et la pêche. Elle **valorise également dans sa classe les langues autochtones, notamment en affichant certains mots dans les aires de jeux, en saluant les enfants, mais surtout, en leur permettant de communiquer dans cette langue.** Pour elle, accueillir l'enfant autochtone signifie « de s'imprégner de sa culture et d'aller à sa rencontre ».

Mme Anita, enseignante innue à l'éducation préscolaire 5 ans, rappelle également cette importance de s'ouvrir aux cultures autochtones afin d'établir une bonne relation de confiance avec les enfants et les familles. Elle suggère aussi aux enseignant(e)s allochtones de **permettre aux enfants autochtones de parler leur langue première afin que ceux-ci puissent se sentir en sécurité dans la classe.** Enfin, les enseignant(e)s allochtones doivent également être sensibles à l'importance **d'accueillir non seulement les parents des enfants autochtones, mais aussi leurs familles élargies.**

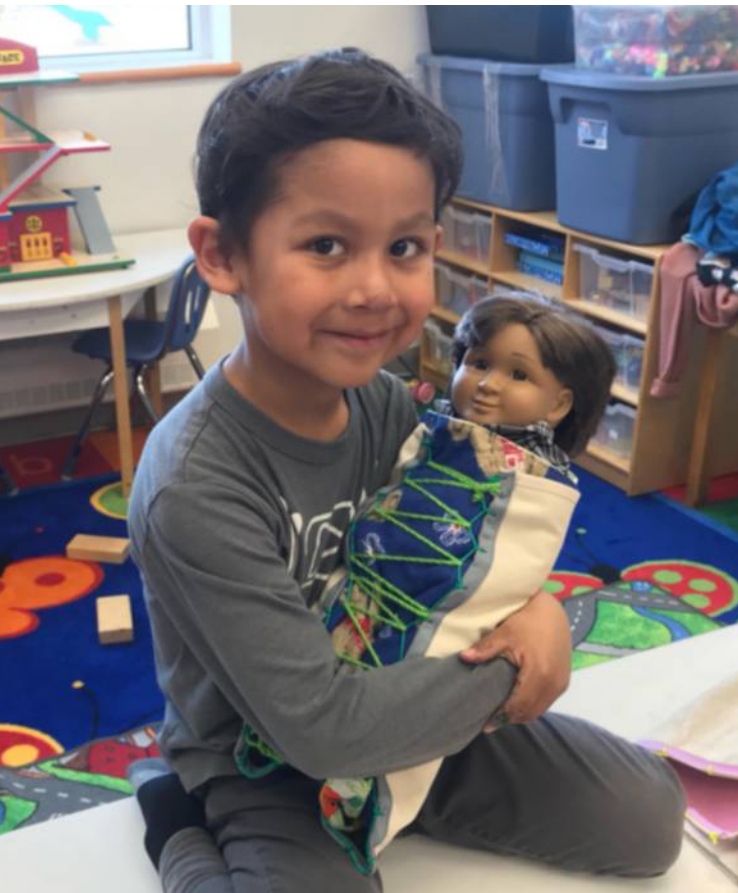


PHOTO / ELISABETH JACOB

Conclusion

Bref, s'ouvrir aux cultures autochtones requiert pour la personne enseignante à l'éducation préscolaire d'adopter certaines attitudes envers les familles telles que la compréhension, l'écoute et la curiosité culturelle. Pour accueillir les enfants, elle est également invitée à se sensibiliser aux enjeux historiques qui ont marqué les communautés autochtones, à s'intéresser à leurs visions de l'éducation et à s'informer au sujet des cultures autochtones propres aux enfants de son groupe (p. ex., langue maternelle, coutumes, objets traditionnels). Ainsi, elle sera en mesure de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques pertinentes favorisant l'inclusion des enfants autochtones au sein de sa classe.

Références bibliographiques

Duval, S. et Lehrer, J. (2021). Les transitions vécues par les enfants et leurs familles à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.). *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (261-281), Presses de l'Université du Québec.

Jacob, E., Lajoie-Jempson, C., Smith-Gilman, S., Bacon, M. et Pinette, S. (2021). Les pratiques éducatives pour soutenir les enfants autochtones à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.). *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (121-141), Presses de l'Université du Québec.

Lehrer, J., Leboeuf, M. et Menand, V. (2021). La coéducation et le partenariat entre les enseignantes et les parents. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.). *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (103-119), Presses de l'Université du Québec.

Laval
22 et 23 novembre
Congrès
AÉPQ 2024

2 jours 465\$
1 jour 325\$

Inscription
avant le 15 octobre



VOLET 3 . LES ENFANTS DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE ET LINGUISTIQUE

Valoriser la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire

Résumé des propos de **Geneviève Audet, Corina Borri-Anadon et Catherine Gosselin-Lavoie**

Julie Mélançon, Ph. D.

Professeure-chercheure en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Hélène Beaudry, M. A.

Professionnelle de recherche et doctorante en sciences de l'éducation,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Mathieu Point, Ph. D.


Professeur-chercheur en éducation préscolaire et petite enfance,
Université du Québec à Trois-Rivières

Monica Boudreau, Ph. D.

Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

Marie-Andrée Pelletier, Ph. D.

Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université TÉLUQ

Dans le cadre des travaux de l'équipe  **FormÉpresso**, les professeures-chercheuses Geneviève Audet (UQAM), Corina Borri-Anadon (UQTR) et Catherine Gosselin-Lavoie (UdeM) ont été sollicitées en tant qu'expertes pour partager avec nous leurs connaissances lors d'un entretien mené par le professeur Mathieu Point. Cet entretien portait sur les pratiques à privilégier pour accueillir et valoriser la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire. L'article suivant présente une synthèse des propos recueillis concernant les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique et leurs familles, la collaboration avec les familles et les pratiques pour reconnaître et légitimer la diversité ethnoculturelle et linguistique.

Qui sont les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique?

Pour accueillir adéquatement les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire, il importe dans un premier temps de bien comprendre les réalités de ces enfants et de leurs familles. Corina Borri-Anadon souligne qu'on retrouve différents sous-groupes de familles de la diversité ethnoculturelle et linguistique, lesquels ne sont pas mutuellement exclusifs.

« Les parcours migratoires de certaines familles peuvent avoir été chaotiques, voire traumatiques pour celles ayant dû quitter leur pays d'origine dans l'urgence. »

GENEVIÈVE AUDET

Une première distinction peut être faite au niveau des **parcours migratoires**. Lorsqu'il est question des enfants de l'immigration, deux sous-groupes d'enfants et de familles peuvent être considérés : les enfants immigrants de première génération et les enfants immigrants de deuxième génération. Alors que les premiers ont immigré au Québec avec leurs familles, les seconds sont nés au Québec et ce sont leurs parents qui ont vécu l'immigration. À cet effet, Geneviève Audet souligne que les parcours migratoires de certaines familles peuvent avoir été chaotiques, voire traumatiques pour celles ayant dû quitter leur pays d'origine dans l'urgence. «Il faut garder, je dirais, une certaine vigilance pour ne pas s'imposer dans la vie des familles, puis aussi respecter leur rythme». Il importe donc de demeurer vigilant au moment de questionner les enfants et leurs familles à propos des circonstances de leur arrivée au Québec.

Une autre distinction peut être faite quant à la maîtrise de la langue d'enseignement. On désigne souvent comme étant allophones les enfants qui ont une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone. Or, selon Corina Borri-Anadon, ce terme insiste particulièrement sur les «manques» des enfants, soit l'absence de maîtrise de la langue d'enseignement. Afin de mettre de l'avant leurs forces, il est préférable de parler d'**enfants bi-plurilingues émergents**. On pourrait par exemple désigner comme étant bi-plurilingues émergent le jeune You Xi dont la langue maternelle est le mandarin, mais dont la langue d'enseignement est le français.

Enfin, il importe de considérer les enfants qui ne sont ni bi-plurilingue émergents, ni de l'immigration, mais qui font partie de groupes culturels minoritaires, par exemple sur le plan religieux. Ainsi, le petit Ibrahim, de confession musulmane, né au Québec et dont la langue maternelle est le français, pourrait être considéré comme faisant partie d'un groupe culturel minoritaire.

Collaborer avec les familles en contexte de diversité ethnoculturelle et linguistique

Pour favoriser la collaboration avec les familles des enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique, Geneviève Audet rappelle qu'il est essentiel de **miser sur leurs forces**. Une vision centrée sur les «manques» à l'éducation préscolaire gagne à voir les familles de ces enfants comme des partenaires légitimes et à établir des rapports égaux avec elles. Une telle façon de faire est à privilégier à la fois pour soutenir ces familles dans leur intégration au Québec, mais aussi pour les aider à se familiariser avec les caractéristiques du système scolaire québécois qui leur est peu familier étant donné qu'ils n'y ont pas eux-mêmes été scolarisés.

Corina Borri-Anadon ajoute que **l'adoption d'une approche inclusive** est un autre élément incontournable pour une collaboration optimale avec les familles des enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique.

«Ce n'est pas parce qu'on ne voit pas les familles à l'école qu'elles ne sont pas impliquées.»

GENEVIÈVE AUDET

Une telle approche permet à l'enseignante de réfléchir sur son propre regard sur la diversité et de prendre conscience des moments où la perspective déficitaire teinte le regard qu'elle porte sur l'enfant. En effet, il importe de voir chaque enfant comme «un individu à part entière, spécifique et unique».

Geneviève Audet poursuit en précisant que l'école s'attend souvent à voir les familles physiquement à l'école (p. ex., participation aux rencontres de bulletin, aux sorties éducatives). Toutefois, pour diverses raisons (p. ex., situation d'insécurité financière, absence de maîtrise de la langue d'enseignement), certains ne sont pas à l'aise de s'y présenter, et donc, de soutenir leur enfant des manières dont l'école s'attend habituellement. À cet égard, Geneviève Audet insiste sur l'importance pour les enseignantes de garder en tête que «ce n'est pas parce qu'on ne voit pas les familles à l'école qu'elles ne sont pas impliquées».

Pour remédier à ces défis, Geneviève Audet recommande aux enseignantes de **diversifier les stratégies de communication avec ces familles**. Étant donné que certaines ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, le fait de diversifier les stratégies de communication est une pratique judicieuse. Comme Catherine Gosselin-Lavoie le suggère, il peut s'agir par exemple de privilégier l'envoi d'un message par courrier électronique plutôt que d'un message imprimé glissé dans la pochette-facteur de l'enfant. De cette manière, les familles peuvent plus facilement recourir à des outils de traduction en ligne. Geneviève Audet ajoute que l'on peut aussi diversifier les occasions de participer à la vie scolaire de leur enfant. Par exemple, il peut être envisagé de proposer aux familles des activités qui se vivent en dehors des murs de l'école, notamment en collaboration avec des organismes communautaires qui œuvrent auprès des familles nouvellement arrivées au Québec. D'ailleurs, elle encourage vivement les enseignantes à **solliciter les services des organismes communautaires**, que ce soit pour avoir accès à des services de traduction ou pour soutenir les familles de la diversité ethnoculturelle et linguistique dans leur relation avec l'école.

Des pratiques pour reconnaître et légitimer la diversité ethnoculturelle et linguistique

Pour reconnaître et légitimer la diversité ethnoculturelle et linguistique en contexte d'éducation préscolaire, Catherine Gosselin-Lavoie suggère de «**proposer sans imposer**».

« Par exemple, le fait d'utiliser des livres de littérature jeunesse ou des comptines dans une autre langue permet aux enfants d'âge préscolaire de s'éveiller aux langues tout en favorisant un climat d'ouverture à la diversité linguistique. »

CATHERINE GOSSELIN-LAVOIE

Elle cite l'exemple d'une enseignante qui souhaite mettre en valeur le fait que l'un des enfants de la classe parle espagnol. Plutôt que de demander à cet enfant de dire des mots en espagnol devant tous ses pairs, elle suggère plutôt de présenter une comptine en espagnol au groupe-classe, et de demander aux enfants si l'un d'entre eux connaît cette langue. De cette manière, si l'enfant n'est pas à l'aise pour diverses raisons de parler dans sa langue maternelle devant le groupe-classe (p. ex., traumatismes associés au contexte d'immigration, timidité de l'enfant, souhait de ne pas être identifié comme étant « différent »), il se sentira moins pointé du doigt que si l'enseignante le sollicite directement.

Catherine Gosselin-Lavoie propose aussi de **laisser la possibilité aux enfants de parler leur langue maternelle en classe**. Par exemple, en contexte de jeux libres, si un groupe d'enfants parlent entre eux dans leur langue maternelle, ces derniers font plusieurs apprentissages en lien avec le développement langagier même si la langue d'enseignement n'est pas utilisée pour communiquer. En effet, ils apprennent à entrer en contact avec autrui, à gérer les tours de parole ou encore à formuler des demandes. Ultimement, ces habiletés pourront être mobilisées lorsque chacun sera apte à s'exprimer dans la langue d'enseignement.

Catherine Gosselin-Lavoie recommande également aux enseignantes d'**adopter une posture de funambule**, laquelle consiste à trouver un équilibre entre la valorisation de la langue d'enseignement et la valorisation des langues déjà parlées par les enfants à la maison. Une avenue idéale pour y parvenir est de solliciter directement les familles. À titre d'exemple, l'enseignante pourrait leur demander de lui apprendre quelques mots dans la langue maternelle de l'enfant (p. ex., « Bonjour! », « Comment vas-tu? ») pour rassurer ce dernier et s'assurer que celui-ci se sente bien accueilli. Pour montrer aux parents que l'on reconnaît la valeur de leur implication en contexte scolaire, on peut aussi les inviter à venir lire en classe un album dans différentes langues.



FREPIK



FREEPIK

Catherine Gosselin-Lavoie ajoute aussi que, si de telles pratiques peuvent s'avérer pertinentes dans une classe d'éducation préscolaire qui accueille plusieurs enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique, elles peuvent aussi se révéler intéressantes au sein d'une classe où aucun enfant ne possède de bagage linguistique autre. Par exemple, le fait d'utiliser des livres de littérature jeunesse ou des comptines dans une autre langue permet aux enfants d'âge préscolaire de s'éveiller aux langues tout en favorisant un climat d'ouverture à la diversité linguistique. En effet, une telle pratique est bénéfique pour tous les enfants, en ce sens qu'elle leur permet de prendre conscience qu'ils évoluent au sein d'une société où plusieurs langues sont parlées.

Une telle activité peut être réalisée à partir des [Albums plurilingues ÉLODIL](#), lesquels constituent des albums de littérature jeunesse qui ont été traduits en plusieurs langues, dont certains en version audio. Ces derniers sont accessibles à l'ensemble des enfants et du personnel du réseau scolaire sur [Biblius](#). Ces livres peuvent aussi être envoyés à la maison afin que les enfants et leurs familles puissent les exploiter dans la langue de leur choix.

En conclusion

En guise de conclusion, Corina Borri-Anadon invite les enseignantes à l'éducation préscolaire à faire preuve de discernement pour bien distinguer ce qui relève de la différence et ce qui relève de la difficulté. Pour ce faire, il importe d'**adopter une posture de prévention écosystémique**. Lorsque l'on accueille un enfant de la diversité ethnoculturelle et linguistique, on observe un enfant qui est en progression constante et qui s'approprie des référents culturels, des connaissances linguistiques et des repères sur le quotidien scolaire au Québec. En prenant en considération ces éléments, on peut avoir une vision plus nuancée de la trajectoire développementale de cet enfant. Il faut à tout prix éviter d'évaluer ce que

« Il faut à tout prix éviter d'évaluer ce que l'enfant n'a pas réussi à développer avant son entrée à l'école, mais plutôt prendre en considération ce qu'il a réussi à développer grâce aux occasions d'apprentissage qui lui ont été offertes. »

CORINA BORRI-ANADON

l'enfant n'a pas réussi à développer avant son entrée à l'école, mais plutôt prendre en considération ce qu'il a réussi à développer grâce aux occasions d'apprentissage qui lui ont été offertes. En somme, il est important de considérer « l'enfant, ses caractéristiques individuelles, ses caractéristiques culturelles et familiales, mais plus largement, le contexte dans lequel cet enfant évolue ».

Références bibliographiques¹

ÉLODIL. (2023). *Documentation — Albums plurilingues ÉLODIL*. bit.ly/3VzxCYH

Audet, G., Borri-Anadon, C. et Gosselin-Lavoie, C. (2023). *Partie 1 — Diversité ethnoculturelle et linguistique à l'éducation préscolaire* [vidéo]. Espace FormÉprésco.

Audet, G., Borri-Anadon, C. et Gosselin-Lavoie, C. (2023). *Partie 2 — Collaborer avec les familles en contexte de diversité ethnoculturelle et linguistique* [vidéo]. Espace FormÉprésco.

Audet, G., Borri-Anadon, C. et Gosselin-Lavoie, C. (2023). *Partie 3 — Exemples de pratiques pour reconnaître et légitimer la diversité ethnoculturelle et linguistique* [vidéo]. Espace FormÉprésco.

¹ Veuillez prendre note que les capsules vidéo citées dans cette bibliographie sont destinées aux contextes de formation initiale et continue et sont uniquement accessibles aux professeur(e)s-chercheur(euse)s et aux chargé(e)s de cours du réseau de l'Université du Québec.

VOLET 3 . LES ENFANTS DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE ET LINGUISTIQUE

Accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique : le témoignage d'enseignantes à l'éducation préscolaire

Marie-Andrée Pelletier, Ph.D.


*Professeure-chercheure en éducation préscolaire,
Université TÉLUQ*

Julie Mélançon, Ph.D.

*Professeure-chercheure en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis*

Mathieu Point, Ph.D.

*Professeur-chercheur en éducation préscolaire et petite enfance,
Université du Québec à Trois-Rivières*

Le  **Programme-cycle de l'éducation préscolaire** (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023) propose la mise en place d'un milieu bienveillant dans les classes de maternelle 4 ou 5 ans et soutient l'inclusion des enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique. Deux enseignantes de la région de Québec, Amélie Légaré et Andréane Tapin, ont fait part de leur expérience en partageant les pratiques qu'elles considèrent comme essentielles à l'accueil des enfants nouvellement arrivés.

Accueillir l'enfant et sa famille

Chaque enfant arrive avec son propre bagage d'expériences. Il est alors nécessaire de faire preuve d'ouverture et de compréhension dans ce contexte tout en **laissant du temps** à l'enfant pour explorer et découvrir son nouvel environnement. À titre d'exemple, ce dernier pourrait ne jamais avoir vu la neige tomber dehors et en être fasciné ou même perturbé. De plus, il est possible que l'enfant ait du mal à s'exprimer ou qu'il ait de la difficulté à comprendre les consignes. L'enseignant(e) pourrait alors proposer un cahier de communication avec des images pour qu'il puisse manifester son désir d'aller à la salle de bain ou de prendre sa collation, ou encore indiquer qu'il s'ennuie de ses parents. On pourrait aussi jumeler l'enfant avec un pair aidant qui

l'inviterait à s'asseoir tout près de lui lors de la collation ou des causeries. Toutefois, il est important de ne pas obliger l'enfant à prendre la parole devant ses pairs s'il ne le désire pas (Charron et al., 2016).

En ce qui concerne les familles, elles peuvent parfois avoir des appréhensions quant à l'école, ce qui nécessite d'accueillir leurs questions tout en apprenant à se connaître les uns et les autres. Dès le début de l'année scolaire, il ne faut d'ailleurs pas hésiter à leur faire visiter l'école et la classe. Pendant l'année, on peut également les inviter à voir le quotidien de leur enfant tout en participant aux activités (Deslandes et Bertrand, 2004). En maternelle 4 ans, le volet parent est essentiel, donc il s'agit d'un bon prétexte pour les inviter en classe et ainsi favoriser la construction de relations positives.



Aller chercher de l'aide

En cas de besoin, l'enseignant(e) peut aller chercher l'aide d'autres ressources. Il (elle) peut par exemple faire appel à des collègues qui parlent la même langue que l'enfant ou qui viennent du même pays, ou encore contacter des ressources communautaires (Dumais et Soucy, 2019). Ces ressources peuvent aussi offrir des services d'interprètes ou même des services de parrainage pour soutenir les familles. Par ailleurs, certains centres de services scolaires offrent un service de liaison par l'intermédiaire d'agent(e)s de relation multiculturel(le) pouvant aider les enseignant(e)s à mieux comprendre le parcours migratoire de certains arrivants. Ces agent(e)s peuvent également donner des informations sur les activités disponibles dans le quartier pour aider les familles à s'intégrer à leur milieu (voir l'article de Mélançon, Pelletier et Point dans ce numéro).

Conclusion

Nonobstant la multitude de ressources qui existent, il demeure essentiel de s'informer avant tout auprès de la direction de notre école en ce qui a trait aux protocoles mis à la disposition des enseignant(e)s. Dans un autre ordre d'idées, au regard de leurs pratiques, les enseignantes interrogées sont d'avis que la place du jeu demeure centrale pour favoriser le plein épanouissement des enfants nouvellement arrivés. Par exemple, un enfant pourrait avoir du mal à s'exprimer lors des causeries, mais une fois au coin maison, se laisser aller dans son imagination sans avoir peur de se tromper ou encore s'exprimer en imitant un autre enfant dans son jeu de rôle (p. ex., porter un bébé en écharpe). Comme quoi le jeu favorise la découverte de son environnement en toute spontanéité et liberté!

Références bibliographiques

Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2016). À la découverte du monde de l'oral et de l'écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (2^e édition, 86-99). Les Éditions CEC.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi.org/10.7202/012675ar

Dumais, C. avec la coll. de Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire* (Rapport de recherche). Université du Québec à Trois-Rivières.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD

123RF @ LIGHTFIELDSTUDIOS



VOLET 3 . LES ENFANTS DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE ET LINGUISTIQUE

La collaboration école-famille-communauté pour accueillir les enfants de la diversité ethnoculturelle et linguistique

Julie Mélançon, Ph. D.

Professeure-chercheure en développement de l'enfant,
Université du Québec à Rimouski,
campus de Lévis

Marie-Andrée Pelletier, Ph. D.

Professeure-chercheure en éducation
préscolaire,
Université TÉLUQ

Mathieu Point, Ph. D.

Professeur-chercheur en éducation
préscolaire et petite enfance,
Université du Québec à Trois-Rivières

« À la maternelle, l'équipe-école accueille non seulement l'enfant, mais aussi sa famille. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2023, p.7). Devant les expériences migratoires variées des familles¹, il n'y a pas de recette parfaite et unique. Les interventions doivent être sensibles et adaptées à la réalité de chacune d'elles. Heureusement, l'enseignant(e) n'est pas seul(e) pour composer avec ce défi! Des organismes communautaires peuvent l'accompagner et la direction de l'école joue également un rôle déterminant. En plus de rappeler les propositions ministérielles, cet article présente le soutien offert par le [Centre multiethnique de Québec](#) et quelques initiatives inspirantes réalisées dans une école primaire de la région de Québec.

Des stratégies pour rapprocher l'école et les parents

Dans son cadre de référence *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014), le ministère de l'Éducation propose aux intervenant(e)s à l'éducation préscolaire des moyens pour « rapprocher l'école et les parents, dans l'intérêt de tous (...) » :

- Organiser l'entrée progressive avec le soutien d'interprètes formels, si possible;
- Offrir un accueil chaleureux et rassurant aux parents qui ressentent une vaste gamme

d'émotions liées aux premiers jours d'école de leurs enfants, et ce, dans un nouveau pays et un nouveau système scolaire;



- Expliquer aux parents, de manière brève et concise et avec le soutien d'interprètes, le programme de l'éducation préscolaire et les attentes qui s'y rapportent, l'importance du jeu comme moyen privilégié d'apprentissage ainsi que les attentes de la classe et de l'école en général;
- Inviter les parents, éducateurs de première ligne, à assumer un rôle actif en s'intéressant à la vie scolaire de leur enfant, en y participant autant que possible et en les encourageant à se lancer dans des activités de classe. » (p.13)

¹ Voir le [résumé](#) proposé par le Centre multiethnique de Québec



Pour mettre en place ces moyens, le soutien d'organismes communautaires et l'implication de l'équipe-école peuvent faire toute la différence.

Collaborer avec les organismes communautaires

Dans la région de Québec, le  [Centre multiethnique de Québec](#) soutient les personnes immigrantes depuis plus de 60 ans. Il offre par exemple un réseau d'agent(e)s en milieu interculturel (RAMI) qui accompagnent les enfants et leur famille, notamment à l'école. Depuis les dernières années, le  [projet Immigration – Petite enfance – Capitale-Nationale \(IPECN\)](#) vise à favoriser l'intégration des familles immigrantes ayant de jeunes enfants. Plusieurs documents accessibles en ligne ont été créés pour alimenter les réflexions d'acteurs de différents milieux, dont ceux du milieu scolaire.

1. [Pratiques porteuses pour l'accueil des familles immigrantes](#)
2. [Comprendre et connaître les besoins et attentes des familles immigrantes](#)
3. [L'habillement à privilégier en hiver](#)



Prendre le temps... et accepter de faire les choses différemment

On le sait, certaines familles peuvent vivre de l'apprehension à l'égard de l'intégration de leur enfant à l'éducation préscolaire. Des parents peuvent se sentir parfois jugés et craignent de devoir raconter leur passé ou qu'on les oblige à modifier leurs habitudes familiales. On gagne donc à prévoir du temps pour accueillir adéquatement ces familles et à ne pas bousculer les échanges.

Mme Natalie Blais, directrice de l'école Notre-Dame-de-Foy de Québec, partage des initiatives qui se sont avérées favorables pour aller à la rencontre des familles immigrantes de son milieu. Prendre le temps d'accueillir les familles avec bienveillance et sans jugement est essentiel. La douceur de l'approche par l'enseignant(e) peut faire toute la différence. La patience et le tact sont alors la clé, soutient Mme Blais.



Par exemple, pour augmenter le taux de participation des parents aux rencontres de début d'année, l'école a décidé d'investir et de transformer cette traditionnelle réunion en événement festif et convivial autour d'un gouter pizza. Les enseignant(e)s en profitent alors pour interagir avec les familles et créer un lien précieux pour la suite. Ce moment est suivi de la séance d'information pour les parents, pendant que tous les enfants bénéficient d'un service de garde.

123RF © JULIEFS14

En effet, les familles sont souvent nombreuses et disposent rarement de ressources de gardiennage pour les rencontres en milieu scolaire. «La formule connaît un succès monstre!», confirme la directrice. Cette année, plus de 84 familles sur 88 ont participé à la rencontre.

Au cours de l'année, l'école offre également cinq ateliers pour les parents des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans. Animés par les agent(e)s de liaison multiculturel(le)s en collaboration avec l'ergothérapeute et l'orthophoniste de l'école, on y aborde plusieurs préoccupations des familles : nutrition, hygiène du sommeil, habillage, motricité, langage, etc. On propose des stratégies simples à intégrer au quotidien. Les enseignant(e)s observent directement les bienfaits de cette stimulation réalisée à la maison. Pour répondre à certains questionnements comme «Pourquoi mon enfant n'a-t-il pas de devoirs à la maternelle? Comment puis-je accompagner mon enfant?», l'école prépare également de petites capsules vidéo, qui seront traduites dans différentes langues, pour aborder certains sujets d'intérêt comme la lecture d'histoires à la maison.

Privilégier un dialogue interculturel

Le  **Centre multiethnique de Québec** encourage les acteur(-trice)s à adopter une  **démarche d'intervention interculturelle**. Pour favoriser un réel dialogue avec les familles, il faut d'abord prendre conscience de son propre cadre de référence (quels sont mes valeurs, mes responsabilités, mes préjugés, mes biais?). Une attitude de curiosité et d'ouverture assurera ensuite des échanges constructifs et respectueux. Faire l'effort d'aller vers l'autre pour comprendre sa réalité et sa vision de la situation permettra de respecter le rythme de chacun. Miser sur les forces des familles et reconnaître leurs efforts est fondamental.

Faire l'effort d'aller vers l'autre pour comprendre sa réalité et sa vision de la situation permettra de respecter le rythme de chacun.

En conclusion

L'important est de communiquer. On dit souvent que *c'est en se parlant qu'on se comprend*. Or, dans un contexte de diversité, ce n'est pas toujours aussi simple. Il ne faut donc pas hésiter à solliciter le soutien d'interprètes (p. ex., membres du personnel de l'école, agent(e)s de liaison, etc.) ou s'appuyer sur la technologie, rappelle Mme Blais. Des applications permettent aux parents de traduire les messages et documents envoyés par l'école dans la langue de leur choix. En retour, ils peuvent également traduire leurs questions ou leurs courriels destinés à l'enseignant(e) ou à la direction. Bien que ce ne soit pas parfait, la communication en est grandement facilitée.

En somme, il convient de prendre le temps et de se donner les moyens pour favoriser la collaboration école-famille-communauté. Quelle belle occasion d'aller à la rencontre l'un de l'autre pour célébrer la diversité!

Référence bibliographique

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3Vx9x4K

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. bit.ly/3uG8wwD





ARTS PLASTIQUES

Portrait de ma maman

Guylaine Champagne

Enseignante à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Pour cette chronique, je me suis inspirée de l'artiste peintre-collagiste Adèle Blais, qui vit et travaille à Sherbrooke. Cette artiste peint des portraits de femmes inspirantes qui ont marqué l'histoire. Elle superpose des couches de peinture acrylique à des collages. Ses réalisations ont été exposées dans plusieurs villes comme Hong Kong, Londres, Stockholm, New York, San Francisco, Miami, Nouvelle-Orléans, Houston, Toronto, Montréal et Sherbrooke.



Je vous propose de réaliser le visage de la personne la plus importante pour les enfants, celui de leur maman!

Cette activité a été réalisée par les élèves de ma classe. Un grand merci à la maman de Laurence, Krystina, pour nous avoir offert une

reproduction d'une œuvre de l'artiste ainsi que pour nous avoir donné plusieurs revues afin de réaliser les collages proposés dans l'activité.

Matériaux et outils

- Cartons ou papiers 11 X 17
- Gouache en pastille, teintes variées
- Contenants d'eau (pour rincer les pinceaux)
- Pinceaux de grandeurs variées (plat, rond, pointe large, pointe fine)
- Revues variées (découpures pour réaliser les cheveux)
- Ciseaux
- Colle en bâton
- Papier ou plastique pour couvrir la table
- Crayons feutre noirs, pointes coniques (pour réaliser les contours et les détails)



Matériaux



Mise en situation

Découverte de portraits de femmes de l'artiste Adèle Blais

1. Observer quelques réalisations de l'artiste (en sélectionner deux ou trois sur le [site de l'artiste](#) ou dans le livre « Les sublimes »).
2. Présenter l'artiste aux enfants (photo d'Adèle Blais, court résumé de sa vie et de sa démarche artistique, de ses expositions, etc.).
3. Mentionner aux enfants qu'un portrait représente le visage d'une personne.
4. Observer la disposition du visage sur la réalisation (cheveux dans le haut de l'image, visage au centre, début du torse au bas de l'image).
5. Questionner les enfants sur les réalisations :
 - Quels sont les différents matériaux utilisés par l'artiste? (énumérer quelques matériaux comme la peinture, les découpages de revues, etc.)
 - Quelles sont les principales couleurs utilisées?
 - Comment sont représentées les différentes parties du visage (forme d'amandes pour les yeux, nez légèrement triangulaire, bouche mince, cercles distincts pour l'une des joues et le menton, etc.)
 - Est-ce que tu reconnais certaines textures? (Par exemple, la dentelle)
 - Est-ce que tu reconnais certaines images? (Animaux, insectes, personnages, fleurs, etc.)
 - Est-ce que tu reconnais certains signes graphiques? (Lignes, points, spirales, écritures, etc.)
 - Est-ce que tu reconnais certaines formes? (Cercles, carrés, triangles, etc.)
6. Mentionner aux enfants qu'ils vont réaliser le visage de leur maman.

Réalisation

Étape 1 : Réalisation du visage (gouache sur table)

Pour cette étape, il est préférable de réaliser l'activité avec trois ou quatre élèves à la fois. L'adulte demeure en soutien aux enfants jusqu'à la fin de cette étape.

1. Écrire préalablement le prénom des enfants derrière les cartons ou les feuilles avant de réaliser cette étape.
2. Couvrir la table de papier ou de plastique.
3. Mettre à la disposition des enfants quelques illustrations de portraits de femmes de l'artiste, près de la table de travail, afin que ces derniers puissent les consulter tout au long de l'activité.
4. Mettre à la disposition des enfants la gouache en pastille (couleurs variées), les pinceaux et les contenants d'eau.
5. Inviter les enfants à peindre le visage de leur maman au centre du carton ou de la feuille à l'aide de la gouache en pastille (les questionner sur la couleur des yeux de leur maman).
6. Faire peindre les yeux, le nez et la bouche à l'aide d'un pinceau plus petit.
7. Faire peindre l'une des joues et le menton en cercle (comme dans les réalisations de l'artiste).
8. Faire peindre le cou.
9. Laisser sécher complètement avant de passer à l'étape suivante.





Étape 2 : Réalisation des cheveux (découpures de revues)

Avant cette étape, l'enseignante recherche différentes textures, couleurs, signes variés dans les images des revues (faire une présélection).

- Questionner les enfants sur la chevelure de leur maman (couleur et longueur des cheveux, plats ou bouclés, etc.).
- Demander aux enfants de découper grossièrement des formes dans les images (il est préférable de découper de grandes formes afin de couvrir rapidement la surface pour la chevelure).
- Coller les découpures au haut du visage à l'aide de la colle en bâton.
- Si l'enfant le désire, rajouter de plus petits éléments sur la chevelure (animaux, insectes, personnages, fleurs, signes graphiques, etc.).

Étape 3 : Réalisation des contours (crayons feutre noirs, pointes variées)

Inviter les enfants à tracer le contour des yeux, du nez, de la bouche, de l'une des joues et du menton à l'aide d'un crayon feutre noir.



Objectivation

1. Demander aux enfants de présenter leur maman à l'aide de leur réalisation (son prénom, la couleur de ses yeux, décrire sa chevelure, etc.).
2. Inviter les enfants à raconter pourquoi leur maman est importante pour eux.
3. Faire nommer certaines activités que les enfants aiment faire avec leur maman.
4. Exposer les réalisations (il serait intéressant de demander aux parents une photo du visage de chaque maman afin de les exposer à côté des réalisations).

Réinvestissement

- Réaliser son propre visage (autoportrait).
- Réaliser le visage de papa (fête des Pères).
- Réaliser une œuvre collective abstraite à l'aide de découpures de revues.

Pour aller plus loin

Sélectionner une œuvre de l'artiste Adèle Blais (un portrait de femme) et y réaliser un « Cherche et trouve » (je cherche un animal, un insecte, un personnage, une fleur, des lignes et des points, des spirales, de l'écriture, des formes géométriques, etc.)

Références bibliographiques

Blais, A. et Plaat, N. (2023). *Les sublimes. Hommage aux femmes qui ont osé.* Adèle Blais.

Site de l'artiste Adèle Blais : [Adèle Blais \(adeleblais.com\)](http://adeleblais.com)

Suggestion de livres en lien avec les femmes inspirantes dans l'histoire :

La courte échelle propose [la collection « De petit.e à grand.e »](#) (Rosa Parks, Simone de Beauvoir, Marie Curie, Amelia Earhart, Mae Jemison, etc.).



Explorer le monde de la programmation en s'amusant avec ScratchJr



Isabelle Therrien et Natalie Aubry

Conseillères pédagogiques, Service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire

À l'éducation préscolaire, les enseignantes sont toujours à la recherche de projets novateurs qui seront adaptés aux enfants qui ne lisent pas encore. Dans cet article, nous vous présentons l'application *ScratchJr*, un support idéal pour inventer de petites saynètes et les animer. En plus de pouvoir créer leurs propres décors et personnages, les enfants pourront s'initier au codage en juxtaposant des blocs simples afin de former une « phrase de programmation » qui donnera une autre dimension à leur projet. Le tout pourra être filmé et partagé avec leurs pairs et leur famille.

Pourquoi programmer à l'éducation préscolaire?

La programmation est un type de langage qui permet de donner des instructions à une machine afin qu'elle effectue différentes tâches. Elle contribue à développer plusieurs compétences, telle que la pensée logique et structurée. Même si tous les enfants ne deviendront pas des programmeurs, il est important de les aider à comprendre le monde qui les entoure et de leur donner des outils qui leur permettront de s'initier à différents langages. En imaginant des déplacements, en enregistrant leur voix, en créant un scénario, les petits seront amenés à travailler leurs habiletés à inventer des histoires et à suivre une séquence. Le codage est aussi une belle façon de se familiariser avec le sens de l'écriture et de ne pas avoir peur de faire des essais et des erreurs. L'utilisation du numérique pour animer des objets ou des personnages est donc une valeur ajoutée à l'apprentissage et nous comptons sur cela pour enrichir les expériences des enfants.

Qu'est-ce que ScratchJr?

ScratchJr est une application de création qui permet d'illustrer de petites saynètes d'une ou plusieurs pages et de programmer les personnages pour qu'ils se déplacent et émettent de courts sons. Elle est disponible gratuitement sur la tablette

tactile, soit sur [IOS](#) ou sur [Android](#). Elle peut être utilisée sur Chromebook et une version Beta est disponible via un ordinateur. Contrairement à son grand frère Scratch, la version Junior utilise un langage de programmation entièrement graphique, c'est-à-dire que les consignes sur les blocs sont imagées au lieu d'être écrites, ce qui est idéal pour les tout-petits qui sont des lecteurs et scripteurs émergents.

Avant de se lancer

Il n'est pas nécessaire d'être une experte en technologie pour offrir des projets qui intègrent le numérique en classe, surtout si vous utilisez l'application *ScratchJr*. Avec les ressources disponibles sur [le site du RÉCIT à l'éducation préscolaire](#), vous pouvez vous lancer sans filet. Par contre, si vous préférez prendre plus de temps pour vous approprier cet outil, n'hésitez pas à vous inscrire à l'autoformation [Coder avec ScratchJr](#) qui est disponible sur le site [Campus RÉCIT](#). Ce cours, d'une durée de 3 à 4 heures, pourra vous être reconnu dans le cadre de votre plan de formation continue et pourrait être réalisé seule ou avec vos collègues. Si vous éprouvez des difficultés en cours de route, il ne faut pas hésiter à nous consulter ou à interpeller les conseiller(-ères)s pédagogiques spécialisé(e)s dans l'intégration du numérique de votre centre de services scolaire.

Une fois que vous êtes bien initiée au langage de *ScratchJr*, il serait souhaitable de faire vivre aux enfants quelques activités dites « débranchées ». Celles-ci les aideront à mieux comprendre comment programmer les déplacements des objets et des personnages sur *ScratchJr*. Nous pensons entre autres au [jeu du robot](#) dans lequel un enfant prend le rôle du programmeur et donne des instructions à un ami afin de le diriger vers le coin de la classe qu'il a précédemment pigé. Les enfants constatent ainsi l'importance d'être précis dans les consignes et de bien décortiquer chaque mouvement de déplacement.

Les minis défis

Après avoir présenté l'application aux enfants et leur avoir montré ce que l'on pourrait réaliser grâce à cette dernière, nous vous proposons de leur présenter [les Minis défis ScratchJr](#) du Service national du RÉCIT à l'éducation préscolaire. Ils pourront alors découvrir progressivement les fonctions de chacun des blocs de programmation. Ces cartes offrent des codes QR menant à des vidéos proposant des tâches toutes simples. Le but est que les enfants les réalisent seuls, durant les ateliers autonomes, par exemple. Elles initient les enfants aux fonctions de chacun des types de blocs de programmation. Il suffit d'imprimer les pages recto verso et de les laisser à la disposition des enfants. Vous pouvez aussi faire des démonstrations au TNI en utilisant les liens vers les vidéos disponibles sur la page des [Mini défis ScratchJr](#).

Les mini défis SCRATCHJR
Atelier autonome

Fiches de mini défis avec codes QR pour se familiariser avec plusieurs types de tuiles sur l'application ScratchJr.

Niveau : Préscolaire/1er cycle

Consignes :

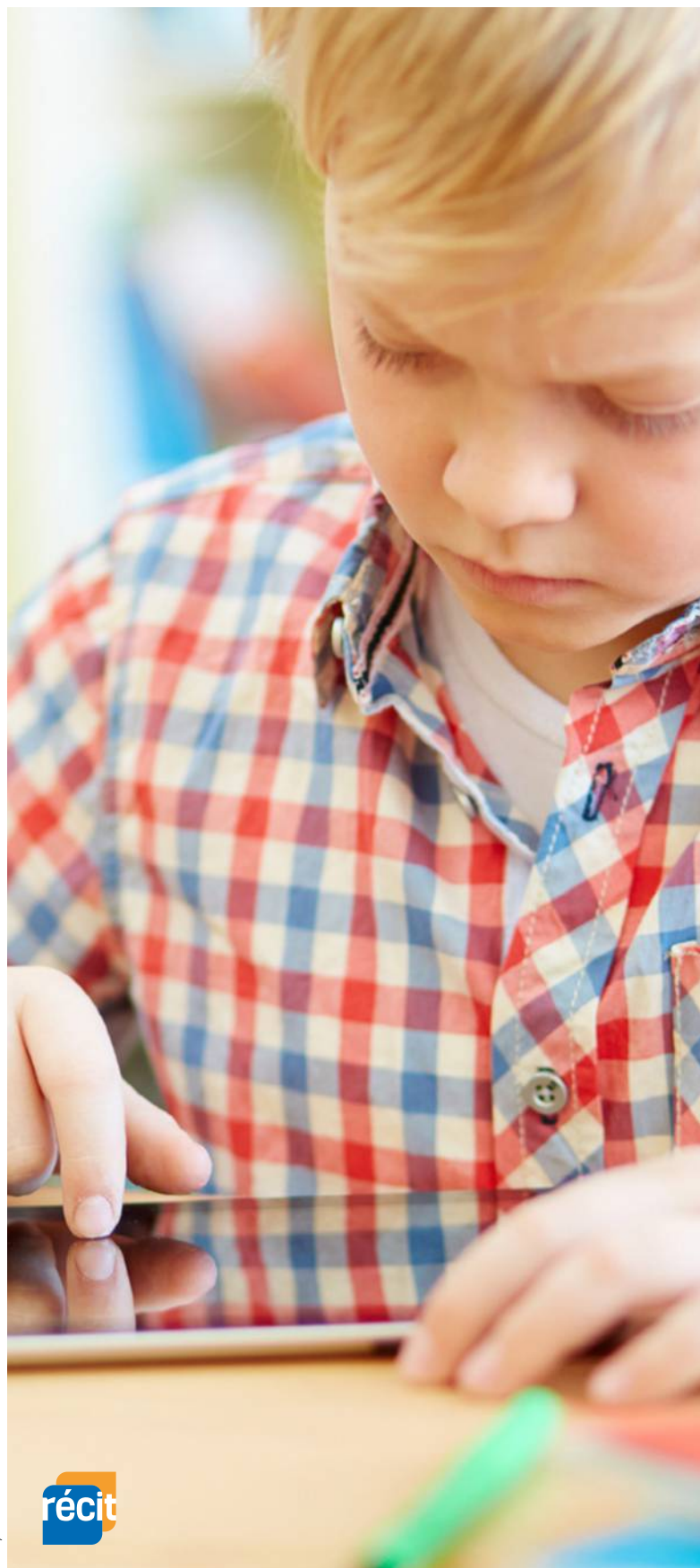
- Lire les consignes et regarder la vidéo.
- Apprendre à reconnaître les blocs de programmation.
- Le maître aide les enfants à programmer.
- Il est possible de programmer des personnages de l'application ScratchJr.

Notes :

- Le corrigé de ce document se trouve dans les premières pages de ce document. Ne pas le découper.
- Pour de plus amples détails, consulter le site du RÉCIT à l'éducation préscolaire.

© 2023. Tous droits réservés. Ce document du RÉCIT Présc est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage des Conditions Initiales à l'Identique 4.0 International.

récit Service national ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE Inspiré des missions de Conopé



123RF / PRESSMASTER



Comment créer les saynètes?

Pour chaque page que l'enfant crée, il doit tout d'abord choisir un décor. Il peut sélectionner une image parmi la trentaine proposée et l'utiliser telle quelle ou la modifier en changeant les couleurs et même en effaçant des éléments. Il peut également créer son propre décor en dessinant sur un fond blanc.

Une fois la scène illustrée, il faut ajouter des accessoires et des personnages. Là encore, les enfants ont accès à une panoplie d'images ou peuvent décider de créer eux-mêmes leurs personnages en les traçant.

Pour animer la scène, il suffit d'inventer un scénario et de donner des consignes à chacun des personnages, c'est-à-dire programmer leurs déplacements et leurs actions.

Il est possible d'ajouter des bulles de texte dans notre histoire, mais puisque nous sommes avec des enfants de 5-6 ans, nous proposons d'enregistrer de courtes séquences de sons afin de faire parler les personnages.

Voici un exemple de programmation qui donnerait cette consigne à un de nos personnages :

Avance de 5 pas, tourne vers la droite, saute pour rejoindre la première marche d'une échelle, monte de 5 pas, puis crie « À l'aide! ».

La phrase de programmation sur *ScratchJr* ressemblerait à ceci :



Notez qu'il est toujours souhaitable de mettre un drapeau vert au début de la série d'actions et de mettre un bloc rouge à la fin pour dire que la phrase est terminée ou qu'elle se poursuit sur une autre page, par exemple. Ces blocs peuvent être comparés à la lettre majuscule et au point utilisés en écriture.

Les grands défis

En plus des cartes de mini défis que vous pouvez laisser en ateliers autonomes, nous avons créé plus de **20 grands défis** qui permettent de réaliser un projet *ScratchJr* de A à Z. Ces projets sont en lien avec différents thèmes populaires en maternelle et suivent une séquence de plus en plus complexe. Dans ces grands défis, les enfants sont invités, par exemple, à faire une carte pour la Saint-Valentin ou Pâques ou à créer une scène pour illuminer un sapin à Noël. Sur [notre site](#), vous trouverez une description sommaire de chaque étape, avec des illustrations et un lien vers un tutoriel vidéo. Ici aussi vous êtes invitée à télécharger et imprimer des cartes sur lesquelles des codes QR dirigeront les enfants vers les vidéos où ils pourront revoir les étapes de réalisation qui sont illustrées.

Vous pouvez aussi lancer vos propres défis aux enfants, ou encore les laisser explorer et vous impressionner! Les plus habiles voudront sûrement ajouter des pages et faire des liens entre chacune d'elles afin d'avoir un projet plus grand, par exemple. Une autre belle façon de faire de la différenciation pédagogique et d'offrir à chaque enfant de réaliser un projet à sa hauteur!

Comment partager les projets *ScratchJr*?

Les histoires créées par les enfants peuvent être partagées si vous cliquez sur la forme jaune, dans le coin supérieur droit sur la première page de l'application. Vous pouvez



alors l'envoyer par courriel si le système de messagerie est activé sur votre tablette. Par contre, les personnes qui reçoivent le projet, en l'occurrence les parents, doivent installer l'application *ScratchJr*. Bien qu'elle soit gratuite, ce peut être un obstacle pour eux. De plus, il arrive que les envois soient bloqués par les centres de services et que les destinataires ne reçoivent pas les courriels venant d'une tablette de classe.

Pour remédier à ce problème, nous vous invitons plutôt à filmer votre écran alors que vous faites jouer l'animation en appuyant sur le drapeau vert, en grand écran. Vous pourrez ensuite partager la vidéo avec parents et amis, selon votre moyen de communication habituel, soit sur Teams, Google, ClassDojo ou SeeSaw, par exemple. Si vous ne savez pas comment effectuer cette capture en direct, vous n'avez qu'à consulter notre tutoriel [« Comment enregistrer l'écran »](#). N'hésitez pas à couper le début et la fin de votre vidéo afin qu'elle soit plus jolie. Pour ce faire, nous avons aussi un tutoriel qui pourrait vous aider à [« Élaguer votre vidéo »](#).

Pour aller plus loin



Depuis 2023, un événement multi-disciplinaire en programmation est organisé chaque année par les conseillers pédagogiques du RÉCIT. Le projet [Kreocode](#) propose de la formation en programmation pour les enseignants et des défis stimulants adaptés pour les élèves de l'éducation préscolaire, du primaire, du secondaire et de la formation générale des adultes (FGA); le tout, gratuitement. À la maternelle, vous pouvez réaliser le défi annuel en utilisant l'application *ScratchJr*; ce dernier est en lien avec le développement durable et s'inscrit bien dans le thème [de l'environnement et du Jour de la Terre](#).

D'autres outils pour programmer

Il existe d'autres applications qui permettent aux enfants de s'initier à la programmation. Nous pensons entre autres à celles que nous suggérons sur la page [« Programmation et codage »](#) de la section « tablettes » de notre site. Par contre, aucune autre application ne permet de faire les deux actions, soit créer une histoire et animer ses personnages, de façon aussi simple que *ScratchJr*.

Conclusion

L'application gratuite *ScratchJr* est tellement conviviale que nous vous recommandons vivement de vous lancer! Elle permet aux jeunes d'exprimer leur créativité tout en s'initiant au codage. Programmer est une autre forme de communication et ne peut qu'aider les petits à développer leurs compétences à résoudre des problèmes, à collaborer et à communiquer tout en s'amusant.

Après avoir proposé les mini défis aux tout-petits, si vous ne vous sentez pas prête à vous lancer seule dans les grands défis ou dans des projets qui vous inspirent, allez chercher de l'aide. Ce pourrait être les grands de sixième année, l'orthopédagogue ou l'enseignante ressource. Tous auront sûrement beaucoup d'intérêt à vous appuyer et à s'impliquer dans la création de petites histoires.

Nous vous souhaitons de beaux projets et vous rappelons que nous sommes toujours curieuses de voir ce que les enfants peuvent inventer avec ce genre d'outil numérique. N'hésitez pas à nous envoyer des vidéos que vous aurez créées avec *ScratchJr*!

OMEP

Une expérience inoubliable au 12^e congrès de l'OMEP-Asie-Pacifique, à Sydney en Australie

Manon Boily, Ph. D.

Professeure-chercheure titulaire au département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal
Présidente, OMEP-Canada

Mélanie Bélanger,

Directrice du CPE L'Arche de Noé,
Gagnante du concours d'Éducation au développement durable 2023 de l'OMEP-Monde,
Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal

Martine Bertrand,

Éducatrice au CPE L'Arche de Noé,
Gagnante du concours d'Éducation au développement durable 2023 de l'OMEP-Monde

Marie-Christine Allaire,

Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal

Tamie Jean-Baptiste,

Étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal

L'OMEP est une organisation qui comprend près de 70 pays à travers le monde. Elle vise à promouvoir les droits des enfants ainsi que leur bien-être. Pour cette organisation, l'éducation au développement durable (EDD) est un droit considéré comme étant essentiel, qu'il importe de promouvoir dès le très jeune âge chez l'enfant et la communauté qui l'entoure. Cet intérêt de l'OMEP est porté par certains enjeux actuels qui menacent notre planète, tels que les changements climatiques, la pollution, l'épuisement de nos ressources naturelles, etc. À cet égard, l'OMEP-Canada a décidé de s'inscrire dans la thématique de l'éducation au développement durable et de mettre en valeur les pratiques exemplaires qui se font au Québec, notamment dans les services de garde éducatifs à l'enfance (0-5 ans).

Plusieurs chercheur(-euse)s de l'OMEP ont donc amorcé des recherches sur l'éducation au développement durable. De son côté, l'OMEP-Canada a choisi de participer au concours annuel d'éducation au développement durable de l'OMEP-World et de créer des capsules vidéo pour renseigner la population sur le sujet. Gagnant du concours de l'Éducation au Développement Durable (EDD) de l'OMEP-World 2023, l'OMEP-Canada en partenariat avec deux chercheuses de l'OMEP, de la directrice et l'éducatrice toutes deux porteuses du projet de l'EDD au CPE L'Arche de Noé, ainsi que deux étudiantes aux cycles supérieurs, aussi membres de l'organisation, a présenté un symposium international portant sur l'éducation au développement durable. Dans cet article, nous relatons l'expérience vécue par les membres de l'OMEP-Canada lors du [congrès de l'ASIE-PACIFIQUE](#).

L'OMEP-Canada au congrès de l'OMEP-Asie-Pacifique

Manon Boily: Chaque année, plusieurs comités de l'OMEP partout à travers le monde organisent des congrès scientifiques. En décembre 2023, dans le cadre de leur 12^e congrès, l'OMEP Asie-Pacifique a choisi la thématique suivante pour réunir un grand nombre de chercheur(-euse)s et praticien(ne)s qui s'intéressent à la petite enfance : « Regarder en arrière, aller de l'avant : progresser vers la réalisation des objectifs de développement durable des Nations Unies dans la région Asie-Pacifique ». Dans cette perspective, l'OMEP-Canada a eu le privilège de proposer un symposium sur l'éducation au développement durable intitulé « Politiques environnementales, domaines d'intervention et actions menées par les milieux de garde éducatifs à l'enfance pour



Montagnes bleues avec les rochers des Trois sœurs sur la gauche.

adhérer aux pratiques de développement durable et sensibiliser les enfants à ses enjeux». Trois communications furent proposées par l'équipe de l'OMEP-Canada. Cette équipe était composée de la présidente, d'étudiantes aux cycles supérieurs et des gagnantes du concours international de l'éducation au développement durable de l'OMEP-Monde. Soulignons que le symposium a accueilli un grand nombre de congressistes, dont des chercheur(-euse)s et des professionnel(le)s de la petite enfance provenant du Japon, de la Suède, de la Chine, de l'Australie et d'ailleurs. Ces dernier(-ère)s étaient intéressé(e)s à connaître ce qui se fait au Canada (Québec) en matière de développement durable dans les services de garde éducatifs à l'enfance.

Première communication : Les pratiques de développement durable au Québec

Manon Boily : La première communication mettait en valeur une recherche sur les pratiques de développement durable réalisée au Québec par la Professeure-chercheuse Manon Boily de l'UQAM, aussi présidente de l'OMEP-Canada, et la Professeure-chercheuse Nathalie Goulet de l'UQAM, conseillère de l'OMEP-Canada. À cette occasion, l'étudiante à la maîtrise de l'UQAM Tamie Jean-Baptiste s'est jointe à la chercheuse principale pour présenter les résultats de la recherche. Ainsi, de nombreuses pratiques de développement durable, identifiées parmi les participant(e)s à l'étude, ont été mises en lumière. Ces pratiques portaient tant sur les plans environnemental, économique que social dans les milieux de garde éducatifs à l'enfance. La communication a aussi fait état des politiques environnementales et des éléments qu'elles comportent, essentiels à l'offre d'une éducation au développement durable optimale dans les milieux éducatifs à l'enfance.



La délégation de l'OMEP-Canada au 12^e Congrès de l'OMEP-Asie-Pacifique en présence de ses hôtes

Tamie Jean-Baptiste : Nous avons mis de l'avant toutes les actions entreprises dans plusieurs services de garde éducatifs au Québec soit par la direction, les membres du personnel, les enfants ou les parents pour s'engager dans l'offre d'une éducation au développement durable.

Nous avons constaté que les participant(e)s présent(e)s lors du symposium étaient reconnaissant(e)s d'avoir pu prendre connaissance des différentes ressources québécoises (p. ex., [ENvironnement JEUnesse](#)) offertes pour soutenir l'offre d'une éducation au développement durable dans les

milieux de la petite enfance. Cette présentation m'a permis de réaliser à quel point l'éducation au développement durable dans la petite enfance au Québec est en expansion et que nous détenons une belle richesse simplement par nos petites actions créatives au quotidien.

Au terme de cette présentation, lors de la discussion avec les personnes présentes au symposium, le partage de nombreuses pratiques écologiques avec d'autres participant(e)s œuvrant à l'international m'a permis d'en apprendre davantage sur ce qui se fait dans d'autres pays.

Deuxième communication : Le CPE L'Arche de Noé, grand gagnant du concours international de l'éducation au développement durable

Manon Boily : Le CPE L'Arche de Noé, grand gagnant du concours international sur l'ÉDD 2023, organisé par l'OMEP-MONDE, a présenté les **actions entreprises** par le milieu pour s'engager dans une éducation au développement durable efficiente auprès des enfants, du personnel et de la communauté.

Cette communication a permis aux congressistes de connaître l'historique qui a mené le CPE à s'inscrire dans la certification offerte par ENvironnement JEUnesse et de mettre en valeur des pratiques remarquables et exemplaires

qui s'inscrivent dans une éducation au développement durable prometteuse. Soulignons que ces pratiques ont été l'objet d'un grand engouement parmi les congressistes, qui étaient venus pour en connaître davantage sur les actions du CPE en matière de développement durable. En fait, les conférencières ont fait rayonner le Québec par les actions présentées à l'intérieur de huit grands domaines en apportant de multiples exemples concrets de pratiques vécues dans le milieu. Précisons également que le CPE a reçu dernièrement une certification dans la catégorie «excellent» par ENvironnement JEUnesse et, qu'à ce titre, les présentatrices ont inspiré les congressistes par leur engagement menant à des réalisations innovatrices en faveur de l'éducation au développement durable.

Mélanie Bélanger et Martine Bertrand : En tant que directrice générale du Centre de la petite enfance L'Arche de Noé, gagnant du prix de l'OMEP-World 2023 en développement durable, et d'éducatrice à la petite enfance depuis plus de 15 ans, également membre du comité sur le développement durable du même CPE, nous avons eu la chance de nous rendre au congrès de l'OMEP-Asie Pacifique en Australie. Quelle expérience merveilleuse, incroyable et enrichissante, que nous souhaitons à tous de vivre un jour!

Nous avons eu l'honneur de partager un bilan partiel des initiatives de développement durable mises en œuvre par notre équipe. Nous avons présenté la progression de l'intégration des pratiques en développement durable qui s'est faite au cours des cinq dernières années à notre CPE. Cette démarche se retrouve d'ailleurs maintenant au cœur de notre curriculum. Nous avons fait le choix de nous investir dans l'environnement et nous croyons que toutes nos petites actions peuvent faire une différence. Ce sont des pratiques qui doivent être inculquées dès le plus jeune âge et, étant un milieu d'éducation, nous considérons avoir ce rôle à jouer.

Voici les domaines d'actions qui touchent nos démarches : la gestion des déchets, le transport, la communauté, la nutrition, l'aménagement paysager, la biodiversité, la préservation et la valorisation de l'eau, la gestion de l'énergie et des bâtiments, l'événement écologique et l'éducation environnementale. Ce fut un plaisir de pouvoir partager notre travail et nos démarches qui, on l'espère, auront inspiré quelques-unes des personnes présentes.



Martine Bertrand et Mélanie Bélanger



Manon Boily, Marie-Christine Allaire et Tamie Jean-Baptiste

Troisième communication : Les services éducatifs et le développement durable

Manon Boily : Marie-Christine Allaire, étudiante à la maîtrise à l'UQAM sous la direction de Manon Boily, a offert une communication avec sa collègue Tamie Jean-Baptiste. Celle-ci portait sur les démarches entreprises pour offrir des environnements éducatifs supportés par des pratiques de développement durable dans les deux milieux où Marie-Christine œuvre comme directrice depuis plusieurs années.

Lors de cette communication, les deux conférencières ont parlé des activités promues pour offrir aux enfants une éducation au développement durable. Puis, elles ont fait des liens entre ces activités et le degré de sensibilisation des enfants à certains enjeux du développement durable tels que la préservation des ressources naturelles et l'environnement. De nombreux exemples d'activités vécues dans le milieu ont suscité chez les congressistes l'étonnement et le désir de s'engager sur des trajectoires d'éducation au développement durable. L'engagement du personnel de ces deux milieux éducatifs a permis d'y voir le fondement essentiel à la réussite d'une éducation au développement durable ayant une portée significative dans le milieu et la communauté.

Marie-Christine Allaire: En tant que candidate à la maîtrise en éducation et pédagogie dans le profil recherche à l'UQAM, membre de l'OMEP-Canada, membre étudiante de l'équipe de recherche RÉPI (Réussite éducative et pédagogie inclusive) et directrice/propriétaire de deux services de garde éducatifs à l'enfance 0-5 ans reconnus par le ministère de la Famille, j'ai à cœur l'éducation des jeunes enfants. En ce sens, les communications scientifiques auxquelles j'assiste sont d'une richesse incommensurable puisqu'elles me donnent accès aux plus récentes recherches en matière d'éducation, et ce au niveau mondial.

La communication que j'ai présentée en compagnie de Tamie Jean-Baptiste a pour titre « *Sensibiliser les enfants à l'écologie dans les services de garde éducatifs à l'enfance* ». Elle fait mention des démarches et des actions entreprises par le personnel (direction, éducatrices, cuisinières) de mes deux milieux de garde éducatifs, les garderies Les Mini Soleils et Les Mini Soleils II, en vue d'intégrer l'éducation au développement durable dans ses pratiques au quotidien. Elle énonce également la manière dont ces pratiques sont engagées dans une démarche d'implantation progressive tout en ayant une vision à long terme. Par exemple, le personnel des deux milieux de garde sensibilise les enfants, dès leur plus jeune âge, à la santé de la planète, leur fait vivre des expériences écocitoyennes significatives qui leur font prendre conscience de l'impact qu'ont leurs gestes sur la planète, s'assure d'offrir du matériel qui représente la diversité sous toutes ses formes ou encore priorise le matériel recyclé et naturel pour bricoler.

De surcroît, cette communication soulève l'importance de poser des actions qui permettent aux enfants de se sentir engagés, puisque l'engagement permet l'émergence d'une conscience écologique et contribue à sa progression. Ainsi, les enfants qui fréquentent les garderies Les Mini Soleils et Les Mini Soleils II sont amenés à faire des excursions en nature, à nourrir les oiseaux, à composter, à recycler, à limiter leurs déchets, à réduire leur consommation d'énergie, à créer et entretenir un potager, etc. C'est à l'aide de supports visuels et auditifs que ces actions, qui soutiennent les dimensions environnementales, économiques et sociales du développement durable, ont été exposées aux nombreux congressistes provenant des quatre coins de la planète. Parmi eux, j'ai vu plusieurs nouveaux visages, mais j'ai également eu le plaisir de revoir certaines personnes que j'ai eu la chance de côtoyer lors de précédents congrès de l'OMEP.



Partie d'une aire de jeux de la cour extérieure du KU Cheltenham Memorial Preschool

Le KU Cheltenham Memorial Preschool

Martine Bertrand : Nous tenons à remercier Michelle Healey et l'équipe du [KU Cheltenham Memorial Preschool](#) qui nous ont accueillis chaleureusement dans leur établissement.

J'ai pu découvrir leur pédagogie centrée sur l'enfant, leur environnement d'apprentissage stimulant et leur engagement pour le développement durable. Cette visite a été une grande source d'inspiration et nourrira plusieurs réflexions, discussions et pistes d'action au sein de notre équipe.

Tamie Jean-Baptiste : Une des particularités de ce service de garde est qu'il promeut un environnement naturel pour favoriser les apprentissages des jeunes enfants. Ainsi, l'éducation à l'environnement fait partie intégrante de leur programme quotidien.

Ce milieu a pu mettre en valeur la pédagogie en plein air par son aménagement créatif. En effet, la vaste cour extérieure permet de créer de nombreuses aires de jeux : coin arts (pincesaux, peinture, bricolage, etc.), coin déguisement, coin cuisine, coin blocs, coin jardinage et plus encore. Une aire de repas aménagée sous un toit ainsi qu'une aire de repos avec des bancs, chaises et un abri-soleil produisent des espaces de détente accessibles en tout temps et qui permettent aux enfants de rester parmi le groupe dans la cour.

La grande quantité et la variété d'aires de jeu font en sorte que les enfants ne ressentent pas le besoin d'être à l'intérieur, car l'extérieur leur offre une multitude de jeux et d'activités stimulantes. Par conséquent, cela permet aux enfants de renouer avec la nature et de mieux apprécier les

propriétés de l'environnement. En fait, grâce à l'organisation de l'environnement extérieur, les enfants peuvent vivre de nombreuses expériences tout en étant connectés avec la nature et les êtres qui y vivent tels que les oiseaux.

J'aimerais aussi souligner que nous avons été chaleureusement accueillis par quelques membres du personnel qui furent très patients et fiers de répondre à nos nombreuses questions. De plus, ce qui m'a plu, c'est que la visite du milieu a été accompagnée de descriptions précises de chaque pièce dans le milieu intérieur et de chaque activité et projet à l'intérieur et à l'extérieur. Cela m'a permis d'approfondir mes connaissances sur les intentions pédagogiques qui sous-tendent les apprentissages des enfants et de voir une autre perspective de ce qui pouvait être fait pour sensibiliser les enfants à l'environnement et au développement durable.

Mélanie Bélanger : Au centre préscolaire, il y avait beaucoup d'ateliers disponibles dans la cour pour les enfants avec du matériel à leur portée. J'ai été particulièrement charmée par le coin théâtre sous forme de véranda en bois. J'ai adoré l'idée des articles d'arts laissés près des tables prêtes à recevoir les œuvres des enfants et l'organisation de leur chariot afin de ranger le matériel facilement.

Je suis repartie avec d'innombrables idées pour mon centre de la petite enfance. Quel magnifique espace extérieur nous avons découvert avec une belle pédagogie axée sur les bonnes actions! À mon retour, nous avons fait une réunion d'équipe où j'ai présenté toutes les inspirations que notre visite m'a apportées. Nous avons discuté des éléments que nous aimerions ajouter à notre cour afin d'améliorer notre façon de travailler et d'offrir encore plus d'explorations aux enfants.

La force de ses mots résonne encore en moi : « *We have no leaders yet but we are raising some* ». Elle m'a fait prendre conscience de l'importance et de la responsabilité qu'implique notre métier d'éducateur(-trice) à la petite enfance.

MARTINE BERTRAND

D'autres coups de cœur

Présentation de Dr Ingrid Engdahl

– Stockholm University

Martine Bertrand : La présentation de la Dr Ingrid Engdahl, EDUCARE : *A Swedish pedagogical practice*, m'a particulièrement marquée. Elle soulignait le rôle et la contribution de l'éducation à la petite enfance dans la réalisation des [17 objectifs de développement durable des Nations Unies](#). La force de ses mots résonne encore en moi : « *We have no leaders yet but we are raising some* ». Elle m'a fait prendre conscience de l'importance et de la responsabilité qu'implique notre métier d'éducateur(-trice) à la petite enfance.

Présentation de M. Kei Kihara

– Oike Ashita Nursery School

Mélanie Bélanger : Lors de ce congrès, j'ai pu assister à des présentations de personnes venant du Japon qui nous ont entretenus des diverses initiatives réalisées dans leurs milieux. J'ai d'ailleurs repris un exercice présenté par M. Kei Kihara, celui d'offrir aux enfants la chance de choisir comment ils voudraient aménager leur cour. Quelle merveilleuse idée que de faire participer les enfants à cette démarche!

Martine Bertrand : M. Kei Kihara du Oike Ashita Nursery School au Japon m'a également beaucoup motivée par son projet de jardin. J'admire la sagesse avec laquelle il a su mobiliser les forces de sa communauté et les rallier autour d'un projet innovant et rassembleur.

Une grande reconnaissance

Tamie Jean-Baptiste : J'ai vécu une expérience inoubliable, premièrement en tant que conférencière, puis en tant qu'auditrice de communications qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances dans le domaine de la petite enfance. Mais, avant toute chose, je dois souligner l'accueil formidable des organisateurs à Sydney. Nul doute que nous avons été très bien accueillies par les responsables et organisateurs de l'évènement, et ce, dès notre arrivée jusqu'à la dernière journée de conférence. Le personnel attiré était très chaleureux et accueillant, toujours prêt à guider les visiteur(-euse)s.

Les conférences ont eu lieu à l'Université de Macquarie, à Sydney en Australie. L'emplacement où avaient lieu les conférences était tout simplement magnifique. Son architecture offrait un décor splendide où la nature était à l'honneur, avec une multitude d'oiseaux qui s'approchaient sur notre passage.





Marie-Christine Allaire et un kangourou



Martine Bertrand à l'intérieur de la verrière de l'Université Macquarie où se déroulait le congrès

En fait, j'ai vécu une expérience qui restera gravée dans ma mémoire, notamment en raison des nombreux participants qu'il m'a été donné de côtoyer. Parmi ceux-ci, nommons des chercheur(-euse)s provenant du Japon, de la Chine, de la Thaïlande, de la Suède, de la République des îles Fidji et de plusieurs autres pays. Dans le cadre de ce Congrès, plusieurs chercheur(-euse)s dans le domaine de l'éducation ont partagé les pratiques qu'ils ont mises de l'avant pour offrir une éducation au développement durable dans leur pays. Ils ont également fait des liens avec les retombées positives que celles-ci ont eues sur les enfants et sur l'environnement.

Les actions entreprises étaient riches, diversifiées et créatives. Après avoir écouté plusieurs conférences, il est évident que je suis repartie avec des pratiques enrichissantes à réinvestir personnellement dans le cadre de mes fonctions en tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire. J'ai hâte de faire vivre ces activités aux enfants!

Martine Bertrand : Cette première participation à un congrès scientifique a été pour moi une expérience enrichissante, inspirante et motivante. J'y ai découvert de nombreuses recherches et des projets innovants portant sur l'intégration du développement durable dans le domaine de l'éducation à la petite enfance. J'ai pu apprendre des expériences, des pratiques et des approches éducatives de différents pays. J'ai pu élargir ma compréhension des défis, des opportunités et des perspectives du développement durable et de l'éducation à la petite enfance dans le contexte actuel.

J'ai été impressionnée par la diversité des présentations, qui ont témoigné de l'engagement et de la créativité des communautés de chercheur(-euse)s, d'enseignant(e)s, d'éducateur(-trice)s, ainsi que des parents et enfants impliqués dans les différents projets, initiatives et environnements d'apprentissage.

Je tiens à exprimer ma gratitude pour cette superbe opportunité. Cette conférence a été pour moi une expérience inoubliable, tant sur le plan humain que professionnel. Cela a renforcé ma conviction que le développement durable et l'éducation à la petite enfance sont indissociables et cruciaux pour l'éducation du 21^e siècle.

Marie-Christine Allaire : J'ai assisté à des présentations tout aussi enrichissantes les unes que les autres. Par ailleurs, celle dispensée par un directeur de service de garde japonais qui fait l'élevage de vers à soie dans son milieu m'a grandement impressionnée.

Bref, ce fut un privilège de faire partie, une fois de plus, de la délégation de l'OMEP-Canada présidée par Madame Manon Boily. Évidemment, je ne pouvais quitter l'Australie sans prendre le temps d'admirer la beauté de sa faune et sa flore. J'ai fait provision de photos souvenirs de cette magnifique expérience.

Mélanie Bélanger : Je suis revenue de ce voyage motivée, enthousiaste et inspirée. Le fait d'assister à des conférences sur différents sujets qui nous apportent des perspectives nouvelles appelle à l'ouverture et à une prise de conscience vraiment intéressante. Ça nous amène à nous questionner et à réfléchir sur nos pratiques, et ça stimule le désir d'en connaître davantage et de continuer à nous améliorer. Ce congrès m'a donné le goût d'en apprendre encore plus sur ce qui se fait partout dans le monde. J'espère avoir la chance de participer à nouveau à l'un de ses congrès dans le futur. Je chéris cette expérience et ses souvenirs mémorables.



Martine Bertrand devant l'opéra de Sydney

Conclusion

Manon Boily : Notons que le symposium de l'OMEP-CANADA a reçu un très bel accueil et fut l'occasion de partager ce que les milieux de garde éducatifs du Québec font en termes de développement durable à nos collègues de L'Asie-Pacifique. L'OMEP-CANADA est heureuse que des chercheuses, des gens du milieu de la pratique et des étudiantes aient pu apporter leurs expertises pour alimenter ce symposium.



Mélanie Bélanger et sa fille, Florence Pépin, à Sydney



LITTÉRATURE JEUNESSE

Célébrons la diversité à travers la littérature pour la jeunesse!

Annie Lamontagne

Enseignante à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire des Patriotes

Depuis quelque temps déjà, sur les tablettes des libraires, nous avons vu apparaître une abondance de livres mettant de l'avant la diversité ethnoculturelle, linguistique, physique, etc. De nombreux albums et documentaires traitent de ce thème en y intégrant un côté réflexif, en l'abordant simplement à travers une histoire ou en l'exposant visuellement à l'aide d'illustrations. Je suis donc partie à la recherche d'albums accessibles aux petits d'âge préscolaire, qui valorisent la diversité, sans toutefois tomber dans le côté moralisateur. Certes, mon intention pédagogique est claire en lisant ces livres : exposer les enfants à cette diversité humaine, riche et variée, qui nous amène tous à mieux comprendre le monde, à faire preuve d'ouverture et à développer une société respectueuse et inclusive. Chaque petit humain assis devant moi au moment de l'histoire doit sentir qu'il a le droit d'être qui il est, d'être accepté et respecté et qu'il fait partie d'une société où l'ouverture, l'inclusion et le respect sont valorisés. Alors, voici mes albums coups de cœur, mes petites pépites d'or, qui célèbrent simplement la diversité, dans toute sa beauté!

Diverses façons de vivre



Bellière, C. et De Haes, I.
(2021). *Et toi, ta famille?* Alice.

Dans cet album, il est question de diversité familiale. Ouvrir ce livre et scruter les pages de garde permet déjà d'exploiter le thème. Une grande variété de familles est illustrée et il est intéressant

de constater que les membres ne sont pas tous identifiés de la même façon (p. ex., papa, daddy, papou, Luc, pap's). L'histoire de cet album se déroule dans la cour d'école où des enfants décident de jouer à la famille. On comprend vite que la tâche d'attribuer les rôles dans le scénario de jeu sera complexe, puisque chaque enfant qui se joint au jeu apporte son idée et remet en question les propositions des autres. Enfant unique, famille nombreuse, parents de même sexe, monoparentalité, famille recomposée, famille qui habite en maison bigénération, couple sans enfant, adoption, parents de cultures différentes... Tout y passe!

Et la finale de ce livre est délicieuse... Les deux enfants qui avaient commencé le jeu arrivent à cette conclusion : « Bon... en fait, c'est trop compliqué de jouer à familles. Si on jouait à autre chose? » « Ouais, t'as raison. Si on jouait à l'école? » Bref, c'est un album fabuleux qui contient, en prime, un petit brin d'humour que je vous laisse découvrir.

Diverses façons de se percevoir



Delaunoy, A. et Mora, A. (2022). *Le papillon de Carlito : La mariposa de Carlito*. KATA Éditeur.

Ce splendide livre mi-album, mi-documentaire parle de la migration des papillons monarques tout en faisant le parallèle avec l'immigration de deux enfants, Samia et Carlito. Ce dernier se remémore des souvenirs de son pays d'origine et tire la conclusion que l'on peut avoir un sentiment d'appartenance à deux pays et les aimer tous les deux. Les pages de garde contiennent la partie documentaire du livre. Une section contenant des informations sur les monarques et une autre expliquant des gestes à poser pour aider à les protéger sont efficacement présentées.

L'élément le plus intéressant est sans aucun doute que l'histoire est écrite en français et en espagnol. Il est d'ailleurs très intéressant, lors de la lecture en groupe, de faire la comparaison entre certains mots dans les deux langues (p. ex., école-escuela, amie-amiga, fleur-flor). Et pourquoi ne pas impliquer une personne de votre entourage qui lit bien l'espagnol pour venir raconter l'histoire avec vous? Deux lecteurs, deux langues... Je l'ai essayé et les enfants ont adoré!

Diverses façons d'être heureux



Brière, P. et Montplaisir, A. (2021). *Les amis*. Éditions de l'Isatis.

Ce ravissant album magnifiquement bien illustré attire le regard à tout coup. Il présente la complicité dans le jeu entre plusieurs enfants à l'apparence physique différente. Les phrases qui décrivent les illustrations sont courtes et construites avec des rimes. Les prénoms utilisés sont originaux et non répandus au Québec, ce qui apporte un petit plus à l'exposition à la diversité culturelle. Yoko, Patrish, Fridolin, Méloé, Zoltan et compagnie dégagent le bonheur de s'amuser entre copains, en faisant complètement abstraction des

Chaque petit humain assis devant moi au moment de l'histoire doit sentir qu'il a le droit d'être qui il est, d'être accepté et respecté et qu'il fait partie d'une société où l'ouverture, l'inclusion et le respect sont valorisés.

différences physiques qui les distinguent. C'est un bel album, court, facile à lire et qui serait souhaitable de laisser entre les mains des enfants afin qu'ils le regardent encore et encore.

Diverses façons de se démarquer



Roman, J.C. (2022). *La classe des super-héros*. Petits Génies. (Collection Albums petits génies)

Cet album coloré et dynamique nous transporte dans une classe de maternelle où tous les enfants sont des superhéros et des superhéroïnes à leur façon. La diversité physique y est très présente (couleur de peau, taille, poids, enfant en fauteuil roulant). Les activités de la maternelle sont des prétextes à leur entraînement et au développement de leurs supers pouvoirs. Travailler en équipe, prendre soin des autres, dire la vérité, savoir attendre son tour et se détendre sont toutes des actions entreprises par nos joyeux superhéros.

La fin est géniale! À la manière d'une planche de bande dessinée, on présente le super pouvoir des personnages de l'histoire et on demande aux enfants lecteurs de nommer le leur. Cet album permet d'ouvrir la discussion sur les talents, habiletés et défis de chacun et de faire constater à nos tout-petits que tous ont leur place dans un groupe.

Diverses façons d'être soi-même



Syed, A. (2022). *Ce n'est pas mon nom!* Scholastic.

Mirha (qui signifie « bonheur » en arabe) vit une grande tristesse... Aucun de ses nouveaux camarades de classe ne peut prononcer son prénom comme il le faut. Elle demande donc à sa mère de le changer. Sa maman lui explique alors la signification



123RF / STOCKBROKER

de ce prénom et encourage Mirha à en être fière. Mirha réussit à s'affirmer auprès de ses amis et elle découvre que plusieurs d'entre eux connaissent aussi la signification de leur prénom, ce qui lui fait apprécier la diversité et l'unicité de ceux-ci.

L'autrice et illustratrice de cet album est canadienne d'origine pakistanaise et crée des livres où l'inclusion et la diversité sont mises de l'avant. Le thème, proche de la réalité des enfants, et les illustrations intégrant des détails culturels intéressants témoignent de ce souci de présenter des œuvres diversifiées et inclusives. À lire en début d'année scolaire, lorsque nous apprenons à nous connaître!

Diverses façons de s'affirmer



Tregoning, R. et Murphy, S.
(2023). *La vie en couleurs*. Kimane Éditions.

Du bleu partout! C'est ce que voit, jour après jour, un petit garçon demeurant avec son papa. Tout est bleu : le gazon, les véhicules, sa maison, sa chambre... Mais ce petit garçon aime particulièrement

le jaune. Il collectionne, dans le plus grand secret, divers objets jaunes qu'il récolte dans la ville avant que ceux-ci ne soient ramassés et jetés. Lorsque son papa découvre son secret, la réaction de ce dernier n'est pas celle que le garçon anticipait. Ensemble, ils repeignent leur maison en jaune, ce qui entraîne un mouvement de changement dans toute la ville. Les immeubles se colorent au gré des envies de chaque habitant et le bleu laisse place à une multitude de couleurs, ce qui amène de la diversité et de la gaieté partout dans la ville.

La dernière double page est superbe! Elle illustre la ville colorée et pleine de vie. Mon petit bémol : l'auteur a choisi d'écrire une « morale » pour conclure son histoire. Toutefois,

avant de la lire, il est intéressant de laisser les enfants réagir spontanément et interpréter à leur façon le dénouement de l'histoire. Leurs réflexions sont tellement pertinentes, inusitées et significatives. À vous de juger, à partir des réponses des enfants, si les dernières phrases du livre ont leur place dans la discussion que cet album suscitera.

Diverses façons de célébrer la diversité

La diversité occupe maintenant une grande place dans la littérature pour la jeunesse. Mes trouvailles en librairies et dans ma bibliothèque personnelle étaient nombreuses et variées. Je conclus donc cette chronique en vous proposant d'autres albums pertinents sur différents sous-thèmes de la diversité. Bonne découverte!

L'amour entre personnes de même sexe :

Haack, D. (2019). *Le prince et le chevalier*. Éditions Scholastic.

Le parcours de nouveaux arrivants, l'immigration :

Dawson, C. (2024). *Partir de loin*. Les Éditions de la Bagnole.

Différentes façons de célébrer :

Guillier, A. (2022). *Tous les Noël du monde*. Éditions Milan.

Les stéréotypes de genres :

Gravel, É. (2021). *ADA la grincheuse en tutu*. Les Éditions de la Pastèque.

Acosta, A. et Armaviska, L. (2023). *Vive mes ongles de toutes les couleurs*. Bayard Éditions.

La diversité familiale :

Walcker, Y. (2022). *Camille veut une nouvelle famille* (N. éd.). Éditions Auzou.

La diversité physique et les intérêts variés :

Morasse, J-P. (2023). *Pas si différents*. Les Éditions les Malins.

Parr, T. (2020) *Tous différents* (N. éd.). Bayard Jeunesse.



MUSIQUE

Agir à titre de ressource au volet Parents de la maternelle 4 ans et soutenir les pratiques musicales des familles : comment faire?

Gabrielle Vézina, M. Mus.

Étudiante à la maîtrise
en psychopédagogie,
Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Annick Bourbeau

Intervenante-parents
Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie,
Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Aimée Gaudette-Leblanc, M.Mus.

Candidate au doctorat,
Faculté de musique, Université Laval
Professeure,
Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières

Dans la dernière année, Gabrielle a agi à titre de personne-ressource dans le cadre du volet Parents de la maternelle 4 ans. Il lui a alors été demandé d'animer un atelier dans lequel les familles étaient amenées à expérimenter différentes activités musicales. Lors d'une rencontre d'équipe, nous nous sommes questionnées sur les contextes dans lesquels cette animation avait eu lieu. Étaient-elles en adéquation avec les principes présentés dans le [Guide de soutien pour le volet Parents](#) (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2021)?

Dans cette chronique, nous rappelons les principes sur lesquels doit s'appuyer la planification des activités proposées aux familles de la maternelle 4 ans. Nous nous questionnons également sur la contribution que pourrait apporter une personne-ressource comme Gabrielle lors des rencontres prévues au volet Parents.

Mise en situation



C'est une journée spéciale dans la classe de madame Julie. Des parents sont présents et Gabrielle vient d'arriver avec ses instruments de musique et ses images : du plaisir en perspective!




123RF / VODOLEI

Mise en situation (Suite)

Gabrielle invite les participants à s'asseoir et se présente : « Je suis chanteuse d'opéra et j'adore la musique! ». À ce moment, les enfants s'exclament : « Moi aussi! », « Papa chante toujours à la maison! », « Moi, mon frère suit des cours de piano tous les jeudis et je l'écoute chaque fois! » Après une discussion effervescente sur les pratiques musicales des familles, d'un commun accord, tous chantent une chanson de bonjour en frappant des mains.

Gabrielle raconte ensuite  l'histoire du petit soleil. Elle utilise différents instruments de percussion pour s'accompagner. Puis, Gabrielle invite les participants à faire monter le soleil qu'ils ont bricolé lors d'une rencontre précédente. Elle invite alors les familles à chanter des sons ascendants. Après quelques montées spectaculaires, Gabrielle chante la chanson du rangement. Tout le monde se met au travail : on range les soleils et on se place en cercle. Gabrielle chante alors  la ronde du baiser papillon et bouge avec les familles. Soudain, un parent

lance : « Oh! Angela voudra sûrement refaire cette activité avec son petit frère à la maison! » Gabrielle en profite pour expliquer que les comptines et les chansons peuvent effectivement être utilisées dans d'autres contextes. Elle propose aux parents de leur envoyer les enregistrements des chansons qu'ils ont chantées, ce qui leur permettra de les écouter, voire de les utiliser à nouveau.

Avant de chanter la chanson d'aurevoir, Gabrielle demande aux familles s'ils connaissent d'autres chansons d'insectes. Rapidement, Mathis raconte que sa grand-maman lui chante souvent la chanson de la coccinelle. Accompagnée de Gabrielle, la famille de Mathis chante  Coccinelle, demoiselle, ce qui amorce, tout en douceur, la fin de l'activité.

Gabrielle conclut cette activité en échangeant avec les parents sur l'activité vécue pendant que les enfants retournent à leur routine de classe.

Planifier et organiser des rencontres de soutien et d'accompagnement des familles pour favoriser la réussite éducative de l'enfant

Lors de la planification et de l'organisation des rencontres, l'enseignante devrait **consulter les parents pour connaître leurs besoins** et planifier les rencontres avec eux en fonction de leurs disponibilités et de leurs intérêts (MÉQ, 2021). Dans le contexte de l'animation proposée plus haut, nous pouvons nous poser les questions suivantes :

- La planification et l'organisation de cette rencontre musicale se basent-elle sur un réel besoin exprimé par les parents?
- À la fin de la rencontre, les parents sont-ils invités à prendre parole? Ont-ils apprécié l'animation qui leur a été proposée?

Cette activité fut entièrement initiée par l'enseignante, sans consultation auprès des parents pour connaître leurs besoins. De plus, durant l'animation, les parents ont parfois été spectateurs, parfois participants, sans jouer un rôle actif dans l'organisation de la rencontre. À la fin de l'animation, les parents ont pu prendre parole et partager leur appréciation de l'activité. On peut toutefois se demander s'ils étaient à l'aise de partager leur opinion auprès de Gabrielle, avec laquelle ils n'ont pas de lien significatif. Notons que dans certains milieux, une intervenante-parents accompagne les parents lors des 10 rencontres et peut donc créer un lien de confiance permettant un climat favorable aux échanges.

Mettre en place des pratiques collaboratives avec les familles et l'ensemble des acteurs qui se soucient du développement de l'enfant

La considération des idées des parents et des enfants favorise « l'**engagement** et le **partage des responsabilités** dans le respect du rôle et des forces de chacune et de chacun » (MÉQ, 2021, p. 9). Pour accompagner cette animation, un moment d'échange entre parents aurait pu permettre de faire ressortir plusieurs suggestions. En partant de l'idée que la musique peut contribuer à entrer en relation avec l'enfant, à organiser les routines et les transitions et à soutenir le développement de l'enfant (Koops, 2019), un besoin aurait pu être exprimé. Par exemple, certains parents auraient pu mentionner leurs besoins de connaître de nouvelles comptines et de nouvelles chansons. Un parent aurait alors pu proposer la création commune d'un répertoire de comptines et de chansons. Avec son savoir-faire, Gabrielle pourrait ainsi accompagner les parents,

notamment en enregistrant les chansons et en les rendant accessibles à tous. Elle pourrait aussi expliquer comment ces chansons peuvent être utilisées, de façon à interagir avec leur enfant.

Toutes les familles ont à cœur le bien-être et la réussite de leur enfant et font de leur mieux pour le soutenir dans son développement

La **reconnaissance de la compétence des parents** est au cœur de ce principe. En ce sens, il est important d'adopter une posture **d'ouverture face aux différentes familles**. Dans la situation présentée plus haut, Gabrielle s'intéresse aux pratiques musicales des familles et leur permet de prendre conscience que ces pratiques peuvent varier d'une famille à l'autre. Par ailleurs, ici, plutôt que de se positionner dans une posture d'expert, Gabrielle considère que certains parents possèdent déjà un répertoire de chansons qu'ils utilisent pour faciliter les routines et les transitions (Koops, 2019). **Elle met de l'avant les connaissances des parents et cherche à en faire bénéficier le groupe lors de son animation.**

En conclusion, dans cette chronique, sans remettre en question la pertinence d'inviter une personne-ressource comme Gabrielle, qui ne manque pas d'idées pour accompagner les familles dans leurs pratiques musicales, nous rappelons l'importance de s'appuyer sur les trois principes présentés dans le [Guide de soutien pour le volet Parents](#) pour orienter nos pratiques. Ainsi, à la suite de l'animation proposée par Gabrielle en classe de maternelle 4 ans, quelques questions se posent :

- Qui devrait avoir le rôle d'accompagner les parents lors des 10 rencontres prévues au volet Parents de la maternelle 4 ans?
- Cette personne peut-elle inviter une personne-ressource comme Gabrielle pour faire vivre des activités musicales aux familles? Si oui, dans quels contextes?

Références bibliographiques

Koops, L. H. (2019). *Parenting musically*. Oxford University Press.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Guide de soutien pour le volet Parents, éducation préscolaire 4 ans à temps plein*. Gouvernement du Québec. bit.ly/4bBrfJc



PHOTOS / CAROLINE RICARD

PROF ÉCOLO

La pédagogie en nature ou le plaisir d'éduquer à l'extérieur! (2^e partie)

Des occasions en or à saisir

Caroline Ricard, M. Éd.

Enseignante à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

La pédagogie en nature s'intègre bel et bien dans le modèle pédagogique québécois! Dans mon article précédent, j'exprimais l'importance de saisir les objets d'intérêt des enfants au moment où ils se présentent, tantôt lors des discussions, lors des jeux libres ou encore lors des observations faites à l'extérieur. Ceux-ci vous permettront de bien pratiquer la pédagogie en nature. Dans cet article, j'illustrerai trois occasions en or, saisies cette année avec les enfants de ma classe, afin que vous puissiez ressentir la joie que ces situations nous ont procurée, mais surtout, toutes les occasions de développement qu'elles nous ont offertes.

Première situation émergente : vol d'oies blanches

Le simple fait de l'observer était merveilleux : notre tout premier voilier d'oies blanches de l'année, un 21 février?! Plutôt inhabituel. Tout de suite après, c'est un avion blanc que nous observions. Ça nous a fait rire, même si dans mon for intérieur, j'étais triste à l'idée que cet avion faisait sans doute partie des raisons de ce dérèglement. Je me suis cependant gardée de mettre l'accent sur « les problèmes environnementaux », pour ne pas créer d'écoanxiété chez mes petits. Eux m'amenaient déjà dans le plaisir de jouer à y voir des lettres. « V » pour le vol des oies, « I » pour l'avion qui se dressait bien droit. Puis, les enfants ont cherché une lettre à représenter tous ensemble, à leur tour. Je n'avais pas prévu de faire cela. Les enfants l'ont proposé et j'ai saisi l'occasion. Pourquoi pas?

Par la suite, nous nous sommes amusés avec le son des lettres et avec le cri des outardes : « v », « i », « u », « oi ». Placés en « U », nous avons joué avec les rimes et avons cherché des mots qui les contenaient : « vie », « statue », « oies ». Jouer ainsi nous a bien amusés. Au fil de nos pensées, c'est finalement un poème inspiré des haïkus que nous avons composé.

Oies blanches en forme de « V » (oi, oi, oi)

*Avion en forme de « I » (mais ça fait « VI »
puis finalement, c'est la VIE)*

Et nous en forme de « u » (statue)



Être alerte me permet de saisir ces occasions et de leur donner un sens, une pertinence, dans l'instant.

Ce moment unique ne se représentera sans doute jamais parfaitement. Dans cet instant non planifié, nous avons travaillé la conscience phonologique en plus de faire preuve de créativité. Nous nous sommes sentis bien, en communion avec la vie, ensemble. Ce moment rempli de pertinence a émergé à partir d'un objet d'intérêt tout simple, capté sur le vif : un vol d'oies blanches. De nous y attarder a été complètement grisant parce que nous profitions ensemble d'un moment printanier fort attendu. Ces instants nous permettent de nous ancrer dans la vie et la phénoménologie. Le vol des outardes n'est ici que l'un de ces exemples. Être attentive à l'émotion que ces instants soulèvent tout comme à l'inspiration et à l'orientation que les enfants prennent pour les traiter (p. ex., mouvements, expression de sentiments, interprétation des rapports sociaux, langage, questionnements à propos de leur destination ou autres) m'oblige à une grande flexibilité et à une grande résilience, puisqu'il est rare qu'ils soient traités de la même manière, d'une cohorte à l'autre. Être alerte me permet de saisir ces occasions et de leur donner un sens, une pertinence, dans l'instant. Cette année, cette flexibilité aura permis de saisir une vraie occasion de développement langagier en jouant avec les lettres et leurs sons en plus de s'initier à une forme poétique, la poésie haïku.

Deuxième situation émergente : un spa en classe à ciel ouvert

Comme dans vos classes sans doute, mes enfants réalisent chaque mois leur autoportrait. Cette année, l'un d'eux s'est représenté nu, en janvier. « Mais que fais-tu là nu, en plein hiver? Tu vas geler! Tu n'as même pas de costume de bain pour cacher tes parties intimes? C'est impossible; il faut t'habiller! » En réponse à ma réaction, un enfant nous explique être déjà allé dehors en maillot de bain, en plein hiver. D'autres me confirment que c'est bel et bien possible puisqu'eux aussi l'ont déjà vécu! Cette révélation a suscité toute une excitation! Plus je jouais les indignées, plus des enfants m'expliquaient avec enthousiasme et détermination cette possibilité qui s'appelait « faire un spa », alors que d'autres la découvraient.

En un instant, l'idée d'organiser un spa a émergé. « Quoi? Faire un spa à l'école? Il faudrait que cela s'organise pour célébrer quelque chose de grand parce qu'on n'a jamais vu ça! ». Sitôt dit, sitôt on a proposé la Fête des 100 jours comme temps parfait pour vivre cette occasion unique.



Voilà une belle illustration de ce qui se passe parfois à l'intérieur qui sert notre pédagogie à l'extérieur. Le sens qu'a pris notre quotidien pour nous préparer à ce grand jour était tout aussi excitant que l'idée de le vivre! Et pour être honnête, l'idée de faire un spa m'emballait depuis que j'avais déjà vu passer cette expérience d'une garderie sur les réseaux sociaux. Étant en fin de carrière, je me retrouve dans l'urgence de vivre, avant la fin, toutes mes situations rêvées et pas encore réalisées. Avec l'accord des parents et à la GRANDE SURPRISE et la JOIE DE TOUS, un spa a été organisé. L'auteur de



l'autoportrait nu, côtoyant l'imaginaire et la symbolique régulièrement, a pris soin de me demander s'il amènerait son costume de bain « pour vrai, vrai! » avant de se laisser aller à l'euphorie de l'anticipation de cette journée qui est devenue mémorable!

Cette expérience sensorielle de la nordicité nous a permis de nous sentir tellement bien dehors, au contact du froid et du chaud tout à la fois! C'était un moment propice pour développer notre confiance en nous-mêmes en relevant ce grand défi. De plus, puisque nous inventions ce moment avec les familles, c'était une occasion de stimuler notre créativité à tous, petits et grands. Tous y ont mis du leur! Cette journée unique était un rêve devenu réalité pour moi. Comme quoi le dessin d'un portrait nu en plein hiver a offert une occasion en or à saisir pour vivre pleinement la pédagogie en nature. Ce contexte d'apprentissage est peut-être étonnant, mais combien riche sur tous les plans! Nous avons vécu un moment de pure synergie entre nous et la nature, une de ces journées grisantes comme pas d'autres! Cette situation a permis de soutenir principalement les compétences liées au développement physique et moteur, mais également celles liées au développement affectif et social.

Des occasions de se retrouver dans cet état de parfaite communion avec Maman la Terre, il y en a mille et une en classe à ciel ouvert, et ce, en toutes saisons! Prendre le temps de les ressentir, par le biais de nos cinq sens, de s'arrêter et d'apprécier... c'est ce que cela nous apprend! Nous retrouver dehors nous permet de saisir toutes les beautés de la nature et ses contrastes aussi, sans oublier le confort qu'elle nous procure.





En classe extérieure, les occasions de se lier à notre environnement, de réaliser que nous faisons partie du monde animal, du monde du vivant, et que nous sommes tous régis par les mêmes caractéristiques et lois, offrent des contextes uniques pour développer la conscience de soi, des autres et du monde dans lequel nous évoluons.

Troisième situation émergente : un bébé écureuil mort

La dernière situation que je vous présente illustre une occasion saisie autour d'un inconfort... parce que même dans ces moments, il est possible de tirer de grands apprentissages.

Il est impressionnant d'observer combien la mort intrigue et pose une ambiance empreinte de respect et de recueillement. Ce bébé, nous l'avons découvert au pied d'un arbre. Bien que cela ait suscité un petit malaise, sa découverte nous a tout de même permis d'exprimer nos émotions et de nous questionner au sujet des raisons de cette fin hâtive. Grâce à cette découverte, nous avons

pu aborder les questions liées à la prise de risques que l'animal n'avait peut-être pas bien su évaluer. Nous avons également abordé la question des accidents qui arrivent parfois et de l'importance de la prudence dans nos déplacements et dans nos jeux (prudence dont nous faisons preuve « autant que nécessaire, pas autant que possible »... sinon, on ne ferait rien). Nous avons aussi discuté de la permanence de la mort, parce que la vie, on n'en a qu'une seule! Ce n'est pas comme dans un jeu où l'on en a plusieurs en banque!

De plus, on a pu constater en l'observant que la mort de ce petit animal intéressait déjà plusieurs autres petits vivants, insectes principalement! De la mort naît la vie, puisque d'autres s'en nourrissent. Au fil de la discussion, nous réalisons que TOUS LES VIVANTS se nourrissent de vivants qui sont morts, même nous! Quelle révélation! Les compétences liées au développement affectif et cognitif ont principalement été soutenues ici.

En classe extérieure, les occasions de se lier à notre environnement, de réaliser que nous faisons partie du monde animal, du monde du vivant, et que nous sommes tous régis par les mêmes caractéristiques et lois, offrent des contextes uniques pour développer la conscience de soi, des autres et du monde dans lequel nous évoluons.

Conclusion

Des occasions en or? Il s'en présente à la tonne lorsque nous faisons preuve d'ouverture et de disponibilité pour ce qui émerge! Est-ce que j'arrive à toutes les saisir? Bien sûr que non! J'en laisse échapper quelques-unes tels des petits cailloux pour lesquels je me prépare mentalement pour une prochaine fois sur des « sentiers » similaires.



Comment aider votre enfant à apprendre ?

Votre enfant a besoin de votre aide pour développer sa confiance et son désir d'apprendre. Voyez comment vous pouvez l'aider à développer de nouvelles habiletés.

Vous pouvez utiliser l'étayage pour aider votre enfant à faire des apprentissages et à accomplir des tâches seul. Cette stratégie consiste à l'accompagner affectueusement en observant ses actions et en le guidant selon ses besoins. À mesure que votre enfant progresse, vous diminuez peu à peu votre soutien.

11 façons de soutenir ses apprentissages

1 Décomposez la tâche en plusieurs étapes simples.

Pour apprendre à votre enfant à attacher ses souliers, par exemple, commencez par lui montrer à les mettre à l'endroit et à faire des nœuds. Ensuite, apprenez-lui à faire des boucles. Lorsque votre enfant maîtrise une étape, accompagnez-le vers une autre.

2 Guidez votre enfant avec des paroles au lieu de faire à sa place.

Observez d'abord ses tentatives, car il a besoin d'expérimenter, puis faites-lui des suggestions au besoin. Par exemple, s'il a du mal à couper les légumes cuits dans son assiette, dites-lui de piquer sa carotte avec sa fourchette dans une main et d'appuyer sur la carotte avec son couteau dans l'autre main. Commentez ses actions et valorisez ses efforts.



3 Encouragez les initiatives de votre enfant. Par exemple, félicitez-le lorsqu'il réussit à attacher tous les boutons pression de sa veste sans aide. Vos encouragements lui donnent confiance.

4 Simplifiez-lui la tâche en accomplissant une partie qu'il ne peut pas faire seul. Par exemple, vous pouvez sortir les assiettes et les verres de l'armoire pour qu'il puisse mettre la table seul, mais le laisser sortir lui-même les ustensiles.

5 Diminuez peu à peu le soutien que vous offrez à votre enfant pour l'encourager à exercer son nouveau savoir-faire. Par exemple, s'il réussit à faire ses boucles de souliers, ne les faites plus à sa place, sauf si votre enfant ne se sent pas en mesure de les faire pour différentes raisons.

6 Complexifiez les jeux de votre enfant en jouant avec lui. Par exemple, si vous jouez au restaurant, faites appel à sa mémoire en commandant plusieurs plats : « J'aimerais avoir un potage aux carottes comme entrée, un spaghetti en plat principal et un gâteau au fromage pour dessert avec une tisane svp. » Laissez-vous ensuite guider par les initiatives de votre enfant.

7 Utilisez des tâches du quotidien pour stimuler ses apprentissages. Si vous amenez votre enfant à l'épicerie, encouragez-le à se souvenir de quelques éléments à acheter. Profitez aussi de l'occasion pour lui apprendre de nouveaux mots. Dites, par exemple : « Regarde, c'est de la poudre à pâte. Il faut en mettre dans les muffins pour les faire gonfler au four. »

8 Encouragez votre enfant à relever de nouveaux défis. Par exemple, lorsqu'il est motivé à enlever les petites roues de sa bicyclette, encouragez-le et rassurez-le en lui indiquant que vous allez le faire ensemble. Donnez-lui ensuite des indications pour le soutenir : « Regarde bien droit en avant, je vais tenir un peu ton banc pendant que tu pédales. » S'il tombe, encouragez-le en valorisant ses efforts. Surtout, acceptez de suivre son rythme.

9 Suivez ses champs d'intérêt pour favoriser ses apprentissages. Observez-le jouer pour connaître ce qui l'intéresse en ce moment. S'il aime jouer avec des camions, vous pouvez les nommer pour bonifier son jeu lorsque la situation s'y prête. Dites, par exemple : « Tu joues avec la bétonnière. Sais-tu à quoi elle sert dans un chantier de construction ? »

10 Utilisez les livres pour enrichir son vocabulaire. Arrêtez-vous en cours d'histoire pour expliquer certains mots : « Sais-tu ce que veut dire "persévérant" ? » Écoutez ce que votre enfant vous dit et donnez-lui ensuite la réponse s'il ne connaît pas le mot.

11 N'hésitez pas à nommer les apprentissages que fait votre enfant. Cela l'encouragera et augmentera son estime de soi.

Quand la tâche reste difficile malgré votre aide...

Il est possible que votre enfant ne réussisse pas à réaliser une tâche, même avec votre soutien. Si c'est le cas, cela peut simplement signifier qu'il n'est pas « prêt » pour cet apprentissage. N'insistez pas, car cela risque de rendre l'expérience désagréable pour lui. Il est important de favoriser les apprentissages de votre enfant dans un contexte de jeu et de lui offrir des défis adaptés à ses capacités.

Pour tout savoir sur le développement de l'enfant, visitez naitreetgrandir.com



GRATUIT

Pourquoi être membre de l'Association d'éducation préscolaire du Québec?

Devenir membre de l'AÉPQ vous permet de faire partie d'une communauté de pratique qui s'intéresse à l'éducation préscolaire. En plus de pouvoir participer aux différentes activités organisées par l'association, vous pourrez échanger avec d'autres collègues, vous tenir informée et avoir la possibilité d'assister à des formations.

Devenir
membre
aepq.ca

Pour devenir membre de l'AÉPQ,
abonnez-vous à notre
 Infolettre



aépq