

**Département du Sénat de Berlin en charge de l'éducation,
de la jeunesse et de la famille**

**Programme éducatif de Berlin
pour la petite enfance – Berliner Bildungsprogramm**

Département du Sénat de Berlin en charge de l'éducation,
de la jeunesse et de la famille

Programme éducatif de Berlin
pour la petite enfance -
Berliner Bildungsprogramm

dohrmannVerlag.berlin

Département du Sénat de Berlin en charge de l'éducation, de la jeunesse et de la famille : Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance – Berliner Bildungsprogramm – 2018

Originaltitel / Titre original : Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege, Berlin, Neuauflage 2014.

Endredaktion / Rédaction : Dr Christa Preissing (INA gGmbH), Annette Hautumm-Grünberg (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie)

Übersetzung aus dem Deutschen / Traduit de l'allemand par Anna Bodenez

Fachlektorat / Relecture : Dominique Malleval

Fachberatung / Coordination : Simone Wahl, Philippe Loiseau

Die Übersetzung wurde ermöglicht durch / La traduction a été rendue possible grâce à IAZ e.V., Initiative Avenir bilingue – Initiative bilinguale Zukunft e.V., <https://avenir-zukunft.eu/>



ISBN 978-3-938620-47-2

© 2018 dohrmannVerlag.berlin

Publikation der deutschen Originalausgabe / Version originale publiée par verlag das netz, Weimar/Berlin

Umschlaggestaltung / Conception graphique : Jens Klennert

Druck / Imprimé en Allemagne par Henschel Druck und Werbung, Eilenburg, Printed in Germany

dohrmannVerlag.berlin

für europäische und interkulturelle Pädagogik

Ringstr. 78

12205 Berlin

info@dohrmann-verlag.de

www.dohrmann-verlag.de

Contenu

Préfaces

Structure du programme éducatif : guide de lecture

1. Qu'est-ce que la Bildung ?
2. Objectifs de l'action pédagogique : renforcer les compétences
3. Aménager les processus de *Bildung*
4. Intégration des enfants en situation de handicap et intervention précoce
5. Partenariat avec les parents
6. Aménager les transitions
7. Domaines de Bildung

Domaine de *Bildung* « santé »

Domaine de *Bildung* « vie sociale et culturelle »

Domaine de *Bildung* « arts : arts plastiques, musique, jeu théâtral »

Domaine de *Bildung* « mathématiques »

Domaine de *Bildung* « nature, environnement, technologie »

8. Participation démocratique : coopération et communication au sein de l'équipe, rôle de la direction et du gestionnaire

Préface de la directrice de la publication

Le département du Sénat de Berlin en charge de la jeunesse a publié en 2004 la première version du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance afin de fixer le cadre du travail pédagogique dans les Kitas du Land de Berlin. Ce programme a été développé par un groupe d'expert·es de la *Bildung* de la petite enfance.

Dans toutes les Kitas financées par le Land de Berlin, les pédagogues sont tenu·es de suivre ce programme. Le Programme éducatif traite notamment de la vision de l'enfant, des missions des pédagogues, de la coopération avec les parents et des différents domaines de *Bildung* (santé, communication et langage, mathématiques, musique, etc.). La définition de la *Bildung* qu'il propose en constitue la pièce maîtresse et influence profondément le travail pédagogique des structures d'accueil de la petite enfance. Le Programme éducatif sert également de référence pour les évaluations internes et externes menées dans les Kitas berlinoises.

En 2014, une nouvelle version largement retravaillée du Programme éducatif est publiée afin de l'adapter aux derniers

résultats de la recherche et aux évolutions de la pratique. On compte parmi les ajouts majeurs les recommandations pour le travail avec les tout-petits ainsi qu'un chapitre consacré aux transitions. Le Programme éducatif s'applique désormais aux modes d'accueil individuel qui assurent avant tout l'encadrement de très jeunes enfants. Le Land de Berlin est marqué par la diversité des gestionnaires qui y sont implantés. On y trouve notamment de nombreuses Kitas travaillant selon un concept franco-allemand. Le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance est désormais disponible en français grâce à l'initiative et à la contribution financière de l'association « IAZ e.V. Initiative Avenir bilingue/bilinguale Zukunft ». Cette traduction facilite non seulement l'échange sur les objectifs et les contenus pédagogiques entre pédagogues et avec les parents au sein des Kitas berlinoises, mais favorise également le dialogue interculturel entre professionnel·les en France et en Allemagne au-delà des frontières du Land de Berlin. Un grand merci à l'association IAZ e.V., à la traductrice, à la relectrice et à l'éditeur, le Dohrmann-Verlag, pour ce beau projet.

**Département du Sénat de Berlin en charge de l'éducation,
de la jeunesse et de la famille**

Mot d'accueil

Madame, Monsieur,

C'est avec plaisir que nous vous proposons cette traduction en français du **Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege**. Ce document est l'outil de travail et le cadre référentiel des Kitas à Berlin. L'exactitude de la terminologie a été au cœur de la traduction de ce précieux document pour en faciliter la compréhension par tous les pédagogues de la petite enfance et du bilinguisme. Nous espérons ainsi y contribuer.

Notre association **Initiative Avenir Bilingue-bilinguale Zukunft, IAZ**, réunit en réseau 30 Kitas franco-allemandes en Allemagne du nord qui peuvent échanger entre elles, bénéficier de conseils, participer aux rencontres et aux formations que nous proposons. En effet, dans un contexte de forte augmentation de la demande d'éducation en français et avec du français en Allemagne, notamment à Berlin, nous souhaitons faire connaître les outils pédagogiques existants et faire vivre l'approche interculturelle franco-allemande auprès des professionnels et des équipes.

Pour cela nous avons noué un dialogue fructueux avec la Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie de Berlin et l'éditeur Wolfgang Dohrmann, dohrmannVerlag.berlin. La

traduction a été assurée par Madame Anna Bodenez, la relecture par Madame Dominique Mallevat auxquelles nous adressons toute notre gratitude pour la qualité du travail. Les chevilles ouvrières étaient ainsi réunies et ont convenu d'un accord de partenariat.

L'IAZ est donc fière d'avoir pu initier ce projet citoyen et trouvé des soutiens administratifs, politiques, techniques et financiers. Nous tenons en tout premier lieu à remercier pour leur aide déterminante Madame Claudine Lepage et Monsieur Jean-Yves Leconte, sénatrice et sénateur des Français établis hors de France sans la subvention desquels cette publication n'aurait pas été envisageable. Nos remerciements vont également à l'Ambassade de France et à l'Institut français, à Monsieur Emmanuel Suard, conseiller culturel et à Madame Catherine Briat, conseillère culturelle, pour leur soutien financier, à Madame Annette Hautumm-Grünberg (SenBild-JugFam) pour son écoute et son implication qui nous ont fait confiance pour ce projet.

Philippe Loiseau et Simone Wahl

Initiative Avenir Bilingue-bilinguale Zukunft

Avant-propos

Le programme éducatif de Berlin, qui nous a familiarisés avec le concept de *Bildung*, et que nous attendions avec impatience, est désormais disponible en français !

C'est un ouvrage structuré et fourmillant de pistes de réflexions autour de l'action éducative inclusive en direction de l'enfant, du travail avec les familles, en équipe et avec les partenaires.

Au printemps 2017, en France, le premier cadre national pour l'accueil du jeune enfant¹, en 10 points-clé, a vu le jour, et fait écho aux points d'appuis du programme berlinois.

Le rapport approfondi² sur lequel s'appuie ce texte-cadre, et l'ouvrage qui en a été tiré³ peuvent aussi stimuler l'intérêt que vous aurez à croiser vos lectures.

Connaitre la manière dont l'enfant s'approprie le monde qui l'entoure, développer le soin que lui portent les professionnel·les, en observant et soutenant son activité propre, favoriser l'implication des familles dans les établissements d'accueil, et la formation des professionnel·les, dans l'accueil familial ou collectif, reconnaître que l'art, la culture et la nature sont des clés pour favoriser l'épanouissement de l'enfant, dans un cadre bienveillant, sécuritaire et non-discriminant...

Tout cela, nous le partageons, fort-es de nos échanges franco-allemands, et riches de nos diversités.

Que les personnes à l'initiative de cet ouvrage soient remerciées de leur engagement et leur persévérance à offrir le programme éducatif berlinois à la connaissance des acteurs·trices francophones de la petite enfance.

Je vous invite maintenant à découvrir cet ouvrage, qui témoigne de l'engagement collectif et de la richesse de la réflexion et de la pratique éducatives à Berlin !

Bonne lecture à toutes et tous !

Dominique Malleval

¹ Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant* [en ligne]. 2017. 16 p. http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Cadre_national_pour_l_accueil_du_jeune_enfant.pdf (consulté le 08/12/2017).

² GIAMPINO, Sylviane. *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels. Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes* [en ligne]. 2017. 261 p.

<http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Giampino-vf.pdf> (consulté le 08/12/2017)

³ GIAMPINO, Sylviane. *Refonder l'accueil de jeunes enfants*. Toulouse : Editions Eres, 2017. 288 p. (Coll 1001 bébés, n°151).

Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance

Univers de vie des enfants

- L'enfant dans son monde
- L'enfant dans la communauté enfantine
- Découvrir, explorer et influencer le monde

Objectifs de l'action pédagogique : renforcer les ressources des enfants

- Compétences personnelles
- Compétences sociales
- Compétences techniques
- Compétences d'apprentissage

Domaines de *Bildung*

- Santé
- Vie sociale et culturelle
- Communication : langues, écriture et médias
- Arts : arts plastiques, musique, jeu théâtral
- Mathématiques
- Nature, environnement, technologie

Partenariat avec les parents

Exigences et critères de qualité

Missions pédagogiques

- Observer et documenter
- Organiser la vie quotidienne
- Susciter des jeux riches
- Prévoir et organiser des projets
- Aménager les espaces et choisir le matériel
- Intégrer les enfants en situation de handicap
- Aménager les transitions

Exigences et critères de qualité

Participation démocratique

- Coopération et communication au sein de l'équipe
- Direction de la Kita et responsabilité du gestionnaire

Exigences et critères de qualité

Structure du programme éducatif : guide de lecture

Les processus de *Bildung* des enfants sont à la fois globaux et complexes. Un programme éducatif pour la petite enfance se doit donc de les présenter de manière structurée en les reliant à des objectifs tout en définissant des missions concrètes pour les pédagogues et en leur donnant des pistes en matière de contenus.

Chapitre 1 : L'univers de vie de l'enfant et ses modes d'appropriation

La définition de la *Bildung* proposée par le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance s'articule autour de la question suivante : quel rôle les processus de *Bildung* jouent-ils pour l'enfant ? En effet, les processus de *Bildung* chez les petits enfants sont étroitement liés à leur perception immédiate de leur univers de vie. Le chapitre 1 présente trois dimensions des processus de *Bildung* :

se faire une image de soi-même = l'enfant dans son monde

se faire une image des autres = l'enfant dans la communauté infantine

se faire une image du monde = découvrir et explorer le monde

Les domaines de *Bildung* présentés au chapitre 7 reprennent ces catégories. Les processus de *Bildung* chez l'enfant sont définis comme **l'appropriation active, sociale, sensorielle et affective du monde**. Cette approche correspond aux résultats de la recherche en matière qui présentent la *Bildung* comme une activité plurielle et autonome de l'enfant dans le cadre de relations sociales.

La *Bildung* est influencée par le contexte socioculturel. L'appartenance genrée, sociale, ethnique et philosophique ou religieuse de l'enfant influence son univers de vie et ses expériences. Un programme éducatif pour la petite enfance doit tenir compte des ressources et des situations spécifiques des enfants (notamment des enfants en situation de handicap). Les principes élémentaires de la *Bildung* et de l'éducation inclusives guident l'aménagement des processus de *Bildung* au sein des Kitas et du mode d'accueil individuel.

Chapitre 2 : Les objectifs

Comme décrit au chapitre 1, la *Bildung* est l'appropriation par l'enfant du monde qui l'entoure selon ses propres règles. Dans le même temps, la *Bildung* est également la stimulation volontaire par les adultes de ces processus d'appropriation. À ce titre, la *Bildung* constitue l'une des missions des services publics assumée par les pédagogues dans les Kitas et les modes d'accueil individuel. Chaque enfant a le droit de bénéficier d'une telle stimulation. Toute stimulation consciente doit reposer sur un objectif. Les objectifs précisent la direction dans laquelle l'enfant doit être encouragé afin d'exploiter ses ressources individuelles. Les convictions éthiques et normatives de la société influencent les objectifs. Ces derniers découlent également de l'analyse des compétences nécessaires à l'enfant pour s'affirmer dans le monde dans lequel il vit et développer et préserver sa capacité à agir.

Les objectifs sont formulés en lien avec le développement personnel de l'enfant dans son ensemble. Par conséquent, ils sont divisés en :

- compétences personnelles
- compétences sociales
- compétences techniques
- compétences d'apprentissage.

Les domaines de *Bildung* reprennent également cette classification.

Chapitre 3 : Les missions de Bildung dans la pratique

Les missions de *Bildung* des pédagogues sont exposées dans ce chapitre de manière systématique. Dans la Kita ou le mode d'accueil individuel, des processus de *Bildung* se réalisent tout au long de la journée. Ils ne se limitent pas aux offres didactiques ou aux activités prévues à l'avance. C'est pourquoi les missions de *Bildung* sont divisées en

- observation et documentation des processus de Bildung et de développement
- aménagement du quotidien

- incitations ludiques et matériel de jeux
- projets
- aménagement des espaces et matériel.

Cette classification se retrouve également dans la structure des domaines de *Bildung*.

Les missions de *Bildung* rendent visible l'étendue des moyens d'action pédagogiques des pédagogues. Elles s'orientent sur des objectifs et guident la pratique pédagogique ainsi que le travail de réflexion mené systématiquement grâce à une évaluation interne continue. Les évaluations externes désormais obligatoires pour les Kitas berlinoises se concentrent sur la manière dont ces missions de *Bildung* sont aménagées et formulent des recommandations concrètes afin de poursuivre leur développement.

Les missions de *Bildung* sont reprises et précisées dans les différents domaines de *Bildung* sous forme de suggestions pour la pratique.

Toute mission supplémentaire est déterminée sur la base de l'observation et de la documentation des processus enfantins de *Bildung*. L'observation et la documentation s'articulent autour des objectifs individuels définis pour l'enfant afin d'identifier de manière précoce toute aptitude ou besoin spécifique et de prévoir une intervention adéquate si nécessaire. Par conséquent, l'observation et l'évaluation de ce que l'enfant accomplit ne s'alignent pas sur une « norme de développement » fixée au préalable. Au contraire, il s'agit bien plus, d'une part, de soutenir l'enfant efficacement et de manière ciblée pour qu'il puisse développer ses ressources individuelles dans les domaines de compétences définis et, d'autre part, de décrire son parcours individuel de *Bildung*. Seule cette approche permet de mettre en œuvre les principes de la *Bildung* et de l'éducation inclusives.

Chapitre 4 : Intégration des enfants en situation de handicap et intervention précoce

L'intégration des enfants en situation de handicap est l'un des piliers fondateurs d'un système de *Bildung* et d'éducation inclusif. Depuis longtemps à Berlin, les parents et les professionnel·les coopèrent afin de permettre aux enfants en situation de handicap et aux enfants valides de vivre et d'apprendre ensemble. La coopération sur un pied d'égalité entre les enfants, les parents et les différents groupes de professionnel·les et institutions spécialisées constitue la clé de voute de ce travail.

Chapitre 5 : Partenariat avec les parents

Les parents sont les principaux partenaires des pédagogues. Sans leur soutien, les efforts pédagogiques n'ont guère de chance d'aboutir. Ce chapitre est consacré à l'aménagement de la coopération avec les parents. Il aborde les défis que peut poser l'hétérogénéité du groupe des parents au sein de la Kita ou du mode d'accueil individuel ainsi que la question des droits des parents et de leurs moyens de participation.

Chapitre 6 : Aménager les transitions

Les transitions sont des phases particulièrement sensibles dans la vie des enfants. La réussite de la transition entre la famille et la Kita ou le mode d'accueil individuel influence en règle générale les transitions ultérieures (par exemple, le passage d'un mode d'accueil individuel à une Kita, de la Kita à l'école ou encore le changement de Kita en cas de déménagement). Pour les enfants, les transitions sont porteuses à la fois de nouvelles opportunités et du risque de perdre quelque chose (des personnes de référence, des éléments familiaux, etc.). Ce chapitre attire l'attention des pédagogues sur les différentes transitions et leur aménagement : de la famille à la Kita ou au mode d'accueil individuel, au sein de la Kita et l'entrée à l'école.

Chapitre 7 : Les contenus : les domaines de *Bildung*

Les domaines de *Bildung* traduisent les approches et les positions, présentées dans les chapitres précédents, en contenus. Tous les chapitres sont ici reliés entre eux et mis en lien avec des contenus de *Bildung*. Les contenus que chaque enfant doit découvrir lors de son séjour en Kita sont répartis en six domaines :

- santé
- vie sociale et culturelle
- communication : langues, écriture et médias
- arts : arts plastiques, musique, jeu théâtral
- mathématiques
- nature, environnement, technologie.

L'ordre dans lequel les domaines de *Bildung* sont présentés n'est aucunement hiérarchique. Tous les domaines ont la même importance et sont reliés entre eux. Pour cette raison, les passerelles existant entre les différents domaines sont systématiquement présentées.

Chaque domaine est introduit sous l'angle du rôle qu'il joue dans les processus de *Bildung* de l'enfant dans ses différentes dimensions. Ces dimensions sont reliées à des questions exploratoires à l'aide desquelles les pédagogues étudient le groupe des enfants. Pour mener cette exploration, les pédagogues observent les enfants individuellement et en groupe, échangent avec eux et avec leurs parents, mènent des explorations avec eux, échangent avec leurs collègues et élargissent leurs connaissances par l'intermédiaire de formations continues et en lisant des ouvrages et revues spécialisés.

Des **objectifs** sont définis pour chaque domaine de *Bildung*. Ils concrétisent les objectifs généraux présentés au chapitre 2 en lien avec le domaine concerné. À l'image du classement opéré au chapitre 2, les objectifs sont répartis en compétences personnelles, compétences sociales, compétences techniques et compétences d'apprentissage.

Chaque domaine de *Bildung* présente des suggestions pour la pratique pédagogique. Il s'agit là d'exemples qui reprennent des pratiques courantes pouvant être initiées avec les tout-petits et approfondies au fil de leur séjour en Kita. À l'image du classement présenté au chapitre 3, ces suggestions sont réparties en différentes catégories : aménagement du quotidien, incitations ludiques et matériel de jeux, projets, aménagement des espaces et matériel. Il ne s'agit ici en aucun cas de présenter des listes exhaustives (ce qui d'ailleurs serait impossible). Chaque pédagogue a pour tâche de concrétiser et d'élargir ces suggestions en fonction de son contexte spécifique et de documenter l'approche adoptée dans le projet pédagogique.

Les domaines de *Bildung* sont en théorie et en pratique indissociables les uns des autres. Ils se chevauchent et s'entrecroisent. Ainsi, l'aménagement des repas relève de l'ensemble des domaines de *Bildung*. Les différents domaines s'entremêlent également dans les jeux des enfants. Tout projet mené abordera automatiquement différents domaines. Les pédagogues doivent tenir compte de tous les domaines de *Bildung* sans hiérarchie quand ils-elles aménagent l'espace et choisissent le matériel. La présentation individuelle des domaines de *Bildung* vise à faciliter le travail de réflexion des

pédagogues lors de la planification et de l'évaluation du travail mené. Tous les domaines sont-ils suffisamment traités ? Lors de l'observation des enfants, les objectifs définis pour les différents domaines de *Bildung* sont-ils suffisamment pris en compte ? Certains objectifs se répètent d'un domaine à l'autre étant donné que, bien souvent, une activité relevant d'un domaine de *Bildung* ne permet pas d'atteindre à elle seule un objectif. Pour réaliser un objectif, il est en général nécessaire de combiner différents angles d'approche et de jouer de la complémentarité des domaines de *Bildung*. La répétition de certains objectifs ou les grandes similarités qu'ils présentent parfois sont donc non seulement inévitables, mais également souhaitables et nécessaires.

Chapitre 8 : Coopération et communication au sein de l'équipe, rôle de la direction et du gestionnaire

Les offres de *Bildung* ne développent leur plein potentiel que si la Kita et le gestionnaire disposent de structures adaptées. Ce chapitre présente les enjeux de la coopération au sein de l'équipe et les missions de la direction et du gestionnaire.

Le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance reflète l'éventail des enjeux actuels en lien avec une *Bildung*, une éducation et un encadrement de qualité dans les Kitas et les modes d'accueil individuel, sans pour autant être exhaustif. Chaque Kita et chaque mode d'accueil individuel dispose ainsi de repères pour développer son travail. En s'appuyant sur ce cadre commun, chaque structure peut développer son profil spécifique en fonction de son gestionnaire et en tenant compte de ses ressources humaines et spatiales ainsi que de son environnement social.

L'essentiel est que chaque Kita ou mode d'accueil individuel tienne compte des grands principes directeurs. C'est pourquoi le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance formule dans sa dernière version des exigences et des critères de qualité qui s'appliquent à toutes les structures. L'application éclairée de ces principes fondamentaux constitue la base du travail à l'aide de ce programme.

1. Qu'est-ce que la Bildung ?

Bildung, éducation et encadrement

Les différentes structures d'accueil de la petite enfance (Kitas, accueil individuel) ont pour mission de compléter et de soutenir la *Bildung*, l'éducation et l'encadrement des enfants dans la sphère familiale afin de garantir à chaque enfant un développement optimal sur le plan social, affectif, physique et intellectuel. Cette approche globale de la *Bildung* et de l'éducation suppose que les pédagogues puissent coopérer avec les parents en toute confiance.¹ Les parents sont pour l'enfant ses personnes de référence principales. C'est pourquoi il est important d'instaurer avec eux un échange suivi sur la *Bildung* et le développement de leur enfant.

La Bildung : s'approprier et influencer le monde

La *Bildung* est le processus d'appropriation au travers duquel l'être humain se fait une image du monde, contribue à l'aménager de manière responsable et découvre ainsi son efficacité personnelle. Cette définition fait de la *Bildung* un phénomène qui dure tout au long de la vie. Se faire une image du monde signifie entre autres :

- se faire une image de soi-même dans ce monde – développer le sens de la responsabilité individuelle,
- se faire une image des autres dans ce monde – participer de manière solidaire à la communauté,
- découvrir et explorer le monde – influencer le monde avec autrui de manière responsable.

Les processus de *Bildung* sont donc liés de manière intrinsèque à des questions existentielles : qui suis-je ? Qui sont mes pairs ? Qui sont les autres ? Qu'est-ce qui se passe autour de moi et autour de nous ? Comment les choses sont-elles reliées entre elles ? Qu'est ce qui s'est passé avant moi et qu'est-ce qui arrivera après ? Qu'est-

ce que je peux changer dans le monde de manière individuelle et de manière collective ?

Les réponses de chaque enfant à ces questions sont subjectives et reflètent la manière dont il interprète l'ensemble des expériences individuelles qu'il effectue dans son univers de vie enfantin. Loin d'être en mesure d'imposer la *Bildung*, l'action pédagogique n'a toujours qu'une influence limitée sur l'image que l'enfant se fait de son monde.²

En partageant ses interprétations du monde avec les autres, l'enfant les fait évoluer. Il construit ainsi ses propres réponses avec d'autres enfants.³ Les pédagogues assistent les enfants dans ces processus de construction en réagissant aux questions existentielles qu'ils se posent et en acceptant leurs interprétations originales et fantaisistes. Conformément à notre constitution démocratique et à une approche démocratique de la *Bildung*, les activités de *Bildung*, d'éducation et d'encadrement menées dans les structures d'accueil collectif et individuel de la petite enfance contribuent à garantir que chaque enfant jouisse du même droit à l'éducation et au développement de ses potentiels. Ni son genre, ni la situation économique et sociale de sa famille, ni son appartenance ethnoculturelle, ni sa race, ni les formes de handicap auxquelles il est confronté ou toute autre caractéristique ne doivent faire obstacle à son accès à la *Bildung*. Chaque enfant doit avoir l'opportunité de contribuer au développement de la communauté et de la société grâce à ses intentions, compétences et moyens individuels.

Les enfants s'identifient plus facilement à la structure et développent un sentiment d'appartenance si l'environnement pédagogique reprend des éléments de leurs univers familiaux. « Assurer l'intégration de chaque enfant » comme objectif de la *Bildung*, de l'éducation et de l'encadrement signifie dans la perception enfantine : « Je suis le bienvenu ici, j'appartiens au groupe, je suis reconnu, je suis important et je contribue à ce qui se passe. »⁴

Plus l'enfant est jeune, plus il est important que les adultes mènent un travail de réflexion sur l'interprétation du monde et les valeurs qu'ils lui proposent. Ils servent de modèle à l'enfant et ont, par ailleurs, la responsabilité de choisir les personnes avec lesquelles ils

1 Cf. chapitre 5 « Partenariat avec les parents ».

2 Pour cette raison, les travaux actuels en sciences de l'éducation et en psychologie du développement définissent les processus de *Bildung* comme la construction d'images du monde.

3 C'est pourquoi elles sont parfois considérées comme des co-constructions sociales.

4 Sur le lien entre bien-être, sentiment d'appartenance et participation, cf. le programme éducatif néozélandais Te Whariki 1996.

mettent l'enfant en contact afin de compléter et d'élargir son image du monde.

L'enfant élargira d'autant plus sa compréhension du monde si l'échange autour des différentes interprétations du monde est empreint de nuances et si les perspectives offertes sont variées. Les enfants réalisent alors qu'ils partagent certaines réponses et argumentations avec d'autres personnes – pour le moins au sein de leur sphère culturelle.

La distinction faite dans ce programme entre

- l'enfant dans son monde
- l'enfant dans la communauté enfantine
- découvrir, explorer et influencer le monde

est reprise dans la structure des domaines de *Bildung* et permet de définir différentes priorités correspondant à des processus spécifiques en termes de psychologie du développement. Plus les enfants sont jeunes, plus leurs questions portent sur leur environnement immédiat, sur eux-mêmes et les référents adultes qui sont directement en lien avec eux. Dans le travail avec la petite enfance, il s'agit avant tout d'établir des relations attentives avec l'enfant et de stimuler et renforcer ses modes d'expression individuels afin de favoriser le développement d'une image de soi positive.

Plus les enfants grandissent, plus leurs relations notamment avec d'autres enfants prennent de l'importance. Ces relations deviennent l'un des principaux vecteurs pour le développement de leur image du monde. Tandis que la relation avec les parents et les pédagogues joue un rôle fondamental à n'importe quel âge, il devient de plus en plus crucial pour l'enfant de découvrir des points communs et des différences avec par exemple des enfants du même âge. Il convient donc pour les deux-trois ans et plus de mettre l'accent sur les activités en lien avec « l'enfant dans la communauté enfantine » présentes dans les domaines de *Bildung*.

Dès le plus jeune âge, les enfants sont confrontés de différentes manières à la complexité du monde.⁵ Les enfants d'aujourd'hui ne sont pas confrontés aux mêmes expériences qu'autrefois. La réalité enfantine a changé. Ce changement est souvent perçu comme négatif et comme une menace pour l'enfance. On peut toutefois l'envisager comme une chance à saisir.

Prendre les enfants au sérieux en tant qu'enfants signifie également « [qu'il] convient de leur donner la possibilité de découvrir les opportunités et les moyens de participation qui s'offrent à eux dans un monde dynamique en constant changement et de plus en plus divers culturellement. Ils doivent pouvoir assumer leur rôle de "petits citoyens du monde" ».⁶

La *Bildung* en tant que processus actif, sensoriel, social et ludique

La *Bildung* comme processus actif

Dès son premier souffle, un enfant découvre, explore et influence de lui-même et en usant de tous ses sens son monde et les objets et relations qui l'entourent. Chaque enfant est animé par le désir d'apprendre et entame sa *Bildung* de sa propre initiative. Dès le plus jeune âge, les garçons et les filles répondent avec beaucoup de curiosité et une grande soif de savoir aux impulsions issues de leur environnement social, culturel et matériel. Dans une dynamique constante qui s'affine progressivement, ils expérimentent et découvrent comment influencer leur univers de vie concret grâce à l'acte et la parole et comment contribuer ainsi à son aménagement. Les nourrissons développent déjà un sentiment d'efficacité personnelle ainsi que des compétences et des ressources qui leur permettent de faire face à des situations de vie complexes (résilience).⁷

Chaque enfant souhaite de lui-même participer à tout ce que son environnement lui propose. Les nourrissons disposent déjà de capacités cognitives plurielles, ont soif d'expérience et veulent participer au monde qui les entoure. Ils explorent leur univers, comprennent et influencent leur cadre de vie et affirment leur volonté lorsque l'occasion se présente. « La *Bildung* commence dès la naissance. »⁸ L'épanouissement de ce potentiel éducatif impressionnant dépend des conditions dans lesquelles l'enfant grandit.

La *Bildung* comme apprentissage sensoriel

Dès la naissance, les enfants sont capables d'apprentissage à condition qu'ils puissent utiliser leurs sens de manière variée pour saisir

5 Cf. Laewen/Andres 2002, Laewen/Andres 2007.

6 Cf. Deutsche UNESCO-Kommission 2010.

7 Cf. Wustmann 2004.

8 Cf. Schäfer 2004.

et traiter leurs impressions complexes. Il est notoire que la perception multisensorielle constitue la base des processus de *Bildung* de la petite enfance. À l'aide de tous ses sens – le toucher, l'odorat, le goût, la vue et l'ouïe – l'enfant commence à s'appréhender lui-même ainsi que son entourage et à structurer progressivement ses perceptions. Il se fait ainsi son image du monde et de lui-même. Grâce aux expériences sensorielles, il forme des notions pour désigner les différentes qualités des choses et accumule ainsi des expériences sur lesquelles il pourra s'appuyer plus tard.

Au cours des premières années, les perceptions tactiles, visuelles et acoustiques ainsi que leur traitement cognitif se différencient de manière durable. Les impressions acquises grâce aux sens et au mouvement entraînent dans le cerveau l'apparition de liens durables (synapses) entre les neurones. Ces liens constituent ce qu'on appelle les cartes cognitives qui permettent de classer les expériences ultérieures. La stimulation intentionnelle de tous les domaines de la perception, notamment chez les tout-petits, favorise la formation de ces liens et ainsi l'appropriation d'une image plurielle de la réalité.

C'est la raison pour laquelle les pédagogues expérimentés donnent régulièrement aux enfants l'occasion de réaliser des expériences sensorielles hétérogènes et de se confronter à leur environnement à l'intérieur et en plein air. Dans le même temps, ils-elles veillent à protéger les enfants d'une surstimulation sensorielle.

La *Bildung* comme activité ludique

« Les enfants n'apprennent que ce qu'ils veulent apprendre et non pas ce qu'ils doivent apprendre. » Le neurophysiologue Wolf Singer souligne par cette phrase à quel point il est important qu'un enfant veuille de lui-même savoir, apprendre et expérimenter. Toute personne vivant avec un enfant connaît le bonheur et la fierté qu'il éprouve quand il a compris quelque chose ou quand il a appris à faire une chose importante à ses yeux. Il n'est pas difficile de comprendre que ce sentiment est un formidable moteur et que l'effort investi pousse à vouloir découvrir, apprendre et savoir (faire) plus de choses. L'envie de fournir un effort et de réaliser une performance, de surmonter les résistances et les difficultés se nourrit du sentiment de satisfaction escompté. Dès qu'on aborde la question de la « bonne » *Bildung*, un certain esprit de sérieux pointe son nez qui

donne à penser que *Bildung* et bonheur s'excluent mutuellement. Or, c'est tout le contraire.

La *Bildung* comme pratique sociale

Dès la naissance, les enfants se réfèrent dans leurs paroles et leurs actes à d'autres personnes – adultes et enfants. Ils provoquent une réaction chez leurs interlocuteurs-trices et ont besoin de ce retour. En acceptant les paroles d'un enfant, les adultes l'encouragent à poursuivre ses explorations de manière plus différenciée. À l'inverse, ils le freinent dans son développement s'ils rejettent ses paroles. Les enfants qui bénéficient de relations stables avec des adultes et des enfants et dont la parole est prise en compte font l'expérience de la sécurité affective.

En grandissant, il devient important pour l'enfant de côtoyer des enfants du même âge et d'interagir avec eux. Les observations témoignent des intérêts divers, des opinions et des impulsions personnelles que les tout-petits apportent déjà en tant qu'acteurs de la communauté apprenante. À deux ans, les enfants mettent les règles sociales à l'épreuve, en débattent et développent ainsi une première notion d'équité.⁹

Les pédagogues ont pour tâche de tenir compte des relations sociales que les enfants entretiennent entre eux et de les soutenir dans ces relations tout en les protégeant le cas échéant des attaques physiques et verbales ou de toute tentative d'instrumentalisation. Les pédagogues qui montrent dans leurs actes qu'ils-elles sont réceptifs-ives aux besoins individuels des petites filles et des petits garçons favorisent le développement de relations empathiques entre les enfants. Ce type de relations joue un rôle décisif tant dans le parcours éducatif des enfants que dans leurs relations avec leurs référents adultes.

Pas de *Bildung* sans attachement ni lien relationnel

Chaque enfant a besoin de personnes de référence en qui il peut avoir confiance et qui lui font confiance. Ces personnes sont, d'une part, des adultes, à savoir les parents et d'autres référents adultes

⁹ Cf. Bertelsmann Stiftung 2006.

ainsi que les pédagogues. D'autre part, ce sont les enfants de sa communauté, ses frères et sœurs, les enfants des voisin·es et les enfants de la structure d'accueil qu'il fréquente. L'enfant a besoin de sentir que ses personnes de référence s'intéressent à ce qu'il fait, ressent, à ses questions et ses découvertes. C'est pourquoi la qualité de la relation joue un rôle primordial dans la qualité de la *Bildung*. Le bien-être physique et mental des nourrissons et des jeunes enfants constitue une condition essentielle pour qu'ils puissent se lancer à la découverte du monde, forts de leur curiosité et en toute confiance. Leur bien-être présuppose la satisfaction non seulement des besoins corporels liés à leur développement, mais également du besoin de protection et de sécurité affective, d'affection et de réconfort, de stabilité relationnelle, de soutien et de repères.

Les tout-petits en particulier ont besoin d'avoir face à eux une personne qui perçoive avec attention et bienveillance les signaux et messages non verbaux qu'ils émettent et qui y réagisse de manière adéquate. Ils ont besoin de partenaires qui s'intéressent véritablement à leurs points de vue et qui les soutiennent dans leur compréhension du monde. La stimulation langagière quotidienne et la prise en compte de la communication enfantine favorisent le développement cognitif et linguistique et renforce la confiance de l'enfant en lui-même car il a le sentiment d'être pris au sérieux comme partenaire de dialogue.

Les pédagogues qui travaillent avec des nourrissons et de jeunes enfants ont une responsabilité particulière. L'objectif est que chaque enfant puisse développer une relation stable et sensible avec un·e ou deux pédagogues et que ceux·celles-ci soient en mesure de comprendre ses besoins élémentaires individuels. L'échange suivi avec les mères et les pères revêt par conséquent une signification primordiale dans le travail avec les tout-petits. Il sera d'autant plus aisé de comprendre ce que disent les enfants si l'échange entre adultes fonctionne.

Les pédagogues créent un environnement qui propose aux nourrissons et aux jeunes enfants des types de relations variés, des offres d'activités attirantes et adaptées à leur stade de développement et suffisamment de temps pour les processus d'apprentissage autonomes. On constate également dans le travail pédagogique avec les plus jeunes que les petites filles et les petits garçons ne deviennent des « chercheuses et chercheurs en herbe » que si l'activité

concrète et ses contenus les attirent, font sens à leurs yeux et s'ils font écho à leur propre vécu.

Les personnes de référence de l'enfant – les parents, les pédagogues ou toute autre personne – doivent accorder aux tout-petits la liberté et le respect nécessaires pour qu'ils puissent mener leurs propres découvertes et développer leurs propres explications (« avoir son propre espace ») et leur donnent ainsi la possibilité de trouver eux-mêmes des formes d'apprentissage basées sur l'expérimentation et la découverte. Dans le même temps, il est important de leur donner un sentiment d'intégration sociale et de sécurité (« faire partie du groupe »).¹⁰

Si les enfants font l'expérience qu'ils sont, eux et leurs parents, les bienvenus dans la Kita ou le mode d'accueil individuel – et ce, même lorsque des situations difficiles et désagréables se présentent –, ils seront encouragés à explorer leur environnement et à entrer en relation avec d'autres enfants avec curiosité et sans appréhension. Il est particulièrement important que les enfants constatent que les pédagogues les aident à préserver ou à rétablir leur équilibre affectif dans des situations de stress.

Il est également extrêmement important que lors des situations intimes où ils·elles sont en contact physique avec l'enfant (par exemple quand ils·elles aident l'enfant à manger, à s'habiller ou à se laver ou quand ils·elles changent sa couche), les pédagogues accordent si possible toute leur attention à l'enfant et communiquent affectueusement avec lui. Il convient de faire preuve de sensibilité afin de percevoir si l'enfant souhaite un contact tendre ou préserver une certaine distance et d'y répondre de manière adéquate. Les signaux envoyés par les enfants guident ici l'attitude à adopter. Il est notamment impératif de respecter tout signe de la part des enfants montrant qu'ils ne souhaitent pas certains types de contact physique. Les soins corporels deviennent ainsi une situation au cours de laquelle l'enfant réalise des expériences affectives et langagières décisives. Il apprend à communiquer ses besoins, ses souhaits, ce qui lui plaît ou non et fait ainsi l'expérience de son efficacité personnelle.

10 Cf. Schäfer 2008a, Schäfer 2008b.

Pas de *Bildung* sans langage

Dans la plupart des situations que l'enfant rencontre, des idées, des représentations et des informations sont échangées par l'intermédiaire du langage. Même si, bien évidemment, la communication s'effectue aussi de manière non verbale, cette modalité demeure limitée. La différenciation des processus d'apprentissage requiert la différenciation des modes d'expression, qui est pratiquement irréalisable sans moyens langagiers. En particulier lorsque la communication est difficile, il est important d'exprimer ses intentions et ses sentiments à l'aide de mots ou de la langue des signes et de proposer des solutions et comprendre celles proposées par les autres.

La participation et le dialogue sont les piliers sur lesquels reposent les processus globaux de *Bildung* qui font appel aux langues. Écouter et comprendre, exprimer ses propres idées et sentiments, poser des questions : autant d'éléments de la compétence langagière qui est en train de se former.

Quand les enfants ont plaisir à réaliser une activité, ils font preuve de créativité sur le plan linguistique : des néologismes et des tournures spécifiques apparaissent dans le cadre du jeu. Ces trouvailles renforcent le sentiment d'appartenance si elles sont réutilisées dans d'autres situations. Les langues ne sont donc pas uniquement un outil qu'on utilise « de manière correcte » pour arriver à ses fins mais également un « jouet » qui véhicule l'estime que l'on porte aux personnes et à son environnement.

La *Bildung* comme participation et performance

Pendant longtemps, le débat autour de la *Bildung* de la petite enfance a été marqué par l'intention de préserver les enfants de toute attente en termes de performance et de leur garantir le droit à une enfance supposément protégée : « S'orienter sur les besoins de l'enfant et non sur la performance », telle était la maxime en vigueur. Cette posture découlait d'une représentation de l'enfant comme un être faible. Or, nous savons aujourd'hui que les enfants sont forts. Ils viennent au monde dotés déjà de nombreuses facultés. Ils font preuve d'un grand désir de savoir et d'apprentissage et souhaitent contribuer aux tâches et aux décisions que leur environnement de vie leur propose et attend d'eux à hauteur de leur expérience et de leurs ressources.

À cet égard, le rôle des adultes est d'accompagner les enfants, d'identifier leurs performances, de les valoriser et de leur permettre d'apprendre dans des situations complexes. Les pédagogues font des suggestions pertinentes et ciblées aux enfants et se tiennent à leur disposition en tant qu'interlocuteurs·trices attentifs·tives et critiques. Lors des activités communes, ils·elles partagent leurs réflexions, leurs ressentis et leurs valeurs avec les enfants et leur permettent ainsi de bénéficier de leurs expériences et de leurs savoirs. Ils·elles placent les enfants devant de nouveaux défis en s'engageant à ce que ceux-ci puissent franchir les étapes d'apprentissage nécessaires. Ils·elles encouragent les enfants à s'investir et les confortent dans leurs efforts.

Afin que les enfants abordent ces défis avec joie, énergie et confiance, ils ont besoin de relations affectives attentives et stables avec des adultes qui les encouragent et les confortent. Les enfants prennent ainsi confiance en eux, condition essentielle pour qu'ils puissent développer également une confiance vis-à-vis du groupe social et y participer activement.

Considérer les enfants comme des êtres forts et compétents, estimer qu'ils sont aptes à fournir des performances et les pousser à les réaliser ne signifient pas pour autant que les adultes n'ont plus à assurer leur protection. Leur mission consiste, d'une part, à donner des impulsions favorisant le développement de l'enfant et, d'autre part, à préserver l'enfant de toute attente trop exigeante et de tout élément qui pourrait nuire à son développement physique, social, mental et intellectuel.

Le droit des enfants à la participation est garanti par la loi à différents niveaux. Les droits des enfants à la participation constituent l'un des principes d'actions transversaux de la loi allemande en matière de protection de l'enfance et de la jeunesse (SGB VIII/KJHG).

Les articles 12 et 13 de la Convention internationale des droits de l'enfant proclament le droit de l'enfant à la liberté d'expression ainsi que son droit à être entendu. Les enfants veulent participer. Lorsque les droits fondamentaux des enfants à participer et à contribuer sur un pied d'égalité sont garantis, ils prennent en charge certaines tâches. Ils apprennent à s'impliquer dans les décisions et les projets qui les concernent, eux et le groupe, et à s'engager.

Les enfants ne s'impliquent et s'engagent que s'ils ont le sentiment que leurs réflexions et leurs contributions individuelles sont véritablement souhaitées et prises en considération. C'est pourquoi ils ont besoin d'entendre régulièrement des messages clairs : « Tu es

important ! Tu es capable de le faire ! Ton opinion compte ! Ça vaut la peine d'intervenir et de s'engager ! »

Les questions suivantes se posent donc concernant l'organisation du quotidien : est-ce que les enfants peuvent exprimer leurs souhaits et leurs projets sans appréhension ? Les intérêts et les souhaits de tous les enfants sont-ils traités de manière égalitaire ? Est-ce que tous les enfants sont entendus ou seuls ceux dont l'opinion arrange les pédagogues ? De quelle manière les différents points de vue sont-ils pris en compte ? Est-ce que tous les enfants peuvent s'impliquer de la même manière et participer à hauteur de leurs ressources ?

Pour réaliser des tâches communes ou des projets collectifs ou encore pour faire changer les choses, il est indispensable de disposer des informations nécessaires et de processus permettant le débat et la prise de décision. Les enfants font de multiples expériences en ce sens dans la Kita ou le mode d'accueil individuel, notamment quand il s'agit de définir les règles du quotidien. Au-delà des dispositions fixées par les adultes afin de protéger la vie et la santé des enfants, les règles qui permettent un vivre ensemble démocratique sont débattues et fixées avec les enfants.

Les limites de la participation sont en général fixées par les adultes.¹¹ La question fondamentale qui se pose ici est la suivante : quel est le pouvoir décisionnel des pédagogues et dans quelle mesure veulent-ils-elles et peuvent-ils-elles déléguer ce pouvoir afin que les enfants puissent réellement influencer le quotidien de la structure d'accueil ? Cela va de l'implication des plus jeunes dans la satisfaction de leurs besoins élémentaires (manger, boire, dormir, soins corporels, etc.) à la participation des enfants de tout âge aux décisions concernant les projets à mener ou la préparation d'événements.

L'instauration d'une culture démocratique qui favorise l'implication et la participation des enfants et qui les encourage à s'engager nécessite des espaces et des temps privilégiés ainsi que des structures bien établies. Dans de nombreuses Kitas et modes d'accueil individuel, les discussions avec les enfants (cercles du matin, assemblées des enfants, conférences, etc.) sont des éléments clés d'un

quotidien participatif. Les enfants y discutent ensemble des sujets qui les touchent et présentent leurs questions et points de vue sans appréhension et en disposant du calme et du temps nécessaires ainsi que d'un cadre spatial adapté. Ils développent ainsi des idées en commun, fixent des règles, débattent des objectifs et trouvent des compromis afin d'assurer la réussite de leurs projets. Les pédagogues font en sorte que les enfants réservés prennent également la parole. La participation étant une question majeure que les enfants prennent très au sérieux, il convient de développer des formes d'implication qui leur sont adaptées.

Une *Bildung* inclusive

Les sociétés démocratiques s'engagent à garantir le droit de chacun-e à l'épanouissement personnel et à la participation. C'est pourquoi les processus de *Bildung* doivent être aménagés de telle sorte que tous les enfants disposent des mêmes opportunités éducatives en dépit de leurs différences et aient le droit de participer activement à toutes les décisions qui les concernent.

Les Nations unies promeuvent partout dans le monde le concept de « l'éducation inclusive » afin de garantir à tous les enfants l'accès à une éducation de qualité. La mise en place de systèmes éducatifs inclusifs¹² est considérée comme l'une des missions à long terme de la politique sociale et éducative et concerne également les structures d'accueil de la petite enfance : « L'éducation inclusive présuppose des offres éducatives flexibles et requiert par conséquent une adaptation des structures et des contenus de tous les domaines du système éducatif, y compris dans l'éducation de la petite enfance. »¹³ Pour ce faire, un engagement de la part non seulement du personnel pédagogique et des parents, mais également des institutions et personnes responsables à l'échelle des arrondissements, du Land et de l'État fédéral est indispensable.

L'éducation inclusive repose sur l'idée que c'est aux pédagogues de s'adapter aux capacités de l'enfant et non à l'enfant de s'adapter à l'établissement éducatif. Afin de développer une telle posture, les équipes pédagogiques doivent effectuer un travail de réflexion sur les normes et les processus de stigmatisation.

11 Cf. Bundesjugendkuratorium 2009, p. 10/11.

12 Cette mise en place est requise par la Convention des Nations unies relatives aux droits des personnes handicapées (art. 24 al. 1) qui est en vigueur en Allemagne depuis janvier 2009.

13 Cf. Deutsche UNESCO Kommission 2009a, Chap. I.

Les principes de « l'éducation inclusive » comme élément contribuant à l'égalité des chances et à la participation sont présentés et expliqués en détails dans l'« Index pour l'inclusion » :¹⁴

- L'éducation inclusive salue l'hétérogénéité et en tire parti dans les processus d'apprentissage et de *Bildung*.
- La priorité est accordée aux besoins spécifiques de chaque enfant et à son droit à un soutien individuel au sein du groupe social.
- Les obstacles qui bloquent l'accès des enfants à l'éducation sont identifiés et supprimés.¹⁵

« L'éducation inclusive » tient compte de toutes les différences qui nuisent potentiellement à la vie des personnes et à leur accès à l'éducation. Tandis que la déclaration des Nations unies de 2006 donne la priorité avant tout aux droits et aux conditions de vie des personnes en situation de handicap, l'« Index pour l'inclusion » s'appuie sur une approche bien plus vaste de l'inclusion. Il tient compte de toutes les différences psychologiques, physiques, sociales, économiques, culturelles, en lien avec le genre, religieuses, ethniques et linguistiques. Le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance adhère à cette compréhension élargie de l'inclusion.

La pratique de l'inclusion exige du personnel pédagogique qu'il change de perspective. Ce qui compte, c'est de se lancer dans cette aventure et de comprendre l'inclusion comme un processus au sein duquel les pédagogues – et la direction – jouent un rôle central. L'expérience montre qu'il est indispensable que le personnel pédagogique adopte une posture d'ouverture pour que l'inclusion fonctionne. Cette posture considère la différence comme un élément de la diversité et la valorise en tant que telle.

Pour ce faire, il est nécessaire d'observer attentivement chaque enfant afin d'identifier les obstacles à sa participation et de les surmonter. Aborder la question des différences constitue l'une des stratégies essentielles des pédagogues. D'autres stratégies consistent à favoriser délibérément les contacts et les jeux en groupe, à traiter soi-même les enfants avec respect en cherchant à les intégrer et, enfin, à repérer et combattre de façon explicite et suivie les attitudes partiales et les préjugés.

L'action professionnelle requiert des réunions obligatoires au sein de l'équipe et/ou avec d'autres pédagogues afin de discuter des questions pédagogiques ainsi que des temps de réflexion individuels et collectifs dans le cadre de séances de supervision et de réunions avec le·la coordinateur·trice pédagogique. Sont également indispensables la collaboration avec les parents ainsi que la coopération professionnelle avec des spécialistes extérieurs à la structure. Grâce à une réflexion constante sur leurs propres pratiques et l'échange avec d'autres professionnel·les, les pédagogues reconnaissent leur rôle d'apprenant·es au sein de ce processus fondamental.

Quatre aspects spécifiques de la tension à l'œuvre entre les exigences d'égalité et de diversité sont présentés ci-dessous plus en détails.

Égalité et diversité socioculturelle

Les enfants appartiennent à des familles¹⁶ disposant de ressources éducatives et socioéconomiques et de modes de vie divers. Ces différences se retrouvent au niveau des ressources financières, des conditions d'habitation et de vie, des expériences quotidiennes mais également de l'aménagement des loisirs. Si, en principe, tous les enfants disposent de potentiels d'apprentissage, ils ont besoin de stimulations variées et différenciées pour les exploiter pleinement. Il est important d'accorder un soutien particulier aux enfants issus de familles à faibles revenus puisqu'ils sont plus susceptibles d'être en échec au sein des établissements éducatifs. En règle générale, ces enfants ont besoin d'être encouragés et appuyés afin d'éviter qu'ils n'intériorisent les attentes limitées vis-à-vis de leurs facultés d'apprentissage et de leurs performances auxquelles ils risquent d'être confrontés.

Un concept de soi positif, l'expérience quotidienne de son efficacité personnelle, la faculté de régler des problèmes et de communiquer constituent autant de potentiels décisifs qui soutiennent l'enfant dans sa découverte de lui-même et du monde. Pour que ces potentiels puissent se développer, les pédagogues doivent identifier les conditions de vie spécifiques des enfants et de leur famille et remettre en question régulièrement la manière dont ils-elles forment leurs attentes vis-à-vis des enfants.

14 Cf. Booth/Ainscow/Kingston 2004.

15 Cf. Deutsche UNESCO-Kommission 2009b.

16 Le terme de famille désigne ici tout mode de vie dans lequel au moins une personne adulte habite avec au moins un enfant.

Il est possible d'aménager attentivement la journée, les équipements et les activités dans la Kita ou le mode d'accueil individuel de telle sorte que les enfants ne soient pas exclus en raison de leurs situations de vie individuelles.¹⁷ Les expériences positives d'apprentissage encouragent les enfants à développer leurs qualités et leurs besoins individuels.

La prise en compte des situations de vie individuelles des enfants et des familles présuppose une coopération étroite avec les parents. Les compétences, les expériences et les représentations parentales doivent être reconnues et valorisées. Il est parfois nécessaire de coopérer avec d'autres services de soutien (dispositifs de protection et d'aide à l'enfance, à la jeunesse et à la famille, écoles, pédiatres, etc.) afin de fournir aux familles un soutien adapté à leurs besoins ou de les renvoyer aux services compétents.

Égalité et diversité de genre

La question du genre influence, aujourd'hui encore, la *Bildung* et le développement des petites filles et des petits garçons. « Il n'y a pas de réalité non genrée. Les femmes et les hommes, les petites filles et les petits garçons ont des situations de vie différentes, et seules les personnes qui s'entraînent à percevoir ces disparités sont en mesure de prévenir que des mesures apparemment neutres n'aient un effet pénalisant dans les faits ».¹⁸

L'appartenance à l'un ou l'autre sexe s'exprime à la fois au niveau biologique, psychologique et socioculturel et influence l'image de soi des enfants. Certains enfants ne peuvent être classés dans les catégories masculin ou féminin.¹⁹ Néanmoins, les enfants sont confrontés à des stéréotypes de genre au travers des hommes et des femmes qu'ils côtoient dans leur famille, dans leur Kita ou mode d'accueil individuel, à l'école et dans leur quartier, et des représentations véhiculées par les médias et la publicité.

Les messages stéréotypés en matière de genre font obstacle aux processus de *Bildung* dans la mesure où ils prédéterminent les comportements, les préférences et les caractéristiques des garçons et des filles et les y réduisent. Cette réduction peut constituer un désavantage pour les filles et pour les garçons et renforce potentiellement

une vision traditionaliste des rapports de genre. Or, il faut encourager les enfants à développer leur propre identité de genre sans que des attentes prédéterminées ne viennent limiter leurs expériences et leur vécu.

Les pédagogues font attention à ne pas limiter le champ des expériences des filles et des garçons en raison de visions et d'injonctions stéréotypées et cherchent au contraire à leur offrir des opportunités d'expériences nouvelles et complémentaires grâce à une *Bildung* et une éducation sensibles au genre.²⁰ Il s'agit de leur montrer qu'il existe de nombreuses manières d'être fille ou d'être garçon afin de renforcer leur individualité.²¹ Cette approche s'appuie sur le constat que les différences individuelles au sein du groupe des filles et du groupe des garçons sont plus importantes que les différences entre filles et garçons : les filles et les garçons n'existent pas en tant que groupes homogènes.

Une pédagogie sensible au genre et aux préjugés qui vise à empêcher et à réduire les discriminations requiert un point de vue critique à l'égard des stéréotypes sociaux de genre et une connaissance de leur impact sur les conditions de vie des filles et des garçons. Il est recommandé de vérifier par exemple que l'aménagement spatial, les jeux, le matériel, les ouvrages pour enfants et les albums illustrés ainsi que les différents médias ne sacrifient pas aux injonctions univoques et excluantes.

Égalité et diversité ethnoculturelle

Les enfants grandissent au sein de différentes cultures familiales qui se distinguent les unes des autres par leur(s) langue(s), religion, appartenance ethnique, expérience migratoire, etc. Les jeunes enfants entretiennent un lien particulièrement étroit avec leur famille puisque celle-ci constitue leur groupe de référence primaire. L'estime que leur famille leur porte les aide à se sentir appréciés et reconnus. Il est donc décisif de tenir compte des spécificités de leur culture familiale.

En intégrant des éléments des différentes cultures familiales dans le quotidien, les jeux, l'aménagement de l'espace et dans les projets menés, les pédagogues favorisent à dessein le développement des

17 Cf. Bertelsmann Stiftung 2007.

18 Cf. Walter 2005, p. 12.

19 Cf. Lang 2006.

20 Cf. Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg 2010, Rohrmann 2008.

21 Cf. Focks 2002.

compétences interculturelles. Des livres pour enfants bilingues ou plurilingues ou d'autres supports ainsi que la présence dans la Kita ou mode d'accueil individuel des langues parlées dans les familles des enfants (par exemple, sur le menu ou sur les étiquettes des caisses de matériel, etc.) permettent aux enfants de découvrir la richesse linguistique et suscitent leur intérêt pour les autres langues. Par ailleurs, des équipes hétérogènes rassemblant des personnes issues de l'immigration et familières du plurilinguisme, issues de différentes cultures familiales et en mesure d'utiliser ces éléments constituent un atout.

Les parents sont également une ressource précieuse pour que les enfants puissent être confrontés à une représentation respectueuse, exacte et non stéréotypée des différentes cultures familiales. Les pédagogues mènent un travail de réflexion pour s'assurer qu'ils-elles offrent les mêmes opportunités de développement à tous les enfants quelle que soit leur origine ethnoculturelle et qu'ils-elles leur proposent des activités de *Bildung* adaptées.

Égalité et diversité individuelle

Chaque enfant se développe à sa manière. Le rythme et le déroulement du développement varient en fonction des ressources cognitives, physiques et mentales de l'enfant.

Les particularités du développement sont un puits d'expérience pour tous les enfants. Les pédagogues favorisent le contact et la compréhension mutuelle entre les enfants et réfléchissent aux interventions pertinentes ou nécessaires afin d'intégrer de la même manière l'ensemble des enfants à la vie du groupe.²² D'un côté, il s'agit de protéger les enfants en situation de handicap, les enfants ayant des besoins spécifiques, les enfants ayant des talents particuliers ainsi que les enfants non conformistes ou originaux face à d'éventuels phénomènes d'exclusion. De l'autre, il est tout aussi important de stimuler les compétences de chaque enfant de telle sorte qu'il soit lui-même

capable dans le cadre de ses possibilités de s'imposer comme membre accepté et estimé du groupe des enfants.

La théorie et la pratique ont démontré à plusieurs reprises que la coexistence d'enfants d'âges différents est bénéfique pour le développement de toutes les tranches d'âge.²³ Les enfants plus âgés voient que les plus jeunes ont besoin d'aide. Ils sont disposés à assumer des responsabilités s'ils ne sont pas obligés de le faire. De la sorte, ils peuvent laisser libre cours à leurs sentiments de tendresse et d'affection, ce qu'ils considèrent souvent comme un enrichissement. Les plus jeunes n'ont pas uniquement besoin d'aide. Ils apportent eux aussi des impulsions qui correspondent à leur stade de développement : immédiateté, inventivité, soit d'expérimentation, spontanéité. Les plus jeunes cherchent le contact avec les enfants plus âgés. Ils constatent qu'ils peuvent obtenir l'aide et l'attention non seulement des adultes mais également d'autres enfants. Les différences entre enfants liées au développement les poussent à être prévenants, à écouter, à expliquer quelque chose avec patience, à regarder comment font les autres, à se faire expliquer quelque chose, à affirmer leurs intérêts propres mais aussi à les mettre en retrait. Un groupe d'enfants d'âges hétérogènes constitue un véritable ensemble relationnel social au sein duquel les enfants exercent et développent leur comportement social. Les groupes d'enfants du même âge ont également la possibilité de rencontrer des enfants d'âge différent ou qui se trouvent à un autre stade de développement si les groupes ne sont pas fermés et que des possibilités plurielles de rencontre sont créées au quotidien.

Les contacts entre enfants de différentes tranches d'âge ont un impact particulièrement durable sur le développement du langage. Grâce à des situations langagières plurielles, les enfants améliorent leur faculté de communication. Les concepts de *Bildung* et d'éducation conscientes des préjugés (*vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*)²⁴ et ses principes et méthodes permet de mettre en œuvre l'inclusion.²⁵

22 Cf. Kreuzer/Ytterhus 2008.

23 Cf. par exemple Haberkorn 1994, Heller 2000, Krappmann/Peukert 1995.

24 N.d.T. : Cette notion est parfois traduite par éducation « anti-préjugés ».

Or, cette approche ne vise pas à éradiquer les préjugés (tâche sans doute impossible), mais encourage bien plus les pédagogues à les identifier et à en avoir conscience pour pouvoir agir contre eux. La traduction adoptée ici « Bildung et éducation conscientes des préjugés » est, en ce sens, une transposition littérale du concept allemand.

25 Cf. Wagner 2008, Wagner 2013, www.kinderwelten.net.

Bildung et santé²⁶

La question de la santé porte à la fois sur le bien-être physique, mental et social des enfants.²⁷ Un enfant qui se sent bien dans son corps et qui est accepté, pris en compte et valorisé dans sa famille et sa Kita ou mode d'accueil individuel aborde les stimulations et les défis de son environnement avec curiosité, soif de savoir et l'envie d'explorer.

En réussissant à surmonter les défis de la vie quotidienne, les enfants développent un sentiment de faisabilité (« j'ai réussi à le faire ») et renforcent leur confiance en soi. L'enfant est conforté dans ses actions et dans sa capacité à agir. Les expériences positives encouragent l'enfant à poursuivre son exploration du monde avec curiosité.

Pour donner sens à ce qui l'entoure, l'enfant doit faire l'expérience de l'intégration sociale et avoir l'occasion de s'occuper tout seul, d'agir de manière autonome ainsi que de choisir entre différentes activités. Un petit enfant commence à comprendre ce qui se passe quand il constate que les événements, loin de se produire de manière aléatoire, suivent des règles et des lois stables. Pour ce faire, il a besoin de structures et de personnes fiables, de rituels, de règles et de structures clairement définies ainsi que de la possibilité de répéter régulièrement ses « expérimentations ».

Les enfants gagnent en assurance dans leur environnement intérieur et extérieur quand ils savent où et quand telle ou telle activité se déroule et comment y participer. Ils apprivoisent ainsi le sentiment que les choses sont intelligibles. Si ce sentiment est bien ancré, les enfants développent progressivement une plus grande flexibilité face à l'imprévu.

De manière générale, les enfants prennent ainsi conscience des liens de corrélation qui existent dans leur milieu de vie (cohérence),²⁸ ce qui favorise leur bien-être et, par conséquent, leur santé.

Favoriser la résilience

La résilience désigne la force intérieure (= capacité de résistance mentale) de l'enfant et sa faculté à surmonter des situations de stress et des événements difficiles. Il s'agit par exemple de sa

capacité à faire face aux changements, à la séparation de ses parents, à un déménagement ou à la naissance d'une petite sœur ou d'un petit frère.

Des relations affectives stables, l'estime qui lui est portée, la valorisation de ses ressources et de celles de sa famille, une conception de soi positive : autant de facteurs qui protègent l'enfant et lui permettent de se développer sainement et positivement, et ce, même dans des conditions de vie défavorables.

Les pédagogues favorisent la résilience des enfants en les confrontant à des défis qui leur permettent de progresser et qui leur apprennent à demander et à accepter l'aide des autres. Les enfants découvrent que leurs sentiments, par exemple la tristesse, la peur ou la colère, sont accueillis avec sensibilité et qu'en parler avec leurs parents et d'autres enfants les soulage.

Pas de Bildung sans cadre de valeurs

Dès le plus jeune âge, les enfants se posent les questions existentielles liées à la condition humaine. Des événements tels que la naissance d'une petite sœur ou d'un petit frère, le décès d'un-e proche ou la séparation des parents leur font découvrir la joie et la tristesse, la plainte et la gratitude ou encore l'échec et la culpabilité. Ils provoquent des questions sur le sens de la vie et sa finitude, sur les causes de la souffrance et les conditions d'une vie réussie. Les enfants s'interrogent également sur comment organiser la vie collective et agir de manière responsable.

Pour former son identité, l'enfant prend son entourage familial comme premier repère, notamment ses parents et d'autres personnes de référence proches. Leurs actes sont guidés par des systèmes de valeurs, une vision du monde et des attachements religieux qui varient d'une culture et d'une personne à l'autre. Cela signifie que la Kita et le mode d'accueil individuel constituent des points de rencontre pour des enfants qui viennent de familles ayant des visions du monde et des influences religieuses extrêmement variées.

Cette pluralité soulève des questions concernant la vie en collectivité. Les adultes prennent appui sur les questions et les croyances des enfants. En dialoguant, en racontant des histoires et en lisant

26 Cf. également le domaine de Bildung « santé » de ce programme.

27 Cf. OMC 1986.

28 Cf. Bertelsmann Stiftung 2012.

des albums illustrés ainsi qu'en cherchant ensemble des solutions pour aménager le quotidien de telle sorte qu'il réponde aux attentes du plus grand nombre, il est possible d'approfondir à la fois des questions prétendument simples et les grandes questions existentielles : qu'est-ce qui est juste ? Qui décide ? Comment voulons-nous vivre ensemble ?

Les enfants et les pédagogues réfléchissent ensemble à ces questions. Ils apprennent à faire preuve d'ouverture face à ce qu'ils ne connaissent pas, face à l'étranger. Au quotidien et dans le cadre des projets, les enfants font l'expérience de leur efficacité personnelle et développent leur confiance en soi et leur estime de soi. Ce faisant, ils ont l'occasion de découvrir d'autres perspectives, de s'intéresser à la vie des autres et d'organiser la vie du groupe de manière collective. Ces expériences renforcent non seulement les enfants de manière individuelle mais également le groupe. Elles servent de repères et de cadre de valeurs aux enfants lors des phases de transition ou dans des situations de vie difficiles et leur donnent une certaine sécurité. Elles leur sont utiles également dans les situations de conflit où ils doivent débattre des décisions et prendre leurs responsabilités.

Les valeurs fondamentales ancrées dans la constitution allemande constituent un cadre éthique inébranlable pour toutes les Kitas et structures d'accueil individuel. L'égalité, la coexistence démocratique, le respect de soi et la liberté d'opinion font partie des valeurs que les enfants doivent découvrir et pratiquer dès le plus jeune âge et comprendre au fur et à mesure qu'ils grandissent.²⁹

La *Bildung* pour le développement durable

Le développement durable est défini comme un développement qui permet « de répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs ».³⁰ En 1992, 178 pays adoptèrent l'Agenda 21 (plan d'action pour le XXI^e siècle) dans le but de mettre en œuvre partout dans le monde un développement durable. Ce plan fut décidé en réponse au creusement des inégalités en matière de perspectives d'avenir à l'échelle

mondiale, à la surexploitation effrénée des ressources naturelles et à la mise en péril de l'écosystème terrestre.

Le développement durable – et, par conséquent, toute *Bildung* ou pratique éducative qui souhaite y contribuer – repose sur les principes de la dignité humaine, de la préservation des ressources naturelles vitales et de l'égalité en matière de perspectives d'avenir pour les générations actuelles et futures.³¹

La *Bildung* pour le développement durable vise à aider les êtres humains à mieux comprendre le monde, à les encourager à transformer le monde dans le respect du cadre de valeurs proposé et, ce faisant, à définir collectivement des valeurs concrètes pour la vie quotidienne et pour l'organisation de la collectivité. La *Bildung* pour le développement durable commence dès la petite enfance et joue un rôle tout au long de la vie.³²

Les enfants développent leurs propres valeurs si leurs opinions sont prises au sérieux, s'ils participent à l'organisation de la vie quotidienne et s'ils se rendent compte qu'ils peuvent initier des changements. À l'aide d'exemples concrets tirés du quotidien, ils comprennent la signification et la fonction que détiennent ces valeurs vis-à-vis du vivre ensemble et de la vie sur cette planète. De très jeunes enfants sont ainsi capables de participer à la réduction des déchets et à leur tri. Ils peuvent également découvrir les fruits et les légumes qui poussent dans leur région aux différentes saisons et apprendre qu'éteindre complètement un appareil après son utilisation permet de faire des économies en électricité.

Les Kitas et modes d'accueil individuel offrent aux enfants la possibilité de découvrir les valeurs du développement durable en lien avec des questions portant sur leur vie actuelle et future. Les enfants apprennent à former leur jugement et à prendre des décisions en faisant l'expérience des relations de cause à effet à l'œuvre à petite et grande échelle, en développant leur empathie et en découvrant des opinions similaires ou divergentes des leurs ainsi qu'en testant leurs stratégies d'action quotidiennes.³³

Pour aider les enfants à développer les valeurs de la durabilité, les pédagogues mettent en lien les thèmes qui intéressent les enfants avec les objectifs de la *Bildung* de la petite enfance et les questions

29 Cf. également la déclaration universelle des droits de l'homme 1948 et la convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant 1989.

30 Cf. Commission Brundtland 1987, p. 14.

31 Cf. Becker 2013, p. 28-33 pour un aperçu de la *Bildung* pour le développement durable.

32 Cf. Deutsche UNESCO-Kommission 2010.

33 Cf. chapitre 2 ainsi que le domaine de *Bildung* « nature, environnement, technologie ».

d'avenir. Ils-elles accompagnent les enfants et les encouragent à s'intéresser aux thématiques simples et complexes qui les entourent, à les explorer en faisant preuve d'une grande curiosité et à découvrir de la sorte qu'ils sont capables d'agir et de changer les choses.

Valeurs éthiques et religieuses

Les questions éthiques fondamentales ainsi que les visions du monde religieuses ou autres font partie de l'univers de vie des enfants et doivent donc être abordées par les pédagogues qui ont pour mission de les rendre compréhensibles. Ceux-ci donnent aux enfants un espace pour s'intéresser au sens de la vie et les aident à formuler leurs propres ressentis et convictions sur ces questions. Ce travail entraîne une réflexion sur les contenus et les traditions de différents courants religieux. De la sorte, les cultures familiales des enfants sont valorisées et ils développent une attitude positive et respectueuse à l'égard des différentes religions, cultures familiales et visions du monde. L'enfant peut ainsi mieux se comprendre lui-même tout en faisant l'expérience d'un groupe qui fonctionne. Les Kitas et les modes d'accueil individuel accordent une place plus ou moins grande à ces questions en fonction de leur approche conceptuelle. Notamment les Kitas gérées par des organismes religieux font de la *Bildung* religieuse un élément de leur philosophie. Elles disposent ainsi d'un profil spécifique tout en étant attentives à promouvoir le respect des autres croyances et à souligner les points de convergence existant entre les différentes religions.

Exigences et critères de qualité en termes de posture professionnelle

Les exigences et les critères de qualité concernant la posture professionnelle portent sur les valeurs, les convictions, les objectifs et les points de vue qui constituent la base de tout travail pédagogique selon le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance. Le travail sur la qualité de la posture professionnelle permet aux équipes de prendre conscience des fondements de leur action pédagogique et de les appliquer dans leur pratique professionnelle.

L'action pédagogique repose sur une conception de la *Bildung* qui garantit le même droit à l'éducation pour tous les enfants et l'épanouissement des potentiels de chaque enfant.

Les pédagogues considèrent la *Bildung* comme le processus d'appropriation au travers duquel l'être humain se fait une/son image du monde et y participe de manière responsable.

- Leur action pédagogique est guidée par une vision de l'enfant comme individu curieux qui veut de lui-même découvrir le monde à l'aide de tous ses sens et qui souhaite y participer activement.
- Ils-elles ont conscience des trois dimensions de la *Bildung* – « l'enfant dans son monde », « l'enfant dans la communauté enfantine », « découvrir et explorer le monde » – et les identifient comme structure fondamentale des domaines de *Bildung* du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance.
- Ils-elles savent que chaque enfant a besoin de relations affectives stables pour mener à bien ses processus de *Bildung*.
- Ils-elles réalisent qu'un dialogue empreint de sensibilité et qu'une communication verbale attentive sont les piliers des processus globaux de *Bildung*.
- Ils-elles adhèrent à l'idée que chaque enfant, dans sa spécificité individuelle et avec ses caractéristiques psychologiques, physiques, sociales, économiques, culturelles, liées au genre, religieuses, ethniques et langagières propres, peut enrichir le processus collectif de ses expériences, savoirs et facultés pluriels. Ils-elles ont également conscience que chaque enfant emprunte des chemins d'apprentissage différents et a besoin de sollicitations variées.

Les pédagogues adoptent une approche et une posture prévoyant la participation égalitaire et responsable des enfants à l'organisation du quotidien de la Kita ou du mode d'accueil individuel.

- Ils-elles discutent au sein de l'équipe des droits des enfants à la participation prévus par la loi et réfléchissent à la

manière dont ces droits peuvent être respectés et mis en œuvre au sein de la Kita ou mode d'accueil individuel.

- Ils-elles ont conscience du fait que les enfants souhaitent d'eux-mêmes faire preuve de responsabilité en participant progressivement aux défis de la vie, contribuer à la société et faire ainsi l'expérience de leur efficacité personnelle.
- Ils-elles examinent dans quelle mesure leur posture et leur action reflètent l'idée que les enfants – même les plus jeunes – disposent des facultés nécessaires à la participation et s'ils sont prêts à impliquer les enfants sur un pied d'égalité dans les questions les concernant.
- Ils-elles continuent à se former sur les moyens et méthodes appropriés afin de permettre la participation des enfants d'âges différents.

Les pédagogues s'adaptent aux exigences et aux opportunités de la *Bildung* inclusive.

- Ils-elles considèrent l'hétérogénéité de la communauté enfantine comme un atout favorisant des processus pluriels de *Bildung* et adoptent une posture d'ouverture et d'appréciation face à la pluralité et à la diversité des processus de développement enfantin.
- Ils-elles ont conscience de leur responsabilité concernant l'aménagement de processus de *Bildung* garantissant à tous les enfants le même accès à l'éducation et le même droit à une participation active en dépit de leurs différences.
- Ils-elles s'intéressent aux résultats actuels de la recherche en matière de développement de l'identité chez l'enfant, notamment à ses dimensions socioculturelles et genrées.
- Ils-elles analysent la manière dont les évolutions sociales et culturelles influencent l'enfance. Ils-elles tiennent

compte à cet égard du rôle joué par l'origine sociale et le genre des enfants.

- Ils-elles sont attentifs-ives à la manière dont les différences sociales, ethnoculturelles, individuelles ou liées au genre freinent ou favorisent l'accès à l'éducation.
- Ils-elles sont vigilant-es à l'égard des préjugés et des discriminations et veillent à s'opposer à activement aux phénomènes de dévalorisation et d'exclusion.
- Ils-elles mènent un travail de réflexion sur leurs propres préjugés et se font des retours mutuels à cet égard.
- Ils-elles prennent conscience du fait que les enfants perçoivent et ressentent pleinement les différences et les préjugés au quotidien et qu'ils les reproduisent également.

Les pédagogues suivent les avancées de la recherche concernant les questions actuelles en lien avec la *Bildung* de la petite enfance.

- Ils-elles continuent à se former sur la manière dont la confiance en soi, l'efficacité personnelle et la capacité de résistance psychologique et physique (résilience) des enfants peuvent être renforcées au quotidien.
- Ils-elles échangent au sein de l'équipe sur les valeurs fondamentales favorisant le vivre ensemble démocratique à l'heure de la mondialisation et le développement durable.
- Ils-elles analysent les valeurs et les normes qui guident leur action et leur comportement au sein de l'équipe et avec les enfants. Ils-elles ont conscience du fait qu'ils-elles font figure de modèles pour les enfants.
- Ils-elles réfléchissent à comment répondre avec sensibilité et de manière compréhensible aux questions des enfants sur la vie en société et ses valeurs, la diversité et les ressources naturelles.

2. Objectifs de l'action pédagogique : renforcer les compétences

Les objectifs du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance reposent sur les valeurs et les droits fondamentaux de la société démocratique³⁴ ainsi que sur l'analyse des défis d'avenir que pose un monde en constant changement à l'ère de la mondialisation. Tenant compte des résultats de la recherche en psychologie du développement, ils visent à renforcer dès le plus jeune âge les compétences qui permettent aux enfants de mener leur vie de manière autonome dans un monde plein d'opportunités et de risques et de participer activement à la collectivité, par exemple :

- savoir interagir avec les autres dans un esprit d'autodétermination et de solidarité,
- découvrir la vie dans ses différents aspects et contribuer activement et en toute responsabilité aux processus sociaux,
- réagir de manière active aux exigences et aux défis de la vie,
- ne pas être déstabilisé par la contradiction et l'insécurité.

Le terme de « compétences » est employé ici parce qu'il ne se limite pas aux simples notions de connaissance ou de capacité. En tant que terme global, il inclue à la fois l'acquisition de savoirs, de facultés et d'aptitudes cognitives et pratiques et la question de la posture, des sentiments, des valeurs et de la motivation. Les compétences sont donc à comprendre comme des dispositions générales à agir de manière indépendante et responsable dans son univers de vie.³⁵

Les objectifs sont répartis en différentes catégories : compétences personnelles, compétences sociales, compétences techniques, compétences d'apprentissage. Ces catégories définissent l'orientation générale que suivent les pédagogues dans leurs efforts pour aider l'enfant à exploiter et développer ses ressources.

Ces domaines transversaux de compétence sont étroitement liés entre eux. Leur interaction favorise la participation autonome et responsable des enfants. Les domaines de compétence sont repris et précisés dans le cadre des différents domaines de *Bildung*.

Renforcer les compétences personnelles

Les pédagogues

- encouragent les filles et les garçons à prendre conscience de leurs sentiments, besoins, intérêts et attentes, c'est-à-dire de leur individualité, et à les exprimer de manière adéquate,
- encouragent les enfants à appréhender l'inconnu dans un esprit d'ouverture et de curiosité tout en leur donnant un sentiment de sécurité,
- incitent les enfants, tout en tenant compte de leur niveau de développement langagier, à comprendre de manière différenciée les déclarations verbales et non verbales, à y répondre et à exprimer leurs propres pensées de manière intelligible,
- aident les enfants à prendre de l'assurance et à développer le sentiment qu'ils peuvent changer les choses, surmonter les ruptures et les transitions et relever de nouveaux défis,
- leur accordent le temps et l'espace nécessaires pour développer leurs propres idées, prendre des initiatives, motiver les autres et s'imposer,
- les incitent à faire attention à leur corps, à prendre soin d'eux-mêmes, à se maintenir en bonne santé ainsi qu'à prendre plaisir aux activités physiques et sportives.

Ces compétences aident les enfants à développer une conception de soi positive.

Renforcer les compétences sociales

Les pédagogues

- incitent les filles et les garçons à percevoir les attentes, les besoins et les sentiments des autres, à se mettre à la place

³⁴ Entre autres la dignité humaine, la liberté, la responsabilité, l'autodétermination, l'égalité, la solidarité et la participation.

³⁵ Cf. Cameron 2008, p. 15.

de l'autre, à traiter les autres avec respect et à respecter l'individualité d'autrui,

- les encouragent à entrer en contact avec autrui et à maintenir ces relations, à proposer et à accepter de l'aide,
- les aident à se mettre d'accord lorsqu'il y a des attentes divergentes, à régler les conflits en respectant leurs propres droits et ceux des autres et à trouver des compromis,
- leur accordent l'espace et le temps nécessaires pour réagir aux propositions et aux idées des autres et pour participer aux prises de décision collectives,
- leur font découvrir qu'en agissant ensemble, ils peuvent influencer les choses,
- les encouragent à être attentifs aux discriminations et aux inégalités et à ne pas les tolérer,
- les aident à définir des règles pour la vie en collectivité et à reconnaître les conséquences de leur propre comportement.

Ces compétences aident les enfants à tisser des relations sociales et à apprendre le respect mutuel.

Renforcer les compétences techniques

Les pédagogues

- permettent aux enfants d'élargir la connaissance qu'ils ont de leur propre corps et de se familiariser avec les comportements bons pour la santé,
- les incitent à percevoir les points communs et les différences qui existent entre les personnes en matière de genre et sur le plan social, ethnoculturel et individuel et à accepter les règles du vivre ensemble démocratique,
- éveillent leur curiosité pour la diversité des modes d'expression linguistiques ainsi que leur intérêt pour les symboles écrits, les livres, la lecture et les mettent en contact avec différentes langues,
- facilitent leur accès à différents médias comme moyens de communication et leur apprennent à s'en servir tout en développant une conscience critique vis-à-vis des médias et de la production médiatique,

- les incitent à percevoir de manière respectueuse la beauté qui les entoure, à apprécier la nature, l'art et la culture ; à exprimer de manière créative leurs pensées, sentiments et jugements de valeur par le biais d'activités artistiques,
- leur donnent l'occasion de tester leurs aptitudes à utiliser des matériaux, des techniques de travail, des outils et des instruments techniques,
- attirent leur attention sur des faits mathématiques, techniques et biologiques au quotidien, les aident à percevoir les choses et les phénomènes de manière différenciée et à faire usage de tous leurs sens ; leur font découvrir les notions qui y sont liées,
- leur font découvrir pourquoi les êtres humains utilisent la nature, l'aménagent et la préservent et comment ils le font. Les pédagogues incitent également les enfants à se sentir responsables de la préservation de la nature.

Ces compétences aident les enfants à appréhender la diversité naturelle et sociale de leur univers de vie.

Renforcer les compétences d'apprentissage

Les pédagogues

- renforcent l'envie des filles et des garçons de mener leurs propres recherches et de cogiter et leur disposition à apprendre des autres et avec les autres,
- leur accordent l'espace et le temps nécessaires pour expérimenter, chercher, essayer, tester différentes solutions et les transposer à d'autres problèmes,
- les incitent à coopérer et à travailler sur un projet collectif en se répartissant les tâches,
- les encouragent à faire preuve de détermination, de soif de savoir, d'obstination et de persévérance quand ils résolvent des exercices et les incitent à ne pas baisser les bras à la première difficulté,
- leur font découvrir qu'en échangeant différents savoirs et opinions de nouvelles solutions surgissent et que souvent plusieurs réponses et explications sont valables,
- éveillent et maintiennent leur curiosité et leur ouverture à l'égard d'expériences, d'informations et de savoirs

nouveaux et leur montrent qu'il existe de multiples manières d'y accéder.

Ces compétences aident les enfants à comprendre qu'ils apprennent, ce qu'ils apprennent et comment ils apprennent.

Il est important de renforcer ces compétences tout au long de la vie. Leur développement joue un rôle particulièrement notable dans la petite enfance car les premières expériences marquent durablement les positions et les postures qu'adoptent les personnes vis-à-vis de soi, d'autrui et de l'environnement. C'est pourquoi ces compétences n'ont pas été classées en fonction de l'âge ou du stade de développement. Elles concernent aussi bien les très jeunes enfants que les garçons et les filles en âge de fréquenter le jardin d'enfants.

Ces compétences servent d'orientations générales pour l'action des pédagogues. Étant donné que chaque enfant développe au cours de sa biographie éducative un profil individuel de compétences à son propre rythme, il est évident que tous les enfants ne s'approprieront pas les compétences présentées ici au même degré. Elles ne constituent pas des objectifs d'apprentissage pour les enfants au sens où tous les enfants devraient atteindre ces objectifs à un moment donné et où il serait possible de contrôler cette acquisition. Ces orientations générales permettent bien plus de guider l'action pédagogique : « que faisons-nous en tant que pédagogues pour que tous les enfants, avec leurs ressources et intérêts pluriels, puissent acquérir de telles compétences ? ».

Les pédagogues doivent avoir conscience de ces objectifs afin de prévoir et d'organiser leur travail de telle sorte que les enfants soient incités et appelés à s'approprier les compétences souhaitées.

Pour ce faire, les pédagogues doivent identifier attentivement les situations de vie des filles et des garçons et leurs expériences, s'en emparer et ne pas perdre de vue ces compétences quel que soit l'âge des enfants avec qui ils-elles travaillent. Les pédagogues doivent se demander en permanence : « Que fais-je/faisons-nous pour que l'enfant puisse développer sa confiance en soi, communiquer avec les autres de manière respectueuse, élargir sa vision du monde et formuler ses premières valeurs (ou opinions) ? Utilisé-je/Utilisons-nous suffisamment les possibilités et opportunités qui s'offrent à moi/à nous au cours de la journée ? »

Afin d'identifier de manière précoce les potentiels de chaque enfant et éventuellement leurs aptitudes ou besoins spécifiques et de prévoir des offres de soutien adaptées, il est indispensable que l'observation et la documentation du parcours éducatif individuel s'orientent sur les compétences présentées ici.

Conformément au programme officiel pour l'enseignement primaire, les pédagogues travaillant dans les écoles primaires axent leur travail sur des domaines de compétence similaires, de telle sorte que les enfants ont la possibilité d'élargir et d'approfondir leur profil de compétences au fil de leur parcours éducatif.

Exigences et critères de qualité en termes de posture professionnelle

Les exigences et les critères de qualité concernant la posture professionnelle portent sur les valeurs, les convictions, les objectifs et les points de vue qui constituent la base de tout travail pédagogique de qualité d'après le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance. Le travail sur la qualité de la posture professionnelle permet aux équipes de prendre conscience des fondements de leur action pédagogique et de les appliquer dans leur pratique professionnelle.

Les pédagogues améliorent leur compréhension des objectifs de l'action pédagogique.

- Ils-elles échangent sur les objectifs fixés par le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance en matière de développement personnel des enfants, objectifs présentés ici sous la forme de compétences personnelles, sociales, techniques et d'apprentissage.
- Ils-elles ont conscience du fait que ces compétences font office non pas d'« objectifs d'apprentissage » mais d'« orientations générales » de l'action pédagogique.
- Ils-elles analysent comment utiliser de manière ciblée les multiples opportunités qu'offre une journée type pour inciter et appeler les enfants à user de leurs compétences et à les élargir.

3. Aménager les processus de *Bildung*

Caractéristiques des processus de *Bildung* de la petite enfance

La psychologie du développement a démontré que les processus de *Bildung* de la petite enfance se déroulent de manière globale et qu'ils sont étroitement liés au vécu immédiat ainsi qu'aux expériences des enfants.³⁶ Les filles et les garçons ne manifestent de l'intérêt et de la curiosité – ne se transforment pour ainsi dire en « chercheurs·euses en herbe » – que si ce qu'ils·elles apprennent est important à leurs yeux et s'ils·elles sont en mesure d'en saisir le sens.

Ce constat signifie pour le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance que les contenus et les supports d'apprentissage pour les enfants en bas âge doivent être en lien avec les défis que les enfants rencontrent dans leur vie plurielle ainsi qu'avec leurs besoins et intérêts. L'appropriation des contenus de *Bildung* et l'acquisition de compétences qui l'accompagne sont organisées en unités pratiques ou thématiques que les enfants peuvent aisément identifier. Les processus d'appropriation sont de la sorte étroitement liés avec les expériences des enfants et les moyens d'action dont ils disposent à leur stade de développement. Par conséquent, il ne s'agit pas de mettre en place des offres d'activités isolées autour des différents domaines de *Bildung*. Des offres d'apprentissage artificielles organisées par les adultes, qui prévoient une transmission « à sens unique » des contenus et pour lesquelles les processus et résultats sont pensés, prévus et fixés à l'avance par les adultes font obstacle à la *Bildung* des jeunes enfants bien plus qu'elles ne la favorisent.

Les enfants ont besoin d'avoir face à eux une personne qui perçoit leurs ressentis et leurs pensées, qui partage leurs expériences, qui s'intéresse à leurs idées, qui les prend au sérieux et les conforte dans leurs actes. C'est pourquoi les pédagogues s'exposent aux questions des enfants et aux défis de la vie dans le cadre d'un processus commun d'exploration et de découverte et cherchent avec eux des réponses et des solutions. En acceptant la vision originale des enfants et en se laissant guider par la curiosité de ceux-ci,

ils·elles les aident à mieux comprendre leur environnement et ses phénomènes. Plus les enfants sont autorisés à prendre l'initiative et à faire preuve d'autodétermination, plus ils s'approprient les expériences qu'ils réalisent et les compétences qui en découlent.

Les pédagogues apportent un soutien pertinent à l'apprentissage des jeunes enfants s'ils·elles rebondissent sur les expériences et les événements marquants que vivent les filles et les garçons tout en s'orientant sur les *objectifs* et les *contenus* du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance. Il s'agit ici d'apporter un soutien efficace et ciblé au développement individuel de chaque enfant dans le sens des domaines de compétences définis pour l'aider à atteindre la « zone proximale de développement ».³⁷

Les expériences physiques, l'environnement social, culturel et naturel, la langue et le langage, les arts plastiques, les activités musicales et le théâtre, une première découverte des mathématiques et des sciences naturelles offrent de nouveaux univers d'expérience et différentes manières de s'approprier le monde.

Les pédagogues stimulent ce processus d'appropriation en permettant aux enfants plus âgés d'avoir accès à l'information grâce aux médias. Les enfants ont ainsi l'opportunité de choisir et d'utiliser différents médias de manière collective et ciblée afin d'élargir leur expérience de la vie dans ce monde.

Les Kitas et les modes d'accueil individuel ont « dans les années précédant l'entrée à l'école primaire la chance de mettre en œuvre un projet de *Bildung* déterminant pour la vie des enfants, un projet qui ancre profondément la *Bildung* dans l'individu parce qu'il renforce la confiance en soi, parce qu'il met en avant l'apprentissage actif et non pas l'acquisition d'un savoir préconçu et parce qu'il invite les enfants à poursuivre leur apprentissage et à réapprendre sans cesse. »³⁸

Cette approche de la *Bildung* et de l'éducation se retrouve de manière intentionnelle dans le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance.

36 Cf. Schäfer 2008, p. 7-15.

37 Textor 1999.

38 Cf. Krappmann 2006.

Missions pédagogiques et méthodologiques

Favoriser les processus de *Bildung* pluriels tout au long de la journée

Tout au long de la journée au sein de la communauté enfantine, les pédagogues cherchent à solliciter la *Bildung* des enfants. L'implication des enfants dans les situations récurrentes de la vie quotidienne, l'accompagnement de leurs jeux et les incitations ludiques, la planification et l'organisation de projets, l'aménagement réfléchi des espaces et le choix du matériel constituent les principaux domaines de l'action pédagogique.

Les aptitudes professionnelles des pédagogues sont fortement sollicitées : ils-elles doivent identifier ce qui suscite l'attention des enfants, suivre les processus de développement à la fois de la communauté enfantine et de chacun de ses membres et s'orienter systématiquement sur les objectifs et contenus de *Bildung*.

En s'appuyant sur l'analyse concrète de la situation au sein de la communauté enfantine, les pédagogues se posent la question suivante : quelles compétences personnelles, sociales, techniques et d'apprentissage peuvent être promues lors des différentes activités de la journée ? Ils-elles identifient les situations pertinentes de la vie des enfants qui permettent d'élargir leurs connaissances et leurs expériences. Dans le même temps, ils-elles restent en retrait et font preuve d'ouverture face aux tentatives d'explication des enfants et à leur manière de s'approprier le monde qui les entoure.

La communauté enfantine regorgeant d'expériences et de facultés plurielles, elle peut être à l'origine de nombreuses activités, interactions ou échanges intéressants. Elle offre quelque chose d'irremplaçable, à savoir la vie et l'apprentissage au sein d'une collectivité dans laquelle chaque enfant apporte sa propre contribution et obtient la reconnaissance d'autrui. La capacité à libérer les potentiels de la communauté enfantine et à permettre ainsi, autant que faire se peut, à chaque enfant de mener à bien ses processus de *Bildung* est considérée à raison comme la caractéristique principale d'une bonne pédagogie.³⁹ Pour accorder la place qu'elles méritent aux activités en autonomie des enfants, les pédagogues doivent disposer non seulement de compétences en pédagogie de groupe, mais

également de structures et d'espaces adaptés ainsi que du temps nécessaire. Si ces conditions sont réunies, les enfants étanchent leur soif d'entreprendre en formant de petits groupes en fonction de leurs intérêts et de leurs projets.

Exigences et critères de qualité en termes de posture professionnelle

Les exigences et les critères concernant la qualité de la posture professionnelle définissent les valeurs, les convictions, les objectifs et les opinions qui constituent la base de tout travail pédagogique de qualité d'après le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance. Le travail sur la qualité de la posture professionnelle permet aux équipes de prendre conscience des fondements de leur action pédagogique et de les appliquer dans leur pratique professionnelle.

Les pédagogues s'intéressent aux méthodes permettant de favoriser les processus de *Bildung* de la petite enfance.

- Ils-elles relient les sollicitations de *Bildung* au vécu immédiat et aux expériences des enfants et veillent à ce qu'elles présentent un intérêt subjectif pour leur action.
- Ils-elles ont conscience que les défis qui se posent dans la vie de la communauté enfantine ainsi que les différentes activités de la journée offrent de multiples opportunités et contenus en termes de *Bildung*.
- Ils-elles approfondissent leur connaissance de l'influence des potentiels de *Bildung* de la communauté enfantine sur le développement personnel de chaque enfant.
- Ils-elles cherchent à intéresser les enfants aux différents domaines de *Bildung* de manière transversale en utilisant des méthodes adaptées à leur stade de développement.
- Ils-elles évitent les activités préconçues, prévues à l'avance, coupées de tout lien avec les autres activités et dont le déroulement et le résultat sont prédéfinis.

Les différentes missions pédagogiques présentées ci-dessous font l'objet d'une brève introduction technique avant que ne soient précisés les exigences et les indicateurs de qualité caractéristiques des bonnes pratiques. Ces exigences et indicateurs servent de repères

39 Cf. Dollase 2005.

pour le développement de la qualité dans les Kitas et modes d'accueil individuel. Ils portent avant tout sur l'action des pédagogues puisqu'elle détermine largement la mesure dans laquelle les enfants s'approprient les objectifs et les contenus du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance.

Sont formulées tout d'abord des exigences de qualité transversales et scientifiques vis-à-vis de l'action pédagogique. La liste d'indicateurs qui s'ensuit présente des caractéristiques/critères observables à l'aide desquels les pédagogues identifier si et comment ces exigences sont satisfaites dans la pratique. Ces indicateurs permettent de préserver le potentiel de développement des enfants et d'améliorer la qualité de la *Bildung*.

Observer et documenter les processus de *Bildung* et de développement

Les enfants s'approprient le monde et élargissent leurs moyens d'actions de différentes manières. Un travail professionnel ciblé dans les Kitas et modes d'accueil individuel présuppose l'observation de la diversité individuelle des besoins, idées, activités et solutions. Les suggestions faites aux enfants s'appuient sur les résultats des observations et permettent ainsi de favoriser leur développement et de les exposer à des défis adaptés. Les impulsions des pédagogues sont particulièrement efficaces quand le travail d'observation et de documentation se concentre sur les potentiels et les ressources d'un enfant, sur sa participation et son bien-être affectif. Observer les enfants signifie aller à leur rencontre avec attention et respect. Chaque enfant a le droit d'être observé de manière respectueuse, il doit sentir ce respect. Chez les très jeunes enfants, l'observation aide à mieux interpréter leurs besoins, leurs activités et leurs intentions et permet d'y réagir avec sensibilité.

Dialogue avec l'enfant

En règle générale, les enfants apprécient l'attention qui leur est portée. Les situations d'observation sont déjà pour les pédagogues l'occasion de faire des retours favorables aux enfants sur leurs activités. Avec les tout-petits, ces retours prennent la forme d'une attention

positive empreinte de sensibilité. L'échange qui a lieu peu après autour des photos réalisées lors de l'observation permet d'aborder de nombreux thèmes avec l'enfant. Quand l'enfant grandit, cet échange sur les situations d'observation est mené de manière plus nuancée et porte notamment sur ses impressions, ses intentions et ses réussites lors des différentes activités. Les enfants souhaitent souvent que les pédagogues leur lisent le texte rédigé ou discutent avec eux de la situation d'observation à l'aide des photos.

Cet aspect est au cœur des instruments d'observation axés sur le dialogue qui considèrent que les échanges entre l'enfant et le-la pédagogue autour des situations observées constituent des impulsions importantes pour le développement de l'enfant. Lors de ces échanges, l'enfant a l'occasion de réfléchir à ses activités, d'examiner ses représentations et ses explications et de se fixer de nouveaux objectifs. Les enfants sont reconnus de la sorte comme sujets de l'observation. Leurs interprétations et commentaires sur l'observation sont tout aussi importants que les déductions et interprétations des observateurs-trices. Grâce à ce dialogue, les enfants découvrent non seulement comment ils apprennent mais sont également invités à prendre conscience de leurs ressources et de leurs potentiels. Ils renforcent ainsi leur capacité de résistance et développent leurs facteurs de protection, ce qui favorise leur résilience. L'observation et la documentation conscientes poursuivent différents objectifs et sont guidées par une question spécifique. Il s'agit ici à la fois de se concentrer sur chaque enfant et de s'intéresser aux interactions de la communauté enfantine.

Observation des processus individuels de *Bildung* et de développement

Les progrès individuels en termes de *Bildung* et de développement sont documentés, d'une part, afin de déterminer où l'enfant se situe à un temps T dans ses processus de *Bildung* et d'apprentissage. Pour ce faire, les observations s'orientent sur les compétences décrites dans le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance afin d'identifier à un stade précoce les potentiels de chaque enfant ainsi que ses éventuels aptitudes ou besoins spécifiques pour prévoir le cas échéant un soutien adapté.⁴⁰ D'autre part, les

40 Cf. la fiche d'observation développée par INA gGmbH in Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, p. 215-219.

observations portent sur les motifs ou « schèmes » auxquels l'enfant a recours dans ses processus de *Bildung*. Le-la pédagogue tente de se mettre à la place de l'enfant et de comprendre l'univers enfantin avec ses intérêts, ses stratégies et ses interactions sociales. Les centres d'intérêts des enfants, leur engagement, les schémas qui se répètent dans leurs activités ou leur disposition à apprendre sont autant de clés permettant d'évaluer l'observation et servent de point de départ pour stimuler les potentiels développementaux des enfants.⁴¹ En outre, il est parfois nécessaire d'identifier de manière précoce les risques développementaux afin de conseiller les parents en toute professionnalité.⁴²

Les observations et les progrès de l'enfant ne sont pas mesurés à l'aune d'une « norme développementale » dictée de l'extérieur – il s'agit bien plus, d'une part, d'offrir un soutien efficace et ciblé des capacités individuelles de chaque enfant dans le sens des domaines de compétences définis et expliqués et, d'autre part, de décrire sa biographie individuelle en matière de *Bildung*. Le développement individuel de l'enfant, ses progrès servent de repères. Les observations des activités individuelles des enfants ne doivent pas être considérées de manière isolée. Il faut toujours les replacer dans leur contexte factuel et social. Il convient donc de prendre également note des moyens d'action et de l'expérience dont l'enfant dispose dans la situation donnée.

L'utilisation du **carnet d'apprentissage linguistique** est obligatoire et permet de documenter les progrès d'un enfant quant à ses facultés d'expression (verbale).⁴³ Grâce à ce carnet, les évolutions de l'enfant en termes de *Bildung* et de développement font l'objet d'un suivi continu jusqu'à son entrée à l'école. Les enfants eux-mêmes ainsi que leurs parents contribuent activement à ce suivi. D'autres procédures d'observation et de documentation qui se concentrent

également sur les potentiels des enfants viennent compléter ce carnet. Ces procédures doivent être intégrées au quotidien des Kitas et modes d'accueil individuel. Les entretiens annuels avec les parents sur le développement de l'enfant sont menés sur la base de ces procédures d'observation et du carnet d'apprentissage linguistique.

L'année précédant l'entrée à l'école, les pédagogues établissent à l'aide du modèle fourni dans le carnet d'apprentissage linguistique une documentation des apprentissages réalisés. Cette documentation est transmise avec l'accord des parents à l'école primaire que l'enfant fréquentera. De la sorte, les institutrices et instituteurs peuvent s'appuyer sur les parcours de *Bildung* et de développement antérieurs des enfants. Pour toute forme de documentation, il est impératif de tenir compte de la protection des données.

Observation des activités et des relations au sein de la communauté enfantine

Il s'agit ici d'identifier les intérêts et les besoins actuels de la communauté enfantine. Les questions exploratoires présentées dans les domaines de *Bildung* sont utiles à cet effet. Les pédagogues qui mènent des observations de manière systématique sont plus à même de repérer les expériences et intérêts pluriels des garçons et des filles. Ils-elles en tiennent compte lors de la planification et de l'aménagement de sollicitations diverses au quotidien, du choix du matériel mis à disposition des enfants, de l'accompagnement des jeux et de la sélection des projets de longue durée.

L'observation porte également sur les relations sociales au sein de la communauté enfantine et notamment sur les aspects suivants : qui joue fréquemment avec qui, avec quoi et où ? Qui s'occupe majoritairement tout seul ? Les pédagogues doivent, d'une part, user

41 Cf. Hebenstreit-Müller 2013, Leu 2007.

42 Cf. Michaelis/Haas 1994.

43 Selon les articles 3.7 et 3.8 de la Charte de qualité, un carnet d'apprentissage linguistique doit être tenu pour chaque enfant. Ce carnet prévoit également l'évaluation QUASTA (Qualifizierte Statuserhebung Sprachentwicklung, évaluation qualifiée du développement langagier) pour les enfants de quatre ans ainsi que la documentation des apprentissages réalisés au cours de l'année précédant l'entrée à l'école. [N.d.T. : À Berlin, chaque enfant fréquentant une Kita ou un mode d'accueil individuel reçoit un carnet d'apprentissage linguistique (Sprachlernstagebuch). Les pédagogues y documentent l'évolution de l'enfant en termes de langage et de communication. Ce carnet est évoqué lors des entretiens avec les parents. Une partie de ce carnet peut être transmise à l'école élémentaire que l'enfant fréquentera.]

de leur professionnalisme afin de repérer les thématiques qui guident l'action et le comportement des enfants et, d'autre part, échanger au sein de l'équipe afin d'assurer que le potentiel de *Bildung* de la communauté enfantine bénéficie efficacement au développement individuel des enfants. Les pédagogues réfléchissent, en outre, aux sollicitations et aux défis dont les enfants ont besoin pour satisfaire et stimuler leur curiosité et leur apporter les connaissances qu'ils souhaitent acquérir.

De l'observation et de la documentation à la planification pédagogique⁴⁴

Planifier les observations et préciser les responsabilités

Pour obtenir une évaluation différenciée des potentiels développementaux des enfants, il est préférable que plusieurs personnes les observent dans différentes situations. Les pédagogues doivent lors des observations avoir conscience de leurs propres préjugés et faire un travail de réflexion sur leurs valeurs, préférences et expériences personnelles afin de faire la différence entre la description neutre d'une situation et un jugement de valeur.

Par ailleurs, il convient de déterminer combien d'enfants sont observés à quelle fréquence par quelles personnes ainsi que la manière dont ses observations sont documentées (à l'aide de photos, d'une vidéo ou de notes écrites). L'équipe ou l'assistant-e maternel-le décide également comment intégrer le carnet d'apprentissage linguistique aux observations.

Visibiliser les processus individuels dans la documentation

Les modes individuels d'action et d'expression des enfants sont décrits le plus précisément possible. Par ailleurs, les possibilités d'apprentissage que présente la situation (complexe) observée sont explicitées. Si ces impressions sélectives ainsi que les travaux des

enfants ou encore leurs points de vue et leurs commentaires sont recueillis sur une longue période, les pédagogues disposeront d'un matériel riche (portfolio) concernant les processus de *Bildung* individuels. Ce portfolio⁴⁵ constitue dans le même temps une bonne base documentaire pour rédiger par exemple les récits d'apprentissage racontant les moments-clés de la vie de l'enfant dans la Kita ou le mode d'accueil individuel.⁴⁶

Évaluer les observations individuelles et en déduire des impulsions pédagogiques

Dans une Kita, les séquences d'observation sont analysées lors de réunions prévues à cet effet. Grâce à un travail de réflexion sur leurs sentiments et expériences propres, les pédagogues séparent les observations, d'un côté, des interprétations et jugements de valeur de l'autre. Ils-elles analysent les éléments marquants du parcours de *Bildung* de l'enfant et fixent les nouvelles impulsions d'apprentissage qui seront données à l'enfant, la manière dont elles seront aménagées et qui en sera responsable.

Expliciter les activités spécifiques des communautés enfantines dans la documentation

La documentation des activités collectives rend visible les parcours et potentiels des communautés enfantines en termes de *Bildung*. Elle témoigne des projets prévus et des intentions pédagogiques qui y sont liées. Les enfants participent à sa réalisation en apportant leurs propres idées et propositions. Elle leur permet de se souvenir des expériences partagées, d'échanger sur celles-ci et de prévoir de nouveaux projets. Les enfants participent à la documentation !

44 Cf. Mischo/Weltzien/Fröhlich-Gildhoff 2011, Viernickel/Völkel 2013.

45 N.d.T. : Le portfolio, qui se présente sous la forme d'un classeur, rassemble la documentation du développement individuel de l'enfant dans différents domaines (motricité, langage, cognition, etc.).

46 N.d.T. : Les Lerngeschichten (récits d'apprentissage) sont rédigées dans le cadre d'un dialogue entre l'enfant et un-e pédagogue. L'enfant raconte, par exemple, une expérience qu'il a vécue, propos que le-la pédagogue consigne sous la forme d'une histoire. Cette histoire est ajoutée au portfolio et peut être relue à tout moment. Grâce à ce récit, l'enfant obtient un retour valorisant sur ce qu'il a déjà appris.

Utiliser la documentation comme base pour les échanges avec les parents

La documentation des observations individuelles sert dans le même temps de base pour les entretiens annuels avec les parents sur le développement de l'enfant. Les pédagogues échangent avec les parents sur les préoccupations et les intérêts de l'enfant, sur les progrès réalisés dans son développement, sur leurs idées concernant la manière de soutenir et d'encourager au mieux l'enfant dans son développement.

Dans le cadre des entretiens avec les parents sur le développement de l'enfant menés dans un climat de confiance, les résultats des observations contribuent à instaurer un partenariat de *Bildung* et d'éducation dynamique entre les pédagogues et la famille.

Enfin, grâce à la documentation visuelle de certaines activités ou thématiques de la communauté enfantine, les parents obtiennent un aperçu du travail effectué, ce qui leur permet de soutenir activement les processus de *Bildung* de leur(s) enfant(s). Une documentation vivante invite les parents à s'impliquer et à participer. Ils sont ainsi encouragés à mettre leurs facultés et leurs compétences, leurs centres d'intérêts et leurs hobbies à contribution du processus d'appropriation de leur(s) enfant(s).

Exigences et critères de qualité

Observation et documentation des processus de *Bildung* et de développement des enfants

Les pédagogues observent régulièrement et de manière ciblée le développement individuel de chaque enfant.

- Ils-elles utilisent le carnet d'apprentissage linguistique pour observer et documenter sur le long terme le développement linguistique et communicationnel de chaque enfant.
- Ils-elles échangent au sein de l'équipe⁴⁷ sur la mise en place d'autres procédures et instruments d'observation également orientés sur les ressources et se forment à leur utilisation.

- Ils-elles exposent aux parents la raison d'être des observations et de la documentation à l'aide du carnet d'apprentissage linguistique et d'autres procédures d'observation et leur expliquent le rôle que ceux-ci jouent dans le développement et la stimulation de leur enfant.
- Ils-elles garantissent que chaque enfant soit observé de manière ciblée dans différentes situations au moins une fois par an, si possible par plusieurs personnes.
- Ils-elles s'appuient sur les questions exploratoires des domaines de *Bildung* pour mener leurs observations.

Les pédagogues documentent leurs observations.

- Ils-elles documentent de manière adaptée, par exemple sous forme de notes, photos, vidéos, les résultats de leurs observations sur les progrès de l'enfant en termes de développement en incluant ses créations (dessins, etc.). Ils-elles utilisent ce matériel et l'intègrent au carnet d'apprentissage linguistique.
- Ils-elles utilisent les différentes séquences d'observation pour rédiger une documentation synthétique de la *Bildung* de l'enfant orientée sur ses compétences ou pour écrire le récit de son apprentissage.
- Ils-elles impliquent chaque enfant dans la tenue de son carnet d'apprentissage linguistique et toute autre forme de documentation de sa *Bildung*.
- Ils-elles font en sorte que chaque enfant puisse avoir accès à la documentation tout en tenant compte des règles en matière de protection des données.
- Ils-elles réalisent une documentation visuelle de certaines activités de la communauté enfantine en impliquant les enfants et les parents.

Les pédagogues partagent leurs observations et en tirent des conséquences pour leur action pédagogique.

- Ils-elles échangent avec chaque enfant autour de leurs observations et consignent les commentaires de l'enfant.
- Ils-elles mènent régulièrement un travail de réflexion en équipe sur les observations spontanées et systématiques

⁴⁷ Les pédagogues des modes d'accueil individuel veillent à organiser des échanges entre collègues.

afin de prendre conscience des sentiments et jugements de valeur qui jouent un rôle dans leur analyse des activités et comportements enfantins.

- Ils-elles tiennent compte des potentiels de développement de l'enfant et en déduisent les nouvelles sollicitations pédagogiques à proposer à chaque enfant et, le cas échéant, les mesures ciblées de soutien à mettre en œuvre.
- Ils-elles proposent régulièrement – au moins une fois par an – des entretiens réguliers aux parents sur le développement de leur enfant, entretiens qui sont menés sur la base de leurs observations et de la documentation écrite. Ils-elles leur exposent les prochains défis auquel l'enfant va devoir faire face pour un développement optimal.

Organiser la vie quotidienne avec les enfants

Les situations quotidiennes de la vie en collectivité (se laver, aller aux toilettes, se reposer, les repas, etc.) offrent aux enfants de nombreuses incitations et occasions de s'appropriier tout ce qui les intéresse ou suscite leur curiosité. Les rituels et les actions qui se répètent (être nourri ou manger, être langé, dormir, se cajoler, etc.) donnent notamment aux petits enfants un sentiment de sécurité et des points de repère. Ils sont également l'occasion idéale pour mener des processus de *Bildung* globaux.

L'apprentissage repose ici principalement sur l'action des enfants eux-mêmes et sur les sollicitations mutuelles qu'échangent les enfants et qui, au premier regard, peuvent sembler anodines.

« L'apprentissage chez les enfants de moins de six ans se réalise dans sa majeure partie de manière inconsciente, anodine et impromptue. Toutefois, les opportunités et les défis d'apprentissage qui "tombent" sur les enfants dépendent de leur environnement. Il s'agit donc de ne pas laisser l'impromptu au hasard et bien plus de favoriser des processus d'apprentissage impromptus pluriels, de les préparer, de les observer et de les rendre visibles. »⁴⁸

L'action linguistique et le développement langagier des enfants dépendent largement du contexte dans lequel un enfant évolue puisque un enfant apprend à utiliser la parole pour se faire comprendre quand il souhaite communiquer quelque chose et que son interlocuteur·trice s'y intéresse. Une *Bildung* linguistique intégrée

dans le quotidien se réalise précisément dans les situations où les pédagogues s'engagent dans des processus d'apprentissage impromptus et entrent en dialogue avec les enfants.

La planification et l'organisation doivent également tenir compte des besoins physiques de chaque enfant. Leur envie naturelle de bouger, leur excitabilité et la sensibilité de leurs organes sensoriels ainsi que leur fatigabilité obligent à trouver un équilibre entre phases d'activité et de repos ainsi qu'entre phases de calme et de mouvement. Il faut également tenir compte des différences individuelles entre les enfants et notamment des besoins spécifiques de certains d'entre eux.

Lors de l'aménagement de la journée, il est important de fixer des structures claires qui permettent aux enfants de se repérer. Dans le même temps, les enfants ont besoin d'espaces de liberté pour se consacrer à leurs propres activités seuls ou en groupe sans ingérence de la part des adultes

Exigences et critères de qualité

L'organisation de la vie quotidienne offre des expériences d'apprentissage plurielles aux enfants.

Les pédagogues perçoivent les différents besoins des enfants et les soutiennent dans leur développement individuel.

- Ils-elles prêtent attention aux souhaits et désirs, aux besoins et aux sentiments des enfants et y réagissent avec sensibilité. Ils-elles tiennent compte pour ce faire de la situation socioculturelle des enfants.
- En tant que personnes de confiance fiables, les pédagogues offrent aux enfants de l'affection, une protection et un sentiment de sécurité et de bien-être.
- Ils-elles prévoient la journée de telle sorte qu'elle réponde aux différents besoins développementaux physiques et psychologiques des enfants.
- Ils-elles développent des rituels et des structures qui renforcent chez les enfants le sentiment d'appartenir au groupe et qui leur fournissent des repères et une sécurité concernant le déroulement de la journée.

48 Cf. Liegle 2009, p. 7 sqq.

- Ils-elles font attention à ce que les différentes langues et dialectes des enfants soient mis en valeur au quotidien.
- Ils-elles utilisent intentionnellement les situations qui se répètent quotidiennement (salutations et « au revoir », repas, toilette, jeux, etc.) pour une *Bildung* langagière en langue allemande intégrée au quotidien.
- Ils-elles élargissent l'horizon d'expériences des filles et des garçons en questionnant les représentations univoques en matière de rôles de genre, modes de vie, origines ethniques et caractéristiques individuelles.
- Ils-elles soutiennent les enfants dans le développement de leur identité de genre.
- Ils-elles font en sorte qu'alternent au cours de la journée phase d'excitation et de repos, de calme et de mouvement.
- Ils-elles favorisent le sentiment de plaisir et la joie que procurent les activités physiques et stimulent les aptitudes physiques et l'habileté motrice des filles et des garçons de la même manière.
- Ils-elles abordent la question des habitudes alimentaires saines et offrent chaque jour des fruits et des légumes frais aux enfants.
- Ils-elles s'assurent que les enfants aient tout au long de la journée suffisamment d'eau et de tisanes non sucrées à leur disposition.
- Ils-elles tiennent compte des règles alimentaires culturelles et des restrictions médicales qui s'appliquent aux enfants.

Les pédagogues impliquent tous les enfants à hauteur de leurs capacités dans l'organisation du quotidien de la Kita ou du mode d'accueil individuel.

- Ils-elles impliquent les enfants – y compris les plus jeunes – dans la planification et l'organisation de la vie collective. Ils-elles créent un cadre structuré qui permet à tous les enfants d'exprimer leurs souhaits et d'apporter leurs idées.
- Ils-elles perçoivent également les souhaits et les plaintes exprimées par les enfants de manière non verbale et cherchent avec eux des possibilités de garantir leur bien-être.
- Ils-elles font attention à ce que les enfants en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques puissent participer comme les autres au quotidien de la communauté.

- Ils-elles respectent et soutiennent chaque fille et garçon dans sa volonté d'autodétermination et de participation.
- Ils-elles incitent les enfants à organiser eux-mêmes les situations du quotidien, à agir au sein de la communauté et pour elle ainsi qu'à assumer des responsabilités.
- Ils-elles tiennent compte des différentes formes et moyens d'expression des enfants, notamment des enfants qui ne parlent pas encore, et ont recours à divers modes de communication.
- Ils-elles utilisent des méthodes variées afin d'aider les enfants à échanger et à trouver un compromis en cas d'attentes divergentes.
- Ils-elles incitent les garçons et les filles de la même manière à s'entraider, à montrer à d'autres enfants comment faire quelque chose, à imiter quelque chose ainsi qu'à demander et à accepter de l'aide.

Les pédagogues entretiennent la curiosité enfantine et leur envie d'apprendre.

- Ils-elles offrent aux enfants l'espace nécessaire pour qu'ils puissent explorer, expérimenter et créer d'eux-mêmes.
- Ils-elles accordent aux enfants le temps dont ils ont besoin pour apprendre et veillent à ne pas interrompre les processus individuels de *Bildung*.
- Ils-elles font en sorte que les enfants soient confrontés au quotidien à des contenus en lien avec l'ensemble des domaines de *Bildung*.
- Ils-elles aident les enfants à trouver leurs propres chemins d'apprentissage et solutions, à ne pas relâcher leurs efforts et à poursuivre leur exploration des questions qui les intéressent.
- Ils-elles soutiennent les enfants dans leur découverte personnelle de leur environnement proche.
- Ils-elles explorent avec les filles et les garçons les possibilités d'apprentissage offertes par l'espace social.

Les pédagogues encadrent tous les enfants, notamment les plus jeunes, de manière individuelle et attentive et respectent leur droit de disposer librement de leur corps.

- Dans chaque situation de soin, ils-elles sont attentifs·tives aux besoins, aux souhaits et aux désirs de chaque enfant et échan- gent avec lui avant tout contact corporel.

- Ils-elles aménagent avec l'enfant une situation de soin stimulante et communicative de telle sorte que l'enfant puisse se sentir à l'aise. Lorsqu'ils-elles laissent les enfants, ils-elles font en sorte de préserver l'intimité de l'enfant lauréat tout en lui permettant d'être en contact avec d'autres enfants.
- Ils-elles soutiennent de manière prévenante les filles et les garçons quand ils-elles tentent d'aller seuls aux toilettes. Ils-elles s'orientent pour ce faire sur les besoins et les facultés des enfants.
- Ils-elles tiennent compte des habitudes alimentaires des enfants et leur donnent le temps d'apprécier le repas. Ils-elles accompagnent les enfants avec sensibilité lors des repas, assistent les enfants pour qu'ils réussissent à manger seuls tout en garantissant leur liberté de mouvement.
- Lorsqu'ils-elles aident un enfant à manger, ils-elles maintiennent le contact visuel avec celui-ci et sont attentifs-tives aux signaux qu'il émet indiquant s'il a encore faim ou non.
- Ils-elles remarquent si les enfants ont besoin de repos et s'assurent que chaque enfant puisse se retirer, se détendre et dormir quand il le souhaite.
- Ils-elles développent avec les enfants des rituels qui font de la sieste une situation agréable marquée par un climat de confiance.

Susciter des jeux riches en expériences et épanouissants

Les enfants s'approprient le monde avant tout par le jeu. Ils jouent de leur propre chef et construisent et de reconstruisent ainsi leur réalité de vie. Par le jeu, les enfants se confrontent à leur environnement dès le plus jeune âge, ils explorent, comprennent et conquièrent le monde. Ils attribuent toujours un sens à leur jeu et à ses contenus. Pour ceux qui jouent, l'action elle-même compte plus que le résultat.

Au cours de son développement personnel, les jeux de l'enfant évoluent avec lui. Tout d'abord, l'enfant s'intéresse à lui-même et à son environnement dans le cadre de jeux de perception. Par la suite, il découvre ainsi la fonction de différents objets et leurs multiples usages. Les jeux de rôle ont une place particulière dans le développement de l'enfant.

Le jeu de rôle se distingue des autres formes de jeu par le fait qu'à l'aide de leur imagination, les enfants y recréent et redéfinissent ce qu'ils ont vécu ou vu dans le cadre d'une « situation imaginaire ». En choisissant eux-mêmes des thématiques et des intrigues imaginaires (sur le mode du « faire semblant »), les filles et les garçons accèdent au monde des adultes qui les fascinent tant, entrent dans le monde fantastique des contes et conquièrent le monde. Ils vivent ainsi nombre de situations irréalistes. Le jeu fantaisiste est l'occasion pour les enfants de se confronter à des domaines de l'existence et à des univers auxquels ils n'ont pas (encore) accès dans la vraie vie. Les enfants ne jouent que ce qu'ils ont vécu, vu ou ce qu'ils peuvent imaginer. Il s'agit là du matériel – du contenu significatif – que les enfants traitent dans le jeu. Quand ces expériences, ces connaissances impressionnantes font défaut, le jeu perd progressivement de son contenu et devient ennuyeux. Ce qui se passe en dehors du jeu joue donc un rôle décisif : quelles sont les impressions et les sollicitations quotidiennes qui incitent les enfants à jouer de manière épanouissante et quelles expériences peuvent-ils mettre à profit ? En réutilisant ce qu'ils ont vécu – y compris les situations inquiétantes – tout en s'intéressant aux nouvelles expériences qui leur permettent de mieux jouer leur jeu, les enfants poursuivent leur découverte des domaines de la vie importants à leurs yeux. Par le jeu, les enfants apprennent volontairement et en s'amusant, en tâtonnant mais sans avoir peur de l'échec. En jouant, ils se posent eux-mêmes des questions pour lesquelles ils inventent ou cherchent des réponses. En ce sens, le jeu est un moteur pour l'appropriation de nouvelles connaissances et aptitudes ; il devient une source spontanée de découverte.

En grandissant, les enfants souhaitent de plus en plus avoir des règles. Un but prédéfini, un déroulement précis et des règles fixes viennent structurer le jeu collectif. Le respect des règles devient l'élément primordial du jeu et source de plaisir.

Le jeu permet également aux enfants d'avoir des contacts sociaux avec les autres, adultes et enfants, ainsi que de satisfaire leur envie de s'amuser et de se divertir. Le jeu invite, voire pousse les enfants de tout âge à agir de manière autodéterminée et à participer aux décisions.

Le jeu est la forme d'apprentissage par excellence pour la petite enfance. Jouer signifie apprendre de tous ses sens en étant impliqué affectivement et en mobilisant l'ensemble de ses capacités mentales

et physiques. Le jeu place l'enfant face à des défis et stimule toutes les facettes de sa personnalité.

Lorsque des enfants se retrouvent pour jouer, ils ne le font pas parce qu'ils veulent apprendre quelque chose mais parce qu'ils veulent jouer. Les objectifs pédagogiques prédéterminés sont étrangers au jeu et le détruisent. Les enfants se rassemblent parce qu'ils s'intéressent à un jeu et à son contenu. Ce dernier dicte les actions des enfants, leur comportement et les relations qu'ils entretiennent entre eux pour le temps du jeu. Ainsi, ils fournissent d'eux-mêmes des efforts physiques et mentaux, développent leur endurance et leur concentration, leur fantaisie et leur flexibilité, leur application et leur rapidité, leur capacité à surmonter les difficultés et à respecter les règles. L'enfant exige toutes ces choses de lui-même quand il joue. Pour les enfants, il s'agit d'une activité sérieuse et importante, d'un apprentissage autodéterminé et global marqué par une implication affective forte et accompagné de grands efforts mentaux et physiques.

Le jeu a une valeur intrinsèque qu'aucun programme d'intervention précoce – même de qualité – ne saurait remplacer.⁴⁹

Le « droit à se livrer au jeu » inscrit dans l'article 31 de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant oblige toutes les personnes responsables du développement d'un enfant à garantir qu'il dispose dès le plus jeune âge des ressources et conditions nécessaires pour jouer des jeux riches en expériences et épanouissants.

Exigences et critères de qualité

Les pédagogues aident tous les enfants à développer leur imagination et leur créativité grâce au jeu

Les pédagogues créent un environnement qui incite à des jeux pluriels.

- Ils-elles aménagent avec les enfants un environnement stimulant qui regorge d'incitations au jeu et d'espaces libres pour des jeux pluriels.
- Ils-elles permettent aux enfants de faire leurs premières expériences avec le feu, l'eau, la terre et l'air.

- Ils-elles mettent à disposition des enfants des jouets à usage multiple, des objets de la vie quotidienne et différents matériaux naturels.
- Ils-elles font en sorte que les enfants découvrent des formes de jeu plurielles.
- Ils-elles mettent à disposition des enfants nombre de matériaux et d'accessoires pour mener des jeux de rôle.
- Ils-elles proposent aux garçons ou aux filles qui ne jouent pratiquement qu'à des jeux genrés des jeux susceptibles de les intéresser qui sont atypiques pour leur genre.

Les pédagogues aident les garçons et les filles à réaliser leurs idées de jeu et à élargir leurs facultés à jouer.

- Ils-elles encouragent les enfants à décider eux-mêmes ce à quoi ils veulent jouer, pendant combien de temps et avec qui.
- Ils-elles invitent les enfants à développer leurs propres idées de jeu et se tiennent à leur disposition comme interlocuteurs-trices et conseillers-ères en cas de besoin.
- Ils-elles incitent les enfants à organiser des jeux plus variés et plus complexes sans pour autant imposer leurs idées de jeu.
- Ils-elles aident les enfants – si besoin est – à s'accorder sur les règles et à s'y référer en cas de conflits ou de désaccords.
- Ils-elles aident les enfants à exprimer de manière fantaisiste leurs vécus, impressions et expériences.
- Au lieu de poser des interdictions, ils-elles définissent avec les enfants des limites et des règles.

Les pédagogues identifient les phénomènes d'exclusion et interviennent.

- Ils-elles observent si les enfants se moquent d'autres enfants en raison d'un aspect de leur identité ou s'ils ne les laissent pas jouer avec eux par exemple en raison de leur couleur de peau, langue, origine socioculturelle, culture familiale, situation de handicap ou en raison de leur comportement de genre ou de leur âge.
- Ils-elles protègent et réconfortent l'enfant exclu.
- Ils-elles traitent les enfants à l'origine de l'exclusion avec professionnalisme.

49 Cf. Heller 2013.

- Ils·elles expliquent clairement aux enfants qu'il n'est pas juste d'exclure de certains jeux des filles ou des garçons en raison de représentations stéréotypées.

Les pédagogues connaissent les besoins spécifiques des enfants de moins de trois ans en matière de jeu et leur permettent d'avoir des pratiques de jeu plurielles.

- Ils·elles donnent de manière suffisante aux garçons et aux filles l'occasion de faire l'expérience de leur propre corps, d'explorer les différentes parties du corps et de tester leurs fonctions.
- Ils·elles mettent à disposition des enfants du matériel et des objets divers afin que ceux-ci puissent les examiner et les découvrir.
- Ils·elles veillent à la sécurité des enfants sans poser de limites exagérées à leur soif d'exploration.
- Ils·elles observent les différents schèmes de jeu des enfants et les assistent en leur proposant des sollicitations adaptées.
- Ils·elles veillent à accompagner les enfants par la parole dans les différentes situations de jeu.
- Ils·elles disposent d'un répertoire varié de chansons et de jeux adaptés à la petite enfance auquel ils·elles ont recours quand la situation s'y prête.
- Ils·elles leur permettent de jouer avec des filles et des garçons plus âgé·es et veillent à ce que les tout-petits soient traités avec respect.
- Ils·elles informent les parents de l'importance primordiale du jeu pour le développement et la *Bildung* des jeunes enfants.

Prévoir et organiser des projets⁵⁰

Les expériences quotidiennes et les pratiques ludiques ne permettent pas aux enfants d'accéder à l'ensemble des questions et thématiques qui les intéressent.

Les projets sont l'occasion d'emprunter avec les enfants d'autres chemins pour accéder au monde dans un but précis. Les expériences des enfants dans leur famille et dans la Kita ou le mode d'accueil individuel ainsi que dans leur univers de vie plus ou moins proche soulèvent nombre de thèmes et de questions qui peuvent être abordés en groupe dans le cadre de projets de longue durée.

Un projet est une activité menée à la fois par les enfants et les adultes qui obtient une attention particulière, qui traite d'une thématique tirée de la réalité de vie des enfants et pour laquelle une structure temporelle et logique est prévue à l'avance.

Les projets sont développés sur la base des intérêts et préférences exprimés concrètement par les enfants. Les pédagogues attirent toutefois l'attention des enfants sur certains objets, phénomènes et événements, stimulent leur intérêt et leur soif de connaissance sur des sujets importants pour eux et pour leur développement. Les projets seront riches en expériences et intéressants pour les enfants s'ils contribuent à déterminer leur contenu et leur déroulement. C'est pourquoi les projets ne sont pas prévus pour les enfants, mais avec eux.

Les projets favorisent une forme d'apprentissage spécifique : découvrir des unités de sens en menant ses propres recherches et explorations. Le résultat n'est pas prédéterminé et ni les enfants, ni les pédagogues ne connaissent les réponses à l'avance. Un projet se déroule toujours de manière inattendue puisque les enfants ou d'autres participant·es apportent de nouvelles idées et ouvrent ainsi de nouvelles possibilités d'action. Les projets ne sont pas limités dans le temps. Ils sont poursuivis tant que les enfants s'intéressent au sujet traité. C'est ce qui distingue le travail en projet d'autres modèles où les enfants se contentent de choisir entre différentes activités prévues et organisées par les pédagogues.

Les projets ne se limitent pas aux locaux de la Kita ou du mode d'accueil individuel et sont une occasion idéale de contribuer à son ouverture : que ce soit en impliquant des spécialistes ou par des contacts spontanés, par exemple avec les parents et les grands-parents, les voisin·es et les artisan·es, qui viennent enrichir en tant que « bénévoles » le travail pédagogique de leurs expériences, ou encore en partant à la découverte des alentours de la structure. Dans le cadre d'excursions, les enfants découvrent leur espace social et le comparent à d'autres quartiers de Berlin : quelles expériences les enfants et leurs familles font-ils ici et que peuvent-ils découvrir ailleurs ? Le champ d'expériences des parents s'élargit également s'ils sont impliqués activement.

Dans le cadre de projets consacrés à la découverte de la nature, à l'énergie, à l'eau, à l'alimentation ou à la consommation, les enfants abordent des questions pertinentes pour l'avenir et acquièrent des

compétences primordiales leur permettant de développer une attitude responsable vis-à-vis de la planète.⁵¹

Dès les premières années, les besoins et les intérêts des enfants sont l'occasion d'organiser des projets dans le cadre desquels les filles et les garçons s'intéressent de manière ciblée et dans la durée à eux-mêmes ainsi qu'aux exigences de la vie au sein de la communauté enfantine et découvrent ce qui les entoure.

Les pédagogues doivent aiguïser leur perception des commentaires – avant tout non verbaux – et des impulsions des filles et des garçons afin de reconnaître avec sensibilité leurs besoins et leurs centres d'intérêt et de s'en saisir.⁵²

Exigences et critères de qualité

Grâce aux projets, les pédagogues permettent aux enfants d'avoir accès à de nouvelles expériences et savoirs

Les pédagogues examinent la réalité de vie des filles et des garçons et choisissent un thème pour un projet.

- Ils-elles s'intéressent aux évolutions de la société et à leurs effets sur l'enfance.
- À l'aide d'observations systématiques, ils-elles recensent les intérêts et les besoins des filles et des garçons ainsi que les questions et les problèmes qui les préoccupent et déterminent la problématique qui les intéresse à l'heure actuelle.
- Ils-elles se saisissent des initiatives venant des enfants.
- En réaction à des situations concrètes, ils-elles développent avec les enfants des idées de projet qui reflètent les préférences et les intérêts des enfants.
- Ils-elles éveillent l'intérêt et la curiosité des enfants pour des thématiques pertinentes pour les enfants et les adolescent-es.
- Ils-elles décident avec les enfants de la thématique qui sera abordée dans le cadre d'un projet.
- Ils-elles analysent avec les enfants, les parents et leurs collègues ce que cette thématique représente pour eux-elles et quelle contribution ils-elles peuvent apporter au projet.
- Pour le travail avec les enfants en bas âge, ils-elles choisissent des thématiques permettant aux enfants de s'intéresser dans la

durée à eux-mêmes, aux exigences de la vie au sein de la communauté enfantine et à leur environnement.

Les pédagogues définissent des objectifs concrets pour l'action pédagogique.

- Ils-elles appliquent les objectifs généraux du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance à la thématique du projet en s'appuyant sur les compétences dont les enfants disposent déjà.
- Ils-elles décident des expériences qu'ils-elles souhaitent faire vivre aux enfants et des compétences qu'ils-elles souhaitent stimuler et favoriser.
- Ils-elles différencient les objectifs en fonction des étapes que les enfants ont à franchir dans leur développement suivant leur âge et leurs besoins spécifiques.

Les pédagogues développent et prévoient l'organisation du projet avec les enfants.

- Ils-elles planifient et facilitent la réalisation d'activités individuelles, en petits et grands groupes, voire pour l'ensemble de la Kita ou du mode d'accueil individuel.
- Avec les enfants, ils-elles entrent en contact avec des spécialistes des alentours et font appel à eux-elles pour réaliser leurs projets.
- Ils-elles trouvent des lieux d'apprentissage adaptés à la thématique retenue en dehors de la Kita ou du mode d'accueil individuel.
- Ils-elles se tiennent à la disposition des enfants comme interlocuteurs-trices et les aident à réaliser leur projet.
- Ils-elles intègrent au projet des contenus des différents domaines de *Bildung*.

Les pédagogues mènent un travail d'évaluation avec l'ensemble des acteurs-trices concerné-es.

- Ils-elles évaluent avec les enfants le degré de participation des filles et des garçons et les aspects qu'ils-elles considèrent comme positifs pour eux-elles.
- Ils-elles évaluent au sein de l'équipe les objectifs atteints et prévoient les étapes suivantes.

51 Cf. par exemple Preissing/Boldaz-Hahn 2009, Heller 2010.

52 Cf. Kindergärten Nordost 2012.

- Ils-elles documentent le déroulement du projet dans son intégralité avec les enfants, de telle sorte qu'enfants et parents puissent identifier et comprendre le processus global. Ils-elles utilisent pour ce faire différents supports.

Aménager des espaces stimulants

Les enfants évoluent dans des espaces aménagés par les adultes pour eux et avec eux. Ces espaces les familiarisent implicitement avec les codes de l'époque et de la culture dans lesquelles ils grandissent. Par l'intermédiaire de l'aménagement des pièces, ils s'approprient un échantillon du monde historique, culturel et social. C'est pourquoi un espace riche en sollicitations est souvent considéré à raison comme le « troisième pédagogue ».

L'aménagement des espaces joue un rôle fondamental dans le bien-être psychologique et physique de l'enfant et dans son développement global. Les pièces de la Kita et les espaces de jeu du mode d'accueil individuel doivent donc constituer des lieux de bien-être, d'expérimentation et de recherche qui sollicitent tous les sens des enfants. Les espaces et le matériel proposé doivent inciter les enfants à bouger, à réfléchir, à découvrir et à jouer. Ils doivent permettre aux enfants de satisfaire différents besoins et de poursuivre des intérêts et activités variés.

Les espaces doivent inciter les enfants à tester leurs propres limites et à conquérir de nouveaux univers. Il convient donc de tenir compte en les aménageant à la fois de la forte soif d'exploration des petits enfants et de leurs besoins spécifiques en matière de sécurité. « Qui tombe apprend à se relever ». Il s'agit de permettre également aux enfants les plus jeunes de faire des expériences adaptées à leur stade de développement, de les familiariser avec les risques et de les accompagner dans leurs explorations et leurs aventures tout en leur offrant sécurité et fiabilité.

Au-delà du respect des normes techniques de sécurité, l'aménagement des espaces doit mettre l'accent sur la durabilité. Les matériaux employés doivent être non contaminés et dénués de toute substance nocive.

La plupart des grandes Kitas berlinoises disposent de vastes espaces extérieurs incitant aux activités physiques et à l'exploration sensorielle. Ces espaces permettent de découvrir la nature, de semer des graines, de planter des végétaux, de faire des récoltes, etc. Grâce à ces espaces, les enfants grandissant dans des zones

urbaines fortement construites ainsi que leurs familles ont l'occasion de mener tous les jours des activités collectives en plein air. À l'inverse, les modes d'accueil individuel et les petites Kitas disposent rarement de leurs propres espaces extérieurs. Les pédagogues doivent dès lors utiliser, si possible tous les jours, les espaces verts et les aires de jeux publiques. Par ailleurs, Berlin dispose de nombreuses forêts dans lesquelles les Kitas ou modes d'accueil individuel peuvent se rendre régulièrement. Nombre de Kitas organisent par exemple une journée en forêt hebdomadaire. L'intervention de gardes forestiers-ières ou d'autres collaborateurs-trices de l'Office forestier permet d'ouvrir de nouveaux champs d'apprentissage et espaces de *Bildung*. Si des parents ou d'autres membres de la famille des enfants connaissent particulièrement bien l'espace forestier, ils-elles peuvent eux-elles aussi transmettre leurs savoirs aux enfants et aux pédagogues.

Exigences et critères de qualité

Les espaces et leur aménagement offrent des opportunités de *Bildung* variées

Les pédagogues aménagent avec les enfants des espaces qui favorisent les activités autonomes et créatives de tous les enfants.

- Ils-elles développent avec les filles et les garçons des propositions concernant l'aménagement des espaces intérieurs et extérieurs qui permettent à chacun-e de s'identifier avec les lieux et de s'y sentir bien.
- Ils-elles observent la manière dont les filles et les garçons utilisent les espaces et veillent à ce que tous les enfants puissent mener de la même manière et sans être dérangés des activités demandant un grand espace ou un espace réduit.
- Ils-elles aident les enfants à choisir leurs activités et leurs jeux en garantissant que le matériel à disposition soit bien visible et facilement accessible.
- Ils-elles aménagent les espaces et choisissent le matériel de telle sorte que les enfants soient incités à expérimenter et à mener leur propre travail de recherche, à tester et à créer de manière autonome.
- L'aménagement des espaces et le matériel permettent à toutes les filles et garçons de faire des expériences variées.

Les pédagogues veillent à ce que les espaces reprennent des éléments régionaux tout en reflétant des représentations genrées, culturelles et traditionnelles plurielles.

- Grâce à l'aménagement des espaces et le choix du matériel, ils-elles incitent les garçons et les filles à varier leurs comportements et à développer des centres d'intérêts pluriels.
- Ils-elles aménagent les espaces et les dénomment en évitant les stéréotypes de genre et en faisant en sorte que les filles et les garçons puissent s'identifier avec ces espaces et en faire usage.
- Ils-elles impliquent les enfants dans l'aménagement d'espaces qui leur permettent de se mettre en retrait du groupe et de jouer, explorer et travailler en petit et grand groupe.
- Grâce à l'organisation des espaces de jeu et à un matériel varié, ils-elles incitent les garçons et les filles à coopérer sur un pied d'égalité.
- Ils-elles stimulent à l'aide de l'aménagement des espaces et du matériel choisi le sens esthétique des enfants.
- Ils-elles offrent aux enfants des alternatives à la surstimulation et au consumérisme d'activités.
- Ils-elles permettent aux enfants de découvrir comment prendre soin des plantes et comment élever des animaux et s'en occuper en assurant leur bien-être.
- Ils-elles donnent l'occasion de la même manière aux filles et aux garçons de découvrir comment utiliser différents matériaux, des outils, des appareils techniques et des instruments de musique ainsi que différents médias.
- Ils-elles offrent aux garçons et aux filles l'opportunité d'avoir des activités physiques variées.
- Ils-elles aménagent les espaces extérieurs avec les enfants de telle sorte qu'ils puissent y mener des activités physiques variées, s'accorder des moments de calme/de repos et aller à la rencontre de la nature.
- Ils-elles veillent à ce que les enfants en situation de handicaps lourds ou multiples disposent également de supports, appareils

et médias correspondant à leurs centres d'intérêts et favorisant leurs activités en autonomie.

Grâce à un aménagement flexible et stimulant, les pédagogues donnent aux tout-petits la possibilité de réaliser des expériences sensorielles plurielles.

- Des espaces de jeu protégés sont prévus pour une utilisation en autonomie. Ils offrent sécurité et protection aux enfants les plus jeunes tout en leur permettant d'être en contact avec les enfants plus âgés.
- L'espace de sieste offre aux enfants un environnement familier et sûr.
- Les pédagogues favorisent les activités physiques en proposant aux enfants suffisamment de matériel à pousser, conduire et escalader. Ils-elles incitent les enfants à réaliser des activités physiques variées.
- Le matériel est rangé de manière claire et ordonnée de telle sorte que les enfants peuvent à tout moment mener une activité en autonomie.
- Ils-elles garantissent aux enfants le libre accès à leurs affaires personnelles (sucette, peluches, etc.).
- Ils-elles favorisent les explorations variées et la communication dans les salles de bain.
- La Kita ou le mode d'accueil individuel dispose de toilettes et de lavabos dont la hauteur est adaptée aux différentes tranches d'âge et/ou de tabourets ou autres afin que les enfants puissent les utiliser en autonomie.
- Ils-elles aménagent l'espace à l'angle de telle sorte qu'ils-elles puissent s'occuper attentivement de l'enfant à l'angle tout en restant en contact avec les autres enfants.
- Ils-elles font en sorte que les enfants puissent atteindre d'eux-mêmes la table à l'angle.
- Les espaces extérieurs permettent également aux tout-petits de réaliser des activités physiques variées et excitantes.

4. Intégration des enfants en situation de handicap et intervention précoce⁵³

Depuis de nombreuses années, les Kitas appliquent dans leur travail l'idée d'inclusion (cf. chapitre 1, *Bildung* inclusive) dans la mesure où elles accueillent au sein de mêmes groupes des enfants en situation de handicap ou non.⁵⁴

La législation fédérale garantit désormais pour tous les enfants d'un an ou plus l'accès à la *Bildung* et à l'éducation en dehors du cadre familial sur l'ensemble du territoire allemand. À Berlin, la loi prévoit depuis bien longtemps que chaque enfant en situation de handicap dispose, indépendamment des caractéristiques de son handicap, d'une place dans une structure d'accueil (§ 6 KitaFöG, loi relative à l'accueil de jour de la petite enfance). En règle générale, ces enfants fréquentent des structures proposant une éducation intégrative. Dans certains cas, toutefois, notamment sur souhait des parents ou en présence de formes de handicap très lourdes, les enfants sont accueillis dans des petits groupes à encadrement thérapeutique (*heilpädagogische Kleingruppen*) ou dans des groupes spécialisés (*Sondergruppen*) réservés exclusivement aux enfants en situation de handicap. En dehors de ces exceptions, l'intégration des enfants en situation de handicap est mise en œuvre sur l'ensemble du territoire du Land de Berlin.

Soutenir et stimuler le développement individuel des enfants le plus tôt possible, indépendamment de leurs ressources et de leurs besoins, représente un grand enjeu pour les pédagogues. Les enfants en situation de handicap ont, tout comme les autres enfants, des personnalités très variées. Les différentes formes de handicap, les « handicaps visuels, troubles auditifs, les troubles de l'acquisition du langage, la mobilité réduite, les troubles du développement cognitif ainsi que les troubles du spectre autistique, ont chacune des

conséquences spécifiques sur le développement des enfants et de leurs relations sociales ».⁵⁵

L'objectif pour les pédagogues est de comprendre la situation de chaque enfant et de répondre à ses besoins individuels. L'intervention est guidée par l'idée que l'action pédagogique doit se concentrer avant tout sur les ressources et les compétences de l'enfant et sur l'épanouissement de celles-ci dans le respect de sa personnalité.

Pour ce faire, les pédagogues doivent disposer d'un solide savoir-faire professionnel et être disposés à s'informer et à se former continuellement. Pour une intégration réussie, il est indispensable de ne pas considérer l'accompagnement sociopédagogique dont bénéficient les enfants en situation de handicap comme un élément isolé en se disant : « c'est l'éducatrice spécialisée en intégration qui s'en occupe », mais de l'envisager bien plus comme une mission assurée par l'ensemble du personnel pédagogique de la Kita.

Grâce à la flexibilité et à la richesse des activités pédagogiques quotidiennes de la Kita, les enfants en situation de handicap ou à risque de handicap découvrent, en accord avec le principe d'inclusion, qu'ils ont accès tout comme les autres membres de la communauté enfantine à l'ensemble des offres de *Bildung*. Ils réalisent leurs propres expériences d'apprentissage et de *Bildung* tout en bénéficiant d'un accompagnement attentif de la part des pédagogues. Ils apprennent à « faire avec » leur situation de handicap et à participer aux activités du groupe en dialoguant avec les autres. Ils découvrent qu'ils sont des membres à part entière de la Kita.

Une intervention réussie auprès des enfants en Kita nécessite une planification professionnelle, une coopération et une confiance mutuelle avec les parents, une approche interdisciplinaire et

⁵³ Les principes directeurs de la *Bildung* inclusive ont été présentés en détails au chapitre 1. Le terme en vigueur habituellement à Berlin (notamment dans les textes juridiques) pour désigner l'éducation et la *Bildung* communes des enfants en situation de handicap et sans handicap est celui d'« intégration », une notion qui, appliquée à la question de la *Bildung*, va bien au-delà du simple principe de non-discrimination. À l'image de l'inclusion, l'intégration a pour objectif de prendre en compte l'hétérogénéité des situations de vie des enfants accueillis dans les Kitas et de compenser ces différences autant que faire se peut. C'est pourquoi le terme « d'intégration » est également employé dans ce chapitre.

⁵⁴ Cf. TÄKS Trägerverbund Berlin 2009.

⁵⁵ Cf. Klaus 2012, p. 127.

l'intégration de l'intervention précoce des services sociopédiatriques (KJA/SPZ)⁵⁶ au quotidien de la Kita.

Cadre structurel

La loi garantit un accompagnement sociopédagogique renforcé pour les enfants en situation de handicap ou à risque de handicap,⁵⁷ accompagnement qui, à Berlin, peut être proposé au sein de la Kita après évaluation de la situation.⁵⁸ La Kita obtient alors des ressources financières supplémentaires (budget supplémentaire pour le personnel et pour le matériel).⁵⁹ La Kita/le gestionnaire finance ainsi des postes supplémentaires pour des professionnel·les spécialisés dans l'intervention auprès d'enfants en situation de handicap. Cette intervention est assurée soit par des éducateurs·trices thérapeutes diplômé·es (*Heilpädagog_innen*), soit par des personnes disposant d'un diplôme équivalent et ayant obtenu les qualifications nécessaires dans le cadre d'une formation d'éducateur·trice spécialisé·e en intégration (*Facherzieher_in für Integration*)⁶⁰.

Le gestionnaire garantit que les moyens disponibles répondent aux besoins en présence, assiste l'équipe de la Kita dans son travail d'organisation et de conception et l'aide notamment à aménager un cadre adapté.

La *Bildung* et l'éducation communes d'enfants en situation de handicap et d'enfants valides requièrent une coopération étroite et confraternelle entre les différent·es professionnel·les. L'objectif est de définir une approche commune pour favoriser le développement individuel de l'enfant, d'évaluer régulièrement cette approche et de l'adapter constamment aux exigences du « Berliner Förderplan »⁶¹ (Plan d'intervention du Land de Berlin). Des objectifs individuels en termes de *Bildung* et de développement sont définis en accord avec les parents. L'ensemble du personnel pédagogique de la Kita observe et documente de manière attentive et continue le développement et l'intégration sociale de l'enfant.

L'échange professionnel et la coopération – si nécessaire avec des intervenant·es ou institutions extérieur·es – relèvent également des missions de la Kita. Une telle coopération professionnelle présuppose des réunions régulières entre les professionnel·les intervenant auprès de l'enfant afin d'analyser son développement et de fixer les objectifs à atteindre et les méthodes appliquées. Les besoins de l'enfant sont placés au cœur de ce processus et déterminent les stratégies d'intervention individuelles et les situations à créer susceptibles de retenir son attention.

56 N.d.T. : Les Kinder- und Jugendambulanzen und Sozialpädiatrischen Zentren (KJA/SPZ) assurent le diagnostic, les activités de conseil et parfois la prise en charge thérapeutique en lien avec les enfants en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques. Ils sont sous la responsabilité de l'arrondissement (Bezirk).

57 Cf. § 2 al. 1 SGB IX (code social allemand) : « Une personne est en situation de handicap si ses fonctions physiques, ses facultés intellectuelles ou sa santé mentale diffèrent de la norme étant donné son âge pour une durée très probablement supérieure à six mois et que, par conséquent, sa participation à la vie sociale est compromise. Une personne est dite à risque de handicap si une telle compromission est probable ».

58 Pour obtenir une telle assistance, le Jugendamt (service d'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse) doit autoriser l'intervention sociopédagogique renforcée en attribuant à l'enfant les prestations relevant des §§ 53 et 54 SGB XII ou du § 35a SGB VIII (code social allemand). Si le Jugendamt accorde à l'enfant cette intervention sociopédagogique renforcée, la Kita qu'il fréquente obtient des moyens financiers supplémentaires pour engager du personnel sociopédagogique spécialisé qui se charge d'encadrer l'intégration de l'enfant (§ 11 KitaFöG, loi relative à l'accueil de jour de la petite enfance, en date du 17 décembre 2009 en lien avec § 16 VO KitaFöG, ordonnance relative à l'accueil de jour de la petite enfance).

59 Cf. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2011.

60 N.d.T. : Ces éducateurs·trices qui travaillent en Kita se sont spécialisé·es sur la question de l'intégration dans le cadre de formations continues longues qui leur ont permis, d'une part, d'acquérir un savoir spécifique sur la question et, d'autre part, d'élargir leurs compétences.

61 En 2002, le Land de Berlin a fixé un Förderplan (plan d'intervention) définissant le cadre obligatoire du travail avec les enfants en situation de handicap et les enfants en risque de handicap (dernière version en date : janvier 2012). Ce Förderplan vient compléter le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance, qui sert de base pour toute action pédagogique. Il est conçu comme un outil de travail pour les professionnel·les assistant un enfant en situation de handicap et définit le cadre de leur action professionnelle. Il joue un rôle décisif dans la planification pédagogique et la gestion de la qualité.

Coopération avec les parents

L'intervention sociopédagogique dans la Kita est menée en étroite coopération avec les familles comme lieux de vie et de *Bildung*. Les parents constituent, avec leur vision de l'enfant, leurs objectifs et leurs attentes, les premiers partenaires de la Kita. Un climat de confiance au sein de la Kita est la base d'une coopération réussie avec les parents et représente dans le cas des enfants en situation de handicap un élément particulièrement central du partenariat pour la *Bildung* et l'éducation. Les parents d'enfants en situation de handicap font face au quotidien à une situation spécifique (charges supplémentaires, processus d'acceptation, difficultés à se détacher de leur enfant)⁶² que les pédagogues doivent saisir dans toute sa particularité. Il convient notamment d'identifier conjointement les potentiels de l'enfant pour s'appuyer sur ceux-ci.

Les parents sont fortement impliqués dans le développement du plan d'intervention. Deux fois par an (ou plus fréquemment en fonction des besoins d'intervention et du développement de l'enfant), des réunions sont organisées entre le personnel pédagogique, accompagné éventuellement du personnel thérapeutique des centres sociopédiatriques (KJA/SPZ), et les parents. Lors de ces réunions, ils-elles évoquent ensemble le développement et les progrès de l'enfant et fixent les nouveaux objectifs spécifiques et transversaux de l'intervention.

Avant l'entrée à l'école primaire, les pédagogues conseillent les parents quant aux possibilités d'intégration/d'inclusion dans les écoles, les assistent dans leur recherche d'un établissement scolaire adapté et leur donnent des recommandations vis-à-vis de l'intervention

future. Lors d'un entretien final sur le développement de l'enfant, ils-elles font le point avec les parents sur le séjour de l'enfant dans la Kita, sur son développement et ses processus de *Bildung* et sur l'intervention menée. Le but lors de cette phase de transition est de donner aux parents les moyens nécessaires pour accompagner l'entrée à l'école de leur enfant.

Intervention précoce des centres sociopédiatriques (KJA/SPZ) et articulation avec l'intervention sociopédagogique au sein de la Kita

Les centres sociopédiatriques (KJA/SPZ) sont responsables, en complément de l'intervention sociopédagogique offerte dans les Kitas, de la prestation complexe « intervention précoce » définie à au § 30 FrühV (ordonnance relative à l'intervention précoce) qui combine des mesures thérapeutiques à caractère médical et psychopédagogique.⁶³ Depuis de nombreuses années, les prestations à l'attention des enfants en situation de handicap s'orientent dans le Land de Berlin avant tout sur leur situation de vie. Cela signifie que, sur accord médical et parental, les mesures thérapeutiques et les interventions nécessaires sont réalisées directement dans la Kita pour assurer leur intégration au quotidien de la structure. La coopération interdisciplinaire entre le personnel thérapeutique et pédagogique est un élément indispensable pour une intervention réussie. Les pédagogues développent en collaboration avec l'éducateur·trice thérapeute ou l'éducateur·trice spécialisé·e en intégration des priorités pour l'intervention globale mise en œuvre progressivement au sein

62 Cf. Seifert 2003.

63 Le Land de Berlin a signé en 2005 sur la base de la FrühV (ordonnance relative à l'intervention précoce) une convention-cadre pour les soins sociopédiatriques qui dans le même temps fait office de convention-cadre pour le Land conformément à § 2 FrühV relative au § 30 SGB IX (code social). La convention-cadre régit l'attribution aux enfants en situation de handicap et à risque de handicap des prestations complexes définies aux §§ 26 et 30 SGB IX en lien avec la FrühV décrétée le 24 juin 2003 conformément au § 32, n° 1 SGB IX (FrühV ; BGBl I, 998) dans le Land de Berlin. Dans le cadre de cette mission, les centres sociopédiatriques (KJA/SPZ) implantés à proximité des familles doivent assurer l'intervention précoce et notamment les mesures thérapeutiques mobiles dans les Kitas ou la famille en impliquant l'entourage social des enfants conformément au § 3 de la FrühV. Pour bénéficier des services des centres sociopédiatriques (KJA/SPZ), une recommandation en ce sens du·de la médecin (pédiatre) attitré·e est nécessaire.

de la Kita. L'action intégrée de la Kita et du centre sociopédiatrique est donc aménagée en fonction des besoins de l'enfant et de ses parents en tenant compte à la fois des considérations médicales, thérapeutiques et pédagogiques.

Exigences et indicateurs de qualité pour l'intervention sociopédagogique au sein de la Kita

Tou·tes les professionnel·les agissent dans le respect de la dignité de l'enfant et font preuve d'un esprit d'ouverture face aux situations de vie individuelles des enfants et de leurs familles.

- Ils·elles soutiennent de manière efficace les processus de *Bildung* des enfants en fonction de leurs ressources et tiennent compte de leurs besoins individuels.
- Ils·elles favorisent le développement global de chaque enfant et s'orientent pour ce faire sur ses centres d'intérêts et facultés individuels.
- Ils·elles aident chaque enfant à identifier ses propres qualités.
- Ils·elles favorisent l'intégration sociale de l'enfant dans le quotidien de la Kita et au sein de la communauté enfantine.
- Ils·elles aménagent le quotidien de la Kita, les espaces et les projets de telle sorte que tous les enfants puissent y contribuer et y participer à hauteur de leurs facultés.
- Ils·elles impliquent les enfants et les parents dans le programme d'intervention et dans sa planification tout en les conseillant et les accompagnant.
- Ils·elles intègrent dans la mesure du possible les mesures d'intervention individuelles dans le quotidien de la Kita.
- Ils·elles développent un esprit d'ouverture vis-à-vis des différences et de la diversité et considèrent celles-ci comme l'occasion de remettre en question leur travail pédagogique et de le faire évoluer.

Tou·tes les professionnel·les impliqué·es dans l'intervention coopèrent étroitement en analysant leurs observations et en fixant les nouveaux objectifs conjointement.

- Ils·elles assurent la coopération et l'échange professionnel au sein de l'équipe ainsi qu'avec les intervenant·es extérieur·es.
- Ils·elles définissent le plan d'intervention avec les professionnel·les concerné·es de la Kita et, le cas échéant, du centre sociopédiatrique (KJA/SPZ) et le soumettent aux parents.
- Ils·elles s'engagent à observer régulièrement le développement de l'enfant afin de vérifier la pertinence des objectifs de l'intervention et de réajuster le plan d'intervention si nécessaire.
- Ils·elles mènent au moins deux fois par an (ou plus souvent si nécessaire) un entretien avec les parents sur le développement de l'enfant en s'appuyant sur le plan d'intervention.
- Ils·elles mènent au moins une fois par an (ou plus souvent si nécessaire) un entretien avec les thérapeutes du centre sociopédiatrique (KJA/SPZ) si celui-ci prend en charge l'accompagnement thérapeutique de l'enfant dans la Kita.
- Ils·elles soutiennent l'enfant et sa famille afin de faciliter son entrée à l'école.

5. Partenariat avec les parents⁶⁴

Les parents sont les premières figures d'attachement des enfants. Par conséquent, ils constituent les partenaires principaux des Kitas et des modes d'accueil individuel pour la *Bildung* et l'éducation des enfants. Dans certains cas, ce rôle n'est pas assuré par les parents mais par les personnes ayant la garde de l'enfant ou d'autres personnes proches de celui-ci.

Un attachement solide entre l'enfant et ses parents représente l'un des piliers fondamentaux pour les processus de *Bildung* dans les Kitas et les modes d'accueil individuel. Une relation empreinte de confiance et de respect entre les adultes, c'est-à-dire entre parents et pédagogues, joue un rôle tout aussi primordial : si l'enfant constate que ses parents sont traités avec respect et sont pris au sérieux, il peut d'autant plus facilement développer une image positive de lui-même dans le monde. La coopération entre les pédagogues et les parents aide l'enfant à développer son identité.

Pour les pères et les mères, il est motivant de sentir que les pédagogues prennent au sérieux leur rôle, leurs représentations en matière d'éducation et leurs cultures et langues familiales et qu'ils-elles les encouragent à organiser des activités et leur accordent une place dans le quotidien de la structure. Les parents ont le droit d'être impliqués dans les décisions importantes de la Kita ou du mode d'accueil individuel. De plus, le sentiment que leur contribution compte renforce le lien qu'ils entretiennent avec la structure, ce qui facilite le dialogue entre adultes lorsque des points de vue ou des intérêts divergents se manifestent. La Kita ou le mode d'accueil individuel doit disposer de règles claires en matière de gestion des litiges si jamais le dialogue ne permet pas de régler certains conflits.

Chaque enfant réagit avec une sensibilité particulière face à ses différentes figures d'attachement. Et chaque adulte entretient une relation spécifique avec l'enfant et influence sa vision du monde en le confrontant à ses souhaits, représentations et problématiques. Étant donné que nous considérons la *Bildung* comme un processus de co-construction sociale, il est impératif de tenir compte du rôle primordial que jouent les parents.

La communication avec les parents au sein de la Kita et du mode d'accueil individuel

Un échange régulier entre les parents et les pédagogues dans un esprit de confiance, de respect, d'estime mutuelle et d'ouverture au dialogue donne à l'enfant un sentiment de sécurité et de bien-être et favorise sa découverte du monde. Échanger signifie également être capable de se mettre à la place de l'autre et de prendre conscience des différents points de vue. Les parents ont un fort besoin de communiquer et derrière leur question apparemment anodine de savoir si l'enfant a suffisamment mangé ou dormi se cachent souvent leur intérêt pour le bien-être de l'enfant ainsi que l'affection et les soins qu'ils lui portent. Les parents cherchent ainsi, à raison, à s'informer sur les besoins essentiels de l'enfant.

Pour une coopération réussie entre parents et pédagogues, il est nécessaire qu'ils-elles échangent intensément sur leurs objectifs en termes de *Bildung* et d'éducation, qu'ils-elles s'accordent sur ceux-ci ainsi que sur les thématiques sur lesquelles il convient d'attirer l'attention et l'intérêt des enfants. Il s'agit pour les pédagogues de développer un langage commun avec les parents qui permettra à ces derniers de valoriser et soutenir le travail pédagogique. Un manque de consultation des parents peut, à l'inverse, déboucher sur de sérieux conflits – on le constate quand des sujets sensibles, par exemple la sexualité enfantine, sont abordés.

L'échange entre la Kita ou le mode d'accueil individuel et les parents débute avant l'arrivée de l'enfant dans la structure. Cet échange est particulièrement intense au cours de la période d'adaptation puisqu'il y joue un rôle essentiel (cf. chapitre 6 « Aménager les transitions »). Une communication naturelle et spontanée au quotidien permet aux pères et aux mères de participer à la vie de la Kita ou du mode d'accueil individuel. Ces conversations informelles facilitent notamment pour les tout-petits les transitions quotidiennes entre la sphère familiale et la structure d'accueil.

La documentation systématique des processus individuels de *Bildung* et de développement, entre autres à l'aide du carnet d'apprentissage linguistique, fournit la base des entretiens sur le

⁶⁴ Le terme de « parents » désigne ici toutes les personnes qui participent dans une large mesure à la *Bildung*, l'éducation et l'encadrement de l'enfant dans le cadre familial.

développement de l'enfant. Ces entretiens permettent aux parents et aux pédagogues d'échanger autour de leurs observations, de s'accorder sur leurs représentations en matière de *Bildung* et d'éducation et de répondre aux questions qui émergent. Ils sont un élément indispensable de l'échange continu sur l'éducation, la *Bildung* et l'encadrement des enfants qui vise à répondre aux besoins des enfants. Ces entretiens accompagnent le développement des enfants tout au long de leur séjour au sein de la structure et se déroulent, par conséquent, régulièrement. Plus l'enfant est jeune et son développement rapide et subit, plus ces entretiens doivent être rapprochés – au minimum, ils doivent avoir lieu une à deux fois par an quel que soit l'âge de l'enfant.

Lors de ces entretiens, les parents partagent avec les pédagogues leurs observations et leurs interprétations du comportement de l'enfant dans la sphère familiale, leurs cultures familiales et leurs valeurs – questions dont ils-elles sont les spécialistes. Les pédagogues présentent pour leur part les observations systématiques qu'ils-elles réalisent au quotidien (cf. à ce sujet au chapitre 3 la partie « Observer et documenter les processus de *Bildung* et de développement ») en veillant à mettre en avant les ressources de l'enfant, à adopter une posture respectueuse et à être sensibles à la question des préjugés. Ils-elles préparent les entretiens à partir de leurs observations régulières et en faisant appel à leurs collègues. Ils-elles décrivent le comportement, les centres d'intérêt et les facultés de l'enfant et mettent en avant les progrès que celui-ci a accompli depuis le dernier entretien. Lors de ces entretiens, les parents et les pédagogues identifient ensemble les défis auxquels l'enfant est confronté à l'heure actuelle et réfléchissent à la manière dont les adultes peuvent le stimuler et l'assister. Les observations se concentrent sur l'enfant dans son individualité sans pour autant négliger son rapport à la communauté enfantine et les relations qu'il y entretient. Lors de la période précédant l'entrée dans le système scolaire, les pédagogues de l'école que l'enfant fréquentera participent si possible aux entretiens sur le développement de l'enfant qui constitue un instrument décisif pour aider et assister l'enfant dans cette transition. La documentation de son apprentissage à l'aide du carnet d'apprentissage linguistique est un outil fort précieux à cet égard.

Impliquer les parents et renforcer leur compétence éducative

La transparence et l'échange bilatéral d'informations sont nécessaires pour mettre en place dans la pratique le partenariat éducatif entre structures d'accueil et parents prévu par le chapitre du code social allemand consacré au système de protection de l'enfance et de la jeunesse (SGB VIII) et par la loi relative à l'accueil de jour de la petite enfance (KitaFöG). Les pédagogues doivent témoigner de l'estime et de la reconnaissance aux parents et faire preuve d'ouverture face à leurs attentes pour que ceux-ci soient prêts à assumer des responsabilités au sein de la Kita et à s'impliquer dans les prises de décision. Au vu de la grande diversité des cultures familiales et des modes de vie à Berlin, il est impératif de traiter tous les parents avec le même respect, la même attention et en étant sensible à la question des préjugés quelle que soit leur appartenance socioculturelle.

La loi relative à l'accueil de jour de la petite enfance (KitaFöG) fixe le cadre juridique formel de l'implication des parents. Elle traite entre autres de l'implication des parents dans le développement du projet pédagogique de la Kita ainsi que dans d'autres processus relatifs à l'amélioration de la qualité au sein des Kitas berlinoises. L'implication des parents dans les décisions concernant des aspects essentiels de la Kita et leur participation aux organes prévus par la loi (conseil des parents et conseil de la Kita à l'échelle de la Kita, conseil consultatif des parents à l'échelle du gestionnaire, conseils des parents du quartier et du Land) sont donc un prolongement pertinent et nécessaire du partenariat éducatif à l'échelle institutionnelle.

Les pédagogues font preuve de professionnalisme et prennent l'initiative afin de favoriser le partenariat éducatif et de créer des formes de participation adaptées pour les parents. Ils-elles invitent les parents aux réunions de parents et aux groupes de discussion et mènent des sondages auprès d'eux avec l'aide de leurs représentant-es. Ils-elles s'adressent de manière ciblée tant aux pères qu'aux mères et tiennent compte des cultures familiales. Ils-elles échangent également avec les parents sur la forme de participation qui convient le mieux à leur situation de vie et fixent des règles en ce sens.

Une bonne coopération avec les parents permet aux Kitas et aux modes d'accueil individuel de disposer de ressources supplémentaires qui les aident à réaliser leur mission de *Bildung*. Les parents

sont invités à participer aux activités et aux offres pédagogiques de la structure, à apporter leurs suggestions et à mettre leurs compétences à contribution. Le réseau s'élargit si les parents et les pédagogues tentent ensemble de faire appel à des spécialistes pour traiter certains thèmes. La coopération avec des structures offrant des services de conseil et de formation aux parents peut constituer un soutien précieux et permettre d'alléger la charge de travail des pédagogues.

De la Kita au centre familial

Les pédagogues disposent d'occasions supplémentaires d'entrer en contact avec les parents, de soutenir leurs activités et de renforcer leurs compétences éducatives si la Kita devient un centre familial ou si elle coopère avec un tel centre.

Grâce au programme « Familienzentren » (centres familiaux)⁶⁵ mis en place par le Land de Berlin, deux centres familiaux sont subventionnés par arrondissement depuis 2012, soit 24 au total, chiffre qui est passé à 31 en 2014.

Par ailleurs, les arrondissements de Berlin et un grand nombre de gestionnaires indépendants impliqués dans la protection de l'enfance et de la jeunesse ont mené ces dernières années des projets variés afin d'adapter les infrastructures à l'échelle des arrondissements et des quartiers aux besoins des familles et de renforcer l'attractivité de Berlin pour les jeunes familles.

Les centres familiaux prévus par le code social allemand (§ 16 SGB VIII) reposent sur une définition de la famille au sens large. Toutes les familles et ménages avec enfants peuvent faire appel à ces structures, quelle que soit leur situation de vie. L'accès à ces services ne présuppose aucun constat de dysfonctionnement : les mères, les pères et toute autre personne en charge de l'éducation de l'enfant ne doivent pas avoir le sentiment d'être considérés comme démunis ou comme famille à problème parce qu'ils-elles font appel à cette offre.

Dans le cadre du programme « Familienzentren » du Land de Berlin, les offres en matière d'aide aux familles sont coordonnées par des travailleurs·euses sociaux·ales et fournies aux parents en coopération avec des pédagogues et des représentant·es d'autres professions ainsi qu'avec des multiplicateurs·trices (parents ayant reçu une formation spécifique). Ce travail ne peut être fourni sur la durée que si des moyens financiers et du personnel supplémentaires sont dégagés.

Les Kitas disposant d'un centre familial ou coopérant avec un tel centre permettent aux familles du quartier de se retrouver. Leurs locaux, leurs espaces en plein air et la diversité des offres proposées, qui pour certaines sont organisées par les usagers·ères eux-mêmes, en font de véritables centres pour les familles. Les professionnel·les évaluent avec les parents la situation des familles dans le quartier et adaptent leur offre régulièrement en fonction des besoins. Grâce à un travail en réseau avec d'autres structures du quartier dispensant des services de conseil ou d'aide aux familles, ces centres ne s'adressent pas seulement aux parents de la Kita mais également à la population du quartier. Ils coopèrent également avec les assistant·es maternel·les du quartier.

Grâce à l'ambiance informelle du café des familles (*Familiencafé*), point de rencontre et cœur de la structure, les parents échangent entre eux et renforcent ainsi leur réseau social. Les pédagogues disposent ainsi de nombreuses opportunités de mener des activités communes avec les parents et les enfants.

Les diverses activités proposées (par exemple, le petit-déjeuner pour les pères, les cours de gymnastique mères-enfants ou les entretiens de conseil individuel à l'issue d'une séance de massage pour bébé ou du groupe bilingue de jeux) permettent de découvrir plus facilement la situation de vie des pères et des mères, leurs points de vue sur l'éducation et la *Bildung* des enfants et de développer ainsi de nouvelles idées d'activités ou de coopération. Les pédagogues peuvent à cette occasion, si besoin est, renvoyer les parents de manière informelle vers d'autres services d'aide ou de conseil.

65 N.d.T. : Un Familienzentrum (centre familial) est une structure de proximité qui s'adresse aux (jeunes) familles et qui est souvent implantée dans les environs d'une Kita. Les parents y ont accès à des activités ouvertes (café parents-enfants, etc.) et régulières (séances de gymnastique pour parents et enfants, formations pour les parents, etc.). Ils peuvent également s'y faire conseiller (éducation, orientation professionnelle, etc.).

Des « aides précoces » (*frühe Hilfen*) sont également offertes dans ce contexte. Ces aides mises en place à l'initiative du gouvernement fédéral allemand sont des offres préventives de soutien et d'aide proposées dans le cadre d'un réseau qui soutient les parents du début de la grossesse au troisième anniversaire de l'enfant. Pour devenir un centre familial, une Kita doit recruter des parents issus de groupes de population et de cultures familiales extrêmement divers qui joueront un rôle de multiplicateurs et permettront d'atteindre et de soutenir d'autres parents. Les parents en tant que membres de la communauté sont souvent plus à même que les professionnels de mobiliser d'autres parents et de leur apporter le soutien nécessaire pour qu'ils puissent assister leurs enfants dans leurs processus de *Bildung*. Dès lors, l'attention se concentre davantage sur l'univers de vie des familles qui joue ainsi un rôle plus important dans le quotidien de la Kita.

Exigences et critères de qualité

Les pédagogues cherchent activement à établir un partenariat éducatif avec les mères et les pères dans un esprit de reconnaissance mutuelle.

- Ils-elles adoptent une posture de confiance et d'estime à l'égard de tous les parents.
- Ils-elles s'intéressent aux attentes des parents en matière d'éducation, de *Bildung* et d'encadrement de leurs enfants. Ils-elles tiennent compte pour ce faire des différentes cultures familiales.
- Ils-elles échangent avec les pères et les mères sur leurs représentations respectives en matière d'éducation.
- En cas de barrières linguistiques, ils-elles cherchent activement des possibilités de traduction, par exemple avec l'aide d'autres parents, d'interprètes...
- Suite à l'entretien mené à l'arrivée de l'enfant dans la structure, ils-elles organisent régulièrement des entretiens avec les parents sur le développement de l'enfant et échangent avec eux sur les différentes perceptions qu'ils-elles ont de l'enfant. La biographie de *Bildung* de l'enfant constitue la base de ces entretiens. L'enfant et ses parents doivent avoir accès à tout moment à cette biographie. Elle leur appartient.

Les pédagogues font preuve de transparence à l'égard de leur travail.

- Ils-elles donnent la possibilité aux parents de s'informer sur la vie de la Kita ou du mode d'accueil individuel et sur son projet pédagogique avant l'arrivée de l'enfant dans la structure.
- Ils-elles font découvrir aux pères et aux mères le quotidien de la structure d'accueil grâce au travail de documentation et en leur offrant des possibilités de participation.

Les pédagogues impliquent les parents dans les décisions portant sur des aspects essentiels de la vie de la Kita ou du mode d'accueil individuel.

- Ils-elles encouragent les parents à partager leurs propositions, critiques, souhaits et leur font sentir que leur opinion et leurs suggestions sont prises en compte.
- Ils-elles s'intéressent aux facultés, connaissances et centres d'intérêts des mères et des pères. Ils-elles les encouragent à les mettre à contribution dans le travail avec les enfants.
- Ils-elles traitent les informations que les parents leur confient de manière professionnelle et respectent le principe de confidentialité.
- Ils-elles impliquent les parents dans le développement et l'évolution du projet pédagogique ainsi que dans la planification et l'aménagement du travail réalisé.
- Ils-elles définissent en collaboration avec la direction et le gestionnaire des règles claires en matière de gestion des litiges qu'ils-elles communiquent aux parents.
- Ils-elles informent les parents des possibilités de participation institutionnelle dont ils disposent (représentant-es des parents d'un groupe d'enfants, conseil des parents et conseil de la Kita) et les mettent en contact avec les organes de représentation des parents existant en dehors de la Kita (conseil consultatif des parents, conseil des parents du quartier et du Land).

6. Aménager les transitions

Les transitions sont des phases particulièrement sensibles dans la vie d'un enfant. Le passage de la famille à la structure d'accueil ainsi que celui de la Kita ou du mode d'accueil individuel à l'école élémentaire comptent parmi les premières grandes transitions que connaît l'enfant.

Le passage d'un mode d'accueil individuel à une Kita ou d'une Kita à une autre, ou encore d'un groupe ou d'un bâtiment à un autre au sein d'une même structure présente également les caractéristiques fondamentales d'une situation de transition et doit être traité en conséquence.

Dans toutes ces situations, les enfants sont confrontés à des changements majeurs qui les obligent à progresser dans leur développement. Les événements suivants constituent des transitions :

- **changements au niveau individuel** : l'enfant doit gérer des émotions fortes (deuil, peur de l'abandon, insécurités – mais aussi joie, fierté) ou modifier sa vision et son image de soi (« maintenant je suis grand-e ! ») ;
- **changements au niveau relationnel** : l'enfant doit faire face à l'absence temporaire ou permanente de figures d'attachement ou de personnes de référence proches (parents, ami-es, pédagogues) ou doit aller vers des inconnu-es, créer et aménager de nouvelles relations ;
- **changements au niveau des environnements de vie** : l'enfant est confronté à des conditions spatiales et matérielles et à des rythmes inhabituels qui l'obligent à développer de nouveaux repères et compétences, à faire preuve d'une plus grande indépendance ou à accepter que ses besoins ne soient pas satisfaits immédiatement.⁶⁶

Dans les situations de transition, l'enfant est confronté au même moment à une profusion d'éléments qui le poussent à se développer. C'est pourquoi les transitions sont synonymes à la fois d'opportunités et de risques : opportunités si l'enfant perçoit la transition comme un défi palpitant qui lui permet de grandir ; risques si les exigences nouvelles ne correspondent pas aux besoins et aux capacités de l'enfant à son niveau de développement et le découragent. Les

situations exposant l'enfant à des difficultés supplémentaires, en cas par exemple de maladie, de séparation des parents ou quand il change d'environnement de vie, sont particulièrement critiques.

La recherche sur les transitions a montré que les enfants qui réussissent à maîtriser les premières transitions auxquelles ils sont confrontés seront probablement plus à même de faire face aux transitions ultérieures. Des transitions réussies renforcent la confiance de l'enfant en ses propres ressources et, de ce fait, sa capacité de résistance, sa résilience. À l'inverse, les enfants dont les besoins ont été gravement négligés lors des premières phases de transition auront plus de difficultés à aborder de manière positive et optimiste les changements traversant leur situation de vie. C'est pourquoi il est extrêmement important d'accorder une grande attention à l'aménagement des situations de transition et d'assister les enfants dans ces phases de manière ciblée.

Quels sont les facteurs favorisant une transition réussie ?

Implication des enfants

Il est toujours plus facile pour les personnes concernées de surmonter une transition avec succès si elles sont impliquées dans son aménagement, si elles peuvent influencer le cours des choses. Cette « implication » prend différentes formes au fur et à mesure du développement de l'enfant : chez les tout-petits, il s'agit avant tout de les observer avec une grande sensibilité afin de saisir leurs émotions, leurs objectifs et leurs capacités d'action et d'y réagir (d'y « répondre ») de manière adaptée. Au fur et à mesure de leur développement langagier et conceptuel, les enfants acquièrent la faculté de se représenter des situations futures et les transitions qui les précèdent et de communiquer autour de celles-ci. Il faut les encourager à exprimer leurs représentations et attentes, ce qui les excite, ce qui leur fait peur et les questions qu'ils se posent. Toutes les formes de communication enfantine, notamment le jeu, sont pertinentes à cet égard. Les pédagogues aident l'enfant en lui fournissant les informations dont il a besoin, en développant avec lui des stratégies pour influencer le déroulement de la transition et pour y faire face.

Équilibre entre continuité et discontinuité

66 Cf. Griebel/Niesel 2011, p. 82 sqq.

Les enfants n'ont l'occasion d'élargir leurs facultés et leurs compétences que s'ils sont confrontés à des situations inconnues et, à de nouvelles exigences. Il leur est plus aisé de profiter de cette occasion s'ils rencontrent, au-delà des éléments nouveaux, des éléments familiers sur lesquels ils peuvent s'appuyer : il peut s'agir, pour les tout-petits, de rituels familiers ou du doudou qu'ils amènent de chez eux ou encore, lors de l'entrée à l'école, de méthodes de travail déjà connues, de supports familiers ou d'un·e ami·e de la Kita. Ce qui compte, c'est que l'enfant constate que les compétences qu'il a déjà acquises lui sont utiles dans cette nouvelle situation et qu'elles y sont également valorisées.

Coopération de tou·tes les acteurs·trices

Afin d'atteindre un équilibre entre continuité et discontinuité, il est nécessaire que tou·tes les acteurs·trices participant à la transition coopèrent étroitement et échangent autour des contenus et des objectifs communs. L'institution qui va accueillir l'enfant doit savoir d'où il vient et quels sont ses attentes, ses souhaits, ses centres d'intérêts et ses compétences. Sans coopération, les deux univers de vie ne seront pas capables de s'évaluer mutuellement et d'identifier leurs exigences respectives afin d'y répondre de manière appropriée.

Accompagnement individuel de l'enfant

Les ressources dont disposent les enfants pour faire face aux transitions témoignent de la même diversité que leurs processus de *Bildung*. Chaque enfant dispose de compétences individuelles, d'expériences différentes et d'une situation de vie spécifique. Par conséquent, il est nécessaire d'offrir un accompagnement individualisé des processus transitionnels. Les observations ciblées et leur documentation offrent une base indispensable pour cet accompagnement (cf. à ce sujet au chapitre 3 la partie « Observer et documenter les processus de *Bildung* et de développement »).

Implication des parents

Au-delà des enfants eux-mêmes, différentes personnes sont impliquées dans les phases de transition. La posture et les actes tant des parents que des pédagogues jouent un rôle central. Toutefois, une différence fondamentale existe entre ces différent·es acteurs·trices : pour les pédagogues, l'accompagnement de la transition fait partie de leurs missions professionnelles. Ils·elles aménagent la transition, sont à disposition des enfants en tant que nouvelles personnes de référence et coopèrent pour ce faire avec les parents. Même s'ils·elles sont impliqués sur le plan affectif dans ce processus, ils·elles ne sont toutefois pas directement concernés par la

transition. Il en va différemment des parents. En effet, ceux-ci sont eux-mêmes confrontés à une transition puisqu'ils deviennent par exemple parents d'un enfant fréquentant une Kita à l'arrivée de leur enfant dans la structure d'accueil. Ce statut s'accompagne de nouvelles exigences à plusieurs égards : une nouvelle organisation de la journée, la séparation temporaire d'avec l'enfant, l'émergence de sentiments forts tels que la tristesse, l'inquiétude et éventuellement d'une certaine culpabilité, la mise en place d'une relation de confiance avec les pédagogues et la prise en charge de nouvelles responsabilités. Les parents sont parfois dans cette situation confrontés à un sentiment d'insécurité et à des difficultés affectives qui sont en partie liées à leur propre enfance. Les pédagogues doivent en tenir compte et soutenir avec tact les parents dans les situations de transition tout en les impliquant en tant que partenaires compétents dans l'aménagement de la transition pour l'enfant.

Les pédagogues doivent lors des situations de transition faire preuve d'une forte empathie et d'une solide aptitude à communiquer. Dans le même temps, ils doivent être capables de coopérer avec des personnes extérieures en ayant conscience de leur savoir professionnel. Pour répondre à ces exigences, l'ensemble de l'équipe doit se mobiliser. Il est impératif, en particulier lors des phases de transition, que la direction et le gestionnaire offrent un accompagnement professionnel non seulement à chaque pédagogue de la structure mais également à l'équipe dans son entier. La coordination pédagogique joue un rôle important à cet égard à la fois dans les Kitas et dans les modes d'accueil individuel.

Le projet pédagogique de la structure doit préciser les principes guidant l'aménagement des transitions. Les pédagogues à l'échelle individuelle ainsi que l'équipe peuvent ainsi s'en servir comme point de repère. Ces principes permettent aux parents de comprendre qu'il est important d'aménager les transitions et créent une plus grande transparence quant au travail réalisé.

La transition entre la famille et la Kita ou le mode d'accueil individuel

L'échange entre la Kita ou le mode d'accueil individuel et les parents débute avant l'entrée de l'enfant dans la structure. Pour que les parents puissent décider quel établissement correspond le mieux à leurs souhaits et attentes, les Kitas et les modes d'accueil individuel leur communiquent sous une forme adaptée (pas uniquement sous

forme écrite) leur projet pédagogique et le modèle qu'ils appliquent pour la phase d'adaptation. Ils les invitent également à découvrir le quotidien de la structure en organisant des séances d'observation, des rencontres pour les parents, des après-midi de jeu, etc. Ces événements sont aussi l'occasion de rencontrer les autres parents et leurs enfants.

La transition du point de vue de l'enfant

L'entrée dans la Kita ou le mode d'accueil individuel suscite un florilège d'impressions nouvelles chez l'enfant : il rencontre des adultes et des enfants qu'il ne connaît pas encore ; il n'est pas encore familiarisé avec les espaces. À cela s'ajoute la séparation en journée d'avec les parents qui pour certains enfants est inhabituelle. Pour que l'enfant soit capable de faire face à ces nouvelles expériences, il a besoin de la présence à ses côtés de personnes de référence proches accompagnant son arrivée dans la structure. Ces personnes de référence ou figures d'attachement⁶⁷ (en règle générale, les parents) donnent à l'enfant un sentiment de sécurité dans ce nouvel environnement et sont en mesure de le consoler, si nécessaire. Grâce à leur soutien, l'enfant peut entrer en contact avec les pédagogues et les autres enfants et explorer son nouvel entourage. Il est important que les pédagogues responsables de l'enfant soient en permanence disponibles, interagissent avec lui et qu'ils-elles soient également présents-es dans les situations de soin. Au bout de quelques jours, l'enfant commence à s'attacher à eux-elles. Cet attachement est important pour que les enfants puissent se sentir à l'aise dans ce nouvel environnement et l'explorer étant donné qu'ils ont un besoin très fort d'affection et de sécurité au cours des premières années de vie. Ils dépendent de la disponibilité de leurs personnes de référence avant tout dans les situations de stress affectif, quand par exemple ils ont faim, sont fatigués ou ont mal quelque part. Seules ces personnes peuvent consoler l'enfant dans ce type de situation. Le temps dont l'enfant a besoin pour créer un lien stable avec une nouvelle personne de référence varie en fonction de son âge et du comportement des adultes. La phase d'adaptation doit se

réaliser de manière progressive et en présence du père ou de la mère de l'enfant ou d'un autre membre de sa famille proche de lui.⁶⁸

La transition du point de vue des pédagogues

Le besoin d'affection et de sécurité varie fortement d'un enfant à l'autre, tout comme la manière d'entrer en relation. Lors de la phase d'adaptation, l'une des tâches principales des pédagogues consiste donc à observer attentivement le comportement d'un enfant et à réagir avec sensibilité aux signaux qu'il émet. En se tenant en permanence disponible pour l'enfant lors de la phase d'adaptation, le-la pédagogue de référence (ou si possible les deux pédagogues de référence) découvre progressivement au travers de ses observations et de ses échanges avec les parents les goûts et les préférences de l'enfant. Au cours des premières journées, il est important que les parents soient impliqués dans des situations telles que le changement de couche ou le repas. Si au bout de quelques jours l'enfant se rapproche de lui-même d'un-e pédagogue, s'il est détendu, qu'il joue et se laisse consoler par sa nouvelle personne de référence, son séjour au sein de la Kita commence sur de bonnes bases.

Il est également important d'impliquer dès le début les autres enfants dans la phase d'adaptation, car ils apportent de nombreux éléments favorisant la transition. Il convient de leur donner l'occasion de s'adapter au nouvel enfant, de faire sa connaissance et d'entrer en contact avec lui. Si les nouveaux sentent qu'ils sont les bienvenus, que les autres enfants vont vers eux et s'intéressent à eux, ils prennent confiance dans cette nouvelle communauté et leur nouvel environnement en devient d'autant plus attirant.

La transition du point de vue des parents

L'entrée de l'enfant dans une structure d'accueil affecte les parents sur le plan émotionnel étant donné qu'il s'agit là souvent de la première fois qu'ils se séparent régulièrement de leur enfant et le confient à des adultes qu'ils ne connaissent pas encore, au sein d'une institution qu'ils ne connaissent pas plus. Les parents doivent donc

67 Cf. Laewen/Andres/Hedervari 2003.

68 Pour des modèles d'adaptation qui ont fait leurs preuves dans la pratique, cf. Laewen/Andres/Hedervari 2003 ; Beller 2002, p. 9-14 ; Winner/Erndt-Doll 2009.

eux aussi traverser une phase d'adaptation, puisqu'il leur faut établir une relation de confiance avec le nouvel environnement de vie de leur enfant. Pour ce faire, ils sont tributaires des compétences et de la sensibilité des pédagogues qui leur expliquent le dispositif prévu pour la phase d'adaptation lors de l'entretien réalisé à l'entrée de l'enfant dans la structure et qui prévoient avec eux l'organisation de cette phase (quand le père/la mère devra-t-il/elle reprendre son travail ? Quand l'enfant arrivera-t-il ? Qui peut accompagner l'enfant si le père ou la mère ne sont pas disponibles ?).

Les différentes étapes de la phase d'adaptation sont discutées en détails : le moment et la durée de la première phase de séparation et le comportement de l'enfant pendant cette phase, la prolongation progressive des périodes de séparation, le premier repas au sein de la structure d'accueil, la première fois qu'un-e pédagogue se charge de langer l'enfant, l'implication des autres enfants. En outre, les pédagogues échangent avec les parents sur les goûts et les préférences de l'enfant ainsi que sur l'organisation et les rituels quotidiens de la famille. Le développement de rituels communs (par exemple lors des « au revoir » ou de l'accueil le matin) qui mettent l'accent sur l'enfant comme acteur de sa vie permet de favoriser une transition réussie.

Une relation solide entre l'enfant et les pédagogues représente l'un des grands piliers des processus de développement et de *Bildung*. L'aménagement réfléchi de la phase d'adaptation constitue l'un des critères de qualité des structures publiques d'éducation et de *Bildung*.⁶⁹ Il convient donc de tenir des aspects présentés ci-dessous.

Exigences et critères de qualité

Les pédagogues aménagent une adaptation en douceur pour l'enfant au sein de la Kita ou du mode d'accueil individuel.

- Les pédagogues ont conscience de l'importance de la phase d'adaptation du point de vue de la psychologie du développement et disposent d'un document écrit guidant l'aménagement de la phase d'adaptation des enfants.
- La direction et/ou les pédagogues de la Kita ou les assistant-es maternel-les communiquent à tous les parents, qui souhaitent inscrire leur enfant dans la structure, l'approche

qu'ils-elles adoptent pour la phase d'adaptation et leur recommandent que l'enfant soit accompagné au cours de la transition par son père, sa mère ou une autre figure d'attachement, afin de favoriser une adaptation en douceur.

- Ils-elles conseillent les parents concernant la date d'arrivée de l'enfant et son accompagnement par une personne de référence proche – en particulier lorsque les parents ne peuvent pas accompagner eux-mêmes l'enfant.
- Les pédagogues responsables de l'enfant lors de sa phase d'adaptation l'accompagnent avec tact et sensibilité et se tiennent en permanence disponibles en tant que figures d'attachement.
- Ils-elles aménagent les transitions quotidiennes ainsi que les situations de soin avec les enfants et en étroite concertation avec les parents.
- Ils-elles soutiennent les parents avec tact dans leur processus de séparation et les confortent dans leur décision de confier leur enfant à la structure d'accueil.
- Ils-elles font comprendre aux parents qu'aux yeux de l'enfant ils demeurent les premières personnes de référence et tentent de prévenir tout sentiment de concurrence entre les parents et eux-elles.
- Ils-elles observent attentivement la manière dont l'enfant explore son environnement et développe une relation avec eux-elles.
- Ils-elles offrent à l'enfant de nombreuses opportunités d'interaction en lui laissant autant que possible la liberté de décider s'il souhaite se saisir de ces occasions et, si oui, dans quelle mesure.
- Ils-elles tiennent compte du fait que chaque enfant réagit de manière différente aux opportunités d'interaction et s'adapte à la structure à son propre rythme.
- Dès le début, ils-elles impliquent activement les autres enfants dans l'adaptation du nouveau venu.⁷⁰

L'adaptation peut être considérée comme terminée quand l'enfant a créé un attachement avec les pédagogues, c'est-à-dire quand l'enfant est détendu, joue en leur présence et se laisse consoler par eux-elles dans les situations difficiles.

69 Cf. Viernickel 2009.

70 Sur ces critères, cf. Laewen/Andres/Hedervari 2003.

En complément de l'échange continu avec les parents, un premier entretien sur le développement de l'enfant peut être utile à la fin de la phase d'adaptation. Cet entretien se déroule notamment sur la base de la documentation réalisée au cours de la phase d'adaptation qui marque le début de la documentation de la *Bildung* et du développement de l'enfant (cf. à cet égard au chapitre 3 la partie « Observer et documenter les processus de *Bildung* et de développement »).

Transition entre deux structures, entre un accueil individuel et une Kita ou entre deux groupes au sein d'une même Kita

En cas de changement, les enfants et les parents s'appuient sur les expériences acquises dans « l'ancienne » Kita ou le mode d'accueil individuel – et ils établissent des comparaisons.

Il fait sens d'identifier avec les enfants et les parents ce qui leur plaisait dans leur ancienne Kita ou dans le mode d'accueil individuel, leurs critiques éventuelles et les attentes qu'ils ont à l'égard de la nouvelle structure. Pour ce faire, il est important de s'appuyer sur les expériences précédentes, tout en précisant que chaque structure d'accueil dispose d'un profil propre, ancré dans un contexte spécifique. Les points communs et les différences entre les deux structures sont abordés lors d'un entretien avec les parents et l'enfant. Cela permet à la fois de tirer des leçons des expériences précédentes des enfants et des parents, et de définir plus clairement le profil de la structure.

Au sein d'une grande Kita, il arrive – en fonction de la structure et de l'organisation – que les enfants changent de groupes ou de salles. Il est important dans ce cas que les enfants rencontrent les pédagogues et les enfants du nouveau groupe avant de l'intégrer, et qu'ils soient familiarisés à l'avance avec les nouveaux espaces.

Exigences et critères de qualité

Les pédagogues aménagent avec sensibilité les transitions entre deux structures d'accueil ou au sein d'une même Kita.

- La direction et/ou les éducateurs·trices de référence de l'enfant de la nouvelle Kita ou les assistant·es maternel·les dans le nouveau mode d'accueil individuel analysent avec les parents le déroulement du processus d'adaptation initial.
- Les pédagogues de la nouvelle Kita ou du nouveau mode d'accueil individuel s'informent des rythmes et des habitudes de l'ancienne structure qui jouaient un rôle important pour l'enfant.
- Ils·elles identifient les expériences positives et réfléchissent avec les parents à la manière dont ils·elles peuvent poursuivre ces expériences dans la nouvelle structure.
- La présence d'une figure d'attachement aux côtés de l'enfant est garantie lors de la phase de transition, même si elle est plus brève que pour l'adaptation initiale.
- Les pédagogues de la nouvelle Kita ou du nouveau mode d'accueil individuel prennent contact, dans la mesure du possible et avec l'accord des parents, avec l'ancien·ne éducateur·trice de référence de l'enfant ou avec son ancien·ne assistant·e maternel·le et échangent de manière confraternelle sur les processus de développement et de *Bildung* de l'enfant.
- Ils·elles permettent à l'enfant de partager ses expériences antérieures avec la nouvelle communauté enfantine, par exemple en regardant ensemble des photos ou d'autres documents de l'ancienne structure et en en discutant.

La transition entre la Kita et l'école élémentaire⁷¹

La transition entre la Kita et l'école élémentaire représente une étape décisive dans la vie de chaque enfant. Elle concerne non seulement l'enfant, mais également ses parents, puisque la vie de ces derniers connaît alors également de nombreux changements – notamment s'il s'agit de l'entrée à l'école de leur premier enfant.⁷²

71 La plupart des enfants fréquentent une Kita l'année précédant leur entrée à l'école. Rares sont les enfants qui passent directement d'un mode d'accueil individuel à l'école. Si le cas se présente malgré tout, les indications ci-dessous peuvent être appliquées en substance.

72 Cf. Griebel/Niesel 2011, p. 115 sqq. ; Berry 2013.

La transition commence bien avant l'entrée à l'école en elle-même et se poursuit bien après elle. Participent au premier plan à son aménagement, au-delà de l'enfant en question et de ses parents, les pédagogues de la Kita et ceux·celles de la future école. Bien d'autres personnes influencent également la perception que l'enfant a de la transition ainsi que son déroulement concret : les enfants de la Kita, les ami·es ou les frères et sœurs qui vont déjà à l'école, les « nouveaux » enfants de la classe, les voisin·es, le·la médecin scolaire, etc.

La transition entre la Kita et l'école élémentaire du point de vue de l'enfant

La plupart des filles et des garçons sont impatient·es de franchir cette nouvelle étape. Ils·elles espèrent découvrir de nouvelles choses intéressantes à l'école et surtout apprendre à lire, à écrire et à compter. Ils·elles pensent également que leur statut d'écolier·ères leur accordera un certain prestige et des compétences supplémentaires et, en règle générale, ils·elles font face aux nouvelles tâches avec fierté et empressement. L'entrée à l'école peut donc être, d'un côté, l'occasion d'un véritable bond en avant en terme de motivation et de développement – de l'autre, elle présente également des risques : les garçons et les filles doivent faire face à de nombreux changements sur le plan individuel et relationnel ainsi que dans leur environnement de vie. Non seulement ils·elles quittent des personnes qui leur sont devenues chères et un environnement de vie familial, mais ils·elles sont également confronté·es à de nouvelles exigences en termes d'indépendance et à une gestion plus stricte du temps et doivent, en sus, tisser de nouvelles relations avec des enfants et des adultes qu'ils·elles ne connaissent pas. S'ajoutent à cela les horaires et les impératifs de l'enseignement. Les enfants pressentent ces défis qui les attendent et, à n'en pas douter, ils se demandent, au-delà de la joie qu'ils ressentent, s'ils seront capables de surmonter cette situation.

Un enfant qui a conscience des facultés et des connaissances qu'il a acquises est capable de faire face à ces nouveaux défis en toute

sérénité et de garder sa motivation. Si l'enfant fait régulièrement l'expérience de son efficacité personnelle et qu'il sait qu'il peut contribuer à aménager les événements qui le concernent, il sera en mesure de surmonter les exigences de la transition et d'en sortir grandi.⁷³

Il est plus facile pour l'enfant de surmonter la transition s'il peut l'influencer, entre autres en récoltant suffisamment d'informations pour se faire une image de la nouvelle situation et s'y préparer.

La transition est plus aisée pour l'enfant s'il trouve dans sa nouvelle situation de vie des éléments familiers au milieu de toutes ces choses inconnues, tels que par exemple un enfant de son ancienne Kita avec qui il était ami ou du matériel présent également dans la Kita. L'enfant prend ses marques et gagne en assurance lorsqu'il constate que les compétences et les connaissances dont il dispose l'aident dans la nouvelle situation et qu'il peut s'appuyer sur celles-ci.

Comme pour tout autre processus de *Bildung*, l'accompagnement et le soutien attentif et individuel de chaque enfant par les pédagogues de la Kita et de l'école jouent un rôle essentiel lors de l'entrée à l'école. Ils permettent de garantir que les filles et les garçons puissent exploiter leurs ressources individuelles et faire face à leurs appréhensions et peurs éventuelles.

Si l'enfant est confronté, en parallèle de la transition entre la Kita et l'école, à d'autres changements majeurs (déménagement, séparation des parents, naissance d'une petite sœur ou d'un petit frère, etc.), les parents et le personnel pédagogique doivent être attentifs à toute réaction de stress pouvant indiquer que l'enfant est déséquilibré et lui offrir leur aide si nécessaire.

La transition entre la Kita et l'école élémentaire du point de vue de la famille

En règle générale, les parents attendent tout comme leur fille ou leur fils cette nouvelle étape avec impatience et sont fiers de leur petit·e écolier·ère. Dans l'idéal, ils encouragent l'enfant, attisent sa joie d'entrer à l'école et discutent avec lui de ce qui l'attend. Pour certains

⁷³ L'expérience de l'efficacité personnelle et la confiance en soi qui en découle sont des éléments décisifs pour la capacité de résistance des enfants (« résilience ») qui l'aident à venir à bout de situations même difficiles. Cf. à ce sujet Wustmann 2012.

parents, cette nouvelle phase dans la vie de leur enfant s'accompagne toutefois d'un sentiment d'incertitude. Ce sentiment peut être déclenché par différents facteurs : les parents pensent que leur enfant sera dépassé par ces nouveaux défis ; issus de l'immigration, ils ne connaissent pas bien le système éducatif allemand ; l'enfant a besoin d'une assistance spécifique en raison d'une situation de handicap, etc. Les parents s'inquiètent alors des perspectives d'avenir de leur fille ou de leur fils. Souvent, les parents transmettent de manière inconsciente leurs propres expériences scolaires à leurs enfants.⁷⁴ Si les enfants perçoivent chez leurs parents une grande crainte ou un certain scepticisme, il arrive qu'ils s'approprient ce sentiment et se sentent déstabilisés.

Dans la phase précédant l'entrée à l'école, les éducateurs·trices et les enseignant·es disposent ensemble de nombreux moyens de rassurer les parents et de leur montrer qu'ils jouent un rôle extrêmement important dans ce processus de transition. Dans le cadre de soirées ou d'après-midi pour les parents, qui peuvent être organisés conjointement par les pédagogues des deux institutions, ou lors de projets communs entre les enfants fréquentant la Kita et l'école élémentaire, les parents découvrent ce qui attend les enfants à l'école, ce que font la Kita et l'école élémentaire pour préparer et accompagner la transition – et comment la famille peut contribuer à ce processus. L'objectif est que les mères et les pères considèrent que leur enfant est capable de faire face à cette transition et qu'ils·elles les assistent en tant que partenaires fiables et, avant tout, optimistes.

La transition entre la Kita et l'école élémentaire comme responsabilité commune des pédagogues des deux institutions

La transition entre la Kita et l'école élémentaire ne prend pas fin à l'entrée à l'école, loin de là. Il est donc judicieux que les pédagogues des Kitas et des écoles l'aménagent ensemble. Il s'agit avant tout de préserver la curiosité des enfants et leur plaisir d'apprendre et de

continuer à les stimuler. Pour ce faire, l'équilibre doit être assuré entre continuité et changement. Cet équilibre lui aussi ne peut être mis en place que grâce à une coopération partenariale et en toute confiance entre pédagogues de la Kita et de l'école, coopération qui assure que les deux parties se connaissent mutuellement et aient conscience de leur mission et de leur cadre de travail respectifs.

Les enseignant·es qui ont eu l'occasion de découvrir le quotidien d'une Kita – par exemple dans le cadre de stages d'observation ou de projets communs – ont pu se faire une idée des apprentissages qui s'y réalisent et de la forme qu'ils prennent. Les éducateurs·trices qui ont pu observer le quotidien d'une classe ou d'un groupe d'apprentissage d'âges mixtes ont une représentation vivante de ce qui attend « leur » enfant à l'étape suivante de leur parcours éducatif. L'objectif est d'établir une compréhension mutuelle des conditions et de la qualité du travail pédagogique réalisé dans la Kita et à l'école.⁷⁵ Il est recommandé que les pédagogues des Kitas et des écoles élémentaires échangent sur leur approche respective de la *Bildung*, de l'apprentissage chez les enfants et sur leurs objectifs. La qualité de cet échange influencera la qualité du projet commun pour la transition. Si les pédagogues s'accordent sur les points essentiels, ce projet a un fort potentiel et offre aux enfants la continuité attendue. Des accords écrits de coopération permettent de pérenniser la collaboration et d'en documenter les objectifs, contenus et méthodes de travail fixés. Dans les projets TransKiGs, FörMIG et Ponte⁷⁶ menés à l'échelle fédérale, une série de bonnes pratiques en matière de coopération ont été compilées et peuvent être utilisées comme sources d'inspiration.⁷⁷

Missions du gestionnaire et de la direction dans la transition entre la Kita et l'école élémentaire

L'aménagement de la coopération dans le cadre de la transition compte parmi les missions élémentaires des pédagogues des deux institutions. La pérennisation et le développement continu de cette

74 Cf. Niesel/Griebel 2005.

75 Cf. Bertelsmann Stiftung 2009.

76 N.d.T. : Les projets TransKiGs, FörMIG et Ponte ont été menés sur initiative du gouvernement fédéral afin d'étudier la transition entre la Kita et l'école élémentaire. Ils ont permis d'élaborer des recommandations pour une transition réussie.

77 Cf. Berry/Sommerlatte 2009 ; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2009 ; Ramseger/Hoffsommer 2008.

coopération échoient quant à elles à la direction et au gestionnaire de la Kita et de l'école.

Pour faciliter la collaboration entre la Kita et l'école, la direction de la Kita peut par exemple désigner des pédagogues responsables de la coopération avec les écoles du secteur. De la même manière, c'est à elle de conclure des accords de coopération avec les différentes écoles – même si le contenu de ces accords doit faire l'objet d'une discussion en équipe et être appliqué dans la pratique.

Le gestionnaire fait en sorte que les contenus et les formes qu'adopte la coopération correspondent au projet et au profil pédagogiques qu'il porte et que les structures disposent des moyens nécessaires pour mettre en place cette coopération. Il intègre ainsi la coopération avec les écoles aux tâches requises du personnel, en définit les objectifs, met en place une évaluation des pratiques et, le cas échéant, les ajustements nécessaires.

Principes guidant la coopération entre la Kita et l'école élémentaire en matière de transition à Berlin

- Le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance, dont la première édition a été publiée en 2004, permet aux écoles d'obtenir des informations précises quant à la mission et au travail des Kitas.
- La Charte de qualité des Kitas (QVTAG)⁷⁸, dont la mise en œuvre est obligatoire, décrit dans son annexe 6 « Principes guidant la transition entre la Kita et l'école élémentaire » les objectifs et les principes fondamentaux pour l'aménagement de la transition et pour la coopération nécessaire dans ce contexte entre la Kita et l'école élémentaire.
- Le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance ainsi que les programmes scolaires officiels pour les écoles élémentaires berlinoises placent « une approche globale de l'apprentissage », « le développement de la capacité

d'action individuelle grâce à l'acquisition de compétences méthodologiques, techniques, sociales et personnelles »⁷⁹ ainsi que « les expériences et compétences individuelles de l'enfant au cœur de l'action pédagogique ».⁸⁰

- Le Programme éducatif de Berlin pour les « offene Ganztagsgrundschulen »⁸¹ « applique aux écoles la philosophie du Programme éducatif pour la petite enfance. Sa mise en œuvre facilite donc la coopération entre les Kitas et les écoles élémentaires et permet aux enfants de faire des expériences en termes de *Bildung* dans la continuité de celles effectuées dans leur Kita ».⁸²
- Le carnet berlinois d'apprentissage linguistique est un instrument permettant d'observer et de documenter les processus langagiers de *Bildung* des enfants. Il contribue entre autres à assurer la continuité du travail pédagogique entre la Kita et l'école élémentaire. Ce carnet appartient aux enfants et à leurs parents. Il ne peut être transmis (même partiellement) à l'école qu'avec leur accord.
- La législation du Land de Berlin prescrit la coopération entre Kitas et écoles élémentaires :

§ 3 (6) Grundschulverordnung (ordonnance relative aux écoles élémentaires) requiert en s'appuyant sur § 20 (7) Schulgesetz (loi sur l'école) de la part des écoles qu'elles « préparent et accompagnent systématiquement la transition des enfants entre les structures d'accueil de jour de la protection de l'enfance et l'école (...) en coopération partenariale avec les Kitas ». Cette ordonnance prévoit la signature d'accords de coopération et définit leur contenu.

§ 1 (4) Kindertagesförderungsgesetz (loi relative à l'accueil de jour de la petite enfance) oblige les structures d'accueil à faciliter la « transition [entre la Kita ou le mode d'accueil individuel] et l'école (...) grâce à une coopération avec l'école en accord avec le niveau de développement des enfants ». § 10 (5) prescrit également la coopération entre le personnel des Kitas et les écoles.

78 N.d.T. : La Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtung (QVTAG) a été conclue entre le Land de Berlin et les fédérations de gestionnaires de Kitas. Cette charte fixe les processus et les mesures que les Kitas berlinoises doivent adopter en matière de développement de la qualité.

79 Cf. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009.

80 Cf. Berry/Sommerlatte 2009, p. 5.

81 N.d.T. : Les offene Ganztagsgrundschulen (écoles élémentaires ouvertes accueillant les enfants toute la journée) proposent un enseignement le matin et des activités l'après-midi. La participation aux activités de l'après-midi n'est pas obligatoire.

82 Cf. Ramseger/Preissing/Pesch 2009, p. 9

La dernière année de Kita

La dernière année de l'enfant au sein de la Kita est à double facette : d'un côté, c'est une année particulière – l'entrée à l'école se rapproche et toutes les personnes concernées doivent s'y préparer ; de l'autre, elle est tout à fait ordinaire – le travail pédagogique continue de s'orienter sur les principes et les objectifs en vigueur dans la Kita. Les parents veulent savoir ce que leur enfant peut (encore) attendre de cette dernière année en Kita, ce qui la différencie des années précédentes, et comment les enfants sont préparés à la transition. De nombreux parents souhaitent en particulier que le développement de leur enfant soit toujours favorisé de manière adéquate et qu'il ne se retrouve pas en situation de sous-stimulation. Pour qu'ils aient le sentiment que leur enfant bénéficie d'un accompagnement adapté, il est important que les éducateurs·trices s'entretiennent de manière suivie avec eux sur les objectifs, les contenus et les méthodes de leur travail pédagogique et sur le développement de l'enfant.

La dernière année de Kita est un moment important avant tout pour les enfants : ils font désormais partie des « grands » qui entreront bientôt à l'école et nombre de garçons et de filles ressentent à cet égard un mélange d'appréhension et d'excitation. Dans tous les cas, la plupart des enfants s'attendent pour leur dernière année de Kita à un moment particulier en termes d'expériences et d'apprentissage, ils veulent montrer tout ce qu'ils ont déjà appris et préparer activement leur entrée à l'école élémentaire. Les projets et les activités de la dernière année de Kita doivent répondre aux besoins individuels des enfants tout en les aidant activement à préparer la transition. Du point de vue des enfants, les projets réalisés lors de la dernière année de Kita doivent tenir compte des aspects suivants :

Changement de statut : « Je suis déjà grand·e »

La plupart des enfants ont environ cinq ans lors de l'année précédant leur entrée à l'école. Beaucoup d'enfants fréquentent leur Kita depuis plusieurs années déjà, ils sont désormais les « grands » de la Kita. En tant que tels, ils ont plus d'expériences que les enfants plus jeunes et peuvent jouer le rôle d'exemples, de modèles et peut-être

même de « tuteurs ». Ils ont d'autres droits et jouissent parfois même de certains privilèges que les plus jeunes n'ont pas. Dans le même temps, ils se préparent à leur nouveau rôle de « débutant·es » à l'école. Les Kitas donnent l'occasion aux enfants de prendre pleinement conscience de ce changement complexe de rôle et de statut et d'en sortir grandis. Nombre de Kitas offrent ainsi aux futur·es écoliers·ères la possibilité de réaliser des activités particulières sur des temps précis et de s'intéresser aux thèmes et aux questions qui les concernent spécifiquement. Parfois, ces groupes ont un nom spécial, tels que « Maxi-Kids » ou encore « les vieux renards ».

Compétences : « Je sais déjà plein de choses »

Nombre des activités pédagogiques réalisées au cours de la dernière année sont en lien avec l'entrée à l'école. Pour que l'enfant puisse poursuivre sa *Bildung* à l'école de manière positive, il est essentiel qu'il se développe dans tous les domaines de compétence. C'est pourquoi les offres de *Bildung* de la dernière année de Kita sont (elles aussi) conçues de telle sorte que les enfants puissent développer de manière exhaustive leurs compétences cognitives, motrices, affectives, sociales et linguistiques.

Portfolio : « Pour que tout le monde sache ce que je sais faire »⁸³

Lors de la transition entre la Kita et l'école, il est extrêmement important que l'enfant lui-même et ses parents sachent ce que l'enfant sait déjà faire. L'observation et la documentation de la *Bildung* de l'enfant, à l'aide par exemple du carnet d'apprentissage linguistique, augmente la transparence et favorise la confiance de l'enfant en ses propres facultés. Pour l'école également, il est fort utile de savoir comment la Kita et ses parents perçoivent l'enfant, quels sont ses points forts, quels sont les domaines dans lesquels il a besoin d'aide, comment il se perçoit lui-même et quels sont les sujets qui l'intéressent. La Kita réalise avec l'enfant – en s'appuyant sur les observations et les documentations menées – un portfolio spécial qui

83 Cf. Ministerium für Bildung, Familien, Frauen und Kultur des Saarlandes 2008. Pour une définition du portfolio, cf. note 46.

documente le développement individuel de l'enfant au cours de sa dernière année de Kita.

Activités et projets : « Sur le chemin de l'école »

La dernière année de Kita met l'accent sur la transition. Dans la pratique, cela signifie que les enfants sont préparés à l'idée « d'entrer bientôt à l'école », qu'ils sont encouragés à l'aborder avec enthousiasme, qu'ils disposent d'un espace pour s'intéresser à cette question et surtout qu'ils ont l'occasion de comparer leur image de l'école avec la réalité. Les enfants veulent savoir où ils iront, ce qui les y attend et les attentes auxquelles ils y seront confrontés. Lors de la dernière année de Kita, les pédagogues développent des sollicitations spécifiques et abordent de nouveaux thèmes en lien avec l'entrée à l'école. La Kita va activement à la rencontre des écoles du secteur et cherche à établir des coopérations pérennes.

Les pédagogues et les enfants développent (éventuellement de manière commune) des rituels de séparation et de transition qui aident toutes les personnes concernées à faire face avec succès à la transition vers une nouvelle phase de *Bildung* et de vie.

Exigences et critères de qualité pour l'aménagement de la transition entre la Kita et l'école élémentaire

Les pédagogues assistent les enfants dans leur préparation de l'entrée à l'école.

- Ils-elles s'efforcent de déterminer les sentiments que provoque l'entrée à l'école chez les enfants et développent avec eux des stratégies permettant de renforcer leur enthousiasme et les aidant à gérer leurs peurs et appréhensions.
- Ils-elles aident les futur-es écoliers-ères à obtenir des informations sur les questions qui les intéressent et prévoient avec eux-elles des activités permettant de découvrir la vie scolaire.
- Ils-elles encouragent les enfants à partager leurs souhaits avec le groupe, à poser leurs questions, à écouter les autres et à formuler leurs critiques.

- Ils-elles permettent aux enfants de se rendre compte qu'il est important de faire attention à chaque membre du groupe pour favoriser à la fois leur bien-être individuel et la vie collective.

Les pédagogues s'entretiennent avec les parents sur les questions concernant la transition.

- Ils-elles prennent au sérieux les attentes et les craintes des parents concernant le passage de leur enfant de la Kita à l'école.
- Ils-elles proposent aux parents de s'entretenir sur les compétences dont leur enfant dispose et qui lui permettent d'avoir accès à de nouveaux contenus d'apprentissage.
- Ils-elles aident les parents à choisir une école et à aménager la transition.
- Ils-elles expliquent aux parents la fonction essentielle de la documentation du développement de leur enfant et du carnet d'apprentissage linguistique pour que leur enfant puisse obtenir un accompagnement adapté à l'école.
- Ils-elles abordent avec les parents la possibilité d'échanger avec l'enseignant-e autour de la documentation du développement de leur enfant.

Les pédagogues coopèrent avec les écoles du secteur de la Kita.

- Ils-elles favorisent activement la coopération avec les enseignant-es. Ils-elles concluent si possible des accords ou des contrats décrivant et fixant l'aménagement de la transition et explicitent les mesures mises en place.
- Ils-elles proposent des activités communes pour la Kita et l'école élémentaire.
- Ils-elles organisent une réunion entre des enseignant-es de l'école élémentaire et les parents afin de répondre aux questions de ces derniers sur l'école en général.
- Ils-elles évaluent avec les enseignant-es de l'école élémentaire l'entrée à l'école des enfants au bout de quelques semaines et identifient les situations de transition réussies et moins réussies.

Les pédagogues connaissent la qualité de leur travail de *Bildung* et d'éducation. Ils-elles ont conscience du rôle qu'il joue dans le parcours de *Bildung* de chaque enfant.

- Grâce à des évaluations régulières réalisées avec les enfants (par exemple à l'aide des portfolios ou du carnet d'apprentissage linguistique), ils-elles aident les enfants à prendre conscience du savoir et des facultés qu'ils ont déjà acquis et de leurs points forts.
- Ils-elles aident les enfants à se consacrer avec concentration et pendant une durée de plus en plus longue à une question ou à un exercice qu'ils ont eux-mêmes choisi.
- Ils-elles disposent d'une méthode de développement des compétences langagières intégrée au quotidien.
- Ils-elles observent de manière systématique le développement langagier des enfants – entre autres à l'aide du carnet d'apprentissage linguistique – tout en tenant compte des formes d'expression non verbales et en sensibilisant les enfants à leur perception.
- Ils-elles permettent aux parents de s'informer sur le travail de *Bildung* mené dans la Kita et leur montrent comment ils-elles préparent les enfants à la transition.
- Ils-elles prennent les doutes et les craintes des parents au sérieux et tentent de trouver des solutions avec eux.

7. Domaines de Bildung

Structure des domaines de *Bildung*

Un bref exposé théorique introduit le rôle que joue chaque domaine dans les processus de *Bildung* des enfants. Les textes et ouvrages présentés dans la bibliographie sont classés par domaine et permettent d'approfondir les différents domaines de *Bildung* (par exemple, dans le cadre d'une formation continue).

Chaque domaine de *Bildung* est divisé en trois parties qui reprennent les trois grands axes de la *Bildung* présentés et expliqués aux chapitres précédents.

Dans la première partie, les questions exploratoires se concentrent sur l'enfant dans son monde, ses expériences et ses centres d'intérêts en lien avec le domaine de *Bildung* concerné. Ces questions doivent permettre de mieux adapter les activités pédagogiques au niveau et aux ressources des enfants. Pour mener leur exploration, les pédagogues sélectionnent les questions qui leur semblent pertinentes et adaptées à leur contexte. Si besoin est, ils-elles développent des questions supplémentaires.

Sont présentés ensuite des objectifs concernant l'enfant dans son individualité. Ces objectifs sont la traduction concrète pour le domaine de *Bildung* concerné des compétences générales présentées au chapitre 2. La description des compétences facilite, d'une part, la planification pédagogique. D'autre part, elle permet d'observer de manière ciblée et systématique les évolutions des enfants en termes de *Bildung*.

Enfin, les suggestions pour la pratique montrent, à l'aide d'exemples, comment adapter les activités pédagogiques au niveau et aux

ressources des enfants et assurer l'acquisition des compétences présentées précédemment.

Dans la deuxième partie, les questions, objectifs et suggestions pour la pratique tournent autour de l'enfant au sein de la communauté enfantine. Il s'agit ici d'observer en détails les ressources qu'apporte la communauté enfantine de la Kita ou du mode d'accueil individuel par rapport à un domaine de *Bildung* au travers de sa composition spécifique et de réfléchir à la manière dont ces ressources peuvent être élargies.

La troisième partie présente des questions, objectifs et exercices permettant d'explorer le monde avec les enfants afin d'élargir leur champ d'expériences et celui des adultes. Les questions exploratoires et les suggestions pour la pratique invitent à découvrir les offres de *Bildung* plurielles de la ville de Berlin et à les utiliser de manière suivie.

Le découpage des six domaines de *Bildung* suit une logique analytique. Dans la réalité, les contenus des différents domaines se recoupent systématiquement, que ce soit dans l'aménagement du quotidien, dans les jeux des enfants, dans les projets thématiques, l'aménagement des espaces ou le choix du matériel. Les domaines de *Bildung* ne peuvent donc pas être traités l'un après l'autre. Les pédagogues doivent bien plus se demander à intervalles réguliers dans le cadre de leur travail de réflexion s'ils-elles ont suffisamment tenu compte dans leur planification des contenus des six domaines de *Bildung*. Chaque enfant a le droit de découvrir les contenus de l'ensemble des domaines de *Bildung*. Il relève donc de la responsabilité des pédagogues de leur offrir des occasions multiples d'accéder à ces contenus.

Domaine de *Bildung* « santé »

« La santé est moins un état qu'une posture et elle prospère avec la joie de vivre. » Thomas d'Aquin

Favoriser la santé et le bien-être

Être en bonne santé signifie se sentir bien sur le plan physique, mental et social.⁸⁴ La gestion consciente de ses émotions et sentiments, des expériences positives d'attachement, des relations fiables et empreintes de confiance, la capacité de gérer les conflits de manière constructive ainsi que la reconnaissance sociale sont autant de facteurs majeurs qui influencent la santé et la capacité à développer une attitude positive dans la vie.

La vie collective quotidienne dans les Kitas et les modes d'accueil individuel offre de nombreuses occasions de développer les facultés qui favorisent et renforcent la santé et le bien-être des filles et des garçons : ils·elles s'activent, participent aux décisions, sont pris·es au sérieux et constatent qu'ils·elles sont capables d'influencer le cours des choses.

Les enfants apprennent ainsi à se sentir responsables de leur propre bien-être et de leur santé. Ils sont incités à adopter des comportements bons pour la santé. À cet égard, les pédagogues donnent l'exemple, ce qui encourage les enfants à réfléchir aux conséquences de leurs actes sur leur santé.

Pour promouvoir la santé, il convient d'analyser en premier lieu les conditions de vie et de travail de la Kita ou du mode d'accueil individuel (approche socio-écologique). Au-delà de sujets tels que la résilience, le corps et la sexualité, l'alimentation, les activités physiques, l'hygiène et les soins corporels, la santé des enfants et des pédagogues est influencée par le cadre de la Kita ou du mode d'accueil individuel. L'objectif est de renforcer les ressources en matière de santé de l'ensemble des acteurs·trices de la Kita. Depuis 2012, le Land de Berlin soutient le développement des Kitas berlinoises grâce au programme « Kitas bewegen – für die gute gesunde Kita » (les Kitas bougent – pour une Kita en bonne santé) développé à l'issue d'un projet pilote subventionné par la fondation Bertelsmann et

réalisé dans l'arrondissement de Mitte. Les contenus de ce programme sont présentés dans l'ouvrage « Die gute gesunde Kita gestalten » (Aménager une Kita en bonne santé).⁸⁵

Offrir des activités physiques variées

Les activités physiques sont à l'origine de processus d'apprentissage pluriels et sont indispensables au développement des facultés cognitives, affectives, sociales et langagières. Les enfants se découvrent eux-mêmes et appréhendent leur environnement aux travers des activités physiques. Cognition, émotions et motricité sont étroitement liés.⁸⁶ En réalisant des activités physiques, les enfants apprennent à connaître leur corps et à distinguer différents états (tension et relaxation, repos et agitation, l'effort, la douleur, le bien-être, etc.). Constamment à la recherche de nouveaux défis (physiques), ils testent leurs limites tout en élargissant leurs espaces de jeu et d'activité. Une expérience positive des activités physiques et la découverte de l'efficacité personnelle favorisent le développement de la confiance en soi et de l'assurance.

Afin de stimuler la joie et l'envie des enfants de se mouvoir dans leur monde, de le découvrir et de le comprendre, il est recommandé d'aménager des espaces intérieurs et extérieurs propices aux activités physiques et de proposer des activités physiques ouvertes à toutes.

Les pédagogues prennent en compte la question de la sécurité sans pour autant limiter l'envie des enfants de bouger et d'être actifs. Les enfants ne seront sensibilisés aux dangers et aux limites que s'ils en font l'expérience. L'éducation à la mobilité et à la sécurité routière est abordée en collaboration avec les parents et des efforts conjoints sont entrepris pour que les enfants puissent circuler en toute sécurité.⁸⁷

Les filles et les garçons sont encouragés à explorer en compagnie des autres enfants différentes manières de se mouvoir et de se déplacer et à développer ainsi leur motricité fine et globale. Les pédagogues les incitent à élargir constamment leurs espaces de jeu et de déplacement. L'objectif est de leur permettre d'expérimenter leur indépendance et leur efficacité personnelle et de les aider à

84 Cf. OMC 1986.

85 Cf. Bertelsmann Stiftung 2012.

86 Cf. Zimmer 2010a.

87 Cf. Zimmer 2010b.

développer un rapport positif à leur corps et à ses capacités. Cet aspect est particulièrement important pour les enfants à motricité limitée.

Les phases de repos sont tout aussi importantes que les phases d'activité. Les pédagogues aménagent les espaces et le rythme de la journée de telle sorte que les phases d'activités alternent avec les phases de relaxation et de repos.

Apprécier une alimentation saine et développer un rapport positif à la nourriture

Une alimentation équilibrée est une condition essentielle pour que l'enfant se développe sainement sur le plan corporel, affectif et intellectuel. Les enfants adoptent au cours des premières années d'existence des habitudes alimentaires, des préférences et des aversions qu'ils garderont souvent toute leur vie. La Charte de qualité des Kitas (QVTAG) précise :

« Afin de garantir l'alimentation saine des enfants, (...) les gestionnaires offrent dans leurs Kitas des déjeuners de grande qualité. Ces repas doivent être savoureux, variés et équilibrés sur le plan physiologique et couvrir les besoins alimentaires des différentes tranches d'âge.

Les règles alimentaires culturelles spécifiques et les restrictions médicales doivent également être respectées.

Des fruits et légumes frais sont proposés aux enfants tous les jours. Les enfants doivent également avoir à leur disposition en quantité suffisante tout au long de la journée des boissons faibles en calories [tisanes non sucrées, eau du robinet, eau minérale]. »^{88 89}

Dans les Kitas et les modes d'accueil individuel, les enfants développent les connaissances et les aptitudes nécessaires pour adopter une alimentation saine. Ils y font également l'expérience d'un rapport positif à la nourriture.

« Une vision globale de l'alimentation et des boissons ne s'arrête pas aux menus équilibrés et complets. Elle s'intéresse précisément aux expériences sociales, affectives et culturelles plurielles que les enfants réalisent en lien avec la nourriture et les boissons – le repas

dans la Kita est à la fois une expérience sensorielle, un plaisir, un sentiment, un échange, un rituel, un rythme et une *Bildung*. (...) Les aliments, la préparation collective du repas et les conversations qui l'accompagnent sont autant d'occasions d'apprentissage. »⁹⁰

Lors des repas communs réguliers, les enfants découvrent une alimentation riche et variée. Ils constatent ainsi qu'un plat peut être à la fois sain et délicieux. Ils apprennent à adopter des habitudes alimentaires saines grâce à l'exemple donné par les pédagogues. Il est conseillé d'impliquer activement les enfants dans le choix des aliments ainsi que dans la planification et la préparation des repas. Prendre le repas ensemble puis se laver les dents dans une atmosphère agréable a une influence positive sur les comportements sociaux individuels et sur la collectivité.

Les ingrédients, l'alimentation et la culture de la table varient fortement d'une famille à l'autre – la Kita permet aux enfants de se familiariser avec cette diversité.

Accompagner avec sensibilité le développement du corps et de la sexualité⁹¹

La perception et la découverte de son propre corps font partie d'un développement sain sur le plan corporel, mental et social. Les changements corporels ont un impact sur le développement de la personnalité des filles et des garçons.⁹² Peu après la naissance, le nourrisson examine ses mains et ses pieds notamment en les suçant, ce qui lui procure un sentiment d'affection, de plaisir tout en le calmant. Peu après, il découvre et explore de manière intensive ses parties génitales. La curiosité à l'égard de la sexualité fait partie du développement physique et psychologique sain – tout comme la découverte du plaisir que peut apporter son propre corps. L'élément-clé est ici de garantir le principe de la libre disposition de son corps.

Les pédagogues mènent un travail de réflexion sur leur attitude à l'égard des questions en lien avec la sexualité et développent un projet commun en matière d'éducation sexuelle.⁹³ Les pédagogues doivent adopter une posture favorable à la sexualité et à l'exploration sensorielle et l'intégrer au projet pédagogique. Pour développer une

88 Cf. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2008.

89 Cf. Deutsche Gesellschaft für Ernährung 2013.

90 Cf. AOK Nordost/Bertelsmann Stiftung/Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin e.V. 2012, p. 19.

91 Cf. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2011.

92 Cf. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2010.

93 Cf. Wanzek-Sielert 2010.

posture positive en matière de sexualité, il est nécessaire non seulement de mener un travail de réflexion sur sa propre biographie sexuelle, mais également de connaître le développement psychosexuel de l'enfant et les formes d'expressions de la sexualité enfantine, de disposer de compétences en matière de communication et d'être à même de conseiller les parents et ses collègues.

En observant les enfants au quotidien, en échangeant autour de leurs perceptions et de leurs interprétations subjectives et, si besoin est, en les documentant, les pédagogues identifient les signaux ou les actes pouvant indiquer un cas d'abus sexuel ou de mise en danger de l'enfant. Si des soupçons apparaissent, il est impératif d'agir en conséquence. Chaque Kita ou mode d'accueil individuel doit disposer de procédures prédéfinies à suivre si les pédagogues soupçonnent une atteinte à l'intégrité corporelle, mentale ou sexuelle de l'enfant.⁹⁴ La forte méfiance que l'enfant peut développer suite à un abus menace, sur le long terme, la base même d'un développement sain.⁹⁵

Tenir compte de l'hygiène, des soins corporels et de la prévention des infections

Les garçons et les filles doivent être encouragés à se sentir responsables d'eux-mêmes et de leur corps et à être attentifs à leurs besoins. Les situations de soins – changer la couche, manger ensemble, se laver les dents – sont des occasions de *Bildung* si les pédagogues accordent toute leur attention à l'enfant et respectent ses besoins en termes de contacts physiques plus ou moins rapprochés.

Pour assurer la promotion de la santé au sein de la Kita et du mode d'accueil individuel, il convient également de définir avec les parents la marche à suivre quand les enfants sont malades. Cela concerne à la fois l'enfant malade et ses besoins en termes de repos et de soins et la protection des autres enfants et du personnel face aux infections.

Passerelles entre le domaine de *Bildung* « santé » et les autres domaines

Vie sociale et culturelle : La question de la provenance des aliments invite à explorer l'espace social : faire les courses ensemble dans un magasin d'alimentation, aller au marché ou visiter une ferme. Ces deux domaines se recoupent également au niveau des questions liées au corps/au développement de la sexualité et à la famille.

Communication : Les discussions à table, la négociation des règles lors des jeux physiques, les conversations sur le bien-être individuel ou les situations où l'enfant est langé permettent de développer les compétences langagières et sensibilisent l'enfant à l'importance de la communication. Les activités impliquant la motricité fine favorisent l'aisance langagière.

Arts : Percevoir le monde de tous ses sens, exprimer ses impressions et sentiments, être capable d'éprouver du plaisir : tous ces éléments sont en lien avec le domaine des arts. Les formes primitives de dessin (lignes, cercles, spirales, etc.) trouvent leur origine dans la perception élémentaire du corps et des parallèles existent entre ces formes et les schèmes moteurs tels que se tenir debout, marcher en cercle ou tourner sur soi-même.⁹⁶

Mathématiques : Les enfants découvrent les opérations mathématiques par exemple en mettant le couvert, en explorant leur corps ou en se répartissant en groupe pour les activités physiques : répartir, distribuer, compter, je suis plus grand/plus petit que X, j'ai beaucoup de choses en double (yeux, oreilles, jambes...), j'ai 10 doigts et 10 orteils...

Nature, environnement, technologie : Les questions biologiques et technologiques sont abordées en partant de l'intérêt des enfants pour leur propre corps, par exemple : le sang, c'est quoi ? Comment les êtres humains produisent-ils de l'énergie ? Et les plantes et les machines ? Les enfants découvrent en cuisinant que les liquides se mélangent, que la farine et le lait mélangés ensemble forment une pâte, que les blancs d'œuf montent... et utilisent pour ce faire des appareils électroménagers. Étudier l'influence d'une nature intacte

94 Cf. Bundeskinderschutzgesetz § 8a et b SGB VIII.

95 Cf. Maywald 2011.

96 Cf. Haas 2006.

sur le bien-être individuel permet également de faire le lien entre la santé et le domaine « nature, environnement, technologie ».

L'enfant dans son monde

Questions exploratoires

L'enfant en tant qu'individu

- Comment s'est déroulé la transition entre la maison et la Kita ou le mode d'accueil individuel ? L'enfant est-il bien intégré au groupe des enfants ?
- Comment l'enfant se rend-il à la Kita ou au mode d'accueil individuel : à pied, en poussette, en draisienne, à vélo, en transports en commun, en voiture ?
- Quelles sont les activités physiques préférées de l'enfant ? Semble-t-il prendre plaisir à ces activités ou est-il agité ? Dans quelle situation se montre-t-il sûr de ses mouvements, peureux ou fonceur ?
- Sait-il trouver un équilibre entre activité et repos ? Se détend-il plutôt en s'activant ou en se reposant ? Apprécie-t-il les moments de repos ?
- Comment l'enfant exprime-t-il ses besoins et sa volonté ?
- Se sent-il à l'aise dans son corps ?
- Quels contacts lui sont agréables/désagréables ? Recherche-t-il les gestes tendres ? Les apprécie-t-il ?
- Peut-il réaliser seul les soins corporels ? De quelle aide a-t-il besoin ? Maîtrise-t-il ses fonctions corporelles ?
- L'enfant est-il frêle ou robuste ? Comment réagit-il quand il ne se sent pas bien physiquement ? Est-il souvent malade ?
- Quelles sont ses habitudes alimentaires ?
- Sait-il évaluer sa faim ? Demande-t-il à boire quand il a soif ?
- Peut-il manger à table, mettre le couvert, remplir des verres et des assiettes seul ?
- Quels aliments connaît-il et que sait-il en matière d'alimentation saine ?
- Comment exprime-t-il qu'il aime un plat ou non ? Ses goûts sont-ils limités ou équilibrés ?

Relations sociales

- Quels sont ses jeux physiques préférés et quel-les partenaires trouve-t-il pour les jouer ? Demande-t-il à d'autres enfants de jouer avec lui ?
- Comment montre-t-il ses sentiments ? Comment prend-il ses distances ? Se met-il à la place des autres ?
- Quels sont les enfants dont il recherche le contact physique et avec qu'il échange des gestes tendres ?

Contexte familial

- Quels sont les rituels pratiqués à la maison au moment du coucher ? Le rythme de sommeil de l'enfant est-il influencé par le quotidien familial ?
- Comment les membres de la famille réagissent-ils quand l'enfant exprime sa sexualité ?
- Comment les membres de la famille aménagent-ils leur temps libre ? Quel rôle jouent les activités physiques et sportives ?
- Comment la famille réagit-elle en cas de maladie ? La famille connaît-elle le fonctionnement du système de santé ?
- Quelles sont les traditions alimentaires de la famille ? Qu'est-ce qui compte aux yeux des parents en matière d'alimentation ?
- Les parents emploient-ils des méthodes pour aider l'enfant à devenir propre ? Quelles sont leurs priorités en la matière ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- apprendre à reconnaître ce qui est bénéfique au corps et à l'esprit et ce qui est bon pour la santé
- percevoir ses besoins corporels, mentaux et sociaux, ses centres d'intérêts et ses émotions et les exprimer
- découvrir son corps grâce à la perception sensorielle et au mouvement, développer une identité corporelle propre et se sentir bien
- prendre plaisir aux activités physiques, élargir le cercle de ses déplacements et tester ses capacités physiques
- développer sa souplesse et son habileté ainsi que l'assurance et la coordination de ses gestes
- faire l'expérience de son efficacité personnelle et vouloir développer ses ressources personnelles
- développer un rapport positif à sa sexualité, prendre conscience de sa pudeur et de ses limites
- choisir son alimentation et la savourer de tous ses sens ; savoir percevoir et évaluer sa faim, sa soif et le sentiment de satiété
- acquérir des connaissances sur les boissons et les aliments bons pour la santé

Compétences sociales

- communiquer ses sentiments aux autres, percevoir les sentiments des autres et y répondre avec sensibilité

- avoir plaisir à mener des activités physiques collectives, inventer ses propres règles et accepter les règles fixées par d'autres
- apprécier les repas pris en commun
- poser ses limites lors des contacts physiques et respecter les règles

Compétences techniques

- connaître les parties du corps et leur nom et développer des connaissances élémentaires sur les fonctions corporelles
- acquérir des connaissances élémentaires sur la santé, le bien-être et la maladie
- acquérir un savoir élémentaire sur la sexualité et pouvoir en parler
- accumuler les expériences pratiques en matière de préparation du repas

Compétences d'apprentissage

- découvrir la répétition et l'entraînement comme méthodes permettant de développer ses facultés physiques
- ne pas se laisser décourager par un échec, essayer à nouveau
- prendre conscience de ses propres facultés et potentiels de développement
- s'exposer à de nouveaux défis

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- tenir compte des signaux émis par l'enfant concernant son bien-être corporel, intellectuel et mental
- introduire des occasions de réaliser des activités physiques pour certains enfants et pour la communauté et aborder la question des aptitudes motrices : qu'est-ce qui te fait peur, qu'oses-tu faire ? ; encourager l'enfant
- discuter avec l'enfant de ce qu'il aime manger et de ce qu'il n'aime pas ; lui faire découvrir la diversité des aliments et des repas ; tenir compte des règles alimentaires qui s'appliquent à certains enfants ainsi que de leurs besoins et préférences spécifiques en matière d'alimentation
- encourager la perception de la faim et du sentiment de satiété, ne pas les obliger à goûter un plat ou à finir leur assiette ; laisser les enfants se servir eux-mêmes
- s'adapter aux situations alimentaires des tout-petits et les aider à se nourrir de manière autonome
- respecter les besoins individuels de l'enfant en matière de câlins, notamment ses souhaits en matière de contacts plus ou moins rapprochés : qu'est-ce que tu trouves agréable, qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
- appréhender les moments de soin comme l'occasion d'un contact privilégié et individuel
- mettre à disposition du maquillage pour que les enfants puissent se maquiller ou se faire maquiller
- garantir un équilibre entre phases d'activité et de repos ; aider les enfants à trouver un rythme de sommeil et d'éveil sain

Incitations ludiques et matériel de jeux

- équipement et matériel adaptés aux enfants de chaque tranche d'âge et de tout niveau de développement (tricycles et draisennes, planches à roulettes, trampoline, corde, ballons, mur d'escalade, poutre) pouvant être utilisés de manière autonome

- poupées illustrant la diversité, matériel pour les jeux de rôle favorisant des rôles de genre pluriels
- albums illustrés et autres supports consacrés au corps et à la naissance

Projets

- mon corps : qu'est-ce que j'aime bien, qu'est-ce qui me fait peur ? ; Je suis plus grand ou plus petit que / plus gros ou plus mince que...
- Qu'est-ce qui fait que je suis en bonne santé ? (manger, boire, me bouger, rire)
- Je suis en bonne santé, je suis malade ; chez le médecin, à l'hôpital
- hygiène bucco-dentaire : mes dents, chez le dentiste
- Qu'est-ce que j'aime bien, qu'est-ce que je ne supporte pas ?
- Moi, je sais bien...
- Mes sentiments : comment est-ce que je me sens ? Comment exprimer mes sentiments ?

Aménagement des espaces et matériel

- espaces intérieurs et extérieurs offrant des activités physiques variées et des défis que les enfants peuvent mener de manière autonome
- différents miroirs pour favoriser la perception de soi
- matériel dispensant de la chaleur et du froid
- matériaux naturels à toucher, sentir, goûter
- salles de bain avec des accessoires de soins pour chaque enfant
- décorations diverses pour la table parmi à l'enfant de choisir celle qu'il veut
- documentations photographiques par exemple de repas de fête auxquels l'enfant a participé
- table à langer aménagée avec goût, de telle sorte que l'enfant n'ait pas froid et que les enfants puissent l'atteindre eux-mêmes

- lieux de sommeil ou de repos agréables, peluches
- livret personnels, photos de l'enfant et de sa famille
- revêtements de sol agréables.

L'enfant dans la communauté enfantine

Questions exploratoires

La communauté enfantine

- Quelles sont les caractéristiques, spécificités, aptitudes corporelles présentes dans le groupe ?
- Quelles sont les attentes en termes de rôle au sein des différentes cultures familiales, quelles sont les similarités, quelles sont les différences et quels effets cela a-t-il sur le développement de l'enfant ?
- Quelles différences existent au sein du groupe en matière de rapport au corps (lors du bain, à la piscine, par rapport à la nudité, l'utilisation des toilettes...) ?
- Quelle influence manifeste les cultures familiales exercent-elles sur le rapport au corps, les activités physiques et la santé des enfants ?
- Quels enfants prennent plaisir aux soins corporels, lesquels non ?

Relations sociales dans la communauté enfantine

- Comment les enfants interagissent-ils ? Quel rôle jouent les gestes tendres, la bagarre, le défoulement... ?

- Comment les enfants expriment-ils leurs besoins et leurs sentiments et comment les autres enfants y réagissent-ils ?
- Quels groupes genrés se forment dans les espaces intérieurs ou extérieurs lors des activités physiques ? Quelles activités physiques sont exercées de préférence par quels enfants ?
- Comment les différences culturelles s'expriment-elles dans les groupes d'enfants jouant ensemble et dans les relations d'amitié ?
- Quels enfants aiment s'entraider lors des soins, de la toilette, du brossage de dents ?
- Les enfants préfèrent-ils manger sur de petites tables ou en grande table ? Quels sont les enfants qui aiment être assis côte à côte ?
- Comment les enfants manifestent-ils au sein du groupe leur intérêt pour les caractères sexuels ? Les cultures familiales jouent-elles un rôle à cet égard ?
- Quel comportement les enfants adoptent-ils lors des contacts corporels, vis-à-vis des gestes tendres entre enfants ou entre enfants et adultes ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- découvrir la possibilité d'échanger avec les autres sur ses besoins corporels, mentaux et sociaux, ses centres d'intérêt et ses sentiments et de poser ses limites
- chercher les contacts physiques et les apprécier de manière autodéterminée, percevoir les limites des autres et les accepter
- prendre conscience de son apparence et de sa singularité (taille, corpulence, type de cheveux, couleur de peau, forme des yeux, etc.)

Compétences sociales

- percevoir les aptitudes physiques des autres et aider les autres, par exemple les enfants plus jeunes
- respecter les différences physiques
- savoir accepter et refuser les défis posés par les autres
- réagir de manière adéquate aux victoires et aux défaites
- soumettre ses propres idées et souhaits concernant le quotidien de la Kita et coopérer
- faire attention aux autres enfants
- apprécier les repas pris en commun et contribuer à un rapport positif à la nourriture et aux repas

Compétences techniques

- prendre de l'assurance dans l'utilisation de véhicules (par exemple, lors de courses) ou d'accessoires permettant de se déplacer ainsi que du matériel pour les jeux et les activités physiques
- connaître les règles des jeux physiques et sportifs et les appliquer
- développer le sens de l'orientation
- connaître les termes qui décrivent les sentiments et les sensations physiques et en discuter avec les autres
- découvrir que la pudeur ainsi que les représentations en matière de sexualité, de santé et de genre varient d'une personne à l'autre
- connaître les principes élémentaires de l'hygiène

Compétences d'apprentissage

- développer une sensibilité au fait que les enfants de la communauté enfantine ont des facultés physiques différentes (enfants d'âges différents, enfants en situation de handicap...)
- prendre plaisir à réaliser des activités physiques et développer son endurance, surmonter des défis physiques en équipe

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- impliquer les enfants dans les prises de décision et leur permettre ainsi de faire l'expérience de la participation
- discuter avec les enfants des caractéristiques de chacun-e, des particularités et des points communs
- inciter les enfants à mener des activités physiques en groupe
- assurer un soutien adapté pour les enfants à mobilité réduite
- servir de modèle en ayant plaisir à réaliser des activités physiques et en adoptant un comportement favorable à la santé
- aménager des situations de repas régulières, adaptées à l'âge des enfants et agréables, susciter des conversations à table, tenir compte des règles et des préférences alimentaires des enfants
- faire découvrir aux enfants des habitudes alimentaires variées
- parler des comportements favorables à la santé, de l'alimentation saine et organiser des actions divertissantes et agréables sur ces thématiques
- aménager pour l'enfant la possibilité de boire quand il le souhaite (eau, tisanes non sucrées)
- impliquer progressivement les enfants dans l'organisation des repas, retracer l'origine des aliments employés
- parler avec les enfants des composants des aliments et de leurs effets éventuels
- planter, récolter et cuisiner des fruits et des légumes avec les enfants
- parler avec les parents de leurs représentations en matière de santé et d'alimentation, évaluer dans quelle mesure celles-ci peuvent être appliquées dans la Kita/dans le mode d'accueil individuel et en discuter avec eux
- discuter des habitudes en vigueur au sein de la Kita/du mode d'accueil individuel en matière de contacts physiques, de gestes tendres entre enfants et entre enfants et

adultes et dans quelle mesure elles divergent des habitudes familiales

- rituels de soins corporels : se laver les mains et les dents ; rituels au moment de la sieste : raconter des histoires, caresses et massages, autoriser les objets personnels (par exemple peluche, photo de la famille)

Incitations ludiques et matériel de jeux

- matériel pour jeux de rôle et pour déguisements favorisant des rôles de genre pluriels
- jeux de danse, jeux physiques, jeux de doigts
- maquillage et matériel pour se coiffer, miroir
- poupées baigneurs
- mallette de médecin et pansements
- albums illustrés et autres supports sur le thème du corps, des activités physiques, de l'alimentation, de la santé, de la naissance, de la sexualité, des différences physiques

Projets

- aventure physique : qu'est-ce que j'ose faire ? Qu'est-ce que j'ai envie de faire, qu'est-ce qui me fait peur, qu'est-ce que j'ai envie de faire mais qui me fait peur ?
- Qu'est-ce que je ressens où dans mon corps quand je m'amuse, que je suis triste, en colère ou que j'ai peur ?
- À quoi ressemble mon corps de l'intérieur ? Qu'est-ce qui se passe avec la nourriture dans mon corps ?
- une alimentation saine : qu'est-ce qui me donne de l'énergie ? Pourquoi est-ce que certains aliments sont bons ou nocifs pour la santé ? De quoi sont composés mes aliments préférés ?
- apparence et origine des ingrédients de mes aliments préférés ; découvrir les techniques de culture agricoles
- fêtes et repas traditionnels des familles du groupe – au quotidien et lors d'occasions spéciales

Aménagement des espaces et matériel

- mobilier adapté aux enfants et aux adultes ; environnement favorisant les activités physiques et l'apprentissage chez les différentes tranches d'âge (par exemple, surfaces inclinées, tapis, escaliers, chariots de marche, balançoires pour les jeunes enfants)
- équipements des espaces extérieurs favorisant des expériences sensorielles et des activités physiques variées
- espaces pour jouer avec l'eau, la boue, s'asperger
- espaces pour se retirer et se détendre, hamacs, pièces consacrées à l'éveil sensoriel
- lieux d'escalade, pentes, lieux pour sauter
- pour les tout-petits : espaces pour marcher à quatre pattes et ramper, aménagement permettant de s'agripper pour se redresser
- parcours sensoriels : parcours tactiles, différents revêtements de sol
- différentes hauteurs dans les espaces intérieurs et extérieurs
- espaces avec miroirs
- espaces pour construire des cabanes (cubes en mousse, tissus, etc.)
- grandes caisses, tunnel
- possibilité de mener des activités physiques ou de se reposer/se retirer en autonomie pour des petits groupes
- espaces pour des activités physiques bruyantes et prenant de la place ainsi que pour le retrait et le repos ; utiliser les couloirs et le hall d'entrée pour jouer, courir
- assiettes et couverts qui permettent aux enfants de manger de manière autonome et de se servir eux-mêmes
- salles de bain aménagées de manière agréable, stockage hygiénique des brosses à dents.

Découvrir et explorer le monde

Questions exploratoires

Activités physiques, corps et santé

- Quelles sont les conditions de logement des enfants ? Quelles activités physiques peuvent-ils réaliser chez eux, dans les aires de jeu de leur quartier, dans les espaces libres proches de la Kita/du mode d'accueil individuel ?
- Quels trajets les enfants peuvent-ils réaliser seuls ? Dans quels espaces les enfants peuvent-ils se déplacer librement dans leur quartier ? Quels sont les risques dont ils doivent apprendre à tenir compte pour ce faire ?
- En quoi la vie des enfants diffère-t-elle d'un arrondissement à l'autre, entre la ville et la campagne ?
- Quelles sont les offres qui permettent aux enfants d'élargir leur expérience en termes d'activités physiques et de santé (par exemple, parcs de jeux, hôpitaux, cabinets médicaux, etc.) ?

Famille et espace social

- Quels types d'activités physiques et sportives sont populaires en Allemagne ? Et dans d'autres pays ? Y-a-t-il des différences et si oui, pourquoi ?

- Quels types d'activités physiques et sportives sont particulièrement appréciés des filles/femmes et des garçons/hommes ? Y-a-t-il des différences et si oui, pourquoi ?
- Quels types d'activités physiques et sportives sont montrés en priorité à la télévision et pourquoi ? Comment et pourquoi cela évolue-t-il ?
- Certains parents ont-ils un intérêt pour un sport particulier qu'ils peuvent partager avec les enfants ? Avec quelle association sportive est-il possible de coopérer, quelles structures sportives peuvent être utilisées dans les environs ?
- Quel matériel et quels supports peuvent être utilisés pour conseiller les familles en matière de santé et d'alimentation ?
- Avec quels services de santé, associations sportives, marchés bios/marchés de producteurs·trices régionaux·ales la Kita/le mode d'accueil individuel peut-elle/il coopérer ? Où et sous quelle forme des coopérations peuvent-elles être mises en place afin de promouvoir la santé des enfants au sein de la structure d'accueil ?
- Quelles sont les informations et représentations en matière d'alimentation, de sport et de santé que les enfants retiennent des médias ? Quelles sont les bonnes pratiques véhiculées par les médias et correspondent-elles à notre approche de la santé ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- jouer le rôle de cuisinier·ère/jardinier·ère, découvrir la diversité des aliments et apprendre à les reconnaître
- connaître le lien entre santé et alimentation, ne pas utiliser la nourriture pour, par exemple, compenser un manque d'attention ou par ennui
- développer un rapport positif à l'alimentation saine et équilibrée
- découvrir son identité de genre dans sa dimension culturelle
- s'habiller en fonction des conditions climatiques et savoir se protéger du froid, de la chaleur, de la pluie...
- développer sa disposition et sa capacité à évaluer les risques que présente l'environnement et à décider de s'y exposer ou non

Compétences sociales

- respecter les différences culturelles qui se manifestent au travers des rôles de genre ou des apparences, être attentif aux discriminations et ne pas les tolérer
- connaître et respecter les similarités et les différences existant entre les différentes habitudes alimentaires
- connaître et respecter les activités physiques et sportives pratiquées dans différentes cultures
- découvrir et valoriser les performances physiques de personnes à besoins spécifiques (par exemples les Jeux paralympiques, Jeux Special Olympics)

Compétences techniques

- savoir que les conditions permettant une vie saine varient d'un univers de vie à l'autre, connaître quelques points communs et différences
- découvrir la diversité des aliments sains et les produits saisonniers, régionaux et biologiques
- avoir une représentation de l'origine des aliments et de leur mode de production
- découvrir les inégalités en matière de répartition des aliments à l'échelle mondiale
- développer des connaissances élémentaires concernant les cycles écologiques et leur influence sur le bien-être personnel
- connaître et utiliser des stratégies et des techniques de détente et de relaxation

Compétences d'apprentissage

- connaître les liens et les frontières entre la vie réelle et les univers virtuels à la télévision, dans les jeux vidéos, etc.
- développer l'envie d'apprendre et une curiosité vis-à-vis de nouvelles expériences corporelles, vouloir élargir le cercle de ses déplacements

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- découvrir combien de personnes vivent dans les différents quartiers ; faire des comparaisons : comment et où les petits enfants, les enfants en âge d'aller à l'école, les adolescent-es, les adultes se déplacent-ils ?
- explorer les offres d'activités physiques des aires de jeux et d'autres lieux plus ou moins proches de la structure d'accueil
- journées en forêt régulières ; donner l'occasion aux enfants de faire l'expérience du soleil, du vent, de la pluie
- lors des activités en extérieur, explorer de manière attentive avec les enfants les changements qui se produisent dans le quartier – adopter pour ce faire la perspective des enfants
- retracer l'origine des aliments utilisés

Incitations ludiques et matériel de jeux

- matériel pour jeux de rôles – les activités physiques hier et aujourd'hui – ici et ailleurs
- livres et autres supports qui présentent les habitudes et les réalités de vie des générations précédentes ou d'autres pays
- livres et autres supports qui montrent l'origine des différents aliments ; calendrier saisonnier, carte du monde
- faire revivre les jeux traditionnels (par exemple marelle, jeux de poursuite)
- comptines, chansons et jeux physiques qui favorisent la conscience de son corps et qui mobilisent tout le corps
- jeux issus de différentes cultures

Projets

- le passage des saisons : comment les saisons influencent-elles mon quotidien ?

- Quels sont les aliments qui viennent d'ici, quels sont les aliments que j'aime manger qui viennent d'autres pays – d'où exactement ? Comment ces aliments arrivent-ils ici ? Comment se transforment-ils lors du transport ? Qu'est-ce que mangent les gens dans d'autres pays ? Est-ce que tout le monde a accès à tous les aliments – en quantité suffisante, en toute saison ?
- activités physiques estivales/hivernales, influence sur les sensations corporelles ; se protéger des maladies ici et dans d'autres environnements
- visites de l'hôpital, d'un cabinet médical
- visites d'une ferme biologique, de marchés, d'une cuisine industrielle
- les activités physiques hier et aujourd'hui
- Qu'est-ce que l'argent permet d'acheter (ou non) ? : jeux, amour, ami-es, nourriture, jeu vidéo...
- formation premiers secours pour les enfants entrant à l'école l'année suivante

Aménagement des espaces et matériel

- plates-bandes et jardinières pour découvrir la culture, le soin, la récolte et la transformation de plantes, de légumes et de fruits
- photos de sportifs-ives ayant des caractéristiques corporelles qui permettent aux enfants de s'identifier à eux·elles et qui vont à l'encontre des stéréotypes en matière de genre, de couleur de peau et de handicap
- images de villes et de paysages à différentes saisons, à différentes époques et dans différentes zones climatiques
- atlas du corps humain
- matériel pour jeux physiques traditionnels : toupie musicale, toupie à fouet, échasses...

Domaine de *Bildung* « vie sociale et culturelle »

« Les enfants ont besoin d'avoir des racines et des ailes » – des racines pour savoir d'où ils viennent et des ailes pour explorer le monde.

Johann Wolfgang von Goethe

Les relations sociales constituent la base de tout processus de *Bildung*. On ne peut penser la *Bildung* en dehors des relations sociales. Dès la naissance, les impulsions que les premières personnes de référence donnent à l'enfant ont un impact sur ses élans de *Bildung*. Les parents en tant que « figures d'attachement » permettent à l'enfant d'explorer activement ses propres capacités et son environnement. Ils lui donnent l'assurance de pouvoir, à l'issue de ses expéditions en terres inconnues à la fois fascinantes et menaçantes, revenir à son port d'attache pour reprendre des forces avant de mener de nouvelles explorations. Les parents et les pédagogues qui accompagnent l'enfant dans ses expéditions en l'observant sans pour autant s'immiscer et qui se tiennent à sa disposition quand il a besoin de nourriture, de tendresse, de réconfort et d'encouragement, aident l'enfant à prendre confiance en lui. En donnant à l'enfant l'espace et le temps nécessaires pour découvrir son monde, en participant à ses mouvements exploratoires et en partageant sa fierté et sa joie vis-à-vis de ses découvertes autonomes, ils-elles favorisent le développement de son estime personnelle et de sa conscience de soi.

En fonction de leur situation de vie, les parents disposent de conditions plus ou moins favorables pour accorder cet espace et ce temps à leurs enfants. Les pédagogues créent à cet égard un équilibre en venant compléter largement l'apport familial.

Les enfants développent leur conscience de soi en dialoguant avec leurs personnes de référence. Ils comprennent progressivement qu'ils sont des êtres distincts et commencent à percevoir leur singularité individuelle. Des retours que leur font leurs personnes de référence, les enfants tirent des informations sur eux-mêmes et s'en servent pour construire leur image de soi. La qualité de ces retours est décisive : pour pouvoir développer une image de soi positive, les enfants ont besoin d'obtenir une résonance positive à leur personnalité, leurs besoins, sentiments et pensées. Une image de soi positive est

indispensable pour que l'enfant puisse poursuivre activement ses intérêts d'apprentissage. En effet, la peur et l'insécurité sont un frein à l'apprentissage. Le développement de l'identité en tant que quête de soi et de sa place en ce monde est un processus perpétuel. L'identité repose non seulement sur les caractéristiques personnelles mais également sur l'identification avec des groupes sociaux de référence. La famille constitue le premier groupe de référence auquel l'enfant s'identifie.

Les premières relations d'attachement émergent dans un contexte socioculturel particulier. Selon une définition de l'UNESCO, la culture est « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social ». Dans ce sens large, elle ne se limite pas uniquement aux arts et aux lettres mais englobe également « les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».⁹⁷

La culture est transmise d'une génération à l'autre au travers d'actes du quotidien. La résonance que l'enfant obtient de ses figures d'attachement reflète l'ensemble du répertoire de convictions, de valeurs et de normes qui marquent son contexte socioculturel. Les enfants deviennent des membres de la culture qui les entoure en découvrant progressivement son système de valeurs et ses traditions. Ce processus se déroule tout d'abord dans le cadre familial.

Les familles ne se ressemblent pas. Et chaque famille se positionne à sa manière dans son environnement socioculturel. Les enfants découvrent en premier leur culture familiale définie comme « la mosaïque singulière d'habitudes, d'interprétations, de traditions et d'opinions d'une famille dans lesquelles se traduit également son expérience en termes d'origine, de langue(s), de handicap, de genre, de religion, d'orientation sexuelle, de classe sociale, de déplacement géographique, de discriminations ou de privilèges. »⁹⁸

La culture familiale constitue le cadre de référence culturel primaire de l'enfant : les expériences qu'il réalise en son sein forment l'horizon de sa pensée, de ses émotions et de ses actes pour ses premières années de vie. Elle représente ce qui semble évident et « normal » pour l'enfant. Étant donné qu'un petit enfant n'a d'autre

⁹⁷ Cf. UNESCO 1982.

⁹⁸ Concernant cette définition, cf. Wagner 2013, p. 223.

choix que d'appartenir à sa famille et d'y être attaché, il est extrêmement important qu'il soit bien accueilli en tant que membre de son groupe de référence familial dans son environnement d'apprentissage (la Kita ou le mode d'accueil individuel) et qu'il y rencontre une résonance positive.

La culture familiale comporte également des représentations en matière d'éducation et de *Bildung*. Celles-ci divergent parfois de celles de la Kita ou du mode d'accueil individuel. Il est préférable pour les processus de *Bildung* de l'enfant de tenir compte de sa culture familiale. Les pédagogues doivent impérativement adopter une posture d'ouverture et d'acceptation manifestes à l'égard des parents.

Les Kitas et les modes d'accueil individuel à Berlin reflètent (à différents degrés en fonction des quartiers) la diversité de notre société. Des cultures familiales extrêmement différentes s'y rencontrent et familles et pédagogues portent des visions très variées de notre société. Pour les enfants, la diversité socioculturelle est un champ d'exploration riche qui leur permet d'élargir leur horizon d'expérience. La diversité socioculturelle de la structure d'accueil peut être utilisée à dessein pour les processus de *Bildung*.

En tant qu'échantillon de la société berlinoise, la Kita ou le mode d'accueil individuel est le reflet des conditions sociales dans lesquelles les familles vivent, conditions influencées également par des mécanismes de privilèges et de discriminations. Les familles disposent non seulement de ressources différentes pour réaliser leurs choix de vie, elles sont également affectées à des degrés divers par des phénomènes de dévalorisation et d'exclusion en raison de leur genre, âge, orientation sexuelle, handicap, couleur de peau, religion, origine ethnique ou situation socioéconomique. Les enfants sont sensibles aux jugements de valeur portés sur les groupes sociaux et en tirent des conséquences pour leur image de soi et l'image qu'ils ont des autres. Pour que de tels jugements ne découragent pas les enfants et ne fassent pas obstacle à leurs processus de *Bildung*, il est nécessaire de mettre en place une pratique pédagogique qui s'oriente sur le modèle de l'inclusion et les principes de la *Bildung* et de l'éducation sensible à la question des préjugés (*vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung*).⁹⁹

Renforcer chaque enfant dans ses identités

L'identité personnelle de l'enfant se forme à partir de nombreuses caractéristiques : genre, âge, handicap/besoins spécifiques, caractères physiques (couleur de peau, type de cheveux, forme des yeux, corpulence, etc.). À cela s'ajoutent ses appartenances sociales, en premier lieu l'appartenance à sa famille qui elle-même appartient à différents groupes sociaux. Le statut socioéconomique de la famille, son histoire, ses langues, ses traditions, valeurs, etc., caractérisent la culture familiale dans laquelle l'enfant naît et à laquelle il s'identifie. Renforcer les enfants dans leurs identités signifie à la fois faire preuve de respect à leur égard et à l'égard de leurs personnes de référence et décrire les caractéristiques de leur identité et leurs cultures familiales dans des termes exacts et respectueux. Un environnement d'apprentissage dans lequel les enfants se retrouvent eux-mêmes ainsi que leurs cultures familiales leur donne un sentiment d'appartenance et le courage de faire de nouvelles expériences et de s'impliquer activement. Une résonance positive à l'égard de leurs particularités renforce leur image de soi et leur confiance dans leurs facultés (résilience).

Permettre à tous les enfants de faire l'expérience des différences

Pour les jeunes enfants, l'inconnu est à la fois fascinant et déstabilisant : il stimule leur curiosité de « chercheurs-euses en herbe » tout en suscitant des appréhensions, une sensation de malaise et une certaine prudence. Les enfants ont une réaction similaire quand ils rencontrent des personnes qui ont une apparence ou un comportement qui ne leur sont pas familiers. Ils ont besoin de personnes de référence qui respectent leurs sentiments tout en leur permettant de rencontrer de nouvelles personnes. Pour aborder l'inconnu avec les enfants, il est important dans un premier temps d'identifier les points communs pour ensuite aborder sur cette base la question des différences. Les enfants développent ainsi leur empathie et leur capacité à se mettre à la place d'autrui. Le travail sur les différences stimule l'apprentissage non seulement sur le plan social mais également cognitif et linguistique.

⁹⁹ Ibid., p. 30-31.

Favoriser l'esprit critique à l'égard des stéréotypes et de l'injustice

Vers environ deux-trois ans, les enfants utilisent, en faisant preuve d'une créativité et d'une originalité débordantes, les caractéristiques physiques des autres enfants pour réussir à imposer leurs intérêts lors du jeu. Ils refusent de s'asseoir à côté de certains enfants, de leur donner la main ou les excluent de leur jeu parce qu'ils sont trop gros, « parlent bizarrement », sont un garçon/une fille, etc. Ils testent ainsi une argumentation marquée par les préjugés : une caractéristique personnelle est utilisée pour « justifier » qu'une personne bénéficie d'un traitement spécial ou soit exclue. Dans le même temps, la question de l'équité joue un grand rôle dans la négociation des amitiés et des jeux proposés. Vers trois-quatre ans, les enfants apprennent à faire la différence entre principes moraux et règles de conduite.¹⁰⁰ Leurs questions et leurs propos servent de point de départ pour entrer en dialogue avec eux et pour mener des projets permettant d'étudier d'un point de vue critique les représentations figées (« les garçons ne font pas de la danse classique ») et d'identifier les informations erronées (« sur mon crayon, c'est écrit "couleur chair", mais ce n'est pas la couleur de ma peau ! ») ce qui favorise leur sens de la justice et leur esprit de contradiction.

Encourager l'action contre les stéréotypes et l'injustice

Les enfants s'indignent face aux situations d'injustice s'ils peuvent se mettre à la place des personnes concernées. Ils souhaitent alors intervenir pour réparer le tort. Ils proposent souvent des solutions concrètes et directes : collecter de l'argent de poche pour le mendiant, pousser la femme en fauteuil roulant pour qu'elle puisse se reposer. Il est important de les soutenir dans ces démarches et de ne pas leur présenter une vision complexe du monde qui risque de les freiner. En voyant que dans la Kita leur éducatrice réagit face aux comportements injustes et inéquitables, les enfants apprennent qu'ils peuvent surmonter leur sentiment d'impuissance et agir et que des alternatives à la résignation et au sentiment « qu'on ne peut rien y faire » existent. L'expérience de l'efficacité personnelle et de la

solidarité renforce leur capacité d'action dans d'autres situations : les enfants trouvent des manières d'aider et d'intervenir et savent comment demander de l'aide aux autres.

Tous les enfants doivent sentir qu'ils font partie de la Kita ou du mode d'accueil individuel et être invités à participer. Tout le monde dispose des mêmes droits et des mêmes moyens au sein de la communauté enfantine. Ce fonctionnement permet aux enfants de faire à leur niveau l'expérience de la démocratie. La découverte des points communs et des différences au sein de la communauté enfantine, la reconnaissance des droits de chacun-e, la gestion autonome des conflits et les discussions sur ce qui est juste ou injuste ne sont possibles qu'au sein d'une communauté enfantine qui garantit cette égalité. Les pédagogues doivent avoir conscience du fait qu'ils-elles perturbent la qualité si précieuse des relations au sein de la communauté enfantine s'ils-elles prennent toutes les décisions seuls-es. Dans le même temps, il est de leur responsabilité d'intervenir si un enfant ne respecte pas les droits d'un autre.

Les pédagogues donnent aux enfants et à leurs familles la possibilité de réfléchir ensemble à la manière dont la ville de Berlin s'est développée et aux acteurs-trices qui y ont contribué. Les enfants apprennent ainsi qu'ils peuvent influencer la vie à Berlin à l'échelle de leur structure d'accueil, de leur quartier, de leur arrondissement. Pour ce faire, il est nécessaire de se rendre dans des lieux d'apprentissage extérieurs.

Passerelles entre le domaine de Bildung « vie sociale et culturelle » et les autres domaines

Santé : les enfants découvrent qu'un rapport aux autres basé sur l'équité et le respect est indispensable à leur bien-être.

Communication : reconnaître et nommer les points communs et la diversité, découvrir les mots pour désigner ses sentiments et ses sensations et réagir avec sensibilité aux propos des autres sont des compétences qui favorisent la communication et les différentes formes d'expression verbales.

Arts : les activités artistiques en groupe sont l'occasion idéale de montrer aux enfants comment ils peuvent apporter une contribution extrêmement personnelle à un projet collectif.

¹⁰⁰ Cf. Keller 2013.

Mathématiques : la participation active des enfants à l'organisation de la vie sociale les pousse à découvrir les rapports mathématiques, par exemple en faisant les courses, en mettant le couvert, en prévoyant le menu, en évaluant et mesurant les quantités et les distances, en réaménageant les espaces...

Nature, environnement, technologie : se sentir responsable de la communauté sociale signifie également s'intéresser à la préservation des ressources naturelles – les enfants découvrent qu'ils font partie du monde.

L'enfant dans son monde

Questions exploratoires

L'enfant en tant qu'individu

- Qu'est-ce qui caractérise la personnalité de l'enfant (préférences et centres d'intérêt, aversions et peurs, vision du monde, manière d'aborder les exercices, rapidité, endurance, etc.) ?
- Quelles sont ses caractéristiques physiques (taille, corpulence, couleur de peau, couleur de cheveux, type de cheveux, handicaps physiques, etc.) ?
- Quels sont les mots qu'il emploie pour décrire ses caractéristiques physiques, son âge, son genre ? Se décrit-il dans des termes positifs et avec fierté ou de manière négative ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui caractérise sa structure familiale ? Sait-il comment ses parents se sont rencontrés et où il est né ? Sait-il comment sa structure familiale actuelle s'est formée (informations sur l'origine des parents, le parcours migratoire de la famille, adoption ou placement, particularités des familles homoparentales) ?
- Quels termes emploie-t-il pour désigner les membres de sa famille et sa place au sein de celle-ci ?
- Comment l'enfant évoque-t-il ce qu'il vit en dehors de la Kita ou du mode d'accueil individuel ?
- Comment l'enfant évoque-t-il sa culture familiale (langue(s) parlée(s) dans la famille, loisirs, relations familiales, règles et traditions, coutumes religieuses, habitudes alimentaires, rapports de genre, rapports intergénérationnels, etc.) ? En parle-t-il ouvertement ou timidement ? Pourquoi ?
- À quoi l'enfant s'intéresse-t-il, comment manifeste-t-il ses centres d'intérêt ? Comment montre-t-il ses connaissances et ses capacités ? Le fait-il de lui-même ou faut-il l'y inciter ?

Famille de l'enfant

- Qui appartient au noyau familial ? L'enfant a-t-il des frères et sœurs ? Est-il l'aîné, le dernier ?
- L'enfant connaît-il en dehors du noyau familial d'autres proches, ami-es, personnes de son entourage ?
- Le père et/ou la mère ont-ils des horaires de travail réguliers ? Quel est leur temps de trajet pour se rendre au travail ?
- La situation financière de la famille l'empêche-t-elle de payer des frais de participation élevés pour des activités de groupe ? Un soutien financier est-il envisageable ?
- Quelles sont les expériences de la famille en termes de migration ? Où les parents/les grands-parents ont-ils grandi ? Depuis quand vivent-ils dans la région ? De quel titre de séjour les parents disposent-ils ? Quelles langues sont parlées dans la famille ?
- Comment les membres de la famille se répartissent-ils les tâches (éducation, tâches ménagères, travail salarié) ? Quelles sont les activités que l'enfant voit son père et/ou sa mère accomplir au quotidien ? Qui est l'interlocuteur-trice principal-e pour la Kita ou le mode d'accueil individuel ?
- Quels événements actuels ou exceptionnels préoccupent la famille, l'enfant ? Y a-t-il des membres de la famille qui souffrent d'une maladie ou qui sont en situation de handicap ?
- Quel rôle les médias (télévision, jeux vidéo, ordinateur, Internet) jouent-ils dans le quotidien de la famille ?

Logement

- Quelles sont les conditions de logement de l'enfant (appartement, maison, jardin, animaux, coexistence de plusieurs générations...) ? De quel espace de liberté dispose-t-il (espace pour ses activités, pour se déplacer...) ?
- Quelles sont les conditions de circulation aux alentours de son logement ?

- Quelles sont les activités (jeux, activités physiques, nature, personnes-ressource, lieux fascinants, activités culturelles et éducatives...) auxquelles l'enfant a accès aux alentours de son logement ?

Culture familiale

- Quelles sont les traditions de la famille ? Est-ce important pour l'enfant et/ou pour ses parents que ces traditions soient prises en compte dans la Kita ou le mode d'accueil individuel ?
- Quelles sont les coutumes et normes qui influencent la vie familiale ? Dans quelle mesure ressemblent-elles ou s'éloignent-elles des valeurs et de la posture des pédagogues ?
- Quelle influence les traditions religieuses exercent-elles sur le quotidien de la famille et sur ses attentes vis-à-vis du travail réalisé dans la Kita ? Quelles sont les valeurs qui en découlent quant aux représentations éducatives des parents ? Dans quelle mesure ressemblent-elles ou s'éloignent-elles des valeurs et de la posture des pédagogues ?
- Y a-t-il des attentes traditionnelles spécifiques fortes en termes de genre dans la famille ?

Compétences que l'enfant peut s'approprier

Compétences personnelles

- prendre conscience de ses besoins, de ses attentes et de ses sentiments
- exprimer de manière adéquate ses besoins, ses centres d'intérêts et ses sentiments
- prendre confiance en ses propres ressources
- être fier de soi : de ce que je sais, de ce que je peux faire et de mon apparence
- développer un sentiment d'appartenance à l'égard de sa famille
- prendre conscience de sa propre biographie, de l'histoire et des traditions de sa famille et se rendre compte que son identité a une dimension socioculturelle : chez nous, c'est comme ça parce que...
- gérer les ruptures, les risques et les contradictions ; surmonter les transitions et les situations difficiles

Compétences sociales

- percevoir les attentes, les besoins et les sentiments des autres ; se traiter mutuellement avec respect
- reconnaître, le cas échéant, que les normes et règles en vigueur dans la Kita ou le mode d'accueil individuel ne sont pas les mêmes que dans sa famille ; comprendre pourquoi c'est le cas ; connaître les codes de ces deux domaines de vie et s'y mouvoir avec aisance

- avoir conscience des conséquences de ses actes

Compétences techniques

- percevoir les objets et les phénomènes dans toutes leurs nuances, identifier les points communs et les différences : qu'est-ce qui est pareil dans ma famille et dans la Kita ou le mode d'accueil individuel, qu'est-ce qui est différent ? Pourquoi ? Qu'est-ce que je peux faire dans ma famille, qu'est-ce que je peux faire dans la structure d'accueil ?
- connaître et employer des termes précis et respectueux pour désigner les différences physiques
- former des généralisations, des concepts : qu'est-ce que signifie la famille ? Qu'est-ce qu'on trouve dans un appartement, qu'est-ce qu'on trouve dans la Kita/le mode d'accueil individuel ? Qu'est-ce qui se trouve aux alentours de chez moi (meubles, rues, trottoirs, aires de jeux, magasins) ?

Compétences d'apprentissage

- classer et systématiser les expériences et les représentations
- comprendre les liens entre son comportement et le comportement des autres

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- dire bonjour et au revoir à l'enfant et à ses parents de manière individuelle
- demander par exemple lors du petit-déjeuner ou du regroupement du matin comment la journée a démarré ; discuter, le cas échéant, d'événements familiaux particuliers
- parler avec les enfants de leurs particularités (caractéristiques physiques, âge, genre, famille, connaissances, facultés, expériences, etc.)
- discuter avec l'enfant de situations qui lui pèsent
- intégrer les jours de fête de la famille au quotidien
- tenir compte des habitudes de la famille en termes de nourriture et de boissons et les diversifier, si besoin est (par exemple, petit-déjeuner de qualité, règles alimentaires, représentations en matière d'hygiène)

Incitations ludiques et matériel de jeux

- matériel de jeux auquel les enfants s'identifient (cartes avec des photos des enfants, etc.)
- jeux créatifs pour parler de soi : aujourd'hui, je me sens comme...
- accessoires pour jeux de rôle venant de la famille de l'enfant, demander aux enfants d'amener leur propre matériel de jeux
- jeux autour des prénoms

- jeux d'enfants, poèmes et comptines, chansons et danses traditionnels issus des cultures familiales de l'enfant et employant les langues parlées dans les familles

Projets

- De quoi j'ai l'air ? Qu'est-ce que j'aime et qu'est-ce que je n'aime pas ? Qu'est-ce qui me rend joyeux, qu'est-ce qui me fait peur ? Qu'est-ce qui me met en colère et quelle est ma réaction ?
- Ma famille et moi : où est-ce que j'habite et qu'est-ce qui se passe dans mon quartier ?
- Sur les traces de l'histoire dans mon quartier ; où est-ce que mes parents et mes grands-parents ont vécu enfants ? Qu'est-ce qui là-bas à l'époque était différent d'ici et maintenant ?

Aménagement des espaces et matériel

- photos des enfants qui montrent les caractéristiques de leur identité
- photos de famille dans l'espace collectif
- photos ou dessins des logements des enfants, cartes de la ville, images du quartier
- ustensiles variés
- documentations des activités réalisées dans lesquelles les enfants se retrouvent (avec des images, des photos, des objets, des mots, des pensées, des œuvres d'art...)

L'enfant dans la communauté enfantine

Questions exploratoires

Composition de la communauté enfantine

- Quels sont les points communs et les différences entre les enfants en termes de couleur de peau, d'appartenance ethnique, de langue, d'appartenance religieuse ?
- Y a-t-il des enfants avec des caractéristiques physiques particulières, en situation de handicap ou ayant d'autres besoins spécifiques ?
- Quels sont les points communs et les différences qui existent en termes de structures familiales ?
- Quelle est la formation et la profession des parents ? Combien de famille sont-elles touchées par le chômage ?
- Quelles sont les différences sociales en présence dans le groupe ? Quelle influence cela a-t-il sur la Kita ou le mode d'accueil individuel ?
- Quelles sont les histoires familiales et/ou expériences de migration qui peuvent être retracées avec les enfants, les parents et/ou les grands-parents ?
- Dans quelle mesure les stéréotypes et les attentes en termes de genre diffèrent-ils parmi les cultures familiales représentées dans le groupe ?
- Quels sont les centres d'intérêts et les facultés des parents, des grands-parents ou d'autres personnes importantes aux yeux de l'enfant qui peuvent être mis à contribution ?

Relations sociales au sein de la communauté enfantine

- Quels enfants vivent près les uns des autres ? Quels enfants et parents sont en contact en dehors de la Kita ou du mode d'accueil individuel ?

- Quelles sont les amitiés, les communautés ou divergences d'intérêts qui se manifestent au sein de la communauté enfantine lors des jeux ou d'autres activités ? Y a-t-il des phénomènes d'exclusion de la part des enfants ou des parents ? Pour quelles raisons ?
- Quels sont les points communs et les différences qui se manifestent en termes de genre lors des différentes activités ? Y a-t-il des préjugés ou des jugements de valeurs liés au genre entre les filles et les garçons ? Y a-t-il des phénomènes d'exclusion ? À quelle occasion ?
- Quels sont les points communs et les différences qui se manifestent ? Y a-t-il des préjugés ou des jugements de valeur entre les communautés enfantines d'appartenance ethnoculturelle ou religieuse différente ? Y a-t-il des phénomènes d'exclusion ? À quelle occasion ?

Culture de la Kita

- Quelles sont les traditions de la Kita, quelles sont leurs origines ? Dans quelle mesure diffèrent-elles des traditions familiales ?
- Qu'est-ce qui caractérise les cultures familiales des pédagogues ? Quelles sont leurs coutumes et leurs traditions ? Quels sont les points communs et les différences au sein de l'équipe ? Quels sont les points communs et les différences vis-à-vis des traditions familiales des enfants ?
- Le gestionnaire et l'équipe ont-ils une orientation religieuse ou une philosophie particulière ?
- Quelles valeurs et postures se reflètent dans l'aménagement des espaces, le choix du matériel et les activités ? Est-ce qu'un groupe social/ethnique particulier est surreprésenté ? Qui est représenté et de quelle manière, quel groupe social est invisibilisé ?

Compétences que l'enfant peut s'approprier

Compétences personnelles

- exprimer ses besoins, ses centres d'intérêts et ses sentiments ; communiquer verbalement ; se faire comprendre
- développer un sentiment d'appartenance à l'égard du groupe ; identifier ce qui me relie aux autres, ce qui me différencie des autres, la contribution que j'apporte
- former son opinion personnelle et accepter les opinions des autres
- savoir que les enfants ont des droits
- oser défendre ses droits et s'opposer à l'injustice

Compétences sociales

- écouter les autres, se mettre à leur place, adopter leur perspective et y réagir
- reconnaître que chaque enfant est différent et fait les choses différemment
- discuter des divergences et des conflits, trouver un compromis si nécessaire
- formuler des critiques et accepter les critiques des autres
- s'accorder sur les normes et les règles de la vie en collectivité et s'y référer en cas de conflit
- discuter de ce qui est juste et de ce qui ne l'est pas, intervenir pour que la solution adoptée soit juste

Compétences techniques

- percevoir de manière nuancée les différences et les points communs : qu'est-ce qui est pareil chez les autres enfants, qu'est-ce qui est différent ?
- examiner les livres, le matériel, les médias pour vérifier qu'ils représentent correctement les points communs et les différences entre les enfants
- distinguer dans des situations concrètes ce qui est juste de ce qui ne l'est pas
- former des généralisations, des concepts par rapport aux événements qui se répètent et aux éléments importants du quotidien et appliquer ces concepts à d'autres domaines
- apprendre à utiliser et transformer différents matériaux, médias, outils et objets

Compétences d'apprentissage

- trouver différentes solutions en mettant en commun des expériences et des opinions différentes
- coopérer et travailler sur un même projet en se répartissant les tâches
- être disposé à apprendre des autres

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- aborder les particularités individuelles des enfants : préférences et aversions, souhaits et peurs – qu'est-ce qui est commun à quels enfants, où sont les différences ?
- donner à chaque enfant la possibilité de s'exprimer, écouter avec attention chaque enfant
- définir clairement les espaces de jeux et les limites individuels
- donner aux enfants les plus jeunes des repères clairs concernant le déroulement de la journée : qui peut faire quoi, quand, où, avec qui ? Prévoir le déroulement de la journée en commun avec les enfants plus âgés
- faire des évaluations régulières avec les enfants : qui a fait quelle expérience dans la Kita ou le mode d'accueil individuel ? Qu'est-ce qui leur a plu, qu'est-ce qui les a énervé, leur a fait peur ou les a rendu tristes ? Choisir différents modes d'expression pour ce faire et en parler
- évoquer les fêtes religieuses notamment celles des religions représentées au sein de la Kita ou du mode d'accueil individuel

Incitations ludiques et matériel de jeux

- poupées qui reflètent la personnalité des enfants
- fabriquer des marionnettes avec les parents et les enfants
- figurines de jeu qui représentent différentes structures familiales
- ustensiles et outils utilisés au quotidien dans les familles
- accessoires pour les enfants à besoins spécifiques (fauteuil roulant, béquilles, appareils auditifs...)
- jeux et chansons qui permettent aux enfants d'exprimer leurs sentiments, par exemple jeux qui incitent les enfants à formuler des souhaits

- déguisements pour des jeux de rôle divers

Projets

- Chaque enfant a une famille, chaque famille est différente
- Masculin-féminin : les garçons peuvent-ils être féminins et les filles masculines ?
- Où est-ce que j'habite, où habitent les autres ? Qui habite dans le quartier – comment habitent les gens dans notre entourage ? Comment vivent les familles dans d'autres pays ? Est-ce qu'ailleurs il y a des Kitas aussi ? À quoi ressemblent-elles, qu'y font les enfants ?
- champs d'action des parents : leur rendre visite ou les inviter à présenter leurs activités

Aménagement des espaces et matériel

- aménager les espaces avec les enfants et les parents
- livres pour enfants et autres supports qui abordent les émotions élémentaires du quotidien : joie, peur, tristesse, colère...
- livres pour enfants qui présentent une variété de personnes et de conditions de vie
- histoires de personnages qui se battent ou se sont battus contre l'injustice
- matériel varié à usage ouvert pour expérimenter et créer
- outils de tout type
- estrades, scènes pour des spectacles

Découvrir et explorer le monde

Questions exploratoires

La vie socioculturelle des environs

- Quelles personnes vivent dans le quartier, quels sont leurs points communs, que font-elles ensemble, qu'est-ce qui les sépare ?
- Quelles sont les activités proposées aux enfants et aux familles (bibliothèques, musées, églises, associations sportives, activités de protection de la jeunesse, marchés, librairies pour enfants, cinéma pour enfants...) ? À quel âge sont-elles intéressantes pour les enfants ? Quelles activités les enfants/les parents connaissent-ils ?
- Quels sont les lieux historiques marquants, les lieux de mémoire, les entreprises familiales établies depuis longtemps ? Qu'est-ce que les enfants peuvent découvrir ici ?
- Qui a le pouvoir au sein de la collectivité ? Qui décide des changements ? Est-ce que tout le monde participe aux prises de décision ?
- Quel rôle jouent les traditions et fêtes locales dans la vie des enfants ?
- Quels espaces d'expérimentation accessibles aux enfants disparaissent, apparaissent, se transforment ?
- Quelles images et modèles les enfants reçoivent-ils de leur environnement (famille, Kita, mode d'accueil individuel, entourage, médias) concernant les adeptes des différentes religions, les membres des différents groupes ethniques ?

Histoire de la ville / de l'arrondissement / du quartier

- Comment l'histoire a-t-elle influencé et modifié la vie socioculturelle du quartier où habitent les enfants ? Comment était-ce quand les parents, les grands-parents étaient enfants ?
- Qu'est-ce qui a entraîné des transformations ? Qui y a participé ?
- Quelles sont les expériences faites par les enfants dans d'autres lieux en Allemagne et ailleurs ? Quels sont les points communs et les différences constatés par les enfants en comparaison avec leur vie, par exemple lors de voyages ou de réunions de famille dans d'autres lieux... ?
- Qu'est-ce que les enfants associent avec les régions d'origine des parents, grands-parents, d'autres proches, d'amis ? Qu'est-ce que leur transmettent les récits, la religion pratiquée, les traditions et coutumes préservées, les objets emportés ? Qu'est-ce qui compte pour les enfants à cet égard ?
- Quels événements de l'actualité sont importants aux yeux des enfants ? Quels événements suscitent une attention positive, les amusent ou les attristent ? Quels événements leur font peur ? Quels événements suscitent leur compassion et leur donnent envie d'aider ?
- Quelles expériences médiatiques (guerre, violence, catastrophes, stéréotypes, publicité et consommation...) les enfants font-ils et comment gèrent-ils ces expériences ?
- Dans quelle mesure les médias élargissent-ils le champ d'expériences des enfants (univers de vie inconnus, modes de vie différents, sonorités et typographie de langues inconnues, paysages fascinants, diversité de la faune et de la flore, initiation à la biologie...) ?

Compétences que l'enfant peut s'approprier

Compétences personnelles

- prendre conscience du fait qu'il peut influencer le monde qui l'entoure
- se percevoir comme un membre actif d'une communauté
- développer des idées, prendre l'initiative, motiver les autres, s'imposer
- faire preuve de curiosité et d'ouverture à l'égard de nouvelles expériences, du savoir, des informations

Compétences sociales

- percevoir et accepter la diversité des intérêts parmi les enfants et entre enfants et adultes
- percevoir et accepter la diversité des intérêts des différents groupes du quartier
- faire preuve d'ouverture à l'égard de différents modes de vie et cultures familiales, les percevoir, les accepter et les respecter
- percevoir les médias comme un moyen de communiquer d'une région à l'autre et au-delà des frontières

Compétences techniques

- former des généralisations, des concepts : passé, présent, futur ; premières notions de géographie
- adopter un comportement sans risque dans la circulation routière et dans les transports en commun
- percevoir la différence entre la réalité et les médias
- adopter un esprit critique face aux médias

Compétences d'apprentissage

- comprendre que ses opinions ne sont pas nécessairement correctes et qu'il est intéressant d'en débattre avec les autres
- connaître les structures décisionnelles : qui décide de quoi ?
- utiliser les médias électroniques de manière ciblée afin d'obtenir du savoir et des informations et, si besoin est, demander l'aide de spécialistes
- constater que la *Bildung* permet d'élargir ses moyens d'action et de décision
- percevoir l'historicité du monde

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- faire les courses avec les enfants au marché, dans les magasins que fréquentent les familles
- participer aux initiatives et aux fêtes locales
- découvrir les moyens de transports : aller jusqu'au terminus et comparer les alentours là-bas et ici, explorer les lieux intéressants qui ponctuent le trajet, demander le prix des billets, découvrir les sources de danger des environs, tester différents comportements
- s'informer sur les structures qui offrent des services de conseil pour les enfants : où les enfants peuvent-ils obtenir de l'aide ? À qui peuvent-ils s'adresser ?
- discuter à l'aide d'exemples politiques actuels la question de la justice, les possibilités de résistance, les victoires
- inviter des représentant·es politiques locaux·ales pour qu'ils·elles échangent avec les enfants

Incitations ludiques et matériel de jeux

- cartes de la ville, cartes du pays, matériel de construction pour des bâtiments historiques et futuristes
- ustensiles issus de différents contextes historiques et socioculturels
- accessoires riches et variés pour jeux de rôles
- matériaux naturels et matériel gratuit de tout type

Projets

- explorations du point de vue des enfants au sens propre et figuré : qu'est-ce qui est intéressant ici ?

- documentation photographique
- recherches historiques, visites de musée : comment vivaient les enfants de la génération de nos parents, de nos grands-parents, qu'est-ce qui existait déjà à l'époque, qu'est-ce qui n'existait pas encore, qu'est-ce qui est nouveau ? Qu'est-ce que les enfants utilisaient ou considéraient d'une autre manière autrefois ? Pourquoi ?
- familiariser les enfants avec des exemples du patrimoine historique mondial, utiliser les reportages des journaux et radios locaux
- développer des visions d'avenir : comment voulons-nous vivre à l'âge adulte, comment voulons-nous que nos enfants vivent ?
- Est-ce que la publicité tient ses promesses ?

Aménagement des espaces et matériel

- grands espaces et matériel de construction pour réaliser des maquettes architecturales
- grands cartons, bandes de tissu
- ouvrages de référence et livres sur la diversité socioculturelle dans le monde
- photos de bâtiments connus ou à l'architecture originale
- appareils techniques : téléphone, appareil photo, caméra, ordinateur avec accès à Internet
- utiliser les espaces d'exposition dans les mairies, les centres socioculturels et autres bâtiments publics
- utiliser les espaces publicitaires : contacter des sponsors et des annonceurs·euses

Domaine de *Bildung* « communication : langues, écriture et médias »

« L'enfant a cent langages et l'éducation est la tentative de comprendre ces langages » Loris Malaguzzi

Accompagner et favoriser le processus de *Bildung* langagier des enfants constitue l'une des missions centrales des structures d'accueil. La *Bildung* langagière traverse quasiment toutes les situations pédagogiques et domaines de *Bildung* et commence même avant que l'enfant ne puisse dire ses premiers mots. La *Bildung* langagière repose sur le dialogue et la participation des enfants. Grâce à un quotidien riche en sollicitations et aménagé de manière collective, les enfants bénéficient d'impulsions variées et élargissent leurs facultés à exprimer leurs sentiments et leurs idées, à débattre, à décrire leurs ressentis et à argumenter leurs points de vue. Le développement langagier est étroitement lié au développement cognitif. Les enfants s'approprient en outre différents patrimoines d'expériences culturelles par l'intermédiaire des langues et des textes.

L'apprentissage du langage et de la parole fait partie des facultés humaines complexes acquises implicitement – sans réflexion consciente – dans la petite enfance. Le langage et la parole ne sont pas appris de manière ciblée. Les compétences langagières se développent par l'intermédiaire des processus d'appropriation autonomes réalisés par l'enfant au sein de la famille, de la Kita ou du mode d'accueil individuel et de son environnement. Les enfants apprennent à parler au travers d'actes et de dialogues qui font sens à leurs yeux et qu'ils exercent avec d'autres personnes. Leur attention se porte sur ce qui est perçu, exprimé et compris et non pas sur la manière de l'exprimer.

De bonnes compétences en langue allemande sont indispensables pour le parcours de *Bildung* ultérieur de l'enfant. Une fréquentation de la Kita pendant plusieurs années est à cet égard particulièrement bénéfique aux enfants dont l'allemand n'est pas la langue première. Le personnel pédagogique doit tenir à jour ses connaissances en matière de développement langagier chez l'enfant et continuer à développer ses compétences en matière de *Bildung* langagière dans le cadre de formations continues et en se faisant conseiller.

Apprendre à parler dans le cadre de relations et de structures stables

Les notions, les structures langagières et le savoir en matière de communication dont les enfants disposent proviennent des personnes qui leur sont proches et de leur entourage. Ces personnes constituent leurs premiers modèles linguistiques. Pour réaliser sa *Bildung* langagière, l'enfant a besoin de la répétition sécurisante des événements quotidiens et de relations stables avec des personnes qui s'adressent à lui en s'accompagnant de leur corps, leurs mimiques, leurs voix et leur gestuelle. Plus l'univers de l'enfant est riche et intéressant, plus les relations qu'il vit sont intenses, plus ses sens sont stimulés et plus il pourra développer avec finesse sa compétence langagière. Le développement des compétences langagières des petits enfants repose sur des situations de dialogue en tête-à-tête (par exemple lorsqu'ils sont langés ou habillés), le contact visuel, l'accompagnement de leurs actes par la parole et les corrections. Ils bénéficient tout particulièrement de situations linguistiques les incitant à poursuivre leur réflexion, à répondre de manière nuancée et à formuler leurs propres pensées. À l'inverse, il est déconseillé de parler en ignorant la présence des enfants ou de poser des questions auxquelles ils doivent simplement répondre par oui ou par non.

Les enfants ont besoin d'être entourés d'adultes qui s'intéressent à ce qu'ils pensent, ressentent et disent. Apprendre une langue doit « en valoir la peine ». Il convient avant tout d'encourager l'enfant à s'exprimer et à se faire comprendre et non pas d'accorder la priorité à la correction du langage. Il est important pour les enfants de constater qu'ils peuvent influencer le cours des choses grâce à la parole. Cette expérience en poche, ils souhaiteront utiliser leurs moyens d'expressions et les pluraliser. Les réactions, les retours qu'ils obtiennent de la part des adultes et des autres enfants sont immédiatement appliqués dans la mesure où ils renforcent le système langagier de l'enfant ou suscitent sa différenciation. Les « erreurs » sont parfois un indice que l'enfant est en train de travailler ses structures langagières. Les enfants constatent également que leur voix est indissociable de leur personnalité. Les différentes voix du groupe

permettent de s'intéresser à la question de manière ludique. Imiter et inventer des voix est divertissant et favorise également l'apprentissage du langage.

Apprendre à parler dans des contextes culturels

Les enfants apprennent les langues parlées dans leurs groupes de référence. Les manières de dire bonjour, de s'adresser à quelqu'un ou de demander quelque chose peuvent varier fortement entre la Kita ou le mode d'accueil individuel et la maison. Il sera plus facile pour l'enfant de développer un rapport positif à l'égard de sa langue et de sa culture s'il constate que toutes les langues et toutes les cultures linguistiques représentées dans la Kita sont valorisées. Les pédagogues qui connaissent l'univers de vie de l'enfant peuvent s'appuyer sur ses expériences pour communiquer et dialoguer avec lui.

Une culture communicationnelle est déterminée par la manière dont les personnes interagissent : elle s'exprime dans les conversations entre pédagogues, dans les échanges avec les parents, dans les discussions individuelles avec les enfants ou en groupe, dans les annonces affichées, dans le matériel choisi et notamment dans les entretiens individuels de *Bildung* prévus par le carnet berlinois d'apprentissage linguistique.

La diversité linguistique comme ressource et objectif des processus de *Bildung*

Les Kitas et les modes d'accueil individuel du Land de Berlin rassemblent des enfants disposant d'expériences linguistiques plurielles. Être confronté-e à différentes langues est un atout, notamment pour comprendre la fonction symbolique de la langue (conscience métalinguistique). La rencontre de différentes langues et écritures dès le plus jeune âge favorise le développement général de l'enfant, sa connaissance du monde et la maîtrise de situations marquées par la pluralité linguistique. Les enfants sont invités de la sorte à réfléchir aux phénomènes langagiers et écrits. Si la diversité linguistique est traitée avec respect, les enfants découvrent le rôle majeur que jouent les langues à l'heure de la mondialisation et à l'égard de leur identité culturelle.

De nombreuses familles berlinoises parlent une autre langue que l'allemand. La langue familiale est pratiquée et préservée, entre

autres grâce à l'utilisation de médias variés. Une éducation bilingue ou plurilingue a un impact positif sur le développement global de l'enfant. Il développera son envie de parler et sa motivation à apprendre s'il découvre le plus tôt possible l'allemand comme langue secondaire ou tertiaire et comme moyen de communication vivant au sein d'un environnement propice au langage dans lequel les pédagogues lui servent de modèles linguistiques.

Les parents doivent être encouragés à parler avec leur enfant la ou les langues dans lesquelles ils sont le plus à l'aise et se sentent « chez eux ». En parallèle, ils doivent s'intéresser et valoriser les progrès de leur enfant en allemand.

Les pédagogues adoptent une attitude respectueuse à l'égard de toutes les langues familiales. Il peut parfois être utile d'avoir recours à un-e interprète pour échanger avec les parents maîtrisant peu l'allemand. Si nécessaire, les informations écrites importantes à destination des parents peuvent également être traduites dans leur langue familiale. Les parents et d'autres personnes parlant une langue autre que l'allemand sont impliqués dans le travail de la Kita et présentent des chansons, des récits, des histoires inventées ou d'autres trésors culturels aux enfants.

Comprendre l'univers des signes

Les enfants grandissent entourés de signes de tout type : les pictogrammes, les icônes sur les smartphones et tablettes, les numéros des immeubles, les plaques d'immatriculation, les drapeaux, les maillots de football ou encore les panneaux de signalisation comportent des lettres, des chiffres et des formes géométriques véhiculant des significations objectives ou symboliques. Pour les déchiffrer, les enfants doivent disposer de l'expérience et des connaissances nécessaires.

Des signaux simples sont également utilisés pour faciliter la communication au sein des groupes. Un coup de gong, un mot ou un geste peuvent signifier qu'il est l'heure de ranger ou de passer à table. La maîtrise d'un « langage signalétique » commun peut définir une communauté enfantine.

Découvrir le monde de l'écriture en grandissant

Pour poursuivre son parcours de *Bildung*, l'enfant ne peut se contenter de s'approprier les formes d'expression orales et familières.

Les enfants doivent acquérir dès avant l'entrée à l'école les éléments et les structures du registre soutenu de la langue allemande dans sa dimension communicationnelle et écrite. Ils apprennent à utiliser et à saisir en toute situation le langage comme moyen de création et de communication. Ils comprennent que les mots et les phrases de la langue parlée peuvent être consignés par écrit et transmis de la sorte.

Grâce à la lecture régulière (si possible quotidienne) d'albums illustrés ou grâce à l'utilisation de leur carnet d'apprentissage linguistique, les enfants découvrent que les paroles éphémères prennent une forme fixe et reconnaissable à l'écrit. En regardant les adultes écrire, leur envie d'écrire émerge et ils commencent alors à essayer d'écrire eux-mêmes en employant différentes formes de représentations écrites.

En racontant des histoires, en réfléchissant ensemble ou en philosophant, les enfants voient comment des pensées peuvent être reliées entre elles pour constituer un texte cohérent, un récit passionnant. En écoutant et en racontant à tour de rôle, ils apprennent à décrire des événements de manière chronologique et en les situant dans l'espace. Les enfants découvrent également le plaisir que peut procurer la langue écrite et orale : les comptines et les poèmes attirent leur attention sur les sonorités d'un texte, sur son rythme et sa mélodie. Grâce aux sonorités des mots, au rythme d'un vers, au contenu d'une histoire, les enfants prennent conscience de leurs processus de *Bildung* langagiers qui dès lors ne se déroulent plus uniquement de manière implicite (arbitraire, inconsciente). Le langage est alors perçu dans sa dimension artistique.

Le langage demeure, même chez les enfants qui entreront bientôt à l'école, étroitement lié aux situations concrètes. Pour des enfants de cet âge-là, il est encore souvent très difficile d'assimiler des ressentis affectifs forts uniquement par le biais du langage. Ils arrivent bien plus à concevoir leurs expériences, à les « transformer en concepts », s'ils les assimilent dans le cadre du jeu.

Encourager le développement langagier

Les enfants développent leurs compétences langagières en fonction de leurs potentiels individuels et des conditions de vie dans lesquelles ils grandissent. Les enfants qui entrent en contact tardivement avec la langue allemande ou qui grandissent dans un environnement où l'on parle peu témoignent parfois d'un certain retard dans

leur développement langagier et présentent de plus grandes difficultés. Ils nécessitent dès lors un soutien spécifique.

Dans de tels cas de figure, les pédagogues ont pour tâche d'observer de manière systématique le développement général et langagier de l'enfant (en utilisant le carnet d'apprentissage linguistique) et d'évaluer ses points forts et ses faiblesses du point de vue de la Kita. Les observations langagières systématiques englobent le développement moteur, cognitif et socioaffectif des enfants. Sur la base de ces observations, l'enfant bénéficie d'un soutien individuel qui lui est offert lors des situations quotidiennes et principalement en petit groupe. Les pédagogues mettent en avant les points forts de l'enfant pour l'aider à intégrer la communauté enfantine et renforcer sa confiance en soi. 15 à 18 mois avant l'entrée à l'école, les facultés langagières de l'enfant sont évaluées à l'aide de la « Qualifizierte Statuserhebung vierjährigen Kinder in Kitas und Kindertagespflege » (QuaSta - évaluation qualifiée des enfants de quatre ans en Kitas et modes d'accueil individuel), ce qui permet de déterminer si un soutien spécifique est nécessaire. Au cours de l'année précédant l'entrée à l'école, la documentation prévue par le carnet d'apprentissage linguistique se concentre particulièrement sur les facultés langagières qui permettront aux enfants de s'adapter rapidement à l'univers scolaire.

Les pédagogues partagent leurs observations sur le développement langagier de l'enfant avec ses parents et s'informent de leurs observations et de leur avis en la matière. Ensemble, ils-elles réfléchissent à la manière dont l'enfant peut être soutenu dans la Kita ou le mode d'accueil individuel et au sein de la famille. Le personnel pédagogique développe un programme de soutien individuel pour l'enfant. En présence d'indices d'un trouble du développement langagier ou d'une déficience auditive liée à un handicap physique ou mental ou encore si aucun progrès n'est constaté en dépit d'un soutien continu, les pédagogues informent les parents et les invitent à en identifier les causes en faisant appel à des services spécialisés (centres sociopédiatriques de l'arrondissement (SPZ), pédiatre, orthophoniste, services publics de santé pour enfants et adolescent-es,

*Sprachberatungsstellen*¹⁰¹, etc.). Le Land de Berlin soutient l'éducation intégrative et, par conséquent, l'intégration des enfants ayant des troubles de l'audition et de l'élocution. Si l'enfant a besoin d'un accompagnement thérapeutique, une coopération est établie avec le centre qui le suit dans la mesure du possible.

Favoriser la compétence médiatique

Dès la naissance, les enfants évoluent dans un monde marqué par l'utilisation quotidienne de nombreux médias. Au-delà des livres, des journaux et des magazines papier, les mères et les pères utilisent des liseuses électroniques, des ordinateurs, des téléviseurs, des ordinateurs portables et des smartphones pour communiquer et s'informer. Les enfants apprennent qu'il est possible, malgré les distances, de parler à des membres de leur famille grâce aux ordinateurs, téléphones portables et tablettes. Les médias offrent non seulement la possibilité de s'informer et d'élargir ainsi ses connaissances du monde, mais également de jouer, d'apprendre et de se divertir – ce qui suscite un fort intérêt chez les enfants. En raison de l'omniprésence des nouveaux médias, les enfants sont exposés à un nombre grandissant de perceptions et de stimuli visuels.

Par conséquent, les pédagogues ont également pour mission de favoriser dans la pratique le développement de la compétence médiatique. Pour la petite enfance, Norbert Neuß¹⁰² définit les axes suivants pour la *Bildung* aux médias :

- considérer les médias comme un miroir des expériences ;
- utiliser les médias pour favoriser le développement sensoriel ;
- utiliser les médias comme outils permettant de se rappeler d'événements et de les raconter ;
- aider à comprendre le fonctionnement des médias ;
- comprendre l'éducation aux médias comme une mission éducative coopérative ;
- mettre les médias à disposition des enfants comme matériel de *Bildung*.

Les pédagogues doivent réfléchir au sein de l'équipe à la manière dont ils-elles peuvent intégrer l'utilisation des outils médiatiques au travail pédagogique. Dans la Kita ou le mode d'accueil individuel, les enfants font des expériences plurielles qui ne sont pas médiatisées et qui s'adressent directement à leurs sens. Au lieu d'écouter une histoire en livre audio, le-la pédagogue lit une histoire à voix haute en tournant les pages du livre. Au lieu de jouer à l'ordinateur, l'enfant voit qu'en faisant la course, il se retrouve hors d'haleine et doit fournir un effort physique, etc. Ces expériences réelles, matérielles et sensorielles sont extrêmement précieuses pour l'enfant.

Les représentations médiatiques influencent très tôt la perception des enfants qui les associent à leur propre vécu. Les films visionnés resurgissent souvent dans leurs jeux de rôle ou les font se poser des questions sur le monde. En analysant l'action, les personnages et les contenus des films, les filles et les garçons élargissent leur connaissance du monde. Pour développer un point de vue critique sur les médias, les enfants ont besoin de mener une réflexion active sur les contenus qui leur sont proposés et d'en discuter avec les adultes. Si les représentations ne sont pas adaptées au niveau de développement de l'enfant, ce qu'il a vu et/ou entendu peut le tourmenter, contribuer à asseoir des clichés et stéréotypes obsolètes et favoriser des comportements inadaptés en cas de conflit. Les enfants qui regardent la télévision ou jouent à la console souvent et longtemps sans être accompagnés par un-e adulte sont exposés à des risques spécifiques.

Les pédagogues échangent avec les parents autour de leurs expériences avec les médias et leurs attentes vis-à-vis de la Kita et du mode d'accueil individuel. Ils-elles aident les enfants à utiliser et comprendre les médias ainsi qu'à gérer les sentiments, impressions et imaginaires que ceux-ci suscitent. Les enfants sont autorisés à utiliser de manière autonome des médias de différents types en respectant certaines règles. Ils s'en servent comme moyen d'expression et de communication (écrire des histoires, retoucher des photos, réaliser de brèves présentations, des invitations ou des recettes de cuisine, tourner des petits films, réaliser des enregistrements, etc.).

¹⁰¹ N.d.T. : Si d'éventuels troubles du langage sont détectés chez un enfant, ses parents peuvent s'adresser aux *Sprachberatungsstellen* (centres de conseil en cas de troubles du langage) pour obtenir de l'aide à la fois concernant le diagnostic et l'intervention à mener.

¹⁰² Neuß 2013.

Les pédagogues doivent connaître les principes éducatifs et juridiques liés à la protection de l'enfance et de la jeunesse et se former à ces questions. Ils-elles discutent avec les enfants plus âgés des dangers liés à l'utilisation d'Internet et des techniques pour s'en protéger.

Pour les enfants ayant des besoins spécifiques ou en situation de handicap, l'utilisation d'équipements de jeu et d'apprentissage dotés de touches peut être particulièrement utile. Il suffit d'une simple pression pour qu'un personnage se déplace ou qu'une mélodie se déclenche. Cela permet notamment aux enfants paralysés ou ayant des troubles moteurs graves d'influencer leur environnement.

Passerelles entre le domaine de Bildung « communication » et les autres domaines

La *Bildung* langagière quotidienne se retrouve dans tous les domaines de *Bildung* à part égale étant donné que l'appropriation de l'ensemble des contenus repose sur la communication et les facultés langagières.

L'enfant dans son monde

Questions exploratoires

L'enfant dans sa famille

- L'enfant a-t-il plaisir à former des sons, à gazouiller, à babiller ?
- Suit-il les sons de la tête ?
- L'enfant regarde-t-il d'autres personnes dans les yeux ?
- Quelles sont les personnes de référence principales de l'enfant ?
- Y a-t-il des anecdotes ou des histoires concernant les jeux langagiers ou les créations linguistiques de l'enfant ?
- Quelles expériences l'enfant fait-il dans sa famille avec les livres, les chansons, les comptines ou les histoires racontées ? Quels médias utilise-t-il (activement ou passivement) ?
- Que signifie le prénom de l'enfant ? Comment l'enfant est-il appelé dans sa famille ?
- Quelles sont les langues parlées dans sa famille ? Quelle langue l'enfant emploie-t-il pour communiquer avec telle ou telle personne ? Sa famille pratique-t-elle sa/ses langue(s) d'origine ?
- L'enfant a-t-il des problèmes de santé qui pourraient influencer son développement langagier ?
- Quelles sont les attentes des parents vis-à-vis de la *Bildung* langagière de leur enfant ?
- Dans quelle langue les parents communiquent-ils avec les pédagogues ?

L'enfant dans la Kita ou le mode d'accueil individuel

- Quel moyen langagier ou prélangagier l'enfant utilise-t-il pour communiquer (contacts visuels, gestes, gloussements, cris, gazouillis, vocalisations, couinements) ?
- S'entraîne-t-il activement à former des sons ?

- Essaye-t-il déjà de participer aux conversations ? Manifeste-t-il de la joie quand des adultes ou d'autres enfants s'adressent à lui ?
- Suit-il les sons de son corps ou de la tête ?
- S'intéresse-t-il aux échanges mutuels et y prend-il plaisir ?
- L'enfant a-t-il des partenaires de communication adultes et enfants privilégiés ?
- L'enfant s'intéresse-t-il aux noms des choses qui l'entourent ? Pose-t-il des questions à cet égard ? Élargit-il son vocabulaire ?
- L'enfant communique-t-il et parle-t-il beaucoup et avec plaisir, s'aide-t-il de mimiques ou de gestes pour exprimer ses intentions ? Est-il plutôt réservé et dans une position d'observation ?
- Comment l'enfant montre-t-il qu'il souhaite s'exprimer ?
- L'enfant privilégie-t-il certaines formes d'expressions, tournures ou façons de parler ?
- L'enfant parle-t-il fort ou d'une petite voix, distinctement ou indistinctement, en butant sur les mots ou de manière fluide ?
- Les propos de l'enfant sont-ils de plus en plus complexes ? L'enfant emploie-t-il des structures de phrases compliquées et des verbes, des articles, des prépositions ? Utilise-t-il le passé et le futur ?
- Comment l'enfant se désigne-t-il lui-même (pas du tout, de son nom, en disant « je ») ?
- Veut-il discuter ? Pose-t-il des questions en permanence ?
- L'enfant apprécie-t-il les comptines, les poèmes, les mots farfelus ? Peut-il les répéter ? Peut-il reproduire un rythme (en tapant dans ses mains, sur un tambour) ?
- Aime-t-il chanter ?
- Aime-t-il qu'on lui lise des histoires ?
- L'enfant dispose-t-il de l'espace, du temps et des occasions nécessaires pour parler avec les pédagogues en tête-à-tête, pour exprimer ses pensées et expliquer clairement ce qu'il veut ?

- Le langage utilisé pour parler à l'enfant est-il adapté ? Les pédagogues montrent-ils le bon exemple en termes de langage ?
- De quelle manière les langues familiales de l'enfant sont-elles présentes dans la Kita/le mode d'accueil individuel ?
- Y a-t-il des conditions extérieures qui pourraient perturber de manière durable le développement langagier de l'enfant

(par exemple, niveau sonore élevé en permanence dans le groupe) ?

- L'enfant est-il le témoin d'une communication respectueuse entre adultes ?
- Quand et à quelle fréquence un échange verbal intense se produit entre l'enfant et l'une de ses personnes de référence ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- envie de parler et de s'exprimer, de développer ses facultés langagières et communicationnelles et de les élargir en permanence
- confiance en ses propres facultés langagières
- s'exprimer verbalement : j'ai quelque chose à « dire »
- comprendre les incitations langagières et y répondre avec intérêt
- prendre plaisir à acquérir des compétences prélangagières et langagières et être fier de ces compétences
- s'exprimer de différentes manières
- avoir plaisir à participer à des jeux d'interaction simples
- dire « non », savoir poser ses limites
- s'intéresser aux livres, aux médias, à la lecture, vouloir inventer des histoires
- prendre conscience de sa langue familiale comme élément de l'identité individuelle
- développer des images de soi, se représenter, explorer « qui je pourrais être »

Compétences sociales

- écouter, éprouver de l'empathie, se mettre à la place des autres, vouloir comprendre et réagir

- participer à des conversations, connaître et respecter les règles de la conversation
- poser des questions
- rebondir sur des propos

Compétences techniques

- percevoir, comprendre et répéter des propos
- utiliser le langage corporel pour communiquer avec les autres et s'exprimer
- utiliser des outils de dessin et d'écriture
- reconnaître et employer les signes, les symboles et les pictogrammes
- utiliser avec précaution et correctement les appareils techniques/électroniques

Compétences d'apprentissage

- demander la signification de mots ou de phrases
- comprendre que le mode de communication verbal varie en fonction des situations
- comprendre que les signes, les écrits et les symboles ont parfois plusieurs significations
- saisir les possibilités offertes par différents médias et comment les employer
- s'intéresser aux mots des autres langues

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- appréhender la *Bildung* langagière comme une tâche transversale intégrée au quotidien
- écouter activement les enfants, ne pas les interrompre et respecter leurs pensées et leurs idées
- donner le temps aux enfants de s'exprimer
- favoriser la motricité globale et fine
- accorder toute son attention aux enfants
- faire n'importe quoi avec les enfants, rire avec eux
- corriger les enfants
- poser des questions ouvertes
- utiliser de nouveaux mots devant les enfants, les répéter et les varier
- refléter les sentiments des enfants à l'aide de mots, de mimiques, de gestes
- se tenir à disposition des enfants comme interlocuteur·trice sans s'imposer
- accompagner ses propres gestes par la parole, établir un contact visuel avant tout avec les jeunes enfants
- aménager des rituels langagiers (chansons, poèmes, comptines), leur donner l'occasion de reconnaître les syllabes
- lire des histoires à voix haute et chanter / faire de la musique tous les jours
- utiliser les situations de soin et les repas pour discuter
- parler des idées et des sentiments
- parler des processus d'apprentissage
- s'exprimer correctement en employant un vocabulaire riche
- bien articuler et mettre les intonations
- interpréter les dessins des enfants de manière positive
- utiliser avec l'enfant le carnet d'apprentissage linguistique pour consigner des événements
- rendre visible le développement langagier à l'aide du carnet d'apprentissage linguistique

Incitations ludiques et matériel de jeux

- jeux de doigts, jeux sur les genoux, comptines à compter et jeux rythmés, également dans d'autres langues
- jouer et expérimenter avec le langage, l'écriture et les signes
- initier des jeux simples et les accompagner par la parole : prendre et donner, remplir et verser, cacher et trouver...
- utiliser des marionnettes, des animaux en peluche et des figurines de jeu lors des interactions
- développer des scénarios avec des figurines de jeu, permettre aux enfants de jouer différents rôles
- construire soi-même des jeux (par exemple, jeux de mémoire thématiques, puzzles, jeux de plateau)
- jouer avec le langage : rimes, mots farfelus, onomatopées

Projets

- endroits préférés : où j'aime bien être et pourquoi ?
- sentiments : les sentiments, c'est quoi et à quoi ça sert ?
- sur les traces de la langue de ma famille
- documenter les expériences des enfants à l'aide de photos, utiliser ces photos pour discuter avec les enfants
- inciter les enfants à poser des questions sur des sujets qu'ils ne connaissent pas et à formuler des hypothèses
- demander aux enfants d'expliquer leurs décisions

Aménagement des espaces et matériel

- tables à langer agréables qui invitent à la communication
- espaces calmes pour communiquer, espaces en retrait pour discuter en petit groupe
- casiers individuels, porte-manteaux, calendrier des anniversaires avec les noms des enfants et leurs portraits
- lieu agréable pour lire à voix haute
- appareils et matériel pour dessiner et « écrire » à libre disposition

- livres et affiches dans lesquels l'enfant se retrouve lui et sa culture familiale
- veiller à l'isolation acoustique des pièces
- ranger les carnets d'apprentissage linguistique de telle sorte que les enfants y aient accès

L'enfant dans la communauté enfantine

Questions exploratoires

- Le jeune enfant réagit-il aux autres enfants en se tournant vers eux, en les regardant ou en émettant des sons ?
- L'enfant « s'entretient-il » avec d'autres ?
- Comment l'enfant s'adresse-t-il aux autres enfants et aux adultes ? Connaît-il et emploie-t-il les prénoms de tous les enfants/adultes ?
- L'enfant réussit-il à communiquer avec les autres enfants ?
- Quelles formes de communication non verbale l'enfant utilise-t-il dans ses interactions avec ses partenaires de jeu ?
- Les particularités langagières entraînent-elles l'exclusion d'enfants ou des moqueries ?
- Quel est le niveau langagier du groupe d'enfants ?
- L'enfant retient-il les tournures et les mots employés par les autres et les utilise-t-il lui-même activement ?
- Quelles expressions l'enfant emploie-t-il pour dire merci, bonjour, demander quelque chose, s'excuser ?
- L'enfant convient-il de règles ou autres avec d'autres enfants et réussit-il à s'en rappeler ?
- L'enfant participe-t-il de manière active et compréhensible aux discussions ?
- L'enfant participe-t-il aux discussions concernant l'aménagement du quotidien, les projets ou la négociation de règles ? Ses points de vue sont-ils pris au sérieux ?
- L'enfant a-t-il tendance à dominer les discussions ou prend-il rarement la parole ?
- L'enfant a-t-il recours à des moyens langagiers pour imposer ses intérêts en cas de conflit ?
- L'enfant participe-t-il aux discussions sur des événements passés ?
- L'enfant souhaite-t-il raconter à ses parents ce qui se passe dans la Kita/le mode d'accueil individuel ? A-t-il besoin de soutien pour ce faire ?
- L'enfant utilise-t-il les éléments notés dans son carnet d'apprentissage linguistique pour discuter de ce qu'il a vécu avec d'autres enfants ou des adultes ?
- Quels sont les sujets que l'enfant aborde dans ses discussions avec ses partenaires de jeu ?
- L'enfant propose-t-il des idées variées quand il s'agit de définir les personnages et l'histoire des jeux de rôle ?
- L'enfant a-t-il des livres, histoires, héroïnes, chansons ou comptines préférés ?
- L'enfant emploie-t-il des signes, des signaux, des symboles, des lettres ou des chiffres dans ses activités ?
- Quelles formes de représentation visuelles ou écrites l'enfant connaît-il (tableaux, graphiques, schémas, plans, cartes, panneaux de signalisation, étiquettes sur des produits, plaques d'immatriculation...) ?
- L'enfant parle-t-il avec d'autres enfants de ses expériences médiatiques ? Les rejoue-t-il seul ou avec d'autres enfants ? Quelles sont les impressions qui dominent ces jeux et discussions ?
- Quel rôle jouent les représentations et les comportements genrés à cet égard ?
- Comment l'enfant assimile-t-il ses expériences médiatiques ?
- Dans quelles situations l'enfant parle-t-il quelle langue avec les autres enfants ?
- Dans quelle situation l'enfant rencontre-t-il sa ou ses langues (si ce n'est pas l'allemand) dans la Kita/le mode d'accueil individuel ? Dispose-t-il de partenaires de jeu parlant sa langue ?
- Quelles sont les compétences langagières dont disposent les parents, les frères et sœurs et les grands-parents qui peuvent être intégrées à la vie de la Kita ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- comprendre les sentiments, les idées, les intentions et les représentations et s'exprimer verbalement de manière de plus en plus nuancée
- prononcer les mots de telle sorte que les autres me comprennent
- réagir lorsque quelqu'un ne respecte pas mes limites ; dire quand des paroles me blessent
- défendre son avis et le justifier
- développer des idées, susciter l'enthousiasme et la motivation chez soi-même et chez les autres
- avoir plaisir à utiliser le langage, développer un sens de l'humour sur le plan langagier
- connaître et utiliser les formes langagières artistiques (poèmes, chansons, comptines, etc.)

Compétences sociales

- avoir plaisir à entrer en contact avec autrui de manière non verbale et à échanger
- comprendre et se faire comprendre : écouter attentivement et réagir en faisant des commentaires, en agissant et en posant des questions
- apprendre à discuter quand les intérêts divergent
- observer attentivement la manière dont les autres communiquent entre eux, même lorsque je ne suis pas concerné
- contribuer au fonctionnement de la communication (« traduire », tenir un rôle de médiateur en cas de conflits, soutenir autrui)
- adapter ses contributions verbales à la thématique discutée en groupe
- reconnaître que les langues ont toutes la même valeur
- ne pas tolérer que quelqu'un soit la cible de moqueries, soit exclu ou discriminé en raison de sa langue

- parler avec les autres de ses expériences avec les médias et les reproduire en jouant
- lors des jeux de rôle, discuter pour répartir les rôles et les échanger
- faire preuve de respect et de curiosité à l'égard des autres langues

Compétences techniques

- adapter son mode de communication à la situation
- employer les déictiques (je-tu ; ici-là-bas ; maintenant-alors ; aujourd'hui-demain-hier)
- faire la différence entre différentes langues et alphabets
- maîtriser l'utilisation élémentaire d'outils d'écriture, d'ordinateurs, de tablettes, de smartphones
- écrire son prénom (et éventuellement celui d'autres enfants), prononcer correctement les prénoms des autres enfants et savoir les « lire »
- raconter des événements, parler du passé, du présent, de l'avenir
- inventer et raconter des histoires, « lire » des livres à voix haute

Compétences d'apprentissage

- utiliser différents moyens pour transmettre un message et se faire comprendre
- demander la signification de mots ou de phrases, poser une question quand je n'ai pas compris, découvrir les dictionnaires
- travailler en équipe et transmettre son savoir
- utiliser les livres et les médias électroniques comme sources d'informations

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- discussions régulières individuelles et en petits groupes sur les sujets qui intéressent les enfants
- regroupements du matin, assemblées des enfants, conférences
- stimuler le niveau langagier du groupe, proposer des incitations langagières ciblées
- utiliser un bâton de parole et des marionnettes lors des discussions en groupe
- développer avec les enfants des règles pour les discussions et en convenir
- lire des histoires à voix haute et chanter tous les jours, si possible également dans d'autres langues
- collectionner les poèmes, les virelangues, les comptines
- inventer des histoires et les mettre par écrit, les peindre, les jouer
- écrire des lettres aux enfants qui sont absents pendant longtemps, choisir des photos à leur envoyer
- réagir de manière adéquate aux propos excluants, dévalorisants ou vexants
- favoriser le règlement de conflits par la parole
- raconter ses propres expériences, inciter les enfants à parler d'eux
- employer les néologismes inventés par les enfants
- lors de la lecture à voix haute d'histoires connues, inviter les enfants à raconter l'histoire
- présenter différents points de vue
- philosopher régulièrement avec les enfants

Incitations ludiques et matériel de jeux

- récits sonores ; activités physiques et en extérieur pour découvrir les lettres et les syllabes
- dés à histoire (dés dont les faces portent des dessins qui invitent à raconter une histoire)

- sacs à contes, à histoires (petits sacs contenant des objets et des figurines intervenant dans un conte connu et qui invitent à le raconter), caisses à histoires (caisses contenant des objets permettant d'inventer une histoire)
- construire soi-même des jeux – à l'aide de photos, d'un ordinateur et d'un enregistreur : mémorys, deviner les sons, deviner ce que représente une photo
- proposer des figurines (animalières), des matériaux naturels et d'autres supports favorisant la parole dans le « coin construction »
- utiliser les outils de la communication alternative et améliorée (CAA) afin de favoriser l'émergence du langage
- poser des devinettes et les résoudre
- faire découvrir des moyens adéquats de gérer ses sentiments (jeux physiques, accessoires de tout type pour les jeux de rôle, rituels de « combat » avec des règles et des arbitres)

Projets

- fabriquer des livres : une histoire inventée par les enfants est mise par écrit et illustrée
- tourner un film : choisir un thème, prévoir le tournage et le réaliser, utiliser des appareils techniques, concevoir un livret de présentation...
- Quelles sont les recettes que connaissent nos parents pour cuisiner les légumes et les herbes de notre jardin ? Peut-on faire soi-même des frites et du ketchup ?
- Est-ce que les animaux eux aussi peuvent parler ?
- afficher le déroulement et les résultats des projets au mur (résumés, tableaux, etc.)
- prévoir des activités ensemble
- réfléchir à comment trouver des informations, utiliser le téléphone et Internet

Aménagement des espaces et matériel

- aménager les espaces de telle sorte qu'ils favorisent la communication
- coller des étiquettes sur les caisses de jeux et de matériel qui précisent leur contenu à l'aide d'images et de mots
- laisser les enfants écrire à l'ordinateur/sur la tablette
- aménager un coin lecture pour échanger autour des albums illustrés et pour philosopher
- utiliser différents supports de présentation (albums en accordéon, cartes à volets, cadres en carton, masques en papier, etc.)
- afficher des posters et des phrases/mots adaptés aux enfants (également dans d'autres langues)
- bibliothèque : albums illustrés, ouvrages spécialisés dans différentes langues et alphabets, documents de la vie en collectivité, triés par thèmes
- aménager un coin écriture et mettre des outils d'écriture à disposition des enfants (machine à écrire, ordinateur et logiciels adaptés, téléphone, papier à lettre, crayons, tampons, formulaires, blocs-notes, perforuse, agrafeuse, etc.)
- installer des boîtes aux lettres individuelles pour que les enfants puissent s'envoyer des messages (confidentiels)
- aider les enfants à utiliser différents appareils (ordinateur, caméscope, appareil photo numérique, microphone, etc.)
- caisse contenant les lettres de l'alphabet (par exemple en bois)
- tapis de contes
- théâtre japonais (kamishibai)
- aménager de manière agréable les situations de lecture à voix haute
- présenter les livres de manière accessible et intéressante

Découvrir et explorer le monde

Questions exploratoires

- L'enfant parle-t-il dans la Kita, le mode d'accueil individuel ou dans sa famille des expériences qu'il fait dans ses autres univers de vie ?
- L'enfant verbalise-t-il progressivement les rapports spatiaux et temporels entre les événements ?
- L'enfant fait-il la différence entre les événements réels et imaginaires ?
- L'enfant dispose-t-il d'un vocabulaire riche lui permettant de décrire avec justesse les objets et les événements naturels ou son environnement urbain ?
- L'enfant invente-t-il des histoires ou des comptines ?
- L'enfant répète-t-il des histoires qu'il connaît en les modifiant ?
- L'enfant peut-il répéter une blague ou poser une devinette ?
- L'enfant est-il impliqué dans les activités culturelles ou religieuses de sa famille ?
- Où l'enfant rencontre-t-il des interlocuteurs.trices en dehors de la Kita, du mode d'accueil individuel et de sa famille ?
- Quelle expérience des offres et activités culturelles (cinéma, théâtre, bibliothèques, etc.) l'enfant a-t-il ?
- L'enfant connaît-il des contes issus de différentes cultures ou racontés dans différentes langues ?
- Quelles « héroïnes » d'histoires, de films, etc., comptent pour l'enfant ?
- L'enfant a-t-il recours aux livres ou à d'autres médias pour obtenir des informations sur un sujet donné ?
- De quelle manière, où et quand l'enfant obtient-il une réponse aux questions qu'il pose quand il n'a pas compris quelque chose ?
- L'enfant s'intéresse-t-il aux autres langues ?
- Quelles langues l'enfant rencontre-t-il en dehors de la Kita, du mode d'accueil individuel et de sa famille ?
- Quelles formes d'écriture et quels symboles l'enfant rencontre-t-il dans son environnement ?
- Où l'enfant est-il confronté à l'écriture ? L'enfant voit-il des adultes écrire ce que des enfants leur dictent ?
- L'enfant s'intéresse-t-il aux lettres et aux textes ? Reconnaît-il des lettres et des mots ? Essaye-t-il d'écrire (par exemple, son prénom) ?
- L'enfant fait-il preuve de curiosité à l'égard des formes d'écriture venues d'autres cultures (hiéroglyphes, écriture cunéiforme, etc.) ?
- Y a-t-il des personnes qui maîtrisent la langue des signes ou le braille ?
- L'enfant utilise-t-il le téléphone, Internet et/ou les courriels pour communiquer ? Fait-il l'expérience de ces formes de communication dans la Kita ou le mode d'accueil individuel et sa famille ?
- Quels sont les jeux de l'enfant quand il utilise des médias électroniques ?
- Des cours de langue pour adultes sont-ils proposés dans les alentours de la Kita ou du mode d'accueil individuel (cours d'allemand pour les mères et les pères, cours de langue pour les pédagogues) ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- se présenter, exprimer son appartenance à des groupes sociaux
- utiliser des questions du type « pourquoi »
- plaisir à utiliser le langage, sens de l'humour et sensibilité à la beauté de la langue et de l'écriture
- se faire comprendre des autres
- utiliser les médias pour communiquer
- utiliser les exagérations ou les mensonges pour plaisanter

Compétences sociales

- utiliser le langage pour prévoir et réaliser des projets avec les autres
- respecter les pensées, les idées et les formes d'expression des autres
- savoir comment parler à qui
- développer des stratégies pour parler avec des inconnus
- curiosité et respect à l'égard des autres langues et cultures
- utiliser les moyens de communication permettant d'échanger à distance

Compétences techniques

- entendre et former avec précision les phonèmes et les combinaisons de phonèmes ; conscience phonologique : différencier les phonèmes en début de mot, reconnaître les sonorités identiques entre les mots et les syllabes
- connaître et utiliser les termes corrects pour désigner les choses, utiliser le vocabulaire de manière adaptée
- maîtriser des situations inhabituelles grâce au langage

- comprendre la signification des symboles écrits, percevoir la lecture comme le déchiffrement de messages
- raconter des événements à l'aide de la parole, parler d'un projet/d'une intention
- verbaliser les rapports temporels et spatiaux entre des objets ou des événements
- suivre des récits ou des histoires même sans support visuel
- raconter le contenu d'un livre / d'une histoire
- raconter des histoires inventées soi-même, faire une rime, répéter une blague
- prendre des notes, inventer des symboles et les utiliser
- connaître l'utilisation des plans, des schémas et des cartes
- faire la différence entre des événements réels et imaginaires

Compétences d'apprentissage

- se demander quelle est l'intention et la motivation des actes d'autrui (pourquoi est-ce que quelqu'un fait quelque chose ?)
- utiliser les livres et d'autres médias comme sources d'informations, réunir des informations à partir de différentes sources ; faire le tri des informations et déterminer ce qui est important à mes yeux
- décrire les étapes à franchir pour résoudre un exercice
- vouloir s'exprimer correctement, se corriger soi-même à l'oral
- comprendre le principe des systèmes de signes et de symboles
- comprendre que la communication est possible à l'aide de médias et formes de perception divers (langage, téléphone, écriture, courrier, ordinateur, signes, pantomimes)

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- visites régulières de lieux qui intéressent les enfants et qui créent de nombreuses occasions de s'exprimer verbalement (Musée de la communication, etc.)
- faire figure de modèle en termes de lecture et d'écriture
- lire à voix haute des pages tirées d'un journal choisies à l'avance et parler avec les enfants de l'actualité
- mener des discussions philosophiques sur des thèmes qui intéressent les enfants (la protection de l'environnement, la religion, la naissance et le caractère éphémère de la vie, la justice, etc.)
- emprunter avec les enfants des livres, des CD et des DVD dans les bibliothèques et en discuter / les écouter
- écrire au quotidien : mémos, invitations, listes...

Incitations ludiques et matériel de jeux

- tampons d'imprimerie
- faire courir son doigt sur le globe terrestre, voyager en pensée et « en vrai »
- enregistrer des voix, les écouter, deviner qui parle, reconnaître les cris des animaux et les imiter
- jouer avec les onomatopées (faire des sons tristes, joyeux, imiter les éclairs et le tonnerre, etc.)
- chercher l'origine des mots et de chansons populaires ainsi que la signification des prénoms

Projets

- récolter les lettres et les mots en se promenant : les enfants trouvent des mots, des signes ou des symboles dans les alentours, les écrivent ou les dessinent, lesquels connaissent-ils ?
- Quelles sont les traces que l'on trouve dans la forêt ?
- Comment fait-on un film ? Comment devient-on acteur·trice ?

- Comment fait-on un journal ?
- les premières écritures de l'humanité : expérimenter avec les hiéroglyphes et l'écriture cunéiforme
- explorer avec un appareil photo le voisinage, les alentours, le chemin pour aller à l'école
- concevoir et réaliser des affiches et des tickets pour des événements culturels
- discuter avec des personnes en dehors de la Kita ou du mode d'accueil individuel
- réaliser ensemble une pièce radiophonique
- documenter le déroulement et les résultats d'un projet et les présenter : poster affiché dans la Kita, présentation aux parents, livre ou brochure

Aménagement des espaces et matériel

- parler des objets que les enfants amènent dans la Kita ou le mode d'accueil individuel
- présenter les objets du « monde des adultes » (par exemple, globe terrestre, atlas, cartes de pays/du ciel, tire-bouchon, corde de piano, fouet de cuisine, niveau à bulle, fruits exotiques)
- alphabets et abécédaires illustrés dans le coin écriture
- ordinateur équipé de logiciels d'apprentissage et de jeux adaptés
- lieu d'écoute avec des CD et des cassettes dans différentes langues
- anciens appareils pouvant être démontés
- offrir des accessoires divers et multi-usages pour les jeux de rôle
- affiches de bienvenue en différentes langues dans l'entrée
- disposer de plusieurs exemplaires des albums particulièrement appréciés
- proposer des livres adaptés dans chaque espace d'activités

Domaine de *Bildung* « arts : arts plastiques, musique, jeu théâtral »

« Rien n'est dans l'esprit qui ne fut d'abord dans les sens. » John Locke

Depuis la rencontre avec la pédagogie Reggio dans les années 1980, l'idée des « cent langages » des enfants s'est largement répandue dans la pratique pédagogique en lien avec la petite enfance. D'après cette approche, les garçons et les filles se découvrent eux-mêmes et le monde au travers d'activités physiques, de la danse, du théâtre et des marionnettes, des arts plastiques, de la musique et de bien d'autres « langages » qui leur permettent d'exprimer leurs impressions sous une nouvelle forme.

Les pédagogues de la ville de Reggio Emilia en Italie du Nord disent que « les enfants flirtent avec le monde »¹⁰³, c'est-à-dire qu'ils utilisent leurs sens, leurs émotions et leurs moyens d'expression pour comprendre le monde et l'influencer. Ils sont d'autant plus à même de ressentir, de penser, de multiplier les expériences et de formuler des hypothèses sur le monde si tous leurs sens sont mobilisés. L'apprentissage enfantin n'est donc pas le résultat d'un effort pédagogique, mais se produit grâce à l'intérêt actif que l'enfant porte à son environnement. D'après J.H. Pestalozzi, les enfants apprennent avec la tête, le cœur et les mains.¹⁰⁴

En accord avec le terme grec « *aïsthesis* », la *Bildung* esthétique est comprise comme une perception sensorielle et l'apprentissage par les sens. La fantaisie, l'imagination et les émotions accompagnent le processus d'apprentissage. Les arts provoquent une stimulation particulière des différents sens, c'est pourquoi les activités artistiques et créatives se prêtent idéalement à la découverte de soi et du monde : « le vrai but de l'art [n'est] pas de créer de beaux objets. [C'est] une méthode de réflexion, un moyen d'appréhender l'univers et d'y trouver sa place ».¹⁰⁵

Cette exploration esthétique et artistique du monde a pour particularité de créer une ouverture profondément ancrée dans l'affect : apprécier, admirer l'environnement naturel peut déclencher une envie de le protéger bien plus forte qu'une vision strictement cognitive soulignant l'importance d'un comportement durable pour l'écologie.

Dans leurs activités et jeux créatifs tout comme dans le dessin, la danse, la musique et le jeu théâtral, les garçons et les filles combinent en permanence la fantaisie et la réalité, c'est-à-dire la pensée cognitive et la pensée magique. S'ils font très tôt la différence entre « pour jouer » et « en vrai », c'est-à-dire entre le réel et l'imaginaire, les enfants passent toutefois en permanence d'un univers à l'autre sans efforts. Dans le cadre de la pratique esthétique, ce lien unique entre réalité et fantaisie permet l'apparition de quelque chose d'original, de nouveau et les enfants découvrent ainsi leur capacité à créer.

Pour que s'épanouissent leurs cent langages, les garçons et les filles ont donc besoin dans la pratique d'espaces leur offrant un aménagement et du matériel qui stimulent leurs sens. Avant tout, les enfants ont besoin de pédagogues qui comprennent, valorisent et favorisent leur fantaisie et leur créativité. Dès le plus jeune âge, les enfants sont réceptifs aux œuvres d'art musicales, théâtrales et picturales complexes. En ne leur proposant que des formes d'art simplifiées et souvent schématiques – prétendument « adaptées aux enfants » –, on sous-estime leurs capacités de perception. Pour stimuler le développement de leurs moyens d'expression, des impulsions riches et nuancées sont nécessaires. Des impulsions adaptées sont proposées ci-dessous pour les domaines « arts plastiques », « musique » et « jeu théâtral ».

Arts plastiques

« Les processus de création sont des processus d'apprentissage »¹⁰⁶

Chaque enfant emprunte ses propres chemins pour tenter de découvrir et de comprendre le monde et utilise pour ce faire des moyens extrêmement variés. En dessinant, en peignant, en réalisant des collages, en expérimentant avec la pâte à modeler, le plâtre, l'argile ou le fil métallique, l'eau et le papier, il explore activement son environnement, assimile ce qu'il vit et trouve une nouvelle forme d'expression pour ses ressentis.

¹⁰³ Cf. Dreier 2010, p. 48.

¹⁰⁴ Cf. Oelkers 2005.

¹⁰⁵ Cf. Auster 1989, p. 207.

¹⁰⁶ Cf. Dreier 2010.

Qu'il s'agisse de la contemplation d'un objet ou d'une exploration sensorielle détaillée, l'ensemble des activités créatives des enfants sont étroitement liées à la compréhension du monde : « L'enfant structure sa perception par le dessin. Ou pour reprendre les termes de Rudolf Seitz : "représenter, c'est clarifier". Il s'agit là d'une appréhension mentale de la réalité où le dessin même tient le rôle de vecteur de la pensée. »¹⁰⁷

Par conséquent, les activités créatives des enfants ont à la fois une dimension cognitive et une dimension sensorielle : les nouvelles expériences déclenchent non seulement des processus d'apprentissage, elles suscitent également de l'étonnement et de la joie. Le rôle des pédagogues est de préserver cette curiosité et cette envie de découverte tout en les reliant avec de nouvelles expériences et sensations.

En réalisant des œuvres plastiques, les enfants s'approprient les systèmes symboliques, le monde de l'écriture et l'univers des signes. Les liens entre les arts et le domaine de *Bildung* « communication : langues, écriture et médias » sont donc multiples.

Les incitations en matière d'arts plastiques doivent être encadrées par un projet : au-delà du matériel à libre disposition des enfants, il est recommandé d'instaurer de longues phases ciblées consacrées à la création. Les garçons et les filles de moins de trois ans acquièrent en créant des connaissances élémentaires vis-à-vis des matériaux et des techniques. Les activités gagnent en complexité à mesure que les enfants grandissent. Elles prennent alors la forme de projets concrets ou s'articulent autour d'un thème précis.

Les arts plastiques permettent aux enfants de développer leurs visions personnelles. Par conséquent, Rudolf Seitz, pédagogue spécialisé en arts, estime que les pédagogues doivent adopter les postures suivantes dans ce domaine :

- « Étant donné que l'enfant ne dessine pas ce qu'il voit, ne corrigez pas le dessin en fonction de normes du monde des adultes.
- Prenez chaque enfant au sérieux à son stade de développement individuel. Son cheminement ne le mène pas d'un dessin médiocre à un meilleur dessin mais d'un dessin peu précis à un dessin plus précis.

- Intéressez-vous à ce que l'enfant dit dans son dessin. Son message est plus riche que vous ne le croyez.
- Les enfants partent de la nature des choses qui font partie intégrante de leurs univers. Nous, nous sommes à l'extérieur, nous sommes spectateurs, observateurs, critiques. Essayons donc de changer de point de vue pour une fois.
- Autorisez parfois les enfants à gaspiller. L'enfant a besoin de beaucoup de matériel et de temps. La place attribuée aujourd'hui à la fantaisie et à la créativité des enfants est bien trop réduite.
- Conquérir le monde avec votre enfant. Il ne doit pas sans cesse mettre à profit le moment présent pour apprendre des choses qui lui seront utiles plus tard. L'enfant a le droit d'être heureux dans le moment présent et de vivre sa condition enfantine. »¹⁰⁸

Musique

« Il est des parties de l'âme que seule la musique met en lumière. » Zoltán Kodály

Pour nombre d'enfants et d'adultes, la musique est synonyme de sensations riches et d'un profond plaisir. Les nourrissons, déjà, apprécient les bruits et les sons et s'amuse à les produire eux-mêmes. Les enfants un peu plus âgés se mettent souvent inconsciemment à fredonner quand ils sont complètement absorbés par une activité.

Dès deux-trois ans, les enfants commencent à chanter les chansons qu'ils entendent. Dans un premier temps, ils acquièrent les « contours » de la mélodie, le rythme chanté suit le rythme des paroles. Entre un et six ans, les chansons se précisent. Progressivement, les mélodies chantées deviennent clairement reconnaissables.¹⁰⁹ Les pédagogues doivent chanter avec les enfants même s'ils-elles estiment ne pas avoir la voix qu'il faut. Il est important pour ce faire de s'adapter à leur registre.

Les petits enfants perçoivent et distinguent déjà avec précision la hauteur des sons, le tempo, le volume sonore et les instruments.

¹⁰⁷ Cf. Brügel 1993, p. 33.

¹⁰⁸ Cf. Seitz 1998, p. 40 sqq.

¹⁰⁹ Cf. Berger/Greiner/Pfaff/Robie/Schilling-Sandvoß/Schwabe 2004, p. 46 sqq.

Néanmoins, les termes musicaux « ne font pas partie du vocabulaire enfantin et doivent tout d'abord être appris. »¹¹⁰

Les compétences musicales se développent au travers d'une approche plurielle :

- Des chansons existantes sont reproduites à l'aide de la voix, du corps et d'instruments ou de nouveaux morceaux sont improvisés ou créés.
- En écoutant consciemment¹¹¹ de la musique, les enfants affinent leurs facultés de perception. C'est pourquoi les pédagogues disposent dans leur répertoire non seulement de chansons simples pour enfants mais également de morceaux complexes et exigeants. Leur sélection – qui s'oriente sur le temps d'attention des enfants – comporte des morceaux courts mais aussi des extraits d'œuvres plus longues.
- La musique peut être traduite en d'autres formes artistiques. La représentation scénique, visuelle ou dansée d'une musique favorise implicitement la compréhension d'un morceau et permet d'associer plusieurs sens.
- Parler ensemble de musique favorise la compréhension des phénomènes musicaux et montre que la perception et l'appréciation d'un morceau varie fortement d'une personne à l'autre.

Tout comme les autres domaines de la *Bildung* artistique, la musique offre un accès au monde ancré dans la dimension affective : apprécier le silence et les bruits de la nature (le vent dans les arbres, le murmure de l'eau ou le cri des animaux, etc.), mais aussi percevoir les bruits de la civilisation peuvent susciter chez les enfants le souhait de protéger leur environnement.

La musique et les signaux ou rituels acoustiques sont un moyen éprouvé d'introduire ou de clore des situations récurrentes. Ils préparent la communauté enfantine à l'activité suivante (par exemple, regroupement du matin ou repas du midi) en focalisant leur attention. Un quotidien empreint de musique permet aux enfants de découvrir la musique comme forme artistique mais aussi comme forme d'expression personnelle spontanée.

Jeu théâtral

« Chaque enfant doit monter sur la scène de l'espace public, maîtriser sa performance d'une main de maître et ressentir à l'issue de la représentation la joie de la réussite. »¹¹²

Les enfants aiment jouer avec différents rôles ou identités et inventer des histoires. Parfois, ils ressentent l'envie de montrer aux autres des scènes et des histoires tirées de leurs jeux. Nous qualifions cette forme d'expression de jeu théâtral. À l'inverse de ce que peut suggérer le terme de « théâtre », il ne s'agit pas dans le jeu théâtral d'apprendre des textes par cœur et de jouer des rôles définis à l'avance mais de se saisir de ce que les enfants font spontanément et ont plaisir à faire, c'est-à-dire jouer, revêtir différents rôles et faire semblant. Au cours des dernières années, de nouvelles approches en matière de « théâtre pour les tout-petits » ont vu le jour. De nombreux projets montrent que les jeunes enfants peuvent eux aussi apprécier cet art et l'exercer.¹¹³

Ces approches reposent sur le développement et les centres d'intérêt enfantins. Il s'agit au sens propre d'un **jeu** théâtral : le caractère autodéterminé et ludique joue un rôle fondamental lors des improvisations et des pièces avec les enfants. Le jeu théâtral est marqué par les caractéristiques suivantes qui sont étroitement liées aux étapes de développement des enfants.

Le théâtre est un jeu d'imitation basé sur le « faire semblant ». La réalité sociale y est transformée et remodelée à l'aide de moyens artistiques. Cette forme particulière de jeu est régie par des règles précises : il y a une scène, des spectateurs-trices, des acteurs-trices, un-e meneur-euse de jeu (metteur-euse en scène) ainsi qu'un début et une fin clairement définis. Se familiariser avec ces règles constitue en soi un défi pour les jeunes enfants, c'est pourquoi le jeu théâtral avec les tout-petits se concentre avant tout sur la répétition de situations quotidiennes. Quand, par exemple, des enfants de deux ans jouent avec un adulte à « être grand » et « être petit » et expriment ces transformations physiquement, verbalement et à l'aide de mimiques, ils sont dans le jeu d'imitation. Ce jeu devient jeu théâtral dès lors qu'il s'agit d'une situation aménagée consciemment dans le quotidien pédagogique. « La méthode de jeu théâtral utilisée

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ En ce sens, mettre de la musique d'ambiance en fond sonore ne constitue pas une activité musicale.

¹¹² Cf. Babbe 2009, p. 11.

¹¹³ Cf. Marquardt/Jerg 2010, Weidemann 2010.

avec des enfants de deux ans qui consiste à montrer un geste ou une action que les autres répètent ensuite s'appuie sur le comportement imitatif typique de cet âge. »¹¹⁴

Le théâtre est un jeu symbolique, dans la mesure où les scénarios développés sur le mode du « faire semblant » sont mis en scène à l'aide de symboles (langage, mouvements, musique, etc.). Ces symboles véhiculent, parfois sans paroles, des histoires et des émotions. Le jeu symbolique ou le « faire semblant » exerce une fascination particulière sur les enfants de deux ans et plus. En termes de psychologie du développement, il est « typique » de cet âge dans la mesure où les enfants savent qu'il s'agit d'un jeu et que quelque chose est créé non pas « en vrai » mais « pour jouer ». On observe à partir de la deuxième année que les enfants associent le sens des réalités à la pensée magique. Les enfants peuvent très rapidement créer un nouveau monde à l'aide de leur fantaisie et de leur imagination : ils se transforment en un animal, un être fabuleux ou une autre personne, sont dotés de pouvoirs magiques et exaucent des souhaits à l'aide de bâtons et de pierres. Si ce jeu est encadré par les pédagogues, c'est-à-dire s'il a un début, une fin et un lieu précis, le « faire semblant » devient pièce de théâtre. Des actions du quotidien tels que manger, dormir, s'habiller ou se déshabiller sont particulièrement adaptées pour inciter les tout-petits à jouer à faire semblant et en règle générale les enfants s'emparent très vite du jeu et en déterminent le cours.

Les enfants plus âgés utilisent de plus en plus le corps, le langage et l'improvisation quand ils jouent à faire semblant, par exemple lorsqu'ils créent un chemin au travers de la Kita pour atteindre un trésor ou pour rendre visite aux nains dans leur cachette. Les enfants empruntent différents chemins pour atteindre leur but tout en développant leur propre histoire. Étant donné qu'ils vivent ces histoires avant tout sur le plan affectif, ils n'ont pas besoin d'apprendre de texte ou d'action par cœur, ils **ressentent** leur histoire à chaque fois et la modifient. Lorsqu'ils jouent l'intrigue de leurs livres préférés, ils suivent en première ligne leurs ressentis et leurs sentiments pour jouer les rôles qu'ils ont choisis.

Le théâtre est un jeu devant public. Une action, une scène ou une histoire est montrée à des spectateurs-trices, ce qui distingue le théâtre des actions sociales quotidiennes et du jeu de rôle. Un foulard suffit pour créer une scène : celui ou celle qui est assis-e sur le

foulard est sur scène et tous les autres sont assis en cercle autour du foulard. Des règles règnent ici également, que les enfants comprennent progressivement : les enfants montent sur scène à tour de rôle parce qu'il faudrait déterminer à l'avance qui fait quoi s'ils étaient plusieurs ; le public, quant à lui, doit rester assis à sa place sans faire de bruit, regarder et applaudir à la fin. Les enfants vivent ces « représentations » de différentes manières : « la plupart du temps, l'expression physique et faciale des enfants [trahit] une grande concentration et une tension joyeuse quand ils [montent] sur scène (...). Monter sur scène pour un moment, sentir tous les regards tournés sur soi et redescendre de la scène sous les applaudissements [suffit] largement aux plus jeunes ou aux plus timides. » (Marquardt, p. 33)

Le jeu théâtral avec les enfants repose avant tout sur l'improvisation et les thèmes choisis s'orientent sur leur univers, c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur leurs expériences et leur vécu. Ce principe s'applique à toutes les tranches d'âge étant donné que la limite entre jeu d'exploration, jeu d'imitation, jeu de « faire semblant » et improvisation reste floue chez les enfants et que les consignes imposées par les adultes perturbent leur imagination et leur jeu. Malgré cela, les pédagogues donnent en tant que « meneurs-euses de jeu » des conseils de mise en scène ou montrent comment faire certaines choses. Les enfants les regardent, puis poursuivent leur improvisation. De la sorte, le jeu théâtral prend le caractère d'une performance. Les principes du volontariat, de l'improvisation et du jeu autodéterminé jouent un rôle central dans le jeu théâtral avec les enfants. Étant donné que ce jeu se réalise à l'aide du corps, de la voix, du langage et en musique, presque tous les domaines de *Bildung* se retrouvent dans le jeu théâtral.

Passerelles entre le domaine de Bildung « arts » et les autres domaines

Santé : la danse ainsi que toute forme de mouvement en musique, la peinture sur chevalet ou par terre (des deux mains, de tout le corps ou en musique) favorisent la découverte du plaisir que procurent les activités physiques et la perception du corps dans un cadre non compétitif.

¹¹⁴ Cf. Marquardt 2010, p. 23 ; cf. à ce sujet également Winderlich 2011.

Vie sociale et culturelle : jouer de la musique ou faire du théâtre ensemble ou créer des images ou des œuvres communes renforcent le sentiment de communauté. Berlin offre de nombreuses opportunités de découvrir les arts de différentes cultures, régions et époques, les arts comme patrimoine culturel, les espaces culturels (salles de concert, opéras, musées, théâtres, etc.) ainsi que l'art à l'échelle du quartier (musique de rue, graffiti, etc.).

Communication : le chant et les onomatopées favorisent l'acquisition du langage. Les enfants apprennent à harmoniser la respiration et la phonation, un prérequis pour une diction fluide. L'échange lors de la création collective et autour des œuvres réalisées favorise l'acquisition du langage. Lors du jeu théâtral, le corps et la voix sont associés à la fantaisie et à l'imagination et le jeu créatif avec la réalité renforce la perception et les émotions. Les transpositions entre les arts plastiques, le théâtre et la musique intensifient les expériences sensorielles : la musique devient visible, les images et les gestes se transforment en sons.

Mathématiques : des questions mathématiques surgissent lors des activités créatives, par exemple lorsqu'un objet est mesuré et reconstruit dans un autre matériau. La mélodie et le rythme structurent la musique en fonction de lois mathématiques. Par conséquent, il est important que les pédagogues et les enfants (en fonction de leur niveau de développement) respectent la mélodie et le rythme. L'accompagnement instrumental et l'expression corporelle (danse ou toute autre forme de mouvement) sont utiles à cet effet.

Nature, environnement, technologie : les expérimentations qui rendent les sons visibles ou palpables sont en lien direct avec ce domaine de *Bildung*. Grâce à l'utilisation de couleurs et d'autres matériaux (bois, papier, fil métallique, etc.), les enfants entrent en contact avec les domaines de la nature et de la technologie. La perception esthétique de la nature et la création à partir de matériaux naturels contribuent à la réflexion sur la valeur de la nature.

L'enfant dans son monde

Questions exploratoires

Perception sensorielle

- Qu'est-ce qui impressionne l'enfant, qu'est-ce qui suscite son attention ?
- Quels sont les sens que l'enfant utilise de préférence pour explorer son monde ?
- Les expériences de l'enfant sont-elles reliées à ses travaux créatifs et inversement : les activités créatives l'incitent-elles à mener de nouvelles explorations ?
- Quel type de matériau l'enfant aime-t-il, que trouve-t-il désagréable (dur, mou, rugueux, lisse, chaud, froid, solide, glissant, etc.) ?
- Quels bruits l'enfant aime-t-il, quels bruits trouve-t-il désagréable, quels bruits le font sursauter ou lui font peur ?
- Quelles couleurs l'enfant connaît-il, quelle est sa couleur préférée ?
- Quelles couleurs l'enfant aime-t-il retrouver dans la nature, dans une pièce, dans des images ou des signes (affichage des prénoms au-dessus des porte-manteaux, dans la salle de bain, etc.) ?
- L'enfant observe-t-il les changements de lumière à l'intérieur et à l'extérieur ? Quel type de lumière trouve-t-il agréable ou désagréable (lumière froide ou chaude, pénombre, ombre, obscurité, lumière colorée, etc.) ?
- L'enfant est-il attentif aux bruits de l'environnement naturel (chants d'oiseaux, aboiements, bruissement du feuillage, bruits du vent, bruits d'eau, etc.) ?
- Comment l'enfant réagit-il à la musique (écoute ébahie, chant, mouvement, applaudissements) ?
- Comment l'enfant réagit-il aux changements de rythme, de volume sonore, de tempo ?
- Quelles sont les expériences artistiques que l'enfant fait au sein de sa famille ?

- Est-ce qu'on chante dans sa famille, est-ce que quelqu'un de sa famille, du voisinage, dans son cercle d'amis joue d'un instrument ?

Expression créative

- Comment l'enfant exprime-t-il ses impressions ?
- Comment l'enfant utilise-t-il son corps ?
- Avec quels matériaux l'enfant aime-t-il travailler (argile, pâte à modeler, cire, bouts de bois, écorce, pierres, laine, tissus, papier, carton, etc.) ?
- Quels sont les bruits que l'enfant aime produire / produit délibérément avec son corps ? Avec quelle partie de son corps (voix, mains, pieds, nez, ventre, fesses, etc.) ?
- L'enfant s'intéresse-t-il aux instruments qui lui sont inconnus et a-t-il plaisir à les tester ?
- L'enfant aime-t-il expérimenter avec les bruits et les sons en utilisant différents matériaux comme caisses de résonance ?
- Quels matériaux l'enfant utilise-t-il pour exprimer visuellement ses sentiments, ses représentations et ses impressions ? Que veut-il exprimer ? Comment le fait-il ? A-t-il plaisir à le faire ?
- L'enfant exprime-t-il ses émotions à l'aide de sa voix et de son corps ?
- L'enfant aime-t-il travailler avec ses mains, aime-t-il construire ?
- L'enfant connaît-il la différence entre déchirer et découper, froisser et déplier ? Que préfère-t-il faire ?
- Quelle technique l'enfant connaît-il pour séparer deux choses (couper, scier, déchirer, éplucher, tailler) ?
- Aime-t-il peindre, dessiner, gribouiller ? Préfère-t-il peindre debout, assis ou allongé ?
- Avec quelle matière colorante et quels outils l'enfant aime-t-il travailler (crayons, pinceaux, craies, peinture à l'eau, fusains, gouache, encres, pigments, aquarelle ou peinture au doigt, ciseau, scie, perceuse, pinces, marteau) ?

- Quels techniques et matériaux d'assemblage suscitent l'intérêt de l'enfant (coller, relier, clouer, coudre,agrafer, piquer, etc.) ?
- L'enfant aime-t-il se mouvoir sur des sons et des rythmes ? Quels mouvements fait-il ? Se meut-il en silence ? Comment suit-il le rythme avec son corps (sons, claquements de langue ou de doigts, taper dans ses mains, taper du pied, etc.) ?
- L'enfant aime-t-il chanter ou fredonner quand il joue ou se déplace ?
- L'enfant essaye-t-il d'inventer de nouveaux rythmes ou mélodies ?

- L'enfant essaye-t-il de reproduire les rythmes / de les suivre ?
- Comment l'enfant exprime-t-il ses sentiments au travers de ses mimiques et de sa gestuelle ? Comment montre qu'il se sent bien, qu'il est joyeux, a peur, ne se sent pas bien ?
- Aime-t-il jouer avec certains objets en particulier ?
- Jeu d'imitation ? Jeu d'exploration ?
- L'enfant aime-t-il réciter / interpréter quelque chose ou préfère-t-il écouter et regarder ?
- Aime-t-il être sur scène ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- utiliser tous ses sens pour se percevoir soi-même et son environnement
- prendre conscience des sentiments éprouvés face à la nature et à la culture, apprécier l'émerveillement
- développer et exprimer sa fantaisie
- associer des couleurs, formes, mélodies et tonalités avec ses propres émotions
- percevoir les différents bruits, sons, couleurs et formes de son environnement (urbain et naturel)
- percevoir consciemment les sons, les bruits et le silence
- raconter les expériences musicales réalisées au sein de la famille
- prendre conscience de ses moyens d'expression artistiques et avoir plaisir à les tester
- connaître et valoriser ses formes d'expressions individuelles : je sais peindre / dessiner / faire des collages / modeler / chanter / danser / jouer d'un instrument
- apprécier ses propres créations
- exprimer ses ressentis et ses émotions en musique, en dessin et au travers du jeu théâtral
- prendre plaisir au chant, à la danse, au mouvement en musique
- prendre plaisir au jeu, à la représentation et à la transformation
- oser faire de la musique et bouger en rythme de manière fantaisiste

Compétences sociales

- développer ses propres ressentis esthétiques et partager des jugements du type « ça me plaît » ou « ça ne me plaît pas » avec les autres
- apprécier son imagination et celles des autres, partager son imaginaire

- découvrir et valoriser les œuvres des autres enfants et des adultes, « toi, tu peins comme ça, moi, je peins comme ça, etc. »
- percevoir les émotions et les jugements que suscite la musique chez les autres et les respecter
- communiquer aux autres comment on se sent grâce aux arts
- jouer de la musique en groupe
- dire si le volume sonore est trop fort / pas assez fort

Compétences techniques

- découvrir les différences entre les matériaux (mou/dur, rugueux/douillet, serré/lâche, visqueux/liquide, souple/rigide, etc.)
- connaître les différentes couleurs et leurs nuances
- percevoir les bruits des alentours (chant des oiseaux, vent dans les arbres, bruit de l'eau, etc.) et les apprécier
- percevoir la mélodie, le rythme, la hauteur, le timbre et l'intensité d'un son
- découvrir différents matériaux et différentes manières de les utiliser
- découvrir le bois et son travail à l'aide de scies, marteaux, clous ainsi que différentes procédures de coupe avec des pinces pour le fil métallique ou les cordes épaisses
- tester différentes techniques d'assemblage (relier, coller, nouer, agraffer, etc.)
- bouger en musique de manière fantaisiste
- tester différents instruments (guitare, xylophone, trompette, tambour, violon)
- développer un vocabulaire musical (fort/pas fort, rapide/lent, aigu/grave, clair/sombre, noms des instruments)
- connaître les paroles et la mélodie de plusieurs chansons

- savoir comment les instruments produisent des sons, construire soi-même un instrument
- utiliser des formes variées d'expression personnelle et de jeu théâtral

Compétences d'apprentissage

- prendre conscience de ses moyens d'expression individuels
- découvrir différents matériaux et savoir utiliser ses connaissances lors de l'utilisation d'un nouveau matériau
- plaisir à découvrir des instruments, des morceaux de musique, des sculptures et des peintures
- expérimenter avec la voix, avec des instruments et le corps et découvrir le plaisir de jouer avec les sons
- détermination, soif de savoir, ténacité et endurance lors de l'apprentissage de chansons ou dans la découverte d'instruments
- faire l'expérience de la scène et du rôle de spectateur-trice

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- s'intéresser aux intentions artistiques des enfants et les valoriser
- prévoir tous les jours du temps pour des processus créatifs en tenant compte de la continuité thématique et temporelle
- permettre aux enfants de découvrir la colle, l'eau, le papier, les matériaux plastiques
- faire appel à des artistes et pédagogues spécialisés en arts
- rituels musicaux pour se repérer dans le déroulement de la journée (musique calme pour les situations de repos et musique entraînante pour les activités physiques, etc.)
- accompagner les situations quotidiennes de soins corporels en chantant (avec tact !)
- donner aux enfants le temps d'explorer individuellement les sons qu'ils peuvent produire avec leur corps, des objets de la vie quotidienne ou des instruments
- accompagner les chansons de mimiques et de gestes
- « mettre en scène » les actions quotidiennes (s'habiller, se déshabiller, se laver, etc.), c'est-à-dire dire les reproduire dans le cadre d'un jeu d'imitation en les transformant de manière créative

Incitations ludiques et matériel de jeux

- jeux sur les genoux
- memory sonore
- matériel produisant des sons (circuits à billes, jeux éoliens, jeux d'eau, etc.)
- instruments, notamment construits soi-même
- accessoires pour se déguiser, foulards, objets « magiques »
- donner l'occasion aux plus jeunes de faire leurs premières expériences avec une couleur (empreintes de pied et de main sur de grandes feuilles de papier, etc.)

- jeu théâtral, par exemple « Un oiseau sort de l'œuf » (les enfants jouent un oisillon qui sort de son œuf), « Je suis moi » (les enfants représentent leurs activités préférées à l'aide de gestes et de mimiques), « Je suis un rêve » (tous les enfants « dorment » et jouent leurs rêves)

Projets

- découvrir la terre, l'eau, le feu et l'air et les représenter visuellement, à l'aide de sons et par le jeu
- peindre avec différents crayons, pinceaux et des deux (!) mains sur des chevalets, à une table ou sur les murs
- créer un musée de « bric-à-brac » : tous les objets collectés par les enfants (même ceux tirés de leurs poches de pantalon !) sont exposés
- Quels sons mon corps produit-il ?
- Quel type de musique aimé-je écouter et jouer quand je suis de telle ou telle humeur ?
- Quel type de musique mes parents écoutent-ils ? Quel type de musique tes parents écoutent-ils ?
- petites saynètes et improvisations sur des thèmes proposés par les enfants (« Je suis "petit", "grand", "dangereux", "gentil", etc. »)
- réaliser une pièce radiophonique

Aménagement des espaces et matériel

- aménager un atelier ou un espace consacré à l'utilisation des couleurs (peinture à l'eau et à l'huile, pigments) avec du papier ainsi que de l'argile, de la cire et de la pâte à modeler (sans substances toxiques !)
- chevalets, tables lumineuses, miroirs, etc.
- offrir aux plus jeunes de grands espaces pour créer
- matériaux naturels (planches de bois, branches, bâtons, liège, éponges, etc.)
- récolter des « trésors » (coquillages, pierres brillantes, plumes, etc.) et les exposer

- matériel naturel et objets du quotidien permettant de produire des sons
- instruments simples (tambours, clochettes, maracas, flûtes, cymbales, etc.)
- espaces consacrés au repos et espaces consacrés aux activités bruyantes

- matériaux pour construire une scène (foulards, tapis, petites estrades, etc.)
- foulards/tissus, objets du quotidien pour les jeux d'imitation

L'enfant dans la communauté enfantine

Questions exploratoires

Perception sensorielle

- Y a-t-il des « trésors » dans les familles qui peuvent être amenés dans la Kita ou le mode d'accueil individuel ? De beaux objets, des tableaux, des bijoux, etc. ?
- Quel type de musique les enfants entendent-ils dans leur famille ?
- Comment les enfants réagissent-ils aux préférences musicales des autres enfants de la communauté enfantine ?
- Y a-t-il des occasions régulières d'écouter attentivement différents types et genres de musique ? Qui choisit les morceaux ?
- Avec quels accessoires les enfants aiment-ils jouer ?
- Quelles histoires / quels livres sont particulièrement appréciés des enfants ?

Expression créative

- Qui a quelles activités préférées (construire, faire de la poterie, peindre, faire des collages, etc.) ?
- Quels sont les matériaux préférés des enfants (bois, argile, métal, papier, carton, etc.) ?
- Quelles sont les préférences des tout-petits ?

- Quels sont les enfants qui jouent ensemble / côte à côte ?
- Les filles et les garçons choisissent-ils des activités et des matériaux différents ?
- Les enfants rejouent-ils régulièrement certaines actions ?
- Les enfants privilégient-ils certains lieux pour jouer ?
- Y a-t-il des traditions ou des rituels musicaux ? Au quotidien ou pour des occasions particulières ? Dans quel but ?
- Est-ce que des personnes d'âges, de couleurs de peau, d'apparences variés et en situation de handicap sont représentées dans les affiches et les livres de la Kita ou du mode d'accueil individuel ?
- Le plurilinguisme est-il reflété adéquatement dans les chansons chantées et écoutées ?
- Quelles activités musicales les pédagogues exercent-ils-elles ? Comment impliquent-ils-elles la communauté enfantine dans ces activités ?
- Y a-t-il des artisan·es ou des artistes dans les familles des enfants ? Comment peuvent-ils-elles être impliqués dans le travail pédagogique ?
- Les enfants ont-ils dans leur famille des musicien·nes qui peuvent être invité·es pour jouer de la musique ?
- Quelles offres musicales, artistiques ou théâtrales à destination des enfants de moins de six ans existent-elles ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- développer ses propres projets artistiques et motiver les autres à y participer
- communiquer avec d'autres enfants sur ses propres œuvres et celles des autres
- prendre conscience de l'importance de ses moyens d'expression individuels au sein du groupe
- construire et créer de manière collective
- découvrir l'aménagement intérieur d'autres familles : à quoi ça ressemble chez vous / chez nous ?
- avoir conscience de son rôle lors des chants en groupe, des jeux instrumentaux et théâtraux et comprendre sa contribution au jeu du groupe
- mettre en scène ses propres histoires et les histoires d'autres enfants

Compétences sociales

- prendre conscience des formes d'expression des autres et les respecter
- échanger avec les autres autour de jugements esthétiques du type « ça me plaît » ou « ça ne me plaît pas » : qu'est-ce qui plaît aux autres, qu'est-ce qui leur correspond ?
- échanger avec les autres autour des perceptions, sentiments et jugements liés aux expériences artistiques ; se mettre à la place de l'autre et respecter son point de vue
- prendre conscience des formes d'expression artistiques des autres enfants
- respecter chaque enfant et ses moyens d'expression visuels, musicaux et théâtraux
- créer quelque chose de manière collective et échanger autour de cette création
- produire en groupe des spectacles de danse, de musique et de théâtre

- s'écouter mutuellement lorsqu'on joue de la musique ou fait du théâtre en groupe
- reproduire en groupe des scènes, des histoires ou des événements en jouant
- trouver les différences et les points communs entre fabriquer / créer / travailler et les nommer

Compétences techniques

- s'exprimer en groupe avec fantaisie lors des activités artistiques
- savoir manier différents outils
- lors des chants en groupe suivre le rythme et la mélodie (à hauteur de son stade de développement), notamment lors des canons
- connaître des pièces de théâtre et de marionnettes musicales
- découvrir la fonction de chef·fe d'orchestre / de metteur·euse en scène et l'exercer
- échanger verbalement autour de la musique entendue et des peintures / œuvres observées
- développer des connaissances élémentaires sur le jeu théâtral : il y a une scène, des actrices et des acteurs, un·e « metteur·euse en scène » et le public applaudit, notamment à la fin de la pièce

Compétences d'apprentissage

- réaliser ses propres collections et documentations
- découvrir les procédés d'expérimentation
- découvrir l'ordinateur comme outil de création artistique
- apprendre que faire de la musique en groupe présuppose qu'on s'écoute mutuellement et qu'on s'accorde
- prendre plaisir à explorer les instruments et les morceaux de musique en groupe
- réaliser une production musicale ou théâtrale en groupe en se répartissant les tâches

- découvrir les symboles musicaux (images, diagrammes, notes, partitions), utiliser des symboles graphiques pour produire de la musique, transcrire la musique en symboles graphiques ou en images
- explorer différents rôles et différentes histoires

- connaître le mouvement, la danse et le jeu théâtral comme moyens d'expression artistiques
- développer des projets seul et en groupe, développer une vision

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- présenter des œuvres et des objets de la vie quotidienne issus de différentes cultures familiales
- organiser des expositions en groupe
- prévoir du temps pour regarder ensemble des œuvres d'art et des constructions (livres, expositions, musées, etc.)
- rituels musicaux pour renforcer le sentiment d'appartenance au groupe (chansons pour dire bonjour et au revoir, etc.).
- prévoir des temps consacrés à l'écoute attentive de morceaux de musique et à l'échange
- chansons issues de différentes cultures ou en langues minoritaires
- les pédagogues ou les parents qui jouent d'un instrument viennent jouer avec les enfants
- bouger en musique
- mimer un personnage pour que les enfants le devinent
- jouer en groupe des scènes du quotidien (se laver les mains, mettre la table, dire bonjour, au revoir, etc.)

Incitations ludiques et matériel de jeux

- matériaux de construction de tout type (en métal, aimants, bouts de bois, emballages, etc.)
- différents matériaux d'assemblage et outils adaptés (colle liquide et en bâton, rubans adhésifs, vis, agrafeuse, clous, marteaux, etc.)
- inciter à modifier et à manipuler la lumière (variateur, ca-léidoscopes, prismes, films colorés, appareils photos, etc.)
- proposer des instruments auxquels les enfants peuvent jouer à plusieurs (instruments de la méthode Orff, tambours et autres instruments rythmiques, etc.)
- chansons et danses en cercle (cf. jeu théâtral)

- jeux de rythme en cercle (transmettre un son, l'accélérer-le ralentir, le faire devenir plus fort-moins fort, etc.)
- théâtre d'ombres
- « jouer quelque chose au ralenti » (les enfants jouent au ralenti et en musique des actions qu'ils ont choisies)
- « cercle des grimaces » (les enfants sont assis en cercle, un enfant montre une grimace que tous imitent)
- « monstre qui crie » (les enfants se font face en deux rangées, une rangée fait semblant de crier fort, l'autre rangée joue la peur ; ensuite, les rôles sont inversés)
- « plus fort, moins fort » (les enfants sont debout dans la pièce et prononcent des mots choisis à l'avance de plus en plus fort et, sur un signe, se taisent)
- improvisations sur la base d'histoires inventées

Projets

- faire un safari-photo dans les alentours de la Kita ou du mode d'accueil individuel
- réaliser une documentation avec un appareil photo et un bloc à dessin : quel est mon endroit préféré dans la Kita/dans le mode d'accueil individuel ?
- documenter les expérimentations avec l'eau, la lumière et l'ombre
- inviter des artistes et créer une œuvre (théâtre, arts, musique) avec eux-elles
- Nous écrivons une chanson nous-mêmes !
- enregistrer des sons : une journée dans la Kita/le mode d'accueil individuel
- construire des instruments soi-même et en jouer ensemble
- Comment les enfants sourds ressentent-ils la musique ?
- Nous allons au théâtre
- À la recherche d'un trésor...

Aménagement des espaces et matériel

- créer des espaces d'exposition (murs, cadres, vitrines)
 - réaliser des peintures et des sculptures et les exposer
 - concevoir des mosaïques pour les différentes pièces et les réaliser
 - lieu pour faire du bruit, pour danser, pour se retirer
- construire une scène
 - scènes, différentes sources lumineuses
 - livres sur le théâtre
 - recueils de chansons

Découvrir et explorer le monde

Questions exploratoires

Perception sensorielle

- Quelles sont les traces du passé que l'on rencontre dans le quartier (pavés, lampadaires, jardins, parcs, bâtiments, monuments, etc.) ?
- Quelles formes d'art contemporaines trouve-t-on dans les environs immédiats (1 % culturel, graffiti, architecture moderne, affiches, publicité, installations lumineuses, etc.) ?
- Que peut-on découvrir dans les environs (histoire culturelle de la ville, du quartier, art religieux dans les églises, les synagogues, les mosquées, etc.) ?
- Quelles formes artistiques et culturelles venues d'autres pays et d'autres cultures les enfants connaissent-ils grâce aux voyages qu'ils ont fait ou grâce à leur origine ?
- À quel·les artistes les enfants peuvent-ils s'identifier en raison de certaines caractéristiques identitaires (couleur de peau, genre, langue familiale, religion, etc.) ?
- Les enfants, parents, pédagogues connaissent-ils-elles des œuvres d'art « subversives », qui s'opposent à la pensée dominante (caricatures, graffiti, films pour enfants, etc.) ?
- Où est-ce que les enfants entendent de la musique lors de leurs trajets quotidiens ? Dans les stations de métro, dans le métro, dans les grands magasins ou autres ?
- Y a-t-il des événements musicaux récurrents dans le quartier (fêtes de rue, marchés de Noël, etc.) ? La Kita ou le mode d'accueil individuel peut-il y présenter ses propres contributions musicales ?
- Y a-t-il un lieu dans les alentours de la Kita / du mode d'accueil individuel où l'on peut entendre des concerts d'oiseaux, le chant des grillons, le bourdonnement des abeilles ou le coassement des grenouilles ? Quels chants d'oiseau les enfants et les pédagogues savent-ils-elles reconnaître ?

- Quelles sont les opportunités récurrentes ou exceptionnelles qui s'offrent à Berlin aux enfants, aux parents et aux pédagogues pour assister (gratuitement) à de grands événements musicaux (rencontre internationale des chorales, concerts estivaux en plein air, Fête de la musique et autres festivals, *Kinderkarneval der Kulturen*, etc.) ?
- Quelles offres à destination des enfants les opéras et salles de concert berlinois proposent-ils ? Sont-elles abordables ? Est-il possible d'obtenir des tickets gratuits ?
- Où peut-on découvrir des musiques d'autres époques et d'autres cultures (musée des instruments de musique, services religieux dans les églises, les synagogues, les mosquées, etc.) ?
- Où peut-on entendre des chansons berlinoises traditionnelles (orgues de barbarie au Treptower Hafen, sur le Kudamm, dans les arrière-cours du quartier de Mitte, etc.) ?
- Quelles histoires / pièces de théâtre les enfants connaissent-ils ?
- Y a-t-il dans les environs un théâtre qui propose des pièces pour enfants ?

Expression artistique

- Quel·les artistes et pédagogues spécialisé·es en arts pouvons-nous inviter pour qu'ils-elles travaillent avec nous ou pour qu'ils-elles nous montrent comment faire certaines choses ?
- Quels musées pouvons-nous visiter pour découvrir l'imaginaire et l'imagination des êtres humains hier et aujourd'hui ? Les enfants connaissent-ils le *KinderKünsteZentrum* dans le quartier de Neukölln ? Connaissent-ils le *Labyrinth* dans le quartier de Wedding ?
- Quelles activités les écoles de musique du quartier proposent-elles ? Peut-on y emprunter des instruments ?

- Des musicien·nes sont-ils·elles prêt·es à parrainer/marrainer la Kita ou le mode d'accueil individuel ou les enfants du quartier passionnés de musique ? Les parents connaissent-ils des musicien·nes (personnellement ou par personne interposée) ? L'organiste d'une paroisse des environs serait-il·elle prêt·e à donner un concert pour les enfants ?

- Quelles histoires les enfants ont-ils déjà joué / souhaitent-ils jouer ?
- Les enfants veulent-ils construire une scène de leurs propres mains ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- renforcer l'attention et aiguïser les sens
- découvrir l'environnement naturel comme un riche champ d'expériences, trouver des trésors et les présenter dans le cadre d'expositions
- développer sa capacité de jugement
- s'intéresser aux instruments et aux morceaux de musique inconnus
- trouver sa musique et ses chansons préférées en fonction de son humeur et des occasions

Compétences sociales

- se percevoir dans la continuité d'une tradition artistique et connaître différentes traditions
- exprimer de manière respectueuse ses perceptions, sentiments et jugements concernant différentes cultures musicales
- découvrir que la musique et la danse sont un moyen de rencontrer de nouvelles personnes
- fabriquer quelque chose à plusieurs et en discuter

Compétences techniques

- trouver des points communs et des différences entre les formes d'expression actuelles et passées : à quoi ressemblaient les œuvres des anciennes maîtresses, quel art « moderne » connaissons-nous ?
- jouer et expérimenter avec l'ombre et la lumière
- découvrir la « beauté de la nature » (nature, jardins et édifices aménagés par les êtres humains)
- acquérir une conscience écologique : quels sont les matériaux dangereux pour nous et pour l'environnement, comment pouvons-nous, par exemple, fabriquer de la

peinture sans additifs chimiques, que peut-on faire avec les déchets, quelles mesures de sécurité devons-nous respecter, etc. ?

- percevoir la bande sonore d'une grande ville dans toute sa diversité
- être ouvert aux différents genres et styles de musique et les comprendre
- reconnaître les points communs et les différences entre les musiques de différentes cultures, régions et époques
- connaître des techniques artistiques issues d'autres cultures
- connaître différents appareils d'enregistrement et de lecture et savoir s'en servir
- découvrir que l'on peut écrire, peindre, dessiner, jouer, retoucher des images, écouter et faire de la musique (et bien d'autres choses) à l'ordinateur

Compétences d'apprentissage

- faire preuve de curiosité et d'ouverture à l'égard des arts et des œuvres d'art de tout type
- développer une conscience historique : connaître des notions telles que « avant » et « à l'époque », « aujourd'hui » et « à l'avenir »
- constater grâce aux succès des représentations en groupe que la détermination, la ténacité et l'endurance lors des répétitions en valent la peine
- savoir que la musique peut être transcrite en symboles et être ainsi transmise au travers des régions et des époques
- se familiariser avec des méthodes et des techniques permettant d'amplifier, d'étouffer ou de déformer les voix et les sons

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- rassembler des œuvres d'art et des objets de différentes époques et les exposer
- aménager les espaces et organiser des expositions avec les enfants
- visiter des expositions et des musées d'art (le *KinderKünsteZentrum* de Berlin, la Philharmonie, l'Opéra comique, l'Île aux musées, etc.)
- attirer l'attention des enfants sur les sons et les bruits de l'environnement : musique ou vacarme ?

Incitations ludiques et matériel de jeux

- proposer des temps pour les jeux de rôle et le jeu théâtral et observer à quel moment de la journée les enfants préfèrent faire du théâtre
- danses de différentes cultures, danses anciennes – danses nouvelles
- déformer les voix et les sons mécaniquement et en ayant recours à la technologie (construire soi-même une sourdine, utiliser des entonnoirs, des seaux ou des soupières, une console de mixage, l'ordinateur)
- jeux éoliens et jeux d'eau
- « Tour du monde » (les enfants font un tour du monde et mènent différentes expéditions)
- « Éruption du volcan » (les enfants sont en cercle et attirent de leurs bras et de leurs voix un feu de plus en plus fort jusqu'à ce que le volcan explose)
- « Orchestre de l'orage » (les joueurs·euses imitent la pluie, le vent et l'orage à l'aide de film plastique et de papier qui font du bruit en se froissant)

Projets

- découvrir les techniques de fabrication et de mélange des couleurs ainsi que les techniques de teinture

- découvrir les hiéroglyphes et les peintures rupestres ainsi que les outils d'écriture venus d'autres époques et d'autres cultures
- observer et démonter des œuvres d'art pour créer de nouvelles œuvres
- découvrir des artistes célèbres d'hier et d'aujourd'hui
- se familiariser avec un instrument de concert, découvrir un opéra pour enfants
- Quels sons le feu, l'eau, l'air et la terre produisent-ils et comment les compositeurs·trices les reproduisent-ils-elles ?
- Pouvons-nous imiter un concert d'oiseaux ?
- Comment pouvons-nous écrire la musique ?
- musique et physique : peut-on voir ou toucher la musique ?
- faire des enregistrements dans les alentours : quel est le son de la forêt, de la rue, d'un jardin ?
- découvrir un théâtre pour adultes

Aménagement des espaces et matériel

- œuvres d'art d'hier et d'aujourd'hui, de différentes cultures
- livres sur des artistes, musicien·nes et compositeurs·trices et leurs œuvres
- ordinateurs, appareils photos numériques et caméras
- construire des tables lumineuses et des tables de maquillage
- instruments et CD de musique de différentes cultures ou époques
- emprunter des instruments de concert pour certains projets, impliquer les parents ou les musicien·nes de l'environnement
- enregistreur, lecteur de CD, micro, échantillonneur et ordinateur
- place et espaces libres pour s'exprimer, bouger, faire du jeu théâtral

Domaine de *Bildung* « mathématiques »

« La nature est un livre écrit en langage mathématique. » Galilée

Les mathématiques sont apparues dans l'histoire de l'humanité afin de compter, mesurer et calculer et de résoudre les questions géométriques en matière de construction et d'arpentage. Depuis plus de 2 500 ans, les êtres humains s'intéressent aux structures arithmétiques et géométriques de notre monde et décrivent les phénomènes naturels, économiques et sociaux à l'aide de « modèles mathématiques ». Les bases de la pensée mathématique se développent au cours des premières années de l'existence et reposent sur des compétences que les nourrissons manifestent dès les premiers mois.¹¹⁵ Leur besoin de sécurité est relié à leur perception de l'ordre des choses. Les enfants d'un an sont ainsi capables de trouver leurs vêtements dans un vestiaire bien rempli si celui-ci est rangé de manière structurée, par exemple, à l'aide de photos des enfants, de symboles indiquant où ranger les chaussures, les manteaux, les foulards, les bonnets, les boîtes en plastique pour le petit-déjeuner et le sac-à-dos avec ses effets personnels.

« Les enfants de moins de 12 ans ont en général un rapport très spontané aux mathématiques. Compter, comparer, classer sont des activités qu'ils réalisent avec un grand plaisir créatif et qui sont souvent synonymes de réussite. Pour les enfants, les mathématiques ont une dimension presque magique : "tout se résout si bien", "les choses s'arrangent à merveille". De manière surprenante, les enfants ont, à cet âge-là, une image des mathématiques bien plus proche de celle d'un·e mathématicien·ne que bien plus tard dans leur parcours scolaire. Par conséquent, l'éducation mathématique préscolaire et élémentaire joue un rôle central : il s'agit de préserver l'ouverture dont font preuve les enfants, leur intérêt et leur disposition naturelle à poser des questions et à y répondre parfois eux-mêmes. [...] Dans l'idéal, les activités permettant de découvrir les mathématiques ont recours à des éléments visuels, moteurs ou haptiques. L'enfant doit jouer un rôle actif et découvrir les phénomènes mathématiques en jouant. »¹¹⁶

Au quotidien, les enfants sont confrontés à des situations diverses et variées où ils font l'expérience non seulement de l'espace et du temps, du tri et du classement, mais où ils sont également amenés à mesurer, estimer et comparer. Ils étudient les régularités et les motifs naturels, s'enthousiasment à la vue des formes symétriques des fleurs et des papillons. Ils alignent des rangées de châtaignes à l'automne et s'étonnent du poids d'une pastèque en été. En semaine, leur journée est marquée par des découpages temporels du type « le matin, à midi, le soir » ou « nous sortirons après le repas ». Ils acquièrent des représentations spatiales quand les pédagogues leur demandent de poser un bol en haut sur l'étagère ou leur disent de descendre pour aller à l'aire de jeux. Chaque enfant construit à travers ces expériences sa propre image du monde des objets, des quantités et des symboles plus abstraits (les nombres) ainsi que des structures de classement qui y sont liés. Les mathématiques permettent donc à l'enfant de trouver ses repères spatiaux et temporels dans un monde complexe.

Pour les pédagogues, il s'agit avant tout de verbaliser les relations mathématiques et de les rendre compréhensibles pour les enfants grâce à la répétition et à la variation. Ils-elles peuvent encourager l'intérêt pour la beauté d'un motif ou utiliser la curiosité des enfants à l'égard des animaux et des plantes pour les inviter à observer plus attentivement et à établir des comparaisons. Ils-elles octroient une valeur mathématique aux activités quotidiennes en s'exprimant avec précision et en privilégiant des formulations du type « nous avons besoin de quatre chaises, une par enfant » (au lieu de dire « nous avons besoin de chaises pour le jeu »). Ils-elles vérifient que l'équipement intérieur et extérieur favorise les activités mathématiques.

Le domaine de *Bildung* « mathématiques » recouvre entre autres les domaines d'expérience suivants qui sont considérés dans la littérature spécialisée comme les six piliers des processus de *Bildung* mathématique de la petite enfance¹¹⁷ :

- **trier et classer** : expérimenter avec les objets de la vie quotidienne et leurs caractéristiques (forme, taille, poids, etc.) et les classer ;

¹¹⁵ Cf. Gisbert 2004, p. 28 sqq.

¹¹⁶ Cf. Krummeck/Richter-Gebert 2014.

¹¹⁷ Cf. Hoenisch/Niggemeyer 2007, p. 33-134.

- **motifs et symétrie** : découvrir les rapports et les régularités et les produire soi-même ; percevoir les motifs comme un ordre qui se répète et les symétries comme un langage naturel ;
- **nombres et quantités** : comprendre le lien entre les nombres et les objets, saisir le sens des nombres, acquérir une représentation des nombres, réussir à classer et à compter (nombres élémentaires [nombres cardinaux] 1, 2, 3, etc. et nombres ordinaux 1^{er}, 2^e, 3^e, etc. ; numéros d'immeubles 46, 157, etc.) et comprendre la nature des opérations arithmétiques (addition, soustraction, multiplication et division) ;
- **espace et géométrie** : faire l'expérience des perspectives dans l'espace, de la géométrie et comprendre les formes et les volumes abstraits ;
- **peser, mesurer et comparer** : expériences plurielles en lien avec la longueur, le poids, la distance, le temps et les quantités ;
- **représentation graphique et statistiques** : support visuel pour comparer les nombres et les quantités (tableaux, diagrammes, plans de réseau).

L'intérêt des enfants pour les miroirs constitue un support fascinant pour l'éveil mathématique :

« Découvrir les mathématiques avec des carreaux de miroir ! Les carreaux de miroir que l'on trouve dans le commerce peuvent être utilisés seuls, à deux ou à trois pour partir à la découverte des mathématiques. (...) On construit avec deux carreaux un miroir pliable qui permet de mener de nombreuses expériences. Si l'on place un objet entre les deux miroirs, il se reflète plusieurs fois. Ces reflets se reflètent à leur tour. En fonction de l'angle d'ouverture du miroir, les images sont coupées ou entières. Les images reflétées semblent plus ou moins "justes" selon l'angle choisi. »¹¹⁸

Pour s'initier aux mathématiques, les enfants ont besoin en premier lieu d'expériences concrètes qui leur permettent de comprendre ou de déduire des principes mathématiques.

La régularité des expériences mathématiques et la fiabilité des nombres et des formes comme repères (« est-ce que c'est toujours comme ça ? ») amènent souvent les enfants à se poser des questions d'ordre philosophique sur l'origine et l'apparition de phénomènes scientifiques (« comment on sait ça ? »).

En découvrant les mathématiques, les enfants les utilisent pour structurer leur image du monde. Les stratégies employées pour s'approprier les notions logiques et abstraites varient d'un enfant à l'autre. La présentation de ce domaine de *Bildung* vise à encourager les pédagogues à découvrir avec les filles et les garçons le monde fascinant des mathématiques et à apprendre avec eux-elles.

Passerelles entre le domaine de *Bildung* « mathématiques » et les autres domaines

Santé : percevoir ses caractéristiques physiques (taille, poids, longueur des cheveux, etc.) et les comparer avec celles des autres enfants

Vie sociale et culturelle : visibiliser l'existence de différents calendriers, systèmes de mesure et chiffres

Communication : verbaliser les observations météorologiques, développer des notions et des symboles pour désigner les différents phénomènes

Arts : diviser une image en formes abstraites (cercles, carrés, rectangles) ; jeux physiques, chants et danses en lien avec les chiffres et le classement, dont la structure se répète ou dont le rythme peut par exemple être tapé dans les mains

Nature, environnement, technologie : représenter et compter les pattes d'insectes et d'araignées, comparer leur nombre, leur taille et leur forme

¹¹⁸ Cf. Krummeck/Richter-Gebert 2014.

L'enfant dans son monde

Questions exploratoires

L'enfant en tant qu'individu

- L'enfant a-t-il plaisir à débiller et à ranger les objets du quotidien, à les trier, à les aligner ou à s'en servir pour créer des motifs ?
- Apprécie-t-il les rituels de la journée ? Lesquels aime-t-il tout particulièrement ?
- Comment et quand l'enfant manifeste-t-il un intérêt pour son âge, les numéros de téléphone, les activités de classement ?
- Comment l'enfant appréhende-t-il les situations impliquant des quantités (distribuer et trier le matériel, les couverts ou la vaisselle) ?
- Dans quelles situations l'enfant s'intéresse-t-il aux rapports entre les choses (plus/moins, plus grand/plus petit, lourd/léger) ?
- Quelles questions l'enfant pose-t-il à l'égard des systèmes de classification (quantités, numérotations, classements, etc.) ?
- Comment l'enfant se repère-t-il dans l'espace et dans le temps ?

Relations sociales

- Quels enfants s'intéressent au monde des formes et des chiffres ? Quels enfants ne s'y intéressent guère ?
- Dans quelles situations l'enfant se laisse-t-il inciter à comparer (plus grand/plus petit, plus lourd/plus léger, plus court/plus long, plus rapide/plus lent) ?
- Quelles règles mathématiques apparaissant dans les jeux l'enfant connaît-il (comptines sur les chiffres, niveaux de jeux vidéos, etc.) ?
- Quand, dans quelles circonstances l'enfant souhaite-t-il être « premier » ?
- Dans quelles situations l'enfant s'intéresse-t-il au nombre d'enfants qui jouent avec lui et au nombre de ceux qui font autre chose ?

Environnement

- L'enfant connaît-il son adresse, le numéro de son immeuble, son code postal ?
- À quels principes élémentaires l'enfant s'intéresse-t-il (utilisation d'une balance, d'une montre, d'un calendrier, etc.) ?
- Sait-il qu'une seule pièce de monnaie vaut parfois plus que deux pièces ?
- Comment explore-t-il les motifs présents dans la nature ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- avoir plaisir à utiliser les objets du quotidien, s'y intéresser
- savoir combien d'yeux, d'oreilles, de jambes, de bras, de doigts, d'orteils ou de narines je possède
- savoir son âge
- développer une notion du temps (le matin, le midi, le soir, la nuit, on vient me chercher avant/après le repas, la sieste, etc.)

Compétences sociales

- utiliser des modèles mathématiques pour structurer les situations sociales (partager, faire quelque chose à tour de rôle, etc.)
- reconnaître et accepter que les autres enfants adoptent un cheminement différent pour régler les problèmes
- dire quelle quantité je souhaite avoir ou donner

Compétences techniques

- connaître les structures temporelles élémentaires (avant – après, hier – aujourd'hui, heure – jour – semaine – mois – année)
- percevoir les apparences de manière détaillée et comparer les tailles et les quantités par rapport à soi (je suis plus petit que/plus grand que/aussi grand que...)
- comprendre les comparaisons de quantité (deux jambes, deux chaises, etc.) et leur représentation graphique
- comprendre la permanence des quantités (un litre dans un récipient de haute taille, dans un récipient large)
- identifier les points communs et les différences entre objets en fonction de différentes caractéristiques (forme, taille, couleur, etc.)
- connaître le numéro de son immeuble et son code postal

- savoir manipuler un nombre limité de chiffres
- reconnaître certaines formes géométriques (cercle, quadrilatère, triangle, rectangle, carré)
- connaître les différentes fonctions des nombres : identifier, compter, mesurer (combien ? le combienième ? combien de fois ? de quelle taille ? de quelle longueur/hauteur ?), savoir distinguer les nombres ordinaux et cardinaux
- acquérir des notions élémentaires concernant les formes géométriques
- savoir former des généralisations, des concepts : identifier, nommer et classer les similarités et les différences entre plusieurs phénomènes et/ou objets
- savoir utiliser l'argent
- connaissances élémentaires concernant l'utilisation d'un ordinateur

Compétences d'apprentissage

- faculté à découvrir et utiliser la qualité structurante des « mathématiques »
- avoir recours à des aides techniques (boulier, calculatrice, ordinateur, etc.)
- comprendre que les choses peuvent être représentées de manière réduite ou agrandie (plans d'une ville, figurines animales, etc.)
- classer et systématiser ses expériences et représentations et établir des liens entre des objets et des phénomènes
- trouver de nouvelles solutions en équipe en faisant preuve de détermination et de ténacité et en allant au bout de ses questions
- reconnaître les rapports de cause à effet

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- accompagner par la parole les situations quotidiennes et commenter les situations mathématiques : mettre la table avec la vaisselle et les couverts, disposer les chaises, compter les marches ; répartition du matériel de jeu ou des aliments ; lors du regroupement du matin : familiariser les enfants avec la date (jour de la semaine, mois, année) et l'afficher
- organiser la découverte de formes naturelles (minéraux, escargots, coquillages, bois, etc.) et d'objets du quotidien (boutons, vis, clés, agrafes, etc.), les collectionner, les trier (par taille, couleur, poids, etc.), les classer en fonction de leurs points communs et de leurs différences, les utiliser pour réaliser des motifs ou construire des rangées
- familiariser les enfants avec les chiffres et les symboles de leur quartier (numéros d'immeubles, numéros de téléphones, étages, lignes de bus, prix affichés, plaques d'immatriculation, réseau viaire, etc.)
- raconter des histoires qui comportent des chiffres ; comptines et poèmes pour apprendre à compter
- établir un lien entre les formes géométriques élémentaires et les objets de la vie quotidienne (forme d'une tasse, d'une assiette, des pièces d'un jeu de construction, d'une fourche sur un arbre, etc.)
- établir un lien entre les perceptions sensorielles et les formes géométriques abstraites (tourner sur soi-même = forme circulaire, nous sommes en rond et formons un cercle) ; se situer dans l'espace : se déplacer devant, derrière, dedans, à côté de la boîte en carton
- prévoir avec les enfants la préparation de plats et de gâteaux et faire les courses (faire une liste de courses, comparer les prix, estimer les quantités nécessaires)
- comparer en permanence les tailles et les poids à l'aide d'objets du quotidien ; documenter la croissance des enfants
- verbaliser les cadres temporels au cours de la journée (aujourd'hui, demain, après le repas de midi), rythmer la journée à l'aide de répétitions, compter lors des situations du quotidien (en allant chercher des gobelets, etc.)
- jeux physiques, chansons et danses se basant sur les chiffres ou sur un classement, qui ont une métrique répétitive ou des rythmes marqués que l'on peut par exemple taper dans les mains
- expériences avec les médias : ordre de passage et durée autorisée pour utiliser l'ordinateur, durée autorisée d'utilisation de l'ordinateur, utilisation de l'ordinateur en groupe, etc. ; horaires des émissions télévisuelles préférées

Incitations ludiques et matériel de jeux

- matériaux à trier, à construire et déconstruire, pour construire des tours, former des lignes, etc. ; objets qui s'emboîtent, s'empilent, se remplissent, se rangent (pièces de construction, billes, gobelets, etc.)
- piscine à boules multicolores
- matériel divers en lien avec les chiffres (planches en bois avec des billes à déplacer pour apprendre à additionner et soustraire, etc.) ; billets et pièces de monnaie pour jouer ; carreaux de moquette numérotés ; jeux de dés, dés de différentes tailles, jeux de dominos ; chiffres sous différentes formes (aimants, en bois et autres matériaux) ; livres sur les chiffres
- caisse de boutons
- jeux pour percevoir sa position dans l'espace (sous la table, devant l'armoire, etc.) ; jeux d'imagination : comment ce serait si tout était triangulaire, rond... ?
- balances avec différents poids, jeu de la marchande avec balance et caisse ; horloges de tailles et modèles différents

Projets

- Je suis moi ! : observation et documentation de chaque enfant, comparer la croissance, le poids, la longueur des cheveux, la taille des pieds, etc., des enfants
- Ma famille et ma maison : nombre des membres de la famille, âges, nombre de pièces, étage ; dessiner un plan de l'appartement
- Petits et grands : comparaison entre parents et enfants
- Mon cahier des chiffres : l'enfant note les chiffres qu'il trouve dans son entourage

Aménagement des espaces et matériel

- calendrier des anniversaires, mètre pour mesurer la taille des enfants, balances mécaniques, verres doseurs, mètres à ruban, récipients de toutes formes (cubes ouverts, cylindres)
- ordinateur et sélection de jeux informatiques pour trier et comparer
- matériel Montessori pour les mathématiques

L'enfant dans la communauté enfantine

Questions exploratoires

La communauté enfantine

- Comment les enfants montrent-ils qu'ils ont une approche spécifique de l'univers des quantités, des mesures et des comparaisons ?
- Quels enfants ont plaisir à résoudre des exercices difficiles ?

Relations sociales

- Combien sommes-nous ? Combien de garçons, combien de filles ?
- Combien d'enfants parlent d'autres langues que l'allemand ? Combien d'enfants connaissent des mots dans d'autres langues ?
- Qui est là depuis longtemps, qui est nouveau ? Depuis combien de temps un enfant est-il malade ou en voyage ?

- Qui habite où et avec qui (en lien avec les aspects mathématiques : rues, numéros d'immeuble, étages, taille de l'appartement, taille de la famille) ?
- Quels enfants s'intéressent aux énigmes, aux jeux de réflexion, aux casse-tête ?

Environnement

- Où trouve-t-on des chiffres, des instruments de mesure et d'autres systèmes de classement dans le bâtiment de la Kita/du mode d'accueil individuel ?
- Comment les structures mathématiques sont-elles visualisées au quotidien (calendrier, horloge, tableau de présence) ?
- Comment les parents peuvent-ils être impliqués dans l'éveil aux mathématiques ? Quels parents exercent des métiers en lien avec les mathématiques ?
- Les enfants ont-ils accès à l'ordinateur et aux logiciels ? Comment les utilisent-ils ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- Je sais faire ça et ça, et je sais faire d'autres choses que les autres
- développer des idées et prendre l'initiative vis-à-vis des opérations mathématiques : comparer, compter, additionner, soustraire
- développer des centres d'intérêts et des facultés individuels

Compétences sociales

- vouloir additionner et diviser : développer un sentiment d'appartenance et se distinguer des autres
- se sentir appartenir à un petit ou à un grand groupe d'amis
- se sentir responsable vis-à-vis d'une communauté d'enfants plus ou moins grande
- échanger autour des ordres de grandeur et des proportions

Compétences techniques

- Nous avons besoin de ça et de ça dans telle et telle quantité !
- percevoir les phénomènes de manière nuancée : qu'est-ce qui se ressemble, qu'est-ce qui est différent ? Qui ou quoi est plus grand-plus petit / plus long-plus court / plus léger-plus lourd ?

Compétences d'apprentissage

- résoudre un problème en groupe en se répartissant les tâches et en tenant compte des points forts et des facultés des enfants impliqués
- trouver de nouvelles solutions en mettant en commun ses expériences et points de vue individuels

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- verbaliser les cadres temporels (aujourd'hui, demain, après le petit-déjeuner), souligner le rythme des répétitions (tous les lundis, nous allons à la piscine)
- commenter les actes quotidiens (partager et répartir les fruits)
- cuisiner avec les enfants en prévoyant les plats avec eux, faire la liste de courses, faire les courses, comparer les prix, estimer les quantités nécessaires, peser et mesurer, trier et distribuer
- proposer des casse-tête et des quiz ; jeux de société incitant à compter, classer, récolter
- raconter des histoires qui comportent des chiffres ; comptines et poèmes pour apprendre à compter
- jeux physiques (courses en sac), chansons (« Uhrenkanon », le canon des horloges) et danses qui incitent à compter et à classer
- proposer des énigmes et des casse-tête pour entraîner la perception des enfants et leur logique

Incitations ludiques et matériel de jeux

- matériel gratuit en libre utilisation (boîtes à chaussures, cartons de différentes tailles, tubes en carton de diamètres et longueurs différents, coquillages et pierres) ; matériel identique en grande quantité (pincettes à linge, grandes vis, centimes, dés, etc.)
- jeu de marchandise avec balance et caisse ; argent pour jouer

- éprouvettes graduées, pots, gobelets, bouteilles, bols à remplir de différents matériaux (sable, eau, haricots) et pour les transvaser
- vieux réveils à démonter ; matériel représentant les chiffres sous différentes formes (notamment carrés de moquette numérotés)
- jeux de dé et dominos
- jeux pour percevoir sa position dans l'espace (sous la table, devant l'armoire, en haut à gauche, derrière à droite)

Projets

- « Nous mesurons notre salle/notre bâtiment/notre surface extérieure » : utiliser ses propres instruments de mesure (main, pied, pas, bâtons, etc.) et documenter les résultats
- « gérer l'argent » : signification et valeur de l'argent de poche
- Nous trions les « trésors trouvés dans nos poches » en fonction de leurs points communs et de leurs différences et les exposons

Aménagement des espaces et matériel

- symboles pour les mesures temporelles (jour-mois-année ; jours de la semaine, anniversaires, jours de fête, calendrier) ; instruments de mesure (mètre pliant, mètre à ruban) ; balance mécanique avec poids

Découvrir et explorer le monde

Questions exploratoires

Évolution

- Comment mesurait-on, pesait-on et comptait-on autrefois et comment faisait-on commerce sur les marchés ? Quelles mesures et poids connaissent nos parents / nos grands-parents ?
- Pourquoi a-t-on besoin des chiffres et où les rencontre-t-on ?
- Comment les chiffres sont-ils apparus et que signifient-ils ?
- Comment les techniques de mesure sont-elles apparues et que signifient-elles ?

Expériences

- À quelle distance se trouve la piscine, le zoo, le théâtre, etc. et combien de temps faut-il pour y aller ? Quelle ligne de bus et de métro prenons-nous pour y aller ?
- Combien coûte un ticket ? Combien de pièces cela représente-t-il ?
- Combien de temps devons-nous marcher pour arriver là-bas ?
- Quels enfants peuvent assumer des tâches simples (par exemple, faire les courses pour le petit-déjeuner) ?

- Qu'est-ce que l'ordinateur a à voir avec les chiffres ? Quels sont les numéros de téléphone qui peuvent sauver une vie ?

Lieux

- Quels sont les lieux intéressants à visiter (le *Technik-museum* où se trouve le premier ordinateur, la bibliothèque et son système de classement, etc.) ?
- Quelle taille fait Berlin ? Est-ce que toutes les villes sont aussi grandes ? Comment la taille des villes est-elle représentée sur les cartes ?
- Quelle distance devons-nous parcourir pendant combien de temps pour trouver des gens qui parlent une autre langue que nous ?
- Combien de temps dure le trajet pour aller en vacances ou se rendre là où habitent des ami-es ou des membres de la famille ?
- Avec quoi les gens payent-ils ailleurs ? Comment s'appelle leur monnaie ?
- Jusqu'à combien faut-il savoir compter pour entrer à l'école ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- trouver ses repères grâce à des structures répétitives
- apprendre à se repérer dans le temps et dans l'espace
- formuler ses propres questions et exprimer ses centres d'intérêts
- développer des idées et prendre l'initiative, avoir plaisir à résoudre des casse-tête

Compétences sociales

- percevoir les attentes et les questions des autres
- percevoir et respecter la diversité des intérêts de différents groupes

Compétences techniques

- connaître les propriétés élémentaires des systèmes de numération et de mesure, savoir répondre entre autres aux questions « combien ? le combienième ? à quelle fréquence ? »
- connaître les nombres dans leur double fonction : identifier et compter (combien ? le combienième ? combien de fois ?)

- savoir former des généralisations, des concepts : identifier, nommer et classer les caractéristiques similaires et divergentes des phénomènes et des choses
- découvrir différents symboles pour les chiffres
- avoir une connaissance élémentaire des systèmes de classement (horaires, chiffres, ordres) pour se repérer au quotidien et être en mesure de l'approfondir
- connaissances élémentaires concernant l'utilité et l'utilisation d'un ordinateur/d'appareils techniques

Compétences d'apprentissage

- classer et systématiser les expériences et les représentations et établir des rapports entre les choses et les phénomènes
- trouver ensemble de nouvelles solutions en faisant preuve de détermination et de ténacité, aller au bout des questions
- découvrir qu'une partie du monde repose sur des systèmes métriques et des relations de causalité et peut être structurée différemment
- découvrir que l'utilisation des médias permet d'élargir ses connaissances et d'obtenir des informations

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- lors du regroupement du matin, annoncer la date (jour de la semaine, mois, année) et l'afficher
- récolter des objets naturels (minéraux, escargots, coquillages, bois, etc.), les trier et les classer en fonction de leurs caractéristiques
- activités en extérieur : prendre le bus et le métro
- expériences avec les médias : utiliser l'ordinateur en groupe ou à tour de rôle, durée autorisée d'utilisation de l'ordinateur ; horaires des émissions télévisuelles préférées
- proposer des énigmes et des casse-tête

Incitations ludiques et matériel de jeux

- globe terrestre et cartes géographiques ; réaliser des plans de la ville à l'issue d'excursions, indiquer le tracé des rivières ; regarder le plan du réseau de transports en commun / le dessiner soi-même
- dessiner des mandalas ; réaliser des mosaïques à l'aide de différentes formes et couleurs ; symétries

Projets

- collectionner par exemple les insectes, les feuilles, etc. (nombre de pattes, points, nervures, etc.), comparer, classer, documenter

- les instruments de mesure hier et aujourd'hui
- « Ça pèse combien ? » : peser et comparer des objets quotidiens
- trouver des chiffres et des formes géométriques autour de soi (numéros de maison, étages, bâtons, fourches des arbres, places, ronds-points, etc.)
- trouver des motifs à la loupe : observer les symétries des cristaux de neige, des feuilles des arbres et des pétales sur la table lumineuse
- « Un ordinateur, à quoi ça sert ? » : qu'est-ce que les autres font avec l'ordinateur ? Qu'est-ce que j'aime bien faire sur/avec l'ordinateur ?

Aménagement des espaces et matériel

- travail de recherche sur ordinateur et utilisation de logiciels sélectionnés
- aménager un espace pour exposer les collections et les mettre en valeur
- afficher à hauteur des enfants des cartes de la ville, du quartier, du réseau de la BVG (entreprise berlinoise de transport public)

Domaine de *Bildung* « nature, environnement, technologie »

« Le commencement de toutes les sciences, c'est l'étonnement de ce que les choses sont ce qu'elles sont. » Aristote

Les enfants explorent la nature et leurs environnements en faisant preuve d'une grande curiosité et en mobilisant tous leurs sens. En s'appuyant sur leurs expériences sensorielles et matérielles avec les éléments terre, eau, feu et air et avec des objets dont ils sentent et observent les qualités, ils remarquent les différences et les points communs et se posent à eux-mêmes ainsi qu'aux autres des questions sur le monde dans toutes ses facettes.

Explorer la nature et l'environnement, découvrir les relations d'interdépendance et se percevoir comme un élément de la nature

L'enfant « a besoin (...) des animaux, des éléments, d'eau, de boue, de buissons, d'espace de jeu. »¹¹⁹

Traditionnellement, le travail pédagogique se consacre au monde vivant et aux expériences réalisées avec les plantes et les animaux. Les journées en forêt, les activités en plein air, les excursions et les expéditions dans la ville font partie du quotidien de nombreux enfants. Ils entrent ainsi en contact avec la nature et les différents environnements aménagés par les êtres humains. À Berlin, ces environnements portent le sceau de la vie urbaine. Les environnements urbains permettent eux aussi d'observer les éléments, de vivre le passage des saisons et les phénomènes météorologiques, de découvrir la diversité et les particularités de l'espace urbain et la manière dont notre culture appréhende la nature et l'environnement. Les enfants observent les phénomènes naturels et les êtres vivants. Ils explorent à la fois les rapports qui existent dans la nature et entre eux-mêmes et la nature, ce qui leur permet de construire une relation avec leurs différents environnements. Ils découvrent les cycles de vie et constatent qu'ils font eux-mêmes partie de la nature et que les êtres humains transforment la nature et l'environnement. Les

enfants apprennent que nous utilisons la nature en permanence, que l'ensemble de notre alimentation et nos activités physiques reposent sur les ressources naturelles. Ces expériences sont pour eux l'occasion de réfléchir au rôle crucial que la nature joue dans nos vies. À partir de là, les enfants peuvent apprécier la valeur de la nature, de ses ressources et sa contribution à la vie humaine. La perception et la représentation que nous avons de la nature et le rapport que nous développons avec elle sont, d'une part, le résultat de nos parcours individuels et, d'autre part, le produit de la culture dans laquelle nous grandissons.

Se faire une image du monde : découvrir au quotidien les sciences naturelles et la technologie

Les sciences naturelles ont pour objet l'étude systématique de la nature grâce à l'observation, la catégorisation, la mesure et l'analyse. Elles visent à identifier les régularités afin de comprendre les processus naturels et de s'en servir. En explorant leur monde, les enfants se posent des questions relevant des sciences naturelles et touchant à différentes disciplines : biologie, chimie, physique et technologie. Ils procèdent ici en suivant leur logique et intérêts propres. Ils cherchent à multiplier les expériences pour acquérir du savoir. Par l'intermédiaire de nombreux procédés (observation, expérimentation, vérification, description, construction, classification, évaluation, etc.), ils comprennent progressivement comment fonctionne le monde et accumulent les connaissances en sciences naturelles. Les enfants découvrent les propriétés des matériaux quand, par exemple, les flaques qu'ils rencontrent sur leur chemin sont gelées, quand la neige fond au soleil ou quand la vapeur se condense sur le couvercle de la casserole. Ils font l'expérience de la gravité quand un objet tombe par terre. Ils constatent que les choses changent de consistance en mélangeant sable et eau, en travaillant l'argile et la faisant sécher ou en mélangeant une pâte et en cuisant un gâteau. Attirer l'attention sur ces phénomènes au quotidien, les observer

¹¹⁹ Mitscherlich cité in Gebhard 2009, p. 76.

ensemble et s'en saisir pour échanger permet aux enfants de s'y intéresser de manière active. Il s'agit là de l'une des tâches centrales de la *Bildung* en sciences naturelles de la petite enfance.¹²⁰

« La technologie cherche à mettre en œuvre les résultats de la recherche en sciences naturelles (notamment en physique) afin de résoudre certains problèmes et de fabriquer des produits (...). »¹²¹

Pour les enfants d'aujourd'hui, il est tout naturel que des appareils techniques (mixeur électrique, machine à laver, lave-vaisselle, machines de chantier, ordinateur, etc.) facilitent le travail, voire remplacent la main-d'œuvre. Des retours en arrière, par exemple dans l'enfance des grands-parents ou des arrière-grands-parents, et des excursions dans d'autres univers de vie permettent de leur montrer qu'autrefois ces travaux étaient réalisés par des êtres humains ou qu'ils le sont encore dans d'autres régions du monde.

Les enfants découvrent que, parfois, les appareils ne fonctionnent pas et qu'ils peuvent être réparés. Et ils apprennent que tous les appareils ont besoin d'énergie pour fonctionner. La machine à laver a besoin d'électricité, il faut faire le plein d'essence pour conduire une voiture. D'où vient cette énergie ? Et comment ça marche chez les humains ? Comment se procurent-ils de l'énergie ? Est-ce que l'alimentation suffit, à l'image de l'essence pour la voiture, ou est-ce que les êtres humains, les animaux et les plantes ont besoin d'autre chose également ? Quels sont les points communs entre les systèmes naturels et techniques et en quoi diffèrent-ils ? Les enfants comparent et appliquent les connaissances acquises à un autre domaine. Ils s'étonnent de voir des choses disparaître subitement et trouvent des explications et des solutions pleines d'imagination.¹²² Ils cherchent à résoudre les problèmes qui se posent, ce qui constitue un aspect fondamental de la *Bildung* technologique.¹²³ En accumulant les expériences, les enfants développent des compétences qui leur permettent de contribuer à aménager l'avenir.

Accompagner l'appropriation du domaine « nature, environnement, technologie »

Les enfants font preuve d'une grande curiosité et ont envie d'aller au bout des questions qu'ils se posent. Leur motivation augmente

quand les adultes qu'ils rencontrent encouragent cette soif d'exploration. En faisant des expériences et des erreurs et en observant attentivement les choses et les phénomènes, les enfants appréhendent leur environnement et découvrent les relations de causalité. Leurs découvertes les amènent à se poser de nouvelles questions. Les pédagogues les accompagnent dans ce cheminement. Ils-elles aident les enfants à chercher une réponse aux questions qu'ils se posent sur la nature, l'environnement et la technologie et les confrontent aux thèmes qui jouent un rôle clé dans leur vie quotidienne. Ces thèmes couvrent notamment les questions en lien avec le développement durable (alimentation, santé, eau, sols, énergie, coexistence, etc.). Les adultes se saisissent des expériences des enfants pour aborder des problématiques complexes. Il est important d'échanger avec les enfants pour leur permettre de réfléchir à eux-mêmes et à leur position dans le monde. Les enfants tout comme les adultes constatent ainsi que différentes représentations et explications coexistent.¹²⁴ Pour ce faire, les pédagogues organisent par exemple des discussions à caractère philosophique avec les enfants.¹²⁵

Dans le cadre de projets de recherche, les pédagogues proposent aux enfants de découvrir des comportements alternatifs et de se former une opinion à leur égard. Ils acquièrent ainsi des outils importants pour préserver leur capacité d'action dans un monde de plus en plus complexe. Les professionnel·les échangent avec les enfants autour des processus de *Bildung* et d'apprentissage et les documentent.

Les filles tout comme les garçons s'intéressent aux questions en lien avec la nature, les phénomènes naturels et les relations d'interdépendance. Cependant, ils-elles adoptent parfois des approches différentes pour ce faire. La faculté à s'approprier des contenus de manière méthodique et systématique varie d'un enfant à l'autre. Ce que les filles et les garçons se sentent capables de faire dépend, d'une part, de ce que les femmes et les hommes qui les entourent estiment qu'ils-elles sont capables de faire et, d'autre part, des champs d'expérience que les adultes leur ouvrent pour qu'ils-elles puissent mener leur propre travail d'exploration.

¹²⁰ Cf. Von der Forst-Bauer 2012.

¹²¹ Cf. Duden « Technik » 2004.

¹²² Cf. Wagenschein 2010.

¹²³ Cf. Fthenakis *et al.* 2009.

¹²⁴ Cf. Schubert 2012, p. 48.

¹²⁵ <http://www.philosophie-bildung.de>.

Passerelles entre le domaine de *Bildung* « nature, environnement, technologie » et les autres domaines

Santé : les explorations en groupe offrent de nombreuses occasions de réaliser des activités physiques dehors dans la nature, dans les parcs ou en forêt. Faire les courses et cuisiner ensemble, semer ou planter des fruits et des légumes, les récolter et les transformer permet de parler des principes de base d'une alimentation saine.

Vie sociale et culturelle : découvrir comment les repas étaient préparés autrefois, comment les aliments arrivent dans notre assiette et ce que l'on mange dans les différentes familles permet d'aborder la question des traditions et de l'innovation.

Communication : une perception nuancée favorise l'acquisition de notions. Aller au bout de ses propres questions, utiliser pour ce faire des livres, inventer des symboles et interroger leur signification (symboles techniques tels que les couleurs bleu et rouge sur le

robinet, etc.) favorise les facultés d'expression. Documenter les découvertes, les expériences et les connaissances en lien avec le domaine « nature, environnement, technologie » et raconter des histoires à ce sujet ou expliquer d'autres relations d'interdépendance : autant d'activités qui favorisent l'acquisition du langage. Discuter des cycles de la nature permet de travailler la communication, de confronter différentes visions du monde et de définir des valeurs communes.

Arts : inventer et construire des machines fantaisistes à partir de matériaux quotidiens, naturels et recyclés permet de se livrer à des processus individuels de création esthétique. Les enfants expriment leurs impressions personnelles lors de la visite d'expositions consacrées à la nature dans l'art, en examinant les trésors de la nature et ses beautés ainsi qu'en expérimentant autour du son et des bruits.

Mathématiques : collectionner les objets naturels, compter, mesurer, peser, décrire et comparer font partie des expériences mathématiques élémentaires.

L'enfant dans son monde

Questions exploratoires

Expériences et préférences de l'enfant

- L'enfant est-il curieux ? Comment manifeste-t-il son intérêt vis-à-vis des choses animées et inanimées qui l'entourent ? Observe-t-il, pose-t-il des questions ? S'intéresse-t-il aux phénomènes naturels, aux procédés techniques, aux animaux et aux plantes ?
- A-t-il plaisir à mobiliser ses sens pour explorer son environnement ?
- Fait-il preuve d'étonnement quand il est confronté à des événements inhabituels (dans la nature, lors d'expérimentations techniques, chimiques ou physiques, etc.) ?
- Réclame-t-il qu'on accorde de l'attention à ses questions ?
- Tente-t-il de trouver des réponses à ses questions ? Se laisse-t-il inciter à mener ses propres explorations ?
- A-t-il confiance en ses facultés à mener des recherches, à analyser en profondeur les phénomènes naturels ou techniques ? Fait-il preuve d'endurance dans ses démarches ? Comment réagit-il face à la réussite et à l'échec ?
- L'enfant connaît-il différentes espèces végétales et animales ? Établit-il des rapports entre les phénomènes naturels qu'il observe et sa vie quotidienne ?
- Prend-il soin des plantes et des animaux ? A-t-il peur des animaux ? Si oui, desquels ?

Opportunités dans son environnement

- L'enfant a-t-il souvent la possibilité d'être dehors (jardin, parc, aire de jeux, forêts, rivières et lacs, quartier, etc.) ?

- Quels enfants ont chez eux un jardin ou des animaux ? Dans quelle mesure contribuent-ils à s'en occuper ?
- Quelles expériences l'enfant fait-il concernant sa capacité à changer les choses ? Comment exprime-t-il ses expériences (verbalement, artistiquement) ? Comment utilise-t-il les appareils techniques ? Sait-il utiliser les technologies médiatiques ?
- Quels sont les phénomènes naturels et techniques qui intéressent l'enfant ?
- Quelles solutions développe-t-il en réponse à des problèmes techniques ?

Relations sociales

- L'enfant aime-t-il observer, expérimenter, analyser des phénomènes avec d'autres enfants (la météo, la faune et la flore, les propriétés des matériaux, les procédés techniques, etc.) ?
- Se laisse-t-il inciter par d'autres enfants à mener des activités de recherche ?
- Quelles impulsions donne-t-il aux autres enfants concernant l'exploration du domaine « nature, environnement, technologie » ?
- À qui s'adresse-t-il quand il n'arrive pas à avancer dans ses recherches ?
- Comment se comporte-t-il quand il discute avec autrui des solutions éventuelles à un problème ?
- Quelles sont les différences observées entre les filles et les garçons ou entre les enfants de différentes origines quant à ces questions ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- faire preuve d'ouverture et de curiosité à l'égard de l'inconnu, poser des questions et analyser les choses en profondeur
- communiquer et exposer ses observations et ses sentiments personnels
- prendre plaisir à analyser les choses avec endurance
- s'intéresser à la nature et à son environnement
- percevoir de manière nuancée la structure, l'esthétisme et la diversité de la nature, de l'environnement et des technologies

Compétences sociales

- développer des projets d'expérience et des solutions en groupe
- faire soi-même des propositions, rebondir sur les questions des autres
- savoir expliquer aux autres une relation d'interdépendance et présenter ses propres réflexions concernant le domaine « nature, environnement, technologie »
- adopter une attitude responsable à l'égard des animaux, des plantes et des matières recyclables

Compétences techniques

- percevoir de manière nuancée les choses et les phénomènes, mobiliser pour ce faire tous ses sens (savoir distinguer et nommer les odeurs / bruits / couleurs, etc.)
- développer et appliquer des concepts en lien avec la technologie et la nature
- trier les objets naturels en catégories de manière systématique
- apprendre à utiliser les objets, savoir comment se comporter avec les animaux et les plantes, utiliser de manière autonome

les appareils techniques, les outils mécaniques, un lecteur cassette, le téléphone, des logiciels simples

- trier et systématiser ses expériences et ses représentations
- identifier des rapports élémentaires de cause à effet

Compétences d'apprentissage

- vouloir mener des recherches et résoudre des casse-tête, être disposé à apprendre grâce aux autres
- prendre conscience qu'il est possible d'influencer ou de créer quelque chose soi-même
- apprendre à appréhender les choses de tous ses sens et à observer les processus et les changements
- développer sa détermination, sa soif de savoir, sa ténacité et son endurance dans la résolution de tâches et d'exercices ; poursuivre ses efforts et ne pas baisser les bras en cas d'échec
- savoir que poser des questions, mener des recherches et réfléchir aide à apprendre ; comprendre qu'il existe différentes méthodes (observer, prédire, essayer, vérifier, formuler ses propres explications) pour découvrir un thème et élargir ses connaissances
- savoir comment j'ai obtenu des conclusions et des solutions par rapport à un problème (dans quel cadre, avec qui, à l'aide de quelles méthodes ?)
- s'accorder le temps et l'espace nécessaires pour expérimenter, chercher, tester et adapter ses solutions ; savoir appliquer le savoir acquis et le transposer à d'autres contextes
- se sentir capable de comprendre des choses complexes (concernant les relations d'interdépendance naturelles et techniques)

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- prévoir le temps et l'espace nécessaires au cours de la journée pour les explorations individuelles et pour discuter avec chaque enfant de ses expériences ; l'encourager à décrire ce qu'il fait et voit et stimuler la formation de concepts
- prendre au sérieux les questions des enfants sur le pourquoi et le comment des choses et les laisser chercher leurs propres explications ; les inciter à poursuivre leurs explorations et mettre à leur disposition les matériaux nécessaires, formuler ensemble des explications ; faciliter les situations complexes et accepter les dilemmes
- donner l'occasion aux enfants d'explorer la nature, d'observer les changements saisonniers, d'entrer en contact avec les animaux et les plantes ; proposer des travaux jardiniers et observer les conditions de croissance des plantes et les cycles naturels ; aider l'enfant à se charger de l'élevage d'animaux et de la culture de plantes
- se saisir des idées de l'enfant et les explorer avec lui (concernant l'aménagement du jardin, la réduction des déchets, la construction de machines, etc.)
- observer et discuter des expériences quotidiennes élémentaires en lien avec les sciences naturelles et la technologie, aider les enfants à comprendre certains procédés (distinguer les odeurs, mélanger et chauffer des substances, etc.)

Incitations ludiques et matériel de jeux

- offrir autant que possible des occasions de jouer dehors (espaces verts, etc.)
- matériaux divers à usage non défini, matériaux naturels, emballages, etc., inciter les enfants à utiliser le matériel de jeux, les objets domestiques ou de vieux emballages de manière alternative, possibilité de démonter des appareils usagés
- expérimenter avec le matériel de jeux et les objets techniques

- jeux à l'aide d'objets domestiques que l'enfant utilise lui-même dans un coin consacré aux expériences avec l'eau (puiser de l'eau, la transvaser, etc.)
- albums illustrés et ouvrages spécialisés sur la nature, l'environnement et la technologie, consacrés notamment aux thèmes clés du développement durable (énergie, alimentation, eau) et à l'origine des choses et à leur cycle de vie, aux les espaces de vie, aux différentes espèces animales et végétales, aux différents modes de fabrication et d'utilisation des objets (comment mes vêtements sont-ils fabriqués ? Comment puis-je me déplacer ?)
- matériaux et outils pour fabriquer des maquettes ou des machines fantaisistes ou pour réparer les jouets
- proposer et comparer des matériaux techniques et naturels venus d'autres régions du monde ou d'une autre génération

Projets

- métiers des parents et des voisins·es en lien avec la nature, l'environnement, la technologie (éboueur·euse, botaniste, ramonneur·euse, etc.)
- mon animal domestique
- Je cultive un bout de jardin à la Kita
- Je documente mes expériences avec le feu, l'eau, la météo
- mes découvertes au musée des sciences naturelles, au jardin botanique, au Technikmuseum, au planétarium, etc.
- laisser les enfants mener leurs propres expériences

Aménagement des espaces et matériel

- possibilités offertes à l'enfant : matériel pour mener des expérimentations avec l'eau, le son, la lumière, le magnétisme, le courant électrique, etc. ; aménager par exemple des coins ou des pièces consacrés aux expérimentations et équipés de matériel divers (loupes, boîtes-loupes, microscope, pipettes, seringues, bocal avec couvercle, vieux verres de lunettes, levier, balance, aimant, plan incliné, roues, périscope, prismes, réveil,

radio, lampes de poche, miroir, tuyaux, câbles, diapasons, toupies, bascules, palans, etc.)

- pochettes murales transparentes permettant d'exposer les collections (objets trouvés, galets, etc.)
- parcours tactiles pour les pieds et les mains
- espace extérieur : incitations à mener des expériences avec le sable, l'eau, différents matériaux naturels ; documentation

photographique grâce à laquelle l'enfant se rappelle des expérimentations et des recherches qu'il a menées

- médias (appareil photo, enregistreur cassette, ordinateur, DVD, divers supports imprimés, notamment des ouvrages spécialisés, des encyclopédies, des magazines, etc.)

L'enfant dans la communauté enfantine

Questions exploratoires

« Ce qu'ils voient et ce dont ils parlent »

- Comment les enfants réagissent-ils aux forces naturelles ? Parlent-ils du dernier orage, des inondations, de la tempête de neige, etc. ? Quelles occasions ont-ils de découvrir les éléments naturels ?
- Comment et quand s'intéressent-ils à la nature, aux phénomènes quotidiens en lien avec les sciences naturelles et aux procédés techniques ? Sont-ils étonnés ou surpris quand ils découvrent la diversité des phénomènes ?
- Quelles questions les enfants posent-ils sur la nature, sur les phénomènes naturels, sur les procédés techniques (sur la météo, le jour et la nuit, l'interrupteur, l'ombre, les feux de circulation, la machine à laver, la télévision, le téléphone, etc.) ?

« Ce qu'ils font »

- Quels enfants s'intéressent aux activités de recherche en groupe en lien avec le domaine « nature, environnement, technologie » ?
- Qu'est-ce qui motivent les enfants à s'aider mutuellement lors des explorations, des activités en extérieur, des soins apportés aux animaux ?
- Comment les enfants communiquent-ils entre eux pour résoudre les problèmes en lien avec les sciences naturelles et la technologie ?

- Les enfants réalisent-ils leurs constructions / machines de manière collective ?

Relations sociales

- Quels enfants se regroupent afin de mener des explorations ? Quels enfants s'intéressent à des sujets précis et forment des petits groupes spécialisés ? Comment se motivent-ils mutuellement ? Et comment partagent-ils leurs expériences et leurs connaissances ?
- Quels enfants sont particulièrement disposés à s'occuper des animaux et des plantes, à travailler dans le jardin, à s'intéresser aux questions techniques ou aux expérimentations en sciences naturelles ?
- Quels enfants s'entraident lors des explorations, des activités dans les environs de la Kita ou du mode d'accueil individuel ?

Environnement

- Quelles expériences favorisant l'initiation aux sciences naturelles les enfants peuvent-ils réaliser aux alentours de la structure ? Où trouve-t-on des matériaux naturels variés (sable, bâtons, cailloux et eau, etc.) ? Quelles plantes et quels animaux peuvent être observés dans les environs ?
- Où peut-on apprendre à maîtriser le feu et découvrir les risques qui y sont liés ?
- Quels parents peuvent être impliqués ? Quels parents s'intéressent tout particulièrement à la nature et à la technologie ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- se poser des questions mutuellement et chercher à comprendre ensemble comment ça marche, explorer en groupe les rapports naturels de cause à effet
- mener des explorations collectives pour comprendre des phénomènes naturels ou techniques en faisant preuve d'endurance
- travailler en groupe sur un sujet précis, réussir et ne pas baisser les bras en cas d'échec
- prendre plaisir à influencer et créer quelque chose et à trouver des solutions en groupe
- connaître l'influence de sa contribution personnelle lors des explorations en groupe

Compétences sociales

- percevoir et apprécier la diversité des centres d'intérêts, des préférences et des peurs des autres enfants en lien avec la nature et la technologie
- adopter la perspective des autres
- travailler sur un projet en groupe en se répartissant les tâches ; adopter les propositions et les solutions d'autrui lors des explorations
- prendre des décisions concernant la Kita de manière collective
- adopter ensemble une attitude responsable à l'égard de l'environnement, utiliser la nature de manière responsable et contribuer à sa préservation

Compétences techniques

- percevoir les caractéristiques du rapport à la nature et à la technologie des différentes familles et des différentes générations

- généraliser en groupe les résultats des observations et dégager des concepts
- développer des aptitudes permettant de mener des recherches et d'expérimenter en groupe
- mettre ses aptitudes en matière d'utilisation de techniques de travail, d'outils, de matériaux et d'appareils techniques à disposition du groupe dans le cadre d'explorations en groupe
- percevoir en groupe les objets et les phénomènes en mobilisant tous ses sens (distinguer les odeurs, les bruits, les couleurs, percevoir l'ombre, la lumière et le vent dans la nature, etc.)

Compétences d'apprentissage

- avoir envie de mener des recherches et résoudre des casse-tête en groupe et être disposé à apprendre des autres ; savoir avec qui et où je peux, au mieux, mener mes recherches
- comprendre que les personnes mènent leurs recherches de différentes manières (observer, prédire, essayer, vérifier, formuler ses propres explications)
- observer les choses sous différents angles et avoir conscience qu'il n'y a pas toujours une seule explication valable
- savoir remettre son jugement en cause (se rendre compte que les guêpes et les araignées sont utiles, que quelque chose d'agréable comme le soleil est également dangereux, etc.)
- comprendre que les explorations en groupe permettent de compléter et de corriger les constats individuels et qu'il est plus facile de trouver des solutions à plusieurs
- savoir que l'utilisation des médias peut aider à résoudre des problèmes
- comprendre que la documentation des expériences en groupe permet de se rappeler de ses résultats individuels et de les approfondir

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- prévoir (également pour les plus jeunes) des temps de travail en petits groupes consacrés à l'exploration
- prendre au sérieux les questions des enfants et les laisser chercher des explications en groupe, ne pas répondre trop tôt à leurs questions
- observer et discuter des expériences quotidiennes en lien avec les sciences naturelles et la technologie (différencier les odeurs en préparant des plats ou des gâteaux, toucher, mesurer, peser et mélanger des substances qui se transforment au contact de la chaleur, semer des plantes à l'intérieur et à l'extérieur et observer leurs conditions de croissance, etc.)
- impliquer les enfants dans les tâches quotidiennes de la Kita (trier les déchets, relever les compteurs d'eau, d'électricité, etc.)
- faire les courses et cuisiner ensemble
- comparer nos préférences et les distinguer : j'aime le sucré, d'autres enfants aiment le salé, etc., qu'est-ce qui est sucré, salé, etc. ?
- apprendre à utiliser différents outils

Incitations ludiques et matériel de jeux

- mettre à disposition de nombreux matériaux naturels à usage collectif
- créer aussi souvent que possible des occasions de jouer dans la nature (entre autres pour construire, observer)
- inciter le groupe à détourner les jouets, les appareils électroménagers ou d'anciens emballages de leur usage habituel
- jouets et objets techniques (réveil, radio, lampes de poche, miroir, etc.) ; inciter les enfants à les utiliser en groupe
- récolter les questions des enfants sur le domaine « nature, environnement, technologie » et en faire l'objet d'explorations et de discussions en groupe

Projets

- Comment le repas de midi arrive-t-il sur la table ? Origine des aliments, fabrication collective d'aliments, construire une spirale d'herbes aromatiques, cultiver un jardin
- consommation d'eau et d'énergie dans la Kita : d'où vient notre énergie ? Comment l'électricité arrive-t-elle dans la prise ? D'où vient notre eau, etc. ?
- déchets : combien de déchets produisons-nous dans la Kita ? Quels types de déchet existent ? Comment trions-nous les déchets ? Comment les déchets sont-ils éliminés ? Réalisation d'un compost, etc.
- ombre et lumière, observation de la météo, du vent, des températures et des précipitations
- les cycles de vie (germer, donner naissance et grandir, mort et disparition)
- si des travaux dans la Kita ou les espaces extérieurs sont nécessaires, les prévoir avec les enfants

Aménagement des espaces et matériel

- espaces d'expérimentation qui invitent à mener des recherches en petits groupes, bassin pour expérimentations avec l'eau (qu'est-ce qui flotte, qu'est-ce qui coule et pourquoi ? Qu'est-ce qui est plus léger ou plus lourd ?) ; possibilités d'expérimentation avec l'acoustique, la lumière, le magnétisme, le courant électrique, etc.
- coin construction qui peut être utilisé en autonomie en petit groupe et disposant du matériel nécessaire : pièces de construction, outils, emballages, etc. (comment ça fonctionne ? À quoi ça sert ?)
- appareils techniques (appareil photo, lecteur DVD, tablette, caméra, ordinateur, etc.) et accessoires (panneaux solaires, piles rechargeables, batteries, etc.)
- vaste surface consacrée à la documentation : expositions sur les excursions dans la nature et sur les projets en lien avec les sciences naturelles qui suscitent de nouvelles explorations,

expositions des résultats des safaris-photos menés dans les environs à la découverte des sciences naturelles et de la technologie

- dans les espaces extérieurs : incitations à expérimenter avec le sable, l'eau, différents matériaux naturels ; jardin pour semer et

planter ; construire des aménagements écologiques avec les enfants (clôture en brindilles, compost, etc.)

- images de phénomènes naturels, de plans de construction, de constructions, d'appareils et d'inventions techniques

Découvrir et explorer le monde

Questions exploratoires

Environnement naturel et technologique

- Quels espaces naturels les enfants connaissent-ils ? Les enfants peuvent-ils contribuer à l'aménagement des espaces verts situés dans les environs de la structure ?
- Quelles espèces de plantes, d'insectes, d'animaux les enfants connaissent-ils ? Quelles plantes et quels animaux rencontre-t-on dans les environs ? Y a-t-il des animaux domestiques ou d'élevage dans les environs, si oui, de quelles espèces et où ?
- Quelles installations techniques les enfants rencontrent-ils aux alentours de la Kita ou du mode d'accueil individuel, dans leur quartier et ailleurs ? Lesquelles attirent leur attention ? (technologie de transport telle que les feux de circulation, travaux routiers, lecteur de codes barre au supermarché, balances électroniques, appareils techniques de construction, éoliennes, etc.)
- Y a-t-il dans les environs des chantiers de construction, des travaux routiers, des poses de lignes électriques ?
- Quels sont les moyens de transport existant dans les environs de la Kita et comment fonctionnent-ils ?
- Que savent les enfants de la vie à la campagne, de la vie en ville ? Qu'est-ce qui distingue la ville et la campagne en matière de nature et de technologie ? Quelles expériences réalise-t-on dans la ville et/ou à la campagne ?

Changement dans les environs

- Que sait l'entourage de l'enfant (ses parents et grands-parents, ses voisins, etc.) sur les rues, les maisons, les fermes d'autrefois ? Quels appareils techniques ont disparu aujourd'hui ? Quels animaux et quelles plantes se sont raréfiés ou ont disparu ?
- Quels moyens de transport les parents, les grands-parents utilisaient-ils autrefois et où peut-on les voir aujourd'hui ?
- Comment les environs de la Kita ou du mode d'accueil individuel changent-ils au fil des saisons ? Comment est-ce que je le ressens aujourd'hui ? Que racontent les grands-parents ou les

parents sur la météo à l'époque où ils étaient enfants ? Y a-t-il des différences ? Quels sont les différents phénomènes météorologiques ?

- Que savent les enfants sur la géologie ou les espèces disparues (dinosaures, etc.) ?
- Que savent les enfants ou leur entourage sur la protection des ressources vitales naturelles (gestion des plantes et des animaux, préservation de la biodiversité, protection des eaux, élimination adéquate des déchets, exploitation respectueuse des ressources telles que l'eau ou l'énergie, impacts de la consommation et des voyages, etc.) ?

Ailleurs

- Quels lieux ou institutions en lien avec la nature ou la technologie les enfants connaissent-ils dans les environs (bibliothèque pour enfants, Technikmuseum, expositions avec des parcours sensoriels et tactiles, entreprises artisanales, panneaux solaires, cybercafé, etc.) ?
- Où dans la région les enfants peuvent-ils découvrir les sciences naturelles et la technologie en mobilisant tous leurs sens et en menant des expériences (services des espaces verts et de protection de l'environnement des arrondissements de Berlin, stations d'épuration, planétarium, etc.) ?
- Avec quelles institutions est-il possible de coopérer (écoles élémentaires, services spécialisés en pédagogie des médias, bureaux d'architectes, entreprises artisanales, associations de protection de l'environnement, etc.) ?
- Que savent les enfants concernant la nature (climat) et la technologie dans d'autres pays ? Quelles espèces animales et végétales y rencontre-t-on ? Quel climat ont-ils et pourquoi ? Quelles techniques y sont employées (transports, bâtiment, voirie, agriculture) ? Que mange-t-on là-bas ?
- Quels établissements des environs peuvent permettre aux enfants de découvrir l'environnement naturel et technologique d'autres pays (musée d'ethnologie, institut allemand d'archéologie, musée des sciences naturelles, centres interculturels, magasins de commerce équitable, etc.) ?

Compétences que les enfants peuvent s'approprier

Compétences personnelles

- développer des idées pour poursuivre son exploration de l'environnement naturel et technologique en faisant preuve d'ouverture et de curiosité face à l'inconnu
- découvrir l'environnement comme une source d'expériences plurielles et apprendre à l'apprécier ; respecter la nature en tant que source de vie et se percevoir comme un élément de la nature
- prendre l'initiative et enthousiasmer les autres lors des explorations en groupe et lors des actions visant à préserver l'environnement
- savoir ce qui compte à mes yeux dans le domaine « nature, environnement, technologie », connaître mes préférences

Compétences sociales

- mettre ses aptitudes à contribution lors des explorations en groupe de l'environnement naturel et technologique
- percevoir les attentes et les besoins d'autrui, savoir se mettre à la place de l'autre et en tenir compte
- observer les choses sous différents angles (explorer et percevoir en groupe la diversité des intérêts des habitant·es du quartier et de la ville, etc.)
- adopter un comportement collectif responsable face à l'environnement, utiliser la nature de manière responsable et contribuer à sa préservation ; réfléchir aux conséquences de ses actes

Compétences techniques

- respecter et apprécier des trésors esthétiques naturels et technologiques (architecture, etc.)
- être attentif aux processus technologiques et naturels et aux changements dans sa région
- comprendre pourquoi les êtres humains utilisent la nature, l'aménagent et la préservent ; se sentir responsable de la préservation de la nature

- développer des notions élémentaires concernant les relations temporelles et spatiales et les phénomènes naturels et les utiliser correctement
- savoir que certaines innovations technologiques imitent la nature, savoir reconnaître les analogies entre la nature et les inventions technologiques (bardane/velcro, libellule/hélicoptère, œil/appareil photo, coquille d'escargot/maison)
- savoir évaluer les dangers d'ordre naturel et technologique ; connaître les causes et les conséquences de la pollution et de la destruction de l'environnement ; savoir évaluer les risques face à des situations dangereuses / des plantes toxiques, des outils que je ne connais pas
- découvrir que les évolutions technologiques ont des avantages et des inconvénients ; savoir qu'il existe des alternatives et développer des critères pour motiver ses décisions

Compétences d'apprentissage

- constater en échangeant en groupe que ça vaut la peine de revenir sur ses propres résultats et d'intégrer les résultats et connaissances des autres dans sa vision du monde
- avoir conscience de la complexité du monde et de sa capacité d'action au quotidien
- développer des questions de recherche
- appréhender la nature et la technologie en mobilisant tous ses sens, observer les processus et les changements ; trier ces expériences et ces représentations, les systématiser et établir un lien entre les choses et les phénomènes ; comprendre des relations élémentaires de cause à effet
- constater qu'il est possible d'obtenir des résultats en formulant des hypothèses et en les soumettant à un examen critique ; formuler des hypothèses et les vérifier
- développer des expérimentations et les réaliser tout en observant, décrivant, comparant et évaluant les résultats
- prendre conscience que son univers de vie change (percevoir l'historicité, la transformation des écosystèmes, etc.)
- reconnaître mes points forts dans le domaine « nature, environnement, technologie » et vouloir les développer

- utiliser le savoir acquis et savoir le transposer à d'autres contextes ; apprendre à tirer des conclusions en explorant l'environnement et développer et utiliser des critères d'évaluation

Suggestions pour la pratique

Au quotidien

- donner aux enfants l'espace et le temps nécessaires pour mener leurs propres recherches, découvrir ensemble de nouvelles choses
- étudier avec les enfants les changements saisonniers dans les environs, observer et documenter la météo et la croissance des plantes (calendrier météorologique avec des symboles, thermomètre avec une échelle de couleurs, pluviomètre, etc.)
- explorer les lieux publics (fontaines, espaces verts, forêts, monuments, mare ou lac, musées et expositions, etc.)
- discuter avec les enfants de leurs expériences des médias (télévision, jeux vidéo, publicité, journaux, ordinateur, etc.)
- réfléchir ensemble aux cycles de la nature, à la naissance, à la vie et la mort, à la justice/aux valeurs morales, aux questions éthiques en lien avec la nature
- impliquer les enfants dans la gestion de la structure (courses, tri des déchets, choix du fournisseur d'électricité, etc.)
- explorer les voies de circulation (trottoirs et pistes cyclables, routes, trajets des avions), les besoins et les technologies en matière de transports (poussette, patin à roulettes, vélo, fauteuil roulant, escalators, bus, métro, voiture, camion, camion-poubelle, camion de pompiers et ambulance, taxi, tracteur, chariot élévateur, hélicoptère, etc.)
- origine et fabrication des aliments

Incitations ludiques et matériel de jeux

- objets variés pour expérimenter et pour mener des recherches sur les choses animées et inanimées, pour approfondir l'exploration des environs et les déchiffrer (loupes, prismes, instruments de mesure, méthode simple d'épuration de l'eau, analyse de l'eau, etc.)
- roues d'engrenage, mètres ruban, mètres pliants, thermomètres
- matériel divers d'assemblage (vis et écrous, relieurs à lamelle, colles, trombones, pinces à linge)
- récipients gradués de différentes formes

- cailloux de différentes formes

Projets

- les phénomènes que les enfants rencontrent dans les environs, par exemple le soleil comme source d'énergie et de vie, le vent et la météo (récolter la pluie et comparer les quantités ; observer le vent, avec une manche à air, des avions en papier, des cerfs-volants, etc. ; comparer la météo à celles d'autres régions que les enfants connaissent (vacances, pays d'origine)), bruits de la campagne et de la ville (bruits d'animaux, bruits des machines, fort/pas fort, agréable/désagréable, etc.)
- la consommation et les processus qui y sont liés : que consommons-nous (nourriture, jouets, vêtements, etc.) ? D'où viennent ces produits ? Comment sont-ils fabriqués ? Quelles technologies et quelles ressources sont nécessaires à leur fabrication ? Ces ressources viennent-elles d'ici ou d'ailleurs ?
- les systèmes d'approvisionnement quotidiens : d'où vient notre eau ? D'où vient notre énergie ? Comment est-elle produite ? Comment l'eau/l'énergie arrive-t-elle dans la Kita ? Qu'est-ce qui se passe en chemin ? Comment l'eau redevient-elle propre ? (visites d'une compagnie des eaux, d'une centrale électrique, d'une station d'épuration, étude de la consommation d'eau et d'électricité de la Kita, production d'énergie dans les magasins et les ateliers, laboratoires de chimie, chantiers)
- les aliments : qu'est-ce que les gens mangent ici et ailleurs ? Qu'est-ce que l'agriculture biologique, quels sont les produits régionaux et de saison ? Comment élève-t-on les animaux ? protection des animaux et éthique animale ; quelles habitudes alimentaires sont représentées dans la Kita ? Qu'est-ce qui pousse dans la nature et que je peux manger ?
- origines biologiques, physiques et chimiques du monde : d'où viennent les bébés ? Pourquoi est-ce que la pâte lève ? Pourquoi les avions volent-ils ? Pourquoi les bateaux flottent-ils ?

Aménagement des espaces et matériel

- instruments de mesure et d'exploration

- images de phénomènes naturels, de plans de construction, d'ouvrages et d'appareils techniques
- expositions sur les espaces de vie et les paysages, les inventions techniques, les expériences naturelles et les expérimentations en sciences naturelles qui suscitent de nouvelles explorations, représentations visuelles de cycles naturels et technologiques
- globe terrestre, cartes en relief
- espaces d'exposition pour les trésors recueillis par les enfants, vitrines présentant le savoir des enfants sur la nature, œuvres d'art réalisées à partir de matériaux naturels
- exposition des photos prises lors des explorations en lien avec les sciences naturelles et la technologie
- utilisation de médias divers (ouvrages spécialisés, encyclopédies, revues, CD-Rom, vidéos, posters et photos de bâtiments et d'inventions techniques, plans de construction, etc.)

8. Participation démocratique : coopération et communication au sein de l'équipe, rôle de la direction et du gestionnaire

L'équipe d'une Kita est composée de l'ensemble de ses collaboratrices et collaborateurs. Si chaque membre de l'équipe a une fonction et un domaine de compétences propres, nombre de missions pédagogiques ne peuvent être réalisées que de manière collective. Une bonne pratique pédagogique est indissociable d'une bonne coopération et d'une bonne communication au sein de l'équipe. L'ensemble des collaboratrices et collaborateurs de la Kita doivent porter les valeurs démocratiques de la participation, de l'égalité, de l'autonomie et de la solidarité.

Le projet pédagogique de la Kita définit l'approche pédagogique et les objectifs auxquels souscrit l'équipe de la structure. Reposant sur la philosophie du gestionnaire ainsi que sur ce programme, il dessine le cadre du travail mené. Il évolue en fonction des résultats des évaluations internes et externes, des développements en matière d'accueil de la petite enfance ainsi que des changements marquant l'univers de vie des enfants et de leur famille. L'ensemble des collaboratrices et collaborateurs contribuent à sa rédaction.

Afin de rendre justice au rôle que joue la direction de la Kita dans le travail pédagogique, le développement de la qualité et l'organisation de la structure, la deuxième partie de ce chapitre est consacrée à son travail. La responsabilité et les missions échouant aux gestionnaires font l'objet d'une troisième partie.

Un travail en équipe démocratique

« Les enfants font l'apprentissage de la démocratie en la vivant et en lui donnant vie. »¹²⁶

Les structures d'accueil de la petite enfance sont souvent considérées comme les pépinières de la démocratie. Au sein de la Kita, les enfants apprennent très tôt à considérer les autres comme leurs égaux·ales et à les respecter, à se traiter eux-mêmes et les autres en faisant preuve de sensibilité et de responsabilité, à défendre leurs projets et leurs intérêts, à partager avec les autres et à discuter. Les pédagogues mènent un travail de réflexion sur leur pratique

pédagogique, leur attitude face aux enfants, l'image qu'ils·elles se font de l'enfance et de leur propre rôle. Ils·elles développent de nouveaux modes d'interaction avec les enfants, les parents et au sein de l'équipe. Une culture quotidienne démocratique et basée sur la participation montre aux enfants et aux adultes qu'ils·elles sont estimés·es en tant qu'individus et que leurs besoins, intérêts et points de vue sont respectés. Dans un tel environnement, les enfants font l'expérience d'un monde où ils participent aux décisions qui les concernent.

L'environnement de *Bildung* immédiat de l'enfant est largement influencé par les règles qui y régissent les interactions : comment les débats y sont-ils menés ? Comment y exprime-t-on son estime mutuelle ou encore la critique ? L'enfant perçoit l'esprit démocratique de la structure lors des nombreux contacts entre pédagogues dont il est témoin. La communication et la coopération au sein de l'équipe servent donc de modèle pour les enfants.

Communication et prise de décision au sein de l'équipe

Des personnes d'âge, de genre, d'origine ethnique, d'orientation sexuelle, de religion et d'expériences professionnelles variés travaillent ensemble au sein des Kitas. Cette diversité reflète les potentiels de la société démocratique moderne tout en constituant un défi pour le travail en équipe. Pour que l'équipe puisse prendre des décisions collectives, il est nécessaire, d'une part, que les différents points de vue soient entendus et, d'autre part, que ses membres aient conscience de réaliser une tâche commune. « L'entente au sein de l'équipe fonctionnera d'autant mieux que ses membres ont conscience de leur propre origine et de leurs positions et sont en mesure de les assumer pleinement. »¹²⁷

Pour qu'une culture du dialogue émerge entre toutes les collaboratrices, il est indispensable de reconnaître les différences et de les valoriser. Une confiance réciproque s'établit si chacun·e peut

¹²⁶ Cf. Hühme-Serke/Behring/Beyersdorff 2012, p. 141.

¹²⁷ Cf. Weiß 2009, p. 6.

investir ses atouts personnels et ses compétences professionnelles dans son travail et obtient en échange la reconnaissance de ses collègues.

Chaque personne apprécie et interprète une situation de son propre point de vue. La pluralité des perspectives engendre souvent des conflits et des malentendus. Ceux-ci font partie de la vie des enfants et des adultes et doivent être abordés de manière constructive et respectueuse et, dans la mesure du possible, être réglés directement par les personnes concernées. Pour prévenir ces situations, il est pertinent de définir au préalable au sein de l'équipe une méthode de gestion des conflits. Par ailleurs, faire appel à la coordination pédagogique et/ou à des séances de supervision facilite le règlement des conflits.

Se faire des retours mutuels au sein de l'équipe en respectant les différentes approches constitue une méthode efficace pour réfléchir à son travail et à celui de ses collègues. Ces retours permettent d'élargir les compétences de l'équipe et d'améliorer la coopération. L'évaluation interne offre à cet égard un soutien professionnel et méthodologique.

Les pédagogues sont à la fois enseignant·es et apprenant·es

Les êtres humains sont capables d'apprentissage tout au long de leur vie. Dans les Kitas et les modes d'accueil individuel, les pédagogues sont tenu·es d'être tour à tour enseignant·es et apprenant·es dans leurs relations avec les enfants. En rendant leurs propres processus d'apprentissage manifestes, non seulement ils-elles montrent à l'enfant comment apprendre, mais ils-elles lui signifient qu'on n'a jamais fini d'apprendre et de se développer. Une telle dynamique ne fonctionne véritablement que si les adultes font preuve d'authenticité, c'est-à-dire s'ils-elles veulent véritablement découvrir de nouvelles choses et s'ils-elles sont prêt·es à reconnaître leurs erreurs. Quand les pédagogues cherchent avec les enfants la réponse à une question en prenant au sérieux leurs suggestions, ils-elles leur montrent comment apprendre. Dans le cadre de ces processus communs d'apprentissage, enfants et adultes acquièrent de nouvelles connaissances.

Le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance part du principe que les pédagogues sont prêt·es à se considérer comme apprenant·es et à développer constamment le savoir qu'ils-elles ont

acquis dans le cadre leur formation. Les pédagogues qui d'eux-mêmes cherchent à sans cesse renouveler leur savoir ont d'autant plus de facilité à explorer le monde avec les enfants.

Organisation du travail et échange au sein de l'équipe

Étant donné que les enfants ont leur mot à dire concernant ce qu'ils entreprennent où, quand et avec qui, il est indispensable que la communication fonctionne au sein de l'équipe et que les pédagogues assument ensemble la responsabilité à l'égard de l'ensemble de la communauté enfantine. Le travail au sein de l'équipe doit être organisé de telle sorte que tous les enfants puissent utiliser l'ensemble des ressources de la Kita, y compris la possibilité d'être en contact avec tous les enfants de la communauté enfantine, avec toutes les pédagogues et les autres adultes travaillant dans la Kita. Cela concerne également les décisions concernant l'aménagement et l'utilisation des espaces intérieurs et extérieurs.

Des réunions régulières de l'ensemble de l'équipe ainsi que de certaines parties de l'équipe sont des éléments indispensables du travail de chaque Kita. Indépendamment de la taille de la structure et de son organisation, les décisions concernant l'organisation du travail et l'action pédagogique doivent être prises et communiquées de manière transparente, compréhensible et claire.

L'équipe fixe les objectifs pédagogiques et les intègre dans sa planification en partant des observations des processus de *Bildung* des enfants et des discussions menées avec les enfants et leur famille. Des temps consacrés à la réflexion du travail pédagogique doivent être prévus. Ces temps permettent à l'équipe, entre autres, d'évaluer régulièrement en interne le travail mené avec les enfants et leur famille, d'analyser les observations, les projets et les activités réalisés et de s'accorder sur les objectifs pédagogiques, les domaines de responsabilité et le calendrier. Les réunions d'équipe sont également l'occasion de présenter le résultat des évaluations externes ou de partager de nouveaux savoirs si certain·es collègues ont participé à des formations.

Santé et bien-être des collaboratrices et collaborateurs

Les pédagogues font figure de modèles concrets pour les enfants dans leurs interactions quotidiennes avec les enfants, leur famille et l'équipe. Les enfants découvrent en les observant comment les adultes prennent soin de leur corps, se déplacent et comment ils-elles gèrent les situations de stress.

Le bien-être physique, mental et social des pédagogues, leur santé et leur degré de satisfaction ont un impact majeur sur la qualité du travail pédagogique. C'est pourquoi les pédagogues veillent à préserver leur bien-être physique et psychologique sur leur lieu de travail. Chaque collaborateur·trice est tenu·e d'être attentif·tive aux risques pour sa santé liés au travail au sein de la structure, de les signaler et de contribuer à trouver des solutions pour les réduire (isolation sonore adaptée, mobilier adapté aux adultes, gestion du stress, prévention des risques infectieux).

Les causes spécifiques et durables de stress doivent faire l'objet de discussions au sein de l'équipe et être signalées à la direction et au gestionnaire.

Exigences et critères de qualité

L'ensemble des collaborateurs·trices sont responsables du développement de la qualité en accord avec le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance.

- Ils-elles se considèrent comme membres d'une équipe où chacun·e assume des tâches spécifiques tout en se sentant responsable du fonctionnement global de la structure.
- Ils-elles participent activement à l'évaluation interne de la mise en œuvre du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance.
- La diversité des points de vue et des expériences est valorisée au sein de l'équipe.
- En accord avec la direction, l'équipe prévoit des temps consacrés à la réflexion des questions institutionnelles et organisationnelles, ce qui permet de décider des changements nécessaires le cas échéant.

- L'équipe analyse les résultats et les recommandations de l'évaluation externe et en tire des conclusions pour son travail.
- Les collaborateurs·trices adoptent une attitude positive vis-à-vis des changements décidés en équipe et les mettent en œuvre collectivement.

La communication et la prise de décision au sein de l'équipe reposent sur le respect des différences et sur des objectifs communs.

- Les collaborateurs·trices reprennent les idées de leurs collègues et contribuent à les réaliser.
- Ils-elles évoquent les divergences ouvertement et de manière respectueuse afin de trouver une solution convenant à toutes les personnes concernées.
- Ils-elles décident en équipe des changements à réaliser et ont conscience des motifs de ces changements.
- Ils-elles emploient, dans leur réflexion du travail pédagogique, des méthodes qui permettent à l'équipe d'évoluer sur le plan professionnel (consultation collégiale, retours, etc.).

Les pédagogues sont à la fois enseignant·es et apprenant·es.

- Ils-elles perçoivent le quotidien partagé avec les enfants comme un champ d'expériences précieux.
- Ils-elles montrent aux enfants que les adultes apprennent eux aussi et que l'apprentissage et le développement sont des processus ouverts.
- Ils-elles permettent aux enfants de participer à leurs processus d'apprentissage et leur montrent ainsi comment apprendre.
- Ils-elles suivent les débats actuels sur le thème de la petite enfance et élargissent leurs connaissances sur les processus enfantins de *Bildung*.
- Ils-elles participent activement à la planification annuelle des formations.

L'équipe discute régulièrement de l'organisation du travail, du travail pédagogique avec les enfants et de la coopération avec les parents.

- Les collaborateurs·trices veillent à ce que les décisions concernant l'action pédagogique et l'organisation du travail soient claires et connues de toutes.

- Ils-elles échangent régulièrement lors de réunions générales et, dans les grandes structures, de réunions pour certaines parties de l'équipe.
- Lors des réunions d'équipe, les collaborateurs·trices accordent plus de temps à la réflexion de leur travail et à la définition des objectifs pédagogiques qu'aux questions organisationnelles.
- L'équipe définit clairement les tâches et les procédures communes.
- Lors des réunions d'équipe, les collaborateurs·trices discutent des expériences et des nouveaux savoirs tirés des formations continues et les évaluent.
- L'équipe détermine qui se charge de la formation des nouveaux·elles collègues et/ou de la supervision des stagiaires.

La santé et le bien-être des collaborateurs·trices de la Kita est un objectif porté par toute l'équipe.

- Les collaborateurs·trices considèrent que la santé et le bien-être de tou·tes constituent un objectif porté par l'ensemble de l'équipe et en discutent lors des réunions d'équipe.
- Ils-elles sont attentifs·tives à leurs propres besoins et souhaits concernant leur travail.
- Ils-elles signalent ouvertement les causes spécifiques de stress à la direction de la Kita et/ou au gestionnaire.
- Ils-elles participent aux mesures visant à préserver la santé et la cohésion de l'équipe (prévention santé, activités de groupe).

Missions et responsabilités de la direction de la Kita

L'action pédagogique est guidée par le droit de chaque enfant à un développement et une *Bildung* optimaux, à la santé et au bien-être.

La direction de la Kita¹²⁸ assume la responsabilité globale en matière de qualité du travail pédagogique et d'organisation de la structure. Elle donne des impulsions professionnelles et guide les collaborateurs·trices. La direction représente le gestionnaire au sein de la Kita et bénéficie du soutien de ce dernier. Cette relation présuppose une confiance mutuelle.

Les compétences de la direction varient en fonction de la taille de la Kita, de son espace social, de son organisation et de la philosophie du gestionnaire. Au-delà de ces variations, les missions fondamentales de la direction ou de l'équipe de direction sont les mêmes d'une Kita à l'autre. La direction peut déléguer certaines missions à un·e professionnel·le apte à assumer cette fonction.

La direction de la Kita développe une vision du profil pédagogique de la structure et de son projet pédagogique en partant de l'analyse des situations de vie des enfants et de leur famille, de l'environnement et des évolutions sociétales. Elle travaille avec l'équipe au développement constant de la structure. Le projet pédagogique de la Kita définit les objectifs du travail pédagogique mené dans la structure et constitue une base contraignante. Il offre ainsi un cadre qui accorde une certaine sécurité à l'ensemble des collaborateurs·trices tout en leur accordant une marge de manœuvre et une certaine autonomie. Il constitue un outil de gestion important pour la direction. La direction de la Kita est responsable du développement de la qualité, notamment de l'évaluation interne et externe. Elle organise le travail de manière claire, transparente et valorisante, assiste l'équipe par ses conseils et favorise l'échange en son sein. Elle implique les collaborateurs·trices dans les débats et les décisions portant sur de grandes questions. En accord avec le principe de la participation démocratique, la direction de la Kita fonde son action sur le respect mutuel, la participation et la coopération.

La direction de la Kita est la supérieure hiérarchique des professionnel·les employé·es dans la Kita. Elle améliore et préserve l'ambiance de travail dans la Kita. La direction s'intéresse à la fois aux professionnel·les à l'échelle individuelle ainsi qu'à l'équipe dans son ensemble et promeut le développement professionnel et la consultation collégiale. La direction de la Kita favorise la cohésion de

¹²⁸ Le terme de « direction de la Kita » est employé ici pour désigner tout type de direction. Dans les structures à gestion parentale, les pédagogues se partagent en général les missions de la direction. Le contenu des missions présentées demeure invariant et peut donc être appliqué au contexte concerné.

l'équipe en soutenant ses collaborateurs·trices et en les dirigeant de manière ciblée sans pour autant limiter inutilement leur initiative.

Quand les objectifs de la structure sont en accord avec les opinions et les exigences personnelles des éducateurs·trices, ils·elles ont plus de plaisir à travailler et leur bien-être sur le lieu de travail augmente. S'ils·elles savent qu'ils·elles sont à même de satisfaire aux exigences pédagogiques, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur confiance en eux·elles se développent. La compétence professionnelle des collaborateurs·trices est une ressource pour leur santé et leur bien-être. En aidant en permanence les professionnel·les à élargir leurs compétences, la direction de la Kita contribue largement à promouvoir la santé au sein de la structure. Elle y contribue également grâce à un aménagement réfléchi des temps de travail et de la salle de pause, des mesures de protection anti-bruit, un mobilier ménageant le dos et adapté aux adultes et des consignes sur comment soulever et porter les enfants en ménageant son dos.

La formation des nouveaux·elles collaborateurs·trices suit une procédure définie par le gestionnaire et l'équipe. Il est conseillé d'accorder un soutien personnel aux nouveaux·elles en leur attribuant des interlocuteurs·trices fixes au sein de l'équipe.

La direction de la Kita respecte et favorise les opportunités de participation des parents et des familles et s'engage en faveur d'une coopération dans un esprit de partenariat.

La direction de la Kita est la première interlocutrice des collaborateurs·trices et des parents concernant toutes les questions ayant trait à la protection de l'enfance. Si le bien-être d'un enfant semble menacé, elle contacte immédiatement le gestionnaire. Elle est responsable du respect de la procédure à mettre en œuvre conformément aux accords de coopération signés entre le gestionnaire et le service d'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse.

Exigences et critères de qualité

La direction de la Kita développe avec l'équipe le profil et le projet pédagogiques de la Kita.

- Elle tient compte de la philosophie du gestionnaire et du Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance et fait en sorte que le projet pédagogique soit développé sur la base de l'analyse de l'environnement de la structure, des besoins des enfants et de leur famille ainsi que des potentiels de l'équipe.

- Elle donne des impulsions, coordonne, assure la continuité des processus de développement et propose une réflexion professionnelle du travail mené.
- Elle est responsable de la planification et de la mise en œuvre des objectifs communs.
- Elle informe les parents du profil pédagogique de la structure et intègre leurs propositions dans son développement.
- Elle assume si besoin est un rôle de médiation en cas de conflits entre parents et collaborateurs·trices.
- Elle met la Kita en réseau avec les autres acteurs locaux de la protection de l'enfance et de la jeunesse et garantit la coopération avec les écoles élémentaires, les professionnel·les des modes d'accueil individuel et les centres familiaux des environs.
- Elle veille à ce que les conclusions de l'évaluation interne et externe influencent l'évolution du projet pédagogique.

La direction de la Kita organise le travail de manière claire, transparente et valorisante.

- La direction de la Kita transmet à l'équipe dans un délai convenable toutes les informations pertinentes pour son travail. Elle aide ainsi les collaborateurs·trices à assumer leurs missions de manière autonome.
- Elle assiste les collaborateurs·trices en les conseillant et favorise l'échange au sein de l'équipe.
- Elle implique les collaborateurs·trices dans toutes les questions pertinentes concernant le travail pédagogique de la Kita.
- Elle respecte et favorise les opportunités de participation des parents et des familles et s'engage en faveur d'une coopération dans un esprit de partenariat.
- Elle organise des réunions obligatoires consacrées à la planification et à la réflexion systématiques du travail pédagogique et s'informe des débats actuels.
- Elle veille à ce que les conflits soient réglés de manière constructive.

La direction de la Kita favorise le développement continu de la qualité et en assume la responsabilité.

- Elle respecte les accords passés et veille à ce qu'ils soient appliqués.

- Elle veille à ce que l'ensemble des collaborateurs·trices se forment régulièrement et développe avec l'équipe un projet de formation sur des axes prioritaires fixés en commun.
- Elle est responsable de la mise en œuvre régulière de l'évaluation interne (si besoin est, avec le soutien de multiplicateurs·trices qualifié·es) et garantit la documentation des résultats.
- En accord avec le gestionnaire et avec la participation de l'équipe éducative, elle prépare l'évaluation externe et est responsable de l'analyse commune des résultats et de la mise en œuvre des recommandations.
- Elle planifie et organise en impliquant toutes les personnes concernées des journées de formation pour l'équipe afin de développer la qualité du travail pédagogique.
- Elle est responsable de la gestion des litiges, considère les litiges comme l'occasion de mener un travail de réflexion et incite les collaborateurs·trices à adopter une approche constructive à leur égard.

La direction de la Kita est responsable de la gestion du personnel et de la cohésion de l'équipe.

- La direction de la Kita favorise une ambiance de travail basée sur un esprit de partenariat et le soutien mutuel.
- Elle mène des entretiens réguliers/annuels avec le personnel qui mettent l'accent sur les ressources et les compétences des collaborateurs·trices.
- La direction de la Kita aborde ouvertement les évolutions nécessaires et vise à définir des accords précis lors de l'entretien.
- Elle mène des entretiens réguliers avec les nouveaux·elles collaborateurs·trices au cours de leur période d'essai et de formation.
- Elle est responsable des stagiaires et des collaborateurs·trices en formation en alternance et s'assure qu'ils·elles bénéficient d'une supervision qualifiée.
- Elle s'engage à réduire les causes de stress et à améliorer la sécurité sur le lieu de travail.
- Elle organise la planification des horaires de travail et des vacances en fonction de critères transparents et en accord avec les exigences pédagogiques.

- Elle soutient les professionnel·les dans toutes les questions en lien avec la protection de l'enfance et fait appel à un·e professionnel·le formé·e à ces questions (« insoweit erfahrene Fachkraft ») si nécessaire. Toute situation entraînant un soupçon est, dans un premier temps, discutée avec le gestionnaire avant que le service de protection de l'enfance et de la jeunesse du quartier ne soit contacté.

Missions et responsabilités du gestionnaire

Les organismes gestionnaires berlinois sont extrêmement diversifiés. Les cinq organismes publics du Land de Berlin et les gestionnaires privés gèrent un grand nombre de Kitas et disposent de personnel qualifié pour assumer leurs missions. La majorité des gestionnaires actifs à Berlin ne gèrent qu'une seule Kita ou un nombre restreint de structures qui, la plupart du temps, sont de petite taille. C'est le cas notamment des structures à gestion parentale. Nombre des gestionnaires privés sont affiliés à une fédération (LIGA, DaKS) et bénéficient de leur coordination et de leur soutien pédagogiques. D'autres organismes assument leurs tâches seuls ou engagent des coordinateurs·trices pédagogiques indépendant·es. Quand la Kita est gérée par des bénévoles, ceux·celles-ci délèguent souvent une partie de leurs missions à la direction et aux pédagogues. Ils·elles doivent toutefois garantir que la direction et les pédagogues disposent du temps et du soutien qualifié nécessaires à la réalisation de ces missions. Même en cas de délégation, le gestionnaire demeure responsable de la réalisation de ces missions.

Conformément au code social (§ 78 SGB VIII), l'ensemble des services berlinois de protection de l'enfance et de la jeunesse doivent garantir que tous les organismes gérant des structures implantées dans leur arrondissement participent aux réunions pluriannuelles du groupe d'expert·es « Tagesbetreuung für Kinder » (accueil de jour des enfants). Ces réunions sont l'occasion de présenter les derniers changements politiques et d'échanger entre organismes gestionnaires. Elles permettent notamment aux gestionnaires non affiliés à une fédération de s'informer des dernières évolutions.

Afin d'aménager le travail pédagogique de manière professionnelle, le gestionnaire peut se faire conseiller par la *Kita-Aufsicht*, organe chargé de la supervision des Kitas.

Tous les gestionnaires de Kita bénéficiant de subventions de la part du Land de Berlin ainsi que leurs équipes sont tenus par la loi de

fonder leur travail sur le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance, et ce, quels que soient la taille et le mode d'organisation de la structure.

Par l'intermédiaire de la Charte de qualité des Kitas (QVTAG) que tout organisme gérant des Kitas est tenu de signer, le gestionnaire s'engage à prendre des mesures afin de garantir et de développer la qualité du travail pédagogique mené dans ses Kitas. Le gestionnaire assure, en collaboration avec la direction de la Kita et l'équipe éducative, la mise en œuvre des règles de la Charte de qualité. Il accorde à ses collaborateurs·trices une compétence décisionnelle forte concernant l'aménagement concret du travail pédagogique.

Le gestionnaire veille à ce que ses Kitas appliquent le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance et les soutient dans le développement de leur projet pédagogique. Il assume la responsabilité globale à l'égard de la qualité du travail réalisé dans chaque Kita et de l'action de l'ensemble de ses collaborateurs·trices. Il est responsable du respect et de la mise en œuvre du cadre légal s'appliquant aux Kitas (SGB VIII, KitaFöG, Verordnung zum Kita FöG, RVTAG, QVTAG, etc.).

Le gestionnaire travaille en étroite collaboration avec la direction de la Kita. S'il gère plusieurs Kitas, il développe une philosophie générale et obtient l'adhésion de la direction et des pédagogues aux objectifs qui en découlent. Il considère l'apprentissage tout au long de la vie comme un principe directeur de son action et de celle de ses collaborateurs·trices. Il se considère soi-même et les Kitas qu'il gère comme des organisations apprenantes qui évoluent pour répondre aux nouvelles exigences.

De ce point de vue, la formation continue du personnel de direction et des pédagogues, notamment sur tous les domaines présentés dans le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance et la notion de *Bildung* sur laquelle il repose, constitue l'une des priorités du gestionnaire. Celui-ci adopte pour ce faire des mesures de formation permettant de développer la qualité du travail et la qualification du personnel.

Le gestionnaire contribue au bien-être sur le lieu de travail et à la satisfaction des employé·es en impliquant les collaborateurs·trices,

en les qualifiant, en aménageant des conditions de travail adéquates et en prenant des mesures en faveur de la sécurité et de la santé au travail.

Chaque gestionnaire assure en accord avec le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance l'établissement d'un partenariat de *Bildung* et d'éducation entre les parents et les professionnel·les. Il se tient à disposition des parents si jamais ceux-ci ont besoin de son aide.

Conformément à la loi fédérale en matière de protection de l'enfance et du code social (SGB VIII), le gestionnaire fait appel aux conseils d'un·e expert·e si une Kita signale un cas de mise en danger du bien-être de l'enfant. Il coopère également avec le service de protection de l'enfance et de la jeunesse de son arrondissement ou avec tout autre centre de conseil qualifié en la matière. Il garantit la participation des enfants à la vie de la Kita et fait en sorte que les enfants puissent faire appel à une personne de confiance s'ils ne se sentent pas respectés dans leur personnalité.¹²⁹ Le réseau berlinois pour la protection de l'enfance (Berliner Netzwerk Kinderschutz) et le groupe de travail du Land de Berlin en faveur de la participation des enfants et des jeunes (Landesarbeitsgemeinschaft zur Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen) peuvent apporter leur soutien à cet égard.¹³⁰

Des recommandations en faveur du développement de la qualité par les gestionnaires ont été développées et testées dans le cadre de l'initiative nationale en faveur de la promotion de la qualité dans les structures d'accueil de l'enfance (NQI).¹³¹ Les études menées par le BeKi¹³² sur les expériences pratiques en matière de développement de la qualité en lien avec le Programme éducatif de Berlin pour la petite enfance présentent également des conclusions concernant la manière dont le gestionnaire peut offrir un soutien efficace à ses Kitas.¹³³

¹²⁹ Cf. § 8a et § 8b SGB VIII.

¹³⁰ <http://jugendnetz-berlin.de/de/jugendarbeit/kinderschutz> ; <http://www.mitbestimmen-in-berlin.de/institutionen/netzwerke/lag>.

¹³¹ Cf. Fthenakis/Hanssen/Oberhuemer/Schreyer 2003/2007.

¹³² N.d.T. : Le Land de Berlin confie depuis 2008 au Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi – Institut berlinois pour le développement de la qualité dans les Kitas) l'accompagnement scientifique du développement de la qualité dans les Kitas berlinoises.

¹³³ www.beki-qualitaet.de.

Bibliographie¹

Ouvrages de référence généralistes

- Becker, Helle (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (Hrsg.) (2012): Nachhaltigkeit. entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: Verlag das Netz, S. 28-33.
- Beller, Kuno (2002): Eingewöhnung in die Krippe. Ein Modell zur Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung aller Beteiligten mit Veränderungsstress. In: Frühe Kindheit (H. 2), S. 9-14.
- Berry, Gabriele (2013): Was Kita-Kinder stark macht. Den Übergang in die Schule meistern. Berlin: Cornelsen.
- Berry, Gabriele; Sommerlatte, Angela (2009): TransKiGs Berlin. Übergangsprozesse gestalten. Berlin. Online verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/user-re-dakteur/Berlin/Anregungsmaterial/05_TransKiGs_Buch.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2006): Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): KiTa-Preis Dreikäusehoch 2006 »Jedes Kind mitnehmen«. Bildungschancen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbc/SID-26FA91AF-9F9666B2/bst/xcms_bst_dms_20448_2.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Von der Kita in die Schule. Handlungsempfehlungen an Politik, Träger und Einrichtungen. 3. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Die gute gesunde Kita gestalten. Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung in der guten gesunden Kita – Für Kita-Träger, Leitungen und pädagogische Mitarbeiter. Bonn: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_37052_37053_2.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2004): Index for inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education; Deutschsprachige Ausgabe: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2005): Index für Inklusion.
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Online verfügbar unter http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Cameron, Claire (2008): Was verstehen wir unter Kompetenz? In: Kinder in Europa (H. 15), S. 15.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2009a): Frühkindliche Bildung inklusiv gestalten - Chancengleichheit und Qualität sichern. Resolution der 69. Hauptversammlung. Online verfügbar unter <http://www.unesco.de/reshv69-2.html>, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2009b): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2010): Zukunftsfähigkeit im Kindergarten vermitteln. Kinder stärken, nachhaltige Entwicklung befördern. Online verfügbar unter http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Zukunfts_25C3_25A4higkeit_2520im_2520Kindergarten_2520vermitteln_253A_2520Kinder_2520st_25C3_25A4rken_252C_2520nachhaltige_2520Entwicklung_2520bef_25C3_25B6rdern_2520_25282010_2529.File.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Dollase, Rainer (2005): Vom Kopf auf die Füße stellen. In: Kita aktuell (H. 2), S. 33.
- Focks, Petra (2002): Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik. Freiburg i.Br.: Herder.
- Fthenakis, Wassilios; Hanssen, Kirsten; Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge (2007): Träger zeigen Profil. Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2005): Die Bewältigung von Übergängen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen als Co-Konstruktion aller Beteiligten. Online verfügbar unter <http://www.kindergarten-paedagogik.de/1220.html>, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Berlin: Cornelsen.
- Haberkorn, R. (1994): Altersgemischte Gruppen – eine Organisationsform mit vielen Chancen und der Aufforderung zu neuen Antworten. In: DJI (Hrsg.) (1994): Orte für Kinder. Auf der Suche nach

¹ La bibliographie n'a pas été adaptée aux normes françaises. Les

ouvrages ou textes disponibles en français sont toutefois mentionnés.

- neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München: Verlag Deutsches Jugend- institut, S. 129-148.
- Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2013): Beobachten lernen – das Early-Excellence-Modell. Berlin: Dohrmann.
- Heller, Elke (2000): Gut, dass wir so verschieden sind. Zusammenleben in altersgemischten Gruppen. Ravensburg: Ravensburger.
- Heller, Elke (Hrsg.) (2010): Der Situationsansatz in der Praxis. Von Erzieherinnen für Erzieherinnen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heller, Elke (2013): Im Spiel die Welt begreifen. Was Kita-Kinder stark macht. Berlin: Cornelsen.
- Höhme-Serke, Evelyne; Behring, Ellen; Beyersdorff Sabine (2012): Fünf Prinzipien für Demokratie in der Kita-Erfahrungen aus dem Projekt »Demokratie leben«. In: Höhme-Serke, Evelyne; Priebe, Michael; Wenzel, Sascha (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker, S. 141. Höhme-Serke, Evelyne; Priebe, Michael; Wenzel, Sascha (Hrsg.) (2012): Mit Kindern Demokratie leben. Handbuch zur Projektentwicklung und Evaluation. Aachen: Shaker.
- Jacobs, Dorothee (2012): Projektarbeit Kitaleben mit Kindern gestalten. Praxisbuch. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Kindergärten NordOst, Eigenbetrieb von Berlin (Hrsg.) (2012): Wie die Jüngsten sich die Welt erobern. Berlin: Eigenverlag.
- Krappmann, Lothar; Peukert, Ursula (1995): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Krappmann, Lothar (2006): Lernen vor der Schule, Lernen in der Schule – Kontinuität und Wandel. Online verfügbar unter http://www.grundschulforschung.de/GSA/html/lothar_krappmann.html, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): »Dabeisein ist nicht alles«. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Cornelsen Scriptor.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate; Hédervári-Heller, Éva (2003): Die ersten Tage – ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Berlin: Cornelsen.
- Laewen, Hans-Joachim; Andres, Beate (Hrsg.) (2007): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. 4. Aufl. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Lang, Claudia (2006): Intersexualität-Menschen zwischen den Geschlechtern. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Leu, Hans Rudolf (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Liegle, Ludwig (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: Betrifft Kinder (H. 9), S. 7 ff.
- Michaelis, Richard; Haas, Gerhard (1994): Meilensteine der frühkindlichen Entwicklung. In: Praktische Entwicklungsneurologie. München: Marseille.
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2009): GOrBiKs – Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. 2. Aufl. Weimar, Berlin: verlag das netz. Online verfügbar unter http://www.bildung-brandenburg.de/transkrips/fileadmin/user/redakteur/Brandenburg/GOrBiKs_in_Praxis/Verlag_BrandenburgAnsicht-FS.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Mischo, Christoph; Weltzien, Dörte; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik. Köln: Link.
- Nations Unies (1948): Déclaration universelle des droits de l'homme. Disponible en ligne: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf, consulté le 05 février 2018.
- Nations Unies (1989): Convention relative aux droits des enfants.
- Nations Unies (2007): Convention relative aux droits des personnes handicapées. Disponible en ligne: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>, consulté le 05 février 2018.
- Preissing, Christa; Boldaz-Hahn, Stefani (Hrsg.) (2009): Qualität von Anfang an. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ramseger, Jörg; Hoffsommer, Jens (Hrsg.) (2008): Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Ramseger, Jörg; Preissing, Christa; Pesch, Ludger; (2009): Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. Gestaltungsprinzipien, Aufgabenfelder und Entwicklungsziele. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Rohrmann, Tim (2008): Zwei Welten? - Geschlechtertrennung in der

- Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen: Budrich UniPress.
- Sarimski, Klaus (2012): Behinderte Kinder. In: inklusiven Kindertagesstätten. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 127.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2004): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein- Westfalen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2008a): Das Denken lernen. Bildung im Krippenalter. In: Betrifft Kinder, 8-9/2008, S. 7-15.
- Schäfer, Gerd E. (2008b): Anfängergeist. In: Betrifft Kinder, 10/2008, S. 7-17.
- Seifert, Monika (2003): Mütter und Väter von Kindern mit Behinderung – Herausforderung, Erfahrungen, Perspektiven. In: Eltern behinderter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag, S. 43-59.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009): Den Übergang gestalten. Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule. Berlin. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/jugendamt/uebergaenge_gestalten.pdf ? start&ts=1278493052&file=uebergaenge_gestalten.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2010): Werkzeugkiste interne Evaluation. Handbuch zur Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2011): Berliner Förderplan für Kinder mit erhöhtem und wesentlich erhöhtem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-familie/kindertagesbetreuung/vorschulische_bildung/foerderplan_2011.pdf?start&ts=1334137549&file=foerderplan_2011.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2014.
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg (Hrsg.) (2010): Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita. Berlin. Online verfügbar unter http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Starke%20M%C3%A4dchen%20Starke%20Jungen_Geschlechterbewusste%20P%C3%A4dagogik%20als%20Schl%C3%BCssel%20f%C3%BCr%20Bildungsprozesse%20in%20der%20Kita.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- TÄKS Trägerverbund Berlin (Hrsg.) (2009): In der Vielfalt liegt ein Zauber – Integrationspädagogik in Krippe, Kita und Hort. Berlin, Bonn: Werkzeug-Verlag.
- Te Whariki (1996): He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum. Ministry of Education. Wellington: Learning Media. Online verfügbar unter <http://www.educate.ecce.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/whariki.pdf>, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Textor, Martin R. (1999): Lew Wygotski – entdeckt für die Kindergarten- pädagogik. In: klein & groß (H. 11/12), S. 36-40. Online verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/19.html>, zuletzt geprüft am 04.04.2014.
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2009): Bildung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Viernickel, Susanne; Völkel, Petra (2013): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. 4. Aufl. Freiburg i. Br: Herder.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Inklusion. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br: Herder.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br: Herder.
- Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München: Kösel.
- Weiß, Kersti (2009): Verständigung im Team: nicht leicht, aber lohnend – Multiprofessionelle Teamarbeit bewusst gestalten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) (08/2009). Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-7.
- OMS (1986): Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. Disponible en ligne: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf, consulté le 05 février 2018.
- Winner, Anna; Erndt-Doll, Elisabeth (2009): Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Wustmann, Corina (2012): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- www.kinderwelten.net
<http://jugendnetz-berlin.de/de/jugendarbeit/kinderschutz/>
<http://www.mitbestimmen-in-berlin.de/institutionen/netzwerke/lag>
www.beki-qualitaet.de

Ouvrages en lien avec les domaines de Bildung

Domaine de *Bildung* « santé »

- AOK Nordost, Bertelsmann Stiftung, Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin e.V. (Hrsg.) (2012): Essen und Trinken in der guten gesunden Kita. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.aok.de/nordost/presse/Neuer-Leitfaden:-Essen-und-Trinken-in-der-guten-gesunden-Kita-Jun%206,%202012/detail/181/lastAction/list/page/8>, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2012): Die gute gesunde Kita gestalten. Referenzrahmen zur Qualitätsentwicklung in der guten gesunden Kita – Für Kita-Träger, Leitungen und pädagogische Mitarbeiter. Bonn: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_37052_37053_2.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2014.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Liebevoll begleiten... Körperwahrnehmung und körperliche Neugier kleiner Kinder. Köln. Online verfügbar unter <http://www.bzga.de/pdf.php?id=75df323290c7c111605e78ff8aaf71bb>, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.) (2013): DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder. Online verfügbar unter http://www.bmelv.de/SharedDocs/Downloads/Ernaehrung/Kita-Schule/QualitaetsstandardsKindertageseinrichtungen.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Haas, Sibylle (2006): Auf den Spuren kindlicher Verhaltensmuster. Über den Zusammenhang von Körperwahrnehmung, physikalischen Grunderfahrungen und künstlichen Ausdruck. Berlin: Verlag Das Netz.
- Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_8_Maywald_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- OMS (1986): Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. Disponible en ligne: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf, consulté le 05 février 2018.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): Körpererfahrung und Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege. Berlin.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2008): Vereinbarung über die Qualitätsentwicklung in Berliner Kindertagesstätten. Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://s475533673.online.de/images/beki/downloads/01_qvtag_1_aenderungsfassung1-4.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Wanzeck-Sielert, Christa (2010): Sexualerziehung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter http://www.erzieherin.de/sexualerziehung-in-kindertageseinrichtungen.php?searched=Wanzeck-Sielert&advsearch=all-words&highlight=ajaxSearch_highlight+ajaxSearch_highlight1, zuletzt geprüft am 08.04.2014.
- Zimmer, Renate (2010a): Bildungsjournal Frühe Kindheit. Bewegung, Körpererfahrung und Gesundheit. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Zimmer, Renate (2010b): Beiträge der Verkehrserziehung und Mobilitätsbildung zur frühkindlichen Bildung. Bonn. Online verfügbar unter http://www.verkehrswacht-medien-service.de/fileadmin/vms/images/content/pdf/Sicher_zur_Schule/Zimmer-Beitraege.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2014.

Domaine de *Bildung* « vie sociale et culturelle »

- Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (1983): Weltkonferenz über Kulturpolitik. Schlussbericht der von der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Konferenz. München: De Gruyter Saur.
- Keller, Monika (2013): Die Entwicklung moralischen Denkens und moralischer Gefühle in der Kindheit. In: Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder, S. 66-86
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder.

Domaine de *Bildung* « communication : langues, écriture et médias »

- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske & Budrich.
- Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana; Sens, Andrea; Zehn-bauer, Anne; Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin: verlag das

netz.

Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin; Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011): Kinder-Sprache stärken. Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2003): SISMIK Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg i.Br.: Herder

Mayr, Toni; Ulich, Michaela (2007): SELDAK Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Beobachtungsbogen und Begleitheft. Freiburg i.Br.: Herder

Neuß, Norbert (2012): Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2008a): Mein Sprachlernetagebuch. Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2008b): Materialien zum Sprachlernen in Kitas und Grundschulen. Berlin.

Domaine de *Bildung* « arts : arts plastiques, musique, jeu théâtral »

Auster, Paul (1989): Moon Palace. Arles: Actes Sud.

Babbe, Katrin (2009): Wind unter den Flügeln. Ein Theaterbuch für Kindergarten, Grundschulen und Hort. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Berger, Ulrike; Greiner, Jule; Pfaff, Franziska; Robie, Beate; Schilling-Sandvoß, Katharina; Schwabe, Matthias (Hrsg.) (2004): Spiel und Klang. Die Musikalische Früherziehung mit dem Marmor. Lehrband. Kassel: Bosse.

Brügel, Eberhard (1993): Wirklichkeit in Bildern. Über Aneignungsformen von Kindern. Remscheid: Akademie Remscheid.

Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. Lengwil am Bodensee: Libelle.

Dreier, Annette (2010): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. 6. Aufl. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen.

Marquardt, Petra Paula; Jerg, Stefanie (Hrsg.) (2010): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim, München: Juventa.

Seitz, Rudolf (1998): Die Bildsprache der Kinder In: Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 40ff.

Weidemann, Gisela (Hrsg.) (2010): Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Winderlich, Kirsten (2011): Kreativität von Anfang an. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Domaine de *Bildung* « mathématiques »

Gisbert, Kristin (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

Hoenisch, Nancy; Niggemeyer, Elisabeth (2007): Mathe-Kings. Junge Kinder fassen Mathematik an. 2. Aufl. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Krummeck, Vanessa; Richter-Gerber, Jürgen (2014): Mathematik begreifen. Mathematische Erfahrungen mit Alltagsmaterialien: Spiegel, Pfeifenreiniger und Papier. Online verfügbar unter <http://www.m10.ma.tum.de/foswiki/pub/Lehrstuhl/VanessaKrummeck/WdKFinal.pdf>, zuletzt geprüft am 09.04.2014. <http://www-m10.ma.tum.de/ix-quadrat/>

Domaine de *Bildung* « nature, environnement, technologie »

Duden Technik (2004): 2. Aktualisierte Aufl. Mannheim: PAETEC Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus.

Ethenakis, Wassilios (2009): Natur Wissen schaffen. Frühe technische Bildung. Band 4. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Gebhard, Ulrich (2009): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.

Schubert, Susanne (2012): Nachhaltig in die Zukunft – Erzieherinnen als Lernbegleiterinnen. In: Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten S. 45-49.

Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Von der Forst-Bauer, Margret unter Mitarbeit von Büsing, Lena (2012): Staunen-entdecken-forschen – Naturwissenschaftliche Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schubert, Susanne; Salewski, Yvonne; Späth, Elisabeth; Steinberg, Antje (2012): Nachhaltigkeit entdecken, verstehen, gestalten. Kindergärten als Bildungsorte nachhaltiger Entwicklung. Weimar, Berlin: verlag das netz, S. 74-79.

Wagenschein, Martin (2010): Kinder auf dem Weg zur Physik. 2. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz. <http://www.philosophie-bildung.de/>