

Informations sur le plan d'orientation pour la formation et l'éducation dans les maternelles et autres structures d'accueil du Bade-Wurtemberg

Le plan d'orientation amélioré a été présenté durant l'été 2009 au centre Liederhalle de Stuttgart. Après d'intenses négociations au cours de l'automne suivant, le Land et les associations locales ont trouvé, le 24 novembre 2009, un accord politique sur l'augmentation des effectifs et la formation du personnel dans les structures d'accueil.

Après que le Parlement ait modifié la loi sur l'accueil de jour des enfants, le Ministère de l'Éducation a adopté fin 2010 un décret sur l'effectif minimal et la qualification.

Le plan d'orientation amélioré a notamment été remanié au niveau du chapitre « Principes et libertés d'action » et certains passages ont été rajoutés entre-temps à la demande des professionnels :

- Éducation et formation tenant compte de la mixité (renforcement de la perspective de genre)
- Renforcement du développement du langage
- Commentaires sur la protection des données

La version actuelle du plan, qui date du 15 mars 2011 et à laquelle ont participé les associations communales, les églises et d'autres organisations bénévoles, comme l'association locale pour la jeunesse et le social, présente ce qui suit dans « Principes et libertés d'action » :

« Les objectifs déclarés de tous les secteurs de la formation et l'éducation, ainsi que les objectifs généraux ont un caractère obligatoire pour les établissements et les responsables. Conformément aux principes de pluralisme, d'autonomie des responsables et de diversité de conception, la façon dont ces objectifs seront atteints dans le quotidien pédagogique est du devoir des responsables et des institutions.

Il est de la responsabilité des responsables et institutions d'utiliser les procédures de contrôle appropriées, de documenter les observations de façon adaptée et d'organiser des réunions régulières avec les parents en se basant sur la documentation de formation et d'éducation et d'échanger sur des questions d'ordre général liées à ce thème lors des réunions de parents. Si l'école maternelle souhaite, avec l'accord des parents, mettre en place une documentation d'éducation écrite, la protection des données doit être respectée. »

Une brochure sur la protection des données dans les écoles maternelles est en cours d'élaboration et sera mise à la disposition des structures d'accueil de jour d'ici l'été 2011.

Contrairement aux programmes de formation des écoles, le plan d'orientation n'est pas obligatoire. Un plan d'orientation obligatoire exige un accord supplémentaire entre le Land et les associations communales.



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT



Plan d'orientation pour la formation et l'éducation dans les écoles maternelles et autres structures d'accueil du Bade-Wurtemberg

version du 15 mars 2011



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Plan d'orientation pour la formation et l'éducation dans les écoles maternelles et autres structures d'accueil du Bade-Wurtemberg

version du 15 mars 2011

Contributeurs :

Andersen, Elke (pédagogue thérapeute, Stuttgart) ■ Arndt, Mariette (directrice, Staatliches Seminar Schwäbisch Gmünd) ■ Bappert, Susanne (scientifique du sport, Université Karlsruhe) ■ Bär-Stoll, Cornelia (consultante, assistante sociale diplômée, Heilbronn) ■ Bauer, Thomas (Landeselternrat Kindertagesstätten Baden-Württemberg e.V.) ■ Baumbusch, Peter (conseiller ministériel à la retraite, Ministère des Affaires sociales) ■ Beer, Prof. Dr. Dr. Peter (pédagogue et théologien, spécialiste, Katholisches Büro Bayern) ■ Bender-Körber, Beate (conseillère scolaire, directrice de l'école maternelle Neckargemünd) ■ Bensel, Dr. rer. Nat. Joachim (biologiste du comportement, groupe de recherche biologie du comportement humain) ■ Berg, Dr. med. Birgit (pédiatre, service de la santé publique Stuttgart) ■ Beule, Achim (professeur hors classe, Ministère de l'Éducation) ■ Bichsel, Gottfried (éducateur social diplômé, KVJS Karlsruhe) ■ Bierich-Schopmeyer, Karin (dm Markt: Initiative Zukunftsmusiker) ■ Bös, Prof. Dr. Klaus (scientifique du sport, Université Karlsruhe) ■ Bode, Prof. Dr. med. Harald (pédiatre, médecin spécialisé en neurologie, CHU Ulm) ■ Bollinger, Christel (conseillère spécialisée district Emmendingen) ■ Bosak, Inge (conseillère scolaire, Staatliches Schulamt Backnang) ■ Bräunlinger, Dagmar (assistance sociale diplômée, Konstanz) ■ Brinkmann, Prof. Dr. Erika (linguiste, PH Schwäbisch Gmünd) ■ Buttermann, Christa (éducatrice spécialisée diplômée FH, conseillère, Evangelischen Landesverband - Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) ■ Christner, Agnes (chef de service, Conseil des communes Baden-Württemberg) ■ Compani, Marie-Luise (éducatrice, Stuttgart) ■ Conz, Martin (inspecteur de l'enseignement, Ministère de l'Éducation) ■ Dietrich, Dr. Norbert (directeur de l'école de musique Rheinfelden/Baden, membre du conseil de l'association nationale des écoles de musique) ■ Dittes, Friedlinde (directrice accueil de jour enfants) ■ Dürr, Christiane (chef de service, assemblée municipale Baden-Württemberg) ■ Ehinger, Karin (éducatrice sociale diplômée, éducatrice, Landesjugendamt Baden KVJS) ■ Ehlich, Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad (linguiste, BMBF) ■ Eidel, Luisa Maria (enseignante, Horb-Rexingen) ■ Enzel, Anne (chef d'établissement, Leingarten) ■ Ergen, Özkan (chercheur en sciences de l'éducation, Université Heidelberg) ■ Espenhain, Ursula (conseillère ministérielle, Ministère de l'Éducation) ■ Evanschitzky, Petra (éducatrice sociale diplômée, diplômée de sociologie, ZNL Ulm) ■ Everke, Julia (scientifique du sport diplômée, Université Konstanz) ■ Fieweger, Eva (enseignante, Fortbildungsstätte für Gemeinde und Diakonie Stuttgart) ■ Frank-Busch, Barbara (éducatrice sociale diplômée, KVJS Baden-Württemberg)

■ Franke, Pia Theresia (référente spécialisée pour kirchliche Elementarpädagogik am Kath. Büro Bayern) ■ Frings-Kohlhaas, Cornelia (enseignante spécialisée, Karlsruhe) ■ Fritz, Michael (chef d'établissement, Ge- directeur ZNL Ulm) ■ Fröhlich-Gildhoff, Prof. Dr. Klaus (professeur de psychologie clinique et de psychologie du développement à l'université protestante de Fribourg) ■ Füssenich, Prof. Dr. Iris (éducatrice pour personnes atteintes de dysphonie, PH Ludwigsburg, faculté d'éducation spécialisée Reutlingen) ■ Funk, Monika (éducatrice sociale diplômée, beta Institut Augsburg) ■ Gebre, Verena (professeur, Landesinstitut für Schulsport B.W.) ■ Gerth, Andrea (psychologue diplômée, Der Paritätische) ■ Gompf, Elke (enseignante, Fortbildungsstätte für Gemeinde und Diakonie Stuttgart) ■ Hanold, Marita (conseillère scolaire, Ministère de l'Éducation) ■ Hartmann, Susanne (référente, Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V.) ■ Hasselhorn, Prof. Dr. Marcus (psychologue diplômé, DIPF, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Francfort) ■ Häußler, Claudia (assistante sociale diplômée) ■ Heck, Margareta (psychologue diplômée, PH Heidelberg) ■ Heffner, Manuela (Vorstand Lage BW) ■ Heilemann, Christa (chef de service, Landkreistag BW) ■ Heinemann, Dagmar (professeur d'éducation spécialisée, Fachleiterin Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung) ■ Heinrich- Käfer, Gerhard (pédagogue thérapeute diplômé, Fachberatungsstelle Waiblingen) ■ Hille, Dr. Katrin (psychologue diplômée, ZNL Ulm) ■ Hilt, Hans (pasteur, formateur, Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evang. Landeskirche in Württemberg) ■ Hinz, Dr. Heinz (chef d'établissement, Fachschule für Sozialpädagogik) ■ Hohl, Georg (pasteur, directeur Evangelischen Landesverbandes - Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) ■ Höhn, Kariane (éducatrice sociale diplômée, chef de service, Reutlingen) ■ Hoenisch Pomeroy, Nancy (éducatrice élémentaire et mathématicienne américaine) ■ Huppertz, Prof. Dr. Norbert (chercheur en sciences de l'éducation, PH Freiburg) ■ Jerg, Prof. Jo (pédagogue diplômé, Enthinderungsbeauftragter EH Ludwigsburg) ■ Kaiser, Roland (chef service jeunesse - Landesjugendamt, KVJS) ■ Kalwa-Krotzek, Gabriele (éducatrice sociale diplômée, directrice d'études) ■ Kercher, Angelika (pédagogue diplômée, Tübingen) ■ Kirchhoff, Prof. Dr. Renate (théologienne, EH Freiburg) ■ Klingbeil, Jörg (responsable protection des données BW) ■ Kneisel, Martin (conseiller au Ministère de l'Éducation) ■ Koen, Dr. Emy (pédiatre, Weinheim) ■

Ville de Strasbourg

König, Tina (bureau communication BW) ■ Kohlhaas,
Cornelia (professeur, responsable coopération) ■ Krämer,
Daniela (directrice psychologie, organisme régional
pour la santé)

■Krajewski, Prof. Dr. Kristin (psychologue, Université Würzburg) ■Krause, Anette (professeur enseignement secondaire, Landesinstitut für Schulentwicklung) ■ Kreilinger, Markus (inspecteur de l'enseignement, Landratsamt Rottweil) ■Kroschel, Renate (professeur, Münstertal-Stohren) ■Krüger, Ingrid (directrice d'école maternelle, Der Paritätische) ■ Kühnle-Weissflog, Carmen (professeur de théâtre diplômée, éducatrice sociale diplômée, Stuttgart) ■Kühnle-Wick, Edith (chef d'établissement, conseillère pédagogique, Stuttgart) ■ Lang, Peter (éducateur diplômé, Stuttgart) ■ Lemke, Vytautas (préposé scientifique, Université Mannheim) ■ Liegle, Prof. Dr. Ludwig (chercheur en sciences de l'éducation, Université Tübingen) ■ Lorenz, Prof. Dr. Jens Holger (chercheur en sciences de l'éducation, mathématicien, PH Heidelberg) ■ Maisner, Valentina (médecin de la Sécurité sociale) ■Mayer, Heidrun (chef de projet beta Institut, Augsburg) ■ Meinhardt, Dorothee (éducatrice spécialisée, Überregionale Arbeitsstelle Frühförderung Baden-Württemberg) ■ Menzel, Prof. Dr. Peter (professeur de chimie et d'écologie, directeur Fehling-Lab, Université Hohenheim) ■ Merkel-Wörner, Otilie (éducatrice spécialisée, membre du suivi scientifique du plan d'orientation, PH Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen) ■ Michel-Steinmann, Dorothee (professeur enseignement secondaire, formation des enseignants, Ettlingen) ■Miedaner, Prof. Dr. phil. Dipl.- Soz. Päd. Lore (directrice du programme d'éducation et de formation de la petite enfance HS Esslingen) ■ Miklitz, Ingrid (sociologue diplômé, Landesverband Wald-und Naturkindergärten BW e.V.) ■ Milkau-Schwämmle, Gisela (conseillère spécialisée DiCV) ■ Milone, Vittoria (pédiatre, Stuttgart) ■Morbach, Wolfgang (éducatrice sociale diplômée, Stuttgart) ■ Nagel, Karin (coordinatrice BBQ) ■ Niesyto, Prof. Dr. Horst, (spécialiste des médias, PH Ludwigsburg) ■ Noetzel, Ellen (présidente LAGE) ■ Orts, Jürgen (directeur école spécialisée, Stuttgart) ■ Patzlaff, Dr. Rainer (directeur institut IPSUM Stuttgart) ■Pavkovic, Gari (responsable intégration de la ville Stuttgart) ■ Penka, Sabine (éducatrice sociale diplômée, Deutscher Caritasverband) ■ Pfohl, Walter (réfèrent musique, conseiller ministériel à la retraite, Ministère de l'Éducation) ■ Pföhler, Ulrike (éducatrice sociale, référente éducation primaire, Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg) ■ Pucko, Magdalena (chercheur diplômé en sciences sociales, Landsberg) ■ Raible, Gudrun (scientifique adjointe, Landesinstitut für Schulentwicklung) ■Rechtsteiner-Merz, Charlotte (chef d'établissement, PH Weingarten) ■ Renk, Peter (chef de service, Diakonie Baden) ■ Remmlinger, Barbara (réfèrent éducation primaire, Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg) ■Rieber, Dorothea (éducatrice diplômée, KVJS) ■Röbe, Prof. Dr. Edeltraud (chercheur en sciences de l'éducation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) ■Rössler, Jürgen (professeur de lycée, Fachschule für Sozialpädagogik Radolfzell) ■ Roos, Prof. Dr. Jeanette (professeur de psychologie, PH Heidelberg) ■ Roßbach, Prof. Dr. Hans-Günther (éducatrice école primaire et familiale, Universität Bamberg) ■ Roth, Matthias (assistant responsables régionaux de la protection des données BW) ■Rückert, Silvia (réfèrent spécialisée, Landesverband Kath. Kindertagesstätten) ■ Rüdener, Daniela (conseillère scolaire, Staatliches Schulamt Pforzheim) ■ Rummel, Carola (Dipl. nutritionniste, Ministère de l'espace rural, de l'alimentation et de la protection des consommateurs) ■Sailer-Glaser, Elisabeth (éducatrice sociale spécialisée, Fachberatung Stadt Ulm) ■ Schenk, Valentina (direction Schulkindergartens für behinderte Kinder der

Lebenshilfe e.V., Heidelberg) ■ Scherer, Claudia (réfèrent, Ministère de l'Éducation) ■Scherer, Peter A. (éducateur diplômé, directeur à la retraite, Landesverband Katholischer Kindertagesstätten)

■ Schleier, Ursula (directrice structure d'accueil de jour, AWO Kreisverband Karlsruhe e.V.) ■ Schleicher-Rövenstrunck, Hermann (assistant social diplômé, Ulm) ■ Schlosser-Deiss, Andrea (StDin, Herrenberg) ■ Schmid, Ingrid (conseillère scolaire spécialisée, Überregionale Arbeitsstelle Frühkindliche Bildung und Frühförderung Baden-Württemberg) ■ Schoch, Sabine (conseillère scolaire, Staatliches Schulamt Backnang) ■ Schöler, Prof. Dr. Hermann (psychologue, directeur Studiengangs Frühkindliche- und Elementarbildung an der PH Heidelberg) ■ Schreier, Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut (chercheur en sciences de l'éducation, Institut pédagogique de l'Université de Hambourg) ■ Schumann, Prof. Werner (éducateur d'intégration, Evangelische Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg) ■ Seitz, Ulla (directrice adjointe Landesinstitut für Schulsport BW) ■ Simon, Uli (chef de département, Jugendamt Stadt Stuttgart) ■ Sofuoglu, Gökay (éducateur, Leiter Haus 49 Caritas Stuttgart) ■ Spitzer, Prof. Dr. Dr. Manfred (directeur ZNL, directeur du service Psychiatrie III, Universitätsklinikum Ulm) ■ Stäb, Bettina (éducatrice sociale diplômée, FH référente Evangelischen Landesverband – Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) ■ Stengel-Deroide, Nathalie (éducatrice gestion, Neu Ulm) ■ Stenger, Prof. Dr. Ursula (éducatrice primaire, directrice BA Studiengang, PH Ludwigsburg) ■ Stoltenberg, Prof. Dr. Ute (chercheur en sciences sociales, Université Lüneburg) ■ Stolz, Uta (bibliothécaire diplômée, direction de projet partenariat éducation, formation parents) ■ Trüün, Friedhilde (professeur de chant, Tübingen) ■ Tuncer-Klaiber, Rana (médecin de la sécurité sociale, Mannheim) ■ Unger, Dr. Barbara (OMR) ■ Urlass, Prof. Mario (professeur d'arts, PH Heidelberg) ■ Väterlein, Dr. Christine (physicienne diplômée, professeur, Kusterdingen) ■ Vogel, Cornelia (directrice d'école maternelle, Winnenden) ■ Vogt, Rudolf (chef de service KVJS) ■ Vollertsen-Ünsal, Stephanie (éducatrice diplômée, référente Evangelischen Landesverband - Tageseinrichtungen für Kinder in Württemberg e.V.) ■ von Briel, Annette (conseillère spécialisée district Tübingen) ■ Walker, Ute (éducatrice diplômée, Der Paritätische) ■ Walz, Barbara (conseillère scolaire, Staatliches Schulamt Lörrach) ■ Weber, Thomas (professeur, école professionnelle Bretten, Fachschule für Sozialpädagogik) ■ Weccard, Elke (directrice administration scolaire Staatliches Schulamt Göppingen) ■ Weckmann, Albrecht (éducateur diplômé, directeur Kunstschule Filderstadt) ■ Wehinger, Ulrike (conseillère spécialisée DiCV) ■ Weigle, Gisela (formatrice au Waldorfkinderkulturseminar) ■ Weiler, Barbara (éducatrice diplômée, assistante sociale diplômée, FH Ludwigshafen am Rhein) ■ Weinreich, Anke (directrice de division, AWO Kreisverband Heilbronn e.V.) ■ Wiest, Maria (éducatrice diplômée, LEL Schwäbisch Gmünd) ■ Wollasch, Dr. theol. Ursula (directrice Landesverbandes Kath. Kindertagesstätten Diözese Rottenburg-Stuttgart e.V.) ■ Zwingmann, Georg (éducateur social diplômé, Jugendamt Stuttgart, Q+Q)

Evanschitzky, Petra, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen BessisPinkPonyAdvertising

Image du titre et illustrations :

Urlass, Prof. Mario (professeur d'arts)

Graphiques :

Délégation de service public pour la gestion de la Maison de la petite enfance transfrontalière

Texte, rédaction et organisation :

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports Bade-Wurtemberg :
Engemann, Christa (conseillère ministérielle, directrice de service
« Kindergärten, Grundschulen »)
Meyer-Elmenhorst, Norbert (directeur école gouvernementale)
Simmat, Petra (chef d'établissement, Stuttgart)

Éditeur :

Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports Bade-Wurtemberg

Remerciements :

Le Ministère de l'Éducation remercie

■ la crèche municipale Kunterbunt, Schwäbisch Gmünd et le centre local et familial Oststadt, Offenburg et la garderie Christophestraße Stuttgart, pour leur participation aux photos ;
■ la Ministre de l'Éducation à la retraite, Dr. Marianne Schultz-Hector, pour le financement du film sur le plan d'orientation ;

■ Prof. Stephan Ferdinand, scénariste, Prof. Eckart Wendling, Hochschule der Medien Stuttgart, pour la production du film et la crèche Solitudestraße, Stuttgart-Weilimdorf et l'école maternelle catholique St. Martin, Hambrücken, pour leur participation en tant que lieux de tournage ;

■ les directions des écoles maternelles, tous les éducateurs, parents et enfants pour leur soutien à la réalisation et la publication des photos et du film.

Sommaire :

Précisions
Introduction

Partie A : Les bases du plan d'orientation

1. Bases et objectifs de l'éducation :
L'enfant au centre de la formation et l'éducation
 - 1.1 Interprétation pluriperspective de la formation et l'éducation
 - 1.2 Le processus de formation et d'éducation
 - 1.3 Mode d'apprentissage des enfants
 - 1.4 Jouer et apprendre
 - 1.5 Motivation et effort
 - 1.6 Diversité, différences et points communs
2. Défis éducatifs
 - 2.1 Comportement et professionnalisme
 - 2.1.1 La biographie personnelle
 - 2.1.2 L'attitude fondamentale du personnel éducatif
 - 2.1.3 Devoirs et rôle du personnel éducatif
 - 2.1.4 La relation avec l'enfant
 - 2.1.5 La relation avec les parents
 - 2.2 Espaces

- 2.3 Observation et documentation, évaluation et conclusions
 - 2.3.1 Approche pluriperspective de la documentation sur le développement
 - 2.3.2 Protection des données
- 2.4 Partenariat de formation et d'éducation entre les professionnels et les parents
- 2.5 Coopération entre les professionnels de l'éducation et les enseignants
 - 2.5.1 Coopération école maternelle - école
 - 2.5.2 Transition à l'école : accompagnement éducatif
- 2.6 Collaboration avec les partenaires
3. Caractéristiques d'une « bonne » école maternelle : développement et assurance de qualité
 - 3.1 Qualité éducative et structurelle
 - 3.2 Qualité dans les écoles maternelles : Quels sont les défis dans la pratique ?
 - 3.3 Qualification de la direction et des professionnels

Partie B : Le plan d'orientation comme guide de formation

1. Le fond du plan d'orientation
 - 1.1 Principes et libertés d'action
 - 1.2 La matrice d'éducation et de formation
 - 1.3 Prolongement à l'école
2. Les motivations de l'enfant
 - 2.1 Éprouver la reconnaissance et le bien-être (A)
 - 2.2 Découvrir et comprendre le monde (B)
 - 2.3 S'exprimer (C)
 - 2.4 Vivre avec les autres (D)
3. Domaines de la formation et du développement : Sur quoi influence l'école maternelle ?
 - 3.1 Domaine de la formation et du développement : le corps
 - 3.2 Domaine de la formation et du développement : les sens
 - 3.3 Domaine de la formation et du développement : le langage
 - 3.4 Domaine de la formation et du développement : la pensée
 - 3.5 Domaine de la formation et du développement : Sentiment et compassion
 - 3.6 Domaine de la formation et du développement : Sens, valeur et religion

Précisions

Le plan d'orientation pour la formation et l'éducation dans les écoles maternelles et autres structures d'accueil de jour du Bade-Wurtemberg concerne les crèches et établissements préscolaires, comme les jardins d'enfants pour enfants handicapés et les classes de rattrapage pour les enfants en retard et les classes préparatoires.

Dans les écoles maternelles, autres établissements d'accueil de jour et crèches, le personnel de chaque autorité responsable travaille avec différentes professions : en grande partie, des éducateurs et éducatrices, des éducateurs et éducatrices sociaux, des puéricultrices et puéricultrices, et des personnes ayant d'autres formations.

Le personnel éducatif (enseignants et enseignantes spécialisés : professeurs, professeurs spécialisés, éducateurs et éducatrices, éducateurs et éducatrices sociaux) dans les écoles maternelles publiques pour enfants et enfants handicapés et le personnel pour les classes de rattrapage (enseignants et enseignantes spécialisés : professeurs, éducateurs et éducatrices, éducateurs et éducatrices sociaux) sont au service du Land.

Si on étudie l'ensemble du personnel dans les établissements d'accueil de jour et les écoles maternelles, la majorité sont des éducateurs et des éducatrices, bien que d'autres professions de l'éducation soient représentées. C'est pour cette raison que le plan d'orientation concerne aussi bien des éducateurs et des éducatrices que d'autres professions spécialisées dans l'éducation et la petite enfance. Le terme « enseignants/enseignantes » n'est pas utilisé dans les écoles maternelles et les classes de rattrapage. Ils sont inclus dans les autres dénominations.

Remarque : Lorsqu'il est fait mention de « parents » dans le plan d'orientation, cela inclut toujours les autres personnes responsables des enfants.

Introduction

„ Do Doroslego czytelnika

Powiadacie: — Nuzy nas obcowanie z dziećmi. Macie słusznooé.

Mówicie:

— Bo musimy sic znizaé do ich pojéc. Znizaé, pochylaé, naginaé, kurczyé.

Mylicie sic. Nie to nas mcczy.

Ale to — ze musimy sic wspinaé do ich uczué. Wspinaé, wyciągaé, na palcach stawaaé, sicgaé.

Zeby nie urazié. “

Au lecteur adulte :

Vous dites : « S'occuper d'enfants est fatigant. » Vous avez raison.

« Car nous devons descendre dans leur monde conceptuel.

Descendre, nous baisser, nous faire petits. »

Vous vous trompez. Cela ne nous fatigue pas.

C'est plutôt que nous devons nous élever à leurs sentiments.

S'élever, s'étirer, se hisser sur la pointe des pieds, tendre la main, pour ne pas blesser.

Janusz Korczak (1878–1942),

Médecin, auteur de livres pour enfants et éducateurs polonais

Ce plan d'orientation invite à voir le monde à travers les yeux des enfants. Comme un fil conducteur, cette perspective se dessine par les textes et les questions qui importent à l'école maternelle : Que sait l'enfant ? Que veut l'enfant ? De quoi l'enfant a-t-il besoin ? Comment l'enfant expérimente le monde ? Comment devient-il membre de la communauté ? Comment devient-il un être unique qui participe activement à la vie ? Comment s'adapte-t-on à la dignité inaliénable de l'enfant dans les processus de formation et d'éducation ? La Convention internationale des droits de l'enfant donne des éléments à ce sujet. Les principes de la Charte des Nations Unies sont intégrés dans son préambule. La mise en pratique des droits de l'enfant en matière de formation et d'éducation de la petite enfance se fait en les appliquant dans la vie quotidienne.

La partie A est consacrée à l'interprétation de base de la formation et de l'éducation, des objectifs qui en découlent et des domaines de coopération de l'école maternelle.

Les enfants font des expériences et ces expériences les marquent. De nombreuses expériences se font par le jeu, c'est pourquoi le jeu est si important dans les processus de formation des enfants. Un autre terme pour « faire des expériences » est « apprendre ». Le développement de l'enfant est un processus individuel et chaque enfant a le droit d'être perçu et compris dans son individualité et son unicité. Il s'agit d'une approche holistique : Le développement de l'enfant est, si possible, étudié sous de différents angles de vue. C'est la seule façon de ne pas risquer de manquer quelque chose d'essentiel. Cela contribue également à encourager avec, si possible, de nombreux éléments pour découvrir ce qui profite à l'enfant. On voit d'ailleurs toujours que les enfants apprennent beaucoup les uns des autres et donc que l'interaction sociale est particulièrement importante chez eux.

La partie A aborde également l'imbrication de l'école maternelle dans le système éducatif. Là, les mots-clés sont coopération, interconnexion et assurance qualité.

La partie B, qui s'appuie sur la partie A, présente dans les six domaines interactifs de formation et de développement des repères concrets pour l'action éducative. Il s'agit là aussi bien de l'interaction directe avec l'enfant basée sur les sens et la valeur, que de la décoration et de la stimulation par les matériaux du point de vue de l'enfant. L'enfant veut s'épanouir et s'approprier le monde. Pour cela, il a besoin de soutien et d'encouragement. Les domaines de la formation et du développement ne sont volontairement pas fondés sur les domaines d'apprentissage académiques. Ils reflètent le développement et la formation de l'enfant et sont étroitement liés à la motivation de celui-ci.

Les remarques sur le rôle des parents et le rôle de l'école maternelle ou du personnel éducatif sont présentées depuis chaque perspective dans les deux parties du plan d'orientation. Cela souligne le fait suivant : Responsables du développement des enfants, les parents et les professionnels éducatifs s'assurent ensemble que tous les enfants bénéficient de conditions optimales pour leur développement. Malgré la primauté des parents, un partenariat de formation et d'éducation est à établir entre les parents et les professionnels éducatifs.

Partie A

Les bases du plan d'orientation

1. Bases et objectifs de l'action éducative : L'enfant au centre de la formation et l'éducation

Les programmes d'enseignement primaire donnent une orientation pour le personnel, les parents et les enseignants et doivent surtout créer les bases pour un développement précoce et équitable de chaque enfant.

Les écoles maternelles et les crèches ont, en plus de l'éducation et des soins, une mission éducative qui s'adresse aux besoins spécifiques liés à l'âge des enfants. Cela met ainsi un aspect important en évidence : Les premières années de vie et d'école maternelle correspondent aux moments d'apprentissage les plus intenses de l'existence humaine.

L'action éducative dans les écoles maternelles est une tâche essentielle.

La Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 définit les enfants comme titulaires de droits indépendants (en particulier les articles 28 et 29). Ces droits incluent le droit à une éducation qui favorise la personnalité, le talent et le développement mental, physique et social des compétences. S'ajoute à cela le droit à la participation et l'implication, à la santé, la protection contre la violence, la discrimination et la pauvreté. Il convient d'évaluer la façon dont les structures d'enseignement participent à cela, appliquent les droits des enfants et font passer le bonheur de l'enfant avant d'autres intérêts. Le plan d'orientation du Bade-Wurtemberg tient compte de cette exigence de la Convention internationale des droits de l'enfant en prenant résolument le point de vue de l'enfant. La participation, l'inclusion, la reconnaissance de la différence et l'orientation conséquente sur les besoins de chaque enfant sont les principes de base d'une pédagogie adaptée aux droits de l'enfant et du plan d'orientation. Lorsque, dans le plan d'orientation, « enfants » est utilisé au pluriel, cela concerne toujours l'enfant individuel du point de vue de sa personnalité, avec ses potentiels, ses compétences et ses besoins.

La Convention internationale des droits de l'enfant constitue avec le SGB VIII (huitième livre du code social, loi relative aux enfants et adolescents) la base juridique pour le travail dans les écoles maternelles et les crèches. La formation, l'éducation et les soins sont, d'après § 22, al. 3 du SGB VIII, les missions des structures d'accueil de jour dans le domaine primaire. Les autres descriptions de tâches dans les §§ 22 et 22a SGB VIII et la déclaration dans § 1 al. 1 SGB VIII « Tout jeune a le droit à l'encouragement de son développement et à l'éducation pour devenir une personne responsable et sociable » établissent une référence juridique pour les deux principaux objectifs de formation et éducation qui s'accordent sur l'encouragement aux niveaux social, comportemental et biologique : L'autonomie, c'est-à-dire l'auto-efficacité, l'auto-détermination et l'attachement, c'est-à-dire le lien et l'appartenance. Ces deux aspects sont les besoins fondamentaux et les tâches de développement les plus importants de l'Homme et sont mutuellement dépendants. Le double objectif général stimulant en soi (responsabilité et sens de la communauté) est intégré dans le plan d'orientation. La poursuite de l'objectif général de responsabilité et d'autonomie inclut également l'objectif de soutenir les enfants dans leur aptitude et à encourager les autres à acquérir de l'autonomie. Le sens de la communauté inclut la capacité à reconnaître la différence et la capacité à un contact reconnaissant avec la différence. Il s'agit là de différences de sexe, de différences ethniques, culturelles et religieuses, de vieillesse, de maladie et d'invalidité.

Être responsable de vivre et d'agir signifie être conscient de soi. Cela signifie également être capable de réguler ses propres émotions, être conscient de ses propres capacités et possibilités et être en mesure d'avoir une pensée et un jugement indépendants.

Cela inclut le droit d'exprimer ses opinions et ses propres besoins, de décider lorsqu'il s'agit de ses propres intérêts et d'entreprendre soi-même les tâches à accomplir. Cela donne la possibilité à l'enfant de se savoir efficace.

Avoir le sens de la communauté signifie pouvoir se sentir appartenir, être prêt et en mesure de modeler l'interaction sociale et assumer la responsabilité. Les enfants développent des intérêts pour les autres, créent des amitiés et participent aux prises de décisions dans le groupe. Ils apprennent à comprendre et respecter la pensée, les sentiments et les actions des autres.

Être indépendant et avoir le sens de la communauté signifie façonner ses propres pensées et le respect des propres besoins de façon telle qu'ils ne s'opposent pas ou ne nuisent pas à ceux des autres individus.

Afin de pouvoir se savoir efficace et façonner activement le monde, les enfants ont besoin de connaissances sur les relations et les conditions culturelles. Ils sont curieux (en fonction de leurs besoins et de leur niveau de développement) des phénomènes du monde. Ils apprennent (en respectant l'environnement naturel) à comprendre les légalités et les diverses formes de la nature et de la culture. Le plaisir d'apprendre et l'engagement sont des bases indispensables au processus d'apprentissage continu et au développement de la responsabilité.

La loi sur l'accueil de jour des enfants du Bade-Wurtemberg (KiTaG) présente de manière explicite la mission éducative des garderies dans § 2 al. 2 et souligne son importance dans l'encouragement du développement global de l'enfant. L'importance particulière de l'éducation commune d'enfants avec ou sans handicap est soulignée. Conformément au § 9 al. 2 de la loi KiTaG, le plan d'orientation définit les objectifs pour l'enseignement primaire et le rôle central du développement linguistique.

1.1 Interprétation pluriperspective de la formation et d'éducation

« Unter Bildung verstehe ich den notwendigen und wünschenswerten Vorgang, im Laufe dessen wir erstens unsere Anlagen, also unsere Person, entfalten, zweitens taugliche Bürger werden und drittens an unserer historischen Lebensform, also unserer Kultur, teilhaben als deren erfreute Nutznießer und erfreuliche Fortzeuger und Kritiker. »

« Par éducation, j'entends le processus nécessaire et souhaitable, au cours duquel, premièrement, nous développons nos acquis, et nos personnes, deuxièmement, nous devenons de bons citoyens et, troisièmement, nous participons à notre mode de vie historique, et à notre culture en tant que bénéficiaires ravis et promoteurs et critiques heureux. »

Hartmut von Hentig (* 23.9.1925), Éducateur allemand

En Allemagne, les termes « formation » et « éducation » ont leur propre tradition, d'ailleurs, cette différence usuelle dans la langue allemande n'existe que dans quelques autres langues. Pour cette raison, le plan d'orientation explique la formation.

« Formation » désigne les processus d'appropriation du monde qui se produisent de façon automatique dès la naissance et tout au long de la vie. La formation est plus que les connaissances accumulées dont un enfant doit disposer. Les enfants se créent leur connaissance du monde et se construisent par leurs propres actions. Les processus de la petite enfance impliquent des liens et des relations de confiance avec les adultes. La formation est une interaction sociale.

« Education » signifie le soutien et l'accompagnement, la stimulation et le défi des processus de formation, par exemple par les parents et le personnel pédagogique. Cela se fait de façon indirecte par l'exemple des parents et par l'organisation de relations, situations et espaces sociaux. Et cela se fait de façon directe par exemple par le jeu et la répétition d'exercices, par le transfert des connaissances, mais aussi par la mise en place et le contrôle de règles de conduite.

Les deux piliers, la formation et l'éducation, définissent l'action pédagogique du personnel dans les maternelles. Le renforcement du point de vue de l'enfant, la justesse du développement, ainsi que l'accompagnement et l'encouragement généraux sont les maîtres-mots du plan d'orientation du Bade-Wurtemberg. Ils nécessitent une approche pluriperspective impliquant et associant différentes disciplines scientifiques : l'éducation (en particulier l'éducation primaire et l'éducation sociale, l'éducation spéciale et curative, la sociologie de l'enfance), la psychologie (en particulier la psychologie du développement et la psychologie de la motivation), la neurologie et la théologie. Les différentes perspectives sont complémentaires et permettent une meilleure compréhension des processus de formation et d'éducation dans les maternelles que chaque perspective unique seule.

Ces approches abordent parfois des concepts et méthodes théoriques très différents sur le sujet, même les sciences humaines, sociales et naturelles. Cela donne des points de vue et des déclarations inhabituels. L'idée pédagogique, que la formation (même dans les maternelles) est un processus de construction au cours duquel l'enfant développe activement son monde est en accord avec les recherches sur le cerveau et la psychologie. La construction d'un modèle interne du monde se déroule dans le cerveau et respecte les lois étudiées par la neurologie. Un rôle important est joué par les processus d'apprentissage, qui ont également un impact sur le système nerveux, mais qui peuvent aussi être saisis dans les catégories psychologiques du point de vue de l'expérience de l'enfant et de sa motivation, sa joie, sa peur, etc. Toutes ces approches s'ouvrent au point de vue théologique selon lequel l'Homme s'étend aussi à la sphère spirituelle et religieuse et se sent comme créature de Dieu et classé comme telle.

Le plan d'orientation du Bade-Wurtemberg rejoint les conclusions du « Cadre commun des Länder » de 2004 : « La formation et l'éducation sont considérés comme un seul événement échelonné dans le temps dans le contexte social. Celui-ci englobe les activités de l'enfant l'amenant à l'appropriation du monde, ainsi que le fait que celles-ci aient lieu principalement dans des situations sociales concrètes. Dans le processus d'appropriation du monde ou de construction du sens, l'enfant et son environnement social s'influencent mutuellement, ils interagissent. Selon cette interprétation, les activités dans lesquelles l'enfant est soutenu, éduqué et encadré participent à sa formation et au processus de formation. »

Cette interprétation pluriperspective de la formation et de l'éducation doit être précisée sur quelques points :

Premièrement : La formation est un processus d'intégration et d'assimilation actif des informations ; l'enfant est l'acteur, le sujet, qui développe, s'approprie et façonne activement le monde. Cela va d'un processus de perception simple par la formation de concepts à la résolution créative de problèmes en passant par des actions sociales.

Deuxièmement : La formation commence à la naissance ; le nourrisson déjà est actif et communicatif. Il voit la lumière du jour avec une grande diversité d'équipements et de compétences, qui lui permettent dès le départ d'établir des relations avec son environnement. Le processus de formation se fait tout au long de la vie.

Troisièmement : La formation, en particulier dans le cadre institutionnel, se fait par la confrontation d'un sujet éducatif (l'enfant) avec son monde et dans le réseau relationnel avec d'autres acteurs (personnel éducatif, autres enfants), c'est-à-dire par l'interaction. Cette influence réciproque de l'enfant et d'autres personnes agit sur le processus éducatif, aussi bien positivement que négativement.

Quatrièmement : Le fait de voir l'enfant comme le sujet du processus de formation, qui s'approprie activement le monde implique que les éducateurs et éducatrices jouent un rôle important, responsable et actif dans la formation et l'éducation dans les maternelles. Ils sont observateurs et arrangeurs de l'environnement spatial et des partenaires d'interaction particulièrement responsables de l'enfant et ont donc une influence significative sur les résultats et la qualité du processus de formation et d'éducation. Le fait que l'enfant accepte ou non l'offre de formation et d'éducation et le fait qu'il se voit ou non comme une personne efficace influent sur la mise en place des structures relationnelles.

Cinquièmement : Créer un environnement stimulant, permettre un lien émotionnel positif, observer et encourager l'enfant sont des tâches très importantes du personnel éducatif dans les maternelles. Mais, même dans les maternelles, il existe des situations, qui exigent une action active de l'éducateur ou de l'éducatrice, que ce soit la transmission d'informations, des objectifs et exigences vis-à-vis de l'enfant ou des mesures correctives. Si l'accès aux processus de formation est rendu difficile pour les enfants en raison d'un handicap, d'une maladie ou de situations difficiles, la conception de l'environnement et la création de la relation émotionnelle positive sont particulièrement importantes. Personne ne peut s'approprier seul son habitat et sa culture par une activité et expérience individuelles, par un apprentissage direct, il faut avoir recours aux expériences et aux connaissances des autres. En outre, dans certains cas, il peut être impossible, voire trop dangereux de laisser l'enfant apprendre par l'auto-appropriation. Le comportement sur la route doit être appris par des instructions et l'exemple des adultes, en fonction de l'âge et avec de nombreuses phases d'exercices pratiques évocateurs, il s'agit de règles du monde des adultes qui doivent être données à l'enfant.

Des problèmes de position dans le domaine de la motricité fine, comme la tenue d'un crayon, sont souvent difficiles à corriger par la suite. L'éducateur doit intervenir dans ce cas. Ou, si de nombreux enfants grandissent avec des problèmes linguistiques et si la classe de maternelle ne peut pas offrir de modèle approprié dans ce domaine, cette tendance se poursuivra, à moins que l'on ne prenne des mesures positives ciblées.

Sixièmement : L'éducation doit davantage être considérée comme partie intégrante du processus. Quel est l'objet du processus de formation et quelles sont les qualifications et les compétences requises ? Sur ce point, la formation a toujours deux directions : D'une part, elle est passiviste, transmission partielle de la culture à la jeune génération, qui doit être en mesure de participer à cette culture. D'autre part, la formation est axée sur l'avenir. Elle doit (même en matière de formation pour le développement à long terme) offrir les prémisses à la jeune génération pour développer les connaissances, les compétences, les aptitudes et les conceptions. Dans cette mesure, la formation peut être considérée comme le cadre de l'apprentissage, des connaissances, du sens des valeurs, des attitudes et de la capacité à agir en vue d'interprétations significatives de la vie. Ainsi, la jeune génération peut voir la vie quotidienne de façon responsable et orientée sur les sens en termes de connectivité. Cela inclut la préparation adaptée à l'école qui occupe entre autres une place essentielle dans la vie de l'enfant qui grandit.

Septièmement : Ces dernières années, tant dans les disciplines scientifiques que dans la politique éducative, l'importance des six premières années comme période intensive de développement, de formation et d'apprentissage a été particulièrement soulignée. Outre l'acquisition de connaissances, l'enfant fait, dans ses premières années de vie, des expériences simultanées avec ses propres compétences et les exigences de la réalité. Il traite cela de son propre point de vue et de celui du monde. Dans le même temps, un nombre croissant d'enfants n'a pas les conditions préalables pour un bon démarrage lors de leur entrée à l'école. Il est à noter que les enfants présentent de plus en plus de retard au niveau du développement du langage. Au même titre que la famille, l'école maternelle doit créer les conditions pour une transition réussie vers l'école. Quelque soit la mission éducative spécifique de la maternelle, il s'agit d'une exigence de la « formation pratique », car l'école représente, pour les enfants plus âgés, une partie de leurs exigences pratiques préparatoires. Mais cette tâche n'est pas exclusive à la maternelle, elle nécessite également une coopération avec l'école et en particulier une coopération avec la famille. En outre, pour les enfants avec un handicap, une maladie ou des besoins pédagogiques spécifiques, l'organisation de situations d'apprentissage et, le cas échéant, le choix du lieu d'apprentissage approprié doivent être clarifiés, en temps opportun avant le début de l'école obligatoire, avec les partenaires concernés, tout comme les besoins individuels en termes d'encouragement et de soutien, afin de préparer une transition vers l'école nuancée.

1.2 Le processus de formation et d'éducation

« *Unser Menschengeschlecht bildet sich wesentlich von Angesicht zu Angesicht, von Herz zu Herz menschlich.* »

« *Notre espèce se construit essentiellement face à face, cœur à cœur, humainement.* »

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827),
éducateur et écrivain suisse

Que se passe-t-il alors dans l'interaction entre l'enfant et l'environnement ? Quel impact a l'action de l'Homme sur l'enfant ? Quels sont les aspects du développement humain ?

Du point de vue de l'enfant, quelques points d'ancrage importants se trouvent au sein du processus :

L'impulsion motrice s'implante en chaque être humain (sans préjugé pour sa propre liberté) pour s'épanouir. Chaque personne porte en elle dès le départ des caractéristiques individuelles qui la rendent unique et particulière. Elle a besoin d'un environnement qui l'aide et l'incite à concrétiser son potentiel.

Le processus de développement d'un enfant est déterminé aussi bien par la maturation biologique conditionnée des organes et des fonctions, que par les différentes expériences d'apprentissage, les talents individuels, les préférences et les facteurs sociaux.

C'est sur ses propres actions que l'enfant se fait une image du monde et développe des idées. Avant cela, il comprend qu'il doit compter sur ses semblables pour l'aider à préciser, modifier les images et à s'insérer dans un grand ensemble. Petit à petit, l'enfant conquiert son environnement et le jeune être élargit ainsi son champ d'action. L'enfant sent qu'il gagne en autonomie au fur et à mesure que ses compétences et ses talents se développent et il prend confiance en lui. Ainsi plus fort, il peut établir des relations avec d'autres personnes. Il voit cette interaction comme un terrain fertile pour son développement futur. Sur cette trame, l'école maternelle offre, avant tout aux enfants issus de familles défavorisées, aux enfants issus de l'immigration et aux enfants handicapés, des perspectives de développement réalistes.

« *Es gibt keine andere vernünftige Erziehung, als Vorbild sein.* »

« *Il n'y a pas d'éducation judicieuse, autre que le modèle.* »

Albert Einstein (1879–1955),
physicien germano-américain

Dans le contexte de l'enfant qui se forme seul, il serait néfaste de croire qu'il pourrait être laissé livré à lui-même. L'adulte a pour mission de soutenir et d'encourager l'enfant dans son développement. Il donne des impulsions dans divers domaines, que ce soit par la stimulation de tous les sens ou la conception des espaces. Il établit un cadre (temporel ou spatial) qui est adapté à la phase de développement du moment. Il offre à l'enfant, d'un côté, la sécurité suffisante et, de l'autre, l'espace nécessaire pour conquérir ce qui est nouveau. Sans ces éléments importants, les processus de formation de l'enfant stagnerait, ou s'appauvrirait même. L'adulte est conscient qu'il est, dans ses faits et gestes (ou absence de gestes), toujours orienté vers l'enfant, qu'il lui sert de modèle et qu'il doit veiller à sa sécurité affective. Le type d'attention émotionnelle et la relation délicate avec les signaux de l'enfant sont essentiels pour son processus de formation et son développement global. Le lien et la formation sont indissociables.

La matrice d'éducation et de formation appréhende ces idées de processus de formation et d'éducation. La matrice peut être comparée à un tapis qui est tissé pour chaque enfant et ce dernier participe au tissage. Cela constitue un tapis biographique de formation de complexité croissante. Son modèle est unique, sa matière et sa capacité varient.

Souvent, des « fils d'or », des points fins et raccommodés se trouvent côté à côté.

1.3 Mode d'apprentissage des enfants

« *L'enfant est un feu à allumer, pas un vase à remplir.* »

François Rabelais (1484/93–1553)
moine, prêtre, médecin et écrivain français

Les nouveau-nés regardent le monde avec curiosité. Il est fascinant de voir ce que les bébés peuvent faire. Cela étonne toujours les adultes. Les enfants discernent dès le début leur environnement et entrent en relation avec lui. Ils développent des hypothèses et des idées sur le monde. Ils cultivent leurs compétences et élargissent leur répertoire d'actions. Ils apprennent.

Les motifs d'apprentissage sont partout et constamment, même pendant les soins de l'enfant. Le toucher des mains, le contact visuel, le lavage des mains, les repas en communauté et même les salutations sont des occasions d'apprendre. Ainsi, les enfants se mettent à l'épreuve et deviennent de plus en plus indépendants. Ils exploitent leur culture dans le même temps. Les enfants sont des vecteurs de notre culture, mais aussi des créateurs de leur propre culture.

Chaque fois que l'Homme fait quelque chose qu'il n'a jamais fait auparavant, ou chaque fois qu'il peut faire ce qu'il ne pouvait pas auparavant, il apprend. L'apprentissage se fait de façon constante lorsque la personne interagit avec son environnement. Donc, fondamentalement, tout le monde apprend, de la grossesse à la vieillesse, s'il se tourne vers les choses de son environnement et les autres. Le résultat de l'apprentissage se répercute comme une modification dans le cerveau, comme une trace mnésique.

Traces mnésiques de la mémoire

Pour comprendre comment fonctionne l'apprentissage par l'expérience, une image est nécessaire : Dans un parc recouvert de neige fraîche et intacte, les hommes courent ostensiblement sans but. Un vent léger souffle les empreintes des individus. Certaines personnes se dirigent vers un kiosque et créent peu à peu un chemin, car elles suivent le même parcours. Cette trace est entretenue car elle montre le chemin pour de plus en plus de personnes ; enfin, cela est encore plus agréable, même si l'on n'a pas envie d'aller directement au kiosque. Autrement dit, l'existence de cette trace seule assure son maintien, même si le kiosque devait être fermé.

De telles « pistes dépendantes de l'usage » existent aussi dans le cerveau. Les impulsions électriques qui transmettent les informations parcourent les synapses (connexions entre les cellules nerveuses). En fin de compte, le même principe s'applique pour les traces dans la neige du parc et les traces mnésiques : Chaque utilisation individuelle, c'est-à-dire, chaque expérience individuelle n'a qu'un impact minime. Mais après plusieurs expériences, reste le régulier, qui se trouve derrière les diverses impressions, sous la trace de formes solides dans le cerveau. Et si ces traces sont créées dans un premier temps, les nouvelles informations sont plus faciles à traiter.

Les enfants font les règles et les structures

Apprendre des expériences signifie reconnaître les règles et les structures derrière les expériences pour en déduire quel comportement est le juste à l'avenir. Le bébé de quelques mois est déjà en condition. Comme le cerveau développe des traces dépendantes de l'usage à partir des expériences vécues, qui sont toujours semblables, il ne retient pas les détails, mais le général. De manière significative, la capacité à établir les règles dépend de l'acquisition du langage : Les enfants âgés de 3 ans apprennent en moyenne un mot tous les 90 minutes et ils maîtrisent seulement des milliers de mots à 5 ans, mais aussi leur utilisation, à savoir la grammaire compliquée.

Le langage contient non seulement les règles, mais aussi le monde : Lorsque le soleil brille, il fait chaud ; le miel est sucré et lorsque deux objets s'entrechoquent, ça fait du bruit, etc. Tout cela, l'enfant l'apprend en se confrontant au monde. Dans le cerveau, il reste des traces de ces confrontations, que chaque enfant ne vit pas que de façon passive, mais recherche également de façon active.

Par l'expérimentation intelligente et l'observation attentive, il a été constaté que les nourrissons âgés de 4 à 6 mois avaient développé la capacité à traiter ensemble ce qui est entendu et vu et à en former un événement ou une expérience. Ce qui est naturel pour nous les adultes (quand quelque chose coïncide, on entend un bruit de cliquetis) est loin d'être évident pour l'enfant en bas âge. Même les principes de cause à effet ou de gravité et de poids sont appris de cette façon.

Les enfants apprennent de façon plus rapide et plus intense

Les enfants sont comme des éponges face aux informations. Ils absorbent ce qu'on leur donne. Dans l'ensemble, l'enfance est la période d'apprentissage la plus intensive. Ce que l'enfant apprend, qu'il s'agisse de noms de plantes ou d'animaux ou de bandes dessinées, dépend en grande partie des adultes. Si un enfant ne peut pas utiliser cette période d'apprentissage intensif, il doit faire de plus gros efforts pour rattraper le retard lorsqu'il est plus âgé. Ce phénomène a été qualifié de « fenêtre d'apprentissage », de « période critique » ou de « phase sensible ». En fin de compte, on estime que : Le cerveau de l'enfant évolue, il croît et crée de plus en plus de connexions et tout cela donne lieu à l'apprentissage. Les compétences spécifiques, comme la vision spatiale et le langage, même la « confiance originelle », doivent être acquises à des moments précis, pour qu'il n'y ait pas de problèmes à long terme dans ces domaines.

Un autre exemple souligne l'importance des phases sensibles : Des études sur la scolarisation montrent que de nombreux enfants présentent par exemple des déficits du développement moteur (troubles du mouvement nécessitant une thérapie). Parmi eux, se trouvent des enfants avec des troubles organiques et des handicaps. Ceux-ci ont généralement besoin d'un soutien précoce en éducation spécialisée ou en thérapie (médicale) dans les maternelles en plus d'un programme d'exercices. La moitié des troubles nécessitant une thérapie peut être attribuée au faible développement de la motricité de l'enfant. Chez ces enfants, l'environnement n'est pas parvenu à leur offrir une stimulation suffisante pour les déplacements. Les compétences motrices et cognitives sont essentielles à l'accomplissement des tâches qui nécessitent par exemple la participation au trafic.

Ces enfants nécessitent un soutien précoce intensif sur une durée limitée ou même une thérapie. Il apparaît ici qu'il peut y avoir des séquelles difficilement réversibles lorsque certaines étapes de développement n'ont pas été stimulées. D'autre part, les stimulations appropriées dans les domaines de la formation et du développement et la création de possibilités de développement pourraient éviter d'éventuels troubles du développement ultérieurs chez l'enfant.

Les enfants apprennent avec tous leurs sens

L'apprentissage est continu et se fait en outre dans les interactions quotidiennes avec l'environnement. Plus il est intense et plus il fait appel aux sens de l'enfant. Les expériences sensorielles sont la base de l'apprentissage dans la petite enfance et servent à l'appropriation du monde. La formation des sens fait partie intégrante des expériences d'apprentissage. Voir, entendre, goûter, toucher, sentir, et même la perception émotionnelle et corporelle sont peaufinés par une grande variété d'expériences. L'encouragement de la perception visuelle et auditive est également une condition importante pour une participation réussie et sécurisée à la circulation routière. Une promenade en forêt, qui permet à l'enfant de toucher et de sentir, d'entendre et de voir et d'interagir avec cet environnement, a plus de valeur que la meilleure vidéo qui peut donner la sensation d'une promenade en forêt de façon indirecte à travers les mots et les images.

Les enfants apprennent avec les autres

Les enfants apprennent avec les autres et des autres. Ils apprennent avec les enfants du même âge, mais aussi avec les plus âgés ou les plus jeunes. Comme l'apprentissage en fratrie n'est que rarement possible aujourd'hui, les groupes d'âges mixtes sont très importants pour l'apprentissage. Les enfants reçoivent des impulsions importantes de la part des autres enfants et des adultes. Les questions d'intérêt commun, la négociation et l'élaboration d'un sujet dans le groupe s'avèrent être des formes d'apprentissage particulièrement efficaces. L'enfant apprend aussi à partir des exemples. Il apprend ainsi sa langue à travers les nombreuses phrases qu'il entend chaque jour ; dans un environnement riche en langues dans lequel il est en quelque sorte « baigné ».

Le nourrisson de 9 mois apprend des exemples sonores d'une langue étrangère, lorsqu'elle est parlée par une personne présente. Lorsque le même principe linguistique est présenté par le biais d'un enregistrement vidéo ou audio, il n'y a pas d'apprentissage. Ceci démontre l'importance d'une personne pour l'acquisition des connaissances et des compétences dans l'enfance. Pour apprendre les jeunes enfants ont particulièrement besoin d'un référent qui guide leur attention et leur motivation.

Chaque enfant a besoin de pouvoir compter sur un adulte référent. Cette sécurité libère le potentiel des enfants pour qu'ils se tournent sans crainte et avec curiosité vers de nouvelles expériences, élargissent leur champ d'action et explorent activement le monde.

Les enfants apprennent par imitation ou par « apprentissage sur modèle ». Ils apprennent via les personnes qui prennent part à leurs questions, qui ont du temps à leur consacrer et qui portent un certain égard à leurs aptitudes. De telles relations entre adultes et enfants à la maison et à la maternelle sont cruciales.

Il est important que les enfants soient encouragés. Le contact émotionnel positif décide en dernier ressort si l'enfant peut ou non accepter de nouveaux contenus. Les enfants s'enthousiasment vite et sont facilement influencés par les autres. Le « courant passe ».

La joie d'un enfant qui explore et appréhende est également favorisée par les stimulations, qui complètent, précisent et maintiennent les expériences quotidiennes des enfants. L'enfant prend confiance en ses propres forces et aptitudes renforcées, lorsqu'il se sent capable de quelque chose et qu'il réussit lorsqu'il en fait l'expérience. Ainsi, la curiosité naturelle enfantine est renforcée par une rétroaction positive et un sentiment de réussite.

1.4 Jouer et apprendre

« Spiel ist nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung »

« Le jeu n'est pas une rigolade, il est très sérieux et a une importance profonde »

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852), éducateur allemand et fondateur de la première maternelle à Blankenburg/Thuringe, en 1840, il a inventé le terme « Kindergarten » (jardin d'enfant/maternelle), qui est entré dans le vocabulaire pédagogique du monde entier

Pour l'enfant, apprendre et jouer sont une seule et même chose. Dans le jeu, se concrétisent, d'une manière idéale, des principes généraux humains, ainsi que des conditions spécifiques de l'apprentissage de l'enfant.

Dans les années 50, lors d'une émission sur la radio de Budapest, le célèbre compositeur et professeur de musique hongrois Zoltan Kodaly s'est vu demander comment les parents pourraient contrôler le succès de l'apprentissage de leur enfant en maternelle et à l'école. Sa réponse : « Chers parents, lorsqu'un enfant rentre à la maison et dit qu'il a beaucoup appris, faites attention car l'enfant n'a vraisemblablement appris que peu de choses. Cependant, si l'enfant rentre et dit qu'il a bien joué, alors vous pouvez être heureux car il est très probable que l'enfant ait beaucoup appris ! »

« En maternelle, on joue ; à l'école, on apprend ! » Beaucoup d'adultes considèrent qu'apprendre et jouer sont opposés. « Laissez-les jouer encore quelques années, la vie sérieuse commence assez tôt ! » c'est aussi la justification souvent entendue pour faire reculer l'entrée à l'école des enfants. « Il est encore bien trop joueur pour l'école ! » « Être joueur » est considéré comme un symptôme de manque de préparation pour l'école.

Est-ce vrai que les enfants n'apprennent pas en maternelle, que le jeu s'arrête après la maternelle, qu'il n'y pas de place pour le jeu à l'école, que jouer est le contraire d'apprendre ?

Jouer est pour l'enfant une manière d'aborder, d'explorer, de comprendre, de « conquérir » son environnement. Dans cette occupation, qui semble ne pas demander d'effort, suivant le mécanisme interne, souvent perdu dans les choses, l'enfant accomplit le processus d'apprentissage et de développement le plus important des premières années de vie. Il s'intéresse à son environnement matériel : Le bébé cherche avec curiosité et enthousiasme à attraper le hochet ou tout autre objet, le porte constamment à sa bouche et apprend à la tenir et le bouger avec ses petites mains et « comprend » bien la façon dont il peut utiliser les choses de son environnement.

Les choses en elles-mêmes ne sont pas si importantes, ce qui est important c'est la confrontation avec elles, car c'est l'effet de l'apprentissage. Ainsi, l'oncle ou la tante doit parfois être frustré de voir que ce n'est pas la petite voiture en bois apportée qui est la principale attention du petit neveu, mais le bruissement du papier d'emballage et la ficelle de couleur. Avec la mobilité croissante de l'enfant, l'espace à expérimenter et la quantité d'objets à attraper augmentent, le développement agrandit le « terrain de jeu », simultanément l'envie de jouer entraîne le développement de sa mobilité : Par cette évolution, de nouvelles choses entrent dans le champ de vision et de préhension, on arrive bien plus vite vers des destinations nouvelles et intéressantes en rampant.

Mais le jeu n'est pas seulement une confrontation avec l'environnement matériel. L'environnement social, les autres personnes, sont importants pour l'enfant dès le premier jour. Le premier sourire « social » à la vue d'un visage fascine les parents, puis l'enfant apprend à impliquer d'autres personnes dans son jeu, à respecter les règles et il comprend que d'autres (même les parents) doivent se conformer aux règles lors d'un jeu ordonné. Des situations fictives et fantastiques sont vécues par les marionnettes ou le jeu de rôle. Même la représentation symbolique du monde et de leur propre expérience dans le langage et la pensée fait partie du jeu et donne ainsi de nouvelles impulsions d'apprentissage. On imite les langues et dialectes étrangers, on invente de nouveaux mots, on essaye de faire des rimes, on convient d'une langue secrète.

En règle générale, les enfants ressentent également le chant et la musique en groupe comme un jeu joyeux. Mais en réalité, ils apprennent à se concentrer, à écouter les autres, à s'assurer du rythme et du tempo, à vivre en communauté et à être fier du travail réalisé en groupe. Dans le même temps, ils apprennent à façonner leur voix de parole et de chant, à élargir leur vocabulaire, à donner une mélodie avec expression et à apporter leur propre attitude émotionnelle.

Des preuves scientifiques ont montré que le développement du comportement de jeu a une séquence liée à l'âge, qui est démontrée de façon intéressante à travers les cultures. Les programmes d'action et la complexité des jeux grandissent avec l'âge comme une forme d'expression du développement de l'enfant.

„ 4рпа - 3ТО оOpOra oi oeTe K HO3HaHIO rnIpa,
B KOTOpOrH OHI ИBBTT “

« Le jeu est la façon pour les enfants de connaître le monde dans lequel ils vivent. »

Maxim Gorki (1868–1936),
écrivain russe

Le jeu, l'apprentissage et le développement sont inextricablement liés. Le jeu est nécessaire pour les processus de développement et d'apprentissage de l'enfant. Le rôle des adultes consiste non seulement à empêcher les éléments de jeu dangereux, mais aussi à créer des situations de jeu stimulantes et surtout à s'impliquer en tant que personnes dans le jeu et dans le processus d'apprentissage : Les autres sont une partie importante du monde de l'enfant, ils doivent aussi trouver un rôle à jouer dans son monde de jeu.

Les autres ont leurs propres idées, désirs, attentes, demandes et droits. Cela doit également être transmis à l'enfant. Le jeu donne aussi les bases pour la motivation ultérieure de l'enfant à l'école, et même pour plus tard dans sa vie d'adulte. Dans le jeu, l'enfant peut d'abord apprendre que, dans certaines situations, le succès ne dépend pas du hasard ou des autres, mais essentiellement de ses propres efforts. Apprendre ce rapport entre l'effort et la réussite exige en revanche une certaine indépendance. Si tout est enlevé à l'enfant, il ne peut pas apprendre l'impact de son propre comportement.

En jouant, les enfants donnent un sens à leurs actions et une importance aux choses. Les jeux d'imagination et de rôle, les jeux moteurs et les jeux de construction, les jeux avec des règles et toutes les autres formes de jeux doivent avoir une place dans la famille, dans les maternelles et à l'école. Les compétences pédagogiques de l'éducatrice, de l'enseignant et également des parents sont essentielles pour une stimulation efficace du développement de l'enfant.

La capacité à jouer fait partie des facteurs de stimulation de la résilience. Les enfants surdoués restent souvent seuls face à leurs idées de jeux. Par conséquent, il est important de nouer des amitiés de jeu et de les intégrer à la communauté. Les enfants qui sont moins actifs ou prennent moins d'initiatives ont davantage besoin de stimulation, de soutien et de supports de jeu appropriés. Cela vaut surtout pour les enfants dont le développement est altéré ou handicapés. Les jeux de construction ne sont ainsi réussis chez les enfants ayant un handicap moteur que lorsque le support est stable et facile à saisir. Les enfants atteints d'une déficience visuelle ont besoin, par exemple, de plans de jeux contrastés pour les jeux basés sur des règles et d'un « terrain de jeu » bien éclairé. C'est seulement ainsi qu'il est possible pour eux de participer aux jeux et donc d'apprendre.

Les processus de jeux en commun stimulent le développement des enfants de façon décisive et leur donnent de nombreuses impulsions d'apprentissage. Pour que ce processus de jeu réussisse, de nombreux enfants ont d'abord besoin d'une introduction prudente et du soutien empathique des adultes. Ils peuvent par exemple être initiés petit à petit à différentes formes de jeu en jouant à deux avant de réussir à jouer dans un groupe. Il est important de reconnaître leurs forces et leurs aptitudes et de les reprendre et les stimuler dans la vie collective.

« Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. »

« L'homme ne joue que là où il est dans la pleine définition de l'homme et il n'est tout à fait homme que quand il joue. »

Friedrich Schiller (1759–1805),
poète, dramaturge, philosophe et historien allemand

Le jeu avec ses nombreuses facettes doit trouver une continuation à l'école, que ce soit en jouant de la musique en groupe, en chantant des chansons lors des cours de langues étrangères, par des jeux de rôle en apprenant des formes de phrases différentes, par des jeux de langage, par l'improvisation, qui soutiennent l'expression libre ou également par les nombreux jeux mathématiques et le théâtre.

En imaginant et en inventant des jeux, les petits deviennent bien grands et développent des aptitudes créatives et planificatrices, c'est pourquoi cela devrait être favorisé et encouragé à l'école. L'apprentissage ne remplace pas le jeu. Il trouve son prolongement naturel à l'école, car apprendre et jouer sont des éléments inextricablement liés.

1.5 Motivation et effort

« *Aiutami a fare da solo* »

« *Aide-moi à faire tout seul !* »

Maria Montessori (1870–1952),
médecin, psychologue et éducatrice italienne
créatrice de la pédagogie Montessori

« Tout seul ! » Quelle mère, quel père n'a pas entendu cette proclamation d'indépendance de l'enfant. Bien assez vite, les enfants exigent cette indépendance qui renforce le développement de leur personnalité. Ce n'est pas par hasard que « Aide-moi à faire tout seul ! » est devenu le slogan de la pédagogie Montessori. Ici aussi, il est nécessaire que les adultes expriment leur soutien.

Pour le développement global de l'enfant, pour sa réussite scolaire ultérieure et au-delà, outre son intelligence et ses talents, sa disposition à se fixer des objectifs et à faire des efforts pour les atteindre, sur une période prolongée, sans se laisser distraire par d'autres choses plus plaisantes, est déterminante. La motivation ne vient pas du jour au lendemain et encore moins un jour d'école. Certains enfants peuvent rester à peindre ou créer pendant un long moment, tandis que d'autres perdent l'envie au bout de quelques minutes et cherchent une autre occupation. Un enfant est triste quand il ne maîtrise pas une tâche, un autre reste indifférent. Les éducatrices peuvent aussi observer un comportement tout à fait différent chez les parents des enfants. Alors qu'un enfant arrive indépendamment à la maternelle et se change lui-même, un autre est amené et récupéré par sa mère qui s'occupe de le changer et de son sac. Dès l'âge de la maternelle, l'enfant fait un lien entre les résultats de ses propres actions et l'évaluation de ses propres capacités. Ainsi apparaissent des émotions comme la fierté d'une action réussie et la tristesse d'un échec. Avec l'âge, l'enfant distingue son propre effort comme source de sa performance.

Le développement de la motivation et la disposition à l'effort sont également liés à une bonne éducation sur l'indépendance. La motivation peut être encouragée par toutes les activités qui plaisent aux enfants et en gardant les enfants « accrochés » pendant des durées de plus en plus longues. Il s'agit notamment d'activités physiques/sportives et artistiques : Celui qui monte sur une colline doit fournir un effort pendant une durée prolongée, mais peut aussi profiter de la vue derrière. Celui qui chante une chanson (au mieux en groupe) reçoit une récompense immédiate par la musique, plus ça dure et mieux c'est. Aller régulièrement à la maternelle, se brosser les dents, faire des achats seul, sortir les poubelles : Un enfant apprend à faire face aux tâches de la vie quotidienne, se sent « grand » et efficace.

Les enfants handicapés sont motivés comme tous les enfants, mais il est important que leurs avancées dans le quotidien et l'apprentissage, qui sont vues comme des petits pas par les personnes extérieures, soient valorisées.

À partir de ces réflexions, il est évident que la motivation venant de l'intérieur est plus efficace que celle qui vient de l'extérieur. Prenons une étude expérimentale réalisée en maternelle : Les enfants doivent peindre. Le premier groupe d'enfants se voit remettre une image en échange d'une belle peinture, ce qui a été effectivement le cas pour tous les enfants. L'autre groupe ne voit et ne reçoit aucune image. Les enfants qui n'ont pas reçu d'image se sentent récompensés par leur propre action et leur propre produit et recherchent par la suite plus souvent les crayons de couleurs.

Cette étude montre l'importance de la motivation intérieure : Si le travail est agréable, j'apprends plus vite. Si j'accomplis seulement la tâche, si je suis récompensé, j'apprends moins vite et moins bien, car le moteur de l'apprentissage vient uniquement de l'extérieur. Le moteur de l'extérieur, on parle aussi de « motivation intrinsèque » est aussi plus puissante que le moteur de l'extérieur (« motivation extrinsèque »). Encore une fois : Un enfant peut être motivé de façon extrinsèque (« si tu me fais une peinture, tu recevras une image ») ou intrinsèque (« je peins une image car j'aime ça et j'en ai envie »). La motivation propre, c'est-à-dire « intrinsèque » est le type de motivation le plus précieux. L'enfant apprend alors de sa propre initiative, c'est-à-dire du plaisir de connaissances acquises et connues et d'acquérir des compétences. La motivation extrinsèque peut parfois aider à déclencher quelque chose. Mais elle peut également réduire la motivation intrinsèque existante. Il n'existe pas de règle générale quant à la façon de procéder. Là, le discernement de l'adulte doit s'en remettre à l'enfant. À condition toutefois que l'éducatrice, l'enseignant et les parents comprennent cette relation.

Un enfant ne s'intéresse pas aux chiffres. Il joue très bien dans le bac à sable et creuse des trous. L'éducatrice s'immisce dans son jeu en creusant également un trou et affirme qu'il est plus profond. Elle motive l'enfant à prouver que son trou est plus profond. Pour cela, il a besoin d'un bâton et commence à comparer les profondeurs des trous ; il s'amuse. La mesure et la comparaison prennent ainsi un sens pour lui et il est prêt à s'y intéresser.

L'éducatrice doit savoir si et dans quelle mesure l'enfant fuit certains sujets qui sont importants pour son développement futur (comme la mesure et la comparaison). Elle doit alors chercher les raisons de cette esquive : Un enfant peut refuser de peindre parce qu'il manque de motivation, mais aussi parce que cela est difficile pour lui en raison de problèmes de motricité fine et que le résultat ne répondrait pas aux attentes. L'éducatrice doit connaître les choses et les sujets que l'enfant aime (comme creuser dans le sable par exemple). L'éducatrice doit alors créer des situations qui ont un sens pour l'enfant et dans lesquelles il peut faire face aux choses supposées désagréables et réussir. Les enfants ayant un retard de développement ou un handicap trouvent souvent le jeu difficile ou expérimentent toujours des échecs dans des jeux individuels.

Il est donc nécessaire que l'adulte trouve les supports et les situations de jeux adaptés à l'enfant pour lui permettre de réussir et d'apprendre avec plaisir. Les enfants ayant des problèmes de concentration ont toujours besoin du soutien des adultes pour s'accrocher au jeu et réussir.

Les différences dans le développement de la motivation apparaissent assez tôt, même par exemple lors de la « récompense différée ». Par récompense différée, on fait référence à la capacité de l'enfant à ne pas interrompre une activité commencée si une alternative intéressante est proposée entretemps. Au lieu de vouloir une récompense plus rapidement en cédant à l'alternative intéressante, certains enfants sont en mesure de résister à cette tentation à un stade précoce. Il a été démontré que ces enfants tolèrent la frustration à un niveau plus élevé et sont généralement confiants et performants.

Ainsi, la récompense différée est un signe précurseur de comportement persévérant et déterminé face à l'apprentissage et au travail.

1.6 Diversité, différences et points communs

« Nul ne peut être discriminé ou privilégié en raison de son sexe, son origine, sa race, sa langue, sa patrie et sa provenance, ses croyances, ses convictions religieuses ou politiques. Nul ne peut être discriminé en raison de son handicap. »

(Loi fondamentale, article 3, alinéa 3)

Dans notre société, les gens vivent dans des conditions différentes avec des orientations, des valeurs et des modes de vie différents. Cette diversité se retrouve également dans chaque maternelle et dans chaque crèche. Les caractéristiques individuelles comme le tempérament, les talents particuliers ou les handicaps ont une influence sur la façon dont les enfants développent leur approche de la formation, comme le contexte social dans lequel les enfants grandissent. Les orientations spécifiques au sexe, au rôle, à la religion, à la culture ou au milieu façonnent l'environnement de vie et d'apprentissage de l'enfant. Ainsi, la pauvreté, les problèmes sociaux et psychiques au sein de la famille s'avèrent être des facteurs particulièrement préjudiciables pour une participation égalitaire des enfants à la formation.

Chaque enfant a le droit à l'égalité des chances en termes de formation et à la participation sociale. Cela exige de toutes les parties une attitude et une action visant l'inclusion. Les professionnels pédagogiques sont mis au défi de reconnaître la diversité préexistante, de la comprendre comme un enrichissement et de faire face aux obstacles, de les réduire et d'élargir les voies d'accès.

Filles et garçons

« C'est un garçon ou une fille ? » est une question fréquemment posée aux femmes enceintes. Bien que les enfants de moins de 3 ans, par exemple, choisissent davantage des camarades du même sexe, ils sont souvent considérés comme un genre neutre.

Vers 1 an environ, les garçons et les filles sont différenciés par les personnes selon leur sexe, au plus tard à 2 ans, ils se rangent eux-mêmes avec grande certitude dans le « bon » genre. Lorsqu'ils jouent, les garçons et les filles sont soucieux de faire comme s'ils maîtrisaient déjà les rôles contre lesquels ils luttent encore. Les garçons et les filles se figurent généralement comment savoir comment être un « vrai » garçon ou une « vraie » fille.

Les éducateurs et éducatrices jouent un rôle important dans la promotion de l'égalité des chances des garçons et des filles. Ils abordent leurs propres rôles pour discerner de façon sensible les besoins des garçons et des filles, pour les refléter et agir de façon adaptée au genre. Une éducation et une formation sensibles au genre encourage d'une part le processus de formation d'identité et participe d'autre part à la solidification des stéréotypes. Cela inclut également le travail d'équipe, l'agencement et la collaboration avec les parents.

Les diverses expériences culturelles sont évidentes quant à la perception des rôles aussi bien en crèche qu'en maternelle. Les activités, les intérêts et les comportements de jeu sont souvent nettement différents. On observe des différences dans la direction de l'attention, la façon de regarder le livre d'images et dans le domaine de la motricité fine.

Les études sur le sexe/genre traitent de la question de l'égalité des sexes (même dans les milieux culturels différents). Dans les crèches et les maternelles, il est important d'accompagner le développement de leur identité sexuelle de façon empathique et prudente et de respecter attentivement les restrictions des rôles. L'éducation et la formation sensibles au genre signifient, par exemple, qu'en plus des activités et des groupes choisis librement, il convient de faire des propositions mixtes et des propositions réservées soit aux filles, soit aux garçons. Pour ces propositions, les pères devraient être invités à participer volontairement.

Expériences culturelles différentes

« Nous avons souvent plus en commun que ce que nous pensons »

« Wir haben mehr gemeinsam als wir annehmen. »

Prince El Hassan bin Talal de Jordanie (*1947),
orientaliste et internationaliste jordanien

Dans le contexte de l'immigration, il est nécessaire de comprendre les expériences culturelles et les conditions de vie de tous les enfants et leurs familles, de les respecter et de les inclure dans le travail pédagogique. Le travail interculturel permet aux enfants de différentes origines culturelles de trouver un accès à la formation sur leur propre culture et d'autres cultures, et de voir la diversité des cultures comme un enrichissement.

Les cultures se distinguent par leurs objectifs de formation et d'éducation. Les idéaux parentaux et les objectifs sociaux sont influencés par les structures sociales et par l'orientation socioculturelle des parents. De nombreuses familles issues de l'immigration en Allemagne peuvent avoir des racines ancrées dans des sociétés socio-centriques dans lesquelles le lien avec la communauté passe avant l'individu.

L'intégration des enfants dans le contexte culturel d'aujourd'hui qui n'est plus homogène nécessite souvent le soutien pédagogique. Les enfants se déplacent dès la naissance dans des cadres de vie empreints d'une certaine culture. Ils sont portés dans des écharpes ou sont promenés en landau, allaités par leur mère à la demande ou à heure fixe. Dans la crèche, les enfants reçoivent de nombreuses stimulations pour entrer en relation avec ce monde culturellement imprégné. Ils voient comment font les autres enfants, commencent à essayer d'entrer en contact avec les autres et à façonner la culture.

Les professionnels des structures d'accueil de jour offrent aux enfants des stimulations pédagogiques, qui sont spécifiques aux besoins de chaque enfant et adaptés à son processus de développement et de formation et les soutiennent de façon favorable. Dans l'action éducative, cela concerne en particulier les activités et la participation, ainsi que la justesse du développement. La diversité et la différence des enfants sont perçues comme un défi et une opportunité pour jouer et apprendre en commun. Une action éducative appropriée exige également de faire face aux perceptions, attitudes, préjugés, peurs et conditions propres à chacun.

La participation peut également être vue comme une contribution des enfants à la conception de la vie en commun. De cette façon, les enfants se sentent intégrés et acceptés. Tous tirent des bénéfices de l'éducation commune des enfants avec des conditions et besoins différents. Ils sont encouragés à se développer et s'enrichissent.

Les enfants avec des besoins particuliers

Les objectifs et tâches de la formation et l'éducation précoces s'appliquent à tous les enfants. Pour assurer une participation équitable qui reflète la diversité et la variété des conditions des enfants, certains d'entre eux ont besoin d'un soutien particulier pour leur processus de développement et de formation. L'éducateur doit d'une manière particulière détecter le potentiel de chaque enfant et composer avec de façon responsable.

Souvent, un besoin de soutien particulier est détecté quand l'enfant est touché par des conditions socialement discriminatoires comme la pauvreté, le chômage. L'immigration est également souvent un facteur de discrimination sociale. De même, les enfants handicapés, les enfants surdoués, les enfants qui souffrent de maladies chroniques, de comportements difficiles ou de problèmes socio-affectifs ont généralement besoin d'un soutien particulier.

Pour permettre aux enfants atteints d'un handicap ou de maladies chroniques de réussir les activités et leur participation et pour encourager leurs potentiels, les éducateurs doivent être informés du handicap ou de la maladie et des besoins qui en découlent. Cela n'est possible que lorsque les éducateurs, parents et pédiatres travaillent ensemble et communiquent en toute confiance comme des partenaires du soutien précoce.

Pour chaque enfant, il convient de s'assurer de la façon dont on répond aux besoins de soutien. Même les enfants surdoués ont le besoin et le droit d'être soutenus et encouragés.

Les consultants psychologiques et les associations de parents peuvent ainsi être des contacts pour obtenir des informations et des conseils. Pour les enfants handicapés, cela peut se faire en consultation avec les parents dans les maternelles, avec le soutien d'une aide d'insertion et d'autres postes et services, comme par exemple les autorités sanitaires, le service de l'aide à l'enfance, le soutien précoce, les maternelles ou les services d'éducation spécialisée. Pour un soutien axé sur les besoins de l'enfant et le soutien des parents, une coopération organisée entre ces postes est essentielle.

Un enfant atteint de maladie chronique ou de handicap a comme chaque enfant le droit de se considérer et de considérer son corps comme gratifiant. De même, un enfant doué a le droit de se sentir accepté tel qu'il est. Cela doit s'exprimer dans l'atmosphère de la maternelle, dans la vie quotidienne des enfants et des éducateurs. Les éducateurs créent un climat général, dans lequel chaque enfant peut afficher sans crainte ses capacités et est protégé contre l'étiquetage et la discrimination.

Tous les enfants sont appelés à jouer, apprendre et travailler en collaboration les uns avec les autres sur leurs niveaux de développement respectifs et avec un sujet commun (sujet, projet, démarche). Si la participation active est possible dans le groupe, les principaux objectifs individuels sont atteints comme l'adaptation et l'endurance, l'amélioration de la cognition et de la motricité, les capacités à s'affirmer et à être en groupe. Dans les groupes hétérogènes, le handicap renforce le besoin de prise en charge des capacités et des besoins individuels de tous les enfants.

La capacité des enfants à faire face de façon constructive aux situations difficiles est appelée résilience. La mesure dans laquelle les enfants peuvent accroître leur résilience dépend des ressources et des facteurs de protection sur lesquels ils peuvent compter dans leur environnement social. Le rôle du professionnel éducatif est de percevoir et de soutenir la mise en place de la résilience de l'enfant. La proposition de lien des éducateurs, leur respect, leur reconnaissance et leur gratitude apprennent aux enfants à développer les opportunités particulières de contacts sociaux satisfaisants et à se considérer eux-mêmes comme efficaces. Cette attitude façonne l'interaction quotidienne des enfants et des éducateurs et l'atmosphère pédagogique.

Certains garçons et filles se développent plus rapidement, d'autres plus lentement. Les enfants ont chacun leur propre rythme et ont besoin de délais très différents. Cela est particulièrement vrai pour les enfants surdoués et les enfants handicapés. Ils ont souvent développé des moyens cohérents et alternatifs pour maîtriser les tâches. Il s'agit d'accepter, de soutenir et, si nécessaire, de stimuler cela. Les enfants handicapés compensent parfois leurs déficiences par des compétences inhabituelles. Les enfants surdoués sont constamment à la recherche de défis et d'impulsions particulières, que ce soit dans les domaines linguistiques et mathématiques ou dans les pensées logiques et créatives. Le manque de stimulation prolongé peut entraîner autant de problèmes que la surstimulation. Cela peut avoir pour conséquence des troubles du comportement, des troubles de la personnalité et des opportunités d'enseignement manquées.

Certains enfants ont besoin de plus de temps pour un domaine de développement que pour d'autres. Chaque enfant utilise des temps différents pour des sujets différents, a ses propres intérêts et développe ses propres façons d'agir. Même si la moitié des enfants dans un groupe d'âge peut par exemple sauter sur une jambe, un enfant n'est pas « anormal » s'il n'arrive pas à le faire.

À quoi les professionnels de l'éducation peuvent donc reconnaître que le développement d'un enfant est préoccupant, qu'il ralentit ou qu'il accélère ? À quoi voient-ils lors de l'évaluation du développement d'un enfant que le système de soutien présente des ratés ? Divers instruments, comme par exemple les « bornes du développement », peuvent aider ces professionnels à évaluer quand il s'agit d'un rythme de développement normal, d'une accélération ou d'un ralentissement du développement. La connaissance de la situation individuelle de l'enfant, de ses compétences, de ses forces et ses faiblesses sont un point de départ pour des propositions concrètes et l'organisation de son environnement de jeu et d'apprentissage. Ainsi, par exemple, le chant, la danse, la musique, comme dans les recherches et les expérimentations, offrent une multitude de possibilités pour s'adapter à l'enfant.

2. Défis éducatifs

2.1 Comportement et professionnalisme

« Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben. »

« Nous ne pouvons pas façonner les enfants selon nos idées ; alors nous devons les avoir et les aimer tels que Dieu nous les a donné »

Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832)
poète allemand

Dans un travail d'éducation précoce de qualité, une grande diversité de facteurs, comme le temps et l'espace, sont importants. Mais le plus important est la personnalité du personnel éducatif. La personnalité désigne ici la personne avec ses attitudes et ses comportements, ses connaissances et ses aptitudes.

2.1.1 La biographie personnelle

Le professionnel éducatif sait qu'il apporte toujours de sa propre personne dans ses actions dans le jeu. Ses valeurs, ses exigences, ses expériences et sa propre biographie influence ses actions. Le personnel éducatif aborde ces influences et les prend en compte dans le travail pédagogique. La direction tient compte de ces influences en particulier dans les tâches de gestion et dans la collaboration avec l'équipe et les partenaires. Elle est consciente de sa responsabilité particulière à cet égard.

2.1.2 L'attitude fondamentale du personnel éducatif

L'attitude fondamentale du personnel éducatif est dominée par les valeurs démocratiques de notre société et l'inviolabilité de la dignité de chaque être humain. Par conséquent, l'action pédagogique est nourrie de respect, d'attention et d'estime pour chaque enfant. Le personnel éducatif accepte tous les enfants tels qu'ils sont. Il ne doit pas seulement apporter une prestation particulière, avoir des compétences et accompagner les développements.

Il doit aussi accepter l'enfant lorsqu'il a des pensées inhabituelles ou s'intéresse à des sujets destinés aux enfants plus âgés. L'expression de cette attitude fondamentale consiste également en des principes de l'action pédagogique comme la participation, l'intégration, le holisme, ainsi que la formation et l'éducation tenant compte des préjugés et sensibles au genre. En appliquant ces principes, le personnel éducatif est conscient d'avoir une fonction de modèle pour les enfants.

2.1.3 Devoirs et rôle du personnel éducatif

Les éducateurs sont encouragés à penser à l'enfant, à le mettre au cœur des activités et à accompagner, soutenir et encourager son développement. À partir des activités observées et réfléchies de l'enfant et des interactions sociales dans le groupe, ils appréhendent les intérêts et les enjeux des enfants. Ils les encouragent à l'exploration individuelle et collective du monde. Ils les initient aussi à des sujets qu'ils n'exploitent pas dans leur environnement direct et dans leur quotidien et associent ainsi différents domaines de formation et d'éducation. Le défi consiste à comprendre les processus de formation de l'enfant et à s'adapter aux différents niveaux de développement des enfants. L'éducatrice est alors considérée comme éducatrice précoce, dans le sens où son activité principale est axée sur le développement favorable de chaque enfant. Par son attitude, sa présence et ses compétences pédagogiques, elle doit pouvoir atteindre ces objectifs fondamentaux.

Les professionnels s'accordent en équipe sur leurs programmes et actions pédagogiques et échangent des informations sur les processus de formation et de développement individuels de chaque enfant et sur les mesures de différenciation possibles. La force de direction en tant que cadre éducatif vise la conception et le développement. Elle définit les impulsions et enregistre les stimulations, soutient les innovations et accompagne les processus, assure la coopération avec les autres maternelles et partenaires. Elle motive le perfectionnement interne et externe et coordonne tous les intérêts avec le responsable.

Si l'éducateur souhaite soutenir la curiosité, le goût pour la recherche, l'envie de découverte de l'enfant, il doit lui-même prendre cette attitude interrogative et se considérer comme un apprenant et un chercheur. Voir le monde à travers les yeux de l'enfant signifie se poser des questions, vouloir savoir et comprendre et apprendre. Avec cette attitude, l'éducateur prend un rôle d'accompagnateur éducatif fiable. Les éducateurs et éducatrices font confiance à la curiosité de l'enfant, à son désir et à sa capacité d'apprendre. Il faut beaucoup de patience et de compréhension pour savoir comment prendre l'enfant.

« On ne voit bien qu'avec le cœur. »
(extrait : le Petit Prince)

Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944),
écrivain et pilote français

2.1.4 La relation avec l'enfant

Les professionnels donnent aux enfants l'orientation, la sécurité et le soutien via une attention affectueuse. Des relations de confiance, durables et continues entre l'enfant et le personnel éducatif sont une condition préalable aux processus favorables de formation et d'éducation. Cela est d'autant plus vrai avec les enfants les plus jeunes. Les enfants ayant une sécurité affective précoce sont plus enthousiastes, moins frustrés et moins agressifs. Par conséquent, le cercle étendu de référents dans les maternelles doit être clair et fiable.

Le personnel éducatif responsable de près ou de loin est considéré comme personne de référence et doit être prêt aux soins respectueux et au dialogue. Il structure la journée par des règles et des rituels qu'il illustre lui-même. Montrer les limites aux enfants et leur ordonner d'arrêter est toujours nécessaire si les règles sont dépassées ou si les droits des autres ne sont pas respectés. La condition préalable à cela est que les règles soient claires et non surchargées, qu'elles soient expliquées, qu'il soit discuté du franchissement des limites et que les adultes s'y tiennent et se montrent fermes. Les petits garçons et les petites filles réagissent très différemment face au personnel éducatif masculin et féminin. Une éducation/formation sensible au genre prend délibérément cela en compte.

2.1.5 La relation avec les parents

Le personnel éducatif et les parents se voient comme des partenaires et se réunissent entre pairs. Dans le sens du partenariat éducatif avec la famille, la mission de soins, de formation et d'éducation conditionne les expériences de l'enfant au sein de la famille. Les diverses situations familiales et leur parti concernant la forme des soins doivent être respectées. Une attitude positive, surtout pour les soins de l'enfant de moins de 3 ans, en dehors de la maison et pour les soins à temps complets, a un impact positif sur l'estime de soi et la sécurité de l'enfant et la famille. Une attitude positive envers la famille, la confiance accordée à la maternelle, la prise en compte d'une fréquentation régulière, le respect des heures pour déposer et venir chercher l'enfant, l'ouverture et la volonté de coopérer sont des facteurs de succès supplémentaires pour le processus de formation et d'éducation de l'enfant. Ainsi le foyer des parents et la maternelle sont conjointement responsables du meilleur développement possible et de la meilleure stimulation possible de l'enfant et s'efforcent d'éviter les ruptures dans la vie éducative.

Se référer au soutien et à la stimulation des processus d'appropriation du monde, cela signifie :

- Créer un climat détendu dans lequel chaque enfant se sent bienvenu et accepté, et en tant qu'individu, en tant que fille ou garçon, en tant qu'enfant handicapé, en tant que membre d'une nation, ethnique ou religion particulière et indépendamment du besoin de soutien individuel.
- Créer un lien émotionnel de l'éducateur avec chaque enfant.
- Aborder avec sensibilité les expressions de la vie, les questions et problèmes des enfants.
- Appréhender le processus d'apprentissage qui se déroule plus ou moins incidemment dans le quotidien de la maternelle, par exemple au moment des repas, des excursions, de l'habillage et du déshabillage.

- Encourager sans cesse les enfants, leur lancer des défis, les faire apprivoiser quelque chose de nouveau.
- Avoir du temps pour les enfants, être là pour eux, parler avec eux afin que chacun se sente accepté.
- Être un modèle : Parler et agir en sachant que les enfants prennent modèle.
- Organiser les enfants entre eux au sein de la communauté.
- Préparer un environnement équipé d'instruments pour apprendre, jouer et faire de la musique, ce qui peut s'inscrire dans le processus de formation des enfants.
- Soutenir et stimuler de façon ciblée, encourager et braver les processus de formation et d'éducation de chaque enfant, par exemple en encourageant et en assistant, en expliquant et en montrant, en démontrant et en pratiquant.
 - Intégrer les intérêts, les questions et les sujets des enfants comme impulsions pour la planification des propositions.
- Décider des méthodes, par exemple disposer les formes de façon ludique, exploratoire ; travail de projet, propositions d'activités, jeu libre, etc.
- Percevoir les intérêts spécifiques au genre, différences individuelles et prise en compte dans la planification des propositions.
- Créer des opportunités et des défis pour les processus d'apprentissage individuels et communs.
- Soutenir et encourager les processus d'apprentissage auto-organisé et autodirigé ; donner de l'espace et du temps pour les découvertes.
- Encourager les processus de formation des enfants par l'intégration d'experts (parents, grands-parents, artistes, musiciens, scientifiques, artisans, conteurs, chanteurs et lecteurs, journalistes, écrivains, ingénieurs, architectes, etc.).
- Encourager les processus de formation en visitant d'autres lieux (forêt, marché, ferme, parcs, jardins, églises, musées, galeries, salles de concert, théâtres pour les enfants et les jeunes, concerts pour enfants, boulangeries, bibliothèques, librairies, entreprises) tout en enseignant le bon comportement à adopter sur la route.
- Encourager les processus de formation par la coopération avec les parents, d'autres structures d'accueil, des écoles, des écoles d'art, des écoles de musique, des opéras, des orchestres, des théâtres, des clubs, des associations de protection de la nature et de l'environnement, des organisations mondiales.
- Percevoir, observer et documenter régulièrement le niveau de développement ou les étapes de développement de chaque enfant, ainsi que leurs sujets et intérêts et leur mise en œuvre dans la planification et la conception des activités visant à stimuler et encourager les processus de formation de chaque enfant.
- Discuter et choisir les propositions pour stimuler et encourager les processus de formation de chaque enfant avec ses parents.

Le défi pour le personnel dans l'accompagnement des enfants issus de l'immigration et des enfants de familles au statut socioéconomique faible est l'acquisition des compétences culturelles et sociales. Cela inclut :

- La compréhension, le respect et l'acceptation des différences culturelles.
- Les connaissances et les compétences sur le contact avec des personnes issues d'autres cultures.
- La capacité à développer les possibilités de progression durables de l'enfant, parmi lesquelles les ressources culturelles sont activées.
- L'appréciation du travail éducatif parental.
- Le fait d'éviter de stéréotyper des individus issus d'une culture.

2.2 Espaces

« *We give shape to our buildings, and they, in turn, shape us.* »

« *Nous formons nos bâtiments, et ensuite, ils nous forment.* »

Winston Leonhard Spencer Churchill (1874–1965),
homme d'État, écrivain et prix Nobel de littérature britannique
(1953)

Un navire au milieu des vignes ? Ce bateau-maternelle s'est échoué à Stuttgart-Untertürkheim en 1990. Est-ce que la passerelle balance quand on la traverse ? Comment c'est à l'intérieur ? Aucune autre maternelle ne possède une architecture aussi insolite.

Les bâtiments et les espaces font de l'effet. Ils agissent de façon différente sur les adultes et les enfants. La psychologie architecturale encore récente s'attache à agir, comme les espaces, les bâtiments et les rues, sur les gens. Il convient donc de se demander dans quel bâtiment héberger une maternelle. Y a-t-il des possibilités d'orientation pour les enfants et les parents ? Quels espaces, éclairages, matériaux et couleurs, y a-t-il ? Les pièces résonnent-elles ? Entend-on du bruit de dehors ? Les locaux sont-ils adaptés aux besoins des différents âges ? Les mois de 3 ans ont par exemple davantage besoin d'espace libre au sol que de tables. Est-ce que les enfants peuvent bouger, sauter, jouer, se reposer ? Y a-t-il des coins tranquilles et des coins propices aux contacts ? Et surtout : comment se sentent les enfants, le personnel éducatif et les parents dans les différents espaces ? Quelles options d'organisation sont données aux adultes et aux enfants ?

Il ne fait aucun doute que les gens et les espaces sont indissociables et les gens ont naturellement besoin d'avoir un logement qui leur offre protection, orientation et sécurité. Les enfants ont besoin d'espace pour répondre à leurs besoins stimulés par leur imagination, qu'ils peuvent façonner selon leurs propres idées de confort, de sécurité et d'esthétisme. Ils ont besoin d'espaces dans lesquels leurs œuvres sont exposées, dans lesquels ils peuvent rêver et se transformer, dans lesquels ils peuvent manger et chanter ensemble. Il s'agit d'aménager des espaces particuliers et fonctionnels pour des activités spécifiques, pour des activités créatrices et des aventures communautaires dans un environnement riche en suggestions. Pour cela, le concept pédagogique doit veiller à l'aménagement. Les passages fréquents d'un espace à un autre, dans des groupes toujours différents et les réaménagements permanents sont plutôt difficiles pour les jeunes enfants.

Cela s'applique également pour les enfants ayant des problèmes de contrôle de l'attention ou de développement mental. La question centrale est de savoir comment on répond d'une part au besoin de formation de l'enfant et d'autre part au besoin d'orientation, de sécurité et de communauté. La question est également de savoir comment sont conçus les espaces de la maternelle pour que les enfants et les parents s'y sentent les bienvenus et à l'aise. Par exemple, répondre au besoin de calme, de propreté, etc. est très important pour les enfants en bas âge et les enfants handicapés. Des espaces de jeu et de repos appropriés, les sanitaires, le mobilier, les espaces extérieurs avec les bacs à sable, les points d'eau, les barrières, et autres doivent être aussi adaptés que l'organisation du groupe.

Le personnel pédagogique utilise les espaces et supports existants et les aménage pour en faire un environnement stimulant (en plus des zones de construction et des tables de lecture, par exemple, des zones d'expérimentation, des instruments de musique simples, des tables avec des outils ou une vieille machine à écrire). Les propositions de formation offertes dans un environnement déstructuré sont consciemment perçues et mises à la disposition des enfants.

Des choses simples comme des cageots de légumes, des boîtes en carton et du papier d'emballage peuvent retenir l'attention des enfants de telle sorte que les adultes sont fascinés de voir qu'ils deviennent des maisons et niches et que la chaise est également convertie en voiture. En organisant l'espace et en préparant les supports, les maternelles veillent donc souvent délibérément à ce que les enfants puissent jouer avec des objets non spécifiques en laissant libre cours à leur imagination. Les pièces, les couloirs et les espaces extérieurs sont donc constamment transformés par les enfants pour des périodes limitées en paysages rupestres, en jungle, en montagne, en zoo et en chalets. Dans ces jeux, on observe souvent des expériences de mélange qui donnent des ailes aux mondes imaginaires des enfants.

Les maternelles, qui disposent de différents espaces d'exercices à l'intérieur et à l'extérieur avec différents supports, changements de niveaux, possibilités d'escalade, etc., sont remodelés constamment avec les appareils de gymnastique et du quotidien et visitent souvent les espaces naturels et offrent aux enfants de nombreuses possibilités de différencier leurs capacités de coordination. Le recours aux espaces naturels et aux espaces extérieurs semi-naturels favorise également une perception différenciée et diversifiée de la nature et freine le détachement croissant des enfants vis-à-vis de celle-ci.

Donner aux petits garçons et aux petites filles la possibilité d'expérimenter l'espace a, en plus de promouvoir la motricité, d'autres effets : Le développement de l'imagination, l'expérience du sentiment d'appartenance au groupe, la formation à l'endurance et la persévérance et l'exploration de limites personnelles. Tout à fait « accessoirement », les enfants font également des expériences géométriques.

Mais les supports de jeu préfabriqués ont aussi leurs effets particuliers : Quand les enfants de 3 ans jouent inconsciemment aux jeux de construction, lorsque ceux de 4 ans se plongent dans un jeu de mosaïque ou quand ceux de 6 ans apprennent de plus en plus de mots anglais à l'aide de la marionnette, nous admirons souvent la persévérance des enfants.

2.3 Observation et documentation, évaluation et conclusions

« Avant d'observer, il faut se faire des règles pour ses observations. »
(extrait : Émile)

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778),
écrivain et philosophe français

Les enfants arrivent à la crèche et à la maternelle avec une histoire affective et éducative très personnelle. Elle doit être considérée comme un point de départ pour la stimulation du développement.

Outre l'observation spontanée au quotidien, la prise en compte systématique du développement individuel de l'enfant, avec la documentation et la réflexion est une condition préalable à l'action éducative dans une pédagogie axée sur l'enfant. Les observations donnent un aperçu des développements et intérêts de chaque enfant, et permettent une réflexion sur l'offre pédagogique et l'entrée dans un processus logique avec tous les participants. Ainsi, l'observation et la documentation vont bien au-delà de l'utilisation d'un instrument ou d'une méthode pédagogique et sont une caractéristique de la perception de soi. En outre, la saisie et l'évaluation systématiques du processus de développement de l'enfant sert à garantir la qualité du travail et à l'améliorer en continu.

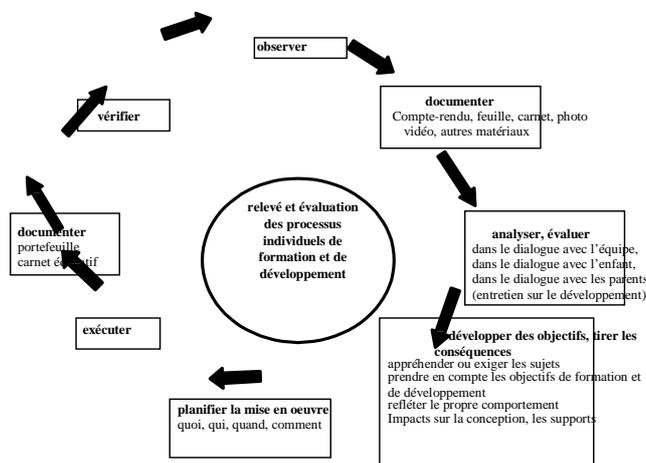
Le personnel éducatif vise aussi bien le processus de formation que le processus de développement de chaque enfant. Les points principaux dans l'observation des processus de formation peuvent être les thèmes et les motivations de l'enfant. Cela permet ainsi de détecter comment un enfant sonde ses possibilités, comme il apprend à découvrir et à comprendre le monde. Le point central dans le cadre de l'observation du développement est le niveau de développement général ou le déroulement du développement dans les domaines de la formation et de l'éducation (voir la matrice). Cela peut également être pris en compte dans d'autres domaines.

Pour la structuration, la documentation et l'analyse des observations peuvent être utiles pour les méthodes d'observation qui donnent des indications sur les caractéristiques possibles dans le développement d'un enfant. Le choix et l'utilisation des méthodes et instruments d'observation sont à faire en accord avec la conception pédagogique du dispositif et en fonction de l'action éducative. Les dispositions sur la protection des données doivent être respectées (voir page 76). L'analyse et l'interprétation des observations doivent également être faites sur le fond des conditions de vie et l'historique de formation (par exemple la langue principale, secondaire et familiale) de chaque enfant.

2.3.1 Approche pluriperspective de la documentation sur le développement

Les résultats des observations sont les bases de l'action éducative. Par la réflexion et l'échange des résultats d'observation avec les collègues, les parents, les éventuels professionnels et, le cas échéant, avec les enfants, une image pluriperspective apparaît alors et corrige la vision unilatérale. Ainsi, la situation de l'enfant et son développement

sont le point de départ pour la formulation des besoins et la planification des services dans le cadre de l'individualisation et de la différenciation. Les réunions d'équipe servent à convenir des objectifs de développement individuels des enfants ainsi qu'à la planification et l'organisation des interventions éducatives appropriées. Pour les enfants ayant des besoins de soutien importants, la coopération doit être prise en compte avec le soutien précoce et d'autres services spécialisés.



Dans la documentation écrite des résultats d'observation, les parcours de développement et les processus de formation individuels, le rythme de développement, les potentiels et les talents de chaque enfant sont respectés. Ils sont l'expression visible du parcours et des résultats scolaires. L'observation et la documentation ne peuvent pas être une fin en soi. Leur importance et leur portée découlent toujours des souhaits pédagogiques relatifs à chaque enfant.

À la condition que les parents acceptent, d'autres documents sont créés, comme les œuvres de l'enfant, l'enregistrement des entretiens, les photos des moments-clés ou les vidéos avec les observations relatives au développement des éducateurs dans les carnets de développement ou le portefeuille des pistes d'apprentissage d'une histoire de formation personnelle. Déjà à l'école maternelle, il est possible d'utiliser des médias actifs et créatifs, parmi lesquels des œuvres des enfants, par exemple des images, des (faux) films ou des documents audio comme documents historiques et les interpréter comme des « pistes d'apprentissage ». Cela n'inclut pas les notes et les rapports écrits du personnel pour la planification de l'action éducative. Il s'agit de documents internes à la maternelle. Ceux-ci peuvent bien entendu être utilisés pour la préparation des entretiens avec les parents.

Les structures d'accueil de jour expliquent concrètement aux parents l'objectif de la documentation de développement. Si la documentation est enrichie de photos, d'enregistrements audio et vidéo, il convient de justifier aux parents pourquoi cela (ainsi que la protection des données) permet d'atteindre plus facilement l'objectif de la documentation. Un consentement écrit des parents doit être obtenu dans chaque cas, soit pour chaque enfant. Si les parents le souhaitent, les photos leurs sont présentées.

Avant la publication de photos d'enfants, par exemple dans un dépliant ou tout autre imprimé ou sur Internet, la structure demande le consentement écrit des parents. La portée de cette publication sera transparente pour eux.

La documentation de développement écrite avec ou sans photos ou accompagnée de documents vidéo n'est pas obligatoire dans le cadre du plan d'orientation, elle n'est pas non plus ancrée dans la loi sur l'accueil de jour (KiTaG) et ne peut donc être faite qu'avec le consentement écrit des parents. Si les parents ne veulent pas de documentation de développement, la maternelle doit l'accepter.

La documentation de développement (avec le consentement des parents) sert de base à une action éducative commune pour la coopération intensive des éducateurs et enseignants dans la dernière année de maternelle.

2.3.2 Protection des données

Lorsque les parents confient leur enfant à la maternelle, ils accordent aux éducateurs un degré de confiance supplémentaire. Les éducateurs apprennent bien plus sur l'enfant et sa situation familiale par l'observation et le contact quotidien. Les parents donnent davantage d'informations sur eux et l'enfant en toute confiance aux éducateurs et éducatrices. Il est nécessaire pour un partenariat de formation et d'éducation durable et efficace que, par exemple, les développements de l'enfant avant l'entrée dans la structure ou même les habitudes de la maison puissent être abordés. Il est donc essentiel que les parents puissent compter sur la discrétion des éducateurs. Ce n'est qu'ainsi que la confiance nécessaire peut croître.

Nom, prénom, date et lieu de naissance, adresse, croyances religieuses, noms des parents et grands-parents, dates de naissance, membres de la famille, numéros de téléphone, adresses e-mail, etc. : des informations sur les informations. Beaucoup d'informations, beaucoup de questions : Quelles informations peuvent être demandées ? Quand le consentement des parents est-il nécessaire ? Quelles informations doivent être protégées ? Qu'en est-il des photos, des enregistrements audio et vidéo ? Que faut-il respecter ? Les informations sont-elles nécessaires et à quoi sont-elles destinées ?

En principe : La protection des données commence avec l'évitement des données. La demande et la collecte des données doivent toujours être justifiées : Existe-t-il un but légitime en ce sens que les données sont absolument nécessaires pour l'action éducative ? Ou pour d'autres fonctions, par exemple pour l'administration ? Lors de la collecte des données, s'appliquent, entre autres, les principes de proportionnalité et de collecte directe. Les informations, qui concernent les parents, ne peuvent par exemple pas être données par les enfants, mais seulement directement par les parents.

Le droit des parents à obtenir des informations sur les données sauvegardées sur eux-mêmes et leurs enfants s'applique pour toutes les informations sur format électronique ou papier sur les conditions personnelles et matérielles. La protection des données signifie en définitive que les personnes concernées décident elles-mêmes de la collecte et de l'utilisation de leurs données (droit fondamental à l'autodétermination informelle). Cela implique des exigences organisationnelles et techniques.

Elles vont de la collecte des informations sur la conservation ou la sauvegarde et le transfert des données jusqu'à leur suppression et l'information de leur suppression.

Au vu des exigences de la protection des données, il est de la responsabilité de chaque responsable et institution de s'entendre sur une stratégie de protection des données appropriée. Les « lignes directrices communes du Ministère de la culture, de la jeunesse et des sports du Bade-Wurtemberg, du Ministère du travail et des affaires sociales, de la famille et des seniors du Bade-Wurtemberg, les organisations communales, des organisations de maternelles religieuses et autres, de l'église et des responsables régionaux de la protection des données du Bade-Wurtemberg sur la protection des données dans les maternelles et autres établissements d'accueil des enfants du Bade-Wurtemberg » (publication prévue en 2011) présentent de façon générale des suggestions et des conseils pour la création d'une telle stratégie de protection des données et des exigences qui y sont liées.

2.4 Partenariat de formation et d'éducation entre les professionnels et les parents

La transition de la famille à l'établissement d'accueil de jour est un défi de taille pour chaque enfant tout en permettant des phases particulièrement intensives du développement. C'est une performance de se retrouver dans un nouvel environnement avec de nouvelles personnes et de trouver sa place. Les enfants ont besoin de clarté et de fiabilité dans leurs relations avec les adultes et plus ils sont jeunes, plus cela doit être clair. Une transition axée sur l'enfant et sa famille pour une acclimatation douce depuis la famille vers l'établissement est particulièrement importante pour les jeunes enfants, les nourrissons, les enfants ayant des problèmes de développement. Le processus d'adaptation exige une coordination étroite avec les parents, l'observation sensible de l'enfant, par exemple l'accueil et les salutations, les rituels contre la confusion et un personnel éducatif qui fait office de « référent ». Par conséquent, dans l'établissement, il convient de développer une stratégie pédagogiquement utile d'accueil et d'acclimatation des enfants, mais également des parents. À cet effet, les parents et le personnel éducatif ont souvent un bon savoir-faire.

La recherche sur la transition montre : Si une situation transitoire est vécue de façon positive et surmontée avec succès, la probabilité que les transitions suivantes soient également maîtrisées augmente. Par conséquent, l'organisation des transitions, en particulier la première transition de la famille à l'établissement institutionnel, doit se faire avec beaucoup d'attention. L'acclimatation organisée conjointement est la base d'un partenariat de formation et d'éducation réussi. Un partenariat de formation et d'éducation au sens littéral doit être assimilé comme une attitude fondamentale des deux côtés.

Une coopération et une coordination étroites de tous les participants au bien-être de l'enfant sont une condition indispensable et un devoir. Cela nécessite des accords sur les objectifs et le contenu de l'action éducative. L'implication des parents dans le partenariat de formation et d'éducation est d'une importance particulière. Pour cela, la transparence des événements à la maternelle et l'échange régulier sont des éléments importants.

Cet échange se fait sous de nombreuses formes. Le principe de base est que le contact personnel avec les parents est plus obligeant que des bulletins d'informations.

Ces conversations avec la mère, le père et les grands-parents lorsqu'ils déposent ou viennent chercher l'enfant sont des possibilités de contact naturels et spontanés, mais intensifs pour les éducateurs. Elles sont extrêmement précieuses et permettent une appréciation. En outre, les conversations convenues avec les parents, qui apportent un avis important pour le suivi, le soutien et l'encouragement de l'enfant, sont nécessaires.

Il est pédagogiquement utile de procéder à une telle rencontre structurée avec les parents sur le développement de l'enfant au moins une fois par an. Cela sert également à l'échange de points de vue et de perceptions sur les étapes de développement, les forces et les intérêts de l'enfant. Les désirs, les attentes et les caractéristiques de l'enfant peuvent également être évoqués comme un soutien supplémentaire éventuellement nécessaire pour l'enfant. L'échange intensif avec les parents est particulièrement nécessaire dans la phase d'adaptation.

Les observations systématiques des éducateurs et leur documentation détaillée servent de bases pour cet entretien.

L'angle de vue est significativement élargi lorsque les parents font part de leurs observations, de leurs perceptions et de leurs interprétations de la vie quotidienne. Ainsi, la relation étroite avec l'histoire personnelle de chaque enfant permet d'élargir les possibilités d'action des deux côtés. Les différents idéaux d'éducation, qui peuvent également l'être pour des raisons culturelles, doivent être abordés. Ainsi, par exemple, un idéal d'éducation peut viser principalement le respect des plus âgés et de l'autorité. Chez certains enfants issus de l'immigration, l'apprentissage est plus étroitement lié au rôle social au sein de la communauté et d'autres exigences sont imposées.

De telles différences entre la culture du domicile et de l'établissement sont appréhendées afin que l'enfant et sa famille se sentent à l'aise dans l'établissement.

Non seulement dans les familles qui viennent d'une autre culture, mais aussi dans les familles à faible statut socioéconomique, cela engendre souvent une tension pour l'enfant entre la maison et l'établissement. Les enfants ont particulièrement besoin du soutien des parents pendant le développement de la petite enfance pour pouvoir s'intégrer dans le processus social. D'autre part, les parents doivent être intégrés et soutenus dans le processus de formation institutionnel de leur enfant. Lors des entretiens avec les parents, il est important d'éviter les stéréotypes sur les autres ethnies et cultures. La connaissance de chaque histoire unique de l'enfant et sa famille donne lieu à une compréhension et est indispensable pour une bonne communication.

Très peu de mères et de pères issus de l'immigration ont, pas seulement à cause de la barrière de la langue, mais aussi en raison de leur marque socioculturelle différente, très peur du contact avec les institutions d'enseignement.

Les parents migrants, qui ont une formation insuffisante en allemand, sont invités à suivre des cours de langue ou d'intégration. Il est recommandé de proposer des cours sur le lieu où sont confiés les enfants.

Les parents d'enfants handicapés sont, au vu de leurs expériences multiples, des experts concernant la situation de leurs enfants. L'échange d'expériences et la concertation sur les objectifs et approches individuels sont indispensables pour un processus de développement réussi et la participation à la vie quotidienne dans et en dehors de la maternelle.

Le partenariat de formation et d'éducation a aussi d'autres aspects. Il inclut une offre d'éducation parentale complète : Cela va de la réunion thématique des parents sur les cours proposés au sein de la maternelle en coopération avec des institutions de formation des adultes aux stages et propositions faites aux parents dans la maternelle. Ainsi, la maternelle donne des informations et suggestions pour les parents pour encourager les enfants à la maison. Les parents qui sont notamment dans des situations précaires doivent trouver à la maternelle des conseils à bas seuil (par exemple par les heures de consultation des centres de conseils, etc.). Il convient de veiller à l'inclusion des pères. L'utilisation de médias audiovisuels peut généralement accroître l'intérêt et la participation active des parents.

Dans les projets et autres situations, la maternelle crée un cadre approprié pour les parents et autres experts, leurs connaissances et leurs expériences, leur temps et leur enthousiasme par rapport à leur propre environnement personnel et professionnel.

En tant que lieu de rencontre et de communication, la crèche et la maternelle offrent également aux parents la possibilité d'échanger entre eux. Si cet échange de projets de voisinage et/ou de quartier se développe, par exemple l'offre de parrainage par des bénévoles, les enfants issus de l'immigration en particulier peuvent en profiter.

De cette façon, les établissements peuvent devenir des centres de quartier dans la collectivité et la commune. Le plan d'orientation renforce de telles évolutions par la coopération et l'engagement civique et souligne l'importance sociale de la maternelle comme lieu de formation de la petite enfance.

2.5 Coopération entre le personnel éducatif et les enseignants

Au vu d'un historique de formation continu de l'enfant, la coopération des enseignants dans la maternelle et l'école est de la plus haute importance. Pour pouvoir engager ce partenariat de formation et d'éducation entre les maternelles et les écoles de façon efficace, celui-ci commence, avec l'accord des parents, à la première étape de l'inscription à l'école. Les plans communs sont ajustés en conséquence. Le partenariat doit se prolonger dans la scolarité de l'enfant.

2.5.1 Coopération maternelle - école

La collaboration entre la maternelle et l'école primaire est convenue dans un plan annuel régulièrement mis à jour, établi conjointement par les éducateurs et les enseignants et qui définit le travail commun. La perception et l'observation de l'enfant, un encouragement du développement axé sur le besoin individuel et la coopération coordonnée avec les parents revêtent une importance particulière. Le dossier de coopération publié par le Ministère de la culture, de la jeunesse et des sports du Bade-Wurtemberg pour la mise en œuvre de la réglementation « Coopération entre les maternelles et les écoles primaires » inclut en outre de nombreuses suggestions et idées.

Pour faciliter la coopération entre les maternelles et les écoles primaires, chaque école primaire dispose d'un enseignant de coopération. À l'échelle nationale, les responsables de la coopération, qui se chargent également de formations, ont un rôle consultatif au niveau des conseils régionaux.

Les maternelles coopèrent avec les écoles en question pour chaque enfant et s'accordent avec elles. Grâce à une bonne coopération, ils s'assurent que les enfants réussissent la transition à l'école et la surmontent avec joie.

2.5.2 Transition à l'école : accompagnement éducatif

Les situations transitoires nécessitent toujours une attention particulière de la part des responsables, que ce soit pour le passage de la famille à la maternelle, de la maternelle à l'école, de l'école élémentaire à l'école secondaire, de l'école à l'apprentissage et à la vie professionnelle. Presque tous les enfants évoluent pendant la maternelle de telle sorte que la transition vers l'école se fait sans problème. Néanmoins, les transitions sont toujours ambiguës et sont associées à beaucoup d'attentes et d'espoirs, mais aussi de craintes. Par conséquent, il est important que chaque enfant se sente le bienvenu à l'école.

Ainsi cette transition n'est pas une cassure, mais plutôt une passerelle, les éducateurs, les enseignants et les parents coopèrent dès le départ et en toute confiance. La coopération est conçue au niveau du contenu et de l'organisation dans un programme annuel convenue sur les conditions locales, établi conjointement par les enseignants et les éducateurs à partir du plan d'orientation sur la base du programme de formation de l'école primaire.

La communication sur le fonctionnement des partenaires et les discussions sur les différentes idées pédagogiques des établissements permettent une transition réussie. L'observation individuelle et l'encouragement de suivi du développement peuvent aider à éviter les ruptures dans la vie éducative. Le diagnostic et les possibilités d'encouragement conditionnent dans l'esprit d'un historique éducatif continu aux processus individuels de l'enfant.

La transition vers l'école affecte de la même façon l'enfant, les parents, le personnel éducatif et les enseignants. L'enfant avec ses capacités et adresses, ses compétences émotionnelles, cognitives, linguistiques, motrices et sociales montre s'il est prêt pour l'école, c'est-à-dire sa motivation et sa volonté d'effort.

Dans ce processus de transition, les enfants, les parents, les éducateurs, les enseignants agissent ensemble sur les services spécialisés et les réseaux sociaux.

Pour la maternelle et l'école, l'action s'adapte aux différents besoins des enfants afin de permettre le meilleur ajustement et la meilleure continuité possibles de l'historique éducatif. Pour les enfants très doués et au développement accéléré, les conseils apportés par des experts aux parents sur les questions de délai de scolarisation sont particulièrement importants. L'école devient individualisée et différenciée en fonction des différentes conditions des enfants.

Les éducateurs et les enseignants incluent dans leur programme annuel l'encouragement des enfants, la coopération avec les parents et avec les services spécialisés, ainsi que des événements et manifestations en commun avec les élèves et planifient de petits projets en commun, comme « Nous créons un livre » (concevoir du papier, coller du texte, des images et des photos ; visiter une bibliothèque) « Je vais être un écolier » (mon chemin pour l'école, mon école, visite de l'école, dans la classe, dans la cour de récréation, etc.). Dans la planification conjointe de transition avec les visites mutuelles et les autres options d'organisation éducatives, le « dossier de coopération » contient de précieuses suggestions.

Le plan d'orientation identifie six domaines de l'éducation et du développement (corps, sens, langue, pensée, sentiment et compassion, sens, valeurs et religion) dont les objectifs sont différenciés en dernière année de maternelle en fonction de la connectivité à l'école des éducateurs et des enseignants. Les éducateurs, enseignants et parents se coordonnent afin que les enfants trouvent une continuation des compétences acquises à la fin de l'école maternelle à l'école primaire. Les objectifs des domaines de la formation et l'éducation, qui visent le développement approprié de chaque enfant pendant la maternelle, soutiennent les enfants jusqu'à leur entrée à l'école pour qu'ils acquièrent les compétences suivantes :

Les enfants peuvent

- jouer avec plaisir, s'exprimer dans le jeu, développer des idées de jeu et attirer les camarades de jeu ;
- essayer divers supports et outils de dessin et d'écriture, les manipuler et créer ;
- mémoriser des comptines et des chants et participer activement aux discussions, aux chants et à la musique en groupe ;
- se déplacer avec plaisir ;
- faire face aux exigences physiques et mentales d'une journée scolaire rythmée, qui tient compte du début de la scolarité ;
- maîtriser la langue allemande de façon à pouvoir suivre les leçons ;
- nommer le livre préféré qui leur a été lu et pouvoir le raconter aux autres ;
- partager leurs expériences avec les différents médias ;

- découvrir et utiliser de façon holistique des modèles, des règles, des symboles et des chiffres ;
- percevoir des quantités et nommer des chiffres ;
- s'orienter dans les pièces et dans un environnement inconnu et avoir appris les rapports spatiaux axés sur l'action ;
- au vu du futur chemin vers l'école, maîtriser un parcours familier en étant de plus en plus indépendant ;
- s'étonner des phénomènes naturels et poser des questions à ce sujet ;
- apprendre les relations scientifiques/techniques par des expériences ;
- maîtriser une tâche réalisée en commun dans un groupe ;
- communiquer de façon appropriée avec d'autres enfants et exprimer et montrer de l'empathie et de la compassion ;
- poser des questions pertinentes et chercher ensemble des réponses ;
- être conscients de leur identité religieuse ou idéologique.

Chaque enfant est fier, lors de sa dernière année de maternelle, de devenir un élève. Les parents, la maternelle et l'école préparent l'enfant à quitter la maternelle et à sa nouvelle étape de vie. Le programme de l'école primaire et le programme des établissements d'éducation spécialisée appliquent les domaines de formation et d'éducation du plan d'orientation.

Pour les enfants avec des besoins éducatifs particuliers, il convient de vérifier quel site répondrait au mieux à ces besoins. En plus de la visite l'école primaire (éventuellement avec un soutien individuel ou une assistance) et des différentes offres de collaboration, les établissements d'éducation spécialisée proposent des formations adaptées aux besoins éducatifs particuliers.

Si un enfant fréquente une école spécialisée, des formes d'aide individuelle appropriées doivent être disponibles dans chaque école pour garantir la réussite de la transition dans le processus de formation.

2.6 Collaboration avec les partenaires

En maternelle, les enfants se trouvent dans un cadre public et conceptuel. Les maternelles sont modelées par les responsables et leurs personnels éducatifs, les enfants et leurs familles. Il s'agit, dans le cadre de la communauté, d'un lieu de diversité et de différences et donc d'intégration.

Pour la mission éducative des établissements d'accueil de jour, l'orientation communautaire et l'interconnexion avec les autres postes et institutions sont essentielles. Cela inclut également le contact et la collaboration avec des personnes de la communauté (commune, paroisse et église) et fait partie de l'engagement civil. Pour les établissements d'accueil de jour, il est souhaitable de développer les centres de quartier ou les lieux de réunion et de travailler ainsi en collaboration avec les institutions d'éducation et de conseil pour la famille.

Ainsi, même dans les espaces socialement chargés, les parents ont plus facilement accès aux services qui renforcent leurs compétences en termes d'éducation et de dépassement quotidien.

En consultation avec les responsables éducatifs, les maternelles travaillent en étroite collaboration avec tous les professionnels qui s'occupent du développement réussi de l'enfant. En plus du « dossier de coopération » des institutions citées, il est fait référence ici à la collaboration avec les pédiatres, les autorités de santé publique et les services à la jeunesse. Si le personnel éducatif observe des anomalies, par exemple dans le développement linguistique, moteur ou dans d'autres domaines, il soutient les parents en collaboration avec les consultants et établissements appropriés. La participation précoce des aides à la jeunesse est essentielle. Pour les enfants ayant des besoins particuliers, la bonne collaboration avec le soutien précoce et les services spécialisés, qui prennent en charge l'intégration à la maternelle, est nécessaire ; le consentement parental est une condition préalable. De même, le responsable peut apporter une aide précieuse, par exemple par le biais de conseils d'experts, pour créer les conditions propices à la formation et l'éducation précoces de tous les enfants.

Le personnel éducatif et les parents trouvent une collaboration, un soutien et une aide, par exemple, dans les groupes professionnels et institutions suivants :

- médecins traitants, pédiatre, dentiste
- les services de santé publique
- les services à la jeunesse
- les consultants spécialisés de maternelle
- les zones de travail régional de formation et de soutien précoce de la petite enfance à l'Éducation nationale
- la coopération régionale des postes à l'Éducation nationale
- les consultants en éducation spécialisée pour le soutien précoce pour les établissements d'éducation spécialisée
- les centres de soutien précoce interdisciplinaire
- services spécialisés d'éducation thérapeutique
- centres socio-pédiatriques (SPZ)
- écoles dans les cliniques pour les enfants malades
- Clubs (en particulier les associations de parents, les associations de citoyens issus de l'immigration, les associations sportives, les chorales et les groupes musicaux, les organisations autochtones et immigrées, etc.)
- écoles de musique, écoles d'art, salles de concert, théâtres
- centres maternels et familiaux
- centres d'éducation familiale
- centres de conseils éducatifs
- bibliothèques, musées, galeries, etc.
- centres médiatiques locaux et régionaux et sites de médias religieux

- groupes et cercles de la communauté et de l'église
- services de police
- parrains et marraines pour lire et chanter avec les enfants
- centres culturels des villes et des communautés
- délégué municipal pour l'intégration
- délégué municipal pour la protection de l'enfance
- consultants psychologiques

En plus de ces partenaires, d'autres personnes et instituts devraient être inclus notamment ceux qui représentent les fondements de vie naturelle, la justice sociale et la cohabitation des différentes générations. Ce sont par exemple les :

- associations pour l'environnement et la nature
- associations de protection des consommateurs
- stations environnementales
- offices forestiers
- consultants pour les déchets et l'énergie
- boutiques du tiers-monde
- organisations de protection de l'enfance, comme Deutscher Kinderschutzbund, Deutsches Kinderhilfswerk, UNICEF Deutschland

3. Caractéristiques d'une « bonne » école maternelle : développement de qualité et assurance qualité

Une « bonne » école maternelle avec ses réflexions conceptuelles, ses structures et la qualité de ses processus et structures prend en compte les niveaux de vie et de besoin des enfants et de leurs familles. En tant que lieu d'apprentissage, d'éducation et de soins, elle assure le bien-être et les droits de l'enfant. Les professionnels et les parents forment un partenariat éducatif pour la transition vers l'école. L'accomplissement de sa mission statutaire indépendante de soutien est justifié et garanti par les responsables. Avec son personnel enseignant, elle assure le développement continu, la garantie et l'évaluation de la qualité pédagogique et structurelle. Dans le cadre d'un partenariat de confiance, les parents et le personnel éducatif échangent (de la phase d'acclimatation à la coopération avec l'école primaire). L'inclusion des enfants de moins de 3 ans crée un mélange d'axe dans la maternelle avec des enfants ayant jusqu'à 6 ans. Cela doit être pris en compte dans la conception.

Les principes juridiques sont institués par la SGB VIII (loi relative aux enfants et adolescents, la loi sur l'accueil de jour (KiTaG) du Bade-Wurtemberg avec les décrets d'application pertinents, la loi sur les garderies (TAG) et la loi sur le développement des enfants (KiföG)).

3.1 Qualité éducative et structurelle

Les dispositions de la loi SGB VIII sur le développement et l'assurance qualité laissent en suspens les objectifs éducatifs, structurels et instrumentaux pour remplir ces exigences ou les développer.

À partir du plan d'orientation ancré sur la KiTaG, des caractéristiques de qualité sont cependant décrites et des conséquences déduites.

En principe, la responsabilité globale de la mise en œuvre des obligations prescrites par la SGB VIII incombe au responsable de l'institution. Le soutien des enfants en établissements d'accueil de jour, en tenant compte des objectifs du plan d'orientation préparé conformément au § 9 al. 2 de la KiTaG pour la formation et l'éducation, sert la mission de soutien conformément au § 22 SGB VIII. (§ 2 al. 3, KiTaG du 19 octobre 2010). Pour cela, il est inclus dans un concept pédagogique comme élément d'autorisation ; et également, un système de gestion de la qualité approprié en tant qu'instrument d'évaluation du travail par le responsable.

Les critères de qualité comme la qualité de la structure, du processus et du résultat, ainsi que l'attitude et le professionnalisme sont développés dans le cadre d'un processus de concertation dans lequel tous les responsables de l'institution sont impliqués. Les objectifs aussi bien du plan d'orientation que des modèles de gestion spécifiques aux responsables et des systèmes de qualité sont pris en compte.

Pour assurer la mise en œuvre et le développement durable des processus relatifs à la qualité pédagogique et structurelle, des systèmes de surveillance en fonction des besoins comme le conseil et le perfectionnement pour le personnel éducatif et les responsables sont nécessaires.

3.2 Qualité dans les maternelles : Quels sont les défis dans la pratique ?

- L'élément clé d'un processus de développement de qualité est l'évaluation pour réfléchir et évaluer systématiquement la pratique professionnelle. Certaines des questions suivantes sont des exemples d'indicateurs qui tiennent compte, planifient, contrôlent et développent en continu la qualité du travail aux différents niveaux.
- Les objectifs et processus sont-ils liés aux conditions locales et aux circonstances individuelles des enfants et des parents ?
- Les parents, enfants, collègues, responsables et professionnels extérieurs sont-ils régulièrement interrogés sur les améliorations possibles et cela est-il systématiquement planifié, adapté au besoin et mis en œuvre durablement ?
- Les conditions personnelles et spatiales nécessaires pour la mise en œuvre des propositions d'amélioration sont-elles disponibles ?
- Les faiblesses sont-elles identifiées, leurs causes analysées et utilisées comme une possibilité d'amélioration ?
- Les accords sur les méthodes, les critères, les évaluations et les observations sont-ils régulièrement documentés, systématiquement transcrits et mis en œuvre ?
- La réflexion sur le travail se fait-elle dans un climat de respect mutuel ?
- Travaille-t-on en collaboration avec d'autres institutions, services et établissements ?
- Est-il toujours expliqué quels processus de travail sont importants pour atteindre les objectifs communs et quelles sont les procédures choisies conjointement ?

- Les accords sur les résultats souhaités sont-ils mis en œuvre de façon sûre et sont-ils connus par tous les collaborateurs et responsables ?
- L'atteinte des objectifs est-elle évaluée et documentée à l'aide de critères établis ?
- Sous quelle forme les objectifs du plan d'orientation ont-ils été inclus dans les réflexions conceptuelles de l'établissement ? Comment ces objectifs sont-ils régulièrement contrôlés et développés ensemble ?

La maternelle assure son développement de qualité de façon durable et continue. La durabilité de tous les développements de qualité dépend essentiellement de sa mise en œuvre, de la documentation et de la sécurité appliquée à long terme. Comme preuve que ces exigences ont été remplies, la maternelle définit par exemple les objectifs suivants : Le niveau de qualité respectif et le développement de qualité du travail sont documentés par écrit et régulièrement actualisés. Cela s'applique pour tout l'établissement. Des accords appropriés et d'autres preuves sont toujours mis à la disposition des parties et des responsables de l'établissement et sont utilisés régulièrement pour le contrôle et le développement de la conception et de la structure.

3.3 Qualification de la direction et des professionnels

Le développement continu de la qualité pédagogique et structurelle exige que tous les employés soient disposés à se perfectionner régulièrement selon leurs fonctions respectives. Cela vaut, de façon particulière, pour la direction, mais aussi pour les responsables de l'établissement vis-à-vis de leurs responsabilités opérationnelles. Il convient d'assurer les possibilités de qualification nécessaires pour les collègues et responsables et l'accompagnement des processus d'évaluation dans les établissements.

En résumé, le profil d'une « bonne » école maternelle est reconnaissable et défini par la présence et la réalisation :

- d'un modèle,
- d'un concept éducatif indépendant, qui est adapté aux exigences en termes d'éducation, de formation et de soins de tous les enfants de chaque milieu de vie respectif dans leurs différentes conditions de vie (par exemple sexe, handicap, appartenance culturelle, pauvreté).
- d'une structure adaptée aux besoins et d'aide familiale qui facilite pour les parents la conciliation entre le travail et la famille.
- du plan d'orientation pour la formation et l'éducation,
- d'un système de gestion de la qualité, qui encourage et permet, à partir du plan d'orientation, une amélioration qualitative continue de toutes les maternelles dans le Land,
- d'une participation des enfants à l'organisation du quotidien dans leurs maternelles,

- du partenariat de formation et d'éducation avec les parents et de services pour renforcer les compétences éducatives de la famille,
- d'une coopération des maternelles et des écoles,
- d'un travail de formation et d'éducation professionnel par des enseignants qualifiés et engagés avec leurs responsables et leurs collègues

et cela dans un climat agréable d'estime mutuelle pour les enfants et les familles dans l'établissement et au niveau local.

Partie B

Le plan d'orientation comme guide de formation

1. Le fond du plan d'orientation

Le plan d'orientation du Bade-Wurtemberg met l'accent sur le point de vue de l'enfant et s'appuie donc sur les motivations de l'enfant. « Que veut l'enfant », « De quoi l'enfant a-t-il besoin ? » « Que sait l'enfant » sont les questions centrales. Le titre des domaines de formation et d'éducation ne sont délibérément pas alignés sur les termes de systématiques professionnelles ou de matières scolaires, mais sur les axes de développement de l'enfant. Les sens, le corps, la langue, la pensée, le sentiment et la compassion, les sens, les valeurs et la religion correspondent donc aux 6 domaines de formation et d'éducation, qui mènent au développement personnel, à l'intégration dans la culture et à la socialisation de l'enfant dès la naissance.

L'intégration dans la culture et la participation concernent des modes de vie et différents groupes de personnes. Concernant les actions empreintes de culture, les repas, les formes de partage sont par exemple un moyen de raconter des histoires, de dessiner des images et de chanter des chansons. L'intégration dans les modes de vie culturels est à comprendre comme un processus qui nécessite un accompagnement pédagogique. Elle se reflète dans les domaines de formation et d'éducation. Ceux-ci sont étroitement liés, comme la vie elle-même dans ces domaines.

Comme un fil conducteur, l'enseignement linguistique passe par tous les domaines de formation et d'éducation. Les processus de formation des enfants ne doivent pas être affectés à un seul domaine. Un enfant qui apprend à marcher ne fait pas des progrès qu'au niveau de son développement moteur. Il décèle un autre espace bien plus grand, élargit son champ d'action, expérimente le monde et se voit autrement. Cette relation modifiée envers le monde n'est pas seulement synonyme de plus d'indépendance, mais aussi d'un bond dans le développement général. De nouveaux défis et de nouvelles possibilités apparaissent. La pondération des domaines de formation et d'éducation varie avec l'âge des enfants aux niveaux développemental et individuel.

Pour maintenir un historique de formation continu, les domaines de formation et d'éducation sont poursuivis en fonction du développement et axés sur les potentiels individuels des enfants à l'école dans les différentes disciplines et associations de matières. Même dans l'apprentissage scolaire systématisé, les questions centrales : « Que veut l'enfant », « De quoi l'enfant a-t-il besoin ? », « Que sait l'enfant ? » jouent un rôle clé et sont un point de départ pour les évaluations de niveau, pour aider les enseignants à individualiser et différencier l'apprentissage.

Dans les noms des domaines de formation et de développement, il se reflète qu'il ne s'agit pas de l'avancement de l'enseignement à l'école, mais d'une approche liée à l'âge et au développement des enfants en maternelle et des jeunes enfants. À cette fin, le plan d'orientation sert de guide au personnel éducatif.

1.1 Définitions et espaces libres

Le plan d'orientation du Bade-Wurtemberg reprend les principes de soutien conformément aux §§ 22, 22a de la SGB VIII et prend en compte les développements innovants des établissements du Bade-Wurtemberg.

« Un soutien des enfants dans les établissements d'accueil de jour en tenant compte des objectifs établis dans le plan d'orientation conforme au § 9 al. 2 sert la mission de soutien conformément au § 22 de la SGB VIII » (loi sur l'accueil de jour du 19 octobre 2010 (KiTaG) § 2 a al. 3).

Conformément au § 9 al. 2 (KiTaG), le Ministère de l'Éducation a développé « en concertation avec le Ministère en collaboration avec les associations de responsables et les associations communales les objectifs pour l'enseignement élémentaire, telle que définie dans le plan d'orientation pour la formation et l'éducation. L'encouragement linguistique joue là un rôle central. La proposition 1 s'applique en conséquence pour des modifications du plan d'orientation pour la formation et l'éducation ».

La formulation des objectifs de tous les domaines de formation et d'éducation, ainsi que des objectifs généraux ont un caractère obligatoire pour les établissements et les responsables. Conformément aux principes de pluralisme, d'autonomie des responsables et de diversité de concepts, il est du devoir des responsables et établissements de s'assurer de la façon dont ces objectifs sont atteints dans la vie éducative.

L'observation de la formation et du développement de chaque enfant est un instrument approprié pour atteindre la base de la mise en œuvre des objectifs du plan d'orientation et de la mission de soutien conformément au § 22 al. 3 SGB VIII. Il est donc du devoir des responsables et établissements d'utiliser les procédures de contrôle appropriées, de documenter les observations de manière adaptée et de procéder à des entretiens réguliers avec les parents sur la base de la documentation de formation et de développement et d'échanger sur les questions générales relatives à ce sujet lors des réunions de parents.

Si la maternelle souhaite réaliser, avec le consentement des parents, une documentation écrite sur le développement, elle doit respecter la confidentialité des données (voir 2.3.2. protection des données, page 76).

« L'œil dort jusqu'à ce que l'esprit le réveille avec une question »

proverbe africain et principe de la pédagogie Reggio

Les questions développées en rapport avec la formation des objectifs des domaines de formation et de développement sont à comprendre comme des éléments de réflexion pour l'éducateur, l'enseignant et pour l'équipe. Elles ne doivent pas être interprétées comme un catalogue travaillé ou complet, mais elles doivent servir d'élan pour la mise en œuvre des objectifs. Il est important que ces éléments de réflexion soient discutés au sein de l'équipe et qu'ils servent de « repère » pour la maternelle.

Dans cette mesure, les objectifs ouvrent des possibilités de manœuvre dans la mise en œuvre des champs de formation et de développement, ainsi que dans la création du concept et du profil en tenant compte des conditions locales et des différentes conditions de vie. Les pistes, qui sont suivies pour atteindre les objectifs, peuvent être vues de façon différente selon la situation locale. Elles servent cependant toujours au soutien et à l'encouragement individuel et personnalisé des processus de formation des enfants.

Comme les objectifs peuvent être atteints dans un partenariat éducatif entre le personnel des établissements et les parents, il est du devoir des responsables et établissements d'associer régulièrement les parents à la mise en œuvre du plan d'orientation.

Cela s'applique également pour une documentation des processus de formation et de développement de chaque enfant. Diverses méthodes peuvent être utilisées pour cela. Il convient de respecter les règlements en matière de protection des données (voir explications dans 2.3.2. Protection des données, page 76). Dans tous les cas, une documentation doit être remise aux parents sur demande, au plus tard à la fin de la maternelle.

1.2 La matrice d'éducation et de formation

La matrice d'éducation et de formation est une présentation imagée de l'interdépendance et des domaines de formation et de développement avec les motivations des enfants et des actions pédagogiques qui en résultent. Cela permet également de démontrer nettement les influences de la maternelle.

La matrice d'éducation et de formation est comme un tapis présentant l'historique de la formation avant le contexte culturel de plus en plus fin, riche, complexe et unique. Le processus de développement et de formation individuel correspond au tissage du modèle unique de tapis. Des modèles se trouvent dans chaque domaine de développement et de formation. La façon de parler ou de penser, par exemple, est également formée de façon inique, individuelle et culturelle. Même avec la motivation de la performance, les enfants se forment des modèles individuels et déterminés culturellement, comme par exemple la façon de s'atteler à une tâche, d'esquiver une difficulté, d'obtenir de l'aide, de s'expliquer la réussite ou l'échec et de la façon dont cela affecte l'idée qu'ils ont d'eux-mêmes et leur propre estime.

Dans la mise en œuvre pédagogique de la matrice, se forme un tissu avec des modèles, des densités et des priorités qui constituent le profil particulier de la maternelle. L'école est tenue de le construire. La métaphore du tapis suggère que l'élève ne peut tisser que ce qui est déjà développé et institué.

Le plan d'orientation s'appuie sur l'effet stimulant des questions qui participent à réfléchir et planifier les actions pédagogiques. Les questions soulevées par la matrice d'éducation et de formation sont associées entre elles dans les deux dimensions :

Horizontalement, se trouvent les motivations de base, innées des personnes dont chaque enfant dispose à la naissance et dont la concrétisation donne la vision d'une vie réussie. Verticalement, se trouvent les domaines de formation et de développement sur lesquels les maternelles ont une influence volontaire.

La matrice est une structure systématique et ne représente pas une suite chronologique. Les motivations imprègnent les domaines de la formation et du développement. Au niveau des points de jonction, se posent des questions pertinentes comme l'orientation pour l'action quotidienne dans les crèches et maternelles et la dérivation de la mission éducative. Les actions pédagogiques des professionnels se traduisent d'une part par un cadre inspiré par l'organisation, d'autre part dans l'arrangement de services de formation individuels ou par groupe.

Actions pédagogiques concrétisées par des questions d'impulsion

Les points de départ pour les actions pédagogiques sont, dans la matrice d'éducation et de formation, les interfaces entre les domaines de formation et d'éducation et les motivations de l'enfant. Les formes géométriques, comme les cercles, symbolisent ces interfaces. Elles regroupent et structurent les questions d'impulsion pour la concrétisation des actions pédagogiques. Cela se fait, d'une part, sous la forme prévue par l'organisation volontaire des activités (programme, propositions, projets...), d'autre part, par les réactions des éducateurs sur ce qui occupe l'enfant, comment et pour quoi ils s'engagent.

1.3 Prolongement à l'école

Dans la matrice d'éducation et de formation, la continuation à l'école est représentée par une flèche verticale et horizontale. Comme les motivations de l'enfant et les domaines de formation et de développement sont tel un fil conducteur dans la vie d'un enfant, l'école intègre ces questions et les poursuit (traduites dans leurs propres structures). Pour cette raison, chacun des 6 domaines de formation et de développement indique les points de contact et leur poursuite dans le programme de formation de l'école.

Pour que l'historique de formation continu de l'enfant soit assurément un élément clé du concept général, la poursuite à l'école est un élément intrinsèque du plan d'orientation. L'intégration entamée au « début de la scolarité par de nouveaux moyens » dans les maternelles et des écoles, et qui est intensifiée dans les centres d'éducation entre 3 et 6 ans, est poursuivie en conséquence. Les enseignants sont chargés de baser leur travail sur le plan d'orientation et de s'appuyer sur les conditions et niveaux des enfants.

2. Les motivations de l'enfant

Que veut l'enfant ?

Que sait l'enfant ?

De quoi l'enfant a-t-il besoin ?

L'enfant veut découvrir et comprendre le monde et sa propre personne. Il veut s'exprimer et communiquer. Il veut vivre, jouer et apprendre avec les autres. Il veut se tester et montrer ce qu'il peut faire. Cela exige la reconnaissance et le bien-être, un environnement et des personnes qui lui apportent la sécurité et l'amour et lui permettent d'être efficace.

De quoi un enfant a besoin pour non seulement ne subir aucun dégât, mais aussi grandir de façon prospère avec des soins, une éducation et une formation institutionnalisés ?

- On peut différencier les domaines suivants dans lesquels l'enfant de moins de 3 ans a ses exigences particulières :
- Chaque enfant, en particulier le jeune enfant, a besoin d'attention.
- Les enfants ont besoin d'intégration sociale dans un groupe stable et clair.
- Les enfants ont besoin, de façon raisonnable, d'une formation stimulée dès le départ, même via des objets et des sujets.
- Chaque enfant a besoin d'un guide orienté (éducation) afin de pouvoir, par exemple, former sa conscience et accéder à l'indépendance.
- Chaque enfant a besoin de la reconnaissance de sa personne et de ses performances.
- Les enfants doivent « pouvoir faire bouger les choses » (au sens propre comme au sens figuré, par exemple, ils ont besoin d'avoir une influence dans une certaine mesure et de pouvoir (re)modeller les choses à leur façon).
- Chaque enfant a besoin de suffisamment d'espace et de temps pour lui.
- Les enfants ont besoin de nourriture, de boisson, de chaleur, de sommeil et de bon air.

De quoi a besoin un enfant pour une vie réussie ?

Ce dont les enfants ont besoin se trouve dans les 54 articles de la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989. Les droits de l'enfant ont été ancrés globalement de la naissance au début de l'âge adulte. Ils sont valables pour tous les enfants du monde.

Les droits fondamentaux des enfants sont le droit à la vie et à la santé, le droit au développement personnel, l'interdiction de la discrimination et la protection des intérêts des enfants, ainsi que le droit à la participation et à l'implication.

Les domaines des droits de chaque enfant sont présentés dans les différents articles ; il s'agit entre autres :

- du droit à l'égalité
- du droit d'avoir un nom et une nationalité
- du droit à la santé
- du droit à l'image

- du droit de jouer, d'avoir du temps libre et de participer librement à la vie culturelle et artistique
- du droit à la liberté d'expression et la liberté d'information
- du droit à l'éducation non violente
- du droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion
- du droit à la protection en temps de guerre
- du droit à la protection contre l'exploitation
- du droit à la famille et à l'assistance parentale
- du droit aux soins en cas de handicap

Depuis mars 2009, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées fait partie du droit national applicable en Allemagne. La Convention relative aux droits des personnes handicapées concrétise les droits de l'Homme universels au vu de tous les aspects de la vie des personnes handicapées. Avec la Convention des droits de l'enfant, elle renforce également la participation des enfants handicapés dans l'enseignement.

L'enfance a son propre monde. Chaque enfant est une personne, tout comme un adulte, mais à un autre stade de vie.

2.1 Éprouver la reconnaissance et le bien-être (A)

Le bien-être physique et mental est une condition essentielle au bon développement d'un enfant. Pour bien se développer, il a besoin de la reconnaissance de ses propres prédispositions, félicitations et encouragements. Par expérience, se sachant protégé et sécurisé, il s'aventure dans le monde et se sent efficace et capable. Sa confiance en lui augmente et l'encourage à faire d'autres actions.

2.2 Découvrir et comprendre le monde (B)

C'est un besoin personnel de l'enfant de puiser dans le monde et d'élargir son horizon étape par étape. Il découvre son corps et apprend à le contrôler. En percevant et en observant son environnement, en transformant et en créant, en explorant de façon ludique et en découvrant les connectivités, il peut apprendre à toujours mieux comprendre le monde. Pour pouvoir comprendre et s'appropriier le monde, l'enfant a besoin de prendre conscience de son propre avenir et de sentir que son contexte culturel est distingué et estimé.

2.3 S'exprimer et communiquer(C)

Pouvoir s'exprimer c'est extérioriser ses besoins et ses désirs, ses pensées et ses sentiments. Cela peut se faire de 3 façons différentes : non verbale, verbale et créative. La communication non verbale désigne les gestes, les expressions faciales et toutes les autres formes d'expression non linguistique. L'expression verbale désigne le contrôle actif et passif de la langue maternelle et l'acquisition de l'allemand comme langue commune. Grâce à l'utilisation créative de la musique, de l'art et de la langue, par le dessin, la danse et l'exercice, l'enfant acquiert plus de moyens d'expression.

2.4 Vivre avec les autres (D)

En tant qu'être social, l'Homme est dépendant des autres. Dans la communauté, l'enfant éprouve de la reconnaissance et de l'estime. Des règles et des accords sont nécessaires pour vivre ensemble. Ils se forment dans les processus et nécessitent l'acceptation de la communauté. Les rituels apportent à l'enfant secours et orientation. L'auto-perception d'une communauté est transmise avec les traditions dans lesquelles l'enfant grandit en participant activement. Il apprend également que les règles, les rituels et les traditions, étant des structures créées par l'Homme, peuvent être modifiées. Dans le même temps, il apprend aussi la valeur des droits inaliénables, tels qu'ils sont ancrés dans la Convention des droits de l'enfant des Nations Unies. La mise en œuvre de ces droits de protection, de développement, d'encouragement et de participation est vécue dans le quotidien de la maternelle. Cela peut se faire par une participation précoce des enfants (par exemple sous la forme de conférences sur les enfants). Ainsi, les enfants apprennent que les élus de la Commission des enfants au Bundestag allemand font beaucoup pour les droits des enfants. Ces « lobbies parlementaires des enfants » est une sous-commission de la commission pour la famille, les personnes âgées, les femmes et les jeunes. Les Länder ont également un délégué à l'enfance, tout comme de nombreuses villes et communes.

3. Domaines de la formation et du développement : Sur quoi influe l'école maternelle ?

Dans les domaines de la formation et du développement, la mission de formation et d'éducation de la maternelle se concrétise. Ainsi, les bases de l'action pédagogique comme l'estime, l'acceptation et la participation sont également citées comme l'accompagnement holistique et adapté au développement de l'enfant.

Tous les domaines de la formation et du développement sont étroitement liés entre eux. Si, par exemple, l'enfant applaudit à un autre rythme que les autres, il s'agit aussi bien de musique que de motricité et d'expérience communautaire. Ainsi, les domaines « corps », « sens », « langue », « sentiment et compassion », mais aussi « sens, valeurs et religion » sont touchés comme « pensée ».

3.1 Domaine de la formation et du développement : le corps

Les premières expériences importantes de l'enfant vis-à-vis de la vie et du corps sont la tendresse, les soins et l'attention. Les enfants se sentent affamés, assoiffés, fatigués et vulnérables et l'expriment. Dans les 6 à 8 premières années de vie d'un enfant, les bases sont posées pour un sentiment physique positif, une sensibilisation à la santé, une alimentation saine et beaucoup d'exercice. À aucun autre stade de vie, l'exercice ne joue un rôle aussi important que dans l'enfance et à aucun autre moment les expériences physico-sensorielles ne sont aussi importantes. L'exercice, l'alimentation équilibrée et une image positive de soi et de son corps sont des moteurs pour le développement corporel, social, psychique et cognitif de l'enfant.

L'enfant exploite activement son monde avec tous les sens et surtout en se déplaçant. Il se teste et teste ses capacités, prend contact avec son environnement par l'exercice, il le reconnaît et comprend ainsi son environnement social et matériel. Cela encourage l'équilibre physique et le développement cognitif et émotionnel. L'enfant découvre plus tard, quand il est malade et doit accepter des contraintes, que le bien-être, l'exercice, la santé et l'alimentation sont étroitement liés.

Manger et boire selon ses besoins est indispensable pour le bien-être, la capacité et la santé. L'enfant étend ses expériences par les contacts avec des personnes plus âgées, des personnes malades et handicapées.

Des études ont montré que les aptitudes psychomotrices comme l'adresse, le sens de l'équilibre, le sens de l'orientation et la coordination se sont nettement détériorées. Cela signifie que les enfants ne développent pas suffisamment de sensations pour leur corps et ont une mauvaise condition. Cela a un impact négatif sur la rapidité et la préparation à l'effort. Ce n'est donc plus une exception lorsque l'enfant ne peut plus attraper une balle, se tenir debout sur une jambe, sauter et marcher à reculons. De nombreux enfants ne sont plus capables de se tenir en équilibre sur une poutre. Le manque d'exercice, une mauvaise alimentation et le surpoids peuvent entraîner des maladies chroniques.

C'est pourquoi les crèches et maternelles en termes de développement global d'une tâche permettent à l'enfant de faire diverses expériences : d'une part en se déplaçant à l'intérieur et à l'extérieur, d'autre part en apprenant à connaître les aliments en préparant la nourriture, en préparant, en organisant et en ritualisant le moment des repas.

Les environnements ruraux et urbains offrent aux petites filles et aux petits garçons diverses possibilités pour conquérir leur environnement. Les garçons ont tendance à préférer plutôt, lors d'occasions appropriées, les grandes balades.

Les filles et les garçons découvrent leurs corps d'une manière très différente par les jeux de rôle et de théâtre. Ils se découvrent en concepteurs de réalités dans le domaine de la simulation du « faire comme si ». Cette expression artistique primaire du corps humain, qui s'extériorise par le théâtre et les actions d'expression, devrait être encouragée comme « prise de conscience par l'exercice ». De même, le chant (respiration et voix) et la rythmique sont propices à une sensation corporelle différente.

Objectifs du domaine « corps »

Les enfants

- apprennent les formes d'exercice de base et élargissent leur espace d'action et d'expérience,
- acquièrent des connaissances sur leur corps,
- développent un flair vis-à-vis de leurs propres aptitudes et limites physiques, ainsi que celles des autres et apprennent à les accepter,
- développent une première compréhension concernant les soins, la régulation et la santé de leur corps.
- développent une idée positive de leur corps et d'eux-mêmes comme base pour leur développement global.
- découvrent leur sexualité et les différences de sexe et expérimentent la prudence, le respect et l'égalité dans les interactions sociales des garçons et des filles.
- apprennent l'utilisation agréable de l'alimentation saine.
- développent leurs adresses et capacités physiques et coordinatrices.
- développent et affinent leurs adresses et capacités motrices.
- différencient leurs adresses et capacités de motricité fine et globale et les élargissent.
- trouvent leur propre chemin, même dans des conditions difficiles, vers un développement moteur et apprennent à utiliser les aides et autres moyens compensatoires.
- découvrent leur corps comme moyen de représentation et d'expression pour la communication, l'art, la musique et la danse, le jeu et le théâtre représentatifs.

Questions pour soutenir la réflexion

A1 Développer la conscience du corps pour découvrir la reconnaissance et se sentir bien (santé physique et mentale / sécurité / auto-efficacité)

- Si nécessaire, l'enfant peut-il ressentir la proximité physique ?
- Comment garantir que les soins sont respectueux ?
- Comment sont abordés les besoins physiques des petits et tout-petits ?
- Comment sont abordés les besoins physiques des enfants handicapés et des enfants atteints de maladies chroniques ?
- Où et comment les enfants peuvent-ils se reposer et se détendre ?
- Quelles expériences d'exercice de base (ramper, marcher à quatre pattes, marcher, courir, bondir, sauter, rouler, être en équilibre, grimper, se suspendre, se balancer, lancer, attraper, etc.) l'enfant peut-il faire à l'intérieur et à l'extérieur de la maternelle ?
- Comment les garçons et les filles qui bougent peu ou qui ont peur de bouger peuvent-ils faire des expériences relatives au corps et à l'exercice favorables et renforçant leur assurance ?
- Utilise-t-on davantage d'espaces pour l'activité physique (forêt, prairie, cours d'eau, installations sportives) pour le développement des adresses et capacités physiques ?
- Quels différents supports sont mis à disposition pour offrir une grande variété d'exercices et expériences sensorielles ?
- Quand les enfants peuvent-ils jouer dans et avec l'eau ?
- Comment réagir aux besoins d'activité très différents des garçons et des filles ?
- Comment les garçons et les filles remuants peuvent exprimer leur envie de bouger et apprendre également le calme et l'activité définie ?
- Comment mettre au défi de bouger des enfants sédentaires ?
- Comment l'enfant est-il encouragé à apprivoiser quelque chose de nouveau (par exemple escalader un arbre) et étendre ainsi ses capacités physiques ?

- Quelles sont les différentes suggestions faites à chaque enfant pour le développement de sa motricité fine et sa motricité globale ?
- Où et quand l'enfant a la possibilité de travailler avec tout son corps, de pratiquer et de doser l'usage de la pression et de la force ?
- Qu'est-ce qui met les enfants à bout de souffle et les fait transpirer dans le temps d'exercice quotidien ?
- Quand l'enfant voit-il les éducateurs comme des modèles d'exercice ?
- Comment les tout-petits sont-ils inclus au vu de leur âge au moment des repas dans la communauté ?
- Quand et où l'établissement donne-t-il à l'enfant la possibilité de manger sainement ?
- Comment les éducateurs s'assurent que les enfants sont préservés des sensations de soif, de faim et de saturation ?
- De quelle façon l'enfant peut-il apprendre l'origine, le traitement, le maniement et l'appréciation des aliments ?
- Comment les enfants sont-ils activement impliqués dans la planification et la préparation des repas ?
- De quels rituels sont accompagnés les repas ?
- Quelles possibilités offrent les maternelles pour apprendre et pratiquer des techniques de soins du corps ? De quelle façon l'établissement veille-t-il à la santé dentaire des enfants ?
- Comment la maternelle s'assure qu'un enfant atteint de handicap ou de maladie chronique peut se sentir accepté avec ses besoins individuels ? Comment les enfants apprennent-ils l'estime, la tolérance et l'aide judicieuse des personnes ayant un handicap ou une particularité physique ?
- De quelles possibilités dispose l'établissement pour entreprendre une clarification technique en cas d'anomalies ?
- Comment remédier aux stéréotypes de la perfection physique ?
- Comment chaque enfant connaît la joie et l'envie de bouger et préserver son corps ?

B1 Découvrir et comprendre le monde et sa propre personne avec le corps (le Je / nature et environnement / structure sociale)

- Où l'enfant trouve-t-il l'occasion de montrer ce qu'il sait faire ?
- Le besoin d'activité physique est-il pris en compte de telle sorte que les enfants peuvent développer et mettre en œuvre leurs propres idées et désirs ?
- Comment la motricité de l'enfant progresse-t-elle (par la peinture et le dessin, le découpage et le collage, le malaxage et le modelage, l'écriture et le gribouillage, etc.) ? Quels ustensiles de peinture et d'écriture et autres supports sont à disposition pour cela ?
- Qu'est-ce que l'enfant ressent vis-à-vis de sa voix et de ses instruments corporels ?

- Comment chaque enfant est pris en charge dans sa chiralité individuelle (par exemple le fait d'être gaucher, ambidextre) ?
- Comment les enfants sont encouragés à représenter graphiquement des mouvements (par exemple, le gribouillage, la peinture et le dessin avec la musique, la représentation humaine) ?
- Comment l'enfant est encouragé pour développer son identité sexuelle, acquérir des connaissances sur la sexualité et la protection de sa propre intimité et pour apprendre à en parler ?
- Comment les enfants sont incités à dire « non » aux autres enfants et aux adultes lorsqu'il s'agit de leur vie privée ?
- Comment et quand sont abordés les thèmes importants pour l'enfant de la grossesse et de la naissance – notamment avec les aspects : D'où je viens ? Comment je suis venu au monde ?
- Comment l'enfant est-il capable de se déplacer seul et en toute sécurité dans la circulation ?
- Comment l'enfant apprend-il à réagir de façon appropriée aux risques et accidents ?
- Comment les enfants sont encouragés et aidés à faire des expériences de mouvement avec d'autres enfants ?
- Quelles activités de la vie quotidienne l'enfant peut-il pratiquer avec les autres (par exemple la préparation des repas) ?
- Comment le temps et l'espace sont-ils donnés aux enfants pour développer des plans, construire quelque chose, détruire, modifier et redévelopper ?
- Comment sont abordés les besoins d'encouragement d'enfants ayant ces besoins particuliers dans le domaine de l'activité physique ?

C1 S'exprimer (de façon non-verbale / verbale / créative)

- Où les enfants ont-ils l'occasion de s'exprimer par l'utilisation consciente de leur corps, les expressions faciales, les gestes et la voix ?
- Comment l'enfant est-il encouragé à assumer d'autres rôles ?
- Comment l'enfant est-il encouragé à traduire des images, la langue et la musique dans le mouvement, à découvrir des histoires sonores et à se façonner, etc. ?
- Comment sont initiées des formes d'expression théâtrales comme le dessin, la comédie, le chant et la musique et soutenues et encouragées individuellement ?
- Comment l'enfant est-il encouragé à utiliser différents médias de façon créative ?
- Comment les enfants se font une idée respectueuse des possibilités brillantes de la main de l'Homme ?

D1 Vivre avec les autres (règles / rituels / traditions)

- Par quelles modalités l'emploi du temps rythmé, le roulement des activités et le calme sont-ils instaurés dans l'établissement ?
- Comment les soins corporels soutiennent les rituels réguliers ?

- Comment les enfants apprennent à avoir un comportement approprié à table lors des repas en commun ?
- Comment les enfants apprennent le respect des règles, des rituels, des célébrations et des traditions de leur culture et de celle des autres ?
- Comment un contact réconfortant avec les différences / caractères étrangers du physique (par exemple, couleur de peau, handicap) est-il soutenu et encouragé ?
- Comment les parents sont encouragés à façonner activement le temps libre avec leurs enfants et à en profiter ?

Prolongement à l'école

Le mouvement est un élément clé de l'école élémentaire et de toutes les autres écoles du primaire. Le rythme de la journée et de la semaine scolaires, l'éloignement du cycle de 45 minutes correspond au besoin d'activité des élèves en particulier dans les quatre premières années d'école. Ce principe d'organisation est mis en œuvre à l'« école primaire fiable » et dans les écoles à plein temps de façon particulière.

Dans le programme scolaire, dans les groupes de compétence « exercice, jeu et sport » et « Homme, nature et culture », les objectifs du domaine de formation et d'éducation « corps » sont poursuivis.

En particulier dans le domaine de compétence « qui je suis – ce que je sais : les enfants se développent et évoluent, se présentent » du groupe de disciplines « Homme, nature et culture », est thématique le domaine Physique, les signaux et besoins corporels, ainsi que les formes de mouvement de la musique, des instruments corporels, du mode de vie sain, de l'exercice et de l'alimentation.

L'exercice, le jeu et le sport permettent de nombreuses expériences corporelles, sensorielles et sociales avec l'objectif de développer en continu la sensation physique et l'effort, de permettre de connaître ses compétences et de renforcer la personnalité. Ils établissent des stimuli physiologiques réguliers, agissent contre la sédentarité et exercent les compétences coordinatrices et conditionnelles qui participent particulièrement au quotidien à la sécurité de l'exercice. Ils permettent également d'acquérir la sécurité nécessaire aux situations de trafic.

Dans le groupe de disciplines « exercice, jeu et sport », qui a détrôné l'éducation physique traditionnelle, les termes « exercice » et « jeu » sont délibérément intégrés dans le titre. « Exercice, jeu et sport » : Ce titre est premièrement un programme pour les heures établies pour cela, deuxièmement pour les heures d'exercice dans la classe, troisièmement pour la teneur en exercice de chaque compétence, quatrièmement pour les pauses actives dans le cadre de l'« école fiable » et cinquièmement ce titre est un signe clair d'une école en mouvement pour l'organisation de la vie scolaire en général. Le concept d'école encourageant l'exercice, qui est déjà appliqué avec succès dans de nombreuses écoles, connaît un nouvel élan avec le nouveau groupe de disciplines.

Un enfant a besoin d'exercice et de clarté pour comprendre réellement ce qu'il apprend. En ce sens, l'exercice est un principe d'apprentissage et de pédagogie pour tous les sujets et groupes de compétences de l'école.

3.2 Domaine de la formation et du développement : les sens

« Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war, außer dem Verstand selbst »

« Il n'y a rien dans l'intelligence, qui n'ait été avant dans les sens, en dehors de l'intelligence elle-même. »

Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716)
philosophe, mathématicien, physicien, historien allemand

Les enfants perçoivent leur environnement grâce à leurs sens et explorent et découvrent le monde par la perception du corps et du mouvement, en regardant, en observant, en écoutant, en entendant, en éprouvant, en touchant, en sentant, en goûtant. Boire et manger comme expériences élémentaires de la petite enfance sont associés à de nombreuses expériences sensorielles. Les enfants ressentent par exemple la faim, la soif et la satiété. Leurs sens décident s'ils aiment ou non les aliments. Chaque objet, que le bébé conquiert pour lui-même, est détecté par tous les sens, il l'attrape, le tient, le tourne, le porte sans cesse à la bouche, le touche avec son nez et agit avec lui jusqu'à ce qu'il l'ait appréhendé au vrai sens du terme et qu'il puisse le désigner.

Il ne s'agit pas seulement de la petite enfance ; même plus tard, l'enfant s'ouvre au monde avec sa perception proche et éloignée, c'est-à-dire par les expériences de mouvement et d'équilibre, par l'odorat, le goût, le toucher, le ressenti et le tâtonnement, l'ouïe et la vue.

La perception est plus qu'une performance sensorielle : La qualité des sens réside dans la mise en réseau et le traitement des différentes zones dans une impression sensorielle holistique. Ce n'est que quand ces domaines peuvent être mis en relation et associés à la pensée et au mouvement que l'enfant peut acquérir des compétences complexes comme la langue ou, plus tard, la lecture, l'écriture et le calcul. Par conséquent, chaque enfant doit se voir offrir la possibilité de faire des expériences perceptives variées et individuelles.

Les enfants ressentent par ce processus actif de perception le monde dans sa diversité et sa subtilité, cherchent à s'orienter et à comprendre. Ils ont en outre besoin de nombreuses occasions pour connaître le monde, explorer le temps et l'espace, les expérimenter, les essayer et les éprouver dans différents domaines du quotidien, l'art, la musique, le sport, les médias, la culture et la nature.

Pour pouvoir développer les images intérieures et une compréhension plus profonde, les enfants ont besoin d'une approche concrète avec les choses. En participant aux activités quotidiennes et en s'intégrant dans les activités des adultes, les enfants peuvent acquérir des expériences perceptives vastes et holistiques.

« Das Kind ist erfüllt, überfüllt von Bildern, die es bedrängen, die es loswerden muss, um sich in dieser Welt zurecht zu finden. Sein Zeichnen ist eine biologische Notwendigkeit. Es zeichnet, wie es läuft, es spricht. Es muss das Gesehene, das Erlebte, das Gewünschte, das Geträumte, das Feindliche, das Freundliche aussprechen, umsetzen, bannen, festhalten »

« L'enfant est imprégné, rempli d'images, qui l'assaillent, dont il doit se débarrasser pour se débrouiller seul dans ce monde. Son dessin est une nécessité biologique. Il dessine comme il marche, il parle. Il doit formuler, traduire, conjurer, conserver ce qu'il voit, ce qu'il a vécu, ce qu'il souhaite, ce dont il rêve, l'ennemi, l'ami. »

Paul Klee (1879–1940)
peintre et graphiste allemand

Aujourd'hui, les enfants ont accès à de nombreuses choses et acquièrent aussi l'expérience avec les nouveaux médias, qui agissent de façon fascinante.

Les personnages et les actions attirent les garçons et les filles, mais de façon tout à fait différente.

Les images du monde des médias non filtrés peuvent tourmenter les enfants. La maternelle intègre donc l'utilisation des médias dans son concept de formation et d'éducation. Les éducateurs perçoivent sensiblement les traces que les impressions des médias laissent sur les enfants. Ils observent les mécanismes de traitement des garçons et des filles qui ont peur et se sentent dépassés. Il convient d'aider ces enfants à s'y retrouver, à pouvoir traiter leurs expériences médiatiques par le jeu, la peinture, les histoires. Les projets médiatiques, qui abordent de nombreux sens, comme le théâtre, l'invention d'une pièce radiophonique, la création d'un folioscope ou de collages-photos peuvent initier les compétences médiatiques des enfants et les encourager.

« *Todos los niños son artistas.* »

« *Nous avons tous en nous un artiste et un enfant.* »

Pablo Picasso (1881–1973)

peintre, graphiste et sculpteur espagnol

L'activité créatrice encourage de façon particulière le développement d'une capacité de perception différenciée et aide à comprendre l'expression artistique comme pensée et recherche expérimentales. Chaque forme d'expression créative est à voir comme une tentative de l'enfant d'exprimer son rapport au monde. Déjà en tant que bébé, les enfants veulent laisser des traces : Dans la purée, la mousse du bain, le sable, la boue, sur les vitres. À un an déjà, ils utilisent volontiers des fournitures d'art comme des crayons et laissent des traces sur les papiers peints. Les marques et dessins spontanés de chaque enfant sont l'expression visible de sa réalité et de sa conscience de lui-même. Les phases de griffonnage de l'enfant sont assez bien explorées, de telle façon que les griffonnages de frappes, d'ondes et de cercles sont identifiés comme des formes d'expression de l'enfant avant le début de la maternelle. Les ébauches de tête, membres et corps sont typiques des enfants de maternelles, mais aussi des images avec des structures d'action et de narration. Les enfants pensent en images. Et ces images créées par l'enfant peuvent devenir tout aussi réelles que la réalité qui entoure l'enfant. Comme les enfants font des progrès différents concernant le développement artistique, c'est à l'éducateur d'adapter les propositions faites à l'enfant selon la différenciation de l'expression et l'intensité de l'occupation. Pour cela, il doit être capable de percevoir chaque enfant dans son individualité, de l'estimer et de s'intéresser à ses sujets. Il s'agit de déterminer les conceptions individuelles de l'enfant et de donner de la place à ses expressions particulières. Les enfants doivent pouvoir apprendre à prendre leurs propres décisions. Les demandes des adultes de reproduire le monde de façon aussi réelle que possible empêche la créativité des enfants. Une éducation esthético-artistique commence par la réalité de la vie, qui semble importante pour les enfants. Les créations individuelles et les processus d'apprentissage esthétiques des enfants doivent donc bénéficier d'une place particulière dans la maternelle. Ainsi les enfants peuvent s'exprimer dans une variété de langages artistiques en disposant librement de divers moyens de créations et de supports.

Certains enfants ont également besoin davantage de stimulation individuelle et de défis positifs. Pour ceux-là, il est nécessaire de créer des stimulants, de préparer des offres adaptées et de fournir une aide pour la mise en œuvre de ces stimulations.

Pour une explication expérimentale, formelle et créatrice de fond de l'enfant avec le monde, des projets se prêtent aux différentes formes de stimulation. Ici, chaque enfant apprend de nouvelles choses sur lui-même et le monde, son auto-efficacité et la collectivité dans le groupe.

« *Un enfant qui chante est comme l'eau jaillissante d'une source ou comme une fleur qui s'épanouit au lever du soleil un beau matin de printemps. Il chante parce qu'il est habité par la joie, une joie inexprimable pleine de rires et de chants.* »

Fernand Mailliet (1896–1963),

Abbé français et fondateur de Pueri Cantores

Le sens de l'ouïe se développe déjà plusieurs mois avant la naissance. La maternelle est un lieu de perception visuelle et sonore pour explorer et apprendre, pour expérimenter et inventer, pour organiser et façonner. Dans une vision générale et une compréhension globale de l'univers de l'enfant, celui-ci inclut des figures gestuelles et mimiques, la danse et le mouvement, le dessin, le jeu dans la langue maternelle et, d'une façon particulière également, la musique. Et certes la musique sous toutes ses formes adaptées à l'enfant ; également en lien avec le jeu et la langue, l'audition et l'écoute, la danse et l'exercice.

Les enfants ayant une déficience visuelle et/ou auditive ont besoin d'une conception particulière des situations du quotidien et d'apprentissage ou de l'espace par les éducateurs. L'objectif est l'activité et la participation à la vie dans la communauté malgré la perception sensorielle limitée. Pour stimuler et intégrer des enfants malvoyants et malentendants dans la maternelle, des consultants d'éducation spécialisée doivent être disponibles avec de nombreuses offres et mesures de soutien.

Les parents ne chantent pas et ne jouent pas d'un instrument de façon régulière dans toutes les familles. Chaque enfant a cependant des talents musicaux. C'est pourquoi les maternelles doivent également être un lieu d'apprentissage musical.

Le fait que, dans les maternelles, les enfants puissent, si possible, faire de la musique et chanter est un objectif important. À partir de là, les familles doivent être contaminées. Cela permet d'appréhender et d'utiliser pédagogiquement la joie élémentaire qu'éprouve l'enfant en écoutant et en faisant de la musique, d'avoir conscience de la grande importance de l'éducation musicale en maternelle et de la chance que cela offre en termes de traditions musicales des enfants issus de l'immigration. Les enfants abordent le quotidien et le jeu, l'art, la musique et le théâtre de façon créative et se penchent de façon active sur eux-mêmes, leurs partenaires de jeu et leur environnement. Là, leurs sens sont sensibilisés et le développement de leur personnalité est stimulé. Ils sont écoutés, ressentis, observés et leurs propres sentiments et images intérieures sont dessinés par les divers moyens d'expression de l'art, de la musique et du théâtre.

« *Out of doors I am aware by smell and touch of the ground we tread and the places we pass. Sometimes, when there is no wind, the odours are so grouped that I know the character of the country, and can place a hay-field, a country store, a garden, a barn, a grove of pines, a farmhouse with the windows open.* »

« À l'extérieur, je reconnais par l'odorat et le contact avec le sol sur lequel nous marchons et les endroits où nous passons. De temps en temps, lorsqu'il n'y a pas de vent, les odeurs sont regroupées de telle sorte que je perçois le caractère de la campagne et je peux replacer une prairie de foin, un magasin du village, un jardin, une grange, une ferme avec les fenêtres ouvertes, une pinède. (extrait : « *Meine Welt* »)

Helen Keller (1880–1968),
écrivain et philosophe américaine aveugle et sourde

Objectifs du domaine « sens »

Les enfants

- développent, aiguïssent et éduquent leurs sens.
- acquièrent par le développement différencié, l'utilisation et l'intégration de leurs sens, les capacités d'orientation, d'organisation et d'expression et apprennent à être attentifs.
- apprennent l'importance et la performance de leurs sens.
- apprennent par la perception sensorielle, l'identité, la confiance en soi, la connaissance du monde et les compétences sociales et ressentent leurs sens comme la base de l'activité et de la participation.
- utilisent tous les sens pour organiser leur quotidien de façon efficace, s'approprient leur environnement matériel et personnel, s'orientent dans celui-ci et forment des liens sociaux.
- peuvent concentrer leur attention et se protéger de la surcharge sensorielle.
- prennent des images et des sons du quotidien, de la musique, de l'art et des médias, ainsi que des impressions sur la nature et se penchent dessus.
- développent de nombreuses possibilités pour exprimer des impressions et représentations de façon esthétique-artistique.

Questions pour soutenir la réflexion

A2 Développer consciemment les perceptions sensorielles pour se sentir bien (santé / reconnaissance / auto-efficacité)

- Comment la maternelle détecte-t-elle si chez chaque enfant les compétences perceptives de base sont développées conformément à l'âge ou si des barrières particulières existent au moment de l'acquisition ?
- De quelles structures et de quels systèmes de soutien externes disposent la maternelle pour lancer une clarification en cas d'anomalies (par exemple, dans l'ouïe et la vue) ?
- Quelles options sont offertes à chaque enfant pour l'éducation ciblée de ses sens ?

- Quelles options sont offertes à chaque enfant pour acquérir et ordonner de nouvelles impressions sensorielles (sentir le rythme, entendre l'écho) ?
- Chaque enfant a-t-il la possibilité de faire des expériences en excluant ses propres sens (par exemple avec les yeux bandés, en « voyant » avec les mains) ?
- Chaque enfant connaît-il les influences environnementales qui peuvent endommager ses sens et a-t-il la possibilité d'exercer une influence ciblée sur celles-ci (par exemple en utilisant un signal convenu en cas de niveau sonore élevé dans la pièce) ?
- Chaque enfant a-t-il la possibilité d'expérimenter le silence ?
- Chaque enfant est-il encouragé à explorer quelque chose avec toute sa concentration et son attention à l'aide de tous ses sens ?
- Où l'enfant ressent-il de l'attention et de l'estime pour ses œuvres et productions (par exemple par des expositions, des présentations, des représentations musicales et théâtrales, des carnets de développement...) ?
- Comment les éducateurs assurent des sensibilisations alternatives pour que l'enfant expérimente et comprenne lorsqu'il ne peut pas participer à certaines activités ?
- Quel soutien structuré reçoit l'enfant pour contrôler son attention et traiter ses impressions sensorielles ?

B2 Découvrir et explorer le monde et sa propre personne à l'aide des sens (percevoir, observer, étudier et façonner / Je / environnement naturel / structure sociale)

- Comment les maternelles créent-elles des occasions pour que chaque enfant ressent et puisse élargir les compétences diverses de ses membres ?
- Comment chaque enfant peut découvrir et élargir les compétences diverses de ses sens ?
- Comment les phénomènes naturels sont-ils sensiblement perceptibles (par exemple sentir la pluie et le vent) ?
- Quelles possibilités offre la maternelle pour découvrir la nature, l'art et la musique avec si possible de nombreux sens ?
- Quelles possibilités sont offertes à l'enfant de parler de ses impressions sensorielles (par exemple, lors de contemplations d'images et d'art, de l'écoute de musique) ?
- Quelles sont les autres zones d'expérience en dehors de l'établissement accessibles aux enfants, où ils peuvent faire des expériences d'apprentissage immédiates (par exemple, atelier d'artiste, salle de concert, théâtre, musée, galerie, marché, forêt, parc, champ, ferme, commerce artisanal) ?
- Quelles possibilités a l'enfant d'apprendre et de percevoir par des personnes aveugles et sourdes, comment un sens peut en remplacer un autre et quels sont les outils qui existent ?
- Quelles possibilités de participation dans le quotidien de la maternelle a l'enfant ayant des troubles de perception sensorielle ?

C2 Aiguiser les sens pour s'exprimer (non-verbale / verbale / créative)

- Comment un enfant apprend à s'exprimer verbalement sur ces impressions sensorielles (par exemple, sur les couleurs, les formes, les sons, les odeurs, etc.) ?
- Comment l'enfant est encouragé à exprimer ses sensations de diverses manières (avec des instruments, des supports naturels, des objets du quotidien, son propre corps, des créations artistiques, etc.) ?
- L'enfant a-t-il à sa disposition une grande variété de supports (par exemple, des pinces, des chevalets, des matériaux de recyclage, des supports naturels, des matelas, des serviettes, des marionnettes, des sources de lumière et de bruit) ?
- Quelles sont les offres disponibles pour faire des expériences sensorielles inhabituelles (par exemple, des lunettes de soleil, des prismes, des caléidoscopes, des miroirs déformants, des tuyaux, promenades auditives) ?
- Quelles sont les possibilités pour chaque enfant d'apprendre à connaître les bruits d'animaux et les sons de la nature ?
- Quelles sont les possibilités pour les enfants de contempler des images et de l'art et d'écouter de la musique ?
- Les enfants peuvent-ils créer, façonner et faire une représentation de pièces de musique, de jeux d'improvisation et de théâtre (cela inclut les costumes appropriés, la scénographie) ?
- Quelle est l'offre médiatique faite aux enfants et comment peuvent-ils s'en servir de façon active et créative ?
- Les enfants ont-ils l'occasion d'avoir des expériences médiatiques en dehors de l'établissement et de les traiter de façon enfantine (par exemple, discussions, jeux de rôle, créations picturales) ?
- Comment les enfants présentant des limitations et des handicaps dans leur perception sensorielle sont-ils amenés à participer aux projets ?

D2 Développer les sens pour vivre avec les autres (règles / rituels / traditions)

- Les enfants par les règles et rituels sont-ils encouragés à percevoir les autres consciemment dans leur unicité et leur différence (attitude, culture, handicap), à les prendre en compte et les accepter ?
- Comment est soutenue et encouragée l'approche respectueuse avec les perceptions et les formes d'expression individuelles différentes ?
- Comment l'enfant est encouragé à apprendre la musique, l'art, la littérature et d'autres formes d'expression de la culture et de l'époque personnelles et autres ?
- Les enfants ressentent-ils dans leurs perceptions communes qu'ils sont utiles au groupe par leurs conditions et capacités individuelles ?
- Les enfants peuvent-ils ressentir et modeler activement la communauté par le chant, le jeu et le dessin en commun ?

Prolongement à l'école

L'enseignement est particulièrement efficace lorsque les enfants peuvent comprendre les contenus avec de nombreux sens. Les caractéristiques de l'enseignement primaire sont donc des méthodes d'apprentissage et d'enseignement qui permettent l'apprentissage basé sur l'actif, axé sur les problèmes et les applications, qui pousse à l'exploration, axé sur des thèmes et des projets et émotionnellement plaisant et qui font appel à de nombreux sens.

Le développement et la stimulation de la perception et la mise en œuvre différenciées des impressions sensorielles sont indispensables au travail avec les enfants, en particulier dans le groupe de disciplines « Homme, nature et culture ». Dans les domaines « vie humaine », « phénomènes culturels et environnement » et « phénomènes naturels et technique », il s'agit de la remise en cause et de la conception des impressions sensorielles. Le but de l'enseignement est tout d'abord l'interaction exploratoire des enfants avec leur vie réelle avec tous les sens et ensuite de donner aux enfants la possibilité de se réaliser en tant que petits inventeurs, artistes et compositeurs et stimuler leurs compétences. Les activités musicales diversifiées stimulent les différentes perceptions auditives. Le travail artistique et créatif contribue de manière significative au développement d'une capacité de perception différenciée des élèves. La perception sensorielle est la base pour les expériences et connaissances et pour les processus d'apprentissage créatifs. L'utilisation polyvalente des sens, le contact avec d'autres supports et des exercices pratiques variés sont la base pour s'exprimer par des moyens artistiques et créatifs. De l'observation de la nature et l'expérience sensorielle avec les animaux et les plantes, les enfants élargissent leurs compétences de perception, d'organisation et d'expression musicales et artistiques ; la rencontre et l'interaction active avec la musique, l'art, l'environnement, la nature et les gens favorisent l'imagination des élèves et développent leurs formes d'expression individuelles. Les processus de perception esthétique interpellent les sens et la compréhension des élèves dans leur intégralité.

Pour les enfants qui ont des capacités limitées, qui utilisent leurs sens avec une perception complexe, différente, l'école propose une stimulation adaptée, d'autres moyens d'accès et d'autres outils.

3.3 Domaine de la formation et du développement : le langage

« Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt »

« Les barrières de ma langue sont les limites de mon monde. »

Ludwig Wittgenstein (1889–1951)
philosophe allemand

Même le nourrisson a un besoin fondamental de communiquer. Bien avant que l'enfant ne prononce son premier mot, il prend contact par des mimiques, des gestes, des postures et l'intonation avec les personnes qui s'occupent de lui. Ils doivent être prêts à comprendre et à répondre aux signaux non-verbaux et phonétiques du jeune enfant. Pour pouvoir développer le langage, chaque enfant doit être accepté par les personnes qui s'occupent de lui et recevoir d'elles de la chaleur et de l'amour et des stimulations de communication. C'est seulement ainsi que l'enfant maintient et développe sa motivation à communiquer et également l'acquisition du langage.

Il est particulièrement important chez les enfants ayant des problèmes d'apprentissage des langues de renforcer la motivation souvent amoindrie, de communiquer verbalement.

C'est un moment de plaisir pour les parents, lorsque l'enfant dit pour la première fois clairement et nettement «maman» ou «papa» (ou parfois «auto» en guise de premier mot). Ce moment est un processus d'apprentissage intensif qui dure plusieurs mois, pendant lequel l'enfant a appris à distinguer de l'enchevêtrement acoustique des rythmes, des sons et des enchaînements sonores et à les associer avec des personnes, des objets, des sentiments. Les parents l'ont encouragé en prononçant de façon nettement articulée «maman» ou «papa» ou «chien». L'enfant même a expérimenté et élargi son «répertoire sonore» avec des gazouillis, des couinements, des babilllements, des cris et s'est rapproché des motifs sonores prononcés par ses parents. En reliant de façon répétée des mots avec des choses réelles ou représentées dans les livres d'images, en pointant du doigt, en voyant et par la mise au point commune de l'attention, l'enfant a finalement appris que ces motifs sonores correspondaient à quelque chose, signifiaient quelque chose. En désignant avec des gestes, en montrant et en utilisant des expressions comme «là» et «là-bas», les enfants apprennent à associer le langage et les objets ou les personnes et les actions. Ils acquièrent ainsi la capacité de nommer. Les parents et autres référents l'aident dans ce processus en adaptant leurs expressions communicatives et linguistiques aux capacités de l'enfant.

Les rires et les paroles de réconfort des parents signalent à l'enfant qu'il a bien utilisé un mot. Les bébés produisent leurs propres sons à partir du deuxième mois. À compter du sixième ou septième mois, d'après des études appropriées, les sons des bébés tintent différemment selon leur langue maternelle.

Le jeune enfant acquiert surtout des capacités communicatives et le langage dans des situations par des actions qui se déroulent toujours de la même façon et par la description de ces actions. En maternelle, ils acquièrent également les structures et règles grammaticales. L'enfant prononce par exemple «fait» ce qui peut signaler une étape de développement et ne doit pas être une carence.

Que la langue et l'émotion sont inextricablement liées et que nous ne pouvons pas survivre sans elles, nous le savons depuis l'expérience cruelle de l'empereur Frédéric, qui s'est occupé de plusieurs nourrissons, mais interdisait toute donation et tout contact pour connaître la langue primitive. Les nourrissons sont décédés au bout de quelques mois.

Avec cette description, le processus d'apprentissage de la langue est présenté de façon écourtée, mais les principaux facteurs sont manifestés : Premièrement, les référents qui se consacrent à l'enfant, lui parlent, saisissent ses remarques, reflètent un modèle, le développent, se réjouissent de ses succès et font voir cette joie à l'enfant. Deuxièmement, la possibilité de jouer avec sa propre production sonore, de l'expérimenter et d'entendre les effets sonores qu'il peut générer. Troisièmement, un environnement stimulant créé par les personnes, les objets et les images une référence pour l'apprentissage.

Quatrièmement, l'enfant a besoin de routines répétées au quotidien comme les salutations, les repas, la contemplation du livre d'images, les jeux, les jeux de chant, qui sont accompagnés par des adultes et des enfants verbalement et non-verbalement.

La maîtrise de la langue, d'abord à l'oral, puis plus tard à l'écrit, est la clé pour la participation sociale et est essentielle pour tous les processus d'apprentissage au sein et en dehors de la maternelle et de l'école. Les carences en compétences linguistiques agissent non seulement sur la communication avec les autres, la poursuite de l'enseignement ou l'apprentissage d'un poème, mais aussi sur l'apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension d'un énoncé de mathématiques ou d'un texte dans un livre d'histoire. Des problèmes ultérieurs, comme lors de la rédaction d'une candidature à un emploi, la compréhension d'un contrat ou l'exposition de faits, en sont la conséquence.

Beaucoup d'adultes parlent aujourd'hui trop peu avec les enfants. On apprend à parler, mais uniquement en parlant. Donner le langage aux enfants signifie se tourner vers eux, les écouter, leur parler, passer du temps avec eux, cela signifie leur donner un terrain d'exercice pour le langage. L'acquisition du langage est un processus d'interaction entre sa propre production et des impulsions favorables par le biais des référents et des autres enfants.

Pour les personnes extérieures, l'apprentissage du langage chez les jeunes enfants semble se faire de façon quasi-automatique. Mais les enfants n'apprennent pas le langage par eux-mêmes et ils ne peuvent pas le développer seuls. C'est pour cela que l'on parle beaucoup dans les établissements (en particulier avec les bébés). Les jeux à genoux, les jeux de doigts, les chansons, les comptines, les poésies, les contes, les jeux de cercles, le dialogue rythmique font partie du programme quotidien comme accompagnement linguistique de tout ce qui est vu et fait, même pendant le change et le bercement. Par la musique et l'activité physique, les enfants acquièrent vraiment la langue.

La «langue des nourrices», la «langue maternelle» (la façon dont la mère parle à son bébé), le langage bébé des parents et grands-parents ont un aspect sentimentalement affectueux, mais produisent également une communication qui fonctionne. La langue maternelle agit comme soutien linguistique et s'adapte à l'évolution de l'enfant. Une mère et un père s'adressent différemment à un enfant de 2 ans et à un bébé, de même pour un enfant de 4 ans et un autre de 1 an. Les stimulations linguistiques sont dosées en fonction de la relation de l'enfant et offre toujours bien plus que ce que l'enfant peut enregistrer. Les compétences linguistiques s'améliorent par un modèle linguistique avec un vocabulaire riche et des constructions de phrases diversifiées. Le sens de la langue doit être constamment maintenu et développé. Là-dessus, les psychologues du développement, les chercheurs en sciences cognitives, les psycholinguistes, les chercheurs sur le cerveau, les éducateurs et les scientifiques linguistiques sont d'accord. Nous avons besoin de la langue pour communiquer, pour nommer les choses, pour expliquer et échanger nos idées, pour partager nos expériences et nos sentiments (également par les mimiques et les gestes) et pour acquérir et transmettre des connaissances. Tous les enfants à la crèche et à la maternelle ont, dès le départ, le droit à l'enseignement linguistique, à l'éducation linguistique et au soutien linguistique et ainsi à un élargissement ciblé de ses facultés de langage. Ils ont besoin d'un environnement stimulant, de livres et surtout de personnes qui parlent avec eux, chantent et leur racontent et lisent des histoires.

„çok basit, yazdığı im zaman kendimi oyuncak ile oynay- an küçük bir çocuk gibi hissediyorum...“

« C'est tellement simple que je me sens comme un jeune enfant, qui joue avec son jouet, lorsque j'écris. »

Orhan Pamuk (*1952)

écrivain turque et prix Nobel de littérature 2006

Pour une communication au-delà des limites spatiales et temporelles, nous avons besoin d'images, de caractères et d'écritures. Avec l'écriture, la langue parlée peut être « littéralement » fixée et il est ainsi possible d'établir et d'échanger des significations, des connaissances et des expériences. Par conséquent, les enfants sont encouragés à utiliser différents outils pour peindre et écrire, pour créer des signes et des écritures et pour doter leurs images de leurs propres caractères, lettres et chiffres. Les enfants dont la chiralité n'est pas encore clairement évidente et les enfants gauchers reçoivent un soutien adapté.

Le développement linguistique dans les établissements ne doit pas être compris comme une formation linguistique isolée, mais comme un élargissement des compétences par des actions stimulant le langage au quotidien. Pour certains enfants, un soutien intensif est également nécessaire. Impliquer les parents est une condition fondamentale pour que cela fonctionne et c'est essentiel pour que les mesures de stimulation soient efficaces.

„ pI TeHII mOIHO oBrnaT HpeBO OoHOT “

« La lecture favorise nettement l'imagination. »

Lew Nikolajewitsch Tolstoj (1828–1910)

écrivain russe

Les cultures et langues étrangères sont évidentes et familières pour les enfants d'aujourd'hui. Voir le langage comme un merveilleux instrument qui sonne différemment chez les enfants ayant une autre langue maternelle est un objectif important. La prise en compte de la diversité des langues est synonyme de reconnaissance et d'estime qui renforce et encourage l'enfant à faire des efforts pour élargir ses compétences linguistiques. Sur les bords du Rhin, des options particulières sont proposées pour se plonger dans une langue étrangère et échanger avec les maternelles et établissements français.

La langue, c'est la relation. L'acquisition du langage n'est pas possible sans relation sociale. La langue du référent de l'enfant est la première langue acquise par l'enfant. Comme la première langue acquise est étroitement liée à la relation avec le référent le plus proche, la première langue connue est souvent encore appelée la langue maternelle.

Si les deux parents parlent la même langue et s'ils sont tous les deux disponibles comme référents, alors un développement linguistique, plutôt axé sur le parent auquel l'enfant répond le plus et donc celui qui a plus de temps pour l'enfant, peut se faire individuellement chez l'enfant. De même, à partir des gestes, des mimiques des référents et du contexte social, l'enfant comprend l'importance de la parole. Si les deux parents ont des langues maternelles différentes, l'enfant a une double acquisition linguistique, grandit donc avec deux premières langues. Là aussi, l'acquisition des deux langues se fait de façon individuelle et très différemment et dépend fortement de la relation et du temps de contact avec chaque parent.

Le développement linguistique individuel fait partie du développement global de l'enfant, de telle sorte que la première langue d'un enfant est toujours sa « langue de relation », la langue qui lui donne l'orientation et la sécurité, la langue avec laquelle il se sent bien. En cas d'acquisition de première langue double, cela peut s'appliquer pour les deux langues.

Chez les enfants issus de l'immigration qui vivent en Allemagne, les prédispositions individuelles à l'apprentissage de l'allemand dépendent de nombreux facteurs. Le fait que l'un des parents parle l'allemand et connaisse la culture allemande, qu'il ait grandi en Allemagne et qu'il ait acquis un diplôme scolaire ou aucun des deux, joue, entre autres, un rôle important. Il faut prendre en compte le fait que les deux parents aient ou non les mêmes langues maternelles et cultures. Si l'enfant grandit avec deux premières langues, il convient de moins faire abstraction des circonstances s'il vient d'un foyer bien instruit ou non, si l'aspiration scolaire et l'enthousiasme sont élevés ou non. De même, le moment où il est arrivé en Allemagne et les occasions de contact avec la langue allemande sont importants.

La fréquentation régulière d'une crèche et d'une maternelle dès le départ par l'enfant est un facteur à prendre en compte. Le réseau social dans lequel l'enfant est intégré, si la famille a des contacts avec des familles allemandes, si la famille s'intéresse à l'apprentissage de l'allemand et donc si l'enfant est incité, encouragé et aidé sont des facteurs importants dans le développement linguistique. Les meilleures conditions pour le développement des compétences linguistiques (que ce soit dans la première ou la deuxième langue) sont une bonne relation avec l'enfant.

Les enfants avec d'autres langues maternelles apportent avec eux des compétences linguistiques, mais ont besoin d'un contact ciblé avec la langue allemande et de la stimulation de l'allemand dans toutes les situations. Les parents de langue maternelle non-allemande sont des partenaires importants dans le processus d'instruction. Ils doivent être encouragés à apprendre eux-mêmes l'allemand et à soutenir leurs enfants dans l'acquisition de l'allemand comme deuxième langue. Mais l'allemand ne devrait être parlé en famille que si l'un des parents le maîtrise.

Les enfants, qui par exemple ne peuvent que difficilement s'impliquer dans la sollicitation communicative et linguistique en raison d'une déficience auditive, ont besoin d'une stimulation individuelle ciblée. Tous les intervenants doivent alors discuter des moyens adaptés à la stimulation.

Objectifs du domaine « langage »

Les enfants

- expérimentent l'intérêt et la joie de communiquer, élargissent et améliorent leurs compétences d'expression verbale et non-verbale.
- disposent de nombreuses occasions de communiquer et d'échanger avec les autres.
- racontent des histoires avec un début, un milieu et une fin.
- élargissent leurs compétences linguistiques en associant la langue à la musique, aux paroles rythmiques et aux mouvements.

- utilisent la langue pour participer à la communauté et façonner la vie avec les autres.
- ayant une langue maternelle différente acquièrent l'allemand comme langue supplémentaire.
- voient les différentes langues comme un enrichissement de la communication et de la culture.
- découvrent l'écriture comme partie intégrante de leur vie quotidienne et commencent à l'utiliser.

Questions pour soutenir la réflexion

A3 La langue comme instrument pour obtenir la reconnaissance et éprouver le bien-être

- Comment chaque enfant est accueilli et salué personnellement ? Y a-t-il par exemple un rituel de salutation et de présence ?
- Comment l'enfant sait-il que ses questions sont prises au sérieux ?
- Les sujets des enfants sont-ils appréhendés et leurs actions sont-elles verbalement encouragées et soutenues en fonction du développement et de la situation ?
- Quelles occasions ont les enfants de parler d'eux et comment réagissent-ils à ces récits ?
- Comment les autres langues, dialectes et formes de communication sont-ils estimés ? Quand sont-ils utilisés (par exemple, dans les chansons, les jeux de doigts et les histoires, etc.) ?
- Comment l'enfant est-il encouragé à jouer avec la langue (par exemple, faire des rimes, frapper les syllabes, parler en rythme, remplacer des sons) ?
- Quelles occasions ont les enfants d'exprimer verbalement ou non-verbalement leurs besoins, leurs sentiments et leurs préoccupations et comment on réagit lorsqu'un enfant montre un refus ou un malaise, de la colère ou de la rage ?
- Quelles occasions a chaque enfant d'avoir l'attention d'un adulte dans le dialogue dans une situation agréable pour l'enfant ?
- Comment les enfants voient-ils que le personnel éducatif s'intéresse à la langue de la famille ?

B3 La langue qui aide à comprendre et découvrir le monde

- Quelles occasions sont prévues pour que les enfants abordent leur environnement matériel et social et sont-ils encouragés à le comprendre par des questions ?
- Comment les questions des enfants, comme POURQUOI et COMMENT, sont-elles appréhendées et poursuivies ?
- Quelles occasions l'enfant trouve-t-il de lire quelque chose (également par d'autres enfants, par des élèves, des partenaires de lecture, des grands-parents, dans d'autres langues ; de temps à autre par une cassette/un CD) ?
- Comment l'enfant ressent-il le soutien, ses expériences et ses connaissances concernant la verbalisation (signification de mot et concept) ?
- Comment le personnel éducatif s'assure-t-il qu'il est bien compris des enfants

(même dans la discussion de groupe) et que lui aussi comprend bien chaque enfant ?

- Comment l'orientation temporelle et spatiale est facilitée pour les enfants (programme quotidien, symboles, écriture, images, photos) et comment détermine-t-on si ces orientations sont bien comprises ?
- Où l'enfant trouve-t-il l'écriture et les symboles dans son environnement quotidien et peut-il comprendre leur importance relative ?
- Comment les enfants sont encouragés à accéder à une diversité de médias (livres d'images, pièces radiophoniques, films pour enfants, etc.) ?
- Comment s'assure-t-on que la lecture est régulièrement faite aux enfants et qu'ils parlent de cette lecture ?
- Comment les enfants sont encouragés à transposer les histoires et les expériences, les sentiments et les idées dans des petits jeux de rôle, des images, des pièces radiophoniques, des films, des folioscopes et accompagnés linguistiquement ?
- Comment les situations sont créées pour que les enfants puissent échanger sur leurs mots préférés ?
- Quelles stimulations existent pour que les enfants puissent découvrir les sons des lettres et les signes des sons correspondants ?
- Comment les enfants sont encouragés à documenter quelque chose (par exemple, les inventions, les petites expériences, les instructions et plans de construction) ou à créer des pense-bêtes ?
- Comment les œuvres d'expression non-verbale (par exemple, les arts plastiques, la musique) sont-elles utilisées comme motifs de discussion ?

C3 Utiliser la langue pour s'exprimer

- Comment les enfants sont aidés pour communiquer les choses, qu'ils souhaitent exprimer ou apprendre, à leur façon ?
- Quelles occasions sont créées pour parler de petits poèmes, de vers numériques, de mots difficiles à prononcer et pour chanter des chants, etc. ?
- Comment l'échange d'expérience quotidien est-il encouragé entre les enfants ?
- Comment des situations où de nouveaux concepts sont présentés sont-elles créées (par exemple, par la visualisation commune d'images) ?
- Comment sont créées les situations du quotidien et comment sont menées les activités dans lesquelles les enfants enrichissent leur vocabulaire par de nouveaux concepts et gagnent en sécurité grammaticale ?
- Quelles occasions d'encouragement linguistique intensif existe-t-il pour les enfants ayant des besoins de stimulation et comment garantit-on que ces encouragements font écho au quotidien de l'enfant ?
- Comment les enfants sont encouragés à « écrire » des lettres et des pense-bêtes (peinture, dictée, gribouillage, écriture de lettres) ?
- Comment les enfants dont la chiralité n'a pas encore été clairement définie et les enfants gauchers sont-ils soutenus de façon adaptée (par exemple, la peinture à deux mains, les supports et outils adaptés comme les ciseaux pour gauchers) ?

- Dans quelles situations quelque chose peut être communément documentée (par exemple, la météo du jour) et comment cette documentation est organisée ?
- Quels chants et jeux, avec lesquels l'attention des enfants est attirée sur l'aspect sonore du langage (écriture) sont utilisés (par exemple, Les trois chinois avec la contrebasse) ?
- Comment les enfants sont encouragés à parler de leurs propres images ?

D3 Développer le langage pour vivre avec les autres

- Comment les enfants apprennent que la langue s'adapte aux différentes situations et aux différents interlocuteurs ?
- Comment une culture de la conversation est-elle élaborée dans le groupe ?
- Comment les garçons et les filles apprennent que la langue peut être offensante ?
- Comment les règles communes sont-elles convenues et visiblement consignées pour tous (par exemple sur une affiche) ?
- Sous quelle forme les enfants et leurs parents ayant une langue d'origine différente ont-ils l'occasion de présenter quelque chose de leur langue et culture (mots, phrases, petits poèmes, chants) ?
- Comment détermine-t-on si les enfants ont les compétences de base de la langue appropriées en fonction de leur âge ?
- Comment les garçons et les filles sont encouragés à régler les conflits en s'aidant de la parole et à se comporter de façon linguistiquement appropriée ?
- Comment les enfants sont encouragés à s'entendre sur des valeurs et des conflits dans la vie en communauté (par exemple dans le cadre de conférences d'enfants) ?
- Comment les enfants sont encouragés à développer leur vocabulaire émotionnel et à l'utiliser dans le jeu et la résolution de conflit ?
- Comment donne-t-on la possibilité aux enfants qui ne peuvent pas s'exprimer verbalement de s'exprimer autrement ?
- Comment sont distingués les enfants ayant des talents linguistiques particuliers et comment sont-ils encouragés dans leur développement ?

Prolongement à l'école

La stimulation de la langue est la clé de la vie scolaire de chaque enfant et est donc une clé de la réussite scolaire. Cela suppose que les capacités de communication et de langage d'un enfant lui permettent de participer à tous les processus éducatifs. L'allemand est une base de l'enseignement, par conséquent le développement des compétences linguistiques est comme un fil conducteur pour l'ensemble de l'enseignement. Parler, écrire, lire font partie du programme d'enseignement allemand dans lequel tous les domaines sont étroitement liés. Les parrains de lecture, les cartes de bibliothèques, les temps de lecture et de lecture à haute voix, les temps d'écriture et de narration encouragent le développement linguistique et les compétences créatives des enfants.

Les enfants élargissent leurs compétences linguistiques par la confrontation avec l'écrit, par la lecture et l'écriture. Ils acquièrent des stratégies de lecteur et de correcteur, découvrent des régularités du langage écrit et développent un sens pour les règles d'orthographe.

Les différences de développement des enfants déterminent l'enseignement et nécessite une pédagogie différenciée et individualisée basée sur l'observation continue. L'école porte une attention particulière aux enfants qui ne parlent pas suffisamment l'allemand. D'autre part, les compétences particulières des enfants ayant une langue d'origine différente sont utilisées pour enrichir l'enseignement allemand et comme une opportunité de réflexion linguistique. L'apprentissage de la langue étrangère dès la première année scolaire est intégré dans l'enseignement général de l'enfant et renforce ses compétences d'apprentissage linguistique.

3.4 Domaine de la formation et du développement : la pensée

« *Man soll denken lehren, nicht Gedachtes.* »

« *On doit apprendre à penser, et non ce qui est pensé.* »

Cornelius Gurlitt (1850–1938)
architecte et historien de l'art allemand

Le développement de la pensée commence avec la structuration des perceptions sensorielles et des actions. La pensée dépend, dès le début, de la relation. L'enfant a besoin de stimulation et réactions émotionnelles, verbales et non-verbales de la part des personnes qui s'occupent de lui vis-à-vis de ses actions. Si ce dialogue échoue, le développement de sa pensée est entravé. Le sentiment de sécurité et le regard encourageant de l'éducateur incite l'enfant à explorer son environnement de diverses façons. Une étape particulièrement importante est le moment où l'enfant inclut les référents dans ses actions et qu'il constitue un centre commun d'attention.

Les enfants recherchent dès le départ la signification et l'importance. Ils ont des compétences étonnantes très tôt en termes de perception et de pensée. Déjà à 6 mois, ils peuvent reconnaître et mémoriser la relation cause à effet (par exemple en gigotant, le mouvement agite le hochet, puis fait du bruit). Déjà à cet âge, ils sont capables de former et mémoriser des catégories et des règles (séquences sonores connues et inconnues de leur première langue). De la même façon se développe une première compréhension des quantités. Déjà les petits comprennent intuitivement que 1 et 1 ne font pas 1.

Le développement du langage propulse la pensée de l'enfant vers l'avant. Tout le monde sait que les jeunes enfants ont tendance à toujours demander les raisons des choses. Ces « questions pourquoi » (et leurs réponses) sont importantes car elles permettent à l'enfant de comprendre les événements, de les prévoir et de pouvoir à terme les contrôler. Cela se fait déjà à 4 ans, lorsque l'enfant est capable de générer des hypothèses et de les vérifier. « le soleil va se coucher la nuit » ; « ma plante est plus grande parce que je suis plus vieux » sont des hypothèses que les enfants établissent.

« Wenn ich ans Erfinden geh, bin ich wieder ein Kind »

« *Quand j'invente, je redeviens un enfant.* »

Artur Fischer (* 31.12.1919),
inventeur allemand (Fischer-Werke, la cheville Fischer, la technique Fischer)

Les enfants pensent en images et s'expriment à travers des images. Il convient de donner de la place à cette forme de pensée imagée pour que l'enfant ait de nombreuses occasions d'exprimer ses pensées et ses idées. Cela inclut non seulement la création d'images sur la réalité, mais aussi une sorte de réflexion sur ce qui est possible et impossible. Ainsi se développent les imaginations, les utopies et les visions. Cette forme de pensée doit trouver une place et une expression particulières dans la conception esthético-artistique et la musique.

Quoi, comment, par quels moyens, pourquoi, dans quel but ? Le processus de la pensée doit être soutenu pour, par exemple, découvrir les phénomènes dans le quotidien et la nature. Les enfants entrent en relation avec leur environnement par l'observation, la comparaison et la recherche. Ils développent (également par l'échange avec d'autres enfants et référents) leurs propres modèles d'explication.

La pensée inclut toutes les compétences qui aident à expliquer, organiser et prévoir. Plus exactement, il s'agit de créer des catégories et de trouver et appliquer des règles pour détecter les relations de cause à effet, de penser et résoudre des problèmes par la déduction et de penser de façon logique.

Pour pouvoir découvrir et tester toutes ses compétences, l'enfant a besoin d'un environnement qui l'encourage à le faire. Il ne s'agit pas d'apprendre des faits, il s'agit de réflexions et de stratégies dont il aura besoin plus tard pour faire voler un cerf-volant, réparer un vélo ou cacher un cadeau de Noël, comme dans l'enseignement des sciences naturelles et des mathématiques.

Certains enfants ont besoin d'un soutien particulier dans ce domaine en raison de leurs capacités d'apprentissage (par exemple, la répétition dans un contexte différent, une visualisation renforcée, des aides structurelles, la réduction de la complexité, un accompagnement encourageant).

« *Das eine Mal war die Benzinleitung verstopft – da hat meine Hutnadel geholfen. Das andere Mal war die Zündung entzwei. Das habe ich mit meinem Strumpfband repariert.* »

« *Une fois, la conduite de carburant était bouchée et mon épingle à chapeau m'a aidé. Une autre fois, l'allumage était défectueux. Je l'ai réparé avec ma jarretière.* »

Bertha Benz (1849–1944),

La première personne au monde à avoir voyagé dans une voiture à essence : le 5 août 1888, elle voyage avec ses deux fils dans la voiture construite par son mari Carl Benz, de Mannheim à Pforzheim.

Dans le domaine « pensée », une passerelle est construite entre les expériences réelles de l'enfant liées au contexte et aux actions et ses pensées en images et en symboles. Les phénomènes naturels, la technique et les mathématiques font partie du cadre de vie de l'enfant et exercent une grande fascination sur lui. Les phénomènes naturels, comme les saisons, la durée du jour, la durée d'ensoleillement, la croissance des plantes, des animaux, des hommes et les inventions de la technique comme la bouilloire, le compteur de vitesse dans la voiture et le compteur kilométrique sur le vélo éveillent le besoin de comprendre.

„Un savant dans son laboratoire n'est pas seulement un technicien: c'est aussi un enfant placé en face de phénomènes naturels qui l'impressionnent comme un conte de fées“

Marie Curie (1867–1934)

chimiste et physicienne franco-polonaise, deux fois pris Nobel (1903 pour la physique ; 1911 pour la chimie)

Les filles et les garçons testent très tôt quels objets flottent et quels objets coulent, indiquent leur âge et le nombre d'enfants invités à leur anniversaire avec leurs doigts, cherchent des réponses aux questions existentielles ou démontent le clown à remonter pour voir comment il fonctionne.

Même les jeunes enfants font des expériences fondamentales : presque tous les objets tombent par terre lorsqu'on les lâche ; seuls les ballons remplis de gaz montent en l'air. Certains objets roulent (la balle, la bouteille), d'autres non (la boîte, le bloc de bois). Certains objets s'ouvrent, d'autres non. Certaines choses se renversent, d'autres restent debout. Il y a des choses que l'on peut verser d'une forme dans une autre (sable, eau). Certaines choses peuvent s'empiler (coussins, blocs de bois), d'autres non (balles). Certains objets s'emboîtent ou passent par une ouverture, d'autres non, etc. Ainsi, les enfants développent leurs premières idées et attentes mathématiques.

„la filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intendere la lingua, e conoscer i caratteri, ne quali è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto“

(extrait : Galilée « Il Saggiatore »)

« *Le livre de la nature est écrit avec des symboles mathématiques. Plus précisément : la nature parle le langage des mathématiques : les lettres de cette langue sont des triangles, des cercles et d'autres figures géométriques.* »

Galileo Galilei (1564–1642),

mathématicien, physicien et astronome italien

« Les jeunes enfants font des mathématiques » : Les enfants doivent explorer le monde des mathématiques comme le monde des figures et des nombres avec leurs propriétés et motifs : en jouant aux dés, en mettant une nappe, en fabriquant et en construisant, en triant des crayons et des blocs de construction, en peignant un modèle, en touchant et en regardant des fruits et des feuilles, en découpant des figures et en escaladant une cage à poules. Les enfants ont affaire aux mathématiques au quotidien et dans de nombreuses situations. Ils rencontrent des formes, des figures, des schémas et des nombres en faisant des achats, en cuisinant et en mangeant, en lavant et en s'habillant et naturellement en jouant. Même lors des jeux de doigts, des comptines, les jeux chantés et les chants comptés, le comptage des camarades et des parts de gâteau et lors de la manipulation d'argent, les enfants font des expériences mathématiques.

Le tri, l'ordre, la désignation et la description des matières de la nature vivante et non-vivante permettent et encouragent l'expérience et la pensée mathématiques et scientifiques, tout comme l'utilisation de diverses matières et l'autorisation d'expérimentations guidées.

La beauté d'un papillon symétrique, une table joliment dressée, l'architecture impressionnante d'une église : Le langage des mathématiques est si divers et si fascinant que les adultes peuvent ainsi facilement éveiller le plaisir chez les enfants. Ils peuvent montrer aux enfants que tout ce qui nous entoure est rempli de mathématiques. Notre environnement, la nature, tout comme la culture, tirent leurs mystères des mathématiques : Cela fonctionne particulièrement bien si les adultes sont eux-mêmes enthousiasmés.

« *Ogni nostra cognitio principia dal senso.* »

« *Toute connaissance commence par les sens.* »

Leonardo da Vinci (1452–1519)
peinture, sculpteur, architecte, écrivain, musicien, mécanicien anatomique, ingénieur, philosophe et inventeur italien

La pensée enfantine est la pensée holistique, il est donc important de ne pas isoler les sujets et les questions de l'enfant, mais plutôt de considérer les relations des sciences mathématiques et des techniques comme un tout et de les inclure dans des formes d'expression enfantines et de les rendre sensiblement perceptibles.

„ — eureka — *Je l'ai (trouvé) !* »

Archimède (287–212 avant J.C.)
mathématicien, physicien et ingénieur grec

Objectifs du domaine « pensée »

Les enfants

- s'émerveillent des phénomènes quotidiens et naturels et sont accompagnés et encouragés verbalement.
- réunissent différentes choses, comme des cailloux, des pots de yaourt, des feuilles et des châtaignes et d'autres fruits.
- sont contents de réfléchir aux choses avec d'autres.
- observent leur environnement dans le détail, font des suppositions et les vérifient avec différentes stratégies.
- systématisent et documentent leurs observations.
- identifient les modèles, les règles, les symboles et les relations pour comprendre le monde.
- développent des notions de quantités et reconnaissent les nombres.
- créent des plans (par exemple, programme de la journée, programme d'une fête, plan de construction, feuille de route, calendrier).
- posent des questions sur eux-mêmes et leur environnement, même de nature religieuse et philosophique, et cherchent des réponses.

- expérimentent et poursuivent leurs propres idées mathématiques et scientifiques.

- expérimentent et poursuivent leurs propres idées dans les domaines artistiques, linguistiques et sociaux.
- construisent et développent leurs propres idées techniques.
- reflètent les régularités et corrélations.
- donnent à leurs idées, pensées, rêves et désirs une expression esthétique et artistique.

Questions pour soutenir la réflexion

A4 Développer la pensée pour que l'enfant puisse se sentir reconnu et bien

- Comment les jeunes enfants sont encouragés et soutenus verbalement par l'essai (par exemple, laisser tomber des objets de la table et les ramasser, passer des blocs dans un trou, mettre un mobile en mouvement, souffler sur des plumes, assembler des blocs, renverser des blocs, remplir un seau ou des petites formes de sable) ?
- Quelles occasions sont données à l'enfant d'investir son propre coffre à trésors ?
- Où sont conservées les choses réunies par les enfants qui sont également accessibles aux plus petits ?
- Comment les tout-petits sont invités à sentir les choses, à les toucher, à les trier et à les empiler ?
- Comment veille-t-on à ce que l'enfant considère sa pensée sa pensée comme précieuse (indépendamment de la « pertinence logique ») ?
- Comment est-il permis à l'enfant d'avoir un déclic ?
- Comment sont détectés les déclics des enfants et comment sont-ils estimés ?
- Comment les enfants sont encouragés et incités à réfléchir ?

B4 Développer la pensée pour découvrir et comprendre le monde

- Quelles occasions sont offertes aux plus petits de jouer avec des bouts de tissus différents, de matériaux différents, de couleurs et motifs différents et de les bourrer dans des récipients ou les mettre dans un panier ?
- Quelles occasions ont les plus petits de toucher les objets du quotidien et des matériaux naturels et d'essayer de produire des sons avec ?
- Quelles occasions sont offertes aux plus petits de puiser de l'eau, d'expérimenter l'eau, par exemple l'interaction de l'eau et du sable, de l'eau et des coquilles de noix, des écorces et d'autres matériaux naturels et objets comme des tasses, des entonnoirs, des vaporisateurs, des planchettes, des éponges et des tuyaux ?
- Quels récipients (boîtes, paniers, bols en plastique) sont mis à la disposition des enfants pour remplir, transporter et réunir les choses ?

- L'enfant a-t-il la possibilité d'expérimenter ou d'inventer dans le bac à sable, un atelier de bricolage ou un coin d'expérimentation ou dans la nature ?
 - Comment l'enfant est-il incité à établir des hypothèses (par exemple, « celle qui s'appelle Maria aime bien le chocolat », « plus il est tard le soir, plus le ciel est sombre », « quand on voit un arc-en-ciel, le soleil brille ») et à les vérifier ?
 - Comment les enfants peuvent être encouragés à appréhender la notion de nombre (un crayon ou deux ; chaussures et chaussettes pour les trois poupées ; quatre marches d'escalier sont plus hautes que trois ; mettre la table pour cinq enfants ; parfois plus, parfois moins d'enfants à la maternelle) dans leur environnement quotidien ?
 - Quels matériaux (perles, blocs, matériaux naturels) sont à la disposition des enfants pour découvrir l'ordre et les catégories et se former soi-même ? Comment les enfants sont familiarisés avec ceux-ci dans ce but ?
 - Quelles occasions sont offertes aux enfants de mettre en œuvre des modèles et des formes prédéterminés en musique et en danse ?
 - Comment les enfants sont-ils incités à observer la nature en détail (par exemple, les arbres et l'eau) ?
 - Quelles occasions ont les garçons et les filles de tester le fonctionnement des objets du quotidien (par exemple, les tiroirs et les trottinettes) ?
 - Quelles possibilités sont proposées à l'enfant pour enregistrer ses observations ?
 - Qu'est-ce qui est fait pour que les enfants admirent la nature et développent de l'estime pour la nature ?
 - Où les enfants trouvent-ils la possibilité de démonter les choses, de les remonter ou de les réparer ?
 - Comment les enfants sont encouragés à poser des questions ?
 - Comment la mémoire et les capacités d'observation des enfants sont encouragées (par exemple, histoires, objets cachés dans des images, puzzles, jeu de Kim, illusions d'optique) ?
 - Quels supports existent pour que les enfants puissent « s'explorer » (par exemple, miroir, loupe, mètre-ruban, stéthoscope) et comment les enfants y sont familiarisés ?
 - Quelles possibilités sont offertes à l'enfant pour découvrir le langage des mathématiques dans la vie quotidienne (par exemple, achat, pesée, mesure, temps, verre mesureur, balance, mètre pliant) ?
 - Quelles possibilités sont offertes à l'enfant de découvrir le langage des mathématiques dans des situations de jeu et de développer des compétences initiatrices (par exemple, les nombres ordinaux : le premier, le plus petit, le dernier ; les nombres et les chiffres sur les supports de jeux ; la montre, le téléphone ; jeux de dés, jeux de danse, rythmes dans les poèmes et les chants) ?
 - Quelles possibilités sont offertes à l'enfant de comparer les choses (plus grand que, plus petit que, égal) ?
 - Comment l'enfant est encouragé à explorer la différence entre la réalité quotidienne et la « réalité » des images et des médias ?
 - Les enfants ont-ils la possibilité d'entendre ou d'inventer eux-mêmes des histoires mathématiques simples ou de découvrir des nombres dans les contes et d'agir dessus (agencer une maison et mettre la table pour les sept nains) ?
 - Quelles performances de pensée spécifiques de l'Homme (par exemple, les inventions de la science et des arts) sont enseignées aux enfants ?
 - Quelles possibilités ont les enfants d'apprendre quelque chose sur l'enfance d'un inventeur ou d'un mathématicien ?
- C4 Développer la pensée pour s'exprimer**
- Comment les essais des tout-petits (puiser de l'eau, éclabousser, ramasser, etc.) sont-ils verbalement encouragés ?
 - Comment l'enfant est encouragé à poser des questions Pourquoi et autres, seul et en groupe ?
 - Où l'enfant peut-il présenter ses expériences et ses processus de pensée (oralement, par ses dessins et peintures, de façon artistique et esthétique, corporellement, créativement, par le mime, la musique, etc.) ?
 - Comment l'enfant entre-t-il en contact avec d'autres systèmes de signes (par exemple, langage secret, pictogrammes, chiffres, chinois, arabe, caractères cyrilliques ; langue des signes) ?
 - Comment l'enfant est encouragé à donner ses premières réflexions personnelles de perspective et d'espace (dessiner ou construire des pièces, des terrains de jeux, etc.) ?
 - Comment l'enfant est encouragé à inventer de nouveaux mots pour les objets ou comportements inconnus et à les partager avec le groupe ?
 - Comment l'enfant est encouragé à des inventions originales dans les histoires, des créations artistiques, des situations, des phénomènes ?
 - Comment s'assure-t-on que l'enfant peut inclure des expériences avec la nature dans sa conception linguistique, artistique et musicale ?
 - Comment l'enfant est encouragé à réfléchir sur des mots/la langue (par exemple, continuer des rimes, inventer des mots imaginaires, écouter de la poésie de non-sens) ?
 - Comment l'enfant a-t-il la possibilité d'exprimer sa pensée de façon créative, par exemple par la couleur de la peinture, des supports différents ou des instruments de musique ?
 - Comment l'enfant est encouragé de façon variée à se forger ses idées avec le matériel préexistant ou disponible dans la nature ?
 - Comment est-il suggéré aux enfants d'utiliser des choses du quotidien de façon détournée ?
- D4 Développer la pensée pour vivre avec les autres**
- Comment les tout-petits ont-ils la possibilité de nouer des contacts avec des enfants du même âge et dans le groupe d'âge mixte ?

- Comment les enfants sont impliqués dans l'élaboration des règles pour la communauté ?
- Comment les enfants apprennent que les règles à la maternelle sont modifiables ?
- Comment les enfants voient-ils le fait que les règles et rituels varient d'un lieu à un autre et d'un moment à un autre ?
- Comment l'enfant peut-il voir la structure des événements par les règles et les rituels et les nommer (fête annuelle, programme du jour et de la semaine) ?
- Quelles sont les opportunités et défis proposés aux enfants pour réfléchir aux droits et devoirs au sein de la communauté et en convenir (par exemple, réunions des enfants) ?
- Comment les enfants apprennent où sont écrits les droits des enfants ?
- Quelles occasions ont les enfants de recevoir un soutien lorsqu'ils ont le sentiment d'être limités dans leurs droits ?

Prolongement à l'école

Le développement des structures cognitives de l'enfant est un processus long et continu. Le domaine éducatif « pensée » est donc intégré à l'école dans l'enseignement général, en particulier dans les matières que sont l'allemand, les mathématiques, les langues étrangères, le groupe de disciplines « Homme, nature et culture » et dans l'enseignement religieux.

Le rôle de l'enseignement de l'allemand est de donner aux enfants de façon appréhensible et utile la langue comme outil important pour la communication avec les autres, pour la description, pour l'assimilation et la médiation du monde réel, pour l'élaboration de mondes imaginaires et pour réfléchir sur eux-mêmes. À terme, le développement de la pensée des enfants se poursuit, en particulier dans le domaine linguistique, par l'enseignement de l'allemand.

Les enfants sont des explorateurs, des inventeurs, des artistes, des scientifiques et de petits philosophes. C'est pourquoi la technique et les sciences naturelles sont dès le départ la devise du groupe de disciplines « Homme, nature et culture ». La créativité est un deuxième axe essentiel de ce groupe, qui donne envie de se poser des questions sur la vie. La philosophie appartient aux relations techniques au même titre que la curiosité. Le groupe de disciplines ouvre des possibilités pour un enseignement axé sur les applications et les problèmes, les découvertes actives et créatives et assure de ce fait le développement de l'enfant en un explorateur curieux et un artiste créatif.

L'apprentissage actif est aussi la clé pour la curiosité envers les mathématiques. Les calculs mentaux et les jeux de dés font partie de l'enseignement des mathématiques, tout comme les devinettes et les décodages, en tant qu'élaboration d'un raisonnement numérique sûr et d'opérations de calcul mathématique élémentaire. D'après la devise « la meilleure calculatrice se trouve dans notre tête », la dextérité de calcul acquise permet de détecter et déchiffrer des énigmes mathématiques. Les relations entre les expériences du quotidien et les mathématiques, entre l'architecture, l'art, l'environnement, la musique et les mathématiques sont créées consciemment pour élaborer une approche ciblée, mais aussi esthétique des mathématiques et rendre perceptible la beauté dans les mathématiques.

3.5 Domaine de la formation et du développement : sentiment et compassion

« Ne fais pas aux autres ce que tu ne veux pas que l'on te fasse. »

Proverbe

Origine du proverbe :

« Tout ce que vous voudriez que les autres fassent pour vous, faites-le pour eux, vous aussi. »

Saint Matthieu 7, 12

L'action humaine est accompagnée d'émotions. Elles font partie de la vie quotidienne et la façon de les traiter doit être apprise. Personne ne naît avec cette capacité. Un enfant distingue très tôt, par exemple, les mouvements du corps, les expressions du visage et les regards de ses référents, les interprète et peut s'en souvenir. Il y a une assimilation mutuelle et un retour miroitant avec le référent. C'est le point de départ de toutes les relations et de tous liens entre personnes. Pour le développement de la confiance de base nécessaire, l'enfant a besoin de référents constants, qui sont sensibles et permanents dans des actions communes avec l'enfant. Ce n'est que dans cette rencontre personnelle et non via les médias que l'enfant apprend le sentiment et la compassion. Il intègre d'abord l'évaluation émotionnelle des situations de ses référents. Dans la vie quotidienne et dans le jeu, l'enfant dispose d'un terrain d'entraînement, dans lequel il peut tester des actions et des sentiments dans différents rôles et sous différentes perspectives. L'enfant développe de façon croissante le sentiment d'auto-efficacité, par lequel il agit sur quelque chose avec son comportement auprès de ses référents.

À partir de là, se développe la confiance en soi, en les autres et envers le monde. L'expérience de ses propres forces et capacités, mais aussi des limites, conforte les enfants dans le développement de leur personnalité et de leur identité. En maternelle, d'autres référents importants s'ajoutent et créent une relation sûre et de confiance, qui permet à l'enfant de continuer à se développer et d'élargir ses relations. Une langue et une communication des sentiments sont nécessaires.

Tout comme un enfant doit apprendre à se tenir debout sur ses deux jambes, à tenir une tasse ou à dire une phrase de trois mots, un enfant doit aussi apprendre à composer avec les émotions. Cette capacité est nécessaire pour attirer l'attention des autres, se socialiser, comprendre et estimer les autres. Pour qu'un enfant apprenne à composer avec ses sentiments, il doit acquérir trois compétences essentielles basées les unes sur les autres.

Premièrement, l'enfant doit savoir quand un sentiment, par exemple la colère, s'empare de lui. Il s'agit là d'une autoréflexion, c'est-à-dire de la prise de conscience de ses propres émotions. Deuxièmement, un enfant doit apprendre à ne pas être désarmé face à ses sentiments. Quand un enfant est en colère, « se débattre » est une première impulsion naturelle. L'enfant doit cependant apprendre à accepter et à exprimer ses sentiments d'une façon socialement acceptable. Outre cette prise en charge convenable de ses propres émotions, il doit également développer une capacité à la résilience.

Cela signifie que l'enfant doit apprendre à composer avec les difficultés et les fardeaux et gérer les émotions négatives qui en résultent comme la colère et le chagrin. S'il a appris ces deux compétences (la prise de conscience et la gestion de ses propres sentiments), il peut alors passer à la troisième étape : L'enfant peut apprendre l'empathie et la compassion. L'objectif est de percevoir les émotions des autres et d'y réagir de façon appropriée. Une réaction souhaitable serait de ne pas énerver encore plus un camarade de jeu, mais plutôt de lui présenter de l'empathie.

Ces trois compétences sont la base de l'intelligence émotionnelle. Cette capacité est essentielle pour la réussite professionnelle et privée, ainsi que pour la satisfaction dans la vie. Par exemple, la capacité à résoudre les conflits comme partie intégrante de l'intelligence émotionnelle est aussi importante pour les individus que pour le groupe et la communauté.

Les éducateurs doivent stimuler les processus et jeter les bases du développement social et émotionnel de l'enfant.

Objectifs du domaine « sentiment et compassion »

Les enfants

- reconnaissent les postures, les mimiques et les gestes comme l'expression de sentiments et savent que leurs sentiments s'expriment aussi de cette façon.
- apprennent eux-mêmes à apprécier leurs sentiments et ceux des autres et développent une prise de conscience croissante de leurs propres émotions.
- s'approprient la capacité d'identification et la compassion et agissent ou réagissent de façon appropriée.
- développent une réponse sociale appropriée avec leurs propres émotions.
- trouvent des solutions aux conflits en fonction de leur développement.
- développent la proximité et la distance dans les rapports avec les autres.
- développent la capacité d'identification et la compassion envers les animaux et la nature.

Questions pour soutenir la réflexion

A5 Apprendre à reconnaître quand on se sent bien (santé / sécurité / auto-efficacité)

- Comment s'assure-t-on que les plus-petits ont des possibilités d'orientation et la possibilité de jouer dans un petit groupe intime et de trouver un refuge ?
- Comment s'assure-t-on que tous les enfants peuvent s'occuper de façon intéressée et joyeuse et se sentent utiles et efficaces ?
- Comment chaque enfant reçoit une attention constante de la part du personnel ?
- Comment les enfants ressentent un climat de confiance dans lequel ils peuvent partager sans crainte leurs peurs et leurs préoccupations ?

- Comment les enfants sont encouragés à raconter les lieux où ils sentent bien ?
- De quelle façon chaque enfant est accompagné et soutenu dans ses sentiments (joie, peur, colère, tristesse, rage, culpabilité, insécurité, discrimination) ?
- Comment s'assure-t-on qu'un sentiment de confiance et d'estime est donné aux enfants par le dialogue sur les sentiments ?
- Comment les enfants sont-ils encouragés à réfléchir par eux-mêmes sur ce qu'ils ont préféré dans la journée et pourquoi ?
- Quel soutien reçoivent les enfants ayant eu des expériences traumatisantes ?

B5 Découvrir et comprendre le monde (le Je / nature / structure sociale)

- Comment chaque enfant est encouragé à développer ses intérêts et préférences ?
- Comment les enfants apprennent à faire la distinction entre la valeur utilitaire et la valeur émotionnelle des choses (par exemple, avec les cadeaux) ?
- Comment les enfants sont encouragés à échanger sur, par exemple, la colère ou la fierté qu'ils ressentent ?
- Comment est-il permis à chaque enfant de se rendre compte de quoi il a peur, ce qui l'énerve, ce qui le rend triste et ce qui le réjouit ?
- Comment l'établissement s'assure-t-il que les enfants ayant des conditions de vie difficiles apprennent la sécurité affective et la compassion ?
- Comment les enfants et les éducateurs en viennent à parler de la façon dont ils peuvent faire face à leurs différents sentiments ?
- Comment des situations réelles au sein de la maternelle ou des situations fictives issues d'histoire sont abordées en termes de sentiments des acteurs et font référence à l'enfant ?
- Comment les enfants peuvent-ils découvrir que même les adultes ont des sentiments, par exemple, qu'ils sont parfois en colère ou tristes ?
- Comment aide-t-on chaque enfant à distinguer et à comprendre les relations, les amitiés et les aversions ?
- Comment les enfants apprennent que les personnes, les animaux et la nature doivent être traités avec empathie et respect ?
- De quelle façon les enfants ont-ils l'occasion de s'exprimer sur des expériences médiatiques et les sentiments positifs et négatifs engendrés ?

C5 Pouvoir s'exprimer (de façon non-verbale / verbale / créative)

- Comment chaque enfant est invité à montrer, exprimer et dire avec des mots ses sentiments et sa compassion ?
- Comment chaque enfant a la possibilité de détecter les sentiments des autres ?

- Quels événements sont créés pour que tous les enfants expriment si et comment quelqu'un se réjouit ou s'énerve, si quelqu'un est triste ou a peur ?
- Quelles possibilités sont offertes à l'enfant pour qu'il exprime sa joie ou sa peine, ses sentiments en général dans des images, des gestes, par le théâtre et la musique ?
- Dans quels histoires, images, pièces de théâtre, morceaux de musiques et films chaque enfant retrouve-t-il ses sentiments et découvre différents modèles d'identification ?
- Comment s'assure-t-on que les regards, les mimiques, les gestes et les sons des enfants, qui ne peuvent pas encore parler, sont perçus comme des signes d'expression émotionnelle et sont correctement interprétés ?

D5 Vivre avec les autres (règles / rituels / traditions)

- Comment chaque enfant apprend les bonnes et mauvaises conséquences de son comportement, s'il est par exemple en colère ou content ?
- Comment chaque enfant apprend à différencier le comportement approprié et le comportement inapproprié ?
- Quelles possibilités sont offertes aux garçons et aux filles de dépasser l'agression et la colère ?
- Quels modèles donnent les éducateurs concernant les règles / conflits / rituels / traditions ?
- Comment s'assure-t-on que les enfants s'écoutent les uns les autres et échangent entre eux ?
- Comment les enfants sont amenés à réfléchir sur la façon d'aider les autres ?
- Les enfants sont-ils incités à réfléchir sur la façon de rendre les autres heureux ?
- Quelles opportunités et quels défis sont proposés aux enfants pour distinguer et respecter les différences individuelles (par exemple, en termes de sexe, d'origine, de religion, de mode de vie, d'âge et de niveau de développement, de forces et de faiblesses, d'invalidité) ?
- Comment l'inclusion et la participation de tous les enfants sont garanties dans le groupe ?
- Comment les enfants apprennent-ils le respect et la tolérance envers les personnes qui, par exemple, ont un handicap physique ?

Prolongement à l'école

Le développement stimulé en maternelle relatif au contact avec les sentiments et les capacités émotionnelles et sociales qui en découlent est également poursuivi à l'école.

Le programme de l'école primaire et les programmes des établissements d'éducation spécialisée formulent des objectifs généraux pour ce contexte. Il s'agit de paramètres (par exemple surmonter les peurs, développer le calme et la passion) et de compétences (par exemple, les compétences personnelles et les compétences sociales) que les élèves doivent acquérir à l'école. De même dans chaque groupe de compétences

les aptitudes personnelles, sociales et communicatives revisitent la dimension « sentiment et compassion »

3.6 Domaine de la formation et du développement : Sens, valeurs et religion

« *L'enfance est un instant de Dieu.* »

Achim von Arnim (1781–1831), poète et écrivain allemand

« *Pourquoi ?* »

Visages d'enfants : Chacun est un paysage qui veut être exploré, un livre ouvert, dans lequel on peut découvrir les plus grands secrets et les plus grandes vérités.

Visages d'enfants : Chacun est un monde. Et leurs larmes et leurs rires, leur émerveillement et leur colère, leur férocité dans le jeu et leur douceur dans le sommeil.

Et leurs questions :

Dans la mer, il y a des poissons que les gens mangent. Que mangent-ils quand le bateau coule ?

Les abeilles ont une reine, pourquoi n'ont-elles pas de roi ?

Les animaux en peluche ont-ils déjà vécu, et peut-on rembourrer les gens ?

Pourquoi les larmes sont-elles salées ? Doit-on vraiment mourir ?

Où suis-je allé avant de venir au monde ? Pourquoi des enfants meurent et des personnes âgées restent en vie ? Pourquoi un canari ne peut pas aller dans le ciel ?

Est-ce que le lait qui sort du sein vient aussi de la vache ?

Qu'est-ce qu'une ombre, et pourquoi on ne peut pas s'en éloigner ?

Pourquoi il y a des gens qui ont froid, des gens qui ont faim et des pauvres ? Et pourquoi ils n'achètent rien ?

Pourquoi ils n'ont pas d'argent, pourquoi on ne leur en donne pas ?

Est-ce qu'un aigle peut voler dans le ciel ?

Est-ce que Moïse a eu très peur quand il a vu Dieu ? Est-ce que le tonnerre arrive par miracle ?

L'air, est-ce que c'est Dieu ?

Pourquoi on ne peut pas voir l'air ? Est-ce que personne au monde ne sait ça ? Visages d'enfants, visages d'enfants et questions, questions.

Ils croient encore : Un jour, quand ils seront grands, ils sauront tout. »

(Konrad Weiß, réalisateur, 1988, Und ich suche meine Bilder an der weißen Wand ... Extraits pour un film sur Janusz Korczak)

Les enfants sont généralement ouverts au monde et se développent dès la naissance grâce à des idées sur eux-mêmes, le monde et la vie avec les autres. Ainsi, ils forment petit à petit leurs propres expériences, pensées, jugements et actions. Ainsi, les enfants doivent faire avec l'abondance d'impressions, d'expériences, d'exigences et de rencontres. Cela exige un horizon de sens et une structure de valeurs pour organiser leur monde et pouvoir donner une orientation durable à leurs actions.

En échangeant avec leurs référents (par exemple, des enfants du même âge, les parents, les éducateurs), les enfants mettent en place des positions et des attitudes et développent ainsi leur propre personnalité.

Les enfants développent le respect des droits et libertés fondamentaux inaliénables, lorsqu'ils apprennent dans des actions concrètes du quotidien que leurs droits en tant qu'enfant et les droits des autres sont respectés. La Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant énonce dans l'Article 29 le droit de l'enfant à une éducation axée sur les valeurs, au développement individuel des dons, talents et capacités, au respect d'autrui, à la liberté, à la paix, à la tolérance, à l'égalité et à la responsabilité de l'environnement naturel. Les enfants développent ces valeurs comme un horizon des sens et une orientation pour leurs propres actions dans l'hypothèse que ces valeurs sont également vécues par les personnes qui leur servent de modèle pour la construction de leur propre vision du monde.

Il est important que les enfants soient pris au sérieux dans leur auto-détermination et qu'ils puissent étudier la tension entre les libertés et les limites. L'éducateur représente pour eux un modèle fiable. Il représente, de façon probante, l'orientation des sens et des valeurs, par exemple, en ce qui concerne les ressources naturelles, la diversité culturelle et biologique, la question de la justice et de la responsabilité globale. Il est particulièrement important que les enfants vivent comme partie de la nature et qu'ils ne conçoivent pas la nature comme quelque chose d'extérieur à l'Homme, que l'on devrait protéger, mais plutôt comme faisant partie de notre cadre de vie, que nous utilisons et entretenons de façon responsable.

Dans les traditions religieuses, les fêtes religieuses, les actions symboliques, les formes d'expression et les histoires jouent un rôle important. Les enfants doivent être pris au sérieux dans leur philosophie ou théologie sur Dieu, la base et l'origine du monde, le pourquoi de la vie et de la souffrance et trouver des partenaires compréhensifs. Cela s'applique, au vu de la diversité des systèmes de valeurs et de sens, par le dialogue permanent entre les établissements pour enfants et les foyers. Tous les participants apprennent à vivre avec la diversité, et donc à découvrir de façon nuancée aussi bien les similitudes que les différences, à les percevoir et à les apprécier.

En ce sens, les responsables des établissements invitent, selon leur autonomie et le partenariat éducatif entre les parents et le personnel à clarifier et à rendre transparent les objectifs obligatoires du domaine « sens, valeurs et religion » selon leur contexte idéologique ou religieux.

« Prenons soin les uns des autres et incitons-nous à l'amour et aux bonnes actions. »

Lettre aux Hébreux 10,24

Objectifs du domaine **« Sens, valeurs et religion »**

Les enfants

- développent la confiance en la vie à partir de convictions religieuses ou philosophiques et sont encouragés dans l'espoir d'un avenir meilleur.

- connaissent différentes approches de la vie (religieuse/idéologique, technique/scientifique, artistique, etc.) et différentes orientations religieuses et idéologiques.
- connaissent et comprennent le caractère chrétien de notre culture.
- connaissent l'effet des lieux, rituels et symboles sacrés, qui permettent l'expérience de la sécurité, de la communauté, du silence et de la concentration.
- peuvent trouver des partenaires compréhensifs dans leur philosophie et/ou théologie relative à la vie et au monde.
- apprennent différentes façons de s'interroger sur le sens, de vivre les valeurs et de communiquer sur ce sujet.
- connaissent leurs racines religieuses ou idéologiques.
- s'impliquent avec les autres dans le développement durable de leur environnement social et écologique.
- contribuent à la réussite de la vie en communauté au sein du groupe.
- sont acceptés et en sécurité dans l'établissement ; même avec leurs pratiques, attitudes et idées religieuses ou idéologiques.

Questions pour soutenir la réflexion

A6 Apprendre à reconnaître quand on se sent bien (santé / sécurité / auto-efficacité)

- Comment aide-t-on les enfants à développer une attitude positive envers la vie ? Comment fonctionne la maternelle à ce niveau-là ?
- Comment la maternelle veille-t-elle à ce que chaque enfant reçoit dans son unicité (ses forces et ses faiblesses, avec ou sans handicap) attention et compréhension ?
- Comment les enfants apprennent-ils ce qu'est la patrie et comment surmontent-ils le mal du pays ?
- Comment les enfants apprennent-ils à apprécier et à faire attention à leur corps et à leur santé ?
- Où et comment les enfants apprennent à faire la différence entre la justice et l'injustice ?
- Comment les enfants trouvent-ils un climat de confiance dans lequel ils peuvent exprimer leurs peurs et leur tristesse et trouver de l'attention et du réconfort ? Où apprennent-ils à en faire de même ?
- Comment un enfant peut acquérir les capacités nécessaires pour surmonter les difficultés (par exemple, par l'exercice, les rituels, des lieux, des personnes, des situations spécifiques, etc.) ?
- Comment les enfants apprennent de personnes qui croient en Dieu ?
- Les enfants connaissent-ils la possibilité du silence, de la prière, de la célébration religieuse et de la force que peut faire émaner un chant religieux ?

- Comment les enfants apprennent que les difficultés et les crises peuvent être surmontées ?

B6 Découvrir et comprendre le monde (le Je / nature / structure sociale)

- Comment les enfants sont-ils encouragés à se demander si et pourquoi cela est important ou moins important ?
- Les enfants ressentent-ils que leurs questions et réponses sont estimées et servent de catalyseurs pour développer les pensées des autres ?
- Comment les enfants apprennent que les questions ont différentes réponses (ou aucune réponse définitive) ?
- Comment les enfants apprennent que les autres peuvent s'étonner de leurs idées ?
- Comment les enfants sont encouragés à apprécier le monde dans lequel ils vivent ?
- Quelles suggestions sont faites aux enfants pour qu'ils prennent des responsabilités, s'excusent et pardonnent ?
- Où et comment les enfants peuvent réunir des expériences pour prendre la responsabilité de « leur » monde ?
- Un accès à la tradition orale chrétienne est-il ouvert aux enfants ? Les traditions orales d'autres religions et cultures sont-elles prises en compte ?
- Dans quelles situations les enfants font-ils attention à la vie ?
- Comment et pourquoi les enfants sont-ils encouragés à respecter la nature et le monde ?
- Les enfants entendent-ils les modèles religieux, philosophiques ou littéraires qui motivent la responsabilité envers la nature ?
- Comment les enfants apprennent l'importance de l'utilisation durable de nos ressources ?
- Comment chaque enfant apprend qu'il convient de considérer les aliments et les choses du quotidien comme précieux ?
- Comment les enfants peuvent composer avec les réalités de leur vie quotidienne, qui ne sont pas mesurables, pondérables et dénombrables ?
- Comment la maternelle stimule la philosophie et la théologie vis-à-vis du début, de l'objectif et de la fin de la vie humaine ?
- Les enfants voient-ils des signes de la religion dans leur quartier (églises, croix, synagogues, mosquées, ...) ? Ont-ils accès au monde de la religion et de la culture ?

C6 Pouvoir s'exprimer (non verbale / verbale / créative)

- Quand et par qui les enfants apprennent que la sécurité peut aussi être acquise par des gestes et des signes religieux ?
- Quelles possibilités ont les enfants d'exprimer leur joie ou leur peine dans des images, des gestes, des prières, la musique ou les chants ?

- Quelles occasions de s'émerveiller sont données aux enfants ?
- Où les enfants trouvent-ils un soutien pour exprimer leurs pensées sur les questions philosophiques et religieuses ?
- Que savent les enfants sur la possibilité de la prière et des célébrations religieuses ?
- Les enfants ont-ils la possibilité d'apprendre la langue des symboles religieux ?

D6 Vivre avec les autres (règles / rituels / traditions)

- Où les enfants apprennent à faire la différence entre le comportement souhaitable et le comportement indésirable (bon et mauvais, bien et mal, approprié et inapproprié, etc.) ?
- Comment et de quelle façon les formes de réconciliation font partie des actions possibles des enfants ?
- Quelles options et aides ont les enfants pour assumer leurs responsabilités ?
- Quels rituels connaissent les enfants pour structurer la vie ou essayer de l'organiser ?
- Quelles possibilités ont les enfants de résister aux conflits et les régler ?
- Comment la communauté est-elle expérimentée et renforcée pendant le repas ou la fête ?
- Comment les enfants apprennent la signification des fêtes dans le cours de l'année ou dans l'année religieuse ?
- Où, comment et par qui les enfants apprennent qu'ils font partie de communautés idéologiques ou religieuses ?
- Comment les enfants sont aidés à faire face aux différentes valeurs et règles de la maison et de la maternelle ?
- Comment les enfants sont encouragés à aider et à donner de l'attention aux plus faibles ?
- Quelles possibilités sont offertes aux enfants pour qu'ils participent en fonction de leur développement à la mise en place de valeurs et de normes pour le groupe, à la détermination de sujets pour les projets et à l'organisation de la vie de la maternelle ?

Prolongement à l'école

Les discussions qui commencent à la maternelle sur des questions de sens et de valeurs se poursuivent à l'école.

L'objectif général présenté dans les programmes de l'école primaire et les programmes des établissements d'éducation spécialisée doit pouvoir être atteint par les élèves à l'école. Il s'agit de paramètres (comme la fiabilité, la confiance en la vie, les notions de valeurs), de capacités (la participation, la capacité à s'exprimer de façon verbale et non-verbale, la capacité de coopération) et de connaissances (diversité des religions et des croyances), qui reprennent la dimension « sens, valeurs et religion ».

En outre, la discussion sur les questions de sens et de valeurs débouche dans les disciplines « éducation religieuse protestante » et « éducation religieuse catholique ».

L'idée principale est d'accompagner les enfants dans leur recherche d'orientation et de sens à la vie, de poser la question de Dieu et de s'ouvrir à l'expérience de la tradition de croyance chrétienne. Elles fournissent également des informations et des expériences relatives à d'autres notions religieuses et laïques sur soi-même, le monde et une bonne vie.