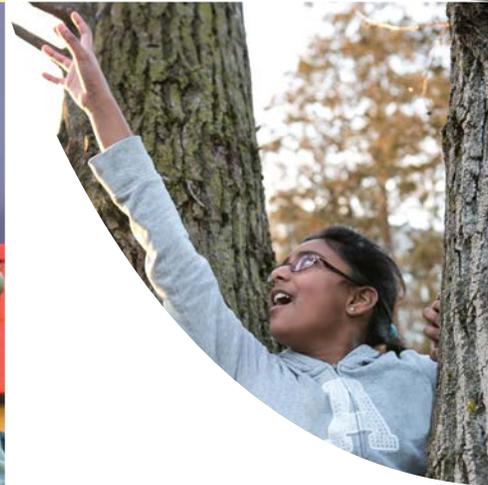


2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance



La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitut en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018

2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance

Table des matières

Milieus favorables à l'engagement et à l'expression	4
<i>Carol Anne Wien, Ph. D.</i>	
Chaque enfant a un don à partager : Nourrir l'identité autochtone et le sentiment d'appartenance	16
<i>Pamela Rose Toulouse, Ph. D.</i>	
Favoriser la résilience et la santé mentale des enfants	26
<i>Laura Lynne Armstrong, Ph. D., psychologue agréée</i>	
La force des relations positives	38
<i>Mary Gordon, membre de l'Ordre du Canada, membre de l'Ordre de Terre-Neuve et du Labrador, LL. D., et Lisa Bayrami, Ph. D.</i>	
La pédagogie à l'heure du changement climatique : Combler l'écart entre la nature et la culture	49
<i>Veronica Pacini-Ketchabaw, Ph. D. et Randa Khattar, Ph. D.</i>	
Cultiver l'identité francophone dans les programmes avant et après l'école	61
<i>Par Paulette Rozon, Ph. D.</i>	

2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance



Milieux favorables à l'engagement et à l'expression

Carol Anne Wien, Ph. D.

Nos bonnes idées nous intéressent forcément : on y puise notre satisfaction. « Avoir à notre disposition des idées merveilleuses » (expression de Duckworth, 2006 [*Traduction*]) est un moyen infallible de nous maintenir impliqués, résolus et épris des possibilités qu'offre un projet. *L'engagement*, c'est vouloir faire quelque chose, c'est-à-dire mobiliser son énergie et sa concentration pour réaliser une activité choisie. *L'expression*, elle, relève du travail du corps (mains et pieds, tête et cœur), grâce auquel se crée, lorsqu'on interagit avec le monde qui nous entoure, quelque chose en dehors de nous-mêmes. Il peut s'agir d'une conversation, de l'échange d'un sentiment qui éclot dans le partage d'un sourire entre un poupon et son frère ou sa sœur, d'un dessin ou d'une construction de blocs, d'un morceau sur un instrument de musique ou de la création d'une pièce de théâtre, d'une danse ou d'un repas délicieux, du lancer d'une balle que l'on suit du regard ou de la réparation d'une machine en panne. L'engagement et l'expression constituent, avec l'appartenance et le bien-être, les quatre fondements de l'apprentissage qui figurent dans *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 7).

Les enfants considèrent tout ce qu'on leur *demande* de faire comme du *travail*, et tout ce qu'ils *veulent* faire comme du *jeu* (King, 1979). Quand nous jouons, explorons ou créons en faisant appel au côté authentique de notre être, nous ne pouvons nous empêcher d'être entièrement absorbés. Nous nous engageons envers ce que nous décidons de faire. En outre, il apparaît clairement qu'utiliser notre côté créatif en de multiples occasions nous apporte une grande satisfaction, de l'enthousiasme, une forte motivation et, pour tout dire, un contentement intérieur en tant qu'êtres humains. John-Steiner, Connery et Marjanovic-Shane l'ont bien exprimé :

La pensée, l'émotion, le jeu et la créativité ainsi que la création de relations forment un tout. Lorsqu'il y a rupture de certains aspects de ce tout, l'apprentissage et le développement faiblissent (2010, p. 3). [*Traduction*]

Une image positive de l'enfant, une image positive de l'éducatrice ou de l'éducateur

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario nous invite à voir l'enfant comme un être compétent, curieux, plein de potentiel et capable de pensées complexes (Callaghan, 2013, p. 13; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 14). Les enfants sont parfaitement capables de donner un sens à leur propre expérience (Wien, 2014). Ils sont reconnaissants de pouvoir s'exprimer sur ce sens, de parler de leurs champs d'intérêt et de faire part de leurs idées quant à ce qu'ils veulent faire après l'école. C'est en combinant de multiples moyens de représentation, d'action, d'expression et d'engagement qu'on fait en sorte que tous les enfants se mobilisent véritablement (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). L'éducatrice ou l'éducateur¹ est tout aussi curieux, ingénieux, plein de potentiel et capable de pensées complexes lorsqu'elle ou lorsqu'il réfléchit au programme, et a également le droit de chercher à exprimer son côté créatif.

Tisser des liens avec les familles

Les éducatrices et éducateurs ont compris depuis longtemps que les enfants « s'épanouissent dans les programmes où eux et leurs familles sont valorisés en tant que contributeurs et participants actifs » (Ministère de l'Éducation

1. Dans le présent sommaire, les termes « éducatrice » et « éducateur » désignent toute personne qui travaille avec les enfants et les familles dans les programmes pour la petite enfance (services de garde d'enfants, services de garde en milieu familial, programmes avant et après l'école).

de l'Ontario, 2014, p. 4). Une Aînée de la nation Kanienkehaka (Mohawk), Marlene Brant-Castellano, remarque que les enfants autochtones naissent au sein d'un réseau de relations dont ils font incontestablement partie, alors que, dans le milieu scolaire et les institutions traditionnelles régies par des règles, les enfants doivent se faire une place (Praamsma, 2017). Le ministère de l'Éducation demande aux éducatrices et éducateurs de créer de manière systématique des structures participatives favorisant un sentiment d'appartenance chez les enfants et leur famille. Les programmes parascolaires et récréatifs peuvent mettre l'accent sur l'écoute et la compréhension et répondre avec empathie et sensibilité aux champs d'intérêt et aux expériences personnelles des enfants chez eux et dans leur communauté. En privilégiant les relations, les adultes se donnent la possibilité de participer à titre de co-apprenants des enfants, une situation dans laquelle tout le monde a voix au chapitre. La documentation pédagogique peut être très utile pour instaurer les structures participatives qui aident les éducatrices et éducateurs à devenir des co-apprenants (Wien, 2013). Quand cette documentation pédagogique est partagée avec les membres de la famille, ces derniers peuvent aussi devenir des co-apprenants.

De quoi les enfants âgés de 9 à 12 ans ont-ils besoin, après l'école? De liberté, d'indépendance et de possibilités

Les enfants qui suivent des programmes parascolaires et récréatifs en dehors de l'école ont besoin d'évoluer dans des milieux différents, mais complémentaires, de ceux du milieu scolaire. Ces programmes proposent à chaque enfant des expériences se fondant sur la liberté de pensée et de parole, sur la liberté de mouvement, et sur l'absence de confinement et sur l'absence du contrôle d'un adulte. Les enfants âgés de 9 à 12 ans ont davantage besoin d'intimité, d'indépendance et de choix que les jeunes enfants pour décider de l'activité qu'ils vont faire, sans l'intervention d'un adulte (Fromberg et Bergen, 2006; Huston et Ripke, 2006). De plus, après l'école, ils veulent passer du temps dehors et avoir la possibilité de s'adonner à une activité physique intense, libres des contraintes qu'impose le fait d'être à l'intérieur. Il ne faut pas pour autant en conclure qu'ils n'ont pas besoin de soutien ou d'entretenir des relations solides : il faut toujours canaliser leur énergie de manière positive, et leur offrir un éventail d'activités et du matériel aisément accessible. Toutefois, la capacité des enfants de prendre en charge leurs propres efforts constitue un élément essentiel de leur développement, de leur bien-être et de leur engagement dans le monde (Manning, 2006); les programmes parascolaires et récréatifs sont des milieux où cette capacité peut pleinement se manifester.

Le terme « expression » désigne la capacité des enfants de tester leurs merveilleuses idées dans un milieu sûr et inclusif, en concevant et en réalisant des projets intéressants dans des formes artistiques variées (arts visuels, danse, musique, arts dramatiques, arts numériques, etc.), en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités. Dans la conception de projets, aussi bien les formes artistiques que les mouvements corporels, la résolution de problèmes, l'élaboration du projet d'exécution, la prévision des conséquences et la conformité aux limites sociales de l'action participent à l'expression et contribuent à susciter un engagement, car ils émanent du psychisme le plus profond et se rapportent au sentiment identitaire des enfants. Un tel engagement et une telle expression favorisent également l'autorégulation et la formation de relations positives entre les groupes sociaux (Clinton, 2013; Shanker, 2013).

Comment créer des milieux d'apprentissage favorisant l'engagement et l'expression?

Trois facteurs sont clés dans tous les milieux d'apprentissage : l'organisation des espaces, l'organisation du temps et le recours à des tâches routinières ou scénarios d'action. Reconnaissons, tout d'abord, que les programmes parascolaires et autres programmes récréatifs sont fréquemment organisés dans des espaces qui sont loin d'être idéaux pour les enfants et les responsables. En plus de se dérouler en fin de journée et d'être soumis à des contraintes de temps, ce genre de programmes est souvent assujéti à des restrictions budgétaires. Ces facteurs peuvent rapidement mener à des programmes où les scénarios d'action sont fonctionnels, mais non optimaux.

Remise en question de nos scénarios d'action

On entend par scénarios d'action des tâches routinières et répétitives que l'on exécute pour gérer la vie quotidienne, comme s'habiller le matin, conduire une voiture, aller à l'épicerie et se laver les cheveux. Il s'agit de schémas répétitifs pour remplir les tâches routinières de la vie quotidienne. Les programmes parascolaires et récréatifs comportent bon nombre de ces routines : faire rentrer et sortir les enfants et leur servir des collations, mettre du matériel à leur disposition ou les accompagner au gymnase. Les périodes de transition (temps d'attente) représentent un excellent exemple de scénarios d'action, qui se répètent de la même manière, jour après jour.

Considérer les scénarios d'action pris pour acquis comme normaux

Les schémas répétitifs de ces tâches routinières deviennent automatiques : nous accomplissons ces tâches machinalement. Et, une fois que ces scénarios sont établis, nous les considérons comme normaux : « c'est ainsi que les choses doivent se faire ». Nous pensons rarement à modifier ces scénarios, jusqu'à ce que quelque chose les perturbe.

Tout le monde a besoin de scénarios d'action; ils nous sont absolument nécessaires pour traverser le quotidien. Ils nous aident, car ils nous permettent de penser à d'autres choses plus importantes. Cependant, ils peuvent aussi nous nuire en nous faisant oublier que telle ou telle autre chose peut être faite différemment, de manière plus créative ou judicieuse. Il serait intéressant de nous demander : dans cette situation, qu'est-ce que je tiens pour acquis que je pourrais imaginer faire autrement?

Compte tenu de ces paramètres, il est intéressant de se demander comment évoluer vers des contextes plus riches et plus favorables pour les 9 à 12 ans, afin de leur permettre de créer dans la joie.

Le cadre : les conditions propices

Offrir un endroit calme et rangé

Un endroit propre et rangé peint dans une palette de couleurs neutres qui apporte le calme et la tranquillité présente un point de départ utile avant et après l'école (voir Callaghan, 2013; Lewin-Benham, 2011, p. 66-79; Shanker, 2013, p. 12-21).

Un espace bien organisé où le matériel est facilement accessible et d'où on peut sortir à volonté offre aux enfants à la fois un éventail d'activités et une liberté de mouvement.

Documenter la présence des enfants – avec des photos des enfants en action, des imprimés représentant ce qu'ils pensent et disent avec leurs mots, leurs dessins, leurs peintures, leurs projets et leurs plans – renforce le sentiment d'appartenance des enfants et atteste aux familles l'assurance de la considération qui est portée à leurs enfants (Edwards, Gandini et Forman, 2012).

L'accès à des aires extérieures et la mise à disposition de matériaux naturels à l'intérieur rapprochent les enfants du monde naturel et de ses rythmes en plus de leur procurer de la satisfaction, de la quiétude et le sentiment d'être connecté à la nature (Cobb, 1977; Wagamese, 2012; Wells et Evans, 2003).

Offrir des plages de temps libres

Les enfants de 9 à 12 ans qui suivent des programmes parascolaires et récréatifs ont besoin de temps libre en complément de leur journée d'école bien remplie, à savoir du temps pour décider ce qu'ils vont faire, se détendre, jouer, être eux-mêmes, sans exigences supplémentaires de la part des adultes, hormis, bien entendu, l'obligation de respecter les limites sociales de la bienséance. L'horaire doit être peu structuré et souple et offrir de nombreuses possibilités d'activités, le loisir de se reposer et, pour les plus âgés, la liberté de progresser dans leur activité à leur propre rythme.

Offrir des conditions qui permettent aux enfants d'exprimer des idées

Malaguzzi, par exemple, affirmait que « dès qu'on aide les enfants à se percevoir comme des auteurs ou des inventeurs et à découvrir le plaisir du questionnement, leur motivation et leur intérêt éclatent » (Gandini, 2012, p. 44 [*Traduction*]). Les structures qui accueillent des enfants et leurs familles, dans lesquelles des espaces participatifs sont aménagés pour se réunir, et où les éducatrices et éducateurs sont considérés comme des co-apprenants, fraient la voie à la production de nouvelles idées. L'exemple ci-dessous illustre comment quelque chose d'original et d'inédit s'est produit dans un programme parascolaire pour des enfants plus âgés. Tous les faits sont rapportés dans Wien, Sampson, West et Bigelow (2014, p. 105 à 117).

Ouverture d'un scénario d'action tenu pour acquis

Alors que Matthew Sampson accompagne à pied des enfants de l'école au centre de garde, deux garçons se plaignent que le devoir qu'ils ont à faire à la maison va être « très ennuyant », « très ennuyant » correspondant pour eux au scénario allant de soi quand il s'agit des devoirs à la maison. Sampson leur laisse alors entendre qu'ils pourraient peut-être faire en sorte que le devoir en question soit « amusant et intéressant », tentant ainsi de modifier leur état d'esprit émoussé à l'égard de la tâche à accomplir et de leur insuffler l'idée qu'ils pourraient créer quelque chose de nouveau. Les garçons perçoivent ce changement de perspectives; arrivés au centre de garde, ils se mettent à créer des personnages et à les dessiner. Au fil des dessins, leur enthousiasme grandit.

Les garçons, « foisonnant d'idées », « décident de produire sous forme de bande dessinée “un bulletin de nouvelles post-apocalyptiques sur des zombies” » (Wien, Sampson, West et Bigelow, 2014, p. 106 [*Traduction*]). Ils dessinent après l'école pendant plusieurs jours et d'autres enfants se joignent à eux, ajoutant des personnages, chacun dans sa propre



pièce (un morceau de papier) pour habiter dans un sous-marin. Les deux premiers garçons collent ensemble leurs dessins avec du ruban adhésif et, il ne faut pas longtemps avant que d'autres « pièces » soient collées aux leurs. Trois semaines plus tard, alors que le devoir à la maison est terminé depuis longtemps, le dessin continue de prendre de l'ampleur. Tant de papiers sont collés les uns aux autres que l'ensemble est trop grand pour tenir sur une table, et de plus en plus d'enfants se ruent sur l'activité. Les enfants sont en train de créer leur propre « monde de zombies ».

Fournir du matériel à l'appui des idées

Il convient de souligner que, dans ce programme offert après l'école, papier, crayons de couleur, ruban adhésif et ciseaux, de même qu'une grande table étaient à la disposition des enfants pour qu'ils puissent dessiner ensemble dans une petite salle qui sert de studio au centre de garde.



Être à l'écoute des idées des enfants, exprimer son intérêt et s'associer aux idées sans chercher à les contrôler

Environ quatre semaines après le début du projet, des éducatrices et éducateurs du centre de garde commencent à se heurter à des difficultés : les enfants se mettent à produire en masse une armée de zombies – camions, tanks, avions à réaction, tortues en parachute, grenades, bombes, mitrailleuses, requins crachant de l'argent et ainsi de suite (Wien, Sampson, West et Bigelow, 2014, p. 108). La violence qui émane des dessins met mal à l'aise certains éducateurs et éducatrices. Toutefois, pour Sampson et son coéquipier Justin West, la violence se manifeste uniquement dans les dessins et l'impulsion à créer ensemble est si forte qu'il s'est instauré une culture de coopération parmi les nombreux enfants participants. Mais cette génération de bellicistes en herbe crée des tensions et suscite pendant des mois au centre de garde des discussions et des réflexions.

Établir un lien entre l'activité des enfants et des lieux communautaires

Justin West, un étudiant au collège des arts de la ville, organise des visites entre les étudiantes et étudiants des beaux-arts et certains des garçons

plus âgés qui ont créé le monde des zombies. Pendant ces visites, adultes et enfants échangent leurs dessins et peintures, activité qui aboutit finalement à la



présentation publique à la galerie d'art du collège de la création du monde des zombies pendant une semaine, en complément des tableaux de West. Les familles sont venues à l'exposition et ont salué le travail des enfants, une confirmation en soi pour toutes les personnes concernées du bien-fondé du projet.

Favoriser l'apprentissage par des moyens indirects plutôt que par une instruction directe

Les éducatrices et éducateurs qui considèrent la pédagogie comme l'étude des façons d'apprendre et d'enseigner sont à même de voir que le recours à des moyens indirects est l'une des façons de favoriser l'apprentissage et d'encourager l'amour de la connaissance, de la création et de l'établissement de liens. Selon Malaguzzi, « le rôle central des adultes est donc de stimuler, en particulier indirectement, les compétences d'interprétation des enfants, fondement de tous les apprentissages » (Gandini, 2012, p. 55) [*Traduction*]. Lorsque des éducatrices et éducateurs créent des conditions permettant aux autres d'avoir des idées merveilleuses, leur engagement et l'expression qui s'ensuit prennent une signification profonde et mémorable. Le projet sur le monde des zombies a duré plus d'un an, se propageant à tout le centre de garde, et a amené ceux qui y contribuaient à s'interroger sur l'idée que les enfants se font d'un zombie (les idées passaient des extraterrestres à du personnel militaire).

Goleman (2006), un chercheur de renom dans le domaine de l'intelligence sociale (ou intelligence relationnelle), souligne qu'« un simple indice que l'enfant a le sentiment d'avoir un havre de sécurité est lorsqu'il sort jouer dehors » (p. 178) [*Traduction*]; le jeu avec des pairs comporte aussi des avantages appréciables, dont apprendre « à négocier des luttes de pouvoir, à coopérer, à former des alliances et à s'incliner avec grâce » (p. 178) [*Traduction*]. Avec leur monde de zombies, ces élèves ont créé leur propre « monde ludique extérieur », un refuge qu'ils sont libres d'habiter dans leur imagination et de modifier à leur gré.

Dans *Comment apprend-on?*, on « demande aux éducatrices et éducateurs d'être attentifs aux connaissances des enfants, aux questions que ces derniers se posent et à leurs hypothèses sur le monde qui les entoure. Les éducatrices et éducateurs tissent des liens avec les enfants, les observent et les écoutent. Ils discutent aussi avec d'autres éducatrices et éducateurs, ainsi qu'avec les enfants, les familles et les fournisseurs de soins, des possibilités de nouvelles découvertes par les enfants selon des modes de plus en plus complexes. Tous sont des co-apprenants qui construisent leurs connaissances ensemble » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 15-16). Cet apprentissage conjoint contribue à créer un sentiment de communauté entre les enfants et leurs familles et les éducatrices et éducateurs.

Questions de réflexion

- Quelles sont les interactions avec les enfants qui vous paraissent les plus significatives? Pourquoi? Comment développer ces interactions?
- Afin de réduire le stress, comment pourriez-vous modifier le milieu d'apprentissage pour qu'il soit moins encombré, mieux organisé, plus accueillant pour les familles, plus axé sur la participation et plus détendu?
- Comment pourriez-vous décloisonner l'organisation du temps pour que les périodes de transition (temps d'attente pendant lesquels il n'y a rien à faire) passent inaperçues pour qu'il y ait moins de contrôle exercé par les adultes et plus de liberté de choix pour les plus grands?
- Comment vous y prendriez-vous pour assouplir les scénarios d'action stricts qui déterminent de manière trop rigide les activités? Voici quelques idées que d'autres personnes ont trouvé utiles :
 - mettre les enfants devant du matériel inusité (que se passe-t-il si les éducatrices et éducateurs apportent une machine à écrire, un batteur à œufs, une tablette tactile pour photos, des rouleaux de ruban adhésif?);
 - demander aux enfants de proposer un projet de groupe;
 - être à l'affût de l'« effet du cheval du vent » (Wien, 2014), soit des activités provoquant un tourbillon d'énergie positive et stimulante. Les enfants sont impatients de créer, de participer et d'appartenir à leur communauté, comme dans l'exemple du monde des zombies.
- D'après vos observations, qu'est-ce qui réussit à assouplir les scénarios d'action dans votre milieu?
- Si vous entrevoyez une possibilité, pouvez-vous trouver un moyen d'en concrétiser une partie?
- Dans votre milieu, pouvez-vous trouver au moins une douzaine de contextes qui incitent les enfants à faire preuve de créativité, à jongler avec des idées et des sentiments, à concevoir et à réaliser, à explorer et à s'amuser? Lorsqu'on crée un contexte, soit un milieu propice à une activité, il est utile de tenir compte de ces cinq aspects :
 - un espace ou un « paysage » dans lequel l'activité peut se dérouler;
 - le matériel nécessaire disposé bien en vue pour qu'il soit utilisé;
 - suffisamment de plages de temps libres;
 - une personne qui s'occupe de documenter les faits lorsque quelque chose d'important se produit;
 - un présentoir de documentation à des fins de consultation, de discussion et d'analyse avec les familles et les autres.

L'expression d'idées constitue une précieuse source de motivation pour autrui. Elle transmet un message : il est possible d'avoir des idées, de jongler avec elles et d'en tirer quelque chose. Elles nous calment, nous rendent heureux et nous encouragent à participer à l'univers qui nous entoure.

Bibliographie

- Callaghan, K. (2013). L'environnement en tant qu'éducateur. *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*, p. 12-17. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Clinton, J. (2013). Le pouvoir des relations positives entre l'adulte et l'enfant : la connexion est le facteur clé. *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*, p. 5-11. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*. New York : Columbia University Press.
- Duckworth, E. (2006). « *The having of wonderful ideas* » and other essays on teaching and learning, 2^e édition. New York : Teachers College Press.
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (dir.) (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*, 3^e édition. Santa Barbara, CA : Praeger/Clio.
- Fromberg, D. et Bergen, D. (dir.) (2006). *Play from birth to 12: Contexts, perspectives and meanings*, 2^e édition. New York : Taylor and Francis.
- Gandini, L. (2012). History, ideas and basic principles: An interview with Loris Malaguzzi. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*, p. 27-71. Santa Barbara, CA : Praeger/Clio.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The revolutionary new science of human relationships*. New York : Bantam Dell.
- Huston, A., et Ripke, M. (2006). *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- John-Steiner, V., Connery, C. et Marjanovic-Shane, A. (2010). Dancing with the muses. Dans C. Connery, V. John-Steiner et A. Marjanovic-Shane. *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making and the arts*, p. 3-15. New York : Peter Lang.

- King, N. (1979). Play: The kindergartner's perspective. *Elementary School Journal*, 80(3), 81-87.
- Lewin-Benham, A. (2011). *Twelve best practices for early childhood education: Integrating Reggio and other inspired approaches*. New York : Teachers College Press.
- Manning, M. L. (2006). Play development from ages eight to twelve. Dans D. Fromberg et D. Bergen. *Play from birth to 12: Contexts, perspectives and meanings*, 2^e édition, p. 21-29. New York : Taylor and Francis.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Toronto : Auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto : Auteur.
- Praamsma, W. (2017). Queen's and the truth and reconciliation process. *Queen's Alumni Review*, 1, 12-17.
- Shanker, S. (2013). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto : Pearson.
- Wagamese, R. (2012). *Indian horse*. Madeira Park, BC : Douglas et McIntyre.
- Wells, N., et Evans, G. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*. Extrait de : eab.sagepub.com/content/35/3/311.
- Wien, C. A. (2013). *Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique*. *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*, p. 30-34. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Wien, C. A. (2014). *The power of emergent curriculum: Stories from early childhood settings*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.
- Wien, C. A., Sampson, M., West, J., et Bigelow, B. (2014). Zombie world : Boys invent a culture in their after-school program. Dans C. A. Wien, *The power of emergent curriculum: Stories from early childhood settings*, p. 105-117. Washington, DC : National Association for the Education of Young children.

Biographie de l'auteure

Carol Anne Wien, Ph. D.

Carol Anne Wien est professeure émérite et chercheuse principale à la Faculté d'éducation de l'Université York, à Toronto. Elle est bien connue pour ses travaux sur le curriculum émergent et la documentation pédagogique, inspirée de l'approche pédagogique Reggio Emilia. Elle est l'auteure de *The Power of Emergent Curriculum*, et de plusieurs autres livres et a été l'éditrice d'*Emergent Curriculum in the Primary Classroom*, ainsi que coauteure, avec Karyn Callaghan et Jason Avery, de *Documenting Children's Meaning*. Elle est souvent conférencière dans des congrès et des ateliers au Canada et aux États-Unis. Elle adore les arts (et toutes les traces de l'esprit créatif) et cherche constamment à renforcer leur présence dans la vie quotidienne.

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitut en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

ISBN 978-1-4868-2046-7 (PDF) © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018

2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance



Chaque enfant a un don à partager : Nourrir l'identité autochtone et le sentiment d'appartenance

Pamela Rose Toulouse, Ph. D.

Introduction

Comment des adultes travaillant auprès des enfants autochtones de 9 à 12 ans en contexte canadien peuvent-ils favoriser l'image de soi, le sentiment d'appartenance et l'identité de ces derniers? Quels sont les éléments clés d'une expérience de qualité pour les enfants autochtones qui participent à des programmes à l'extérieur de la salle de classe? Pour répondre à ces questions, nous nous basons sur les faits suivants :

- Le terme « Autochtones » désigne les Premières Nations, les Métis et les Inuits du Canada.
- Les enfants autochtones (14 ans et moins) représentent 28 % de la population autochtone totale (Statistique Canada, 2017).

- Comparativement aux enfants non autochtones, les enfants autochtones sont deux fois plus susceptibles de vivre avec un parent seul ou avec leurs grands-parents (Statistique Canada, 2017).
- 34 % des enfants autochtones de l'Ontario vivent dans la pauvreté, par rapport à 15 % des enfants non autochtones (Centre canadien de politiques alternatives, 2017).
- Dans certaines communautés autochtones, l'étape de la vie associée aux enfants âgés de 7 à 14 ans est souvent appelée « la vie rapide ». Elle s'avère riche en croissance, en curiosité et en défis (Centre de ressources Meilleur départ, 2011a).

Les adultes qui travaillent au sein de programmes auxquels participent des enfants autochtones doivent aborder ces complexités avec compréhension et respect. Cet article vise à examiner les dernières avancées de la recherche et à présenter des stratégies qui favorisent le développement global de l'enfant autochtone.

La plupart des communautés autochtones ont des enseignements sur les étapes de vie d'un être humain. Ils comprennent souvent des aspects de « la vie rapide » comme le décrit cet article.

Résultats de la recherche

En 2014, le ministère de l'Éducation a publié le document *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, qui porte sur les moyens concrets

d'améliorer les expériences d'apprentissage des enfants de la province. Plusieurs thèmes et éléments clés de ce document s'harmonisent avec la vision du monde, la pédagogie et les approches autochtones en matière de développement de l'enfant. La figure 1 ci-contre illustre le modèle d'enseignement et d'apprentissage autochtone imprégné de ces principales idées.



Figure 1.
Un continuum d'apprentissage global

Ce modèle de continuum d'apprentissage global s'appuie sur les fondements de l'apprentissage et du développement présentés dans le document *Comment apprend-on?*. Il représente les éléments essentiels d'une expérience de qualité pour les enfants autochtones. Ce continuum d'apprentissage global place l'enfant au centre, en accordant la priorité à un équilibre entre les aspects physiques, émotifs, intellectuels et spirituels (Toulouse, 2011).

Les enfants sont également entourés d'enseignantes et d'enseignants susceptibles d'avoir un effet sur leur équilibre : leur famille, leur communauté, les éducatrices et éducateurs¹, et le monde naturel (la Terre mère) (Centre de ressources Meilleur départ, 2013; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

Les adultes qui travaillent avec des enfants d'âge intermédiaire peuvent percevoir les caractéristiques et les comportements associés au stade de développement de « la vie rapide » autant comme un obstacle que comme un don. C'est une période pour célébrer la croissance physique rapide et les changements en cours chez l'enfant. Il s'agit également d'une étape déterminante dans son développement intellectuel, car on peut stimuler (ou brimer) sa curiosité et son goût d'apprendre au cours de cette période (Centre de ressources Meilleur départ, 2011a; Toulouse, 2011). Lorsque l'enfant atteint le dernier stade de « la vie rapide », la croissance émotive, la maturation et l'indépendance occupent le premier plan. « La vie rapide » correspond réellement à la transformation d'un enfant en jeune respectueux, consciencieux et informé. Elle coïncide avec la découverte des dons de l'enfant (p. ex., aptitudes, valeurs, connaissances) et des occasions de les explorer davantage. La philosophie de base sous-jacente à la vie rapide repose sur les enseignements du cercle, qui consistent notamment à n'exclure personne ainsi qu'à valoriser et à aimer chaque enfant (Ball, 2012; Centre de ressources Meilleur départ, 2011a). Les enseignantes et enseignants ainsi que les personnes d'influence que côtoie l'enfant contribuent à son développement, comme il est présenté ci-après.



1. Dans le présent sommaire, les termes « éducatrice » et « éducateur » désignent toute personne qui travaille avec les enfants et les familles dans les programmes pour la petite enfance (services de garde d'enfants, services de garde en milieu familial, programmes avant et après l'école).

La famille

La famille entière représente la dynamique culturelle de l'enfant. Les programmes enrichissants reconnaissent et appuient le rôle de la famille dans la transmission de la culture, de la langue et de l'engagement auprès des enfants autochtones. Les adultes qui travaillent avec des enfants des années intermédiaires doivent comprendre la dynamique des familles autochtones. Par exemple, la plupart des enfants autochtones auront des personnes importantes dans leur vie avec lesquelles ils ne partagent aucun lien de parenté (McCalman, Heyeres, Campbell, Bainbridge, Chamberlain, Strobel et Ruben, 2017). Les familles autochtones se composent souvent de regroupements élargis dans lesquels des membres du clan traditionnels, des Aînés et Aînées ou des amis proches jouent un rôle familial et de confiance (p. ex., tante, oncle). Par conséquent, il importe de réellement connaître l'histoire personnelle des enfants, y compris les langues parlées à la maison. Lorsque les activités de planification avec des enfants autochtones sont associées à du matériel visuel (p. ex., instructions, livres, médias numériques), les éducatrices et éducateurs doivent privilégier une approche respectueuse et bilingue qui tient compte du fait que les élèves peuvent parler un français ou un anglais non standard dans leur vie quotidienne (aussi appelés dialectes des Premières Nations, métis et inuits, ou bien anglais/français comme dialecte second) (Ball, 2009; Toulouse, 2013). En plus de comprendre l'usage de dialectes dans ces communautés, il est important d'inclure des salutations de base dans les langues maternelles (p. ex., anishinaabemowin, haudenosaunee, mushkegowuk, michif, inuktitut). L'engagement auprès des familles se bâtit avec le temps, la confiance et la compréhension. Les peuples autochtones valorisent le fait de connaître l'éducatrice ou l'éducateur en tant qu'être humain avant de connaître ses compétences ou qualifications. Les relations forment le cœur de l'engagement (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

Salutations de base (semblables à « Bonjour »)

Aanii (ojibwe)

Shé:kon (mohawk)

Waachiyaaah (cri)

Tanshi (michif)

Ainngai (inuktitut)

La communauté

Les qualificatifs « engagée », « valorisée » et « liée » définissent la communauté dans les programmes authentiques s'adressant aux enfants autochtones.



Presque chaque agglomération urbaine de l'Ontario compte un centre d'amitié autochtone ou un centre d'accès aux services de santé pour les Autochtones. Ces organisations peuvent fournir des liens communautaires vers des ressources et des événements ancrés dans les traditions et les besoins des Autochtones (Centre de ressources Meilleur départ, 2011b). En milieu rural, les programmes d'activités après l'école sont souvent situés à proximité des communautés des Premières Nations et il est important que ces programmes restent en contact avec les membres de la communauté qui sont des passeurs culturels autochtones. Habituellement, les Premières Nations disposent de services d'éducation ou d'une coordinatrice ou coordonnateur culturel dotés de connaissances et d'aptitudes uniques. Ces types d'expériences et d'apprentissages obtenus conjointement avec les passeurs culturels ou prodigués par ceux-ci, ainsi que la participation à des événements communautaires ont une valeur incontestable pour tous les enfants. Il convient de suivre des protocoles adéquats au moment d'établir des relations avec les communautés (McCalman et al., 2017). La présentation d'un cadeau approprié permet d'amorcer la conversation afin de tirer parti des services et contributions de la communauté. Pour savoir quels sont les cadeaux appropriés, communiquez avec les organisations ou communautés et informez-vous auprès de celles-ci. La communauté joue un rôle d'enseignant venant cimenter la compréhension et encourager les relations pour les enfants et les adultes qui travaillent avec eux (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014).

Exemples de cadeaux

Tabac
(médecine sacrée)

Votre temps
(avec une visite)

Nourriture
(traditionnelle ou moderne)

Don
(à un programme ou projet communautaire)

Les éducatrices et les éducateurs

Les termes « informé », « compatissant » et « ingénieux » décrivent le caractère de l'éducatrice ou de l'éducateur prenant part aux programmes pertinents avec les enfants autochtones. Dans le cadre de ses fonctions, cette personne assume de nombreux rôles (enseignant, conseiller, infirmier, apprenant, mentor, planificateur d'événement, etc.), ce qui mène à un niveau élevé d'ingéniosité. La collaboration avec les enfants autochtones requiert un plan clair pour accéder aux ressources autochtones et établir des liens avec les familles et les communautés (Greenwood, 2016; Pearson, 2016). La clé réside également dans la connaissance des problèmes auxquels les enfants autochtones sont confrontés et des forces intrinsèques qu'ils possèdent. La compassion constitue une partie fondamentale des exigences de la profession d'éducatrice ou d'éducateur. Le fait de connaître et de favoriser

un environnement éducatif permettant à chaque enfant de cultiver ses dons constitue une aptitude très respectée (de Leeuw et Greenwood, 2017). Cela est particulièrement important, car « la vie rapide » dans laquelle entrent les enfants autochtones des années intermédiaires est donne souvent lieu à de la confusion, de la curiosité et du changement. L'éducatrice ou l'éducateur fait partie de l'histoire de vie et du développement de l'identité essentiels à chaque enfant (Ball, 2012; Pearson, 2016).

La Terre mère

L'exploration, le jeu et l'enquête sont des conditions qui comprennent des interactions planifiées (et non planifiées) avec la Terre mère dans les programmes pour des enfants autochtones. Le respect de la Terre et le concept d'intendance constituent des enseignements partagés par les peuples autochtones (Toulouse, 2011). Pour cette raison, ces programmes doivent faire des liens avec la Terre et ses enfants (p. ex., les animaux, les plantes, les éléments, les saisons). Comme la Terre mère procure certains des enseignements les plus riches à nos enfants, il est important que le soin pour sa préservation fasse partie du programme (Ntelioglou et Peterson, 2017). Au stade de « la vie rapide », les enfants débordent de curiosité. De plus, ils ont la capacité d'apporter des changements positifs. Ils ont le langage et les aptitudes requis pour participer à des projets visant à prendre soin de la Terre mère (p. ex., les marches de l'eau et les jardins communautaires). Les enfants autochtones ont besoin de ce temps dans la nature pour explorer et jouer individuellement ou avec les autres (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Ces types d'expériences sont au centre de leur créativité et nourrissent leur intelligence émotionnelle et spirituelle (Greenwood, 2016; Toulouse, 2011).

Considérations

Comment les adultes travaillant auprès des enfants autochtones des années intermédiaires peuvent-ils favoriser une image positive ainsi qu'un sentiment d'appartenance et d'identité chez ces derniers? La réponse à cette question prend racine dans l'atteinte d'un équilibre entre les aspects physiques, émotionnels, intellectuels et spirituels de l'apprentissage (Toulouse, 2011). Les considérations ci-après s'avèrent primordiales pour évaluer et inclure des programmes déployés hors de la salle de classe ordinaire :

L'aspect physique

- des espaces d'apprentissage munis de matériel, d'affiches, de messages et de symboles dans les langues et les cultures d'origine de l'enfant (même s'il ne parle pas couramment ces langues).
- des repas et des collations fournis dans le cadre du programme en réaction aux problèmes concernant la sécurité alimentaire.
- des notes de service et des communications avec les parents ou tuteurs et tuteurs qui sont accessibles et qui comprennent les langues d'origine des familles (p. ex., salutations de base en guise d'introduction).
- de reconnaissance du territoire autochtone traditionnel au début du programme (p. ex., la région du grand Toronto est le territoire du traité du « bol à une seule cuillère »).

L'aspect émotionnel

- la présence de l'humour respectueux comme moyen de montrer que l'apprentissage constitue l'intégration harmonieuse d'aspects informels et formels.
- des partenariats avec les parents ou tuteurs et tuteurs et les communautés dans la planification collective d'activités (p. ex., programme régulier, événements spéciaux et excursions).
- la célébration des jalons de la vie de l'enfant (p. ex., poursuite ou réussite du programme, rites de passage traditionnels, anniversaires).
- le partage par l'éducatrice ou l'éducateur de son histoire de vie (p. ex., sa famille, animaux, loisirs, souvenirs spéciaux) comme moyen d'établir un lien avec l'enfant et sa famille.

L'aspect intellectuel

- La disponibilité des livres, des vidéos et d'autres ressources imprimées contenus dans le programme qui donnent la voix à des auteures et auteurs autochtones.
- des consultations continues (informelles et formelles) avec les enfants et les familles concernant les avantages et possibilités d'amélioration du programme.
- des stratégies d'apprentissage qui comprennent des expériences sur le terrain, un temps de réflexion et des liens avec la vie courante.
- une invitation à faire preuve de curiosité, à s'interroger et à jouer tout en offrant du temps de qualité et diverses expériences à l'enfant.

L'aspect spirituel

- l'inclusion des Aînés et Aînées, des sénatrices métisses et sénateurs métis et des passeurs culturels autochtones dans le cadre du programme régulier.
- des visites (réelles et virtuelles) d'endroits importants pour les peuples autochtones de la région (p. ex., activités liées à la terre qui renforcent les enseignements culturels).
- une attitude de compréhension et de compassion à l'égard des effets intergénérationnels de la colonisation et notamment des pensionnats indiens sur les enfants autochtones.
- l'acceptation du caractère sacré de la relation entre l'éducatrice ou l'éducateur et l'enfant et des effets qu'elle aura sur l'enfant pendant de nombreuses années.



Conclusion

Les enfants autochtones des années intermédiaires proviennent de diverses sociétés affichant une richesse sur le plan de la culture, de la langue et de l'histoire. L'adulte qui collabore avec eux est confronté à « la vie rapide », un stade qui présente ses défis et ses forces. Il convient de rappeler qu'il n'existe aucun modèle unique; pour établir des relations, la clé réside dans l'acceptation qu'il faut du temps et de l'engagement (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Chaque enfant apporte un don spécial à ce monde et il est de notre responsabilité commune de le cultiver.

Questions de réflexion

- Quelles considérations autochtones (physiques, émotionnelles, intellectuelles ou spirituelles) constituent un point fort ou à améliorer dans votre programme?
- Quelle est l'incidence du stade de «la vie rapide» sur votre programme? Qu'est-ce que cela vous a enseigné sur vous ou votre équipe?
- Que pouvez-vous faire personnellement ou dans le cadre du programme pour vous concentrer davantage sur l'investissement de temps, la confiance et la formation de liens avec les enfants et les familles autochtones?

Bibliographie

Ball, J. (2012). Identity and knowledge in Indigenous young children's experiences in Canada. *Childhood Education*, 88(5), 286-291.

Ball, J. (2009). Supporting young Indigenous children's language development in Canada: A review of research on needs and promising practices. *Revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 19-47.

Centre de ressources Meilleur départ. (2013). *Open hearts, open minds: Services that are inclusive of First Nations, Métis and Inuit families*. Toronto : Auteur.

Centre de ressources Meilleur départ. (2011a). *A child becomes strong: Journeying through each stage of the life cycle*. Toronto : Auteur.

Centre de ressources Meilleur départ. (2011b). *Founded in culture: Strategies to promote early learning among First Nations children in Ontario*. Toronto : Auteur.

Centre canadien de politiques alternatives. (2017) Indigenous children face deplorable poverty. Repéré à : <https://www.policyalternatives.ca/newsroom/updates/indigenous-children-face-deplorable-poverty>.

de Leeuw, S., et Greenwood, M. (2017). Turning a new page: Cultural safety, critical creative literary interventions, truth and reconciliation, and the crisis of child welfare. *AlterNative*, 13(1), 1-10.

Greenwood, M. (2016). Language, culture, and early childhood: Indigenous children's rights in a time of transformation. *Revue canadienne des droits des enfants*, 3(1), 16-31.

McCalman, J., Heyeres, M., Campbell, S., Bainbridge, R., Chamberlain, C., Strobel, N. et Ruben, A. (2017). Family-centred interventions by primary healthcare services for Indigenous early childhood wellbeing in Australia, Canada, New Zealand and the United States: A systematic scoping review. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 17(71), 1-21.

Ntelioglou, B. Y. et Peterson. S. S. (2017). Exploring language, literacy, and identity connections through play-based education in rural, remote and Indigenous communities. *Language and Literacy*, 19(2), 1-3.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto : Auteur.

Pearson, L. (2016). Tumiralaat Child Care Centre (Ottawa) and Pirurvik

Preschool (Pond Inlet): Model child care and preschool centres that respect the rights of Inuit children. *Revue canadienne des droits des enfants*, 3(1), 143-148.

Statistique Canada (2017). La situation des enfants autochtones âgés de 14 ans et moins dans leur ménage. Repéré à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2016001/article/14547-fra.htm>.

Toulouse, P. (2013). Encourager la réussite en littératie chez les élèves des Premières Nations, métis et inuits, Monographie de recherche n° 45. *Faire la différence... De la recherche à la pratique*.

Toulouse, P. (2011). *Achieving Aboriginal student success: A guide for K to 8 classrooms*. Winnipeg, MB : Portage and Main Press.

Biographie de l'auteure

Pamela Rose Toulouse, Ph. D.

Pamela Rose Toulouse est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université Laurentienne. Originaire de la communauté de la Première Nation de Sagamok, elle est fière d'être une femme ojibwée et odawa issue d'une longue lignée d'éducatrices et d'éducateurs. Pamela Rose Toulouse est reconnue pour ses contributions en matière d'éducation autochtone. Elle a publié plus de 50 ressources et elle préside plusieurs comités, collabore avec différents conseils scolaires, donne régulièrement des présentations et est active dans ses domaines de recherche. Elle est lauréate du Prix national 3M d'excellence en enseignement et elle a été désignée par le magazine *Maclean's* comme l'un des professeurs les plus populaires de l'Université Laurentienne. Elle poursuit son cheminement dans le domaine de l'éducation en représentant sa nation et sa profession d'une manière respectueuse et constructive.

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

ISBN 978-1-4868-2047-4 (PDF) © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018

2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance



Favoriser la résilience et la santé mentale des enfants

Laura Lynne Armstrong, Ph. D., psychologue agréée

Introduction

L'objectif de ce sommaire est de présenter des stratégies utiles pour accroître la résilience et le bien-être des enfants. Bien que le sommaire mette l'accent sur des stratégies centrées sur l'enfant, il est aussi important de prendre en considération l'influence que les facteurs extérieurs exercent sur la résilience. Les mécanismes d'intervention et de prévention doivent reposer sur la famille et la communauté ainsi que sur les facteurs sociaux, économiques, culturels et institutionnels.

Qu'est-ce que la résilience?

Les enfants **résilients** possèdent les compétences émotionnelles, sociales et comportementales dont ils ont besoin pour relever les défis de la vie. Les enfants résilients affrontent les épreuves avec courage et peuvent même s'épanouir au contact de difficultés.

Pourquoi la résilience est-elle importante?

La santé mentale peut être considérée comme un continuum le long duquel on se déplace et qui est influencé par de multiples facteurs interdépendants. L'offre d'un soutien constructif à la résilience aide les enfants à développer les habiletés d'adaptation qui contribueront à leur santé mentale et à leur bien-être tout au long de leur vie. En Ontario, jusqu'à 21 pour cent des enfants et des jeunes – soit environ 650 000, sont atteints d'une maladie mentale (Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes, 2015). La Commission de la santé mentale du Canada (2012) recommande vivement que des mesures de prévention axées sur la résilience et destinées aux enfants soient adoptées par les écoles, les programmes d'activités après l'école et les organismes qui accueillent des enfants.

Résilience et état d'esprit axé sur le sens

Les organismes et les individus peuvent **favoriser et développer la résilience** chez les enfants en aidant ceux-ci à nourrir un **état d'esprit axé sur le sens**. Pour les enfants, les réflexions et les comportements suivants sont porteurs de sens (Armstrong, sous presse; Armstrong, 2016; Armstrong et Manion, 2015; Frankl, 1986; Wong et Wong, 2012) :

- croire en leur capacité à chasser les pensées inutiles, à résoudre les problèmes, à adopter une attitude saine et réaliste face aux défis;
- en présence d'émotions difficiles, réagir utilement pour se sentir moins triste, moins en colère ou moins apeuré;
- aider les autres, faire du bénévolat et donner quelque chose à quelqu'un ou créer quelque chose pour quelqu'un;
- développer et maintenir des liens sociaux positifs (p. ex., des relations sécurisantes et valorisantes avec des adultes et des pairs) et se sentir appréciés des autres;
- participer régulièrement à des activités (p. ex., sports, musique et autres activités parascolaires) qu'ils anticipent avec plaisir, auraient de la difficulté à abandonner et perçoivent comme « amusantes »;
- faire preuve de curiosité et être ouvert à l'apprentissage et aux nouvelles expériences;
- vivre des moments forts (p. ex., faire l'expérience de la nature, être enthousiasmé par un apprentissage, savourer les petits plaisirs de la vie quotidienne);
- exprimer de la gratitude ou son appréciation dans la vie quotidienne;
- garder espoir face aux difficultés.



Afin de favoriser la résilience des enfants, un bon exercice serait de songer, avec eux et leurs familles, aux manières dont les enfants identifient les réflexions et les comportements porteurs de sens (voir ci-dessus) et identifier ensuite des façons spécifiques de cultiver ces états d'esprit.

Favoriser un état d'esprit axé sur le sens

Dans le cadre d'une étude menée auprès de plus de 100 enfants âgés de 6 à 12 ans de l'Est de l'Ontario et du Québec, notre équipe de recherche a découvert qu'un état d'esprit axé sur le sens prédisposait à une bonne santé mentale (p. ex., moins d'enfants avaient des symptômes de dépression, d'anxiété, des obsessions et des problèmes de comportement) (St. John et Armstrong, article soumis pour publication; St. John, 2017). Pour les enfants de 9 à 12 ans, nous avons mis au point une intervention éducative de groupe pour enseigner, à l'aide de musiques originales et d'activités pratiques, des habiletés propres à un état d'esprit axé sur le sens favorisant la résilience (Armstrong, sous presse). Notre projet pilote auprès de deux groupes de dix élèves nous a permis de constater une amélioration marquée d'un état d'esprit axé sur le sens et de la santé mentale des participantes et participants, par rapport au groupe témoin (Armstrong, sous presse).

Cultiver un **état d'esprit axé sur le sens** cadre bien avec le document ressource *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (2014) du ministère de l'Éducation. Concrètement, il s'agit de créer des programmes qui reposent sur une vision des enfants comme étant compétents, capables, curieux, ayant un grand potentiel, et sur les fondements de l'apprentissage suivants :

1) Appartenance : nouer des liens avec les autres, se sentir apprécié des autres, former des relations, contribuer à une communauté ou à un groupe, être en contact avec la nature.

2) Bien-être : entretenir sa santé physique et mentale par les soins de soi, le sentiment d'identité et l'autorégulation.

3) Engagement : être impliqué, concentré, curieux et ouvert, et acquérir ainsi des habiletés en résolution de problèmes et en pensée créative.

4) Expression ou communication : communiquer et être à l'écoute des autres, développer sa capacité à transmettre de l'information, des idées, des émotions à l'aide de son corps, de mots ou de matériel.

Stratégies pour renforcer la résilience dans les activités quotidiennes

Les stratégies ci-après reposent sur des ouvrages pertinents et les conclusions de nos recherches. Les organismes pourraient y faire appel pour accroître la résilience et améliorer la santé mentale des enfants.

1) La pensée saine. Les programmes existants comme les programmes d'activités après l'école, les Repaires jeunesse et autres services communautaires peuvent enseigner aux enfants la pensée saine. Plus précisément, ils peuvent apprendre aux enfants à reconnaître leur « dialogue intérieur », c'est-à-dire le flot constant de pensées qu'ils ont dans la tête. Ce dialogue intérieur est généralement raisonnable et utile, mais il arrive qu'il soit nuisible, inutile ou irréaliste.

Les pensées négatives sont celles qui suscitent des émotions comme la tristesse, la peur ou la colère. Les pensées qui éveillent des émotions négatives peuvent aussi entraîner des comportements problématiques comme l'évitement, l'abandon, le refus, des crises nerveuses, l'agressivité, un mauvais rendement et d'autres réponses indésirables.

Les pensées négatives sont celles du type « il faut que », « je ne peux pas », « je devrais » ou celles qui prévoient toujours le pire; elles peuvent inclure les éléments suivants :

- **L'inquiétude** : avoir l'impression que quelque chose de pénible comme une situation dangereuse ou embarrassante va se produire, même si une telle éventualité est irréaliste :
 - « Ils doivent parler de moi en mal. »
 - « Je pourrais faire une erreur et on va rire de moi. »
 - « J'ai l'impression qu'il va m'arriver malheur. »

Combattre l'inquiétude par des pensées plus réalistes :

« Quelle est la pire chose qui pourrait se produire? Quelle est la probabilité que cela arrive? Si mon ami me tenait de tels propos, qu'est-ce que je lui dirais? »

- **Un discours intérieur défaitiste** : un discours intérieur qui met l'accent sur les points faibles et les défauts qu'on perçoit (« je ne peux pas ») plutôt que sur les points forts; une voix intérieure critique qui aime comparer la personne aux autres et signale les lacunes :
 - « Je suis tellement bête. »

- « Je ne peux rien faire comme il faut. »
- « Les autres enfants sont bien meilleurs que moi. »
- « J'ai mal joué. Je suis inutile. »

Combattre les « je ne peux pas » par « je peux » :

« Est-ce que j'ai déjà réussi à le faire? Qu'est-ce que je fais bien?
Qu'est-ce que j'aime chez moi? »

- **Le perfectionnisme** : Les pensées perfectionnistes sont aussi une critique de soi. Elles ont tendance à se fixer sur l'échec, les imperfections et les erreurs. Il arrive que les enfants pensent qu'ils, ou que les autres, devraient être parfaits et que les conséquences de ce qu'ils perçoivent comme étant des erreurs sont plus terribles ou épouvantables qu'elles ne le sont en réalité. Les enfants qui ont des pensées de perfection peuvent faire des crises si les choses ne se déroulent pas comme prévu ou peuvent refuser d'essayer certaines choses s'ils ont peur de faire des erreurs :

- « Je ne veux pas essayer parce que ça ne va pas marcher. »
- « Ce n'est pas bien. Je dois le refaire. »

Combattre le discours intérieur perfectionniste en pensant en termes plus pratiques :

« Les choses difficiles à réaliser exigent beaucoup de pratique. Je peux y arriver si je travaille fort. Personne n'est parfait. Qu'est-ce que j'ai bien fait cette fois-ci? Qu'est-ce que je pourrais améliorer la prochaine fois? »

- **L'impuissance** : S'attendre que les choses aillent toujours mal ou qu'elles ne changent jamais, que, peu importe ce qu'on fait, les choses seront terribles ou épouvantables :

- « Il m'arrive toujours des malheurs. »
- « Personne ne me comprend. »
- « Je n'en peux plus. »

Contre les pensées d'impuissance par des pensées utiles, plus réalistes :

« Si un enfant me tenait de tels propos, qu'est-ce que je lui dirais pour l'aider? Est-ce que c'est toujours le cas, ou est-ce que cela n'arrive que de temps en temps? »



Les émotions découlant de la pensée négative sont des « signaux d'alarme »; ils indiquent qu'il se passe quelque chose et qu'il faut agir. Le processus de **reconnaissance des émotions** est l'occasion d'adopter des pensées et des comportements plus utiles. Les adultes peuvent aider les enfants à reconnaître et à exprimer leurs émotions de diverses façons, par exemple :

- Pendant les routines quotidiennes et lorsque les enfants sont calmes, les adultes peuvent leur parler individuellement d'un moment de la journée où ils semblent avoir éprouvé de la tristesse, de la colère ou de la peur. Il est important de nommer l'émotion et de s'assurer que c'est bien ce qu'ils ont ressenti. Désigner l'émotion avec précision favorise la littératie émotionnelle (prise de conscience émotionnelle) des enfants et les rend davantage conscients de ces émotions par la suite. Les enfants qui perçoivent leurs signaux d'alarme ont la possibilité de se mettre à l'écoute de leurs pensées.
- Lorsque vous faites la lecture à un groupe d'élèves, parlez des émotions exprimées par les personnages et demandez aux enfants ce que les personnages ont fait pour se sentir mieux.
- Racontez une histoire du genre de celle qui suit :
 - Imaginez que deux enfants, Kerry et Sani, sont tous les deux intéressés par le rôle principal de la pièce de théâtre qu'ils montent après l'école. Ils ne sont pas choisis. C'est leur ami Ali qui a obtenu le rôle principal. Kerry et Sani n'ont que des rôles de figuration. Kerry se dit : « C'est terrible. Je dois être un très mauvais acteur. Je ne veux plus jamais faire de théâtre. » Sani, de son côté, pense : « Je suis déçu de ne pas avoir été choisi, mais je suis content que mon ami Ali l'ait été. Bon, j'aurai plus de temps pour jouer avec mes amis après l'école puisque je n'aurai pas de texte à mémoriser! » Kerry a réagi négativement à la situation, Sani a mieux pris les choses. Dans toutes les situations, les enfants peuvent réfléchir et réagir de manière différente. Les gens se sentent mal lorsqu'ils ont des pensées négatives et pourraient se sentir un peu mieux s'ils envisageaient la situation autrement. Montrer aux enfants que deux personnes peuvent penser et réagir différemment dans une même situation les aide à acquérir des habiletés sociales comme la capacité de voir les choses selon le point de vue d'une autre personne.

2) Les outils favorisant un sain comportement. Demandez à un groupe d'enfants de dresser une liste d'activités courtes et distrayantes qu'ils aiment bien faire (p. ex., écouter de la musique, jouer au ballon, parler à un ami, écrire une histoire, dessiner, jouer avec un objet à manipuler). Les enfants peuvent se tourner vers ces activités qui font du bien pour se calmer et se sentir un

peu mieux lorsqu'ils sont tristes, fâchés, dépassés ou lorsqu'ils ont peur. Ces activités ne servent pas à éviter les sentiments difficiles, mais à rétablir le calme afin d'être en mesure de penser ou de résoudre un problème d'une manière plus efficace. Les enfants qui éprouvent des émotions qui les bouleversent ont du mal à réfléchir. Si vous étiez au bord d'un ravin, pourriez-vous penser à autre chose? Non, vous devriez reculer pour passer du mode survie au mode rationnel.

Pendant les routines quotidiennes, une liste des activités qui aident les enfants à se sentir bien permettrait aux adultes de rappeler gentiment aux enfants ce qu'ils pourraient faire s'ils commencent à éprouver des émotions négatives. De plus, apprendre à reconnaître les éléments déclencheurs courants et prévisibles d'un enfant (p. ex., les transitions, un travail difficile, les obsessions, la frustration), et l'aider à utiliser les stratégies pour le calmer dans des situations qui déclenchent des comportements ou des sentiments indésirables peut en prévenir l'escalade (Green et Ablon, 2006).

3) Un environnement « de moi à nous ». Dans le cadre de leurs activités quotidiennes, les organismes communautaires, les programmes d'activités après l'école, les écoles et autres programmes auxquels les enfants participent peuvent encourager un environnement « de moi à nous ». En réalité, le fait de créer ou de faire quelque chose pour les autres contribue à donner du sens à la vie (Frankl, 1986). Ainsi, la création d'un environnement où les enfants sont amenés à créer, à donner ou à faire du bénévolat sur une base régulière – autrement dit à construire du sens, peut accroître la résilience des enfants aux problèmes de santé mentale. Plus encore, travailler ensemble vers un objectif commun et dans le cadre d'activités communes permet d'établir des relations avec des pairs.

4) Un environnement chaleureux et attentionné : affection d'abord, correction et lien ensuite. Comparez les humeurs à un feu de circulation : on peut classer les humeurs dans le « vert » (calme, paisible, détendu, neutre), le « jaune » (un peu nerveux, déçu, agité, frustré) ou le « rouge » (fâché, craintif, très bouleversé, clairement triste). Les situations où l'humeur des enfants est dans le jaune ou le rouge sont difficiles, car leur cerveau ne parvient pas à traiter l'information aussi efficacement que s'ils étaient calmes. Cependant, il est toujours possible de communiquer avec un enfant qui est aux prises avec des émotions fortes. Lorsque l'humeur d'un enfant est dans le jaune ou le rouge, et pour régler le problème dans l'immédiat, les parents, le personnel enseignant ou les responsables d'une activité peuvent réagir comme suit à l'émotion de l'enfant : la nommer (p. ex., « Tu es triste parce que les garçons ne t'ont pas passé le ballon. ») et reconnaître la difficulté de la situation afin que l'enfant

se sente compris (p. ex., « Il est pénible d'être mis à l'écart »). Cette façon de faire montre l'affection portée à l'enfant qui se sent en retour valorisé. Parler « émotions » peut aussi aider l'enfant à développer des compétences d'autorégulation à long terme et à se sentir écouté et compris. Même dans les situations frustrantes, il faut d'abord reconnaître les émotions de l'enfant (« Tu es fâché »). L'adulte peut ensuite lui faire part de ses préoccupations afin d'encourager les comportements positifs (« je sais que tu es frustré d'avoir fait une erreur dans ton travail, mais tu ne peux pas quitter le local »). Enfin, il peut lui offrir de l'aide (p. ex., « Aimerais-tu que je t'aide à comprendre ce que tu as trouvé difficile? ») afin qu'il se sente appuyé et qu'il puisse tisser des liens avec un adulte attentionné (voir la Figure 1). Plus tard, lorsque l'enfant est calme, il pourrait être utile de l'inviter à chercher comment résoudre de telles situations à l'avenir (p. ex., « La prochaine fois que ton travail scolaire te frustrera, plutôt que de quitter le local, y a-t-il autre chose que tu pourrais faire? »).

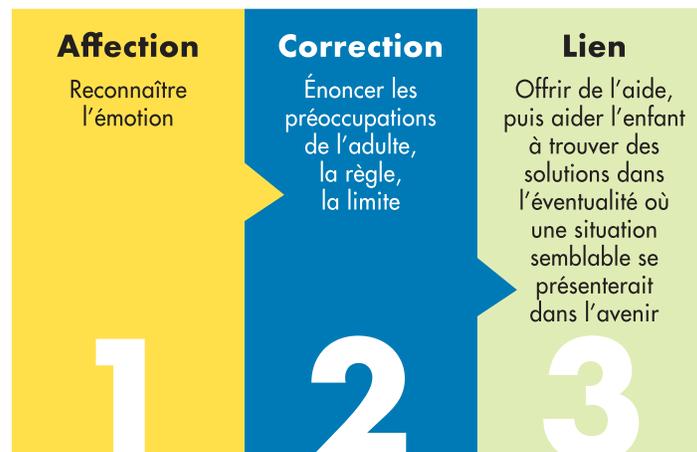


Figure 1. Affection, correction, lien

5) Une culture de l'engagement. Étant donné qu'on associe un engagement parascolaire significatif au bien-être (Armstrong et Manion, 2015), il peut être utile de créer un environnement donnant à l'enfant beaucoup de possibilités de participer régulièrement à des activités. Découvrir les intérêts particuliers des enfants permet de les orienter vers des activités qui leur conviennent. Le simple fait de faire participer un enfant à une activité n'est pas un gage de pertinence ni ne garantit son bien-être. Les enfants doivent participer à une activité qu'ils anticipent avec plaisir pour que celle-ci prenne tout son sens et favorise la santé mentale.

6) **L'ouverture.** Les organismes communautaires, les clubs et autres environnements peuvent s'ouvrir davantage à l'apprentissage, à la participation aux activités et aux nouvelles expériences en récompensant l'effort plutôt que l'intelligence ou toute autre qualité fixe et immuable (Dweck, 2007). Faire preuve d'un « état d'esprit fixe » dans le cadre d'une activité entraîne la crainte de l'échec et la réticence à l'effort (Dweck, 2007). Plutôt que de dire « tu danses très bien » ou « tu es si intelligent », dites plutôt « tu as travaillé si fort pour y parvenir » ou « tu as dû te préparer vraiment fort pour obtenir de si bons résultats à ce concours de mathématiques. » Le moment de féliciter un enfant pourrait aussi être l'occasion de renforcer ses habiletés d'autoanalyse et en résolution de problèmes. Notamment, pour réduire le risque de perfectionnisme et la crainte de l'échec, l'adulte responsable d'une activité ou un parent peut dire à l'enfant : « De quoi étais-tu très fier lorsque tu as participé à X? » et « Que ferais-tu différemment la prochaine fois si tu pouvais changer les choses? »

7) **Gratitude (profiter du moment).** Il arrive parfois que tout aille trop vite pour les enfants et que ces derniers ne profitent pas du moment présent. Pendant ou après une activité agréable (p. ex., se promener dans la nature, faire des dessins, jouer à un jeu), demandez aux enfants ce qu'ils ont aimé. Il est possible que cette prise de conscience, que ce soit pendant ou après l'activité, favorise une attitude de gratitude envers la vie.

Conclusion

On peut renforcer la résilience et la santé mentale d'un enfant à la maison et au sein de la communauté. Les environnements favorisant un **état d'esprit axé sur le sens** – des pensées et des comportements sains, la résolution de problèmes, l'offre d'aide ou de quelque chose à autrui, la participation significative à des activités parascolaires, les liens sociaux, les habiletés d'ouverture aux expériences et la gratitude – augmentent la résilience des enfants.

Questions de réflexion

Seul ou avec d'autres, utilisez les questions suivantes comme point de départ de votre réflexion sur vos expériences et pratiques quotidiennes :

- Jusqu'à quel point mon environnement parvient-il à cultiver chez les enfants un état d'esprit axé sur le sens, c'est-à-dire à les aider à choisir des pensées et des actions saines en cas de difficulté, à les encourager à donner aux autres,

à susciter la gratitude, à les faire participer à des activités qu'ils valorisent, à établir des liens positifs avec les autres et à développer les habiletés pour maintenir ces relations?

- Quelles lacunes sont à combler dans mon environnement pour cultiver un état d'esprit axé sur le sens?
 - Que puis-je faire pour aider les enfants à avoir des pensées saines?
 - De quelles manières puis-je améliorer mon usage de la langue des « émotions » dans les activités quotidiennes ou au moment de commenter les comportements des enfants?
 - Comment puis-je encourager les enfants à donner aux autres dans les activités quotidiennes?
 - De quelles façons pourrais-je mieux célébrer les réussites et récompenser l'effort plutôt qu'une qualité innée? Qu'est-ce que je dis présentement aux enfants lorsqu'ils réussissent dans une activité? Qu'est-ce que je leur dis en cas d'échec?
 - Comment pouvons-nous exprimer la gratitude tous les jours et faire ainsi en sorte qu'elle imprègne notre routine quotidienne?
- Qu'est-ce qui pourrait être fait au sein de mon organisme pour faire connaître les stratégies sur la résilience aux parents et assurer que les habiletés acquises par les enfants à l'extérieur du foyer puissent aussi être développées au sein du foyer?

Bibliographie

Armstrong, L. L. (sous presse). The D.R.E.A.M. Program: Developing resilience through emotions, attitudes and meaning – A knowledge translation-informed approach to program creation. *Journal of Counselling and Spirituality*.

Armstrong, L. L. (2016). R.E.A.L. Therapy: Rational-emotive attachment-based logotherapy for families. *The Family Journal*. DOI : 10.1177/106648071626626 (version imprimée sous presse).

Armstrong, L.L., et Manion, G. I. (2015). Meaningful youth engagement as a protective factor for youth suicidal ideation. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 20-27. DOI : 10.1111/jora.12098.

Association canadienne pour la santé mentale (2016). *Fast facts about mental illness*. Toronto : Auteur.

Bureau de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes (2015). *Statement on child and youth mental health in Ontario*. Toronto : Auteur.

- Crumbaugh, J. C., et Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 589-596.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. New York : Ballantine Books.
- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York : W. W. Norton.
- Frankl, V. (1986). *Man's search for meaning*. New York : Simon et Schuster.
- Green, R., et Ablon, J. S. (2006). *Treating explosive kids: The collaborative problem-solving approach*. New York : Guilford Press.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Worth, P. et Hefferon, K. (2015). *Second-wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. London : Routledge.
- La Commission de la santé mentale du Canada (2012). *Changer les orientations, changer les vies : Stratégie en matière de santé mentale pour le Canada*. Calgary : Auteur.
- Markstrom, C. A., et Kalmanir, H. M. (2001). Linkages between the psychosocial stages of identity and intimacy and the ego strengths of fidelity and love. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 179-196.
- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (2009). *Mise en œuvre d'une responsabilité partagée*. Toronto : Auteur.
- Ministère de l'Éducation (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto : Auteur.
- Search Institute. (2009). 40 Developmental assets for children grades K-3. Minneapolis, MN: Auteur. Repéré au <http://www.search-institute.org>
- St. John, E. (2017). *Meaning as an early determinant of childhood mental health and behavioural well-being*. Thèse de maîtrise. Ottawa : Université Saint-Paul.
- St. John, E., et Armstrong, L. L. (article soumis pour publication). Meaning as an early determinant of mental health in children. *International Journal of Child and Adolescent Resilience*.
- VanderVen, K. (2008). *Promoting positive development in early childhood: Building blocks for a successful start*. Pittsburg, CA : Springer.
- Wong, P. T. P., et Wong, L. C. J. (2012). A meaning-centered approach to building youth resilience. In P. T. P. Wong (dir.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. 2^e édition, 585-617. New York : Routledge.

Biographie de l'auteure

Laura Lynne Armstrong, Ph. D., psychologue agréée

Laura Armstrong est professeure adjointe, psychologue clinicienne et chercheuse à l'École de counselling, de psychothérapie et de spiritualité à l'Université Saint-Paul d'Ottawa. Elle possède un certificat de clinicienne agréée en logothérapie de l'Institut de logothérapie Viktor Frankl. Elle a mis au point un programme de promotion de la santé mentale pour les élèves fondée sur la résilience, le programme D.R.E.A.M. (Développer la résilience par les émotions, les attitudes et le sens). En partenariat avec la Société pour enfants doués et surdoués, section régionale d'Ottawa, elle a adapté le programme afin qu'il puisse répondre aux difficultés d'ordre émotionnel, sensoriel, imaginaire et social éprouvées par les enfants doués et surdoués, lesquelles peuvent entraver leur réussite scolaire et leur bien-être. Sur invitation, Laura Armstrong fait des exposés publics visant à améliorer la santé mentale dans les communautés et, sur le plan clinique, elle travaille auprès des enfants, des jeunes et des adultes.

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

ISBN 978-1-4868-2048-1 (PDF) © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018

2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance



La force des relations positives

Mary Gordon, membre de l'Ordre du Canada, membre de l'Ordre de Terre-Neuve et du Labrador, LL. D., et Lisa Bayrami, Ph. D.

L'importance des relations saines et positives

Les enfants se développent, apprennent et s'épanouissent le mieux dans le contexte de relations saines et positives avec les personnes qui comptent dans leur vie. La qualité des interactions de l'enfant avec les membres de sa famille, les personnes responsables de sa garde, ses éducatrices et éducateurs¹, ses camarades et la communauté dans son ensemble est essentielle à son bien-être. Les relations sont un des plus importants prédicteurs du bien-être de l'enfant (Newland, Lawler, Giger, Roh et Carr, 2015). En général, les enfants développent d'abord un attachement émotionnel à l'égard de leurs parents ou de leurs principaux

1. Dans le présent sommaire, les termes « éducatrice » et « éducateur » désignent toute personne qui travaille avec les enfants et les familles dans les programmes pour la petite enfance (services de garde d'enfants, services de garde en milieu familial, programmes avant et après l'école).

pourvoyeurs de soins, lequel s'étend dans les années suivantes à d'autres personnes de leur entourage (p. ex., camarades, enseignantes et enseignants, autres adultes bienveillants). Les relations et les liens puissants qui s'établissent avec ces personnes importantes contribuent à la santé et au bien-être de l'enfant sur le plan social et affectif (Niemiec et Ryan, 2009).

La question qui se pose est donc la suivante : quelles conditions devons-nous mettre en place pour appuyer et enrichir ces interactions cruciales dont les enfants de 9 à 12 ans ont besoin pour s'épanouir au sein et en dehors de la famille, et pendant et en dehors des heures de classe ? La réponse : des conditions qui favorisent les relations chaleureuses et attentives avec des adultes bienveillants dans des lieux sécuritaires, attentionnés et inclusifs. Ces relations contribuent à jeter les bases d'une saine croissance pour les enfants de ce groupe d'âge.

Les études ont montré que le sentiment de connexion avec des adultes bienveillants, des camarades et la communauté a un effet positif sur le niveau d'engagement de l'enfant, surtout en ce qui a trait à l'engagement affectif (Furrer et Skinner, 2003). Pour les adultes qui travaillent avec des enfants, renforcer ces liens conduit aussi à un plus haut niveau d'engagement, à des émotions positives et un niveau moins élevé d'émotions négatives (Klassen, Perry et Frenzel, 2012). Lorsqu'un adulte établit des liens affectifs avec un enfant, l'idée que l'enfant se fait du soutien que l'adulte pourrait apporter se trouve modifiée (Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch et Michalowski, 2009). Lorsque les enfants se sentent en sécurité et soutenus, ils sont libres de participer, de se concentrer, d'apprendre, de grandir et d'être heureux.

Les stratégies d'établissement et de renforcement de relations positives et saines

Éliminer les partis pris

Nos perceptions ont une incidence sur notre comportement. Les adultes travaillant avec des enfants de 9 à 12 ans devraient adopter une approche impartiale qui aura une incidence positive sur leurs pensées, sentiments et actions. Pour mieux comprendre les caractéristiques, les intérêts et les expériences des enfants et des familles avec lesquels ils travaillent, les adultes doivent commencer par reconnaître leurs propres préjugés et s'efforcer de les surmonter. Par exemple, les questions posées à une famille sur sa culture, sur ce qui lui tient à cœur, sur ses valeurs, aident la personne qui travaille avec des enfants et leur famille à adopter une approche impartiale. Les adultes doivent reconnaître la diversité des familles

canadiennes sur les plans du genre, de la culture, de la langue, des attentes ou des contextes sociaux. La reconnaissance et la valorisation des différences et des similarités propres aux dimensions fondamentales des contextes familiaux et extrafamiliaux des enfants sont une bonne manière d'encourager l'inclusion. L'empathie joue un rôle central dans ce processus.

Par exemple, pendant le ramadan, les familles musulmanes pratiquantes jeûnent un mois durant. Quand bien même cette période de l'année est spéciale, elle peut également être source de stress, car ces familles ne mangent qu'après le coucher du soleil et certains enfants se couchent plus tard que d'habitude. C'est pourquoi des enfants musulmans peuvent avoir moins d'énergie que d'habitude pendant la journée, ce qui aura probablement une incidence sur leur comportement. Les adultes qui sont conscients des contextes personnels de l'enfant sont plus à même de se mettre à leur place, de les comprendre et de leur proposer des activités convenant à leur niveau d'énergie. Adopter le point de vue de l'enfant, tenir compte de ce qu'il ou elle ressent et se comporter avec empathie à son égard favorisent les comportements positifs et contribuent au développement d'une compréhension différente et plus approfondie de l'enfant, ce qui aide à établir une relation plus saine. Les études ont montré que l'empathie joue un rôle important de stimulation des comportements prosociaux (Miller et Eisenberg, 1988; Wrigley, Makara et Elliot, 2015), ce qui favorise également l'inclusion.

Reconnaître et réduire le stress

Reconnaître et comprendre la différence entre le comportement problématique et le comportement lié au stress est une étape importante de ce processus d'établissement et de renforcement de relations positives et saines (Shanker, 2016). Lorsqu'on « recadre » le comportement de l'enfant en comprenant qu'il ou elle n'est pas en train d'avoir un comportement problématique, mais se trouve plutôt confronté à trop de stress, on commence à voir l'enfant différemment. C'est l'occasion de mettre en œuvre des stratégies de réduction des facteurs qui, dans le programme, sont susceptibles d'engendrer un stress additionnel pour l'enfant. Par ailleurs, la réduction des niveaux de stress chez l'enfant et chez l'adulte fait disparaître certains obstacles et permet d'établir des liens sociaux de meilleure qualité, d'accroître le niveau d'empathie et d'occasionner des comportements empreints d'empathie (Shanker, 2016). Pensons, par exemple, à un enfant qui donne l'impression d'être distrait et oppositionnel. Lorsque nous « recadrons » le comportement de l'enfant en tant que comportement lié au stress, l'image que nous avons de cet enfant se modifie. Cette modification du point de vue de l'adulte a pour effet de réduire son propre niveau de stress. On commence à comprendre que les « comportements négatifs » que l'enfant adopte sont en fait

une manière d'exprimer qu'il ou elle est incapable de réagir efficacement à tout ce qui arrive autour d'elle ou lui dans la situation donnée. Le bruit, l'éclairage, les émotions, le manque de sommeil et d'autres facteurs pertinents sont peut-être des facteurs stressants qui ont une incidence négative sur l'enfant. Les lumières vives, par exemple, auront parfois un effet de dérèglement chez un enfant très sensible à ce facteur. Un espace tranquille avec un éclairage tamisé peut être une solution efficace dans ce cas. Les adultes qui travaillent avec ce groupe d'âge ont une excellente occasion d'aider les enfants à extérioriser leur stress. Ils peuvent aider les enfants à cerner les facteurs stressants et à comprendre l'effet de ceux-ci. Ils sont également en mesure de les aider à acquérir la capacité de reconnaître et d'atténuer eux-mêmes ces facteurs stressants.

Comprendre le tempérament

Une autre stratégie fondamentale d'établissement de relations positives consiste à comprendre son propre profil de tempérament et celui de l'enfant. Le tempérament est notre façon de réagir aux gens et aux situations (Chess, Thomas et Birch, 1959). Les traits du tempérament sont innés (non acquis), mais ils peuvent évoluer au fil du temps. Il convient de considérer chaque trait comme élément d'une continuité, l'ensemble des traits formant un tout composé d'éléments interreliés. Les neuf traits du tempérament qui nous intéressent sont les suivants :

- **humeur** : la tendance de l'enfant à être joyeux ou relativement sérieux.
- **sensibilité** : la réactivité de l'enfant aux changements dans son environnement.
- **propension à la distraction** : la facilité avec laquelle l'enfant se laisse distraire par des éléments de son environnement.
- **intensité** : le degré de réaction affective de l'enfant à une situation donnée.
- **rythmicité** : la prévisibilité des cycles biologiques de l'enfant, comme le sommeil et la faim.
- **niveau d'activité** : le niveau d'énergie physique et de mouvement de l'enfant.
- **adaptabilité** : la capacité de l'enfant de gérer le passage d'une situation à une autre.
- **première réaction** : le degré de prudence ou le manque de prudence de l'enfant face à une situation nouvelle.
- **persévérance** : la tendance de l'enfant à poursuivre une activité malgré une frustration.

Une bonne compréhension des traits du tempérament de l'enfant permet de l'aider à mieux assurer la régulation de ses émotions et de son fonctionnement dans différentes situations. Par exemple, un enfant dont les réactions affectives sont habituellement vives et excessives dans des situations de déception (p. ex., un changement apporté à une activité que l'enfant aime beaucoup et à laquelle il avait

hâte de s'adonner) présente un niveau élevé d'intensité. Une sensibilité accrue au tempérament de l'enfant peut avoir un effet positif sur l'image que l'adulte se fait de l'enfant et sur sa manière de réagir face à l'enfant. Les interactions deviennent plus faciles lorsque les adultes développent une compréhension de leur propre tempérament par rapport à celui de l'enfant. Par exemple, un adulte qui présente comme l'enfant un niveau élevé d'intensité est prédisposé à avoir de vives réactions affectives, qui auront tendance à intensifier les réactions de l'enfant. L'adulte qui connaît son propre tempérament et qui peut de ce fait réguler ses émotions avant de réagir face à un enfant aura des interactions plus harmonieuses. L'adulte pourrait aussi dire à l'enfant ce qu'il ressent. En gros, la connaissance que les adultes ont de leur propre profil de tempérament facilite les interactions, chaque adulte modulant ses propres réactions en fonction de chaque enfant. La conscience de soi et la capacité de prendre soin de soi sont utiles non seulement pour les enfants, mais aussi pour le bien-être des adultes. Ces compétences renforcent les liens entre les enfants et les adultes qui travaillent en étroite collaboration avec eux.

L'écoute respectueuse

Une autre stratégie fondamentale consiste à écouter respectueusement les enfants – à entendre vraiment leurs voix, en reconnaissant qu'ils peuvent s'exprimer de bien des manières (p. ex., à travers une variété de formes d'expression créative, de champs d'intérêt, dans les groupes de pairs qu'ils aiment fréquenter). Il est essentiel de considérer les enfants



comme des collaborateurs compétents, capables d'exprimer des idées précises et d'examiner judicieusement leur point de vue. Lorsque les enfants savent qu'on prête attention à ce qu'ils ont à dire, ils ne craignent pas de s'exprimer et de parler de leurs émotions les plus secrètes. Par exemple, nous avons respectueusement et judicieusement demandé à des jeunes de 9 à 12 ans de nous parler de leurs inquiétudes et de leurs peurs. Ils ont expliqué que la perte de relations importantes, y compris en cas de décès, est leur principale source d'inquiétude et de peur, suivi de la peur de l'isolement. Ces témoignages montrent bien le rôle inestimable des relations dans la vie des enfants. Ajoutons pour terminer que les adultes qui travaillent avec des enfants devraient s'efforcer d'être exemplaires en matière de respect en parlant respectueusement des enfants lorsqu'ils s'adressent à des parents ou à d'autres praticiens.

La citoyenneté responsable

La citoyenneté responsable est une question de participation et de contribution (Gordon, 2005). Les enfants ont un sentiment d'appartenance au programme et à la communauté lorsqu'ils font acte de participation significative, par exemple en planifiant une activité, en prenant part à une prise de décision collective sur des modalités du programme, en participant à un événement communautaire ou en mettant à contribution leur temps et leurs efforts à une activité de bienfaisance. Les enfants vivent cette expérience comme de la démocratie participative. Les membres de ce groupe d'âge sont profondément reconnaissants de ces occasions qui leur sont données d'exercer leur autonomie et leur capacité d'autodétermination, d'autant que leur conscience du monde qui les entoure et du rôle qu'ils y jouent est en plein épanouissement. Un sentiment de participation accru aide également les enfants à renforcer leurs compétences liées aux fonctions exécutives, comme les fonctions de planification, d'organisation, de collaboration, de négociation, de prise de décisions et de résolution de problèmes ainsi que des fonctions de pensée critique.

Les relations avec les pairs

L'enjeu de l'appartenance

L'élargissement progressif de l'environnement social de l'enfant signifie qu'il s'intéresse de plus en plus à ses pairs et à d'autres personnes d'importance dans la communauté. Cet environnement extrafamilial prend de plus en plus d'importance, et les relations avec les pairs contribuent au bien-être de l'enfant de manière significative (Goswami, 2012). Plusieurs études ont montré le lien qui existe entre la qualité des relations avec les pairs, la compétence sociale, l'acceptation sociale, les interactions positives avec les pairs à l'école et à l'extérieur de l'école d'une part, et le bien-être physique, social et affectif des enfants d'autre part, de même que leur niveau de satisfaction à l'égard de la vie (Bendayan, Blanca, Fernández-Baena, Escobar et Trianes, 2013; Corsano, Majorano et Champretavy, 2006; Gilman et Huebner 2003; Goudena et Vermande 2002; Oberle, Schonert-Reichl et Zumbo, 2011; Newland et coll. 2015; Proctor, Linley et Maltby, 2010; Zullig, Valois, Huebner et Drane, 2005).

En établissant des relations positives et saines avec les enfants et en exprimant de l'empathie à leur égard, les adultes peuvent créer des environnements sécuritaires et bienveillants qui renforcent les compétences sociales et affectives, le niveau d'empathie et les comportements prosociaux (p. ex., ouverture et bienveillance). Les adultes ont la responsabilité d'agir en tant que modèles de comportements

constructifs et ils ont la capacité de le faire. Lorsque les adultes développent ces compétences positives chez les enfants, ceux-ci ont des interactions plus positives avec leurs pairs et font preuve de comportements plus inclusifs dans leurs relations avec des pairs qu'ils considèrent comme différents d'eux d'une manière ou d'une autre, notamment avec des pairs ayant des besoins particuliers ou des difficultés de santé mentale, ce qui permet de renforcer le sentiment d'appartenance. Ceci revêt de l'importance, étant donné que les relations positives avec les pairs permettent de prédire le niveau de bien-être de l'enfant (Benson et Scales, 2009; Oberle, Schonert-Reichl et Zumbo, 2011).



Il y a un lien direct entre l'empathie et les comportements prosociaux (Wrigley, Makara et Elliot, 2015) de même qu'il existe un lien entre l'augmentation des comportements prosociaux et la diminution de l'agression et de l'intimidation (Damon, Lerner et Eisenberg, 2006). L'empathie aide les enfants à comprendre et à résoudre des problèmes interpersonnels (Work et Olsen, 1991) et aiderait à éviter les conflits (de Wied, Branje et Meeus, 2007), autant de facteurs qui ont une incidence positive sur la qualité des expériences de l'enfant avec ses pairs. Les études montrent clairement que la mise en place d'un environnement inclusif et les mesures visant à favoriser l'empathie – qui aident à l'établissement de relations positives avec les pairs, ont un effet important sur le sentiment d'appartenance de l'enfant et sur son bien-être général. On ne peut obliger personne à avoir de l'empathie, mais on peut en faire la démonstration. En adoptant des comportements d'empathie exemplaires, les adultes peuvent faire naître ce sentiment chez les enfants et améliorer la qualité de leur relation avec eux. L'incidence d'une pratique qui prêche par l'exemple est nettement supérieure à celle d'un simple enseignement ou de directives, dans la mesure où l'exemple vivant aide à développer l'empathie par un effort de construction.

Conclusion

Les enfants sont naturellement curieux, compétents, capables de pensées complexes et présentent un fort potentiel. Les expériences et les possibilités riches et significatives vécues dans le contexte de relations saines et positives avec des adultes importants dans leur vie et des pairs permettent aux enfants d'acquérir et de parfaire les habiletés qui leur sont nécessaires pour dialoguer avec les autres et pour développer leurs compétences de base dont ils ont grand besoin pour s'orienter dans leur univers social en pleine expansion. Les adultes bienveillants sont ceux qui cherchent à développer le riche potentiel des enfants. La transformation positive du climat de l'environnement partagé revêt une importance considérable, aussi bien pour les enfants que pour les adultes qui travaillent avec eux. Les stratégies décrites ci-dessus sont des manières fiables et importantes de multiplier les occasions et les soutiens pour les enfants de 9 à 12 ans et ainsi d'appuyer leur bien-être dans un contexte d'environnements inclusifs, sécuritaires, bienveillants et réactifs. L'adoption d'une démarche commune fondée sur des valeurs partagées, ainsi que l'encouragement et le soutien d'un sentiment d'appartenance et de liens forts aident les enfants à s'épanouir.

Questions de réflexion

- Nous avons tous des partis pris dont nous sommes souvent inconscients. En pensant aux conséquences, comment pouvez-vous cerner et éliminer vos partis pris afin d'avoir des liens plus positifs avec les enfants avec lesquels vous travaillez ?
- Quelles stratégies pouvez-vous utiliser pour voir différemment les enfants avec lesquels vous travaillez ? Comment pouvez-vous modifier vos réactions et comportements pour réduire le niveau de stress des enfants, au besoin ?
- Comment pouvez-vous faire usage de votre compréhension du tempérament (le vôtre et celui de l'enfant) pour mieux comprendre les enfants avec lesquels vous travaillez et améliorer vos interactions avec eux ?
- De quelle manière écoutez-vous ce que disent les enfants ? De quelles façons pourriez-vous recueillir et inclure judicieusement les idées des enfants pour coconstruire des activités qui sont significatives à leurs yeux ?
- Comment pouvez-vous assurer l'harmonisation des expériences individuelles des enfants et de leur environnement commun de manière à favoriser l'inclusion ?
- Comment envisagez-vous de modeler le respect dans le contexte des interactions adultes-enfants ?

Bibliographie

- Bendayan, R., M., J. Blanca, J. F. Fernández-Baena, M. Escobar et V. M. Trianes. (2013). New empirical evidence on the validity of the satisfaction with life scale in early adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(1), 36-43.
- Benson, P. L., et C. Scales. (2009). Positive youth development and the prevention of youth aggression and violence. *International Journal of Developmental Science*, 3(3), 218-34.
- Chess, S., A. Thomas et H. Birch. (1959). Characteristics of the individual child's behavioral responses to the environment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 29(4), 791-802.
- Corsano, P., M. Majorano et L. Champretavy. (2006). Psychological well-being in adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41(162), 341-53.
- Damon, W., R. M. Lerner et N. Eisenberg. (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6^e édition). New York : Wiley.
- De Wied, M., S. J. Branje et W. H. Meeus. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behaviour*, 33, 48-55.
- Furrer, C., et E. Skinner. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-62.
- Gilman, R., et S. Huebner. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205.
- Gordon, M. (2014). *Racines de l'empathie. Changer le monde, un enfant à la fois*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575-88.
- Goudena, P. P., et M. M. Vermande. (2002). A review of cross-cultural studies of observed peer interaction. *Early Child Development and Care*, 172(2), 141-51.
- Klassen, R. M., N. E. Perry et A. C. Frenzel. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-65.

- Miller, P. A., et N. Eisenberg. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-47.
- Newland, L. A., M. J. Lawler, J. T. Giger, S. Roh et E. R. Carr. (2015). Predictors of children's subjective well-being in rural communities of the United States. *Child Indicators Research*, 8(1), 177-98.
- Niemiec, C. P., et R. M. Ryan. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-44.
- Oberle, L., K. Schonert-Reichl et B. Zumbo. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901.
- Proctor, C., P. Linley et J. Maltby. (2010). Very happy youths: benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519-32.
- Shanker, S. G. (2016). *Self-Reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Toronto, Canada: Penguin Random House Canada.
- Suldo, S. M., A. A. Friedrich, T. White, J. Farmer, D. Minch et J. Michalowski. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Work, W. C., et K. H. Olsen. (1991). Development and evaluation of a revised social problem-solving curriculum for fourth graders: Empathy as a moderator of adjustive gain. *Journal of Primary Prevention*, 11, 143-57.
- Wrigley, J., K. Makara et D. Elliot. (2015). *Evaluation of Roots of Empathy in Scotland 2014–2015*. Final Report for Action for Children (rapport non publié).
- Zullig, K. J., R. F. Valois, E. Huebner et J. Drane. (2005). Adolescent health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 14(6), 1573-84.

Biographies des auteures

Mary Gordon, CM, ONL, LL. D.

Mary Gordon jouit d'une réputation internationale comme éducatrice lauréate de nombreux prix, entrepreneuse sociale, auteure, championne de la cause des enfants et experte dans les rapports parents-enfants. Elle a été la fondatrice des centres de formation au rôle parental et de littératie pour les familles de l'Ontario. En 1996, elle a créé le programme Racines de l'empathie, avant de créer l'organisme national et international du même nom. Elle a donné des conférences et conseillé des gouvernements et des organismes internationaux comme l'Organisation mondiale de la Santé et les Nations Unies, en plus de participer à des dialogues avec sa Sainteté le Dalai-Lama. Elle est souvent la conférencière d'honneur à des congrès internationaux, comme le Skoll World Forum et l'UBS Global Philanthropy Forum, parmi d'autres. Elle est membre de l'Ordre du Canada, le plus grand honneur au pays, pour sa contribution à l'éducation. Son livre *Racines de l'empathie. Changer le monde un enfant à la fois* a eu un grand succès en librairie au Canada.

Lisa Bayrami. Ph. D.

Lisa Bayrami est psychologue du développement. Elle se passionne en tant que chercheuse pour toutes les questions d'autorégulation, d'apprentissage social et affectif et de bien-être psychologique. Elle est directrice de la recherche à Racines de l'empathie et scientifique adjointe à The MEHRIT Centre. Elle était auparavant scientifique principale au sein de la Milton and Ethel Harris Research Initiative à l'Université York. Elle a travaillé avec des enfants et des familles en collaboration avec les docteurs Stuart Shanker et Stanley Greenspan dans le domaine du repérage précoce de l'autisme. Elle est membre du comité consultatif de Mesurer ce qui compte (People for Education) et du comité de rédaction du *International Journal of Holistic Early Learning and Development*.

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance



La pédagogie à l'heure du changement climatique : Comblant l'écart entre la nature et la culture

Veronica Pacini-Ketchabaw, Ph. D. et Randa Khattar, Ph. D.

[Nous devons] remettre en question la dichotomie nature-culture qui sous-tend la tradition occidentale de séparer les sphères et les problèmes humains et environnementaux (Taylor, 2017, p. 4, [Traduction]).

[Nous] ne sommes humains qu'en contact et en convivialité avec ce qui n'est pas humain. (Abram, 2013, p. 16)

Aujourd'hui, plus que jamais, nous devons réfléchir soigneusement et de manière critique à ce que l'on veut dire par inviter les enfants et les adultes à établir des liens avec leur environnement immédiat. Qu'est-ce que nous voulons et souhaitons pour nous-mêmes, pour les enfants et pour les familles lorsque nous créons intentionnellement pour les enfants des occasions d'établir des liens avec le monde qui les entoure? Que pourrait signifier pour des enfants le fait d'établir des

liens avec le monde en cette période de changement climatique et d'autres enjeux environnementaux? (voir Gouvernement de l'Ontario, 2012–2017).

Ce sommaire de recherche invite les éducatrices et éducateurs¹ qui travaillent avec des enfants à se livrer à une réflexion critique sur ce que pourrait signifier donner « l'occasion aux enfants d'explorer et de respecter leur environnement naturel et d'interagir avec lui » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 21). Ce processus d'enquête critique reflète les valeurs et les principes énoncés dans les documents *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014) et *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016), incluant la volonté de considérer les enfants, les éducatrices et éducateurs, et les familles comme des personnes capables et compétentes.

Fondé sur les recherches actuelles, ce sommaire présente de nouvelles façons de penser et d'appréhender l'entrelacement de l'existence humaine et non humaine dans le monde.

Changer l'idée que nous nous faisons des liens que les enfants établissent avec leur environnement

Les chercheurs ayant publié des articles dans le domaine de l'éducation environnementale nous disent que les enjeux environnementaux du 21^e siècle nous obligent à réviser de fond en comble notre façon de concevoir la relation que les enfants entretiennent avec le monde ainsi que le genre de questions que nous pourrions nous poser en tant qu'éducatrices et éducateurs (Capra et Luisi, 2014; Greenwood, 2013; Taylor, 2013). Selon eux, nous devons commencer par susciter la curiosité et l'attention afin que des liens de bienveillance envers l'environnement puissent être créés. Nous devons aussi examiner d'un œil critique le langage que nous utilisons pour décrire aux enfants la relation que nous entretenons avec notre environnement immédiat. En d'autres mots, nous devons envisager de nouvelles façons de comprendre notre relation d'interconnexion et d'interdépendance avec le monde.

Il nous faut absolument réfléchir aux liens que les enfants établissent avec leur environnement immédiat, car ils héritent d'un monde précaire dans lequel ils doivent apprendre à bien vivre. Les Nations Unies ainsi que les gouvernements

1. Dans le présent sommaire, les termes « éducatrice » et « éducateur » désignent toute personne qui travaille avec les enfants et les familles dans les programmes pour la moyenne enfance (p. ex. services de garde d'enfants, services de garde en milieu familial, programmes avant et après l'école).

du Canada et de l'Ontario reconnaissent que nous faisons face à des enjeux environnementaux importants qui exigent des mesures urgentes (Gouvernement du Canada, 2013; Gouvernement de l'Ontario, 2012-2017; Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat, 2014). Selon les spécialistes des sciences de la Terre, les enjeux environnementaux interconnectés, comme le changement climatique, les extinctions massives d'espèces, l'acidification des océans et les niveaux dangereux d'émissions de déchets sont **essentiellement causés par l'activité humaine** (Carson, 1962; Crutzen, 2002; Steffen, Crutzen et McNeill, 2007). La reconnaissance de l'origine principalement humaine de ces changements fondamentaux dans les systèmes terrestres a des répercussions d'ordre éthique, notamment du fait que les enfants en sont affectés de différentes façons selon l'endroit où ils vivent et leur mode de vie. Par exemple, certains enfants habitent près de rivières polluées, tandis que d'autres sont à l'abri de toute situation de précarité écologique.

Réfléchir de manière critique à la séparation de la nature et de la culture

D'après les chercheurs en éducation environnementale, bon nombre de nos problèmes écologiques sont attribuables à la croyance selon laquelle les êtres humains sont plus importants que la nature, et qu'ils en sont dissociés. Par exemple, nous croyons souvent à tort que nous pouvons modifier, « améliorer » ou exploiter la nature en toute impunité (Greenwood, 2013; Taylor, 2013). Il nous arrive même d'imaginer que nous pouvons d'une manière ou d'une autre « sauver » la nature, comme s'il était possible de nous dissocier du milieu naturel dans lequel nous vivons (Taylor, 2017). Ces chercheurs invitent donc les éducatrices et éducateurs à remettre en question l'idée que les êtres humains et l'environnement sont deux entités distinctes, ou que nature et culture sont des entités tout à fait séparées. Avec audace, ils exhortent les éducatrices et éducateurs à concentrer leur attention sur les **liens** qui existent entre les humains et les non-humains (p. ex., animaux, végétaux, phénomènes météorologiques). Ils les mettent au défi de penser la nature et la culture comme étant inséparables ou, comme l'indique Taylor, en tant que « **nature-culture** » (Taylor, 2013). Autrement dit, un écart existe dans la façon dont nous nous percevons nous-mêmes et percevons la nature, et cet écart doit faire l'objet d'une attention particulière, et être comblé.

Tous les peuples ne voient pas les êtres humains comme des êtres séparés de la nature (Lupinacci, 2013). Par exemple, de nombreux savoirs autochtones concernent de près la façon dont les mondes sont créés à travers les relations entre les animaux, les végétaux, les êtres humains, les terres, les océans et tous

les systèmes naturels (Battiste, 2014; Ritchie, 2013). Il serait bon de nous pencher sur ces formes de savoir de manière à reconnaître et comprendre les lacunes que comportent les connaissances occidentales concernant la nature. La décision d'en prendre conscience et d'y prêter attention est un acte pédagogique qui peut servir à réduire la dichotomie entre humains et non-humains, entre nature et culture.



Favoriser chez les enfants l'établissement de liens avec le monde qui les entoure

Plutôt que d'enseigner aux enfants à « protéger » la Terre, nous devons reconnaître qu'ils y sont déjà profondément attachés. À cet effet, nous pourrions par exemple remarquer d'abord les liens que les enfants ont déjà établis, peu importe l'endroit où ils vivent, avec les animaux, les végétaux, le relief, les lieux, les rivières et les phénomènes météorologiques, de même que les rapports qu'ils entretiennent entre eux (voir Common Worlds Research Collective, 2015).

Affrica Taylor, environnementaliste éducationnel, nous exhorte à repenser radicalement notre place dans le monde (2017, p. 2). Taylor (2013) nous propose de prêter attention aux petites rencontres que nous faisons quotidiennement (y compris avec des animaux, des végétaux et des lieux). Elle souligne la nécessité de reconnaître la façon dont le monde influe sur nous, au même titre que nous-mêmes influons sur le monde.

Plutôt que de chercher à créer avec les enfants des mondes naturels « parfaits », les éducatrices et éducateurs peuvent leur fournir des occasions de s'intéresser aux mondes réels et imparfaits dont ils héritent et dans lesquels ils cohabitent avec d'autres entités humaines et non humaines. L'écart à combler entre la nature et la culture pourra être examiné en fonction des quatre fondements décrits dans le document *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014) :

- **Appartenance.** Par exemple, lorsque les enfants se promènent à pied dans leur quartier et établissent des liens avec des entités non vivantes, comme l'argile des berges d'une rivière environnante, ils apprennent à accorder de la valeur aux liens qu'ils entretiennent avec la terre.
- **Bien-être.** Lorsque les enfants sont très attentifs au bien-être d'autres créatures vivantes, comme l'escargot qu'ils croisent sur leur chemin, ils apprennent à prendre soin des autres et d'eux-mêmes.

- **Engagement.** Lorsque les enfants explorent et investissent le monde réel qui les entoure, ils apprennent qu'il est bon de participer et d'essayer différentes choses, d'expérimenter de nouveaux concepts et de créer d'autres liens.
- **Expression (et communication).** Lorsque les enfants prennent conscience de leur environnement, interagissent avec leur milieu de vie et en prennent soin, ils acquièrent des capacités qui leur permettent de communiquer et de verbaliser de manières différentes leurs théories et leurs hypothèses sur la façon de vivre de manière responsable dans un monde précaire.

Encourager une orientation qui va au-delà de l'humain

Nous découvrons le monde à travers nos routines et nos habitudes, qui sont parfois marquées par un sentiment de déconnexion ou d'isolement par rapport au monde vivant. L'interruption de ces schémas habituels – par exemple, lever les yeux de son appareil numérique ou sortir à l'extérieur pour se (re)familiariser avec son milieu de vie, présente une solution éducative qui reconnaît que le monde n'est pas composé que d'êtres humains.

Cette **orientation écologique qui va au-delà de l'humain** (Abram, 1996; Haraway, 2016) marque le passage d'un point de vue centré sur l'humain à celui d'une participation active, d'un rapport de réciprocité et de bienveillance envers un monde vivant et sensible. Ce changement d'orientation peut nous amener, au moment où nous modifions nos façons d'interagir, à restructurer notre perception de nous-mêmes, les liens que nous entretenons les uns avec les autres, et notre place dans le monde (Common Worlds Research Collective, 2015).

Commencer par un endroit de découverte avec les enfants

Afin de favoriser l'établissement de liens entre les enfants et le monde, les éducatrices et éducateurs pourraient prendre comme point de départ un endroit de découverte avec les enfants. Nous devons développer notre propre curiosité et notre capacité à nous émerveiller lorsque nous incitons les enfants à être curieux et à explorer le monde. À cet effet, nous pouvons d'abord poser des questions, observer attentivement le monde environnant, faire des constats et donner au monde la chance d'avoir une incidence sur nous autant que nous sur lui.



Il existe plusieurs moyens de prendre conscience des liens qui s'établissent avec notre environnement immédiat :

- en nous promenant dans une forêt ou un parc, ou dans une ruelle du quartier;
- en portant attention aux autres entités vivantes et non vivantes qui occupent notre environnement immédiat;
- en écoutant les autres (humains et non humains);
- en nous montrant curieux de ce qui nous entoure;
- en prenant le temps de réfléchir aux liens que nous entretenons avec le monde;
- en utilisant tous nos sens pour découvrir l'environnement.

Prendre l'habitude d'« entrer dans des espaces de découverte »

Il faut du temps pour s'habituer à entrer dans un espace où l'on prête attention à ce qui éveille la curiosité et l'étonnement. Apprendre à ralentir et à s'attarder sur une expérience demande de la pratique. Comme il est indiqué dans les documents *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014) et *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016), il est possible d'entrer dans des espaces de découverte à l'aide d'une **documentation pédagogique** qui encourage les éducatrices et éducateurs à agir en qualité de co-apprenants auprès des enfants et des familles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). Les méthodes pédagogiques, telles que la description des expériences des enfants, aident les éducatrices et éducateurs à perfectionner leurs capacités à remarquer les stratégies qu'utilisent les enfants pour donner un sens à ce qui les entoure, et à y prêter attention (Wien, 2013).

Les éducatrices et éducateurs peuvent inviter les enfants :

- à s'arrêter pour prêter attention au fait que la nature et la culture sont inséparables (p. ex., certains oiseaux font leurs nids sur des enseignes commerciales, les ratons laveurs et les écureuils consomment des aliments qu'ils trouvent dans nos bacs de compostage, les humains plantent des arbres dans les forêts où vivent ces animaux);
- à observer attentivement quelque chose qui leur est familier, comme :
 - la chute des feuilles d'un arbre,
 - la migration des canards ou des oies dans un parc des environs,
 - la façon dont les écureuils construisent leurs nids,
 - les mouvements des corbeaux qui cherchent de quoi se nourrir,
 - la façon dont les forêts répercutent les sons;
- à garder la documentation de leurs observations à l'aide de dessins, de photos, de notes écrites et de vidéos;

- à revoir leur documentation et à observer de nouveau les événements (les éducatrices et éducateurs pourraient inviter les enfants à réfléchir sur les façons possibles de communiquer avec des corbeaux ou de construire des nids semblables à ceux des écureuils);
- à partager leur documentation, leurs apprentissages et leurs réflexions lors d'une exposition ouverte au public.

Prêter attention fait partie de l'acte de **reconnaissance** qui est, selon Rinaldi (2006), « une tentative de réexaminer et de comprendre de nouveau ce qui s'est passé en soulignant les liens qui ont déjà été établis, en les développant et en les remettant en question, et donc en établissant de nouveaux liens » (p. 131). Lorsqu'on leur en donne l'occasion, les enfants comprennent eux aussi l'intérêt profond de l'acte de reconnaissance et s'y adonnent volontiers.

Entrer dans un espace de découverte grâce au vermicompostage

Après avoir écouté des enfants parler à maintes reprises des vers de terre qu'ils aperçoivent souvent sur le trottoir le long de leur trajet jusqu'à l'école, les éducatrices et éducateurs achètent un bac de compostage et 225 grammes de vers rouges auprès du centre local de formation en compostage.

Les enfants relèvent avec plaisir le défi d'apprendre à s'occuper des vers et d'assurer leur survie. Ils déchiquètent du papier journal pour la litière, ramassent des feuilles sèches et gardent le compost bien humide. Ils apprennent à nourrir les vers (en leur donnant des fruits et des légumes, mais pas de viande ni d'aliments gras, du marc de café et des coquilles d'œufs, mais pas de produits laitiers) et la quantité de nourriture à leur donner (pas plus de deux contenants de 750 grammes de résidus de cuisine par semaine).

L'étape de vermicompostage qui exige le plus de travail se présente une fois par mois et se déroule dans la classe : au moment de la récolte des turricules qui seront utilisés comme fertilisant dans le jardin. Les enfants versent le contenu du bac de vermicompostage sur une table protégée par une bâche, dans la classe ou à l'extérieur lorsqu'il ne fait pas trop froid, et certains d'entre eux prennent ensuite plusieurs heures pour retirer minutieusement les turricules et les mettre en petits tas.

suite...

Les enfants prennent soin, de manière très concrète, des vers se trouvant dans le bac, et les vers réagissent aux soins des enfants. Il faut dire que les enfants ont beaucoup appris au sujet du vermicompostage, par exemple :

- Si le compost est trop humide, il dégage de mauvaises odeurs dans la classe.
- Si le compost n'est pas assez aéré ou s'il contient trop d'agrumes, les vers peuvent être malades ou s'échapper du bac.
- Si les vers n'ont pas suffisamment de nourriture ou si le compost est trop froid ou trop chaud, les vers meurent.
- Si la nourriture n'est pas enfouie ou si le bac est trop rempli, il y a des mouches des fruits dans le compost en plus des vers.
- Quand on récolte les turricules, les vers émettent une mauvaise odeur, un mécanisme de défense contre les prédateurs.
- Il est plus facile de faire la récolte à l'extérieur qu'à l'intérieur, car dehors les vers s'enfoncent profondément dans le compost pour éviter la chaleur du soleil.

Dans cette enquête, les éducatrices et éducateurs ne cherchent pas à faire des enfants des responsables en gérance de l'environnement. Ils cherchent plutôt à savoir si les enfants remarquent comment les vers réagissent et s'ils apprennent à s'en occuper en fonction des réactions observées, au lieu de se contenter de suivre les directives de vermicompostage.

Inviter les enfants et les familles à prêter attention au milieu environnant

Quand les éducatrices et éducateurs s'accordent du temps pour prêter attention à une rencontre particulière, ils incitent par la même occasion les enfants et les familles à en faire autant. Le fait d'inviter régulièrement les familles à partager leurs expériences et leurs questions concernant le milieu environnant – par exemple, des questions sur une randonnée pédestre ou à vélo pendant la fin de semaine – contribue à faire de la classe un lieu où l'on met en valeur les liens et la curiosité, et où l'on considère l'environnement comme un troisième éducateur (voir Callaghan, 2013). Inciter les familles à participer de cette façon renforce leur sentiment d'appartenance, leur expression, leur bien-être et leur engagement dans le programme (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, 2016).

Poser des questions pédagogiques

Les questions pédagogiques commencent par un processus d'enquête critique. Lorsque les éducatrices et éducateurs délaissent leur position d'« enseignante » ou « enseignant », de donneurs de directives sur le monde qui les entoure pour s'adonner à une écoute attentive de ce que les enfants ont à dire, ils créent des conditions favorables à la réflexion chez les enfants. Les éducatrices et éducateurs peuvent commencer leur enquête en posant des questions sur les liens que les enfants observent dans leur vie de tous les jours et dans leur environnement. La documentation pédagogique peut servir à approfondir l'enquête et inciter les enfants à documenter leur propre apprentissage (voir Wien, 2013).

Pour créer des enquêtes en collaboration avec les enfants, les éducatrices et éducateurs doivent réellement souhaiter explorer leur propre environnement et se pencher sur leurs propres questions, par exemple celles-ci :

- Comment examiner de manière constructive, créative et pratique les préoccupations croissantes concernant le changement climatique causé par l'activité humaine, la disparition d'espèces, les problèmes de gestion des déchets, et ainsi de suite?
- Comment travailler avec les enfants à transformer la compréhension que nous avons de notre place dans le monde et la façon dont nous pensons et établissons nos liens écologiques?
- Comment élaborer des pédagogies nature-culture?
- Comment aider les enfants à créer des liens écologiques favorables au maintien et à l'amélioration de la vie?

Poser des questions d'ordre pédagogique sur les liens que les enfants entretiennent au quotidien avec l'environnement

Dans une enquête portant par exemple sur les liens qu'ont les enfants avec les phénomènes météorologiques en cette période de changement climatique, les questions à poser pourraient être les suivantes :

- Quels genres de conditions et de phénomènes météorologiques les enfants observent-ils dans leur environnement immédiat? Comment ces conditions évoluent-elles?
- De quelle manière les conditions météorologiques contribuent-elles à façonner et à remodeler l'environnement des enfants?
- De quelle manière la vie quotidienne des enfants est-elle influencée par les conditions météorologiques?

suite...

- Qu'est-ce que les enfants comprennent des effets de la météo sur les animaux et les végétaux qui les entourent?
- Quels apprentissages les enfants pourraient-ils tirer de l'observation des conditions météorologiques et des effets de ces conditions au fil du temps?
- Quel genre d'éthique pourrait naître de la compréhension de la façon dont les conditions météorologiques changeantes influent sur la vie des êtres humains et des autres espèces?

Pour en savoir davantage sur la façon dont les éducatrices et éducateurs travaillent avec les enfants pour les amener à remettre en question la dichotomie nature-culture, consultez le blogue *Walking with Wildlife in Wild Weather Times*, à <https://walkingwildlifewildweather.com/>. Les éducatrices et éducateurs sont invités à réfléchir à ce qu'ils pourraient faire avec les enfants pour créer des occasions de prêter attention à leur environnement immédiat et d'en prendre soin.

Pour réagir sur le plan pédagogique aux enjeux environnementaux auxquels les enfants du 21^e siècle sont confrontés, nous devons adopter des pratiques qui favorisent les nombreuses relations au-delà de l'humain que les enfants entretiennent déjà avec d'autres entités dans leur environnement immédiat. **Pour combler l'écart entre la nature et la culture**, il nous faut essentiellement réfléchir et agir avec les enfants et avec les autres, conscients que nous vivons tous dans un monde qui va au-delà de l'humain.

Bibliographie

Abram, D. (2013). *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens* [traduit de l'anglais (États-Unis) par Didier Demorcy et Isabelle Stengers]. Paris : Éditions La Découverte.

Battiste, M. (2014). Reframing the human: Making new sense of nonsense of Eurocentric discourses surrounding Aboriginal peoples. Communication présentée au symposium *Learning How to Inherit in Colonized and Ecologically Challenged Lifeworlds*, Université de Victoria (C.B.).

Callaghan, K. (2013). L'environnement en tant qu'éducateur. *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*, 12-17. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/ResearchBriefsFr.pdf>.

- Capra, F. et P. L. Luisi. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge (R.-U.) : Cambridge University Press.
- Carson, R. (1962). *Silent spring*. Boston : Houghton Mifflin.
- Common Worlds Research Collective. (2015). Inquiries. Repéré à <http://commonworlds.net/research/>.
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415, 23.
- Gouvernement de l'Ontario. (2012-2017). Plan d'action contre le changement climatique. Repéré à <https://www.ontario.ca/fr/page/plan-daction-contre-changement-climatique>.
- Gouvernement du Canada. (2013). Les mesures du Canada face aux changements climatiques. Repéré à <https://www.canada.ca/fr/services/environnement/meteo/changementsclimatiques/action-pour-climat.html>.
- Greenwood, D. A. (2013). A critical theory of place-conscious education, dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, A. E. J. Wals (dir.), *International Handbook of Research on Environmental Education*, 93-100. [London] : Routledge.
- Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. (2014). *Climate change 2014 – Synthesis Report*. Contribution des groupes de travail I, II et III au cinquième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (R. K. Pachauri et L. A. Meyer, dir.). Genève : Auteur. Repéré à http://www.ipcc.ch/report/ar5/syr/index_fr.shtml.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham, NC : Duke University Press.
- Lupinacci, J. (2013). Eco-ethical environmental education : Critically and ethically examining our perceptions of being human, dans A. Kulnieks, D. R. Longboat et K. Young (dir.), *Contemporary studies in environmental and indigenous pedagogies: A curricula of stories and place*, 185-200. Rotterdam : Sense.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Toronto : Auteur. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/HowLearningHappensFr.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*. Toronto : Auteur. Repéré à https://files.ontario.ca/books/edu_the_kindergarten_program_french_aoda_web_july28.pdf.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*, New York : Routledge.
- Ritchie, J. (2013). Sustainability and relationality within early childhood care and education settings in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Early Childhood*, 45, 307-326.

- Steffen, W., P. J. Crutzen et J. R. McNeill. (2007). The Anthropocene: Are humans now overwhelming the great forces of nature? *Ambio*, 36, 614-621.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461.
DOI : 10.1080/13504622.2017.1325452.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. London (R.-U.) : Routledge.
- Walking with Wildlife in Wild Weather Times. Consulté le 19 juillet 2017.
Repéré à <https://walkingwildlifewildweather.com/>.
- Wien, C. A. (2013). Rendre l'apprentissage visible par la documentation pédagogique. *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*, 30-34. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/ResearchBriefsFr.pdf>.

Biographies des auteures

Veronica Pacini-Ketchabaw, Ph. D.

Veronica Pacini-Ketchabaw est professeure en éducation de la petite enfance à la Faculté d'éducation de l'Université Western Ontario. Avant de se joindre à l'Université Western, elle a été professeure à l'École des soins pour enfants et adolescents de l'Université de Victoria, où elle est maintenant professeure auxiliaire. Ses travaux de recherche actuels au sein du *Common Worlds Research Collective* établissent les relations des enfants avec des lieux, des matières et d'autres espèces.

Randa Khattar, Ph. D.

Randa Khattar est attachée de recherche au niveau postdoctoral et professeure auxiliaire adjointe à l'Université Western. Auparavant, elle a été professeure adjointe à l'Université Charles Sturt, où elle est toujours professeure auxiliaire à l'École de formation des enseignants. Son programme de recherche, ancré dans une constellation interdisciplinaire de théories du post-fondationnalisme, de la complexité et de l'écoféminisme, se déroule au sein du *Common Worlds Research Collective* et problématise les modes de vie au-delà de l'humain.

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitué en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

2018

Penser, sentir, agir

Valoriser l'enfant durant la moyenne enfance



Cultiver l'identité francophone dans les programmes avant et après l'école

Par Paulette Rozon, Ph. D.

Les programmes avant et après l'école peuvent offrir des expériences enrichissantes et constituer des environnements stimulants qui contribuent à l'apprentissage et à l'épanouissement de l'enfant. En Ontario, en contexte minoritaire francophone, il incombe aux intervenantes et intervenants de première ligne qui œuvrent dans le cadre des programmes de langue française de créer un environnement favorisant l'acquisition de la langue française et l'appropriation de la culture francophone dans toute sa diversité. Ces personnes accompagnent l'enfant dans son cheminement culturel et identitaire francophone, en plus d'appuyer le développement de ses capacités cognitives, affectives, sociales et physiques. L'objectif de ce sommaire de recherche est de sensibiliser les intervenantes et intervenants de première ligne œuvrant dans le cadre des programmes avant et après l'école dans les écoles de langue française par rapport à leur responsabilité quant à la construction de l'identité culturelle francophone de l'enfant.

Identité francophone

L'identité personnelle de l'enfant se définit à partir d'un ensemble de facteurs tels que ses origines, ses valeurs, sa famille et le milieu dans lequel elle ou il vit. L'identité sociale francophone de l'enfant se construit au contact des autres, c'est-à-dire qu'elle repose sur l'idée que l'enfant se fait, entre autres, de ses compétences en français et de ses capacités à apprendre, à interagir, à jouer de manière autonome, à faire des choix et à prendre des décisions, ainsi que de son sens d'appartenance aux divers groupes de son milieu – sa famille, ses pairs et les groupes d'intérêt avec lesquels elle ou il participe à des activités scolaires, parascolaires, communautaires, culturelles ou autres.

On peut avoir plusieurs identités sociales et il arrive parfois qu'une identité prenne plus d'importance qu'une autre. Par exemple, un enfant peut se définir comme « francophone ». Son identité peut se manifester de la façon suivante : l'enfant passe du temps avec des amies et amis qui parlent français, écoute la musique d'artistes d'expression française et assiste à des manifestations culturelles francophones. Plus les expériences vécues avec sa famille, ses pairs et les personnes de son entourage valorisent l'enfant et plus elles soulignent l'apport de la langue française et de la communauté francophone dans sa vie, plus forte deviendra son identité francophone (Alberta Education, 2016; Duguay, 2008).

« L'identité résulte de la fusion de la langue et de la culture. [...] la langue est le véhicule principal de la culture et les études révèlent que l'identité est le résultat de la socialisation langagière et culturelle. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 18)

Épanouissement de l'identité culturelle francophone

Les programmes avant et après l'école offerts en langue française sont des milieux privilégiés qui stimulent chez l'enfant l'identité francophone en lui offrant divers types d'activités qui contribuent à son autonomie linguistique et culturelle et à son sentiment d'appartenance à la francophonie dans toute sa diversité. Duguay (2008) propose trois types d'activités distincts, mais liés étroitement entre eux, qui influencent le degré d'affirmation de l'enfant.

1. Activités qui permettent à l'enfant d'échanger avec ses parents et ses amis, et de socialiser en français avec divers groupes à l'école et dans sa communauté. Par exemple, permettre à l'enfant de vivre des activités en

français avec ses parents et ses amis (p. ex., jeux, médias, films), de prendre part à des activités communautaires à caractère culturel et sportif (p. ex., spectacles, festivals, événements sportifs), de parler français dans les espaces publics (p. ex., cinémas, magasins, restaurants), d'utiliser le français par le biais des technologies de l'information et de la communication (p. ex., réseaux sociaux, médias sociaux).



- 2. Activités qui contribuent à augmenter la motivation de l'enfant à agir de manière autonome** en faisant des choix en matière de découvertes, d'apprentissages et de créations, en relevant des défis ou en cultivant des relations interpersonnelles positives et valorisantes avec les personnes qui forment son réseau d'appartenance. Par exemple, permettre à l'enfant : d'être exposé à des modèles ou à des personnalités signifiants de la francophonie; de vivre des expériences marquantes avec d'autres francophones de son âge; d'effectuer des choix linguistiques et d'en assumer les conséquences; de développer une fierté d'appartenir à la communauté francophone.
- 3. Activités qui permettent à l'enfant de s'adapter à sa réalité, mais aussi de la transformer pour la rendre meilleure.** Par exemple, permettre à l'enfant de prendre conscience d'être francophone et du contexte minoritaire dans lequel elle ou il vit; d'actualiser son potentiel et ses talents dans ses activités langagières et culturelles en français; de prendre position sur des questions liées à la langue française et à la culture francophone; de valoriser, par des gestes concrets, la langue française et la culture francophone; de s'affirmer sur le plan linguistique et culturel dans différents contextes; de s'engager dans des projets visant à changer une situation.

Selon plusieurs études (Landry, Allard et Deveau, 2010; Cormier, 2010), l'enfant doit d'abord comprendre les réalités sociales du milieu dans lequel elle ou il vit, afin de prendre conscience de l'effet de ses choix. prise de conscience peut amener l'enfant à s'engager à changer l'état des choses. C'est par des occasions d'appropriation linguistique et culturelle qu'elle ou il pourra développer des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance, comprendre les réalités sociales de son milieu de vie et de sa communauté, et prendre conscience des enjeux dans la société pour ensuite pouvoir s'engager à changer l'état des choses.

Cormier (2010) propose sept axes d'intervention qui font vivre à l'enfant des expériences linguistiques et culturelles enrichissantes et stimulantes. Ces axes s'arriment, se complètent et se superposent pour former un tout cohérent qui guide le choix d'activités signifiantes.

- Actualisation du potentiel d'apprentissage
 - L'enfant maîtrise ses apprentissages. Exemple de piste : Élaborer des activités significantes en se basant sur les connaissances, le vécu, les champs d'intérêt de l'enfant de même que ses préférences en matière d'apprentissage.
- Rapport positif à la langue française
 - L'enfant a un sentiment de compétence par rapport à ses capacités langagières en français. Exemple de piste : À partir des connaissances antérieures de l'enfant, développer son vocabulaire en français avec des activités significantes favorisant une approche communicative.
- Appropriation culturelle
 - L'enfant découvre la culture francophone. Exemple de piste : Découvrir des personnalités et des personnages francophones qui ont marqué un champ d'activité (p. ex., athlète, femme ou homme politique, femme ou homme de lettres, environnementaliste, scientifique) dans une démarche d'apprentissage (p. ex., par le jeu, l'enquête).
- Développement de l'autodétermination
 - L'enfant fait preuve d'autonomie, de sentiment de compétence et d'appartenance. Exemple de piste : Favoriser des travaux à réaliser en équipe sur un sujet d'intérêt commun (p. ex., leaders francophones dans divers domaines tels que les sciences, la médecine, les arts, les sports, l'entrepreneuriat) et qui font appel à la coopération afin de développer un sentiment d'appartenance.
- Négociation identitaire
 - L'enfant réfléchit sur la façon de se définir par rapport à la langue française et à la culture francophone. Exemple de piste : Créer des activités (p. ex., compétition sportive, exposition d'œuvres d'art) qui font ressortir l'identité francophone de façon positive.
- Conscientisation et engagement
 - L'enfant vit des expériences qui font appel à la pensée critique et l'amènent à apporter un changement. Exemple de piste : Encourager des débats sur des sujets qui touchent les groupes minoritaires dans la société (p. ex., dépliants offerts en anglais seulement à l'hôpital d'une région désignée selon la *Loi sur les services en français*¹, propos péjoratifs à l'égard des francophones) et sur son engagement à changer les choses.

1. Pour de plus amples renseignements, voir le site Web du gouvernement de l'Ontario au <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90f32>.

- Leadership communautaire
 - L'enfant contribue à l'épanouissement de la communauté francophone tout en développant son leadership. Exemple de piste : Créer un projet (p. ex., organisation de la journée de la Francophonie ontarienne, promotion des services en français dans la communauté) qui engage l'enfant, en partenariat avec des personnalités, des entrepreneurs ou des organismes de la communauté francophone.

La mise en application de situations d'apprentissage dans le programme avant et après l'école en langue française ne peut que contribuer à créer un climat favorable à l'appropriation de la culture francophone. Ces axes d'intervention sont liés étroitement aux quatre fondements mis en avant dans *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, à savoir l'appartenance, l'engagement, l'expression et le bien-être. « Ces fondements, ou *façons d'être* forment une vision du potentiel de tous les enfants et de ce que les enfants devraient expérimenter chaque jour » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 7).



Identité francophone et sentiment d'appartenance

Selon le modèle d'appropriation de la culture francophone (Ontario, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009), il convient de distinguer deux dimensions de la culture : la culture collective et la culture individuelle.

La culture francophone présente des caractéristiques distinctes, à la fois dynamiques et évolutives, issues de l'histoire des communautés francophones de l'Ontario et reconnues implicitement ou explicitement par ses membres. Cette culture est fondée sur un ensemble de valeurs, de croyances, de traditions, de façons de faire et de vivre ensemble qui évolue au rythme de celles et ceux qui la font vivre. C'est la culture collective.

Pour sa part, l'individu possède un bagage culturel qui lui est unique. Ce bagage contient une histoire personnelle qui a été modelée par l'influence de sa famille, ses amies et amis, du quartier, du milieu scolaire et l'origine ethnique. Ce bagage constitue l'univers familial de l'individu. C'est la culture individuelle.

La figure 1 ci-après illustre ces concepts et met en évidence les relations entre la culture individuelle (représentée par le cercle intérieur) et la culture collective (représentée par le cercle extérieur), ce qui permet de rendre compte des interactions constantes entre les deux cultures. Ainsi, l'individu connaît et comprend les référents culturels de la culture collective et y participe en l'enrichissant de sa culture individuelle, tandis que la culture collective contribue à la construction identitaire de l'individu en lui permettant de s'appropriier des référents culturels de cette culture collective.

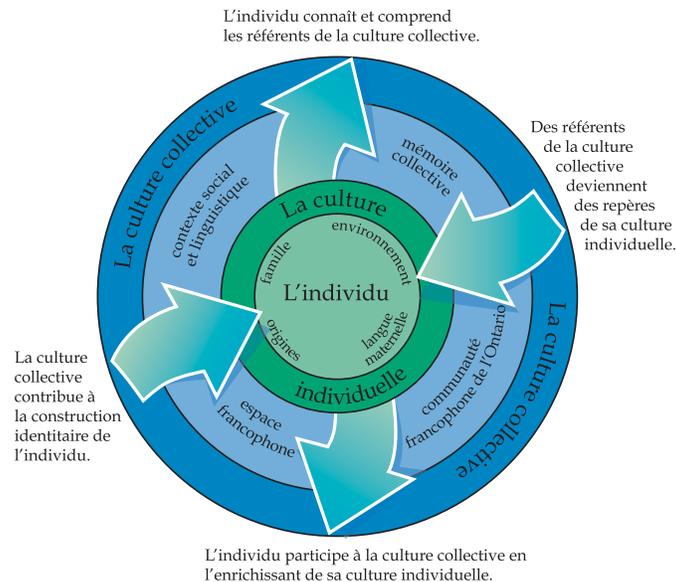


Figure 1 – Appropriation de la culture

Source : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, p. 25.

Afin de développer un sentiment d'identité et d'appartenance à la communauté francophone, l'enfant prend conscience des référents qui caractérisent la culture collective, se reconnaît dans certains référents, et les fait siens. Cette expérience peut lui donner envie d'agir sur les référents culturels² et de participer au renouveau de la culture collective. Il s'agit là d'une manifestation du sentiment d'appartenance qui fait partie intégrante du sentiment de l'identité culturelle francophone. L'intégration de référents culturels francophones dans les activités offertes dans les programmes avant et après l'école permet d'ancrer l'apprentissage dans une réalité perceptible pour l'enfant. Cependant, l'intégration de référents

2. Thématiques regroupant les référents culturels signifiants pour la francophonie : personnalités, personnages; traditions, mode de vie, moeurs; manifestations, rassemblements; institutions, organismes; législation, jurisprudence, réalisations, oeuvres; patrimoine historique, linguistique, contemporain.

culturels aux activités doit être planifiée de façon globale et stratégique. Il faut faire valoir, par l'entremise d'un vaste éventail d'activités, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être devant favoriser la transmission de la culture francophone à l'enfant à des fins d'appropriation culturelle et de développement personnel. Il faut toutefois éviter de donner un caractère trop folklorisé à la notion de culture.

Les référents culturels existent dans tous les secteurs de l'activité humaine. Ils peuvent être sélectionnés dans l'univers familial de l'enfant ou la culture de son milieu. Ils peuvent refléter les aspects culturels de la communauté francophone régionale, provinciale, nationale ou mondiale. Ils peuvent aussi être puisés dans l'actualité ou provenir de l'observation de la vie courante, de la recherche historique ou de l'expérimentation scientifique. Ensemble, ces référents culturels signifiants pour la francophonie alimentent la mémoire collective et rendent compte de ses modes de communication, de ses valeurs, de ses croyances, de ses modes de vie, de ses coutumes, de ses réalisations et de ses symboles (Conseil des ministres de l'éducation [Canada], 2012).

La Banque pancanadienne des référents culturels signifiants pour la francophonie a été créée dans le but d'appuyer les intervenantes et intervenants dans l'intégration de la culture dans les situations d'apprentissage. Cette banque comprend plus de 1 000 référents culturels francophones qui contribuent d'une manière significative à la construction de l'identité culturelle de l'enfant et à la vitalité de la communauté francophone d'ici et d'ailleurs. Cette base de données ainsi que d'autres ressources en appui à l'appropriation de la culture francophone est accessible sur la page Web *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française* du site Web Ressources éducatives de l'Ontario (REDO) au https://www.redontario.ca/app_cult.aspx

Rôles culturels des intervenantes et intervenants de première ligne

Les intervenantes et intervenants de première ligne qui évoluent dans l'entourage de l'enfant exercent une influence certaine sur son cheminement culturel. Toutefois, en raison de la fréquence et de la continuité de leurs interventions, leur influence est déterminante pour amener l'enfant à percevoir l'importance de la culture et à établir un rapport positif avec elle. Il incombe à ces personnes intervenant en première ligne de proposer régulièrement à l'enfant des activités

lui permettant de s'engager et de devenir un acteur culturel actif dans la communauté francophone.

Les intervenantes et intervenants de première ligne exercent différents rôles culturels qui se traduisent par des attitudes et des gestes pédagogiques particuliers qui varient selon les situations. Par conséquent, pour remplir pleinement leur mandat culturel, il faut proposer à l'enfant des situations diversifiées qui lui permettent d'apprendre à adapter sa façon d'agir et d'interagir selon les contextes, les objets culturels et les personnes en interaction. L'enfant pourra voir des situations se transformer en expériences marquantes en raison de sa personnalité, de ses centres d'intérêt ou de son bagage culturel.

Les rôles culturels qu'exercent les intervenantes et intervenants de première ligne peuvent être décrits en termes de *modèle culturel*, de *porteur culturel* et de *médiateur culturel*. L'outil d'observation et d'analyse ci-dessous intitulé *Manifestations des rôles culturels des intervenantes et intervenants de première ligne* associe chacun de ces trois rôles à des manifestations, en lien avec le comportement des intervenantes et intervenants, qui intègrent la dimension culturelle dans leur vie professionnelle. Cet outil se prête à différentes utilisations dont :

- l'observation de pratiques pédagogiques liées étroitement à l'intégration de la dimension culturelle;
- la réflexion individuelle sur l'adoption d'attitudes culturelles;
- la planification d'activités intégrant la dimension culturelle;
- l'accompagnement d'un travail de régulation de pratiques pédagogiques visant l'intégration de la dimension culturelle.

Manifestations des rôles culturels des intervenantes et intervenants de première ligne

J'agis comme modèle culturel, c'est-à-dire que :

- je montre la valeur que j'accorde à la culture en communiquant mon intérêt pour la langue française et la culture francophone;
- j'actualise de manière continue mes connaissances et m'interroge sur leur portée culturelle;
- je multiplie et je diversifie mes pratiques culturelles;
- j'échange des expériences culturelles avec d'autres;
- je rends explicites mes démarches et mes réflexions à l'égard de la culture;
- je fais preuve d'ouverture à l'égard d'autres cultures, y inclus celle des enfants.

suite...

J'agis comme passeur culturel, c'est-à-dire que :

- je fais vivre aux enfants des expériences qui leur permettent de découvrir, de s'appropriier ou d'approfondir la culture francophone;
- je fais appel à des personnes-ressources, à des objets et à des savoirs ayant une légitimité culturelle;
- je tire profit du contexte et je planifie des activités d'apprentissage qui amènent les enfants à :
 - s'engager dans une démarche, une réflexion ou une production à portée culturelle;
 - s'approprier la culture francophone et des référents d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui;
 - échanger pour construire du sens relativement aux pratiques, aux objets et aux savoirs culturels;
- je mets en relation les éléments culturels ciblés et les situations d'apprentissage proposées;
- j'explique en quoi les situations d'apprentissage ont une portée culturelle, interculturelle ou transculturelle;
- je guide les enfants pour qu'ils soient en mesure de :
 - réinvestir les éléments culturels dans d'autres contextes;
 - prendre conscience que la culture francophone contribue à la compréhension et à l'interprétation du monde ainsi qu'à la construction de l'identité culturelle francophone.

J'agis comme médiateur culturel c'est-à-dire que :

- je tiens compte de la culture des enfants pour les faire cheminer dans l'appropriation de la culture francophone;
- j'aide les enfants à mettre en perspective leur culture individuelle et la culture collective dans laquelle ils s'inscrivent;
- je favorise des échanges avec des personnes de ma propre culture et d'autres cultures;
- j'amène les enfants à prendre la parole pour :
 - expliciter le sens et la valeur qu'ils attribuent aux pratiques, aux objets et aux savoirs culturels avec lesquels ils sont en contact;
 - interpréter le monde au moyen de leurs repères culturels;
 - établir des liens entre leurs préjugés, leurs valeurs et leurs opinions;
 - confronter leur représentation du monde avec celles de leurs pairs;
- je soutiens les enfants pour qu'ils tiennent compte des référents culturels lorsqu'ils portent un jugement critique.

Adapté d'un document de travail intitulé *Intégration de la dimension culturelle en salle de classe. Outil d'observation et d'analyse*. (Initiative de collaboration entre le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. 2015 [non publié]).

Une identité francophone en contexte minoritaire se construit à partir d'expériences qui permettent à l'enfant de développer ses sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance. L'intervenante ou intervenant de première ligne dans les programmes avant et après l'école de langue française doit agir comme un modèle culturel, un passeur culturel et un médiateur culturel en créant et en offrant à l'enfant des expériences authentiques qui permettent l'acquisition de la langue française, l'appropriation de la culture francophone ainsi que le développement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone. L'intervenante ou intervenant de première ligne contribue ainsi à la création ou à l'élargissement d'un espace francophone qui reflète le dynamisme et le pluralisme de la communauté francophone, tout en favorisant l'épanouissement identitaire francophone de l'enfant ainsi que son bien-être et sa réussite scolaire.

Les programmes avant et après l'école offerts en français peuvent véritablement constituer un milieu où l'enfant acquiert de solides compétences langagières en français tout en approfondissant sa connaissance de la culture francophone d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Ainsi, l'enfant s'approprie un ensemble de repères culturels lui permettant d'interpréter le monde et de découvrir les traits distincts et les manifestations de la francophonie dans toute sa diversité sur le plan matériel, affectif, social, culturel et intellectuel.

Questions de réflexion

Rôles culturels

Considérant les trois rôles culturels décrits dans le tableau présenté plus haut :

- Quel est le rôle culturel avec lequel vous êtes le plus à l'aise? Comment se manifeste ce rôle dans votre pratique professionnelle au quotidien? Comment pouvez-vous assumer davantage ce rôle?
- Quel est le rôle culturel avec lequel vous êtes le moins à l'aise? Quels moyens vous permettront d'accroître ce rôle culturel dans votre pratique professionnelle au quotidien?

Référents culturels francophones

Considérant que les référents culturels existent dans tous les secteurs de l'activité humaine, tant à l'échelle locale, régionale, provinciale, nationale et mondiale :

- Sélectionner dix référents culturels francophones que vous désirez intégrer dans votre pratique professionnelle.
- Comment s'est déroulée la sélection de ces référents culturels? Quels problèmes avez-vous rencontrés?

- Quels moyens vous aideront à reconnaître des référents culturels francophones représentatifs de la communauté francophone d'ici et d'ailleurs?

Application pratique

En se basant sur le modèle d'appropriation culturelle présenté dans ce sommaire, identifier un ou des référents culturels de la communauté francophone et trouver une occasion vous permettant d'intégrer ce référent culturel dans une activité significative.

- Comment s'est déroulée la préparation de l'activité? Quels problèmes avez-vous rencontrés?
- Comment décrivez-vous votre rôle culturel dans la mise en application de l'activité avec les enfants?
- Comment cette activité significative permettra aux enfants de manifester leurs sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance?

Références bibliographiques

Alberta Education. (2016). *La notion d'identité chez les jeunes*. Repéré au <http://www.learnalberta.ca/content/flfran/pdf/notionidentiteenfant.pdf>

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]. (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement*. Toronto : Auteur. Repéré au <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/313/Document-de-fondements-2012.pdf>

Cormier, M. (2010). *Favoriser la réussite : une affaire d'école*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré au http://www.ctf-fce.ca/Documents/Francophone/REUSSIR_Publication_WEB.pdf

Duguay, R.-M. (2008). *Identité culturelle, identité linguistique et sentiment d'appartenance. Piliers de l'apprentissage chez les jeunes enfants en service de garde*. Moncton : Université de Moncton. Repéré au http://www8.umoncton.ca/umcm-grpe/wp-content/uploads/2012/02/Identit_version_web21.pdf

Landry R., Allard R. et Deveau, K. (2010). *École et autonomie culturelle : Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire. Nouvelles perspectives canadiennes*. Repéré au http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pch/CH3-2-13-2010-fra.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française. Cadre d'orientation et d'intervention*. Repéré au <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance. Document ressource sur l'apprentissage par les relations à l'intention des personnes qui travaillent avec les jeunes enfants et leurs familles*. Repéré au <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/HowLearningHappensFr.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario et ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir du Québec. 2015. *Intégration de la dimension culturelle en salle de classe. Outil d'observation et d'analyse*. Projet de collaboration Ontario-Québec. [Non publié].

Biographie de l'auteure

Paulette Rozon, Ph. D.

Paulette Rozon a débuté sa carrière comme enseignante au palier secondaire dans deux écoles secondaires de l'Est ontarien où elle a enseigné durant vingt-deux ans. Elle détient un doctorat en administration de l'éducation de l'Université de Montréal et depuis 1983, elle enseigne à temps partiel à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. De 1999 à 2014, Paulette Rozon a travaillé à titre d'agente d'éducation à la Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Elle a été responsable de plusieurs dossiers liés au curriculum de l'Ontario, ainsi que de la mise en œuvre de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario, une initiative pédagogique axée sur la culture, dans les écoles de langue française de l'Ontario.

La Fonction publique de l'Ontario s'efforce de faire preuve de leadership quant à l'accessibilité. Notre objectif est de nous assurer que tous les employés du gouvernement de l'Ontario et tous les membres du public que nous servons ont accès à tous les services, produits et installations du gouvernement. Ce document, ou l'information qu'il contient, est offert en formats substitués sur demande. Veuillez nous faire part de toute demande de format substitut en appelant ServiceOntario au 1 800 668-9938 (ATS : 1 800 268-7095).

ISBN 978-1-4868-2051-1 (PDF) © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2018