

*Je n'enseigne rien à mes [enfants]; j'essaie seulement de créer les conditions dans lesquelles ils peuvent apprendre*

*Albert Einstein*

## **CHAPITRE 1**

---

# **Comprendre comment l'enfant apprend : quelques fondements**

**Charlaine St-Jean**

Professeure, Université du Québec à Rimouski

**Hélène Larouche**

Professeure retraitée, Université de Sherbrooke

**Johanne April**

Professeure, Université du Québec en Outaouais

Ce premier chapitre se penche sur la difficile question de l'apprentissage chez le jeune enfant par un survol des fondements et des principes pédagogiques qui sont déterminants pour assurer une éducation respectueuse de son développement.

La période préscolaire donne l'occasion à tout adulte d'assumer un rôle d'accompagnateur, à la base de toute évolution et de tout épanouissement du développement humain. Dans le cadre de ce chapitre, la première partie aborde les postulats propres au courant humaniste : la reconnaissance de l'expertise et du potentiel de la personne accompagnée, la prise en compte des besoins de l'enfant, de ses sentiments, de sa créativité et de sa capacité à faire des choix. La deuxième partie se tourne sur le rôle d'accompagnement dévolu à l'enseignante (ou tout adulte) qui adhère à une approche centrée sur l'enfant. Enfin, la troisième partie propose de s'attarder au contexte éducatif qui offre un environnement stimulant pour l'apprentissage du jeune enfant.

## Opérer un renversement conceptuel : une approche centrée sur l'enfant

Pour bien comprendre comment le jeune enfant apprend, on doit d'abord comprendre son développement. Cela nécessite d'opérer un renversement conceptuel de l'enseignement disciplinaire au profit d'un regard centré sur l'apprenant en découverte. La perspective développementale prônée en éducation préscolaire est centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Pourquoi miser sur *une approche centrée sur l'enfant*? Considérant qu'elle est issue du courant humaniste (Chung et Walsh, 2000), elle se fonde sur la psychologie et les dispositions naturelles de l'enfant. L'apprentissage mise sur les intérêts qui sont liés, en partie, au niveau du développement de l'enfant et en partie, aux expériences vécues dans le milieu dans lequel il évolue (Dewey, 1947). Respecter la progression développementale de l'enfant requiert une solide connaissance de ses caractéristiques et de ses besoins pour comprendre comment il apprend.

L'enfant à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire a sa manière propre d'apprendre qui se distingue des enfants plus vieux. En effet, la curiosité, l'exploration, la manipulation et les essais et erreurs occupent une place prépondérante, car c'est son mode d'apprentissage (Clements et Sarama, 2021 ; St-Jean, 2020). Entre 3 et 7 ans, l'enfant bâtit ses propres représentations par le raisonnement et l'abstraction qui se détachent peu à peu de l'expérience spontanée. Sa pensée intuitive et spontanée évolue au fur et à mesure que ses activités posent des défis significatifs.

Adhérer à une approche centrée sur l'enfant signifie que l'enseignante adopte la perspective de l'enfant et croit en ses capacités avec un regard systémique sur l'ensemble de ses potentialités. Elle démontre une volonté de le connaître pour ce qu'il est et non pour ce qu'elle souhaite lui enseigner ou ce qu'il lui manque. La mise en œuvre qui découle de ce fondement laisse une grande marge de manœuvre à l'enseignante dans sa pratique éducative.

Une approche centrée sur l'enfant, comme les approches éducatives intégrées (AEI) (qui seront abordées plus loin), postule également que l'enfant apprend davantage dans un environnement où il peut expérimenter, manipuler, prendre des initiatives et interagir avec ses pairs (Miller et Halpern, 2013). D'une part, ces approches, inspirées des fondements de l'éducation, encouragent l'enfant à socialiser, à raisonner,

à expérimenter, à découvrir et à entrer en relation avec les autres. D'autre part, elles incitent l'enseignante à s'ajuster à la singularité, au potentiel de chaque enfant pour répondre à ses intérêts, à ses besoins et à ses apprentissages (OCDE, 2007).

## **Aller à la rencontre de l'enfant : une implication mutuelle**

Considérant que l'approche centrée sur le développement de l'enfant place l'enfant au cœur de ses apprentissages, l'enseignante se doit de stimuler sa curiosité, et répétons-le, de le laisser découvrir, manipuler, explorer et expérimenter par lui-même. Ainsi, elle exerce un rôle de médiation en saisissant les opportunités manifestées par l'enfant, elle nourrit ses questionnements, provoque des conflits cognitifs, encourage sa curiosité, etc. Bien que l'enfant détienne le rôle central dans l'acquisition de ses compétences, les situations d'apprentissage doivent être significatives et contextualisées.

Si on reconnaît que l'enfant est le principal agent de son développement et acteur de ses apprentissages, le rôle de l'enseignante se traduira par celui d'accompagnatrice, de guide, de médiatrice, de facilitatrice, d'interlocutrice, etc. Une des conditions premières pour jouer ces rôles est la mise en place d'un contexte de jeu afin d'offrir des initiatives à l'enfant qui lui permettront de faire des choix et de développer des stratégies et des démarches propres à son niveau de développement (ex. : Coople et Bredekamp, 2009). Une prudence s'impose : il ne s'agit pas de n'importe quel jeu ni de n'importe quelle activité spontanée. Pour qu'il y ait un réel impact sur l'apprentissage, le jeu devrait offrir à l'enfant des défis significatifs, plusieurs occasions de faire des choix, de prendre des initiatives, de résoudre des problèmes, de travailler en coopération et de développer son langage.

On oublie parfois que l'éducation est d'abord une affaire de relations. Apprendre n'est pas un acte passif, l'enfant est coconstructeur de son savoir, de son identité et de sa culture. Cela implique qu'on le considère comme un interlocuteur valable, doté de potentiel. L'enfant est un acteur social qui participe à la société, à la culture, il a une capacité d'agir et possède ses propres moyens d'expression qui doivent être encouragés. Il faut l'inclure dans la prise de décision démocratique, car il contribue à la production et aux ressources sociales. Toutefois, cette vision de l'enfance exige un degré élevé de réflexivité, une compétence d'adaptation,

une mise en doute d'un savoir qui dicte qui on est et comment agir en tant qu'enseignante. Une pédagogue qui adopte une telle vision accepte que le processus d'apprentissage implique une relation mutuelle avec l'enfant (Dalberg *et al.*, 2011). Le but ultime de l'éducation préscolaire, voire de l'éducation, est d'accompagner l'enfant dans l'exploration et l'exploitation de son environnement afin qu'il développe une perception positive du monde et de lui-même.

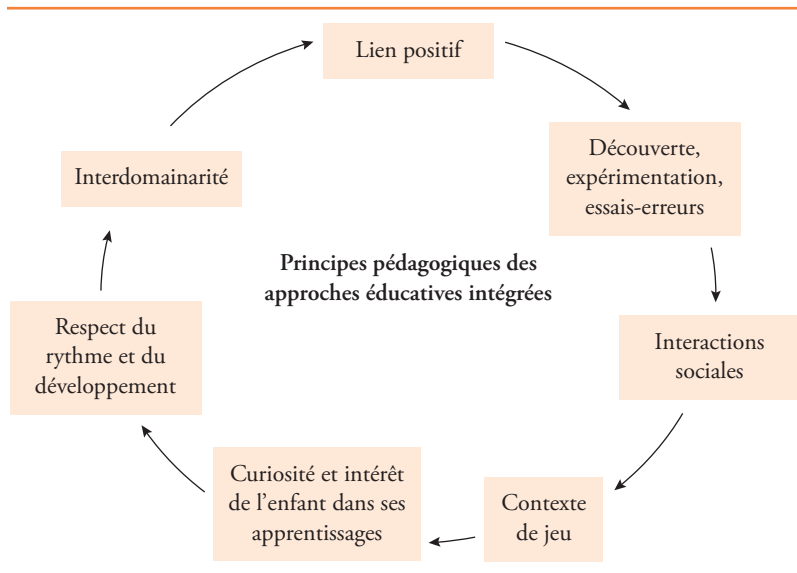
## Offrir un cadre structurant : l'apport d'un contexte inclusif et adapté

Lenoir (2020) affirme que l'interdisciplinarité, dans l'enseignement au primaire, n'est pas une finalité en soi, mais bien un moyen pour favoriser les processus d'apprentissage intégrateurs et l'intégration des savoirs entre eux. Ce concept trouve écho à l'éducation préscolaire, mais avec certaines nuances. En ce sens, l'interdisciplinarité n'est pas un enjeu à l'éducation préscolaire étant donné que les disciplines sont, a priori, absentes de ce niveau scolaire (dans les programmes éducatifs à tout le moins). À l'image de l'interdisciplinarité au primaire, l'« interdomainarité » fait référence au développement de l'ensemble des domaines ciblés dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). Ainsi, tout comme l'interdisciplinarité, lorsque l'enfant réalise un apprentissage dans un domaine en particulier, les autres domaines de développement peuvent être stimulés également. Cela influence tous les domaines développementaux en « interdomainarité » : moteur, social, affectif, cognitif et langagier.

L'apport essentiel de l'environnement est de donner un rôle actif à l'enfant dans la construction de ses connaissances tout en respectant son rythme d'apprentissage. Parmi tous les rôles que l'enseignante est appelée à exercer, le plus grand défi est sans doute celui de trouver un équilibre entre reconnaître les besoins et les intérêts de l'enfant et de fournir un cadre éducatif structurant pour qu'il se développe. Que faut-il comprendre par *cadre éducatif structurant*? Il s'agit de cultiver sa curiosité tout en l'amenant à se mettre en démarche d'apprentissage, de multiplier les découvertes tout en l'incitant à raisonner, à réfléchir par lui-même et à soutenir les initiatives tout en insistant sur les efforts requis pour s'engager et se mettre en démarche de projet ayant des finalités éducatives. Cette question d'équilibre entre besoins et intérêts de l'enfant et engagement est fondamentale dans le rôle que l'enseignante a à jouer afin de soutenir l'enfant dans son développement en encourageant la découverte et le plaisir.

Les approches éducatives intégrées (AEI) stipulent que l'enfant possède des compétences, des habiletés et des connaissances et qu'il utilise des stratégies, tout en ayant besoin de soutien et d'encouragement. Par exemple, Théo joue à mesurer des liquides dans le coin eau. En versant le liquide dans les différents contenants, Théo réalise que malgré un contenant plus haut, il y a moins d'eau qui y entre que dans le contenant court. C'est par plusieurs essais et erreurs qu'il fait cette constatation. Après quelques tentatives, il verse doucement et en petite quantité le liquide. En une période de jeu, Théo développe des stratégies pour transvider le liquide et il acquiert des connaissances liées aux volumes selon les différents contenants. Le soutien qui lui est offert doit viser à maintenir sa dignité, à assurer le développement de son plein potentiel et à être considéré comme un partenaire dans la relation avec les personnes qui les soutiennent (Wright, 2017). Dans l'exemple précédent, le soutien pourrait être offert en posant une question à Théo ou en déposant d'autres contenants devant lui. En somme, le soutien apporté à l'enfant se doit de laisser une place entière aux AEI. En ce sens, les approches éducatives intégrées, dont l'approche développementale, se déclinent en plusieurs principes pédagogiques guidant ainsi les choix et actions pédagogiques centrés sur l'enfant. Voici une figure qui situe les sept principes pédagogiques des AEI et l'explication de chacun de ces principes.

**Figure 1.1 :** Les principes pédagogiques des AEI (inspiré de St-Jean et Dupuis Brouillette, 2020)



Le premier principe correspond au fait de *créer un lien positif* avec l'enfant, dans la même idée que la théorie de l'attachement de Bowlby (1969), afin qu'il se sente bien dans la classe. Lorsque l'enseignante établit une relation positive avec l'enfant, ce dernier se sent alors en sécurité et il peut ainsi se permettre d'explorer son environnement (Cheng *et al.*, 2013). Le second principe implique que l'enfant apprend par lui-même par la *découverte*, par l'*expérimentation* et par *essai-erreur*. Plusieurs études soulignent l'importance pour l'enfant de manipuler, d'observer et de comparer afin de réaliser des apprentissages (p. ex. Miller et Halpern, 2013; Flynn, 2018). Pour ce faire, l'enseignante se doit de laisser une place importante à la découverte et doit mettre à profit du matériel et des objets au service de l'apprentissage qui permettent à l'enfant de progresser et de faire de nouveaux apprentissages. Elle peut laisser des bouchons, des roches, des coquillages et des branches dans les différents coins de la classe. Ce matériel pourra devenir une piscine ou tantôt une étable. Le tri effectué servira de point de départ pour la classification. Par le fait même, le troisième principe implique que l'enfant apprend dans les *interactions sociales*. En effet, apprendre est en partie le résultat d'un processus social. Ces interactions peuvent se réaliser entre les enfants, mais également entre l'enseignante et les enfants, autant pour la communication verbale et non verbale. Par l'observation, l'enseignante doit être à l'affût des besoins de chacun et elle doit s'assurer de maintenir un environnement favorable à leurs apprentissages. Le quatrième principe évoque les *apprentissages dans et par le jeu* chez l'enfant qui favorisent l'intérêt, la prise d'initiatives, la construction de sa pensée et l'engagement. De plus, le jeu occupe une place de choix pour solliciter les différentes dimensions du développement global (Bouchard *et al.*, 2019). Le jeu permet aux enfants de développer l'ensemble des savoirs mathématiques. En écoutant et en observant les enfants, l'enseignante pourra voir surgir une frise dans le stationnement des voitures, une rotation avec le morceau de casse-tête ou un dénombrement jusqu'à 18 lors d'une visite à la ferme. Le cinquième principe concerne la *curiosité* et les *intérêts* de l'enfant, qui motivent ses apprentissages et leur donnent du sens. Amorcer les situations d'apprentissage ou proposer des environnements éducatifs en se basant sur les intérêts de l'enfant le rend actif et motivé et permet que des apprentissages significatifs se réalisent. Pourquoi ne pas laisser les balances accessibles lors des jeux libres après avoir réalisé une activité en grand groupe? La première activité aura peut-être suscité l'intérêt pour plusieurs enfants. Le sixième principe concerne le respect

du *propre rythme* de développement de l'enfant. Il est incontestable que le respect du rythme de croissance et l'unicité de chacun doivent être respectés. Par exemple, une majorité d'enfants maîtrisent la reconnaissance des nombres entre 0 et 10 vers l'âge de 5 ans. Toutefois, il n'est pas rare d'observer un enfant de 6 ans qui ne les distingue pas encore. Il suit son propre rythme de développement et il est inutile de le forcer à le faire. Il y parviendra lorsqu'il aura établi un lien entre le nombre et le dénombrement. Finalement, le septième principe implique que *toutes les dimensions du développement* de l'enfant sont étroitement *liées* selon une « interdomainarité ». Ce qui signifie que lorsque l'enfant réalise un apprentissage dans un domaine particulier, les autres domaines de son développement peuvent être stimulés également. Reprenons l'exemple de Théo qui transvide des liquides dans les différents contenants. Le domaine moteur est sollicité par exemple par différentes composantes, soit la motricité fine, la latéralité, le schéma corporel, l'organisation spatiale, etc. En nommant les termes *transvider*, *contenant* et *volumes*, il acquiert un nouveau vocabulaire. Est-il seul dans le coin ou est-il avec un ami? Est-ce que l'espace permet aux enfants d'interagir? Autant d'éléments qui contribueront à stimuler sa compréhension.

Finalement, des pratiques enseignantes en cohérence avec les approches éducatives intégrées demandent à l'enseignante un cadre souple et une organisation flexible propice aux apprentissages où l'enfant prend des décisions et se questionne. Cela peut s'observer notamment quand les enseignantes font preuve d'une ouverture envers la diversité des comportements de l'enfant : « Ce respect de la diversité se vit aussi comme une absence de jugement de la part des [enseignantes et de l'enfant] pour accepter et accueillir les individus dans toute leur singularité » (Dupuis Brouillette, 2017, p. 93).

En conclusion, ce premier chapitre vise à mieux comprendre comment l'enfant apprend. De notre point de vue, l'apprentissage est un acte social qui implique une recherche de sens par l'enfant qui interagit dans un contexte signifiant. Ce processus mobilise toutes les dimensions développementales selon l'« interdomainarité ». Comprendre comment l'enfant apprend nécessite donc de l'observer en action, dans sa démarche de construction de sens. La richesse de l'approche développementale réside dans cette relation mutuelle entre l'enfant et son enseignante qui lui permet d'être acteur et même auteur de ses apprentissages.

## Références

- Bouchard, C., Blanchet, M., Cadoret, G., Charron, A., Coutu, S., Duval, S., Fréchette, N., Gravel, F., Landry, S., Leboeuf, M., Lemay, L., Morissette, P., Provencher, S., Provost, M. A. et Sylvestre, A. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2<sup>e</sup> édition). Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement and loss: Vol. 1. Attachement*. Basic Books.
- Cheng, K., Huttenlocher, J. et Newcombe, N. S. (2013). 25 years of research on the use of geometry in spatial reorientation: a current theoretical perspective. *Psychonomic Bulletin and Review*, 20(6), 1033-1054. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0416-1>
- Chung, S. et Walsh, D. (2000). Unpacking Child Centredness: A History of Meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215-234.
- Clements, D. H. et Sarama, J. (2021). *Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach*, The Teacher Book. Routledge.
- Coope, C. et Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. National Association for the Education of Young Children.
- Dalberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. Éditions Érès.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Éditions Bourrelier.
- Dupuis Brouillette, M. (2017). *Pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans* [mémoire]. Université du Québec en Outaouais. Département des sciences de l'éducation.
- Flynn, T. (2018). *Mapping a Learning Trajectory and Student Outcomes in Unplugged Coding: a Mixed Methods Study on Young Children's Mathematics and Spatial Reasoning* [thèse de doctorat, Trent University]. <http://digitalcollections.trentu.ca/objects/etd-615>
- Lenoir, Y. (2020). La pensée réflexive/critique en éducation : quels enjeux. Pensées disciplinaires et pensée critique. Enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche, 43-75.
- Miller, D. I. et Halpern, D. F. (2013). Can spatial training improve long-term outcomes for gifted STEM undergraduates? *Learning and Individual Differences*, 26, 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.012>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire – Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec.



- OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*.
- St-Jean, C. (2020). *La qualité des interactions enseignante-enfants et le développement du raisonnement spatial à la maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14301/1/D3849.pdf>
- St-Jean, C. et Dupuis Brouillette, M. (2020). Les approches éducatives intégrées : une activité de mesure. *Revue Préscolaire*, 58(1), 31-34.
- Wright, R. E. (2017). *Kindergarten Teachers' Developmentally Appropriate Beliefs and Practices and their Perceptions of Children's Kindergarten Readiness: Comparing the Beginning and the end of the School Year* [thèse de doctorat, Utah State University]. Récupéré de <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1601&context=etd>

