

# L'ÉTAYAGE

## AGIR COMME GUIDE POUR SOUTENIR L'AUTONOMIE

POUR UN ENFANT À SON PLEIN POTENTIEL

Sonia Cloutier





# L'ÉTAYAGE

AGIR COMME GUIDE  
POUR SOUTENIR L'AUTONOMIE

**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

*Diffusion / Distribution :*

**Canada :** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

**France :** Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

**Afrique :** Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine  
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

**Belgique :** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

**Suisse :** Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# L'ÉTAYAGE

## AGIR COMME GUIDE POUR SOUTENIR L'AUTONOMIE

POUR UN ENFANT À SON PLEIN POTENTIEL

**Sonia Cloutier**



Presses de l'Université du Québec

Cloutier, Sonia, 1965-

L'étayage : agir comme guide pour soutenir l'autonomie : pour un enfant à son plein potentiel  
(Collection Éducation à la petite enfance)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3445-2

1. Éducation de la première enfance. 2. Enfants – Développement. 3. Constructivisme (Éducation). 4. Éducation de la première enfance – Méthodes actives. I. Titre. II. Collection : Collection Éducation à la petite enfance.

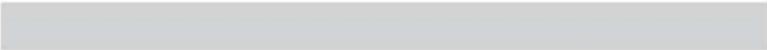
LB1139.23.C56 2012      372.21      C2012-940474-8

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages: INTERSCRIPT

Couverture: RICHARD HODGSON



## Remerciements

Plusieurs personnes m'ont accompagnée, lors de mon parcours qui a permis la réalisation de ce beau projet.

Je témoigne toute ma reconnaissance à ma famille, qui est une grande source d'énergie et de bonheur pour moi.

Merci à Serge, mon conjoint et mon complice, pour son écoute attentive, pour nos échanges pédagogiques et sa grande disponibilité.

Merci à mon fils, Thierry, et à Gaël, pour leur appui. Vous êtes, pour moi, une belle source d'inspiration.

Merci à ma mère, pour toutes ses généreuses attentions.

J'ai une pensée particulière pour mon père, avec qui j'aurais souhaité partager ce beau moment.

Je remercie mes collègues de travail des CPE Allô mon ami et Allô mon ami II pour nos discussions autour de la pratique éducative et pour leur soutien indéniabte.

Je remercie mes collègues du Cégep de Sainte-Foy pour leurs encouragements et leur appui continu.

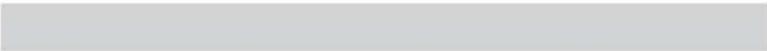
Merci aussi à tous les enfants et aux éducatrices et éducateurs des CPE Allô mon ami et Allô mon ami II. Merci d'avoir partagé des moments de vie pour la réalisation des photos.

Je tiens également à souligner l'excellent soutien, lors de mes études au doctorat, de Marie Jacques et de Pierre Pagé, directrice et codirecteur de ma thèse.

Finalement, je tiens à remercier toute l'équipe des Presses de l'Université du Québec et la direction de la collection «Éducation à la petite enfance» pour avoir collaboré à ce projet et pour la révision linguistique. Un merci particulier à Caroline Bouchard pour son appui et ses conseils.

#### Note au lecteur

Tout au long de cet ouvrage, le terme «éducatrice» sera privilégié à celui d'«éducateur» pour témoigner de la plus grande représentation des femmes dans le milieu des centres de la petite enfance.



# Table des matières

Remerciements.....	VII
Introduction.....	1
PARTIE 1	
<b>ACCOMPAGNER LES ENFANTS DE FAÇON DÉMOCRATIQUE</b>	
Chapitre 1	
<b>LE GUIDE-DÉMOCRATIQUE .....</b>	<b>7</b>
Agir en guide-démocratique .....	7
Les quatre concepts de l'intervention démocratique .....	8

L'implication chaleureuse.....	9
La clarté de la communication .....	19
Le contrôle ou la gestion du groupe.....	23
La demande de maturité.....	30
L'équilibre entre les deux dimensions.....	32

## Chapitre 2

<b>L'APPLICATION DES QUATRE CONCEPTS POUR UNE INTERVENTION DÉMOCRATIQUE .....</b>	<b>35</b>
Situation 1: Justin, quatre ans, refuse de ranger ses blocs avant d'aller jouer dehors.....	36
Situation 2: Laurie, trois ans, ne veut pas s'habiller pour aller jouer dehors.....	37
Situation 3: Mathieu, quatre ans, a un conflit de place au dîner.....	38
Situation 4: Amélie, deux ans, refuse de mettre ses souliers.....	40
Situation 5: Victor, 15 mois, tire les cheveux de Mathilde.....	42

## PARTIE 2

### **L'ACCOMPAGNEMENT DES ENFANTS SOUS LA FORME DE L'ÉTAYAGE Vers l'actualisation du plein potentiel de l'enfant**

## Chapitre 3

<b>LE GUIDE-FACILITATEUR ET LE GUIDE-MÉDIATEUR DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT .....</b>	<b>47</b>
L'approche constructiviste de Piaget et le développement intrapersonnel de l'enfant .....	47
L'apprentissage actif.....	49
L'approche socioconstructiviste de Vygotski et le développement interpersonnel de l'enfant .....	53
La zone de développement proximal.....	55

## Chapitre 4

<b>L'ÉTAYAGE .....</b>	<b>59</b>
Définition de l'étayage.....	60
Caractéristiques de l'étayage .....	60
Un processus dynamique.....	60

L'intersubjectivité.....	61
La place de l'enfant comme participant actif dans une situation d'étaiyage.....	62
Le rôle de l'éducatrice, en lien avec un accompagnement sous la forme de l'étaiyage.....	63
Observer l'enfant dans son développement actuel et en devenir (zone de développement proximal).....	64
Analyser et interpréter les observations.....	67
Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la zone de développement proximal de l'enfant.....	68
Retour sur la démarche.....	69
Points de repère pour une participation guidée par l'adulte.....	71
Fournir des ponts entre des habiletés ou des informations familiales et celles nécessaires à de nouvelles situations.....	72
Organiser et structurer les résolutions de problèmes.....	73
Transférer graduellement la responsabilité à l'enfant dans la gestion de la résolution de problèmes.....	73
La qualité du langage de l'éducatrice.....	75
Agir comme médiateur de la culture.....	77
Bien doser et choisir ses interventions.....	78
Un exemple de l'implication d'une éducatrice pour accompagner un enfant.....	81
S'impliquer de façon appropriée.....	86
L'interdépendance: une valeur sûre pour guider l'enfant vers son autonomie.....	88
Des comportements d'étaiyage.....	92
Les fonctions de l'étaiyage, selon Bruner, dans un contexte de tutelle.....	92
Les catégories pour l'analyse d'une situation d'étaiyage.....	93
Grille d'analyse d'une situation d'étaiyage.....	96
Les étapes d'analyse d'une situation d'étaiyage.....	103
Exemples d'utilisation de la grille d'étaiyage.....	106
 Chapitre 5	
<b>LA RICHESSE DES JEUX SYMBOLIQUES</b> .....	129
La mise en place du matériel.....	132
Du matériel réaliste.....	132
Du matériel suscitant la créativité.....	134

Du matériel intéressant qui favorise l'action autonome et du matériel nécessitant du soutien.....	135
Du matériel favorisant un éveil culturel et qui véhicule des valeurs .....	135
Le rôle de l'éducatrice lors des jeux symboliques.....	137
Situations d'étayage lors de jeux symboliques .....	138

## Chapitre 6

<b>LA PLANIFICATION À PARTIR DES APPROCHES CONSTRUCTIVISTE ET SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....</b>	<b>149</b>
L'importance de planifier .....	149
La planification d'ateliers.....	151
La planification d'activités proposées.....	156
La planification du temps pour un ami.....	166
La planification de mises en scène pour les 0-2 ans.....	170

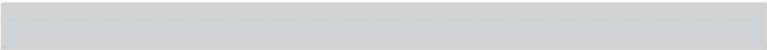
## Conclusion

<b>Vers la réussite éducative des enfants.....</b>	<b>175</b>
----------------------------------------------------	------------

## Annexes

Annexe A. Tableau des moments privilégiés .....	180
Annexe B. Grille d'analyse des scénarios d'étayage.....	181
Annexe C. Indicateurs clés du programme High Scope.....	187
Annexe D. Expériences clés des poupons et trottineurs.....	189
Annexe E. Fiche de planification pour les ateliers.....	191
Annexe F. Fiche de planification de l'activité proposée.....	192
Annexe G. Fiche de planification du temps pour un ami.....	193
Annexe H. Fiche de planification de mises en scène.....	194
Annexe I. Fiche de planification pour les 0-18 mois.....	195
Annexe J. Fiche de planification pour les 18 mois-2 ans.....	196
Annexe K. Fiche de planification pour les 3-5 ans.....	197

<b>Références.....</b>	<b>199</b>
------------------------	------------



# Introduction

L'accompagnement des enfants dans leur développement est une magnifique source de défis pour les éducatrices. Le présent ouvrage vise à les outiller dans leur intervention éducative, dans la perspective de soutenir les enfants vers l'actualisation de leur plein potentiel. À partir de la juxtaposition des approches théoriques constructiviste et socioconstructiviste, l'auteure présente une approche d'accompagnement de l'enfant appelée « étayage ». Cette approche s'inscrit dans la perspective de favoriser la réussite éducative des enfants. Trois types de guides différents sont aussi définis : le guide-démocratique, le guide-facilitateur et le guide-médiateur, chacun de ces guides assurant un rôle important dans le travail de l'éducatrice.

Le manuscrit est divisé en deux parties : la première situant le guide-démocratique, alors que la deuxième présente l'étayage à partir des fondements théoriques jusqu'à l'application pratique.

La partie 1 décrit d'abord le guide-démocratique. L'ouvrage débute par ce type de guide puisqu'il est considéré comme une assise importante pour accomplir l'accompagnement sous la forme de l'étayage. En fait, l'intervention démocratique de l'éducatrice est à la base d'un accompagnement optimal auprès de l'enfant. Elle permet à l'éducatrice d'agir en partenaire avec l'enfant dans son développement, en offrant un contexte de vie harmonieux où l'enfant se sent en confiance. Le guide-démocratique cherche à créer un climat de groupe sain dans lequel chacun des enfants aura une place de choix. Ce mode d'intervention se situe donc comme préalable à un contexte d'étayage, puisqu'il offre un climat favorable aux apprentissages. L'éducatrice qui maîtrise l'intervention démocratique pourra plus facilement perfectionner son intervention vers l'étayage.

Le chapitre 1 définit le guide-démocratique et situe quatre concepts de base de l'intervention démocratique : l'implication chaleureuse, la clarté de la communication, le contrôle ou la gestion de groupe et la demande de maturité. Chacun des concepts est décrit pour permettre son appropriation par l'éducatrice. Le chapitre 2 présente des exemples concrets d'intervention démocratique, à partir de quatre situations représentatives avec des enfants d'âges variés. Elles permettent à l'éducatrice de situer concrètement l'intervention.

La partie 2 du manuscrit commence avec le chapitre 3, qui situe deux approches du développement de l'enfant : l'approche constructiviste et l'approche socioconstructiviste. Ces deux approches constituent les fondements théoriques sur lesquels s'est appuyée l'auteure pour définir les deux autres guides : le guide-facilitateur et le guide-médiateur. À la lumière de ces deux guides, l'éducatrice pourra situer son rôle d'accompagnatrice dans différentes situations présentes en centre de la petite enfance.

Au quatrième chapitre, l'intervention sous la forme de l'étayage est définie et concrétisée. Le rôle d'accompagnatrice est décrit et inscrit dans les différentes étapes de la démarche professionnelle de l'éducatrice. Différentes situations d'étayage dans la zone de développement proximal de l'enfant sont décrites. Aussi, un outil d'observation est présenté afin de permettre à l'éducatrice d'analyser des scénarios d'étayage dans une perspective bidirectionnelle permettant de situer les comportements de l'enfant et ceux de l'éducatrice.

Le chapitre suivant, le cinquième, porte un regard plus particulier sur l'accompagnement de l'enfant lors des jeux symboliques. Il décrit aussi l'apport du jeu symbolique dans le développement de l'enfant, ainsi que la mise en place du matériel par l'éducatrice. L'éducatrice y découvrira des pistes de réflexion quant au choix du matériel à proposer aux enfants.

Finalement, le chapitre 6 présente plusieurs exemples de planification à partir des approches constructiviste et socioconstructiviste. Des modèles de fiches de planification y sont proposés. L'éducatrice pourra reconnaître des indices d'application des trois différents guides présentés dans le manuscrit.



PARTIE

1

**ACCOMPAGNER  
LES ENFANTS  
DE FAÇON  
DÉMOCRATIQUE**



## Le guide-démocratique

### AGIR EN GUIDE-DÉMOCRATIQUE

Être éducatrice auprès des jeunes enfants et les accompagner vers le développement de leur plein potentiel nécessite, de la part des éducatrices, des connaissances et des attitudes favorables à l'épanouissement des enfants. L'amour des enfants est essentiel, mais ne suffit pas. L'éducatrice doit développer plusieurs compétences. Piaget, dont la perspective constructiviste du développement de l'enfant a servi de base au programme éducatif des centres de la petite enfance (CPE), affirmait que « si l'art d'éduquer suppose des aptitudes irremplaçables, il a besoin d'être développé par les connaissances nécessaires sur l'être humain qu'il s'agit d'éduquer » (Piaget, 1948). Chaque enfant est un être unique ! Voilà un principe de base du programme éducatif « Accueillir la petite enfance » des CPE. Il évoque toute l'importance d'être sensible à chacun, dans un contexte de vie en petit groupe.

Pour soutenir l'éducation des jeunes enfants, le programme éducatif des CPE préconise le mode d'intervention démocratique. Il s'inscrit dans une pédagogie ouverte qui encourage l'enfant à être actif dans ses apprentissages. L'éducatrice met en place des interventions sensibles qui soutiennent l'enfant dans son développement. Cloutier (2009) a défini, dans une étude sur l'accompagnement de l'enfant, le guide-démocratique. Cette définition s'appuie sur quatre concepts d'intervention parentale développés par Baumrind (1967): l'implication chaleureuse, la clarté de la communication, la demande de maturité et le contrôle.

### Définition du guide-démocratique

Le guide-démocratique est une éducatrice qui sait prendre sa place comme figure d'autorité et de référence. Elle amène l'enfant à devenir graduellement responsable en fonction de sa maturation. Le cadre de vie qu'elle offre à son groupe d'enfants est chaleureux, sécurisant et stimulant. Les enfants connaissent les règles de vie et ont l'occasion d'exprimer leur point de vue.

L'éducatrice démocratique encourage le développement global, elle incite l'enfant à relever des défis.

Dans un contexte démocratique où l'éducatrice et l'enfant développent une relation d'attachement, les enfants se sentent en confiance et développent leur autonomie.

Source : Cloutier, 2009.

Mais comment concrétiser ce modèle d'intervention dans la pratique quotidienne auprès des jeunes enfants? Cloutier (1996) a construit un outil d'observation de l'intervention démocratique de l'éducatrice à partir des quatre concepts de Baumrind. Dans le prochain chapitre, nous situerons ces quatre concepts en les appliquant, de façon concrète, au rôle de l'éducatrice, et nous établirons différents comportements démocratiques observables issus de cette grille.

## LES QUATRE CONCEPTS DE L'INTERVENTION DÉMOCRATIQUE

La compréhension et l'application appropriée de chacun de ces concepts permettent de guider l'éducatrice vers une intervention démocratique. En s'appuyant sur chacun d'eux, l'éducatrice aura des points de repère précis pour soutenir son intervention.

Nous traiterons d'abord de l'implication chaleureuse et de la clarté de la communication, qui sont deux concepts reliés à la disponibilité de l'éducatrice. L'éducatrice exprime alors sa sensibilité envers les enfants.

### **L'implication chaleureuse**

La qualité de la relation que l'éducatrice construit avec chacun des enfants de son groupe favorise leur épanouissement. Smith (1996) met l'accent sur l'importance d'une relation affectueuse et bienveillante pour que l'enfant puisse acquérir des habiletés intellectuelles à travers ses relations sociales. Pour Fleer (1995), la partie la plus importante d'un programme en petite enfance ne se situe pas au niveau des ressources offertes, mais plutôt dans la qualité des relations entre le personnel et les enfants. Elle parle alors du contact visuel, du contact physique chaleureux, du partage et de l'écoute.

L'enfant a besoin d'une personne de référence chaleureuse et prévisible, sur qui il peut compter en l'absence de ses parents. L'authenticité de la relation est aussi un élément déterminant. L'enfant sait reconnaître une éducatrice heureuse de l'accueillir. Ainsi, lorsque l'éducatrice accueille Tommy en lui disant: «*Bonjour Tommy, viens voir ce que j'ai préparé pour toi ce matin!*», Tommy se sent attendu par son éducatrice. Il comprend qu'elle s'intéresse sincèrement à lui. Cet accueil est rassurant autant pour l'enfant que pour ses parents.

### **Développer une dyade primaire avec l'enfant dans le respect de la relation parent-enfant**

S'engager auprès d'un enfant nécessite d'investir dans une dyade avec l'enfant (relation un-un). Bronfenbrenner (1979) situe la dyade primaire comme celle qui continue d'exister phénoménologiquement pour les deux participants, même s'ils ne sont pas ensemble. Ils ont une influence sur l'autre même s'ils sont séparés. Par exemple, lors d'une situation conflictuelle à la maison, l'enfant peut interpeller ses parents en leur disant que son éducatrice dit qu'on peut parler à «*Madame Pacifique!*» si on est fâché. Pour Bronfenbrenner, cette dyade primaire exerce une forte puissance sur la volonté d'apprendre. Berk et Winsler (1995) indiquent aussi que l'engagement des enfants dans une tâche et leur enthousiasme à se donner des défis sont maximisés lorsqu'ils collaborent avec un adulte plaisant, chaleureux et attentionné, et que cet adulte donne des encouragements verbaux et attribue des compétences à l'enfant.

---

1. Madame Pacifique est un personnage du programme «Vers le Pacifique» pour soutenir les enfants dans la résolution de conflits de façon pacifique.

Cependant, l'éducatrice qui devient une figure d'attachement pour l'enfant doit agir en collaboration étroite avec les parents, dans une perspective commune en faveur de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979). Il existe un ordre hiérarchique dans les relations d'attachement de l'enfant dans lequel les parents doivent être en tête de liste. Ils sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, et les actions de l'éducatrice auprès de l'enfant et de sa famille doivent le démontrer. Une relation de confiance et de complicité entre l'éducatrice et les parents favorise l'établissement d'un partenariat qui sera bénéfique pour l'enfant. Le principe du programme éducatif des CPE, «La collaboration entre le personnel éducatif et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant», nous rappelle l'importance de cette relation.

Ainsi, si un père ne semble pas à l'aise d'entrer dans le local lorsqu'il vient chercher son fils, c'est à l'éducatrice de jouer son rôle d'hôte: «*Voulez-vous venir voir la construction que Jonathan a faite aujourd'hui? Jonathan pourrait vous la montrer.*» On indique ici au parent qu'il est le bienvenu dans le local et on cherche à établir un lien avec celui-ci. Dans une même perspective d'établir une relation de partenariat, si une mère demande que son enfant de quatre ans ne fasse plus de sieste, l'éducatrice ne pourra pas, à l'heure de la sieste, demander à l'enfant de dormir. Cette demande serait contradictoire pour l'enfant. Cependant, si, dans le contexte du CPE, elle observe de la fatigue chez cet enfant, elle devra prendre le temps de discuter avec la maman afin de lui exprimer le besoin de sommeil de l'enfant au CPE afin qu'elles trouvent ensemble des solutions.



*Et si on faisait un dessin pour maman et papa aujourd'hui ?*

Pour créer un climat chaleureux dans son groupe et établir une relation significative avec chaque enfant, différentes stratégies sont possibles de la part de l'éducatrice. Le concept d'implication chaleureuse a été subdivisé en six catégories dans l'étude de Cloutier (1996), à partir des résultats de deux études précédentes de Zanolli, Saudargas et Twardosz (1990) et Desbiens (1983). Les sous-catégories pour les comportements de l'éducatrice envers un enfant sont les suivantes: la recherche de proximité envers l'enfant, le sourire, les mots affectueux, les contacts physiques affectueux. Les sous-catégories pour les comportements envers le groupe sont les suivantes: recherche de proximité envers le groupe et manifestations affectueuses envers le groupe.

Les comportements présentés au tableau 1.1 présentent les différentes catégories avec leurs comportements respectifs. Ils donnent des points de repère à l'éducatrice qui souhaite optimiser son implication chaleureuse auprès des enfants. L'éducatrice qui s'auto-observe, à l'aide de ce tableau, peut consigner ses comportements chaleureux afin de les analyser et de poser des hypothèses quant à la qualité de sa relation affective avec les enfants. Les comportements de l'éducatrice peuvent être consignés dans la colonne de droite du tableau.

Tableau 1.1

**Comportements d'implication chaleureuse chez l'éducatrice**

<i>I – Comportements envers un enfant (1-1)</i>	<i>Observations</i>
<i>A. Recherche de proximité avec l'enfant</i>	
Attentive, au même niveau que l'enfant (debout, assise, accroupie).	
Jeu commun	
Offrande	
Autres	
<i>B. Sourire</i>	
Sourire	
Rire	
<i>C. Mots affectueux</i>	
Manifester son affection.	
Exprimer sa fierté, le louer.	

Tableau 1.1 (suite)

**Comportements d'implication chaleureuse chez l'éducatrice**

<i>I – Comportements envers un enfant (1-1) (suite)</i>	<i>Observations</i>
Taquiner affectueusement.	
Autres	
<i>D. Contacts physiques affectueux</i>	
Prendre l'enfant sur ses genoux ou dans ses bras.	
Donner la main à l'enfant.	
Réconforter l'enfant.	
Aider l'enfant à être confortable.	
Jouer physiquement avec l'enfant (lutte enjouée).	
Bercer l'enfant.	
Cresser de la main (caresser le dos).	
Autres	
<i>II – Comportements envers le groupe</i>	
<i>E. Recherche de proximité avec le groupe</i>	
Attentive aux enfants (debout, assise, accroupie).	
Offrande	
Jeu commun	
Autres	
<i>F. Manifestations affectueuses envers le groupe</i>	
Sourire au groupe.	
Louanger le groupe.	
Rire avec les enfants.	
Taquiner le groupe.	
Autres	

Source : Adapté de Cloutier, 1996.

Nous présenterons plus concrètement chacune des catégories de comportements chaleureux dans la section suivante.

## ***1 – Comportements envers un enfant (1-1)***

### ***A. Recherche de proximité avec l'enfant***

Il est important de chercher à se situer à la même hauteur que l'enfant afin d'établir un contact visuel. Cette proximité physique facilite les échanges; elle permet d'établir une complicité avec l'enfant.

Voici quelques exemples de comportements de recherche de proximité avec un enfant:

- ♦ s'asseoir au sol, près de l'enfant qui joue;
- ♦ parler avec l'enfant à la table à langer et chercher le contact visuel;
- ♦ accompagner un bébé lors de son repas;
- ♦ faire un jeu commun avec un enfant;
- ♦ faire un jeu chanté interactif tel que *Bateau sur l'eau* avec un bébé.

### ***B. Sourire***

Il est plus facile d'entrer en relation, d'établir des contacts, avec une personne souriante. Le plaisir mutuel est une caractéristique décrite pour une figure d'attachement (Ainsworth *et al.*, 1978). L'échange de regards et de sourires a aussi été observé comme une stratégie d'appropriation (Roberge-Lavoie, 1989). Dans une étude réalisée aux États-Unis, Botkin et Twardosz (1987) ont conclu que le sourire était le comportement affectueux le plus fréquent. Dans une autre étude réalisée au Québec auprès de six éducatrices, le sourire ou le rire était aussi le comportement affectueux le plus fréquemment utilisé par quatre éducatrices sur six (Cloutier, 1996).

L'éducatrice souriante et riieuse crée un contexte où règne la bonne humeur. Selon Schiller (1999), ce climat provoque des bienfaits pour le corps et serait favorable à l'apprentissage.

Le rire augmente l'activité des globules blancs et modifie l'équilibre chimique du sang. On croit qu'il augmente la production de produits chimiques nécessaires pour la vigilance et la mémoire. Le rire réduit le stress et un bas niveau de stress améliore la réceptivité du cerveau à l'apprentissage (traduction libre, Schiller, 1999, p. 49).



Pam Schiller propose des idées toutes simples pour créer un contexte joyeux avec les enfants.

En voici quelques exemples (adaptés de Schiller, 1999, p. 53):

- ♦ l'éducatrice crée un tunnel à la porte du local. Les enfants devront passer dedans pour entrer et sortir du local;
- ♦ jouer à « Tu peux nous faire rire ». Les enfants sont en cercle. Un ami va au centre et tente de faire rire les autres. Celui qui rit le premier prend la place au centre;
- ♦ permettre à l'enfant de faire des « bouffonneries ». Rire de soi-même lorsque l'on fait une sottise et avec les enfants lorsqu'ils en font;
- ♦ mettre des images drôles sur les murs;
- ♦ faire des blagues simples, des jeux de rimes, des comptines comiques, des énigmes avec les enfants.

S'amuser et rire avec les enfants crée un climat de complicité et réduit le stress. Toutefois, par crainte de créer un contexte où les enfants seraient agités, l'éducatrice hésite parfois à se laisser aller. Pourtant, l'humour est tellement bénéfique pour les enfants et pour elle-même!



### C. Mots affectueux

On peut aussi verbaliser notre affection à l'enfant en lui exprimant qu'on est fier de lui, en le louangeant pour ses efforts, en le taquinant affectueusement. En fait, on s'implique chaleureusement en lui soulignant par notre langage verbal qu'on l'apprécie.

Lorsqu'on souhaite louer les actions d'un enfant, il est important de s'intéresser sincèrement à ce que l'enfant fait. Il est facile de dire « *tu as fait un beau dessin* », mais plus riche de prendre le temps avec l'enfant de regarder son dessin et de le laisser nous en parler.

Plutôt que de se servir d'une sanction positive en exprimant un jugement de valeur (tel que « *Ta peinture est belle* »), les adultes devraient s'intéresser sincèrement à ce que l'enfant a fait (« *Comment as-tu fait cette nuance de vert?* » « *Par où as-tu commencé?* » « *Qu'est-ce que tu as fait ensuite?* ») (Kamii et Devries, 1981, p. 21).

Certaines éducatrices privilégient l'utilisation de petits noms ou de mots doux pour l'enfant. Il faut cependant s'assurer que ceux-ci valorisent les enfants sans les étiqueter et respectent les valeurs des parents. Par exemple, il est inadéquat de dire à un enfant qui est plutôt

lent pour l'habillage: «*Habille-toi ma petite tortue!*» Mais il est intéressant de dire à un enfant qui fait des efforts pour ranger ses vêtements: «*Wow! Tu es un champion! Tu ranges tes vêtements dans ton casier.*»

Aussi, certains parents vont préférer conserver pour eux certains mots affectueux attribués à leur enfant, alors que d'autres seront rassurés de leur utilisation par l'éducatrice. Il est important, comme éducatrice, d'être respectueuse des attentes des parents. Ils sont les premiers, les plus importants, dans le cœur de leur enfant. Leur place est irréfutable!

#### *D. Contacts physiques affectueux*

Les contacts physiques affectueux sont importants, dans le respect des besoins de l'enfant et de sa réceptivité aux contacts physiques. Il s'agit de combler les besoins de l'enfant. Il est parfois tentant de prendre un enfant dans ses bras, mais il faut éviter de s'imposer et de le brimer dans ses activités.

Toutefois, une figure d'attachement devrait être habile à reconforter un enfant dans ses bras lorsqu'il est en détresse (Ainsworth, 1978). Le rapprochement physique fait d'ailleurs partie des stratégies d'appriovoisement définies par Roberge-Lavoie (1989). Les contacts physiques chaleureux peuvent être très variés. Certains enfants apprécieront les petits gestes de douceur tels une caresse dans les cheveux ou se faire peigner doucement les cheveux au réveil de la sieste. D'autres enfants préféreront les contacts chaleureux plus actifs, où l'adulte joue physiquement avec l'enfant, comme un jeu de course avec un ballon. Les petits garçons apprécient particulièrement les jeux physiques amicaux, mais plusieurs petites filles aussi!

Voici quelques exemples de contacts physiques affectueux:

- ◆ bercer un bébé à son réveil;
- ◆ se promener, main dans la main, dans la cour extérieure avec un enfant;
- ◆ prendre l'enfant sur ses genoux.



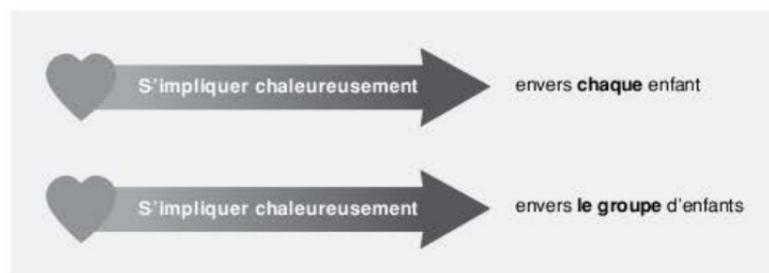
## II – Comportements envers le groupe

Le guide-démocratique cherche aussi à établir un climat chaleureux de groupe, où les enfants se sentent appréciés. Il manifeste son plaisir à être en présence de son groupe. La qualité du climat de groupe est importante pour offrir un milieu de vie sain aux enfants. L'éducatrice offre une présence attentive et chaleureuse lors des moments de groupe. Cette proximité permet aux enfants d'échanger spontanément avec l'éducatrice et de la reconnaître comme membre à part entière du groupe.

Voici quelques exemples de recherche de proximité et de manifestations affectueuses :

- ♦ s'asseoir avec les enfants pour manger et discuter avec eux.
- ♦ louer le groupe d'enfants pour leurs efforts lors d'une activité: « Bravo les amis! Vous avez vraiment bien respecté les consignes au Musée. Je suis fière de vous »;
- ♦ taquiner affectueusement le groupe: « Vous êtes des petits comiques aujourd'hui! »;

L'implication chaleureuse se situe donc à deux niveaux pour l'éducatrice, soit s'impliquer auprès de chaque enfant du groupe afin de développer un lien sécurisant avec chacun et s'impliquer dans sa relation avec son groupe entier. Il est important de se rappeler que pour développer un lien affectif auprès d'un enfant, il est nécessaire d'interagir individuellement avec chacun malgré la situation de groupe (Finkelstein *et al.*, 1978, dans Anderson, 1985).



### Faire de petites vérifications!

Le tableau 1.2 illustre une façon simple de vérifier si on investit dans au moins un moment privilégié chaque jour avec chaque enfant : prendre sa liste de présence pour cocher et inscrire le moment privilégié vécu avec chaque enfant. Cela permet de s'assurer que l'on s'investit auprès

de chacun, autant ceux qui sont de tempérament plus sociable que ceux de tempérament plus réticent, passif ou indépendant. Certains enfants viennent chercher plus facilement et plus spontanément notre attention. Il est important de répondre aux besoins affectifs de chacun des enfants. Faites le test! (Voir l'annexe A, p. 180).

Tableau 1.2

### Moments privilégiés avec les enfants (groupe 3 ans)

<i>Nom de l'enfant</i>	<i>Présence</i>	<i>Moment privilégié</i>
Robin	✓	Raconter son histoire.
William	✓	Soutien pour son casse-tête.
Julie-Anne	✓	Se promener main dans la main dehors.
Anne-Sophie	✓	Faire un château de sable ensemble.
Catherine	✓	Regarder son cahier de chansons.
Thierry	✓	Jouer au ballon.
Jonathan	✓	Faire une construction de blocs ensemble.
Samuel	✓	Jouer aux autos.

En résumé, on peut dire qu'un guide-démocratique s'implique chaleureusement :

- ♦ en agissant de façon chaleureuse et engagée dans les soins donnés à l'enfant;
- ♦ en exprimant sa préoccupation pour le bien-être de l'enfant et du groupe d'enfants;
- ♦ en manifestant son plaisir devant les accomplissements de l'enfant ou du groupe d'enfants.

### La clarté de la communication

La clarté de la communication est un concept important à situer dans l'intervention démocratique. Le guide-démocratique donne la possibilité à l'enfant d'intégrer les demandes. Il accepte qu'il ne soit pas toujours en harmonie avec son point de vue. On ne voit pas nécessairement les choses de la même façon lorsqu'on est adulte et lorsqu'on est enfant!

La clarté de la communication demande que l'éducatrice explique les consignes à l'enfant ou au groupe d'enfants. Elle sollicite aussi les opinions de l'enfant et l'encourage à exprimer ses sentiments lors de la prise de décisions (Cloutier, 1996). Par ses explications, l'éducatrice donne la possibilité à l'enfant de mieux comprendre la raison d'une consigne. La clarté de la communication permet aussi de donner une dimension plus sociale aux règles et d'être moins orientée vers des attentes personnelles de l'éducatrice.

Les interventions suivantes donnent des exemples d'application de la clarté de la communication par l'explication d'une demande dans la perspective de développer la conscience sociale des enfants :

- ♦ « les amis, on range nos bottes dans notre casier **parce que le groupe d'amis de Suzie va passer dans le corridor** » ;
- ♦ « on range les jeux **pour que ce soit agréable pour les autres amis d'aller jouer dans ce coin** » ;
- ♦ « on ferme bien les bouchons des crayons-feutres **pour qu'ils fonctionnent encore bien pour les amis du groupe** ».

Avec cette forme de clarté de communication, les enfants sont encouragés à prendre conscience des besoins des autres. On sollicite le développement de l'empathie. L'éducatrice amène les règles dans la perspective de développer une certaine conscience sociale chez l'enfant. Ses interventions vont dans le sens d'accompagner les enfants pour qu'ils puissent prendre une part active et positive dans la collectivité.

En prenant le temps d'expliquer ses attentes, l'éducatrice démontre son attention et sa disponibilité aux enfants du groupe. Aussi, en prenant le temps d'expliquer la raison d'une consigne, elle limite le nombre de répétitions de cette même consigne. Aussi, l'éducatrice qui prend le temps d'expliquer ses consignes s'oriente vers plus de constance dans ses interventions.

Voici un exemple de l'application de la clarté de la communication dans une situation de jeu : lors des ateliers, trois enfants du groupe des trois ans jouent dans le bac à eau. L'éducatrice observe les enfants qui boivent l'eau du bac. Ici, une intervention qui mise sur la clarté de la communication amènera l'éducatrice à expliquer aux enfants les risques pour leur santé de consommer cette eau : « *Les amis, l'eau du bac à eau contient de petits microbes même si on ne les voit pas. Lorsque vous buvez cette eau, vous risquez d'être malades. Vous pouvez attraper une "gastro". Te rappelles-tu Stéphanie lorsque tu as eu une "gastro" et que tu avais très mal à ton ventre?* »

Cette intervention est constructive pour les enfants. Elle leur permet de mieux comprendre pourquoi l'éducatrice ne veut pas qu'ils boivent l'eau du bac. Avec des explications plus claires, le risque de récurrence est moindre. On peut aussi proposer une alternative aux enfants pour qu'ils boivent de l'eau sans risquer d'être malades.

Avec les enfants, différentes possibilités acceptables pourraient être trouvées :

- ♦ apporter un pichet d'eau avec un verre pour chacun. L'eau du pichet pourra être consommée lors d'une petite pause du jeu ;
- ♦ un ami pourrait servir de petits verres d'eau potable à ses compagnons.

La clarté de la communication donne aussi l'occasion à l'enfant d'exprimer ses opinions, ses émotions. Prendre le temps d'écouter l'enfant permet à l'adulte de mieux comprendre ses réactions et de réajuster son intervention au besoin.

Voici des exemples où l'éducatrice prend en considération le point de vue de l'enfant :

- ♦ Maël, deux ans, refuse l'aide de l'éducatrice pour remettre son pantalon à la salle de bain. L'enfant dit : « *tout seul* ». L'éducatrice comprend alors sa quête d'autonomie et le mettra dans des conditions favorables de réussite en plaçant son pantalon à l'endroit devant lui et en lui manifestant son enthousiasme. L'éducatrice cherche à comprendre plutôt que d'imposer son aide à l'enfant pour aller plus vite.
- ♦ Cédric, trois ans, peut exprimer qu'il ne veut pas aller jouer dehors **parce qu'il n'a pas d'ami pour jouer**. Ainsi, l'éducatrice comprend qu'elle doit accompagner l'enfant dans l'établissement de liens avec les amis, plutôt que de le confronter pour qu'il s'habille rapidement. Elle pourra lui proposer de jouer avec lui en ayant comme perspective d'inviter d'autres enfants pour soutenir l'établissement de liens.
- ♦ Julie-Anne, quatre ans, peut refuser d'aller broser ses dents. Avec la clarté de la communication, l'éducatrice pourra comprendre que c'est **parce qu'elle a peur qu'un ami prenne son jouet pendant son absence**. Alors, l'éducatrice pourra tout simplement la rassurer en gardant son jouet pendant qu'elle brosse ses dents.

En résumé, les comportements du tableau suivant présentent des comportements de clarté de la communication utilisés par le guide-démocratique. Ce tableau peut permettre à l'éducatrice de s'auto-observer en situation d'intervention et de consigner ses observations.

Tableau 1.3

**Comportements de clarté de communication chez l'éducatrice**

<i>Clarté de la communication</i>	<i>Observations</i>
Écoute les commentaires d'un enfant en rapport avec une consigne.	
Explique en donnant une consigne.	
Demande l'avis de l'enfant en lien avec une décision ou une consigne.	
Sollicite les réponses du groupe en lien avec l'établissement d'une règle.	
Fait un retour avec l'enfant ou les enfants sur des consignes déjà établies.	
Autres	

Source : Adapté de Cloutier, 1996.

Il a été observé que les comportements de clarté de la communication étaient en proportion beaucoup plus faibles que les comportements d'implication chaleureuse, de contrôle et de demande de maturité (Cloutier, 1996). Il est important pour l'éducatrice de s'auto-observer en interaction auprès des enfants afin de situer les moments où le concept de la clarté de la communication pourrait être appliqué. **La clarté de la communication permet d'éviter les luttes de pouvoir entre l'éducatrice et l'enfant et permet de comprendre davantage la réalité de chacun. Il s'agit d'échanger ensemble pour mieux se comprendre plutôt que d'imposer ses idées.**

Les deux concepts dont nous traiterons dans la section suivante font davantage appel aux demandes de l'éducatrice : la gestion du groupe (contrôle) et la demande de maturité. Dans un contexte de groupe comme individuellement avec l'enfant, il est nécessaire d'assurer un cadre de vie auquel l'enfant peut se référer. L'enfant se sent davantage en sécurité s'il constate de la prévisibilité chez son éducatrice. Il apprend à reconnaître si elle accepte ou non un comportement précis. Il sait, par exemple, qu'il ne peut pas prendre les jouets de l'armoire pendant la sieste. Il est aussi important de soutenir l'enfant dans son développement par des demandes de maturité, en l'encourageant à évoluer, à se dépasser, à relever des défis.

## Le contrôle ou la gestion du groupe

L'éducatrice, avec un groupe d'enfants, agit comme figure de référence, mais aussi comme figure d'autorité. Elle doit assurer le bon fonctionnement du groupe et offrir un cadre de vie sécurisant à l'enfant, où certaines règles sont établies.

Kamii et Devries (1981) soutiennent que les adultes représentent une figure d'autorité et qu'ils sont responsables du bien-être et de la sécurité des enfants.

Les adultes doivent exercer leur autorité afin de fournir un environnement physique et psychologique stable. Sans cette stabilité, les enfants ne peuvent pas anticiper ce qui va leur arriver. Une partie de cette stabilité est la protection que les adultes peuvent fournir lorsque les enfants sont incapables de faire face par eux-mêmes (Kamii et Devries, 1981, p. 19).

La gestion du groupe est parfois un aspect plus fragile pour l'éducatrice. Différentes raisons peuvent amener l'éducatrice à agir de façon plus permissive ou autoritaire. L'éducatrice peut, par exemple, devenir permissive par peur de déplaire aux enfants ou par manque de confiance en elle. Elle peut aussi se montrer plus autoritaire par crainte de perdre le contrôle du groupe ou pour la gestion, à court terme, des situations plus conflictuelles.

Il faut se rappeler que l'enfant a besoin d'un cadre de vie rassurant et qu'il est en apprentissage du code de vie en société. La façon de procéder de l'éducatrice aura un effet sur les réactions des enfants. Elle est un puissant modèle. Ainsi, elle doit faire preuve d'un certain recul par rapport aux comportements des enfants et chercher à comprendre la raison de leurs actions afin de les soutenir, de façon appropriée, dans leur développement.

Par exemple, il y a une différence de perception importante entre les deux énoncés suivants :

Énoncé 1 : *« Xavier m'a fait trois grosses crises aujourd'hui. »*

Énoncé 2 : *« Xavier a fait trois crises aujourd'hui. Comment pourrais-je l'aider à gérer ses émotions ? »*

Dans l'énoncé 2, l'éducatrice semble davantage situer son rôle pour soutenir l'enfant. Nous percevons davantage de recul par rapport à la situation.

Différentes stratégies sont possibles pour assurer une saine gestion du groupe. L'éducatrice peut utiliser le langage verbal, le langage corporel et le langage symbolique.

### Le langage verbal

L'éducatrice utilise le langage verbal pour signaler ses attentes et donner des consignes aux enfants: « *En entrant dans le local, je vous demande d'aller laver vos mains...* » Elle exprime verbalement, avec un ton de voix calme, ses attentes.

Elle utilise aussi le langage verbal pour questionner un enfant: « *As-tu brossé tes dents?* » ou pour rappeler le groupe à l'ordre: « *Les amis, on parle doucement, un à la fois...* » Elle l'utilise aussi pour rappeler une règle: « *On marche dans le corridor, nous allons pouvoir courir à l'extérieur...* »

### Le langage corporel

Une éducatrice démocratique privilégiera la **douceur** dans ses interventions de nature physique. Parfois, un seul regard complice ou tout simplement une main placée doucement sur l'épaule de l'enfant suffit pour lui rappeler une consigne. Ainsi, un petit clin d'œil affectueux peut encourager un enfant à s'habiller au vestiaire. Il faut toujours se rappeler qu'auprès d'un jeune enfant, nous sommes physiquement assez imposants.

Par exemple, pour soutenir Jérémie, deux ans, qui ne veut pas entrer de la cour extérieure pour aller dîner, il serait profitable d'essayer différentes stratégies avant de le prendre dans ses bras.

L'éducatrice pourrait :

- ♦ faire un jeu chanté pour entrer dans l'installation ;
- ♦ faire une grande chaîne pour se rendre à la porte ;
- ♦ avertir l'enfant qu'ils vont bientôt entrer et lui en expliquer les raisons : « *On va aller manger le spaghetti que Julie a préparé* » ;
- ♦ prévoir une activité stimulante à l'intérieur pour stimuler l'envie d'entrer ;
- ♦ permettre à Jérémie d'exprimer son mécontentement ;
- ♦ jouer avec les enfants à se transformer en un petit animal pour se rendre jusqu'à la porte...

On voit ici que la planification et l'animation d'interventions adaptées aux besoins de l'enfant peuvent prévenir des comportements plus difficiles.

Il est souhaitable d'encourager l'enfant, même très jeune, à se déplacer par lui-même lorsqu'il en est capable. On permet alors à l'enfant d'être plus en contrôle de ses gestes et on lui donne le temps de faire ce qu'il est capable de faire par lui-même. Si on doit prendre

l'enfant, il est important de d'abord l'inviter, en lui tendant les bras, afin d'éviter de le surprendre, à moins d'une situation urgente pour la sécurité de l'enfant.

### Le langage symbolique

Le langage symbolique permet à l'éducatrice démocratique d'introduire les règles de façon différente, à l'aide de symboles ou de gestes symboliques. Il permet à l'éducatrice d'établir des rituels, d'utiliser les symboliques ou d'user de sa créativité. C'est une approche qui rejoint plusieurs enfants et qui est agréable pour l'éducatrice.

Le langage symbolique peut se manifester de diverses façons : chansons, affichage, petites actions ou gestes, personnages symboliques..

- ♦ Les chansons sont souvent utilisées comme rituel :
  - une petite comptine pourra précéder l'heure du conte et indiquer aux enfants que c'est le moment de venir s'asseoir.  
Sur l'air de *Fanfreluche* :  
*Caroline va vous raconter une histoire, une histoire* 🎵  
*Caroline va vous raconter une histoire pour vous amuser.*
  - une chanson pourra être utilisée pour inciter les enfants à ranger leurs jeux.  
*Y a pas que moi qui range bien, je vois les amis ranger...* 🎵
- ♦ L'affichage
 

L'affichage permet à l'enfant d'avoir des rappels visuels des consignes du local. Il permet aussi aux enfants d'utiliser ces rappels entre eux. Pour maximiser l'efficacité de l'affichage, il est important que l'éducatrice présente le matériel aux enfants et l'utilise dans des contextes variés. Des histoires peuvent servir d'éléments déclencheurs intéressants pour l'affichage d'une nouvelle règle de vie. On peut lire une histoire avec un petit personnage qui apprend à ranger ses jouets et ensuite procéder à l'affichage en disant : « *Comme [nom du personnage], on va se pratiquer à bien ranger nos jouets.* » L'affichage se fait sous une forme positive. *Je suis capable de...* Des affiches de résolutions de conflits peuvent soutenir un enfant devant un problème à résoudre avec un autre enfant et favoriser le développement de l'autodiscipline.
- ♦ De petites actions ou des gestes de l'éducatrice :
  - tamiser les lumières pourrait indiquer que l'on demande aux enfants de parler plus doucement ;
  - mettre un doigt sur la bouche pour demander le silence.

♦ Des personnages symboliques:

- on peut avoir une petite marionnette ou un personnage, dans le local, qui reconforte l'enfant et qui l'aide à gérer ses émotions lors de moments plus difficiles. L'éducatrice crée un rituel autour du personnage.

Le langage symbolique permet aux enfants de percevoir les règles de vie autrement que par une demande verbale de l'éducatrice. Elles peuvent être mieux accueillies par certains enfants. Le langage symbolique implique une forme positive d'encadrement du groupe d'enfants. Il encourage aussi leur participation. Ils pourront chanter avec l'éducatrice, montrer l'image de la règle de vie à un copain, etc. Le langage symbolique permet aussi à l'éducatrice d'intervenir de façon ludique et détendue auprès des enfants. Il rend l'application des règles plus agréable.

Ainsi, lorsque l'éducatrice manipule une marionnette ou un tout autre petit personnage symbolique, elle se transforme elle aussi. Elle prend la voix et l'attitude du personnage symbolique. Le personnage l'incite à agir de façon démocratique auprès des enfants. Plusieurs éducatrices ont été agréablement surprises de constater l'efficacité d'un personnage symbolique pour aider le jeune enfant à respecter des règles de vie!

La gestion d'un groupe d'enfants par un guide-démocratique s'inscrit donc dans une perspective développementale. Quelle que soit la stratégie choisie pour effectuer les contrôles, le guide-démocratique interviendra pour permettre à l'enfant de comprendre les raisons des demandes: « *Nous allons faire une période de repos, ensuite nous scrons plus en forme pour aller jouer dehors ensemble.* » La consigne est alors jumelée à la clarté de la communication, ce qui rend l'intervention plus bénéfique pour l'enfant et valorisante pour l'action éducative de l'éducatrice.

Lorsque l'enfant manifeste un comportement qui nous apparaît inadéquat, il est important d'aller au-delà de cette perception. L'enfant exprime, à sa façon, un besoin. Notre rôle est de le soutenir dans son apprentissage pour qu'il en arrive éventuellement à exprimer ses besoins de façon acceptable. En situation d'apprentissage, l'enfant fait des essais et des erreurs. Il a besoin d'un guide pour décoder les normes sociales et culturelles en vigueur. Tout cela n'est pas inné. C'est notre rôle d'accompagner l'enfant dans son développement sans porter atteinte à la construction de son estime de soi. Ainsi, lorsque l'enfant manifeste des comportements peu acceptables socialement, il est important d'expliquer à l'enfant les règles sociales. Il s'agit de reconnaître son rôle d'éducateur et d'y voir une occasion d'apprentissage pour l'enfant.

Lors de situations conflictuelles prévisibles avec un enfant, l'éducatrice peut aussi intervenir de façon préventive auprès de celui-ci. Elle aide l'enfant à comprendre et à gérer ses émotions : « *Julien, il semble difficile pour toi de partager l'espace du coin blocs avec les amis ce matin. Voudrais-tu que l'on cherche ensemble une solution ?* » Ici, l'éducatrice tente de prévenir une situation de conflit. Elle n'attend pas que des coups soient portés pour intervenir.

Aussi, dans la perspective d'intervenir à long terme, le retrait de l'enfant devrait être limité aux situations exceptionnelles. En effet, le retrait comporte des risques à considérer. Il peut nuire à l'estime de soi, en construction, de l'enfant ; il peut créer des tensions chez l'enfant, par exemple la colère ; il peut apposer des étiquettes sur l'enfant mis en retrait. Le retrait ne devrait pas être considéré comme une intervention simple, même si le problème semble s'arrêter à court terme.

Il est important de guider les enfants vers l'autodiscipline et d'intervenir dans la perspective que l'enfant devienne graduellement en mesure de ne pas avoir toujours besoin d'un regard extérieur. Pour ce faire, l'enfant a besoin de connaître les règles et qu'elles lui soient expliquées pour qu'il les comprenne bien. Il doit aussi observer un adulte qui modélise les actions positives. Pour Bruner (1996), on nourrit la compréhension par la discussion et la coopération. Il faut prendre le temps d'échanger avec l'enfant pour mieux l'accompagner. Ainsi, une pratique éducative démocratique encouragerait la construction de l'autorégulation chez l'enfant.

Bodrova et Leong (2007) définissent l'autorégulation de l'enfant de la façon suivante :

Il est important de noter que l'autorégulation se compose de deux aspects : elle inclut ce que l'enfant ne devrait pas faire et ce qu'il devrait faire. L'autorégulation ne devrait pas être interprétée comme seulement s'abstenir des comportements non souhaitables. En fait, elle implique l'inhibition d'un comportement et la promulgation ultérieure d'un autre. Un enfant vraiment autorégulé est capable de comportements intentionnels : il peut penser d'abord et agir plus tard. Vers la fin de la maternelle (*kindergarten*), Deana peut non seulement résister à frapper Marsha quand elle veut son jouet, mais elle sait aussi qu'elle devrait dire : « *Est-ce que je peux avoir un tour après toi ?* » Deana peut s'empêcher de donner un coup et agir de façon prosociale (Bodrova et Leong, 2007, p. 128 ; traduction libre).

Bierman (2009) note l'importance des pratiques éducatives de grande qualité. Elle précise que l'acquisition de compétences chez l'enfant nécessite beaucoup de pratique. Elle fait l'analogie avec l'apprentissage du piano. Certains enfants ont besoin de plus de pratique que d'autres pour apprendre une leçon. Il est nécessaire de pratiquer plusieurs fois avant d'obtenir un automatisme. Elle précise l'importance

du soutien pour le développement de l'autorégulation en soulignant, entre autres, l'importance d'une gestion positive et prévisible du comportement.

Ainsi, un climat positif où le guide-démocratique reconnaît les difficultés de comportement de l'enfant comme des occasions d'apprentissage permettra un accompagnement plus propice à l'autorégulation chez l'enfant. Un climat plus autoritaire et stressant pour l'enfant serait nécessairement non adéquat. D'ailleurs, Diamond (2009) précise que le stress a un effet défavorable sur les fonctions exécutives de l'enfant. Elle situe les fonctions exécutives comme étant des habiletés essentielles à la réussite éducative à l'école et dans la vie, et les divise en trois habiletés : le contrôle inhibiteur, la mémoire de travail et la flexibilité mentale. Elle précise l'importance de l'expression des sentiments : « Transposer une émotion en langage, en mots ou par écrit change sa représentation et sa compréhension dans notre esprit et notre cerveau (le cortex préfrontal participe alors davantage) » (Diamond, 2009). Elle cite entre autres Arnsten (1998), qui soutient aussi que « le stress affaiblit les fonctions exécutives et peut vous faire paraître comme si vous aviez un déficit au niveau des fonctions exécutives ».

Il est donc important de travailler à titre de guide-démocratique à créer un climat de confiance avec les enfants et de chercher à diminuer les situations trop stressantes pour les enfants afin de créer un climat favorable aux apprentissages et favorisant le développement des fonctions exécutives. Selon Arnsten (1998), des changements neurochimiques du cortex préfrontal, en période de stress, peuvent mettre cette région hors connexion (*off-line*), rendant l'enfant moins capable de gérer son comportement.

L'intervention à court terme, basée sur la récompense matérielle, a aussi plusieurs limites. Kamii et Devries (1981) expliquent qu'il est important d'encourager les enfants à agir de leur propre gré et d'éviter d'éduquer les enfants à faire des choses pour obtenir des récompenses extrinsèques. Ainsi, si on dit à un enfant de faire une belle sieste et qu'après il aura une récompense tel un collant, il pourrait s'endormir pour obtenir une récompense plutôt que de comprendre son besoin de repos. Il est plus approprié de dire à l'enfant : « *Repose-toi bien, ensuite tu auras beaucoup d'énergie pour jouer dehors. À quoi aimerais-tu jouer dehors, après la sieste?* »

La récompense peut devenir une solution rapide et facile pour obtenir un comportement adéquat. Cependant, le niveau de difficulté pour réaliser le comportement n'est pas toujours le même pour les enfants. La sieste en est un très bon exemple. Il est plus facile pour certains enfants d'être calmes que pour d'autres. Peut-être même que l'enfant qui n'a pas obtenu de récompense a fait plus d'efforts qu'un

autre qui en a obtenu une. Il est plus constructif d'encourager les efforts des enfants. Les récompenses verbales sont aussi plus valorisantes : «*Je suis fière de vous les amis, nous avons fait une très belle sortie. Wow, Maxime, tu as pris le temps de bien ranger tes vêtements dans ton casier. Regarde, le corridor est libre pour l'autre groupe qui va passer tantôt.*»

Le tableau 1.4. présente des indicateurs de comportements qui sont appliqués lors de situations de gestion de groupe ou de contrôle. Des comportements pour les trois différentes formes de langage dont nous avons traité sont énumérés. Ils peuvent être consignés dans la colonne « observations » pour permettre à l'éducatrice de situer, sur une période donnée, les types de contrôle qu'elle utilise auprès des enfants.

Tableau 1.4  
**Comportements de contrôle ou de gestion de groupe  
chez l'éducatrice**

<i>Contrôle ou gestion de groupe</i>	<i>Observations</i>
<i>Langage verbal</i>	
Donne une consigne, une règle.	
Fait appliquer une règle en la nommant.	
Demande si l'enfant ou le groupe a répondu à la consigne.	
Interpelle un enfant qui n'applique pas une consigne ou qui a un comportement dérangeant.	
Autres	
<i>Langage corporel</i>	
S'approche d'un enfant qui perturbe.	
Intervient lors d'un conflit.	
Pose un regard sur un enfant qui n'applique pas une consigne.	
Intervient lors d'une situation de sécurité.	
Autres	
<i>Langage symbolique</i>	
Utilise un symbole pour inciter les enfants à exécuter une consigne.	
Autres	

Source : Adapté de Cloutier, 1996.

## La demande de maturité

La demande de maturité fait aussi partie de la dimension *demande* de l'éducatrice. Ici, l'éducatrice encourage l'enfant à devenir autonome et à évoluer dans les différents aspects de son développement. Elle l'encourage à réaliser des défis dans les différents aspects de son développement global, tout en étant attentive à ses besoins. L'éducatrice encourage l'enfant à faire ce dont il est capable et à développer son potentiel. Il est important que l'enfant ait différentes occasions de relever des défis et de se sentir valorisé. En favorisant le développement de la confiance en soi et de l'estime de soi, on permet à l'enfant de s'accomplir.



Plusieurs situations offrent de belles possibilités d'encourager la demande de maturité :

- ♦ encourager un enfant à aider un ami ;
- ♦ demander à un enfant un peu plus réservé de faire une petite commission dans le groupe voisin ;
- ♦ encourager un enfant à ranger ses vêtements dans son casier ;
- ♦ permettre au poupon de prendre sa nourriture lui-même, malgré les dégâts ;
- ♦ donner de petites responsabilités aux enfants.

La demande de maturité doit être appropriée pour l'enfant. Si nos exigences sont trop élevées, il sera difficile pour l'enfant d'y accéder. L'enfant a parfois besoin d'un petit coup de pouce pour avancer! Aussi, il arrive qu'un enfant ne soit pas en mesure de répondre à la demande de maturité. *Exemple*: Maxime, deux ans et demi, est tout à fait capable de mettre ses souliers, mais ne veut pas le faire, aujourd'hui, après la sieste. Ici, le guide-démocratique cherche à comprendre pourquoi Maxime ne veut pas mettre ses souliers, alors qu'habituellement il le fait facilement. Peut-être a-t-il besoin d'être cajolé parce qu'il est moins en forme? Peut-être est-il contrarié par une situation avec un autre enfant? Alors, plutôt que d'exiger qu'il mette tout de suite ses souliers, l'éducatrice va l'accompagner pour l'aider à résoudre son problème.

Le tableau suivant présente une liste de comportements favorisant la demande de maturité chez l'enfant. L'éducatrice pourra l'utiliser pour s'auto-observer en situation de demande auprès d'un enfant.

Tableau 1.5

**Comportements de demande de maturité chez l'éducatrice**

<i>Demande de maturité</i>	<i>Observations</i>
Donner une responsabilité à un enfant.	
Amener l'enfant à faire des efforts en ce qui concerne la dimension sociale.	
Amener l'enfant à faire des efforts en ce qui concerne la dimension émotionnelle.	
Stimuler l'enfant à faire des efforts en ce qui concerne la dimension langagière.	
Stimuler l'enfant à faire des efforts en ce qui concerne la dimension intellectuelle.	
Stimuler l'enfant à faire des efforts en ce qui concerne la dimension physique et motrice.	
Autres	

Source : Adapté de Cloutier, 1996.



## L'ÉQUILIBRE ENTRE LES DEUX DIMENSIONS

L'éducatrice démocratique est confrontée au quotidien à l'application des quatre concepts suivants : l'implication chaleureuse, la clarté de la communication, le contrôle ou la gestion du groupe et la demande de maturité. Elle cherche à assurer un équilibre entre sa disponibilité et ses demandes, ce qui permet à l'enfant d'avoir une stabilité affective et favorise l'épanouissement de son plein potentiel. L'intervention

démocratique fait référence à un niveau élevé d'application des quatre concepts ou des deux dimensions. Par exemple, lorsque l'éducatrice donne une règle à l'enfant, il est important qu'elle la jumelle à une clarté de la communication : « *Les amis, on met notre chapeau pour se protéger du soleil.* » On associe une demande (donner une consigne) à une disponibilité (fournir l'explication). La réunion des deux concepts d'une même dimension permet aussi d'assurer un équilibre. En effet, une éducatrice peut, par exemple, avoir un peu moins de comportements de gestion du groupe, mais plus de demandes de maturité, ce qui place la dimension *demande* quand même à un niveau élevé.

Le tableau suivant présente les quatre concepts de l'intervention démocratique en regard de leur dimension respective.

Tableau 1.6

### L'éducatrice démocratique selon les dimensions et les quatre concepts de Baumrind

<i>Dimension</i>	<i>Disponibilité</i>		<i>Demande</i>	
Concept	Implication chaleureuse	Clarté de la communication	Contrôle ou gestion de groupe	Demande de maturité
Niveau	élevé	élevé	élevé	élevé

Source : Inspiré des styles parentaux de Baumrind (1967).

Par sa disponibilité et ses demandes, le guide-démocratique soutient l'enfant vers l'acquisition de son autonomie. Berk et Winsler (1995) situent eux aussi, dans l'intervention démocratique, l'importance d'une structure et d'attentes qui sont combinées avec une attitude chaleureuse de l'adulte. Pour eux, l'intervention démocratique encourage le développement de l'autonomie. Intervenir auprès des enfants fait donc appel à plusieurs compétences chez l'éducatrice. Elle nécessite entre autres la sensibilité à l'enfant, la connaissance de son développement pour avoir des demandes appropriées, ainsi qu'une bonne compréhension de son apport au développement harmonieux de l'enfant. Pour Rogoff (1990), le degré de sensibilité doit être en équilibre avec des défis stimulants qui permettent le changement.



## **L'application des quatre concepts pour une intervention démocratique**

La prochaine section présente des exemples concrets de la vie quotidienne avec les enfants. À partir de ces exemples, nous situerons chacun des concepts ainsi que les dimensions entourant l'intervention démocratique.

Les exemples touchent des enfants d'âges variés. Les situations sont les suivantes : Justin, quatre ans, qui refuse de ranger ; Laurie, trois ans, qui ne veut pas s'habiller pour aller jouer dehors ; Mathieu, quatre ans, qui vit un conflit de place au dîner ; Amélie, deux ans, qui ne veut pas remettre ses souliers après la sieste ; et Victor, un poupon, qui tire les cheveux d'un autre enfant. En fait, ce sont des situations fréquentes lorsqu'on intervient auprès d'enfants.

En guide-démocratique, l'éducatrice intervient dans la perspective de comprendre la situation afin d'agir de façon appropriée auprès des enfants. Voici quelques exemples d'application du guide-démocratique.

## SITUATION 1 : JUSTIN, QUATRE ANS, REFUSE DE RANGER SES BLOCS AVANT D'ALLER JOUER DEHORS

Le tableau 2.1 montre l'intervention d'un guide-démocratique. On constate l'équilibre entre la demande de l'éducatrice et sa disponibilité.

Tableau 2.1

### Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique

<i>Comportements</i>	<i>Concepts</i>	<i>Dimensions</i>
É <i>Les amis, on range les jeux.</i>	Gestion du groupe/consigne	Demande
É <i>On va jouer dehors, il fait tellement beau !</i>	Clarté de la communication/ explication	Disponibilité
J <i>Justin continue de jouer.</i>		
É <i>Lorsque vous aurez terminé de ranger, vous allez dans le coin lecture, j'ai sorti des revues sur les animaux.</i>	Gestion du groupe/consigne	Demande
J <i>Justin continue de jouer.</i>		
É <i>Justin, j'aimerais que tu ranges tes jeux.</i>	Contrôle/consigne	Demande
É <i>Nous allons jouer dehors et tout de suite après ce sera l'heure de dîner.</i>	Clarté de la communication/ explication	Disponibilité
J <i>Justin regarde l'éducatrice.</i>		
É <i>Pourquoi refuses-tu de ranger tes blocs ?</i>	Clarté de la communication/ demande l'opinion de l'enfant	Disponibilité
J <i>J'ai même pas eu le temps de jouer avec ma construction.</i>	Justin exprime son opinion.	
É <i>Tu as travaillé très fort pour faire cette belle construction en blocs Lego !</i>	Implication chaleureuse/ s'intéresse à l'enfant	Disponibilité

Tableau 2.1 (suite)

**Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique**

Comportements	Concepts	Dimensions
É <i>Qu'est-ce que tu dirais si on la plaçait sur la tablette pendant que l'on va jouer dehors? Tu pourrais la reprendre après le dîner.</i>	Clarté de la communication/ demande le point de vue de l'enfant	Disponibilité
J <i>Oui, mais il faut pas la briser.</i>		
É <i>Tu peux la placer toi-même sur la tablette pendant que je vais rejoindre les autres amis dans le coin lecture.</i>	Demande de maturité/incite l'enfant à ranger son matériel	Demande

É: Éducatrice - J: Enfant (Justin)

L'éducatrice a d'abord fait la demande de ranger les jeux à son groupe d'enfants. Elle a expliqué sa demande en disant qu'ils allaient jouer dehors et que la température était belle. Elle avait aussi planifié les revues comme déversoir afin d'assurer la bonne gestion du groupe.

Justin n'a pas exécuté les consignes demandées par l'éducatrice. L'éducatrice a réitéré sa demande de façon individualisée et avec une explication, mais ce fut sans succès. L'éducatrice, en guide-démocratique a, par la suite, cherché à comprendre le refus de Justin en lui accordant la disponibilité nécessaire pour l'accompagner vers l'acceptation de la consigne.

En écoutant le point de vue de l'enfant, elle a compris qu'elle pouvait trouver un compromis avec l'enfant. Il n'était pas nécessaire d'exiger de lui de tout ranger. Le rangement des blocs sur la tablette était acceptable autant pour l'enfant que pour l'éducatrice.

Dans cette scène, on remarque aussi que la mise en place de matériel déversoir, comme des revues sur les animaux, a permis à l'éducatrice d'être disponible pour intervenir individuellement avec Justin afin d'établir son besoin.

## **SITUATION 2: LAURIE, TROIS ANS, NE VEUT PAS S'HABILLER POUR ALLER JOUER DEHORS**

Le tableau 2.2 présente une éducatrice qui a agi en guide-démocratique. Laurie avait besoin d'une motivation pour s'habiller. En discutant avec Laurie, l'éducatrice a pu lui montrer sa disponibilité à l'aider.

Tableau 2.2

### Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique

Comportements	Concepts	Dimensions
L Laurie est assise à son casier, les bras croisés et le regard fâché.		
É <i>Laurie, tu dois t'habiller.</i>	Contrôle/consigne	Demande
L <i>Non.</i>		
É <i>Qu'est-ce qui se passe, Laurie ?</i>	Clarté de la communication/ point de vue de l'enfant	Disponibilité
L <i>Je veux pas aller dehors.</i>		
É <i>Pourquoi tu ne veux pas aller jouer dehors ?</i>	Clarté de la communication/ point de vue de l'enfant	Disponibilité
L <i>C'est plate dehors.</i>		
É L'éducatrice s'assoit tout près de l'enfant et lui dit : <i>Voudrais-tu jouer au ballon avec moi ?</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
L <i>Oui!</i>		
É <i>Mets ton chandail et ta casquette et viens, je t'attends.</i>	Demande de maturité	Demande

É : Éducatrice – L : Enfant (Laurie)

L'attitude chaleureuse de l'éducatrice et son implication auprès de l'enfant a permis à Laurie d'exprimer qu'elle s'ennuyait à l'extérieur. Ici, l'éducatrice démontre son implication chaleureuse : elle propose à l'enfant un jeu commun, le ballon.

Dans son rôle de guide-démocratique, elle pourra, lors des jeux extérieurs, accompagner Laurie vers la découverte d'activités qu'elle pourrait apprécier à l'extérieur, et peut-être aussi chercher à intégrer des amis dans ses jeux. Les moments à l'extérieur pourraient alors devenir plus agréables pour l'enfant.

### SITUATION 3 : MATHIEU, QUATRE ANS, A UN CONFLIT DE PLACE AU DÎNER

Mathieu, quatre ans, pousse Jérémie qui s'est assis sur la chaise voisine de la sienne pour le dîner. Jérémie lui dit « Non ».

Tableau 2.3

### Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique

Comportements	Concepts	Dimensions
É S'approche de Jérémie. Elle le rassure.	Implication chaleureuse	Disponibilité
É <i>Mathieu, tu as poussé Jérémie. Je ne suis pas d'accord.</i>	Contrôle	Demande
M <i>Il a pris la place de Frédéric.</i>		
É <i>Tu dois lui dire avec des mots plutôt que le pousser.</i>	Contrôle	Demande
M Mathieu regarde l'éducatrice.		
É <i>Comment pourrais-tu le lui dire ?</i>	Demande de maturité	Demande
M Mathieu regarde Jérémie, qui s'est déplacé de l'autre côté de la table : <i>C'est la place de Frédéric.</i>		
É <i>Tu vois, tu es capable de bien le lui dire.</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
É <i>Tu as fait mal à Jérémie. Il est important que tu ailles vérifier s'il va bien.</i>	Demande de maturité	Demande
M Mathieu se déplace pour parler avec Jérémie.		
É L'éducatrice attend que les deux enfants se soient parlé et ensuite elle va voir Jérémie et Mathieu : <i>Est-ce que la situation est bien réglée pour tous les deux ?</i>	Clarté de la communication	Disponibilité
M <i>Oui.</i>		
J <i>Oui.</i>		
É <i>Jérémie, est-ce que cette nouvelle place te convient ?</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
J <i>Oui.</i>		
É <i>Mathieu, la prochaine fois, tu dois utiliser des mots pour régler un problème.</i>	Contrôle	Demande
É <i>Tu es capable, mon grand !</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité

É : Éducatrice – M : Enfant (Mathieu) – J : Enfant (Jérémie)

Ici, l'éducatrice présentée au tableau 2.3 a gardé son calme pour accompagner les enfants et a agi en guide-démocratique.

Elle a exprimé son désaccord par rapport aux comportements de Mathieu mais l'a aussi guidé pour l'aider à formuler adéquatement une demande. Elle aurait pu lui demander de s'excuser, mais l'action d'aller voir Jérémie pour lui parler amenait Mathieu plus loin dans sa démarche et permettait à Jérémie de s'exprimer.

Il est important de terminer l'intervention par une implication chaleureuse, afin que l'enfant ne se sente pas étiqueté. L'éducatrice est intervenue dans la perspective d'aider Mathieu à développer ses compétences sociales. Il est normal que les enfants vivent des conflits. Il est donc important, par ses interventions, que l'éducatrice cherche à outiller les enfants pour qu'ils puissent résoudre ces conflits.

#### SITUATION 4: AMÉLIE, DEUX ANS, REFUSE DE METTRE SES SOULIERS

C'est bientôt l'heure de la collation de l'après-midi. Amélie est assise sur son matelas et observe les amis.

Tableau 2.4

#### Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique

<i>Comportements</i>	<i>Concepts</i>	<i>Dimensions</i>
É <i>Amélie, mets tes souliers.</i>	Contrôle	Demande
É <i>Nous allons terminer de ranger les matelas et bientôt prendre la collation.</i>	Clarté de la communication	Disponibilité
A Amélie regarde l'éducatrice et ne répond pas.		
É L'éducatrice s'approche d'Amélie et s'assoit près d'elle sur son matelas.	Implication chaleureuse	Disponibilité
É <i>Qu'est-ce qui se passe Amélie ?</i>	Clarté de la communication	Disponibilité
A <i>Veux pas.</i>		
É <i>Pourquoi? Es-tu encore fatiguée?</i>	Clarté de la communication	Disponibilité

Tableau 2.4 (suite)

### Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique

Comportements	Concepts	Dimensions
<b>A</b> <i>Oui.</i>		
<b>É</b> <i>Veux-tu te reposer encore cinq minutes avant de mettre tes souliers ?</i>	Clarté de la communication	Disponibilité
<b>A</b> <i>Oui.</i>		
<b>A</b> <i>Amélie se couche sur son matelas.</i>		
<b>É</b> <i>Les amis, vous pouvez aller laver vos mains et venir vous asseoir à la table.</i>	Contrôle	Demande
<b>É</b> <i>J'ai sorti les jolis napperons que vous avez fabriqués.</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
<b>É</b> <i>L'éducatrice fait la préparation pour la collation.</i>		
<b>É</b> <i>Amélie, les cinq minutes sont terminées.</i>	Contrôle	Demande
<b>É</b> <i>Mets tes souliers et viens nous rejoindre.</i>	Demande de maturité	Demande
<b>A</b> <i>Amélie regarde l'éducatrice.</i>		
<b>É</b> <i>Est-ce que tu aimerais que je place ton napperon à côté de moi ?</i>	Clarté de la communication	Disponibilité
<b>A</b> <i>Oui.</i>		
<b>É</b> <i>D'accord, tu as une belle place à côté de moi. On va manger ensemble.</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
<b>É</b> <i>Est-ce que tu m'aides à apporter le matelas ou tu mets tes souliers ?</i>	Demande de maturité	Demande
<b>A</b> <i>Souliers.</i>		
<b>A</b> <i>Amélie met ses souliers.</i>		
<b>É</b> <i>Apporte-moi ton sac de couvertures s'il te plaît.</i>	Demande de maturité	Demande
<b>É</b> <i>Merci Amélie! Tu es une championne!</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
<b>É</b> <i>Il ne te reste seulement qu'à laver tes mains pendant que je range ton matelas.</i>	Contrôle	Demande

É: Éducatrice – A: Enfant (Amélie)

Dans cette scène du tableau 2.4, l'éducatrice, en guide-démocratique, s'est montrée attentive. Pour Amélie, il paraissait difficile de suivre le rythme du groupe. L'éducatrice a cherché des solutions pour accompagner l'enfant de façon positive. Elle a démontré de la disponibilité à Amélie en ayant une approche douce et chaleureuse, et en permettant à Amélie d'avoir du temps.

En sortant les napperons préparés par les enfants pour la collation, elle encourage aussi les enfants à venir s'asseoir à la table. Elle favorise ainsi une gestion de groupe positive où elle valorise les enfants en leur proposant de manger sur les jolis napperons qu'ils ont préparés.

L'éducatrice a aussi donné des choix à l'enfant. L'enfant de deux ans se trouve dans une période d'opposition, et il est très approprié de lui offrir des choix afin de lui permettre de s'affirmer positivement. Elle lui a aussi proposé de s'asseoir près d'elle afin de l'accompagner dans une période plus difficile afin qu'elle réintègre le groupe de façon agréable.

Lorsqu'Amélie paraissait plus disposée à se préparer, l'éducatrice a fait des demandes appropriées à l'enfant. On peut penser que, si l'éducatrice avait agi sans égard aux besoins de l'enfant, l'enfant aurait réagi différemment, soit en maintenant son refus de se préparer, soit en se soumettant.

## SITUATION 5: VICTOR, 15 MOIS, TIRE LES CHEVEUX DE MATHILDE

Victor est à la pouponnière. Il marche vers Mathilde, qui a les cheveux longs, et lui tire les cheveux. Mathilde pleure et Victor la regarde.

Tableau 2.5

### Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique

<i>Comportements</i>	<i>Concepts</i>	<i>Dimensions</i>
É En s'approchant de Victor: <i>Non. Lâche les cheveux de Mathilde.</i>	Contrôle	Demande
V Victor enlève sa main et regarde Mathilde pleurer.		
É L'éducatrice prend Mathilde dans ses bras pour la consoler.	Implication chaleureuse	Disponibilité
É <i>Victor, viens ici.</i>	Contrôle	Demande

Tableau 2.5 (suite)

**Comportements de l'éducatrice en lien avec les concepts et les dimensions de l'intervention démocratique**

Comportements	Concepts	Dimensions
<b>V</b> Victor s'approche de l'éducatrice.		
<b>É</b> <i>Regarde Victor, Mathilde pleure. Elle a mal.</i>	Clarté de la communication	Disponibilité
<b>É</b> <i>Tu dois faire des douceurs aux amis. Regarde ma main. On caresse les cheveux de Mathilde.</i>	Contrôle	Demande
<b>É</b> <i>Montre-moi comment on caresse les cheveux (en le guidant vers ses cheveux à elle et non ceux de l'enfant).</i>	Demande de maturité	Demande
<b>V</b> Victor imite l'éducatrice.		
<b>É</b> <i>Ça va mieux Mathilde.</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
<b>É</b> <i>C'est comme ça mon grand.</i>	Implication chaleureuse	Disponibilité
<b>É</b> <i>Viens Victor, on va trouver un jeu pour toi. Voudrais-tu la poupée avec des cheveux noirs?</i>	Demande de maturité	Demande
<b>É</b> L'éducatrice lui tend la main doucement et Victor lui donne sa main.	Implication chaleureuse	Disponibilité

É: Éducatrice – V: Enfant (Victor)

L'éducatrice présentée au tableau 2.5 a gardé son calme et a démontré une attitude démocratique. Ici, il s'agit d'accompagner Victor dans sa compréhension d'un geste non acceptable. L'éducatrice doit agir comme modèle pour Victor et lui apprendre à contrôler certains gestes et à agir avec douceur.

Son attitude est importante. Il ne s'agit pas de créer chez les enfants des étiquettes de victimes et d'agresseurs. Elle manifeste d'abord clairement son désaccord en disant non et en lui demandant de lâcher les cheveux de Mathilde. Elle console Mathilde devant Victor. Elle lui fait remarquer que Mathilde pleure et lui explique que l'on doit caresser les cheveux en lui montrant l'action et en lui proposant de l'imiter sur ses cheveux à elle. Elle termine son intervention en s'impliquant chaleureusement auprès des deux enfants et en réorientant Victor vers un jeu.

Évidemment, l'éducatrice devra être très attentive afin de prévenir, par ses planifications et ses interventions, d'autres situations de ce genre. Elle devra observer Victor afin de lui fournir du matériel qui correspond à ses besoins et adapter ses interventions. Elle pourrait aussi, pour un certain temps, attacher les cheveux de Mathilde pour la protéger et aussi lui apprendre à dire un « non » clair lorsqu'un ami lui fait mal.

\*\*\*

Qui n'a pas observé un papa courant derrière le vélo de son enfant pour l'aider à garder son équilibre sans les petites roues? L'engagement du papa dans la réussite de son enfant et la volonté de cet enfant à déambuler sur deux roues dans les rues de son quartier étaient les moteurs de la réussite!

Cet accompagnement d'un adulte aimant et de confiance pour l'enfant s'inscrit dans cette forme d'accompagnement appelée étayage, dont nous traiterons dans la prochaine partie du livre.



PARTIE

**L'ACCOMPAGNEMENT  
DES ENFANTS  
SOUS LA FORME  
DE L'ÉTAYAGE**

Vers l'actualisation  
du plein potentiel  
de l'enfant



Nous avons présenté, dans la partie 1, comment l'éducatrice peut agir comme guide-démocratique auprès des enfants. À partir de cette approche, nous avons situé toute l'importance de créer un climat de complicité et de confiance avec les enfants. Le guide-démocratique mise sur la qualité de sa relation avec chacun des enfants afin de respecter leur unicité et de les guider vers leur autonomie. Il s'assure d'avoir le recul nécessaire pour évaluer la pertinence de ses interventions afin d'assurer un juste équilibre entre ses demandes envers l'enfant et sa disponibilité affective. Il reconnaît que l'enfant est en développement et perçoit ses difficultés comme des occasions d'apprentissage. Dans le prochain chapitre, nous situerons deux autres guides : le guide-facilitateur et le guide-médiateur. À partir d'une relation éducatrice-enfant basée sur la compréhension et la confiance, nous observerons la contribution de ces deux autres formes de guides dans l'accompagnement de l'enfant.

Nous observerons le développement de l'enfant selon deux approches : l'approche constructiviste, qui nous permettra de situer le guide-facilitateur, et l'approche socioconstructiviste, dans laquelle s'inscrit le guide-médiateur. L'approche constructiviste, notamment issue des travaux de Piaget, a servi de base au programme éducatif des centres de la petite enfance. On y reconnaît toute l'importance de situer l'enfant au cœur de nos actions. L'approche socioconstructiviste<sup>1</sup> issue des travaux de Vygotski, quant à elle, s'est davantage centrée sur l'incidence de l'environnement social et culturel qui entoure l'enfant.

À partir de ces deux grandes approches, nous pouvons concevoir l'importance du développement intrapersonnel de l'enfant et celle du développement interpersonnel, pour situer le rôle de l'éducatrice afin d'accompagner l'enfant dans son développement. La juxtaposition de ces deux approches nous permettra de situer l'étayage comme forme d'accompagnement de l'enfant vers l'actualisation de son plein potentiel.

---

1. L'approche de Vygotski est aussi établie, de façon plus précise, comme étant historico-culturelle.

## **Le guide-facilitateur et le guide-médiateur dans le développement de l'enfant**

### **L'APPROCHE CONSTRUCTIVISTE DE PIAGET ET LE DÉVELOPPEMENT INTRAPERSONNEL DE L'ENFANT**

La théorie constructiviste de Piaget, modèle théorique interactionniste du mouvement biologique dans lequel s'inscrit le développement individuel, permet de comprendre le développement intrapersonnel de l'enfant. Dans cette approche, le développement de l'enfant nécessite une construction individuelle de ses connaissances. « La connaissance n'est ni une copie de l'objet ni une prise de conscience de formes *a priori* qui soient prédéterminées dans le sujet, c'est une construction perpétuelle par échanges entre l'organisme et le milieu au point de vue biologique et entre la pensée et l'objet au point de vue cognitif » (Piaget dans Bringuier, 1977, p. 165).

Selon cette approche, quatre facteurs expliquent l'évolution mentale: la croissance organique et spécialement la maturation du complexe formé par le système nerveux et les systèmes endocriniens; le rôle de l'exercice et de l'expérience acquise dans l'action effectuée sur les objets; les interactions et les transmissions sociales; et le processus d'équilibration (Piaget et Inhelder, 2003, p. 120-123). Ces quatre facteurs sont considérés comme interreliés.

L'enfant se développe par ses propres expériences qui l'amènent à vivre des transformations intérieures et à s'adapter par le processus d'assimilation et d'accommodation.

Voici un exemple illustrant le processus d'assimilation et d'accommodation:

- ♦ Maxime, cinq ans, s'exerce à lancer au sol un ballon et à l'attraper au premier rebond. En répétant son geste, Maxime assimile les mouvements requis pour lancer et attraper son ballon. Lorsque Maxime expérimentera son jeu de ballon avec différents types de ballons selon la forme, la texture et le niveau de rebondissement, il devra apprendre à s'adapter aux particularités de chaque ballon pour exécuter son mouvement. L'accommodation permettra alors à Maxime de s'adapter aux particularités des différents types de ballons.

Chaque enfant passe par des étapes précises au cours de son développement. Pour Piaget, l'intelligence est la capacité de l'individu à s'adapter à différentes situations. Cette adaptation est le résultat de l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. L'hérédité garantit au bébé un bagage initial et prédétermine les étapes qui marqueront son développement. L'assimilation est d'abord un concept biologique. Un stimulus extérieur doit être intégré à des structures antérieures pour agir ou modifier une conduite. Il n'y a pas d'assimilation sans accommodation. Il faut modifier le schéma d'assimilation en fonction des circonstances particulières auxquelles le schème doit être appliqué. L'assimilation est déterminée par le sujet, tandis que l'accommodation l'est par l'objet. Dans l'exemple de Mathieu, les nouvelles particularités des ballons l'amènent à s'accommoder. L'équilibration, quant à elle, est un processus où il y a équilibre parce que l'assimilation et l'accommodation ne se nuisent pas l'une à l'autre. L'équilibre est troublé par de nouveaux faits extérieurs, il n'est jamais parfait:

L'intelligence est une adaptation. Pour savoir ses rapports avec la vie en général il s'agit donc de préciser quelles relations existent entre l'organisme et le milieu ambiant. En effet, la vie est une création continue de formes de plus en plus complexes et une mise en équilibre progressive entre ces formes et le milieu (Piaget, 1966, p. 10).

Raynald et Rieunier (2009) donnent l'exemple d'une fillette, Ariane, qui construit le schème de la préhension :

Ariane, qui a 12 mois, est déjà capable de saisir manuellement des objets. Dans sa brève existence, elle en a déjà saisi un certain nombre : elle a donc commencé à construire le schème de la préhension. Lorsque se présente à elle un nouvel objet, nettement plus difficile à saisir que ceux qu'elle a déjà rencontrés (une savonnette mouillée, par exemple), elle saisit maladroitement cet objet, tente de le déplacer, le lâche, le reprend, etc. Ce faisant, elle intègre progressivement cet objet à sa structure cognitive (phénomène de l'assimilation de l'objet par le schème). Par cette intégration, le schème s'affine, se modifie, devient plus performant (phénomène de l'accommodation du schème). À la fin de l'action, Ariane saisit parfaitement le nouvel objet, ou tout autre objet du même type : sa structure cognitive a retrouvé un nouvel équilibre, à un niveau supérieur, c'est le phénomène d'équilibration (Raynald et Rieunier, 2009, p. 35).

À travers ses différentes manipulations, Ariane a développé sa capacité de préhension avec différents types d'objets.

Ainsi, le programme éducatif des Centres de la petite enfance s'articule autour de cette théorie et soutient parmi ses principes de base que « l'enfant est le premier agent de son développement ». L'enfant, selon l'approche constructiviste, est la pierre angulaire de la construction de ses connaissances. Il apprend par lui-même, par les conclusions qu'il tire de ses propres expériences.

Pour Flavell (2000, p. 217), la contribution de Piaget qui situe les enfants comme des penseurs actifs et constructifs qui n'apprennent que ce qu'ils sont structurellement prêts à apprendre est fort importante pour déterminer les pratiques auprès des enfants.

Selon Piaget, l'adulte doit chercher à éveiller la curiosité chez l'enfant, le stimuler à se poser ses propres questions; cela nécessite qu'il soit un agent actif dans le développement de l'enfant. Il n'a pas une attitude de laisser-faire.

### **L'apprentissage actif**

L'approche piagétienne du développement de l'enfant nous amène à situer l'importance de favoriser un contexte où l'enfant pourra être actif dans son apprentissage. Ainsi, l'éducatrice devra chercher à garder active la curiosité de l'enfant et l'encourager à vivre ses propres expériences.



*Nous observons ici une fillette en plein questionnement.*

Dans l'approche constructiviste de Piaget, l'apprentissage est constamment subordonné au développement (Legendre-Bergeron, 1980, p. 32). Cette vision de développement nécessite que, dans son action pédagogique, l'éducatrice doit connaître et respecter les stades de développement de l'enfant. Les stades de développement développés par Piaget constituent des points de repère significatifs quant à la compréhension du développement des capacités intellectuelles de l'enfant :

L'apport principal de Piaget à la psychologie a été la description de ces structurations, à l'aide de modèles logico-mathématiques : expliquer le développement cognitif revient à élaborer des modèles qui permettent de comprendre comment des structures plus développées sont le résultat de transformations et de coordinations de structures ou de schèmes de niveau inférieur (Doise et Mugny, 1997, p. 34).

Comme l'enfant est considéré comme le principal agent de son développement, le programme éducatif des CPE s'appuie sur un **apprentissage actif**. Pour soutenir cet apprentissage actif, Hohmann, Weikart et Epstein (2008, p. 20-21, traduction libre) ont précisé des éléments importants du rôle de l'adulte :

- ♦ organiser les environnements et les routines (horaire type) dans une perspective d'apprentissage actif : les aires de jeux sont définies clairement, basées sur les intérêts des enfants et appropriées à leur âge ;



- ♦ établir un climat favorisant des interactions sociales positives : la relation entre les adultes et les enfants est détendue et positive;
- ♦ encourager les actions intentionnelles de l'enfant, la résolution de problèmes et la réflexion verbale : les adultes sont centrés sur les actions des enfants et leurs intentions;
- ♦ observer et interpréter les actions de chacun des enfants en matière de développement basé sur les indicateurs clés (séries d'énoncés du développement de l'enfant);
- ♦ planifier à partir des actions des enfants et de leurs intérêts : l'éducatrice peut planifier une activité autour de l'émergence de l'écriture qu'elle observe chez les enfants.

Ainsi, pour accompagner l'enfant dans son développement, l'éducatrice doit tenir compte de son niveau de développement et de ses caractéristiques personnelles, puisque *chaque enfant est unique*, comme stipulé comme premier principe du programme éducatif des CPE.

Cependant, l'aspect relationnel est aussi un facteur déterminant. Dans ses recherches, Piaget n'a pas nié l'influence de la culture qui entoure l'enfant, mais il ne s'y est pas particulièrement attardé. Il s'est plutôt centré sur le développement ontologique, et cet apport est très important pour notre compréhension du développement des enfants, notamment en ce qui a trait aux stades de développement de l'enfant et au processus d'apprentissage basé sur la construction des connaissances :

Piaget a surtout mis l'accent sur les agissements de l'enfant moyen et bien qu'il ait soulevé la question des différences individuelles, il ne s'est pas intéressé à leurs origines. Il est vrai qu'il a estimé que le milieu social d'un enfant affecte le rythme de passage aux différents stades de développement mais il n'a pas étudié en détail la manière dont les différents facteurs ou agents de l'environnement social influencent l'acquisition des différentes aptitudes (Thomas et Michel, 1994, p. 307).

Cette approche dite constructiviste du développement de l'enfant nous amène à situer un deuxième type de guide, le guide-facilitateur, comme une référence à l'intervention visant à soutenir l'enfant dans son développement. Ainsi, l'éducatrice qui agit comme guide-démocratique pourra bonifier son apport au développement de l'enfant en considérant l'importance d'offrir un environnement où l'enfant pourra se développer en étant actif. En effet, en agissant comme guide-démocratique, l'éducatrice offre un contexte de vie stable et chaleureux, où l'enfant sera en confiance pour explorer et découvrir son environnement. En s'appuyant sur son rôle de guide-démocratique, l'éducatrice

pourra maximiser son apport comme guide-facilitateur. L'environnement tant sur le plan humain que matériel sera propice aux initiatives de l'enfant.

### Le guide-facilitateur

Le guide-facilitateur, en CPE, crée un environnement qui permet à l'enfant d'être actif dans son développement, à la mesure de ses capacités. Il doit reconnaître l'unicité de chaque enfant et le placer au cœur de ses apprentissages.

L'intervention du guide-facilitateur repose sur l'observation systématique des enfants afin de cibler leurs intérêts, de les situer dans leur développement et de leur offrir un contexte approprié d'actions.

L'éducatrice agit à titre de figure d'autorité dans le groupe d'enfants afin de fournir un environnement stable et prévisible aux enfants. Elle crée un environnement où l'enfant peut agir seul et encourage sa curiosité.

Source : Cloutier, 2009.

Nous avons situé l'apport de l'approche constructiviste en ce qui concerne le développement intrapersonnel de l'enfant. Dans la prochaine section, nous présenterons l'approche socioconstructiviste du développement de l'enfant, qui nous permettra d'introduire un troisième guide: le guide-médiateur.

## L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE VYGOTSKI ET LE DÉVELOPPEMENT INTERPERSONNEL DE L'ENFANT

Vygotski, avec une approche dite « socioconstructiviste », a lui aussi apporté une énorme contribution à la compréhension du développement intellectuel de l'enfant. Pour lui, la **culture et l'environnement** sont des facteurs déterminants pour le développement de la pensée de l'enfant.

Le socioconstructivisme est un modèle théorique interactionniste du développement de nature sociale. Il implique que l'enfant se construise dans un environnement social qui est issu d'une culture. Les interactions sociales avec l'enfant contribuent à son développement parce qu'elles lui offrent les outils nécessaires pour se développer. Pour Vygotski, l'éducatrice agit comme médiateur de la culture de sa société. Elle partage avec l'enfant des valeurs et des pratiques de son milieu environnant.

Les programmes éducatifs de plusieurs pays ont été influencés par le courant socioconstructiviste de Vygotski. Son approche a permis de situer davantage l'apport du rôle de l'adulte dans le processus de développement de l'enfant :

C'est l'œuvre de Vygotski qui m'a très tôt convaincu qu'il est impossible de concevoir le développement humain comme autre chose qu'un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte, l'adulte agissant comme médiateur de la culture (Bruner, 1983, p. 8).

Tout comme Piaget, Vygotski a reconnu une contribution biologique au développement intellectuel. Cependant, pour Vygotski, « le développement social est une transmission de l'unité sociale vers une identité individuelle alors que pour Piaget, c'est la conquête de l'identité comme élément principal dans l'unité sociale » (Smith, Dockrell et Tomlinson, 1997, p. 6). Pour Piaget, le développement s'inscrit dans les mécanismes internes d'équilibration alors que pour Vygotski, le développement est une reconstruction pour soi d'activités humaines historiquement élaborées qui demande la transformation au cours de ce travail des fonctions psychologiques déjà existantes. Brossard (2004) donne comme exemple l'apprentissage du code de l'écriture.

Ainsi, l'éducatrice véhicule, à son groupe d'enfants, des valeurs propres à la culture québécoise. Elle a pour référence le programme éducatif des CPE. Ce cadre établit des balises quant au type de pédagogie, à l'intervention, à l'aménagement, aux activités offertes, etc. Elle véhicule aussi des valeurs propres au milieu éducatif dans lequel elle intervient comme le respect, la coopération, la politesse, la famille, le plein air, etc. On retrouve donc un effet socioculturel attribuable à la provenance et à l'application du programme (Lacombe, 2006) :

Un des principes essentiels de la théorie de Vygotski est que les personnes sont le produit de leur monde social et culturel et que pour comprendre les enfants, nous devons comprendre le contexte social, culturel et « sociétal » dans lequel ceux-ci se développent (Berk et Winsler, 1995, p. 1; traduction libre).

Voici quelques exemples de valeurs pouvant être véhiculées par l'éducatrice :

- ♦ l'éducatrice valorise la **coopération** lorsqu'elle propose à son groupe d'organiser ensemble une fête de fin d'année;
- ♦ elle valorise la **famille** lorsqu'elle propose aux enfants d'installer un espace avec les photos de leur famille dans le local;
- ♦ l'éducatrice véhicule le **respect de l'environnement** lorsqu'elle installe un contenant de récupération du papier dans le local et l'utilise chaque jour avec les enfants.

## La zone de développement proximal

Selon l'approche socioconstructiviste, l'adulte contribue aux apprentissages des enfants à titre de partenaire plus expérimenté, de médiateur. Pour Vygotski (1934/1997), en collaboration avec quelqu'un, l'enfant peut faire plus que lorsqu'il est seul. Cette zone, inscrite dans une certaine limite étroitement définie par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles, se nomme **la zone de développement proximal (ZDP)**. Elle s'inscrit dans une perspective de résolution de problèmes :

C'est la distance entre le niveau développemental actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de résolutions de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés (Vygotski, 1978, p. 86).

Toutefois, la zone de développement proximal doit être liée à la maturation de l'enfant. L'enfant ne peut pas, en collaboration avec l'adulte, résoudre tous les problèmes. La maturation de ces fonctions est à considérer :

La zone de développement proximal définit ces fonctions qui ne sont pas encore mûres, mais en voie de maturation, fonctions qui mûriront à l'avenir, mais qui sont présentement à un stade embryonnaire. Ces fonctions pourraient être appelées « les boutons » ou les « fleurs » plutôt que les « fruits » du développement (Vygotski, 1978, cité par Thomas et Michel, 1994).

L'éducatrice agit comme médiatrice et transmet des connaissances appropriées à l'enfant, afin que celui-ci s'approprie de nouvelles connaissances ou compétences. Ici, dans la zone de développement proximal, l'apprentissage précède le développement. Pour ce faire, l'éducatrice observe plus que le développement actuel de l'enfant. Elle observe son développement en devenir : sa zone de développement proximal. Elle observe ce que l'enfant peut faire seul, mais aussi ce qu'il peut faire avec du soutien. Cela représente un défi différent pour l'observation de l'enfant et l'intervention de l'éducatrice.

Cette perspective implique que l'éducatrice intervienne auprès de l'enfant lorsqu'il fait face à des résolutions de problèmes. Par exemple, devant un enfant éprouvant de la difficulté à faire un casse-tête, l'éducatrice pourrait le guider en lui transmettant des façons de faire issues de ses pratiques. On peut commencer un casse-tête en faisant le cadre, en démêlant les couleurs, en observant de façon attentive des éléments sur la boîte, etc. : *« Moi, lorsque je fais un casse-tête de plusieurs morceaux, je commence par le cadre. Tu vois ces morceaux avec un côté droit ? »* Elle peut aussi observer l'action entreprise par l'enfant et apporter des commentaires pour guider l'enfant, verbaliser des indices qu'il sera en

mesure de comprendre: «*Ton casse-tête a plusieurs morceaux. Tu commences par quelle pièce? Tu as bien placé la boîte, est-ce que tu regardes bien les couleurs pour t'aider?*»

Exemple d'une situation de casse-tête (Berk et Winsler, 1995, p. 27; traduction libre):

Jason: *Je ne peux pas placer ce morceau.* (Il essaie de placer un morceau au mauvais endroit.)

Adulte: *Quelle pièce pourrait aller ici?* (Elle pointe le bas du casse-tête.)

Jason: *Ses souliers.* (Il cherche un morceau qui ressemble aux souliers du clown, mais il essaie le mauvais morceau.)

Adulte: *Bon, quelle pièce ressemble à cette forme?* (Elle pointe encore le bas du casse-tête.)

Jason: *La brune.* (Il l'essaie et cela fonctionne, ensuite il essaie une autre pièce et regarde l'adulte.)

Adulte: *Tu l'as eu! Maintenant, essaie de tourner ce morceau juste un petit peu.* (L'adulte fait les gestes pour lui montrer.)

Jason: *Oui!* (Il place plusieurs autres morceaux en se parlant à lui-même: «*Tourne-le - en parlant du morceau de casse-tête -*», pendant que l'adulte le regarde.)

Dans cet extrait, le casse-tête représentait un défi pour l'enfant. Sans le soutien de l'adulte, il est probable que l'enfant aurait abandonné sa tâche. Après avoir vécu un succès à l'aide de l'éducatrice, il réussit à placer seul les autres morceaux. L'enfant a donc profité de l'expertise de son éducatrice. L'accompagnement par un adulte expérimenté lui a permis de vivre une réussite. Peut-être aura-t-il envie d'essayer d'autres casse-têtes? Cette forme d'accompagnement de l'enfant dans sa zone de développement proximal est appelée «**étayage**». Elle amène l'éducatrice à réfléchir au développement en devenir de chacun des enfants qu'elle accompagne. L'éducatrice agit de façon plus intentionnelle qu'intuitive. Nous définirons plus concrètement le concept de l'étayage dans le chapitre suivant.

À la lumière des écrits de Vygotski, l'accompagnement de l'enfant, dans une perspective socioconstructiviste, nous amène donc à reconnaître une troisième forme de guide: le guide-médiateur.

## Le guide-médiateur

Le guide-médiateur, en contexte de CPE, serait donc l'éducatrice qui, par ses interventions, accompagne l'enfant dans sa zone de développement proximal en lui permettant de s'approprier le monde qui l'entoure. Elle collabore avec l'enfant dans une perspective de résolution de problèmes. Elle lui apporte des connaissances et des pratiques issues de la société et de sa culture, en partageant des activités avec lui. Le guide-médiateur, à partir d'une définition partagée du problème, pourra jouer pleinement son rôle dans une relation basée sur la confiance et où chaque participant (l'enfant et l'adulte) a une place reconnue dans l'échange. L'enfant développe sa pensée dans cet échange interpersonnel, ce qui sera reflété ultérieurement dans son développement intrapersonnel.

Source : Cloutier, 2009.

Le guide-médiateur agit en étroite collaboration avec l'enfant. Ils sont partenaires! Ce partenariat est nécessairement facilité par une relation authentique entre l'éducatrice et l'enfant. Ainsi, la maîtrise du guide-démocratique, présenté dans la partie 1, serait une assise importante pour favoriser un accompagnement comme guide-médiateur. En effet, la relation privilégiée qui se construit entre l'éducatrice et l'enfant permet une intervention complice de l'éducatrice, où l'enfant se sent respecté et ouvert à collaborer. Cela nous ramène à Bronfenbrenner (1979), pour qui une dyade primaire exerce une forte puissance sur la volonté d'apprendre.

Ainsi, pour accompagner l'enfant dans son développement, nous pouvons reconnaître trois guides différents : le guide-démocratique, le guide-facilitateur et le guide-médiateur. L'éducatrice, selon son approche éducative, pourrait s'identifier à chacun d'entre eux. En agissant comme guide-démocratique, elle établit une base solide auprès de son groupe d'enfants. En effet, à partir d'une relation harmonieuse, les enfants seront plus en confiance pour découvrir leur environnement de façon active et être soutenus par un guide-facilitateur, et ils seront plus réceptifs à accepter un guide-médiateur leur transmettant des valeurs et des pratiques inhérentes à leur culture.



## L'étayage

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'éducatrice, pour accompagner l'enfant dans son développement, peut utiliser l'étayage comme stratégie d'accompagnement pour soutenir l'enfant à l'intérieur de sa zone de développement proximal. Dans ce chapitre, nous définirons l'étayage et ses caractéristiques. Nous situerons le rôle de l'éducatrice lors d'accompagnements d'enfants dans leur zone de développement proximal et dans une démarche professionnelle. Nous présenterons et utiliserons un outil d'observation permettant de consigner et d'analyser des situations d'étayage. Cet outil situe, entre autres, les six fonctions de l'étayage de Bruner (1983), qui a défini cette forme d'accompagnement dans un contexte de tutelle, en prolongement de travaux de Vygotski.

## DÉFINITION DE L'ÉTAYAGE

### Étayage

Il s'agit d'une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant le soutient, dans sa zone de développement proximal, de façon appropriée, pour que celui-ci soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée, dans une perspective d'autonomie.

Cet accompagnement est réalisé en CPE par l'éducatrice, mais peut aussi être fait par un enfant qui peut jouer le rôle d'expert à différentes occasions. Un enfant peut soutenir un ami lors de la réalisation d'un jeu de société, lors d'une tâche, etc. Il peut faire cet accompagnement de sa propre initiative, mais aussi à la demande de l'éducatrice, qui souhaite encourager des valeurs de coopération entre les enfants.

## CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTAYAGE

Plusieurs caractéristiques sont déterminantes pour un accompagnement sous la forme de l'étayage. Nous situons l'importance du processus dynamique dans l'échange éducatrice-enfant, le contexte en intersubjectivité et la reconnaissance de l'enfant comme participant actif.

### Un processus dynamique

L'accompagnement de l'enfant par l'éducatrice dans la zone de développement proximal se veut un processus dynamique (Diaz, Neal et Vachio, 1991). Les interventions de l'éducatrice sont en lien avec les actions de l'enfant et ses interactions avec l'adulte. Il ne s'agit pas de faire à la place de l'enfant ni de tracer un chemin pour une résolution de problèmes sans égard au cheminement de l'enfant. Selon Fler et Richardson (2004), l'apprentissage est un processus actif et dynamique du changement de la participation et pas seulement l'arrivée à un point déterminé. Le processus d'étayage, dans l'approche vygotskienne, doit toujours tenir compte du point de départ de l'enfant. L'intervention n'est pas mécanique, mais constitue plutôt un processus de coconstruction. L'éducatrice tient compte des réactions de l'enfant et s'ajuste à celles-ci. Elle est sensible à l'enfant et cherche à décoder et à comprendre ses interactions.

Une situation d'étayage ne peut être préétablie. Accompagner un enfant sous la forme de l'étayage signifie s'adapter à ses réactions pour le soutenir dans ses actions. L'éducatrice peut prévoir des situations d'étayage, des pistes d'accompagnement possibles, mais ne peut définir à l'avance quelles seront les étapes de son intervention sans égard aux réactions et aux intentions de l'enfant qu'elle accompagne.



### L'intersubjectivité

Intervenir en coconstruction amène un contexte d'intersubjectivité, une caractéristique importante de l'étayage. Dans le processus de l'intersubjectivité, **l'éducatrice et l'enfant s'ajustent l'un à l'autre, lors d'une action conjointe, pour se comprendre et réaliser un but commun.**

Ainsi, l'enfant peut développer sa compréhension d'un problème, en étant un participant actif. Mais pour qu'il puisse être actif, il doit être en mesure de comprendre ce que l'adulte lui dit. L'adulte doit donc traduire sa propre façon de penser d'une façon à ce que l'enfant puisse la saisir. Il doit aussi savoir arrêter son assistance dès que l'enfant

peut travailler de façon indépendante (Berk et Winsler, 1995). Il ne le fait pas à la place de l'enfant et respecte ses initiatives. L'adulte ne s'impose pas à l'enfant. Il agit en partenaire avec l'enfant.

L'exemple des premiers pas du jeune enfant est très pertinent pour comprendre le concept d'intersubjectivité. Lorsqu'un papa ou une maman tend affectueusement ses bras vers son enfant pour l'encourager à faire ses premiers pas, le parent tout comme l'enfant se situe au même diapason : le désir de la marche, la fierté des premiers pas... Le parent offre son soutien à l'enfant dans un climat de confiance où l'enfant reconnaît que l'adulte est là pour lui. Ce climat de soutien et d'encouragement favorisera sa confiance en lui pour tenter ses premiers pas.

En CPE, nous pouvons aussi observer ce type de relation privilégiée. Nous avons observé, dans une étude (Cloutier, 2009), que la relation entre l'éducatrice et l'enfant pouvait être favorable au développement de situations d'étayage. Les éducatrices observées pouvaient s'engager auprès des enfants et s'investir dans des situations d'accompagnement individuel ou de petits groupes malgré un contexte de vie de groupe en CPE.

### **La place de l'enfant comme participant actif dans une situation d'étayage**

L'enfant doit être reconnu comme un **participant actif**. Les enfants ont besoin de sentir que leur environnement d'apprentissage leur donne la possibilité de prendre des décisions sur la direction des apprentissages (Jordan, 2004). Ils ont besoin de prendre des initiatives, d'avoir des choix, en sachant que ceux-ci seront respectés par l'adulte.

Dans le processus d'assimilation et d'accommodation, l'enfant crée des liens à partir de ses expériences antérieures, crée de nouvelles associations et construit son savoir personnel (Lavoie, 2003). L'adulte doit être en mesure de bien situer le niveau de développement actuel et en devenir de l'enfant afin d'avoir un échange significatif, en coconstruction, avec l'enfant. Ainsi, lorsque la zone de développement proximal de l'enfant est bien ciblée, l'adulte peut, de façon plus efficace, accompagner l'enfant dans sa construction des connaissances. Il peut se laisser guider par l'enfant. Si la zone de développement proximal est mal située, l'apprentissage devient trop loin des préoccupations de l'enfant ou tout simplement hors de sa portée. L'enfant peut alors se désintéresser de la tâche ou tout simplement l'abandonner.

Il devient alors nécessaire pour l'éducatrice de bien connaître les étapes du développement de l'enfant afin de pouvoir s'y référer, pour bien interpréter ses actions et avoir une intervention appropriée pour l'enfant. L'éducatrice doit s'appropriier les connaissances nécessaires à son intervention éducative, sur toutes les facettes du développement de l'enfant. Elle doit connaître le développement de chaque enfant de son groupe en considérant que chacun est unique. C'est un beau défi pédagogique pour l'éducatrice de situer la zone de développement proximal de l'enfant et de savoir y demeurer pendant son accompagnement afin de garder l'enfant actif dans son apprentissage.



## **LE RÔLE DE L'ÉDUCATRICE, EN LIEN AVEC UN ACCOMPAGNEMENT SOUS LA FORME DE L'ÉTAYAGE**

Pour optimiser son efficacité, l'intervention éducative de l'éducatrice doit s'inscrire dans une démarche professionnelle. Cette démarche nécessite différentes étapes qui amènent l'éducatrice à poser un regard réfléchi sur l'accompagnement qu'elle offre à l'enfant. Les étapes de cette démarche sont les suivantes : observer l'enfant dans son développement actuel et en devenir, analyser et interpréter les observations, planifier à

partir des observations et intervenir dans la zone de développement proximal ainsi que faire un retour sur la démarche. Nous décrirons ces étapes plus particulièrement dans les lignes suivantes.

### **Observer l'enfant dans son développement actuel et en devenir (zone de développement proximal)**

L'observation est à la base de la démarche professionnelle de l'éducatrice. Elle permet une intervention plus juste, basée sur des faits objectifs. L'éducatrice doit observer les intérêts, le contexte, mais aussi le développement global de l'enfant qu'elle accompagne. Elle doit être en mesure de faire une lecture de son développement actuel afin de le soutenir vers son développement en devenir. Cela demande de consigner plusieurs observations afin de pouvoir les analyser et ensuite les interpréter. Bien connaître l'enfant permet de mieux répondre à ses intérêts, à ses besoins et de lui offrir des défis à sa mesure.

L'éducatrice doit maîtriser les différentes étapes de développement de l'enfant et développer des techniques d'observation appropriées pour arriver à lire la zone de développement proximal de l'enfant. Selon Vygotski (1997, p. 352), la recherche montre que la zone de développement proximal a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite que le niveau de développement présent. Cela nécessite une observation attentive des signaux de l'enfant et un ajustement dans notre intervention.

L'observation du développement de l'enfant sous la forme d'un continuum apparaît donc très appropriée pour l'éducatrice qui souhaite soutenir le développement de chacun des enfants de son groupe. Selon Flear et Richardson (2004, p. 23), les approches traditionnelles pour évaluer permettent moins d'observer ce que l'enfant peut faire avec du soutien et sont, par conséquent, peu susceptibles d'établir les capacités potentielles des enfants.

Il faut donc chercher à développer des méthodes d'observation sous une forme de continuum de l'évolution du développement de l'enfant avec son potentiel en devenir. Il est aussi important d'observer ce que l'enfant peut réaliser seul que ce qu'il peut réaliser avec le soutien d'un partenaire plus expérimenté.

Pour mieux comprendre comment appliquer la démarche professionnelle, à partir de l'observation, nous allons situer deux exemples concrets : celui de Samuel, deux ans et neuf mois, et celui de Mathieu, quatre ans et dix mois.

En premier lieu, l'éducatrice note des observations afin de situer l'enfant dans son développement. L'observation en continuum permet à l'éducatrice de situer l'enfant et d'évaluer les zones potentielles d'intervention appropriées. Ici, nous retrouvons seulement une partie des observations en ce qui a trait au développement social de Samuel et aux habiletés de Mathieu pour l'habillage. Pour bien situer l'enfant dans son développement, il est important d'avoir aussi une vision globale des différents aspects de son développement. Les aspects affectifs, sociaux, langagiers, cognitifs et moteurs sont tous à considérer pour bien comprendre l'enfant. Voici quelques exemples d'observation en continuum.

<b>EXEMPLE 4.1.</b>	
<b>Samuel</b>	
<b>Âge: 2 ans et 9 mois</b>	<b>Développement social / jeux</b>
<i>Joue en parallèle</i> —————> <i>Participe à des jeux simples</i> —————> <i>Joue en associatif</i>	
(10 oct.-12 oct.-14 oct.) Samuel joue aux blocs près de trois autres enfants lors des ateliers (pas d'échange de matériel).	(10 oct.) Samuel participe au jeu de groupe « <i>Sur le pont d'Avignon</i> » avec les sept autres amis du groupe. Il accepte de passer sur le pont, à son tour.
(11 oct.-13 oct.) Samuel se déguise avec des chapeaux près de deux amis lors des jeux libres (pas d'échange de matériel).	(12 oct.-14 oct.) Samuel participe aux rondes proposées par l'éducatrice avec les sept autres amis du groupe.
Vers 2 ans*	Vers 3 ans
* Les âges sont présents, à titre indicatif. Le respect du principe de l'unicité de chacun des enfants est important. Toutefois, des balises avec les âges permettent de situer si le développement global d'un enfant est représentatif de son âge afin de dépister des enfants qui présenteraient une évolution préoccupante. L'éducatrice doit avoir en sa possession des grilles présentant des points de repère du développement de l'enfant.	

**EXEMPLE 4.2.****Mathieu****Âge: 4 ans et 10 mois****Habillage d'hiver**

Date des observations: 15-16-17 décembre

Seul: Mathieu met son pantalon de neige, son manteau, ses bottes, sa tuque et ses mitaines.

Avec aide: Mathieu demande mon aide pour attacher la fermeture éclair de son manteau.

Dans ces deux exemples, l'éducatrice observe une situation où elle pourra agir comme guide-médiateur.

- ♦ Samuel pourrait être soutenu dans ses interactions auprès des autres enfants.
- ♦ Mathieu met ses vêtements d'hiver de façon autonome, mais il éprouve de la difficulté à attacher la fermeture éclair de son manteau. Il pourrait être soutenu pour accomplir cette tâche.

Pour aider Samuel et Mathieu, l'éducatrice doit reconnaître ce qu'ils sont capables de faire pour ensuite les accompagner dans leur développement.

Un des buts majeurs de l'étayage est de garder l'enfant qui fait une tâche dans sa zone de développement proximal (Berk et Winsler, 1995, p. 29). Cependant, il n'est pas toujours simple pour l'éducatrice de demeurer dans cette zone. Pour ce faire, elle doit avoir une bonne connaissance du développement de l'enfant qu'elle observe, mais aussi une bonne connaissance des étapes de développement de l'enfant en général.

Cette façon d'observer les enfants nous amène à porter un regard différent sur la compétence du programme de formation initiale en techniques d'éducation à l'enfance « Observer le comportement de l'enfant ».

**Observer le comportement de l'enfant** pourrait devenir, dans une approche d'étayage, **observer le comportement de l'enfant et sa zone de développement proximal**.

Bien entendu, dans une démarche professionnelle qui s'inscrit dans une approche écologique, l'éducatrice devra aussi observer le contexte général qui entoure l'enfant, ainsi que ses propres comportements d'éducatrice auprès de l'enfant, du groupe d'enfants et sa relation avec la famille.

### **Analyser et interpréter les observations**

Cette deuxième étape de la démarche professionnelle nous amène à analyser les observations consignées et permet à l'éducatrice d'avoir plus de recul pour planifier à partir d'intentions éducatives. L'analyse se situe à deux niveaux : l'analyse des observations de l'enfant dans son contexte et l'analyse des actions de l'éducatrice elle-même.

L'analyse des observations de l'enfant et de son contexte permet de mieux comprendre les actions, les attitudes et les comportements de l'enfant et de poser des interprétations. Ainsi, les interventions proposées pourront s'inscrire dans la perspective de répondre aux besoins et aux intérêts de l'enfant et de l'accompagner adéquatement dans son développement.

L'autoanalyse permet aussi à l'éducatrice d'avoir un regard constructif sur sa propre action et ses attitudes. Elle permet de se questionner sur la pertinence de ses propres interventions auprès de l'enfant pour intervenir de façon appropriée.

On pourrait analyser la situation de Samuel et celle de Mathieu de la façon suivante :

#### **EXEMPLE 4.1. (suite)** **Samuel/développement social**

L'analyse des observations permet de constater que Samuel peut jouer en parallèle. Il a dépassé le stade du jeu solitaire. On voit aussi que, lors de ses jeux, Samuel joue avec ses objets de jeu sans rechercher le partage du matériel avec les enfants autour de lui. On remarque aussi que, devant l'initiative de jeux simples animés par l'éducatrice, Samuel participe aux jeux de groupe.

L'éducatrice pourra se questionner sur les possibilités qu'elle offre aux enfants de développer leurs habiletés sociales, sur les occasions de partage qu'elle modélise, etc.

### EXEMPLE 4.2. (suite) Mathieu/habillage d'hiver

Ici, Mathieu semble autonome pour l'habillage d'hiver. Il met, sans aide, son pantalon de neige, ses bottes, sa tuque et ses mitaines. Sa difficulté apparaît lorsqu'il doit monter la fermeture éclair de son manteau.

L'éducatrice, à partir de toutes ses observations consignées sur Mathieu, pourra analyser les habiletés motrices de Mathieu, son autonomie pour l'habillage et son attitude par rapport à l'apprentissage, ses intérêts...

Elle pourra aussi se questionner sur son intervention pour favoriser l'autonomie de l'enfant. Fait-elle à sa place ? Est-elle trop pressée ? Insiste-t-elle trop pour qu'il soit autonome ? Etc.

### Planifier, à partir des observations, et intervenir dans la zone de développement proximal de l'enfant

L'observation de l'enfant et les analyses de celle-ci amènent une meilleure compréhension des actions et des comportements de l'enfant. Elle permet à l'éducatrice d'avoir un certain recul et de planifier de façon plus juste, en tenant compte des particularités du développement de l'enfant et de sa zone de développement proximal. Il s'agit de la troisième étape de la démarche professionnelle.

Dans les deux situations présentées, plusieurs interventions sont possibles. Voici des possibilités d'intervention pour accompagner Samuel et Mathieu.

### EXEMPLE 4.1. (suite) Samuel/habiletés sociales

#### Interventions possibles:

Ici, l'éducatrice pourrait voir la possibilité d'agir comme joueur avec Samuel. Elle pourrait s'intégrer au coin déguisements et proposer de petits échanges de matériel à l'enfant afin de l'aider, ultérieurement, à élargir son jeu de quelques interactions avec les autres. Il s'agira pour l'éducatrice d'être à l'affût de la réaction de l'enfant devant sa présence comme joueur sollicitant des échanges de matériel afin de déterminer la suite de son intervention. Elle guiderait ainsi Samuel vers le jeu associatif où les interactions entre les enfants et les échanges de matériel sont plus présents. Elle pourrait aussi, si l'occasion se présente, modéliser des situations de partage entre elle et d'autres enfants qui jouent dans la même aire de jeu. L'éducatrice pourrait également proposer aux enfants un jeu de groupe simple favorisant l'échange de matériel (un jeu avec des ballons).

Ici, l'éducatrice démontre une intention éducative. Elle a observé Samuel dans son développement et prévoit comment elle pourrait l'accompagner. Elle sait qu'elle pourra procéder par étayage sans toutefois définir, de façon mécanique, son intervention future. Elle devra s'ajuster à la réaction de l'enfant. Elle pourrait ainsi voir si le jeu associatif accompagné pourrait se situer dans la zone de développement proximal de Samuel.

#### **EXEMPLE 4.2. (suite)** **Mathieu/habillage d'hiver**

##### **Interventions possibles :**

Mathieu démontre des comportements d'autonomie pour l'habillage. Son seul besoin d'aide est pour arriver à monter lui-même la fermeture éclair de son manteau. Alors, l'éducatrice tentera de développer une stratégie pour l'accompagner afin de voir, si avec un peu de soutien, Mathieu pourrait devenir capable d'attacher son manteau. Elle pourrait lui fournir des occasions de pratiquer cette habileté en dehors de la période de l'habillage pour aller jouer à l'extérieur.

L'éducatrice pourrait bonifier le matériel du coin des jeux symboliques à partir des intérêts qu'elle a observés chez l'enfant. Ainsi, si Mathieu a un intérêt pour les pompiers, elle pourrait ajouter des vêtements de pompier avec des fermetures éclair. Elle pourra accompagner Mathieu si le contexte est approprié en saisissant l'occasion de l'accompagner dans son défi de monter la fermeture éclair **plutôt que de le faire à sa place**. Le contexte de jeu pourrait être favorable à une situation d'étayage.

On voit l'**intention éducative** lorsque l'éducatrice fait le choix de placer les vêtements de pompier. Elle sait par ses observations que Mathieu aime particulièrement les pompiers et qu'il risque de s'intéresser à ces vêtements. Son rôle sera d'observer d'abord comment Mathieu réagira devant la fermeture éclair à monter. Demandra-t-il de l'aide avant d'essayer? Fera-t-il un premier essai? L'éducatrice sera attentive à son comportement et pourra adapter son intervention. Par exemple, s'il essaie de monter la fermeture éclair et qu'il n'y parvient pas, elle pourra partir de ce qu'il essaie de faire pour résoudre cette tâche avec lui. Par la suite, il pourra graduellement transférer cet apprentissage à son manteau et devenir plus autonome pour l'habillage d'hiver.

#### **Retour sur la démarche**

L'éducatrice, à la suite de la mise en œuvre d'une intervention, peut s'interroger, lors de la quatrième étape de la démarche professionnelle, sur la pertinence des actions posées. Suis-je intervenue de façon appropriée? Ai-je agi en partenaire avec l'enfant? Ai-je bien ciblé la zone de développement proximal de l'enfant?

Selon les résultats de son intervention directe, elle pourra déterminer la suite en réinvestissant dans les étapes de la démarche professionnelle.

**EXEMPLE 4.1. (suite)**  
**Samuel/habiletés sociales**

L'éducatrice, à la suite de ses observations de la réaction de Samuel, pourra décider de poursuivre sa démarche en agissant comme joueur, en modélisant des exemples de partage, en modifiant son environnement physique, en proposant de nouvelles petites activités de groupe, etc.

**EXEMPLE 4.2. (suite)**  
**Mathieu/habillage d'hiver**

Ici, l'éducatrice, selon les résultats de son intervention, pourra trouver de nouveaux types de vêtements avec une fermeture éclair, proposer des activités sollicitant une motricité fine, etc.

À partir de ces deux exemples, nous voyons que l'accompagnement sous la forme de l'étayage s'inscrit parfaitement dans une démarche professionnelle. Il suppose une observation active du développement de l'enfant. L'éducatrice s'ajuste à l'enfant en collaborant avec celui-ci, en observation participante. L'accompagnement sous la forme de l'étayage, à partir de l'observation de la zone de développement proximal, pourrait enrichir le processus de l'intervention éducative tel que décrit dans le programme éducatif des CPE (p. 33): observer (incluant analyser), planifier et organiser, intervenir, réfléchir et rétroagir.

Comme adulte, l'éducatrice peut contribuer à l'épanouissement des enfants. Il s'agit de bien cibler et de reconnaître le pouvoir de ses actions éducatives. Le jeune enfant construit activement de nouvelles habiletés cognitives à travers sa collaboration et ses interactions avec les parents, les éducatrices et les autres enfants. Ainsi, les conditions définies par Vygotski pour que les interactions adulte-enfant facilitent le développement cognitif se rapprochent de la notion piagétienne de la coopération. Les adultes ne peuvent transmettre directement leurs idées aux enfants (Parent, 1994).

Vygotski apporte des précisions sur la notion de collaboration:

Nous avons dit qu'en collaboration avec quelqu'un l'enfant peut toujours faire plus que lorsqu'il est tout seul. Mais nous devons ajouter: pas infiniment plus, mais seulement dans certaines limites, étroitement définies par l'état de son développement et ses possibilités intellectuelles... La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de

passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement (Vygotski, 1934/1997, p. 353).

Ainsi, les attentes des éducatrices envers les enfants doivent être guidées par son développement. Des attentes trop élevées pour l'enfant se situent hors de sa zone de développement proximal et deviennent inappropriées. Comme éducatrice, on doit être à l'écoute de l'enfant afin d'avoir des intentions éducatives qui lui sont accessibles. L'engagement de l'enfant est nécessaire.

Ainsi, insister pour l'acquisition de l'apprentissage de la propreté de l'enfant si son développement physiologique ne le permet pas est un exemple d'attente trop élevée envers un enfant. L'accompagnement serait à l'extérieur de la zone de développement proximal. Toutefois, si l'apprentissage de la propreté fait partie des zones potentielles de développement de l'enfant et qu'il s'agit d'une question d'intérêt ou de confiance, il est adéquat d'observer son développement et de créer un contexte qui favorise le développement de l'intérêt de l'enfant afin qu'il puisse s'engager dans la démarche. L'éducatrice peut alors raconter de petites histoires sur l'apprentissage de la propreté, elle peut préparer du matériel de jeu symbolique simulant l'apprentissage de la propreté avec des poupées, des petites culottes, des toilettes miniatures, etc.

## **POINTS DE REPÈRE POUR UNE PARTICIPATION GUIDÉE PAR L'ADULTE**

Pour jouer efficacement son rôle de guide-médiateur, l'éducatrice a besoin de points de repère lui permettant de bien comprendre son rôle. Rogoff et Gardner (1984, citées par Rogoff, 1989) ont situé trois éléments pour une participation guidée par l'adulte. Ces éléments aident l'éducatrice à situer le type d'intervention approprié selon le contexte avec l'enfant.

Les trois éléments sont les suivants :

- fournir des ponts entre des habiletés ou des informations familières et celles nécessaires à de nouvelles situations;
- organiser et structurer les résolutions de problèmes;
- transférer graduellement la responsabilité à l'enfant dans la gestion de la résolution de problèmes.

Nous allons décrire ces trois éléments afin de les concrétiser dans les actions quotidiennes de l'éducatrice.

## Fournir des ponts entre des habiletés ou des informations familières et celles nécessaires à de nouvelles situations

L'éducatrice part de situations connues pour aider l'enfant à mieux comprendre la nouvelle situation. Ainsi, l'enfant construit de nouvelles connaissances à partir de situations connues. L'information donnée par l'éducatrice constitue alors un pont permettant à l'enfant d'accéder à de nouvelles compétences.

En voici quelques exemples :

- ♦ pour aider un enfant à écrire la lettre n, elle peut lui expliquer que le n est comme un petit pont;
- ♦ pour aider un enfant à comprendre la peine d'un ami, elle peut faire référence à une situation où il a eu lui-même de la peine. « *Te rappelles-tu quand tu voulais avoir la poupée avec les vêtements, tu avais eu de la peine* »;
- ♦ pour aider à comprendre la nomenclature des animaux, elle peut faire référence à des termes connus par l'enfant, par exemple le papa, la maman et l'enfant: « *Dans la famille des chevaux, il y a le papa qui s'appelle le cheval ou l'étalon, la maman qu'on appelle la jument et l'enfant qu'on appelle le poulain.* »

L'éducatrice est aussi une référence sociale permettant à l'enfant d'interpréter adéquatement une situation. La communication émotionnelle et non verbale est importante pour l'enfant. Ainsi, pour s'assurer de la sécurité d'une situation, l'enfant sera sensible à l'émotion manifestée par son éducatrice. Sa façon de réagir aux différentes situations pourra avoir un effet sur l'enfant.

Voici quelques exemples s'avérant positifs pour l'enfant :

- ♦ si la cloche de l'alarme de feu sonne, la façon d'agir de l'éducatrice servira de guide pour l'enfant afin de respecter les étapes d'une sortie sécuritaire, sans paniquer de façon inadéquate;
- ♦ lors d'une visite à la ferme, l'éducatrice exprime son enthousiasme à la vue des animaux. Elle leur indique la façon adéquate et autorisée de nourrir les animaux;
- ♦ lors de la présentation d'un nouveau mets pour les enfants, l'éducatrice manifeste son plaisir de découvrir un nouvel aliment. Elle goûte et dit: « *On dirait que ça goûte un peu comme les pommes et les poires.* »

Certaines réactions de l'éducatrice peuvent être moins positives. Ainsi, une éducatrice qui démontre une crainte excessive à la vue d'un insecte peut influencer négativement la réaction de certains enfants par rapport aux insectes.

## Organiser et structurer les résolutions de problèmes

Souvent, une tâche demandée à un enfant peut lui paraître comme étant lourde et complexe. L'éducatrice peut alors subdiviser la tâche par étapes afin de la rendre plus accessible à l'enfant et favoriser son implication. Elle prend le temps d'accompagner l'enfant dans les différentes étapes.

Voici quelques exemples de moments quotidiens avec les enfants :

- pour aider un enfant à s'habiller seul, l'éducatrice illustre les différentes étapes de l'habillage et commente celles pour lesquelles l'enfant éprouve des difficultés;
- pour aider un enfant à effectuer le rangement, elle peut nommer un élément à ranger ou un coin de jeu à ranger (*Mathieu, tu ranges les petites voitures... ou Mathieu et Mathis, vous rangez le coin blocs...*);
- pour accompagner un enfant qui se brosse les dents un peu rapidement, elle peut fredonner la comptine de *Passé-Partout*<sup>1</sup>... *Brosse, brosse, brosse, je m'brosse les dents, celles d'en arrière, celles d'en avant.* Elle accompagne la chanson d'une gestuelle pour inciter l'enfant à brosser toutes ses dents.

## Transférer graduellement la responsabilité à l'enfant dans la gestion de la résolution de problèmes

L'éducatrice doit permettre à l'enfant d'être actif dans son apprentissage. Ainsi, lorsqu'il est en mesure d'accomplir une tâche, elle lui en donne la responsabilité. Elle ne s'impose pas et permet à l'enfant de développer son sentiment de compétence.

Par exemple, après avoir accompagné un enfant qui avait de la difficulté à commencer un casse-tête et lui avoir transmis la stratégie de commencer par le contour, l'éducatrice lui dit : « *Tu peux continuer à trouver les morceaux du casse-tête qui ont une ligne droite pour faire le contour. Je vais aller voir la peinture de Maxime et je reviendrai te voir après.* »

L'enfant a aussi un rôle dans l'organisation de sa participation. Il peut indiquer à l'adulte qu'il est prêt à faire la tâche par lui-même, il peut demander une responsabilité, il peut vouloir gérer le transfert

---

1. *Passé-Partout* était le personnage principal d'une émission de télévision québécoise pour l'éducation préscolaire des enfants.

des informations. En fait, l'adulte doit permettre à l'enfant d'être un guide dans sa construction de l'étayage. Il doit savoir laisser la place à l'enfant et être sensible à ses réactions. Il doit lui donner suffisamment de temps pour qu'il puisse agir par lui-même et réfléchir sans sentir de pression de la part de l'adulte.

Par exemple, en période d'affirmation, plusieurs enfants souhaitent avoir une latitude pour s'impliquer dans les routines quotidiennes :

- ♦ l'enfant qui nous dit « *moi, capable, tout seul...* » en s'habillant;
- ♦ l'enfant qui veut vider lui-même les restes de son assiette du dîner.

Comme adulte-accompagnateur, il est important de savoir prendre le temps pour permettre à l'enfant d'expérimenter et de prendre des responsabilités. Il s'agit de rendre les tâches accessibles à l'enfant par notre attitude et par la mise en place du matériel.



## LA QUALITÉ DU LANGAGE DE L'ÉDUCATRICE

Pour Vygotski (Thomas et Michel, 1994), les modes avancés de pensée doivent être transmis à l'enfant au moyen de mots. Le langage devient graduellement un instrument dans le processus de développement des modes de pensée. Ainsi, l'éducation linguistique donnée à l'enfant influence grandement le niveau conceptuel de pensée qu'il aura. Si l'environnement offert est dominé par un langage pauvre, il sera limité dans sa capacité de penser. Par ailleurs, si l'enfant a la possibilité d'avoir un environnement avec un langage plus riche offrant des concepts variés et complexes, il apprendra à penser de façon complexe et variée si son équipement biologique n'est pas déficient.

Il est donc important que les différents intervenants qui interagissent auprès de l'enfant s'attardent à la qualité de leur propre langage. Une éducatrice doit permettre aux enfants d'entendre un vocabulaire riche et diversifié. Pour ce faire, elle doit elle-même s'attarder au sien et chercher à le perfectionner.



*Ici, l'éducatrice fait découvrir l'odeur de la lavande aux enfants.*

Les enfants apprennent vite de nouveaux mots, lorsque le contexte est approprié et répond à leurs intérêts. Qui n'a jamais été surpris de constater combien plusieurs enfants défilent aisément la nomenclature des différents types de dinosaures ou de marques d'automobiles!

Ainsi, si un enfant de quatre ans est particulièrement intéressé par les camions, on pourra, en interaction avec lui, nommer précisément le camion avec lequel il joue : « Tu joues avec la bétonnière. »



Il est plus profitable à l'enfant de quatre ans, qui possède déjà le mot « camion », d'entendre le mot « bétonnière ». À partir de cette interaction, l'enfant voudra peut-être comprendre davantage ce qu'est une bétonnière. Il pourra aussi s'intéresser à connaître le nom et les fonctions des autres types de véhicules. C'est la même chose pour les noms d'animaux, d'insectes, de fleurs, etc. S'il aime observer les fleurs, on pourra attirer son attention sur les particularités de différentes variétés comme les marguerites, les roses, les tulipes, etc. On pourrait même faire pousser un petit jardin de fleurs.

La vision du développement de l'enfant de Vygotski accorde une importance particulière à la médiation :

Il voit les enfants comme des agents actifs dans le développement qui contribuent à la création de processus mentaux internes en collaborant avec les autres dans des activités culturelles significatives. La combinaison de la conduite de l'enfant et de celle du partenaire plus expérimenté conduit à générer des signes entre eux. Ensuite, les enfants prennent ces signes de façon active et constructive. Comme ils sont intériorisés, les signes se changent ensuite en structures et fonctions (Berk et Winsler, 1995, p. 23; traduction libre).

Ainsi, l'éducatrice agit comme médiateur de la culture de sa société. Elle partage avec l'enfant des valeurs et des pratiques de son milieu environnant. Lorsqu'elle dialogue avec l'enfant, elle lui transmet des connaissances que celui-ci intériorisera et dont il pourra éventuellement s'accommoder. La qualité du langage de l'éducatrice qui agit comme guide-médiatrice devient donc très importante. Par ses interventions, elle ouvre à l'enfant plusieurs horizons.

Lorsque l'adulte dit au bébé, à la pouponnière : « *Tu manges une banane. C'est un bon fruit.* » Elle lui permet de faire des liens. Il est donc important de verbaliser nos actions aux enfants, même aux tout-petits. L'éducatrice, en soignant son langage, permet aux enfants d'acquérir du vocabulaire nouveau et accessible. Si le jeune enfant n'entend pas les mots, comment pourra-t-il les découvrir?

Malheureusement, plusieurs enfants n'ont pas la chance d'entendre un vocabulaire riche et varié lors de leur petite enfance. Les enfants de milieux défavorisés sont exposés à un nombre de mots plus faible dans leur famille. Japel *et al.* (2010) ont souligné cette inégalité :

Nous observons, en effet, une inégalité alarmante entre les enfants de différents milieux quant à l'étendue et la richesse de leur vocabulaire, facteur essentiel d'un bon apprentissage de la lecture. Surmonter cette première inégalité représente donc un énorme défi et souligne l'importance de mettre l'emphase sur le développement explicite du vocabulaire avant les premières années de scolarité, et ceci, particulièrement pour les enfants issus de milieux moins stimulants (Japel *et al.*, 2010, p. 3).

Ainsi, l'éducatrice a un rôle important à jouer pour stimuler le développement du langage de l'enfant, particulièrement en milieu défavorisé.

## AGIR COMME MÉDIATEUR DE LA CULTURE

Le choix des activités proposées et du matériel mis à la disposition des enfants influence l'exploitation de la culture. Pour Vygotski, la culture et l'environnement dans lequel baigne l'enfant sont des facteurs

déterminants pour le développement de sa pensée. Aussi, l'éducatrice doit être conscientisée à son rôle de *passeur culturel* situé par Zakhartchouk (1999, cité par le ministère de la Culture et des Communications, 2004).

L'éducatrice, lors de ses interactions auprès des enfants, transmet des valeurs. Son intervention est orientée par un cadre pédagogique, le programme éducatif, qui influence ses relations directes et indirectes avec les enfants (Lacombe, 2006). Des valeurs sont aussi inscrites dans le programme éducatif du CPE. Aussi, le choix du matériel proposé aura une incidence sur les valeurs transmises. Par exemple, le choix de la couleur des poupées, du matériel de déguisement, des images affichées sur les murs, etc. Le choix des activités influence aussi l'ouverture sur le monde que l'on offre aux enfants.

Plusieurs questionnements s'imposent :

- ♦ Est-ce que l'on exploite la diversité de l'environnement culturel comme la bibliothèque, le théâtre, la ferme ?
- ♦ Est-ce que l'on découvre avec les enfants les différents métiers et les professions ?
- ♦ Partage-t-on avec les enfants les événements culturels ?
- ♦ Partage-t-on avec les enfants la culture folklorique, notre histoire ?
- ♦ Est-on un modèle de curiosité intellectuelle en proposant une diversité de ressources comme les livres documentaires et les personnes de son entourage pour répondre aux différents questionnements des enfants ?

*« Et si on demandait à ta grand-maman lorsqu'elle va venir quelle est la meilleure méthode pour faire pousser nos plantes ? »*

*« On pourrait regarder ensemble dans notre livre sur les insectes quel est son nom. Te souviens-tu de quel livre il s'agit ? »*

## BIEN DOSER ET CHOISIR SES INTERVENTIONS

Il peut devenir très complexe pour une éducatrice de bien saisir son rôle. Doit-elle agir à titre de guide-démocratique, de guide-facilitateur, de guide-médiateur pour accompagner l'enfant ?

Comme nous l'avons vu dans la partie 1, l'intervention démocratique se situe comme **la base** permettant à l'éducatrice d'intervenir de façon sensible auprès des enfants. Un enfant est plus en position

d'apprendre s'il se sent entouré par des adultes de confiance. Berk et Winsler (1995) considèrent la chaleur et l'attention de l'éducatrice comme des composantes importantes de l'étayage. Ainsi, si l'éducatrice veut aider un enfant à résoudre un problème, son accompagnement sera optimisé si elle est une personne de référence pour lui.

L'éducatrice doit être sensible aux besoins de l'enfant et savoir intervenir indirectement ou directement lorsqu'elle le juge à propos. Elle doit reconnaître son rôle d'accompagnatrice dans le développement de l'enfant et bien doser ses interventions pour le guider vers son autonomie.

Selon Bredekamp (1997), c'est un défi de trouver l'équilibre entre l'adulte et l'enfant initiateur des apprentissages. Certains intervenants peuvent être passifs, trop «laisser-faire» en assumant que les enfants apprennent sans adulte qui guide et soutient. Ils optent davantage pour une forme de pédagogie dite libre. Et, à l'autre extrême, on retrouve aussi l'intervenant qui suit un programme en assumant que tous les enfants se conformeront à des attentes prédéterminées. Ces intervenants ne s'adaptent pas aux différences individuelles ou aux besoins et intérêts de l'enfant. Par exemple, on mise sur les produits finis plutôt que sur le processus, on vise l'atteinte d'objectifs très précis sans égard à l'unicité de chaque enfant. La pédagogie est plutôt de type fermée.

La pédagogie ouverte prônée par le programme éducatif des CPE oriente l'éducatrice vers une perspective de respect de l'unicité de chaque enfant dans une relation d'attachement pour situer ses interventions.

Dans une étude auprès d'éducatrices avec des groupes d'enfants de 4-5 ans (Cloutier, 2009), il a été observé que les éducatrices et les enfants pouvaient être initiateurs d'idées. Que l'éducatrice soit elle aussi initiatrice d'idées peut s'avérer bénéfique pour l'enfant. Tout est dans la façon de faire pour l'adulte. Il y a une différence entre imposer ses idées et offrir des défis appropriés et stimulants aux enfants. Comme mentionné dans les chapitres précédents, l'éducatrice doit chercher à demeurer dans un terrain d'intersubjectivité avec l'enfant, à l'intérieur de sa zone de développement proximal. Il a été observé que lorsque l'éducatrice allait au-delà de cette zone, l'enfant démontrait son désintéressement en abandonnant le jeu ou en répondant plus brièvement aux initiatives de l'éducatrice. L'éducatrice initiatrice doit garder en tête qu'elle doit encourager l'enfant à être actif et initiateur d'idées. Elle doit être attentive à la réaction de l'enfant afin de pouvoir s'ajuster à lui. En étant sensible aux interactions de l'enfant, elle pourra juger si son intervention est appropriée.

Dans cette même étude, il a été observé, lors de situations d'étayage, que, lorsque les enfants étaient initiateurs, c'était en général pour rechercher l'engagement de l'éducatrice comme joueur ou pour partager une activité avec elle. Ces résultats vont dans le sens des propos de Valsiner (1988), qui indique qu'il est fréquent que l'enfant initie et inclue l'adulte dans son activité courante.

Les enfants intègrent l'éducatrice dans leurs jeux de rôle. Ainsi:

- ♦ un enfant demande à l'éducatrice d'agir comme cliente au salon de coiffure;
- ♦ un enfant joue à l'enseignante et donne le rôle de l'élève à son éducatrice.

Il est alors très valorisant pour l'enfant que l'éducatrice accepte de prendre une part active à son jeu. Les enfants apprécient la compagnie d'une éducatrice attentive qui respecte et encourage leurs initiatives. L'éducatrice consciente de l'importance du tour de rôle dans ses interactions auprès de l'enfant s'assurera que l'enfant a un rôle actif dans le jeu ou dans la tâche à réaliser. Elle n'est pas omniprésente, mais plutôt à l'affût de l'intervention de l'enfant afin de se situer dans un terrain d'intersubjectivité avec lui.



## Un exemple de l'implication d'une éducatrice pour accompagner un enfant

Plusieurs situations avec les enfants requièrent l'implication d'une éducatrice engagée; en voici un exemple.

Dans un groupe de 4-5 ans, les enfants dessinent leur portrait pour le placer en page couverture de leur recueil de chansons. L'éducatrice en profite pour observer où en sont les enfants dans la réalisation de leur portrait.

Justin, cinq ans, dessine son portrait. Il a fait un bonhomme tétard, sans yeux, sans nez, sans bouche: une forme ressemblant à un cercle avec deux lignes qui pourraient représenter les jambes.

Ici, l'éducatrice doit choisir son intervention auprès de l'enfant. Il ne s'agit pas de comparer Justin avec les autres, mais de voir comment l'accompagner dans son cheminement à lui, dans une perspective de développement global.

Différentes options sont possibles pour l'éducatrice:

- |                       |                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le laisser-faire:     | Se dire que Justin dessinera davantage un jour lorsqu'il sera plus intéressé. Éviter d'enseigner à Justin comment dessiner et d'avoir une approche trop directive.              |
| Le diriger:           | Insister auprès de Justin, en lui montrant l'attente du produit fini.                                                                                                           |
| Procéder par étayage: | Accompagner Justin, en ciblant sa zone de développement proximal, dans un contexte d'intersubjectivité dans la perspective qu'il progresse dans la réalisation de son portrait. |

Ici, l'éducatrice choisit d'accompagner l'enfant par étayage, en agissant comme guide-médiateur. Son analyse de la situation l'amène à se questionner sur l'absence de détails pour le visage en lien avec les grilles de développement qui indiquent généralement que l'enfant devrait pouvoir dessiner un bonhomme avec des détails vers l'âge de quatre ans. Il s'agit d'observer si, avec un accompagnement de l'adulte, Justin pourrait progresser dans la représentation de son portrait.

Plusieurs actions sont possibles pour l'éducatrice:

- ♦ d'abord, elle pourrait porter une attention particulière aux différentes situations où Justin utilise un crayon afin d'observer sa préhension et son niveau d'intérêt;

- ♦ aussi, elle pourrait observer sa compréhension de son schéma corporel lors de jeux simples : on se regarde dans le miroir, on compare la couleur de nos yeux, etc.

Elle aura ainsi davantage d'informations objectives pour être en mesure d'accompagner Justin.

L'éducatrice, à partir de ses observations et de son analyse de la situation, pourrait alors planifier une activité qui pourrait répondre aux intérêts de Justin en agissant comme guide-médiateur. Voici un exemple d'activité possible.

### EXEMPLE 4.3. Dessiner son visage à elle

L'éducatrice choisit de proposer une activité spéciale avec une variété de crayons (en bois, en feutre, en cire, pastels) où elle demande aux enfants s'ils voudraient bien faire le dessin de son visage à elle.

#### Mise en situation

Elle propose une mise en situation stimulante dans la perspective d'intéresser Justin.

On joue au photographe imaginaire et les enfants proposent à l'éducatrice différentes mimiques pour leur photo de son visage (yeux fermés, bouche souriante, etc.).

L'éducatrice a apporté un album photos dans lequel les enfants pourront insérer leur dessin.

#### Développement

L'éducatrice laisse les enfants faire son portrait en disant : « Pensez à mes yeux, mon nez, ma bouche. Comment était mon visage sur votre photo ? »

Elle encourage les enfants à faire, s'ils veulent, des photos d'autres visages d'amis pour les dessiner ensuite et les mettre dans l'album photos.

#### Intention éducative

L'éducatrice a prévu soutenir Justin lors de la réalisation du dessin. Elle verra si elle peut intervenir pour aider Justin dans la représentation graphique d'un visage.

#### Exemple de soutien possible avec Justin

É L'éducatrice s'assoit à côté de Justin et lui sourit.

J C'est difficile !

É Est-ce que tu voudrais que je t'aide ?

J *Oui!*

É *Par quoi pourrais-tu commencer?*

J Justin dessine un rond.

É *Qu'est-ce que tu as dessiné?*

J *Ta tête.*

É *Tu as dessiné ma tête.*

J Justin sourit et regarde l'éducatrice.

J Justin ne dessine plus.

É *Qu'est-ce que tu pourrais dessiner pour continuer mon portrait?*

J Justin regarde l'éducatrice.

É L'éducatrice fait des clins d'œil.

J *Tes yeux!*

É *Te rappelles-tu comment étaient mes yeux sur la photo que tu as prise?*

J *Oui, ouverts.*

É *Voudrais-tu dessiner mes yeux sur le visage?*

J *Oui.*

J Justin regarde l'éducatrice mais ne dessine pas.

É *Alors, tu choisis de me faire des yeux de quelle couleur?*

J *Des yeux orange! (En riant aux éclats.)*

É L'éducatrice sourit. *Wow, des yeux orange...*

J *Je sais pas où les dessiner.*

É *Regarde sur mon visage. Où sont mes yeux?*

J *En haut.*

É *Montre-moi sur la feuille où tu pourrais les placer.*

J Justin pointe sur sa feuille et dit: *Ici.*

É *C'est une bonne idée!*

J Justin dessine deux gros cercles orange pour les yeux.

É *Wow, tu as fait deux yeux orange!*

É *Maintenant, regarde mon visage. Qu'est-ce que tu voudrais dessiner? (L'éducatrice bouge son nez.)*

J *Ton nez.*

É *D'accord, mon nez. De quelle couleur?*

J *Un nez mauve. (Il sourit.)*

É *D'accord, un nez mauve, en dessous de mes yeux orange. (L'éducatrice pointe son nez.)*

J *Justin dessine un point mauve pour le nez. Le nez est presque collé sur les yeux.*

É *Wow, tu dessines un visage coloré!*

J *Ensuite?*

É *Qu'est-ce qui manque sur ton dessin?*

J *Justin la regarde et ne répond pas.*

É *Pour parler.*

J *Ta bouche! Je dessine ta bouche ouverte comme sur la photo!*

É *C'est vrai. Tu m'avais demandé une photo avec la bouche ouverte.*

J *Justin dessine la bouche en faisant une ligne d'un trait épais, tout près du nez.*

É *Merci de faire mon portrait! Je te laisse continuer. Je vais aller voir d'autres amis.*

É: Éducatrice – J: Enfant (Justin)

### Conclusion

- L'éducatrice va voir chaque enfant pour que chacun place son dessin dans l'album. Elle discute avec eux de leurs dessins.
- L'éducatrice et les enfants chantent la comptine « Grand nez... » de *Passe-Partout...*

Dans cet exemple, l'éducatrice a choisi l'activité proposée au groupe. Elle a commencé son activité par une mise en situation stimulante en jouant au photographe et par du matériel attrayant pour les enfants en ayant des crayons variés ainsi qu'un album photos.

Justin était réceptif à l'accompagnement de l'éducatrice. On sentait une proximité entre les deux. On voit aussi que l'éducatrice encourage l'enfant à être actif (« Tu choisis de me faire des yeux de quelle

*couleur? Qu'est-ce que tu voudrais dessiner? Qu'est-ce qui manque?»*) et respecte ses initiatives. Elle valorise ses choix de couleur, elle ne s'arrête pas sur les dimensions des yeux ni sur la position du nez ou de la bouche.

Son intervention se limite aussi dans le temps. Elle a soutenu l'appropriation du dessin d'un visage avec trois éléments: les yeux, le nez, la bouche. Elle n'est pas intervenue sur d'autres aspects du schéma corporel afin d'éviter un trop grand défi pour l'enfant. Elle le laisse terminer son portrait de façon autonome.

L'enfant semblait intéressé. Il a même dit «ensuite» après avoir dessiné les yeux et le nez. C'est le signe d'un terrain commun entre l'éducatrice et l'enfant. Le climat était chaleureux. L'enfant sourit et rit. Il ne semble pas stressé par le soutien de l'éducatrice. Elle lui avait d'ailleurs demandé s'il acceptait son aide.

Il ne s'agit pas d'attendre un produit fini avec une vision d'une seule version possible. Il s'agit ici d'accompagner un enfant pour qu'il développe graduellement son bonhomme en le sensibilisant à trois éléments (les yeux, le nez et la bouche). Avec un peu de soutien, l'enfant a bonifié son dessin. L'éducatrice pourra mettre en place du matériel pour encourager l'enfant à dessiner encore afin qu'il consolide ses nouveaux apprentissages. Elle pourra aussi proposer d'autres activités autour du schéma corporel. Elle doit savoir cibler les intérêts de l'enfant pour qu'il demeure motivé.

Évidemment, l'éducatrice devait aussi être réceptive aux comportements de l'enfant. Si Justin n'avait pas manifesté d'intérêt pour dessiner son visage, elle aurait dû s'ajuster. Le principe *l'enfant apprend par le jeu* est prépondérant. L'expérience doit être stimulante et agréable. Elle a opté pour une activité de groupe répondant aux intérêts des enfants du groupe.

Si Justin n'était pas arrivé à dessiner les yeux au départ, elle aurait aussi dû se réajuster afin de se placer dans sa zone de développement proximal. À ce moment, selon la réaction de l'enfant, elle aurait pu utiliser un miroir, regarder de vraies photos pour situer les composantes du visage. D'autres idées d'interventions étaient possibles: regarder des livres avec des portraits, faire des portraits géants sur une grande feuille au sol, se maquiller, placer des visages en feutrine sur le chevalet, apporter du nouveau matériel pour dessiner afin de susciter l'intérêt, demander à Justin de l'aider à aiguiser des crayons et les tester...

On voit ici tout l'apport d'avoir des intentions éducatives auprès des enfants. L'éducatrice pourra alors faire un retour sur son intervention auprès de Justin afin de lui permettre d'actualiser son plein potentiel. **C'est bénéfique pour l'enfant et valorisant pour l'éducatrice!**

## S'impliquer de façon appropriée

L'éducatrice qui accompagne les enfants doit savoir juger de la pertinence de son intervention. Il faut éviter de devenir omniprésente dans les jeux des enfants. Si un enfant ou un groupe d'amis est bien engagé dans un jeu ou dans une tâche, l'éducatrice n'a pas à s'imposer. Elle peut en profiter pour les observer et situer leurs besoins, leurs intérêts et leur niveau de développement. Il faut savoir doser!

En observant les enfants, on apprend à les connaître, à les comprendre. La planification de la mise en place du matériel et des activités devient plus appropriée.

Voici différentes possibilités d'actions pour une situation qui pourrait paraître similaire.

### EXEMPLE 4.4. Restaurant du coin

#### Aménagement

Un espace-restaurant est aménagé dans l'aire des jeux symboliques d'un local d'enfants de quatre ans.

On y retrouve une grande affiche « *Restaurant du coin* », deux tables dressées avec des couverts et une belle nappe, des menus, des carnets pour prendre les commandes, des portefeuilles avec de l'argent en papier, un tablier, etc.

#### Situation 1

Cassandra et Stéphanie jouent au restaurant dans l'aire des jeux symboliques. Cassandra est la cliente et Stéphanie joue la serveuse. Elles sont engagées dans leur jeu. Cassandra consulte le menu et Stéphanie prend la commande. Elles discutent et, par la suite, Stéphanie va chercher de la nourriture qu'elle apportera à sa cliente.

L'éducatrice n'a pas à s'interposer. Elle peut tout simplement être attentive à leur jeu et observer leurs intérêts et leur niveau de développement. Leurs actions pourront lui donner des pistes pour des activités, des interventions ou des aménagements futurs (matériel autonome et matériel nécessitant du soutien dans la zdp). Elle pourra, à partir d'un aménagement futur ou d'une autre activité, intervenir dans leur zone de développement proximal.

#### Situation 2

Cassandra et Stéphanie jouent dans l'aire des jeux symboliques. Cassandra et Stéphanie regardent les menus. Cassandra prend le tablier et Stéphanie dit: « *Non, c'est moi qui le prends.* » Cassandra répond: « *Non, je l'avais en premier.* » Stéphanie se tourne et regarde les aliments qui sont dans l'armoire, pendant que Cassandra regarde ce qui se passe dans le coin des blocs. Elles ne communiquent plus ensemble.

Dans cette situation, il serait probablement à propos que l'éducatrice s'implique. Elle pourrait se présenter à l'entrée de leur restaurant en demandant: « *Bonjour, est-ce que votre restaurant est bien ouvert ?* » et, selon la réaction des enfants, adapter son intervention.

### Situation 3

Cassandra et Stéphanie jouent dans l'aire des jeux symboliques. Cassandra prend le tablier et le place autour de son cou. Elle demande à Stéphanie d'attacher la boucle en arrière pour elle. Stéphanie l'attache et, par la suite, dit à sa copine: « *Nous allons préparer un dîner.* » Les deux fillettes choisissent des aliments, les placent dans des chaudrons, etc. Cassandra se retourne et voit son éducatrice. Elle lui dit: « *Mélanie, viens à notre restaurant, on a préparé un bon repas pour toi.* »

Il est évidemment très approprié d'entrer dans leur jeu. Selon les interactions qu'elle aura avec les enfants, l'éducatrice pourrait en profiter pour bonifier leur jeu en leur demandant des mets nouveaux, en demandant une facture, en proposant de payer avec une carte de débit, etc.

### Situation 4

Cassandra et Stéphanie jouent dans l'aire des jeux symboliques. Elles sont occupées à préparer des aliments, à placer les tables. Elles rient. Francis les observe à distance. Il n'est pas impliqué dans un jeu.

Ici, l'éducatrice décide d'intervenir auprès de Francis. À partir de son analyse d'observations précédentes de Francis, elle sait qu'il éprouve une certaine difficulté à entrer en relation avec d'autres enfants. Il semble timide et éprouve de la difficulté avec son langage. Ses phrases sont généralement simples.

Elle pourrait s'avancer près de Francis, avec lequel elle a développé une belle complicité, et lui dire: « *Francis, je vais manger au restaurant de Cassandra et Stéphanie, est-ce que tu voudrais venir à ma table ? J'aimerais te raconter ce qui est arrivé à mon chat ce matin.* »

Par la suite, elle pourrait l'aider à entrer en relation avec les deux filles en lui proposant de faire une commande à la suite de la sienne.

« *Est-ce que je peux commander mon dîner ?* »

« *Je voudrais un spaghetti aux tomates et toi, Francis, qu'est-ce que tu commandes ?* »

Ces quatre situations paraissent assez similaires de prime abord. Les deux filles jouent au restaurant. Cependant, avec une observation attentive et à partir de sa connaissance des enfants, l'éducatrice pourra situer son action éducative.

Dans cet exemple, on remarque que l'aménagement du coin-restaurant permettait aussi aux enfants de faire des jeux stimulants. Il avait été préparé à la suite des observations de l'éducatrice, dans la perspective d'offrir un environnement riche en expériences.

## L'INTERDÉPENDANCE: UNE VALEUR SÛRE POUR GUIDER L'ENFANT VERS SON AUTONOMIE

*Le sentiment de compétence est un moteur à l'autonomie.*

(Diaz, Neal et Vachio, 1991)

On peut facilement affirmer que le programme éducatif des centres de la petite enfance inscrit dans ses valeurs le développement de l'autonomie de l'enfant. Les actions éducatives vont naturellement dans le sens de guider l'enfant vers son autonomie. Mais comment le guider de façon appropriée vers cette autonomie? La combinaison des approches constructiviste et socioconstructiviste du développement aide à répondre à ces questionnements:

- ♦ Dois-je laisser l'enfant agir seul?
- ♦ Dois-je tout simplement fournir de l'aide à l'enfant?
- ♦ Dois-je fournir de l'aide à l'enfant dans une perspective d'autonomie?

Certes, l'action autonome de l'enfant est à privilégier. Cependant, cela n'implique pas que l'adulte ne soit qu'observateur de la situation. L'enfant peut faire seul certaines tâches et d'autres avec aide. Pour celles-ci, l'adulte le soutient, tout en cherchant à les transférer graduellement à l'enfant. Pour ce faire, il agit en **interdépendance**. La valeur de l'interdépendance nécessite que l'adulte et l'enfant établissent un terrain commun où le rôle de chacun a une incidence sur la perspective d'encourager l'autonomie.

L'interdépendance n'est pas en contradiction avec l'autonomie, mais plutôt avec la valeur du chacun pour soi, l'individualisme. L'autonomie n'implique donc pas uniquement l'action autonome de l'enfant. Elle s'inscrit dans un processus où l'adulte qui agit comme guide-médiateur accompagne et soutient l'enfant, de façon sensible et appropriée, dans ses apprentissages.

**Encourager le développement de l'autonomie, c'est d'abord investir du temps auprès de l'enfant pour l'accompagner.** Voici deux exemples:

- ♦ Pour amener un enfant de 20 mois vers l'autonomie dans son habillage, l'éducatrice doit d'abord commencer par le soutenir et éviter de faire à sa place pour aller plus vite: «*Regarde Noémie, je mets tes pantalons de neige par terre, juste devant toi. Veux-tu essayer de mettre tes jambes dedans? Moi, je vais attraper tes orteils...*»;

- ♦ Pour aider un enfant à comprendre comment fermer un bâton de colle correctement, l'éducatrice peut, lorsque c'est elle qui le fait, verbaliser sa pensée et ses actions : « *Regarde Jérémie, je dévisse le bout du bâton pour faire entrer le petit bout de colle qui dépasse. Tu vois... Ensuite, je mets le bouchon en poussant pour bien le fermer. Veux-tu essayer avec ton pot de colle?* »

**C'est en fournissant un accompagnement approprié à l'enfant qu'on le guide vers son autonomie! Parfois il faut le laisser agir seul, parfois il faut le soutenir...**

L'interdépendance, dans le processus de l'étayage, va dans la perspective d'une valeur citoyenne où, dans une communauté, l'investissement de chacun nous permet d'avancer. Dans le rapport de la commission mandatée par l'UNESCO, on indique que « la mission de l'éducation est de faire prendre conscience tant de la diversité que des similitudes et de l'interdépendance des êtres humains de la planète » (Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, 1999, p. 91). Cela nous amène à réfléchir sur les valeurs de coopération et d'entraide, par opposition à celle d'individualisme :

- ♦ agir tout seul, sans les autres, n'assure pas le développement du plein potentiel de chacun ;
- ♦ agir ensemble, en coconstruction, permet à chacun de contribuer, de s'investir et de prendre la place qui lui revient ;
- ♦ avancer avec de l'aide n'implique pas un manque d'autonomie, mais une coconstruction et une interaction en tant que partenaires.

En contrepartie, le rythme de l'éducatrice est parfois très rapide et entrave la quête d'autonomie chez l'enfant. Il arrive de se laisser emporter par un horaire chargé et rigide qui incite à aller vite.

Par exemple, on peut habiller les enfants de deux ans pour aller jouer dehors sans vraiment prendre le temps de voir et d'encourager leurs initiatives. On peut lacer les souliers d'un enfant de cinq ans plutôt que de l'accompagner dans cet apprentissage, ou encore lui acheter des souliers à velcro pour aller encore plus vite. Tout ceci sans mauvaises intentions, mais souvent pour suivre un rythme rapide, trop rapide.

La planification et la structuration de la journée avec les enfants sont d'une grande importance afin de pouvoir profiter pleinement des moments de vie avec les enfants. La période de l'habillage avec les deux ans pourrait alors être planifiée et placée dans le temps pour la vivre de façon agréable et permettre de beaux défis réalistes pour les enfants.



*Ici, l'éducatrice a pris le temps pour que l'enfant puisse s'impliquer dans la tâche de l'habillage.*

Il apparaît important d'observer la nuance entre le comportement *fournir de l'aide* et *fournir de l'aide dans une perspective d'autonomie*. Il faut savoir prendre le temps avec les enfants et chercher à transférer graduellement la responsabilité à l'enfant. Ainsi, l'enfant aura la possibilité de développer ses compétences.

Dans un accompagnement sous la forme de l'étayage, l'éducatrice prend le temps de guider l'enfant vers l'autonomie. Elle fait beaucoup plus que lui fournir de l'aide. La perspective est plutôt de viser à soutenir l'enfant pour qu'il soit capable d'aborder les futures tâches dans des contextes nouveaux.

Cette approche nous amène à situer d'une façon différente la compétence du programme en formation initiale en techniques d'éducation à l'enfance « Fournir de l'aide ».

**Fournir de l'aide** deviendrait, dans une approche d'étayage, **fournir de l'aide, en interdépendance, dans une perspective d'autonomie**.

#### EXEMPLE 4.5. Fournir de l'aide

Si un enfant de cinq ans ne sait pas attacher correctement ses souliers et que l'éducatrice le fait toujours à sa place, comment apprendra-t-il ?

Si un enfant de cinq ans essaie maintes et maintes fois d'attacher seul ses souliers, sans succès et que personne ne l'aide, que fera-t-il ?



Si cet enfant de cinq ans demande de l'aide pour attacher ses souliers et que l'adulte **prend le temps** de voir avec lui les étapes pour réussir, aura-t-il plus de chances de développer ses compétences ?

Si un enfant de trois ans prend une boîte de casse-tête, regarde les morceaux, fait une tentative infructueuse et referme la boîte, que retiendra-t-il de son action ?

- Les casse-têtes sont trop difficiles...
- Je ne suis pas capable...

Si l'adulte observe cet enfant et s'assoit près de lui pour l'accompagner, aura-t-il plus de chances de développer son sentiment de compétence ?

## DES COMPORTEMENTS D'ÉTAYAGE

Plusieurs comportements chez l'éducatrice peuvent l'orienter vers une situation d'étayage. Il est difficile de proposer une liste exhaustive de comportements, puisque ceux-ci doivent être liés aux comportements en initiative ou en réponse de l'enfant. Toutefois, il est possible de les classer en les subdivisant par leurs fonctions.

### Les fonctions de l'étayage, selon Bruner, dans un contexte de tutelle

Bruner (1983, p. 277) a défini six fonctions de l'étayage dans un contexte de tutorat. Ce contexte se situe en relation d'accompagnement un-un, dans la perspective d'accompagner un enfant qui ne peut réaliser seul une tâche.

Tableau 4.1

#### Les six fonctions de l'étayage selon Bruner (1983)

---

##### *L'enrôlement*

C'est la première tâche du tuteur. On engage l'intérêt de l'enfant et l'adhésion de l'adulte envers la tâche.

---

##### *La réduction des degrés de liberté*

Le tuteur simplifie la tâche, il comble les lacunes et laisse l'enfant mettre au point les parties (*subroutines*) auxquelles il peut parvenir.

---

##### *Le maintien de l'orientation*

Le tuteur maintient la motivation de l'enfant à atteindre son but en lui démontrant de l'entrain et de la sympathie.

---

Tableau 4.1 (suite)  
**Les six fonctions de l'étayage selon Bruner (1983)**

---

*La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche*

Le tuteur signale les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes à son exécution.

---

*Le contrôle de la frustration*

Le tuteur s'assure que la résolution du problème devient moins éprouvante avec lui. Il dose ses interventions.

---

*La démonstration*

Le tuteur fait une démonstration qui permettra à l'enfant d'imiter.

---

Ces fonctions ont été développées pour un contexte de tutelle dans lequel l'adulte et l'enfant ont une part active dans la démarche:

Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systématique, les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes, et, pour ce faire doivent prendre conscience de leurs propres activités (Bruner, 1983, p. 283).

Ces six fonctions peuvent aussi aider à situer les différents comportements d'étayage dans un contexte plus large, pour une éducatrice qui intervient avec un groupe d'enfants. Elles ont servi de base à la création des catégories de la grille d'analyse de situations d'étayage développée par Cloutier (2009) présentée à la section 4.10.

### **Les catégories pour l'analyse d'une situation d'étayage**

En effet, dans une étude portant sur l'accompagnement des enfants, Cloutier (2009) a développé une grille dans laquelle plusieurs comportements d'étayage sont déterminés chez l'éducatrice mais aussi chez l'enfant, de façon à pouvoir observer la coconstruction entre des partenaires.

Cette grille est subdivisée en 10 catégories permettant l'analyse d'une situation d'étayage pour une éducatrice qui intervient auprès d'un groupe d'enfants. Les catégories sont issues de plusieurs recherches et situent, entre autres, les fonctions de l'étayage définies par Bruner. Elles permettent à l'éducatrice de s'autoanalyser en interaction avec les enfants. Cette grille peut aussi être utilisée par un observateur externe afin de situer l'interaction entre l'éducatrice et les enfants.

Les 10 catégories de la grille sont définies dans le tableau 4.2, et la grille obtenue est présentée dans le tableau 4.3 (p. 97).

Tableau 4.2

## Catégories pour l'analyse d'une situation d'étayage

### 1. *Implication chaleureuse (incluant l'enrôlement de Bruner)*

Par ses paroles ou par ses gestes, l'éducatrice démontre à l'enfant qu'elle s'intéresse à ses propos ou à ses actions. Elle lui manifeste son engagement.

Exemple: L'éducatrice s'assoit près d'un enfant qui réalise une construction, l'observe attentivement et lui dit: «*Tu travailles fort.*»

### 2. *Complexification du jeu*

L'éducatrice incite l'enfant à bonifier son jeu. Par son attitude, ses commentaires, ses actions, des questions et différentes interventions, elle stimule l'enfant à développer sa pensée.

Exemple: L'enfant se promène avec son balai magique. L'éducatrice le suit et lui dit: «*Je suis perdue, je voudrais retourner au point de départ. Pourrais-tu me décrire le parcours pour retrouver mon chemin?*»

### 3. *Simplification de la tâche ou du jeu (réduction des degrés de liberté)*

En simplifiant la tâche ou le jeu, l'éducatrice les rend plus accessibles au niveau des compétences de l'enfant. Elle peut lui donner de l'information ou elle accomplit elle-même certaines parties afin de permettre à l'enfant d'être actif dans ce qu'il peut accomplir.

Exemple: L'éducatrice tient le bas du manteau afin que l'enfant puisse monter seul sa fermeture éclair.

### 4. *Démonstration*

Afin de l'accompagner dans l'accomplissement d'une tâche ou d'un jeu, l'éducatrice donne un modèle possible à imiter pour l'enfant.

Exemple: L'éducatrice accompagne un enfant qui essaie de faire la boucle de ses souliers en faisant à côté de lui la démonstration, sur son propre soulier, étape par étape, de façon à ce que l'enfant puisse l'imiter.

### 5. *Maintien de l'orientation de l'enfant*

L'éducatrice aide l'enfant à demeurer dans le champ d'action qu'il a entrepris. Elle l'encourage à persévérer dans sa démarche initiale.

Exemple: L'éducatrice encourage un enfant qui réalise un casse-tête représentant un défi pour lui en lui disant: «*Wow, tu as réussi à placer plusieurs morceaux, continue mon grand...*»

### 6. *Contrôle de la frustration de l'enfant*

L'éducatrice accompagne l'enfant dans la résolution de problèmes en étant un soutien apprécié par l'enfant. Elle ne crée pas une relation de dépendance entre l'enfant et elle-même. Elle dose ses interventions.

Exemple: L'éducatrice accompagne un enfant qui demande de l'aide pour mettre son couvre-tout en lui disant: «*Es-tu capable de placer tes bras dans les bonnes manches?*»

Tableau 4.2 (suite)

**Catégories pour l'analyse d'une situation d'étayage****7. Met l'accent sur les caractéristiques principales de la tâche**

L'éducatrice souligne de différentes façons ce qui est important dans la tâche. Elle met l'accent sur les éléments pertinents pour accomplir la tâche. Elle donne les informations pertinentes à l'exécution de la tâche et situe les écarts entre ce qui pourrait être fait et ce qui est fait.

Exemple: L'éducatrice accompagne un enfant dans la réalisation d'un casse-tête en lui disant: « *En premier, ce serait bien que tu places tous les morceaux du côté où l'on voit les couleurs. Ce sera plus facile pour toi de classer les morceaux qui vont ensemble.* »

**8. Implication des pairs**

L'éducatrice reconnaît le rôle des pairs comme partenaires de l'enfant.

Exemple: Une amie a de la difficulté à ouvrir les pots de peinture. L'éducatrice lui dit: « *Joanie les a ouverts hier, tu pourrais lui demander de te montrer comment faire.* »

**9. Gestion des règles ou du groupe**

L'éducatrice agit comme figure d'autorité auprès du groupe. Elle assure la gestion du groupe et rappelle les règles au besoin.

Exemple: L'éducatrice joue avec Maxime, qui s'est transformé en magicien. Maxime fait tomber le bac de crayons par terre et l'éducatrice lui dit: « *Maxime le magicien, tu sais qu'il faut ramasser les crayons parce que l'on risque de les perdre ou de les briser.* »

**10. Autonomie**

L'éducatrice incite l'enfant à faire ce qu'il est capable et l'encourage à se dépasser. Elle le guide vers l'autonomie.

Exemple: Stéphanie demande à l'éducatrice d'écrire son prénom sur son dessin. L'éducatrice répond: « *Stéphanie, je sais que tu es capable de l'écrire toute seule. Commence à l'écrire et je vais venir te voir dans quelques minutes.* »

Source : Adapté de Cloutier, 2009.

Ainsi, pour favoriser l'analyse d'une situation d'étayage, les comportements observés pourront être classés dans une de ces 10 catégories afin de préciser l'intention éducative de l'éducatrice qui accompagne l'enfant.

Par exemple, une éducatrice peut nommer une lettre à un enfant: « *C'est la lettre "g"* », dans la perspective de **complexifier ses connaissances**, s'il ne connaissait pas le nom de cette lettre ou dans la perspective

de lui **simplifier la tâche** en énumérant les lettres déjà connues par l'enfant les unes après les autres pour l'accompagner dans l'écriture du mot « bague » qu'il souhaitait écrire.

## GRILLE D'ANALYSE D'UNE SITUATION D'ÉTAYAGE

La grille développée peut être utilisée à des fins variées :

- ♦ l'éducatrice peut l'utiliser pour s'outiller afin de mieux connaître les situations d'étayage possibles, tant sur le plan des catégories que des comportements plus précis ;
- ♦ elle peut aussi l'utiliser à des fins d'autoanalyse de ses interactions auprès des enfants pour comprendre l'effet de son intervention sur l'enfant et pour observer la coconstruction entre l'enfant et elle-même. L'utilisation de la vidéo rend l'expérience très enrichissante ;
- ♦ un observateur externe peut aussi utiliser cette grille afin de porter un regard détaillé sur l'intervention de l'éducatrice et l'interaction bidirectionnelle entre l'éducatrice et l'enfant. L'analyse des résultats permet de situer l'apport de l'intervention de l'éducatrice ;
- ♦ la grille peut aussi devenir un outil de formation pour apprendre à faire une analyse fine d'une situation d'étayage.

La grille permet de situer les différentes étapes d'une situation d'étayage : l'initiateur de la situation (éducatrice ou enfant), la situation de départ, les interactions tout au long de l'accompagnement ainsi que la situation finale. À partir des regroupements par catégories, on peut avoir un regard plus précis sur l'interaction éducatrice/enfant. Est-ce que le comportement de l'éducatrice indique une simplification de la tâche, une complexification d'un jeu, etc. ? Est-ce que le comportement de l'enfant indique une participation de sa part, un besoin de soutien ou un désintéressement ?

Tableau 4.3  
**Grille d'observation des scénarios d'étayage**

		<i>Identification du scénario</i>	
	<i>Initiateur</i>	Enfant	
		Éducatrice	
Début	Enfant	Demande de l'aide.	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
	Éducatrice	Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant.	
		Enrôle : introduit une activité, du matériel, un problème	
		S'intègre dans le jeu.	
	Fait une demande.		
	Donne de l'aide à l'enfant.		
Pendant l'échange	Enfant	<b>IMPLICATION DANS LE JEU OU LA TÂCHE</b>	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
		Dirige le jeu.	
		Commente le matériel, le jeu ou son action.	
		Donne une information, une explication.	
		Formule une demande.	
		Interagit comme joueur.	
		Exécute sa tâche ou l'activité.	
		Répond par des gestes ou par un regard.	
		Répond à l'éducatrice.	
		Exprime son point de vue, une idée.	
		Gère le transfert de l'information ou de la tâche.	
		Pose une question.	
		Fait une proposition.	
		Fait référence à une situation connue.	
		Ne répond pas.	
		<b>BESOIN DE SOUTIEN</b>	
Reformule sa demande.			
Recherche une clarification.			

Tableau 4.3 (suite)

**Grille d'observation des scénarios d'étayage**

Pendant l'échange (suite)	Enfant (suite)	Formule une demande.	
		Répond par des gestes ou par un regard.	
		Pose une question.	
		Exprime une difficulté ou éprouve une difficulté.	
		Retourne la tâche à l'éducatrice.	
		Demande l'approbation.	
		Demande de l'aide.	
		Demande le soutien d'un autre enfant.	
		Abandonne sa tâche.	
		<b>DÉSINTÉRESSÉMENT</b>	
	Se désintéresse.		
	Refuse l'implication ou la demande de l'éducatrice, ne répond pas.		
	Abandonne sa tâche, arrête son jeu.		
Éducatrice	<b>IMPLICATION CHALEUREUSE</b>		
	Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt.		
	Introduit l'enfant à une activité.		
	Verbalise ou suit ce que fait l'enfant.		
	Agit comme joueur au niveau de l'enfant.		
	Encourage l'enfant, valide, valorise.		
	Approuve les propos de l'enfant.		
	Rassure l'enfant.		
	Vérifie les sentiments de l'enfant.		
	Demande l'opinion de l'enfant.		
	Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.		
	Répète ou reformule ce que dit l'enfant.		
Amène l'enfant à se questionner.			

Tableau 4.3 (suite)

**Grille d'observation des scénarios d'étayage**

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	<b>COMPLEXIFICATION DU JEU</b>	
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).	
		Accentue, rehausse ou élabore le jeu ou l'énoncé.	
		Amène de nouvelles notions, informe, fournit une explication.	
		Propose du matériel.	
		Propose une idée, oriente le jeu.	
		Joue à celle qui ne sait pas, qui a besoin d'explications.	
		Dirige le jeu.	
		Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.	
		Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.	
		Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.	
		Détermine le problème à résoudre.	
		<b>SIMPLIFICATION DE LA TÂCHE OU DU JEU (RÉDUCTION DES DEGRÉS DE LIBERTÉ)</b>	
		Donne une indication non verbale.	
		Simplifie la tâche (verbale, gestuelle ou visuelle).	
		Donne une directive ou une indication verbale.	
		Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.	
		Segmente la tâche.	
		Fait référence à des situations connues.	
		Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.	
		Exécute la tâche.	
		Exprime un point de vue.	
		Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).	
		Détermine le problème à résoudre ou fait une demande.	

Tableau 4.3 (suite)

**Grille d'observation des scénarios d'étayage**

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.	
		Fournit du superflu dans le message pour augmenter la clarté.	
		Vérifie les connaissances de l'enfant.	
		Demande l'opinion de l'enfant.	
		Fait référence à une situation réelle de la vie courante ou à des situations connues.	
		Exprime un point de vue.	
		Redirige l'action de l'enfant, exprime une erreur, réoriente l'enfant.	
		Informe.	
		Commente le jeu ou la tâche.	
	<b>DÉMONSTRATION</b>		
		Fait une démonstration.	
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
	<b>MAINTIEN DE L'ORIENTATION DE L'ENFANT</b>		
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		Encourage l'enfant, valide, valorise.	
		Agit comme joueur.	
		Se montre disponible.	
		Commente l'activité de l'enfant.	
		Pose une question.	
		Fait une suggestion.	
		Informe.	
		Retourne la tâche à l'enfant.	
		Joue à celle qui ne sait pas.	
		Détermine le problème à résoudre.	
		Amène l'enfant à se questionner.	

Tableau 4.3 (suite)

**Grille d'observation des scénarios d'étayage**

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	<b>CONTRÔLE LA FRUSTRATION DE L'ENFANT (DOSE SES INTERVENTIONS)</b>	
		Approuve les propos de l'enfant.	
		Vérifie les capacités de l'enfant.	
		Commente la tâche.	
		Répète ou reformule les propos de l'enfant.	
		Pose une question.	
		<b>MET L'ACCENT SUR LES CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE LA TÂCHE</b>	
		Détermine le problème à résoudre.	
		Donne des informations à l'enfant.	
		Amène l'enfant à se questionner.	
		Pose une question.	
		<b>IMPLICATION DES PAIRS</b>	
		Réagit au commentaire d'un autre enfant (en lien avec la situation).	
		Demande le soutien d'un autre enfant.	
		<b>GESTION DES RÈGLES OU DU GROUPE</b>	
		Rappelle les règles.	
		Est interpellée par différents événements.	
		Demande que l'enfant attende.	
		Donne une directive ou une indication verbale.	
		Pose une question.	
		Fait une demande.	
		<b>AUTONOMIE</b>	
		Retourne la tâche à l'enfant.	
		Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable, en se laissant guider par l'enfant.	

Tableau 4.3 (suite)

**Grille d'observation des scénarios d'étayage**

Fin de l'échange	Enfant	<i>AUTONOMIE</i>	
		Agit de façon autonome dans la tâche ou le jeu.	
		Agit comme joueur.	
		Reformule les propos de l'éducatrice.	
		Exprime une réussite.	
		Dirige le jeu.	
		<i>BESOIN DE SOUTIEN</i>	
		Répond par le regard.	
		Exprime un désaccord.	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
	A besoin du soutien de l'éducatrice dans la tâche.		
	<i>ABANDON OU ARRÊT DU JEU</i>		
	Décide d'arrêter le jeu ou la tâche.		
	Éducatrice	<i>AUTONOMIE</i>	
		Laisse l'enfant continuer de façon autonome.	
		Valorise l'enfant.	
		Approuve les actions ou les propos de l'enfant.	
		Commente.	
		Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable.	
Reformule ce que dit l'enfant.			
<i>GESTION DE GROUPE</i>			
Demande que l'enfant attende.			
Est interpellée par différents événements.			

Source : Adaptée de Cloutier, 2009.

## Les étapes d'analyse d'une situation d'étayage

Cette section permettra de situer plus concrètement chacune des étapes d'une situation d'étayage.

### Qui est l'initiateur?

L'enfant et l'éducatrice peuvent être les initiateurs d'une situation d'étayage. L'important est de se situer dans un terrain d'intersubjectivité et d'encourager l'enfant à être actif.

### Quel est le début de la scène?

Si c'est l'enfant qui initie:

- ♦ Est-ce une demande d'aide?
- ♦ Est-ce une recherche d'engagement de l'éducatrice?

Si c'est l'éducatrice qui initie:

- ♦ Est-ce en manifestant de l'intérêt pour le jeu de l'enfant?
- ♦ Est-ce qu'elle introduit un jeu, du matériel, un problème?
- ♦ Est-ce qu'elle cherche à s'intégrer au jeu de l'enfant?
- ♦ Est-ce qu'elle fait une demande à l'enfant?
- ♦ Est-ce qu'elle donne de l'aide à l'enfant?

### Pendant l'échange

- ♦ Quels sont les comportements de l'enfant?
- ♦ Quels sont les comportements de l'éducatrice?

Les comportements de l'enfant devraient guider l'éducatrice dans son intervention.

Par exemple, si l'enfant dirige le jeu, l'éducatrice peut agir comme joueur: l'enfant joue le médecin et l'éducatrice joue le rôle de la patiente.

E	<i>Je dois vous donner une piqûre, Madame.</i>	Enfant dirige le jeu.
É	<i>J'ai un peu peur des piqûres...</i>	Éducatrice agit comme joueur.
E	<i>Je ne vous ferai pas mal.</i>	Interagit comme joueur.
É	L'éducatrice peut poursuivre en complexifiant les connaissances.	
É	<i>Est-ce que vous me faites une prise de sang ou vous me donnez un vaccin ?</i>	

É : Éducatrice - E: Enfant

L'intersubjectivité renvoie à un terrain commun entre l'éducatrice et l'enfant. Ici, l'éducatrice pourrait se limiter à agir comme joueur, mais elle souhaite bonifier le jeu de l'enfant et lui donner l'occasion d'acquérir du vocabulaire nouveau. Comme l'enfant est engagé dans son jeu, elle fait cette tentative. À la suite de la réaction de l'enfant, elle déterminera sa prochaine intervention.

Si l'enfant présente des comportements de désintéressement, l'éducatrice doit s'ajuster. Peut-être que son intervention était hors de la zone de développement proximal de l'enfant ou que l'enfant n'était tout simplement pas intéressé par ce jeu ou cette tâche.

### **Fin de l'échange**

- ◆ Est-ce que l'enfant peut poursuivre de façon autonome ?
- ◆ Est-ce que l'enfant a besoin de soutien à nouveau ?
- ◆ Est-ce que l'enfant s'est désintéressé de l'activité ?

La fin de l'échange donne de précieux indices à l'éducatrice pour une planification future. L'éducatrice pourra analyser, selon les réactions des enfants, dans quelle mesure son accompagnement était approprié.

Voici un exemple détaillant les quatre étapes d'un scénario d'étayage, mettant en scène un enfant de cinq ans qui veut écrire le mot « ballon » sous son dessin.

### **EXEMPLE 4.6.** **Scénario d'étayage**

#### **Qui est l'initiateur ?**

L'enfant.

#### **Quel est le début de la scène ?**

E L'enfant fait une demande d'aide à son éducatrice.

E *Je ne suis pas capable d'écrire « ballon » sur mon dessin.*

#### **Pendant l'échange**

É *Tu voudrais écrire le mot « ballon ».*

E *Je ne sais pas comment.*

É L'éducatrice s'assoit près de l'enfant et lui sourit.

É *Si je te nomme les lettres, est-ce que tu penses être capable de les écrire ?*

E	<i>Oui.</i>
É	<i>Première lettre, un b.</i>
E	<i>L'enfant regarde l'éducatrice.</i>
É	<i>Regarde sur le petit train des lettres, c'est la deuxième.</i>
E	<i>L'enfant écrit b.</i>
É	<i>Deuxième lettre, un a.</i>
E	<i>Oui, comme dans mon nom.</i>
É	<i>Tu as raison.</i>
É	<i>Un l.</i>
E	<i>L'enfant regarde l'éducatrice.</i>
É	<i>C'est la lettre du lion sur le petit train.</i>
E	<i>L'enfant écrit.</i>
É	<i>Encore un l ?</i>
E	<i>Encore.</i>
É	<i>Oui, il y a deux l dans le mot bal-lon (en appuyant sur les deux syllabes).</i>
É	<i>Un o.</i>
E	<i>Oui, un petit cerde.</i>
É	<i>Tu es vraiment bonne, on a presque terminé.</i>
É	<i>La dernière lettre, c'est un n.</i>
E	<i>Je ne sais pas comment l'écrire.</i>
É	<i>Regarde sur le train, c'est la lettre du nid.</i>
E	<i>C'est difficile à écrire.</i>
É	<i>C'est comme un petit pont...</i>
É :	<i>Éducatrice - E : Enfant</i>

Ici, l'éducatrice accompagne l'enfant dans son intérêt pour écrire les lettres. Elle cherche à lui **simplifier la tâche** en nommant chacune des lettres et en donnant des **informations**. Elle cherche aussi à **maintenir son orientation**, c'est-à-dire à l'encourager à aller jusqu'au bout de la tâche. Par le langage verbal et non verbal de l'éducatrice, on sent la coconstruction. En effet, **elle**

**est attentive** à ce que fait l'enfant, elle s'assoit près d'elle et elle ajoute même « on a presque terminé ». Le « on » montre bien le terrain commun entre l'éducatrice et l'enfant.

Différentes stratégies étaient possibles. Elle aurait pu écrire le mot et le placer devant l'enfant. Ici, elle a choisi un accompagnement à partir de la nomenclature des lettres, puisque l'enfant connaissait le nom des lettres.

L'enfant, quant à elle, a su exprimer son besoin de soutien et s'impliquer dans la tâche lorsqu'elle était capable de la réaliser.

#### Fin de l'échange

E L'enfant écrit la lettre n.

É *Bravo, tu as réussi. Tu as tout écrit le mot « ballon ».*

E L'enfant fait un sourire.

É *Veux-tu écrire d'autres mots ?*

E *Oui !*

É *Je vais te sortir ma belle boîte à mots. Tu pourras choisir les mots que tu veux écrire.*

E *Oui !*

É *Je te laisse écrire tes mots. Je vais voir les autres amis et je reviendrai tout à l'heure te voir.*

É: Éducatrice – E: Enfant

Ici, l'enfant semble content de sa réussite. L'éducatrice la **valorise** et **l'encourage à continuer de façon autonome**, en lui procurant du matériel stimulant.

## Exemples d'utilisation de la grille d'étayage

L'utilisation de la grille permet à l'éducatrice elle-même ou à un observateur externe de classer les comportements de l'enfant et de l'éducatrice dans les différentes catégories. La lecture de la grille, quant à elle, permet une analyse concrète de l'accompagnement par l'éducatrice. Elle permet de voir les formes d'accompagnement utilisées pour faire de l'étayage. Par exemple, est-ce que l'éducatrice utilise la simplification de la tâche? Est-ce qu'elle cherche à complexifier les connaissances? Elle permet de situer aussi la place de l'enfant dans l'interaction et de situer, par l'analyse des comportements de l'enfant, si l'intervention se place dans une zone de développement proximal de l'enfant.

Pour expérimenter la grille proposée, nous proposons deux exemples détaillés avec les verbatims et la grille complétée pour situer différents étayages: le sac et le rangement du coin des blocs.

### EXEMPLE 4.7.

#### Le sac

Initiateur : Enfant

C'est la période des ateliers ; le local est aménagé en centre commercial. Roxanne souhaite attacher un sac autour de sa taille.

Roxanne: <i>Peux-tu me l'attacher Diane ?</i>	Demande de l'aide. (1)*
Éducatrice: <i>Peut-être que tu pourrais demander à Sabine. J'ai les deux mains dans l'eau.</i>	Demande le soutien d'un autre enfant. (2)
Roxanne à Sabine: <i>Peux-tu me l'attacher Sabine ?</i>	Demande le soutien d'un autre enfant. (3)
Éducatrice: <i>Sabine, est-ce que tu veux essayer ?</i>	Demande le soutien d'un autre enfant. (4)
Éducatrice: <i>C'est comme un ballon. Comme les ballons à la piscine.</i>	Fait référence à une situation connue. (4)
Sabine ne l'attache pas et s'éloigne.	
Éducatrice: <i>As-tu trouvé une solution, Roxanne ?</i>	Pose une question. (5)
Roxanne regarde l'éducatrice.	
Éducatrice: <i>Toume le sac pour le placer devant toi.</i>	Lui fait une suggestion. (7)
Quelques minutes plus tard...	
Roxanne: <i>J'aimerais ça que tu me l'attaches.</i>	Reformule sa demande. (8)
L'éducatrice s'assoit près de l'enfant.	
Éducatrice: <i>On va regarder ça ensemble.</i>	Démontre de l'intérêt. (9)
Éducatrice: <i>Ah ! Je vois pourquoi ça ne fonctionne pas, tourne-toi je vais te montrer le problème.</i>	Détermine le problème à résoudre. (9)
L'éducatrice montre l'attache à Roxanne.	
Éducatrice: <i>Regarde, est-ce que ça fonctionne ?</i>	Amène l'enfant à se questionner. (10)

Roxanne: <i>Non.</i>	Répond à la question. (11)
Éducatrice: <i>Pourquoi ?</i>	Amène l'enfant à se questionner. (12)
Roxanne: <i>Parce que c'est trop serré.</i>	Répond à la question. (13)
Éducatrice: <i>Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?</i>	Amène l'enfant à se questionner. (14)
Roxanne regarde l'éducatrice.	Répond par le regard. (15)
Éducatrice: <i>Regarde, il y a un grand bout qui dépasse. Elle lui montre le bout de tissu.</i>	Simplifie la tâche (verbale et gestuelle). (16)
Roxanne: <i>Ah, il faut l'avancer.</i>	Exprime son point de vue. (17)
Éducatrice: <i>L'avancer, c'est ça. Es-tu capable ?</i>	Valide. (18) Vérifie les capacités de l'enfant. (18)
Roxanne fait oui de la tête.	Répond par les gestes. (19)
Éducatrice: <i>Je vais le tenir.</i>	Simplifie la tâche. (20)
Roxanne: <i>Pas capable.</i>	Exprime une difficulté. (21)
Éducatrice: <i>Regarde, si tu montes l'attache en poussant juste ici... Elle fait une démonstration.</i>	Fait une démonstration. (22)
Roxanne essaie.	Exécute la tâche en imitant. (23)
Éducatrice: <i>C'est ça !</i>	Valide. (24)
Éducatrice: <i>Si tu veux mieux voir ce que tu fais, tu pourrais placer l'attache comme ça. Fait les gestes avec ses mains par-dessus celles de l'enfant.</i>	Donne une indication verbale. (25) Donne une indication non verbale. (25)
Roxanne attache le sac et s'éloigne.	Agit de façon autonome. (26)
L'éducatrice souriante observe l'enfant qui part jouer, tout naturellement, avec son sac autour de la taille.	

\* Les chiffres indiquent les tours de rôle. Si deux interventions ont lieu lors d'un même tour de rôle, le chiffre reste le même.

Grille d'observation des scénarios d'étayage		Scène: Le sac	
	<i>Identification du scénario</i>		
	<i>Initiateur</i> Enfant	x	
	Éducatrice		
Début	Enfant	Demande de l'aide.	1
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
	Éducatrice	Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant.	
		Enrôle : introduit une activité, du matériel, un problème.	
		S'intègre dans le jeu.	
	Fait une demande.		
	Donne de l'aide à l'enfant.		
Pendant l'échange	Enfant	<b>IMPLICATION DANS LE JEU OU LA TÂCHE</b>	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
		Dirige le jeu.	
		Commente le matériel, le jeu ou son action.	
		Donne une information, une explication.	
		Formule une demande.	
		Interagit comme joueur.	
		Exécute sa tâche ou l'activité.	23
		Répond par des gestes ou par un regard.	6-15-19
		Répond à l'éducatrice.	11-13
		Exprime son point de vue, une idée.	17
		Gère le transfert de l'information ou de la tâche.	
		Pose une question.	
		Fait une proposition.	
		Fait référence à une situation connue.	
		Ne répond pas.	
<b>BESOIN DE SOUTIEN</b>			
Reformule sa demande.	8		

Pendant l'échange (suite)	Enfant (suite)	Recherche une clarification.	
		Formule une demande.	
		Répond par des gestes ou par un regard.	
		Pose une question.	
		Exprime une difficulté ou éprouve une difficulté.	21
		Retourne la tâche à l'éducatrice.	
		Demande l'approbation.	
		Demande de l'aide.	
		Demande le soutien d'un autre enfant.	3
		Abandonne sa tâche.	
	<i>DÉSINTÉRESSÉMENT</i>		
	Se désintéresse.		
	Refuse l'implication ou la demande de l'éducatrice, ne répond pas.		
	Abandonne sa tâche, arrête son jeu.		
	Éducatrice	<i>IMPLICATION CHALEUREUSE</i>	
		Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt.	9
		Introduit l'enfant à une activité.	
		Verbalise ou suit ce que fait l'enfant.	
		Agit comme joueur au niveau de l'enfant.	
Encourage l'enfant, valide, valorise.			
Approuve les propos de l'enfant.			
Rassure l'enfant.			
Vérifie les sentiments de l'enfant.			
Demande l'opinion de l'enfant.			
Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.			
Répète ou reformule ce que dit l'enfant.			
Amène l'enfant à se questionner.			

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	<i>COMPLEXIFICATION DU JEU</i>	
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).	
		Accentue, rehausse ou élabore le jeu ou l'énoncé.	
		Amène de nouvelles notions, informe, fournit une explication.	
		Propose du matériel.	
		Propose une idée, oriente le jeu.	
		Joue à celle qui ne sait pas, qui a besoin d'explications.	
		Dirige le jeu.	
		Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.	
		Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.	
		Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.	
		Détermine le problème à résoudre.	
		<i>SIMPLIFICATION DE LA TÂCHE OU DU JEU (RÉDUCTION DES DEGRÉS DE LIBERTÉ)</i>	
	Donne une indication non verbale.	25	
	Simplifie la tâche (verbale, gestuelle ou visuelle).	16-20	
	Donne une directive ou une indication verbale.	25	
	Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.		
	Segmente la tâche.		
	Fait référence à des situations connues.	4	
	Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.		
	Exécute la tâche.		
	Exprime un point de vue.		
	Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).		
	Détermine le problème à résoudre ou fait une demande.		

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.	
		Fournit du superflu dans le message pour augmenter la clarté.	
		Vérifie les connaissances de l'enfant.	
		Demande l'opinion de l'enfant.	
		Fait référence à une situation réelle de la vie courante ou à des situations connues.	
		Exprime un point de vue.	
		Redirige l'action de l'enfant, exprime une erreur, réoriente l'enfant.	
		Informe.	
		Commente le jeu ou la tâche.	
	<b>DÉMONSTRATION</b>		
		Fait une démonstration.	22
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
	<b>MAINTIEN DE L'ORIENTATION DE L'ENFANT</b>		
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		Encourage l'enfant, valide, valorise.	18-24
		Agit comme joueur.	
		Se montre disponible.	
		Commente l'activité de l'enfant.	
		Pose une question.	5
		Fait une suggestion.	7
		Informe.	
		Retourne la tâche à l'enfant.	
		Joue à celle qui ne sait pas.	
		Détermine le problème à résoudre.	
		Amène l'enfant à se questionner.	

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	<b>CONTRÔLE LA FRUSTRATION DE L'ENFANT (DOSE SES INTERVENTIONS)</b>	
		Approuve les propos de l'enfant.	
		Vérifie les capacités de l'enfant.	18
		Commente la tâche.	
		Répète ou reformule les propos de l'enfant.	
		Pose une question.	
		<b>MET L'ACCENT SUR LES CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE LA TÂCHE</b>	
		Détermine le problème à résoudre.	9
		Donne des informations à l'enfant.	
		Amène l'enfant à se questionner.	10-12-14
		Pose une question.	
		<b>IMPLICATION DES PAIRS</b>	
		Réagit au commentaire d'un autre enfant (en lien avec la situation).	
		Demande le soutien d'un autre enfant.	2-4
		<b>GESTION DES RÈGLES OU DU GROUPE</b>	
		Rappelle les règles.	
		Est interpellée par différents événements.	
		Demande que l'enfant attende.	
		Donne une directive ou une indication verbale.	
		Pose une question.	
		Fait une demande.	
		<b>AUTONOMIE</b>	
	Retourne la tâche à l'enfant.		
	Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable, en se laissant guider par l'enfant.		

Fin de l'échange	Enfant	<i>AUTONOMIE</i>	
		Agit de façon autonome dans la tâche ou le jeu.	26
		Agit comme joueur.	
		Reformule les propos de l'éducatrice.	
		Exprime une réussite.	
		Dirige le jeu.	
		<i>BESOIN DE SOUTIEN</i>	
		Répond par le regard.	
		Exprime un désaccord.	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
	A besoin du soutien de l'éducatrice dans la tâche.		
	<i>ABANDON OU ARRÊT DU JEU</i>		
	Décide d'arrêter le jeu ou la tâche.		
	Éducatrice	<i>AUTONOMIE</i>	
		Laisse l'enfant continuer de façon autonome.	
		Valorise l'enfant.	
		Approuve les actions ou les propos de l'enfant.	
		Commente.	
		Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable.	
		Reformule ce que dit l'enfant.	
<i>GESTION DE GROUPE</i>			
Demande que l'enfant attende.			
Est interpellée par différents événements.			

### Analyse de la situation d'étayage: le sac

Dans le cadre d'un jeu symbolique plus large: le centre commercial.

Groupe: 4-5 ans

Ici, nous avons une scène où l'enfant est initiateur à partir d'une demande d'aide de sa part.

L'éducatrice a soutenu l'enfant, dans sa résolution de problème, à partir de différentes stratégies. Elle a agi en guide-médiateur en favorisant d'abord l'implication des pairs. En effet, un enfant du groupe peut aussi agir comme partenaire plus avancé. Elle simplifie la tâche de l'enfant qui pourrait aider en faisant référence à une situation connue, puisque cette enfant est capable d'attacher son ballon à la piscine. Ici, malgré la demande, le soutien par un autre enfant n'a pas eu lieu.

L'éducatrice a utilisé cette stratégie, car elle était occupée. Elle aurait pu la choisir aussi dans la perspective de travailler la collaboration entre pairs.

Par la suite, l'enfant réitère sa demande et l'éducatrice s'implique chaleureusement. Elle lui dit: «*On va regarder ça ensemble.*» L'utilisation du terme **ensemble** s'inscrit dans une perspective de coconstruction où l'éducatrice manifeste qu'elle souhaite agir en partenaire avec l'enfant. Il aurait été plus rapide d'exécuter la tâche à la place de l'enfant, mais qu'aurait-elle appris? Il est plus approprié de fournir de l'aide à l'enfant dans la perspective de développer son autonomie.

Dans cette scène, l'éducatrice a cherché à créer un terrain d'intersubjectivité en simplifiant la tâche de l'enfant et en mettant l'accent sur les caractéristiques principales de la tâche. De cette façon, elles pouvaient toutes les deux voir la situation d'un point de vue commun. Nous y reconnaissons les propos de Bruner (1996) sur le développement de l'échange intersubjectif, où l'on reconnaît l'enfant comme un penseur et où on cherche à comprendre ce qu'il pense.

L'éducatrice a simplifié la tâche:

- en donnant une indication verbale et non verbale;
- de façon verbale et gestuelle;
- en faisant référence à des situations connues.

Elle a mis l'accent sur les caractéristiques principales de la tâche, de façon à aider l'enfant à percevoir les éléments de la tâche à accomplir:

- en déterminant le problème à résoudre;
- en amenant l'enfant à se questionner.

Aussi, l'éducatrice a encouragé l'enfant à persévérer dans la tâche d'attacher le sac. Elle a cherché à maintenir l'orientation de l'enfant:

- en l'encourageant;
- en lui posant une question;
- en lui faisant une suggestion.

Elle a aussi montré qu'elle souhaitait laisser la place à l'enfant en dosant son intervention. Elle a ainsi **contrôlé une frustration possible** de l'enfant en vérifiant ses capacités.

La stratégie de la **démonstration** n'a été utilisée qu'à la toute fin, lorsque l'enfant était dans la **possibilité d'imiter l'action de l'éducatrice**. Cela rejoint les propos de Bruner (1983) sur l'application de la démonstration avec les enfants: « La démonstration ou présentation de modèle, de solutions pour une tâche, si on l'observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève (ici l'enfant) » (p. 279).

#### **La mise en place du matériel**

Le sac présentait un défi stimulant pour la fillette. Il lui permettait de développer de nouvelles habiletés. Le sac constitue du matériel de la vie courante. Il possède le même type d'attache que les ballons utilisés à la piscine (ballons dans le dos).

Le sac était placé dans un contexte qui répondait aux intérêts de la fillette. Elle souhaitait l'utiliser pour y déposer de l'argent à dépenser au centre commercial.

Le sac était un matériel nécessitant, pour la fillette, un accompagnement.

#### **La place de l'enfant**

Tout au long de la scène, Roxanne a été **active**. Elle s'est engagée dans le processus de résolution du problème. Elle a d'abord demandé à son éducatrice et à un autre enfant d'attacher le ballon mais s'est par la suite **engagée**, sans manifester de signe d'impatience.

Roxanne a pu prendre une part active dans les différentes étapes pour réussir à attacher le sac, ce qui l'amènera probablement vers plus de succès lorsqu'elle aura à effectuer cette tâche à nouveau.

#### **Perspective du guide-facilitateur**

Il serait très pertinent que l'éducatrice offre à nouveau du matériel permettant à l'enfant de s'exercer à reproduire les mêmes gestes, afin qu'elle puisse consolider son apprentissage.

Lors d'activités futures, elle pourrait mettre à la disposition des enfants différents types de sacs avec la même attache: ballons de piscine, sac à bandoulière pour le ski, même sac que celui dans la scène précédente, etc.

### EXEMPLE 4.8. Rangement du coin blocs

Mathis: 2 ans et 10 mois

L'éducatrice observe Mathis qui range le matériel, de façon aléatoire, dans les bacs du coin blocs. Il y a des blocs bleus et rouges, des voitures et des animaux. Elle a déjà observé, à différentes occasions, que Mathis place le matériel dans les bacs sans observer l'étiquetage du bac.

L'éducatrice s'approche de Mathis.

Éducatrice: *Mathis, tu fais du rangement.  
Est-ce que je peux t'aider?*      Offre de l'aide à l'enfant. (1)\*

Mathis: *Oui.*      Répond à l'éducatrice. (2)

L'éducatrice s'assoit par terre et sourit à Mathis.      Se montre disponible. (3)

L'éducatrice enlève des bacs les objets mal classés et place les blocs ensemble, à l'écart des autres jouets, en disant: *Les jouets sont un peu mélangés. Qu'est-ce qu'on pourrait ranger en premier?*      Segmente la tâche. (3)

Mathis: *Les blocs.*      Répond à l'éducatrice. (4)

Éducatrice: *Pour ranger les blocs au bon endroit, il faut trouver le bon bac. Regarde sur quel bac il y a une photo de blocs pour savoir où les ranger.*      Donne une indication verbale. (5)

Mathis regarde les bacs et prend le bac avec une photo de blocs.      Exécute la tâche. (6)

Éducatrice: *Moi, j'aimerais bien ranger les blocs bleus, toi, tu veux ranger les blocs de quelle couleur?*      Commente la tâche. (7)  
Amène l'enfant à se questionner. (7)

Mathis pointe des blocs rouges.      Répond par les gestes. (8)

Éducatrice: *Tu veux ranger les blocs rouges.*      Informe. (9)

Mathis: *Oui.*      Répond. (10)

Éducatrice: *D'accord, moi je range les blocs bleus, toi tu ranges les blocs rouges.*      Commente la tâche. (11)

L'éducatrice dit en souriant: <i>On va ranger tous les blocs ensemble.</i>	Manifeste son intérêt. (11)
Ils rangent leurs blocs dans le bac.	Exécute la tâche. (12)
Mathis: <i>Finì.</i>	Donne une information. (13)
Éducatrice: <i>Tu es rapide.</i>	Valorise l'enfant. (14)
Éducatrice: <i>Est-ce que tu vois des blocs qui ne sont pas rangés?</i>	Pose une question. (14)
Mathis: <i>Là.</i>	Répond. (15)
Éducatrice: <i>Tu peux les ranger.</i>	Retourne la tâche à l'enfant. (16)
Mathis les range.	Exécute la tâche. (17)
Éducatrice: <i>Qu'est-ce qu'on pourrait ranger maintenant?</i>	Amène l'enfant à se questionner. (18)
Mathis: <i>Les animaux.</i>	Fait une proposition. (19)
Éducatrice: <i>D'accord.</i>	Approuve les propos de l'enfant. (20)
Éducatrice: <i>Il faut trouver le bac avec la bonne photo pour les ranger au bon endroit.</i>	Donne une indication verbale. (20)
Mathis regarde les bacs et il choisit celui avec les animaux. Mathis prend le bac et ils rangent ensemble les animaux. Mathis s'arrête et regarde l'éducatrice.	Exécute la tâche. (21)
L'éducatrice, avec un regard interrogatif: <i>Je range le mouton dans quel bac?</i>	Joue à celle qui ne sait pas. (22)
Mathis pointe le bac des animaux.	Répond. (23)
Éducatrice: <i>C'est vrai, le mouton avec les animaux. Tu es bon pour le rangement, toi.</i>	Valide et valorise. (24)
Éducatrice: <i>On continue ensemble. J'aime ça ranger avec toi.</i>	Encourage. (24)

Mathis: <i>Moi aussi!</i> Ils terminent de ranger les animaux.	Répond à l'éducatrice. (25) Exécute. (25)
Éducatrice: <i>Qu'est-ce que tu veux ranger maintenant?</i>	Amène l'enfant à se questionner. (26)
Mathis: <i>Les voitures.</i>	Répond. (27)
Mathis va chercher le bac avec la photo de voitures.	Gère le transfert de la tâche. (27)
Éducatrice: <i>Wow, tu sais quel bac prendre. Tu peux le trouver tout seul.</i>	Valorise. (28)
Éducatrice: <i>Je vais aller voir Jérémie dans le coin déguisements. Continue, je vais revenir.</i>	Laisse l'enfant continuer de façon autonome. (28)
Mathis continue de ranger.	Agit de façon autonome. (29)
Quelques minutes plus tard...	
Éducatrice: <i>Wow Mathis, tu es capable de bien ranger les jouets.</i>	Valorise. (30)
Mathis sourit: <i>Tout rangé.</i>	Exprime une réussite. (31)
Éducatrice: <i>Oui.</i>	Approuve les propos de l'enfant. (32)
Éducatrice: <i>Bravo Mathis, tu es un champion du rangement. Le coin est bien rangé. Elle tape dans la main de Mathis.</i>	Valorise. (32)

\*Les chiffres indiquent les tours de rôle. Si deux interventions ont lieu lors d'un même tour de rôle, le chiffre reste le même.

## Grille d'observation des scénarios d'étaillage

## Scène : Le rangement du coin blocs

		<i>Identification du scénario</i>	
	<i>Initiateur</i>	Enfant	
		Éducatrice	x
Début	Enfant	Demande de l'aide.	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
	Éducatrice	Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant.	
		Enrôle : introduit une activité, du matériel, un problème.	
		S'intègre dans le jeu.	
		Fait une demande.	
	Donne de l'aide à l'enfant.	1	
Pendant l'échange	Enfant	<b>IMPLICATION DANS LE JEU OU LA TÂCHE</b>	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
		Dirige le jeu.	
		Commente le matériel, le jeu ou son action.	
		Donne une information, une explication.	13
		Formule une demande.	
		Interagit comme joueur.	
		Exécute sa tâche ou l'activité.	6-12-17-21-25
		Répond par des gestes ou par un regard.	8-23
		Répond à l'éducatrice.	2-4-10-15-25-27
		Exprime son point de vue, une idée.	
		Gère le transfert de l'information ou de la tâche.	27
		Pose une question.	
		Fait une proposition.	19
		Fait référence à une situation connue.	
Ne répond pas.			
<b>BESOIN DE SOUTIEN</b>			
Reformule sa demande.			

Pendant l'échange (suite)	Enfant (suite)	Recherche une clarification.		
		Formule une demande.		
		Répond par des gestes ou par un regard.		
		Pose une question.		
		Exprime une difficulté ou éprouve une difficulté.		
		Retourne la tâche à l'éducatrice.		
		Demande l'approbation.		
		Demande de l'aide.		
		Demande le soutien d'un autre enfant.		
		Abandonne sa tâche.		
		<i>DÉSINTÉRESSEMENT</i>		
		Se désintéresse.		
		Refuse l'implication ou la demande de l'éducatrice, ne répond pas.		
		Abandonne sa tâche, arrête son jeu.		
Éducatrice	<i>IMPLICATION CHALEUREUSE</i>			
	Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt.	3-11		
	Introduit l'enfant à une activité.			
	Verbalise ou suit ce que fait l'enfant.			
	Agit comme joueur au niveau de l'enfant.			
	Encourage l'enfant, valide, valorise.	14		
	Approuve les propos de l'enfant.			
	Rassure l'enfant.			
	Vérifie les sentiments de l'enfant.			
	Demande l'opinion de l'enfant.			
	Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.			
Répète ou reformule ce que dit l'enfant.				
Amène l'enfant à se questionner.				

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice	<b>COMPLEXIFICATION DU JEU</b>	
	(suite)	Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).	
		Accentue, rehausse ou élabore le jeu ou l'énoncé.	
		Amène de nouvelles notions, informe, fournit une explication.	9
		Propose du matériel.	
		Propose une idée, oriente le jeu.	
		Joue à celle qui ne sait pas, qui a besoin d'explications.	
		Dirige le jeu.	
		Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.	
		Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.	
		Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.	
		Détermine le problème à résoudre.	
		<b>SIMPLIFICATION DE LA TÂCHE OU DU JEU (RÉDUCTION DES DEGRÉS DE LIBERTÉ)</b>	
		Donne une indication non verbale.	
		Simplifie la tâche (verbale, gestuelle ou visuelle).	
		Donne une directive ou une indication verbale.	
		Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.	7-11
		Segmente la tâche.	3
		Fait référence à des situations connues.	
		Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.	
		Exécute la tâche.	
		Exprime un point de vue.	
		Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).	
		Détermine le problème à résoudre ou fait une demande.	

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.	7
		Fournit du superflu dans le message pour augmenter la clarté.	
		Vérifie les connaissances de l'enfant.	
		Demande l'opinion de l'enfant.	
		Fait référence à une situation réelle de la vie courante ou à des situations connues.	
		Exprime un point de vue.	
		Redirige l'action de l'enfant, exprime une erreur, réoriente l'enfant.	
		Informe.	
		Commente le jeu ou la tâche.	
		<b>DÉMONSTRATION</b>	
		Fait une démonstration.	
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		<b>MAINTIEN DE L'ORIENTATION DE L'ENFANT</b>	
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		Encourage l'enfant, valide, valorise.	20-24-28
		Agit comme joueur.	
		Se montre disponible.	
		Commente l'activité de l'enfant.	
		Pose une question.	14
		Fait une suggestion.	
		Informe.	
		Retourne la tâche à l'enfant.	16
		Joue à celle qui ne sait pas.	22
	Détermine le problème à résoudre.		
	Amène l'enfant à se questionner.	18-26	

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	<b>CONTRÔLE LA FRUSTRATION DE L'ENFANT (DOSE SES INTERVENTIONS)</b>	
		Approuve les propos de l'enfant.	
		Vérifie les capacités de l'enfant.	
		Commente la tâche.	
		Répète ou reformule les propos de l'enfant.	
		Pose une question.	
		<b>MET L'ACCENT SUR LES CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE LA TÂCHE</b>	
		Détermine le problème à résoudre.	
		Donne des informations à l'enfant.	5-20
		Amène l'enfant à se questionner.	
		Pose une question.	
		<b>IMPLICATION DES PAIRS</b>	
		Réagit au commentaire d'un autre enfant (en lien avec la situation).	
		Demande le soutien d'un autre enfant.	
		<b>GESTION DES RÈGLES OU DU GROUPE</b>	
		Rappelle les règles.	
		Est interpellée par différents événements.	
		Demande que l'enfant attende.	
		Donne une directive ou une indication verbale.	
		Pose une question.	
		Fait une demande.	
		<b>AUTONOMIE</b>	
		Retourne la tâche à l'enfant.	
		Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable, en se laissant guider par l'enfant.	

Fin de l'échange	Enfant	<i>AUTONOMIE</i>	
		Agit de façon autonome dans la tâche ou le jeu.	29
		Agit comme joueur.	
		Reformule les propos de l'éducatrice.	
		Exprime une réussite.	31
		Dirige le jeu.	
		<i>BESOIN DE SOUTIEN</i>	
		Répond par le regard.	
		Exprime un désaccord.	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
	A besoin du soutien de l'éducatrice dans la tâche.		
	<i>ABANDON OU ARRÊT DU JEU</i>		
	Décide d'arrêter le jeu ou la tâche.		
	Éducatrice	<i>AUTONOMIE</i>	
		Laisse l'enfant continuer de façon autonome.	28
		Valorise l'enfant.	30-32
		Approuve les actions ou les propos de l'enfant.	32
		Commente.	
		Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable.	
		Reformule ce que dit l'enfant.	
<i>GESTION DE GROUPE</i>			
Demande que l'enfant attende.			
Est interpellée par différents événements.			

### Analyse de la situation d'étayage: le rangement du coin blocs

Groupe: 2-3 ans

Ici, l'éducatrice a observé que Mathis range le matériel de façon aléatoire. Il initie de lui-même le rangement, ce qui est déjà une belle étape! L'éducatrice décide de l'accompagner vers le classement en l'incitant à ranger par regroupement. Elle a agi en guide-médiateur. Pour favoriser le rangement par l'enfant, l'éducatrice lui a fourni de l'aide dans la perspective qu'il devienne éventuellement autonome. Elle a impliqué l'enfant dans la démarche. Elle n'a pas fait le rangement à sa place, mais elle lui a transmis une méthode après avoir observé la façon dont il rangeait.

L'enfant était déjà engagé dans sa tâche, l'éducatrice a alors **proposé son aide** à l'enfant. Pour l'aider à comprendre ce qu'il faut faire pour ranger le matériel de façon adéquate, elle a **mis l'accent sur une caractéristique principale de la tâche**.

- L'éducatrice l'a informé que pour ranger le matériel au bon endroit, il faut trouver le bac avec la bonne image.

Ainsi, elle situait l'écart entre ce que Mathis faisait et ce qui doit être fait pour bien ranger. En effet, Mathis rangeait sans égard au choix du bac. Elle a donc attiré son attention sur les images des bacs. L'éducatrice est intervenue de façon **graduelle**. Elle a, pour le premier bac, nommé la photo des blocs. Pour le deuxième bac, elle a seulement dit qu'il fallait choisir la bonne photo. Compte tenu du fait que Mathis ne tenait pas du tout compte de l'étiquetage des bacs au départ, elle a choisi de le guider concrètement. Elle aurait pu aussi essayer de faire trouver le bon bac à l'enfant, dès le départ. La réaction de l'enfant aurait indiqué si la demande était trop élevée. Elle aurait aussi pu questionner l'enfant sur sa façon de ranger en lui demandant: « *Comment choisis-tu les bacs pour ranger le coin blocs?* » À partir de la réponse de l'enfant, elle aurait pu adapter son intervention. En fait, différentes approches étaient possibles. À partir de sa connaissance de l'enfant et de ses interactions, l'éducatrice décide de la stratégie la plus appropriée.

L'éducatrice a aussi **simplifié la tâche** afin de la rendre plus accessible à l'enfant. Elle a elle-même pris part au rangement afin de réduire l'ampleur de la tâche pour l'enfant.

L'éducatrice a simplifié la tâche en :

- enlevant le matériel mal classé et en plaçant de façon évidente les blocs ensemble pour inciter l'enfant à voir le regroupement;
- procédant par couleurs pour ranger les blocs. Elle a pris en charge une partie de la tâche en rangeant les blocs bleus;
- amenant l'enfant à se centrer sur les blocs rouges pour favoriser le classement;
- participant au rangement tout au long du processus.

Aussi, l'éducatrice a contribué au **maintien de l'orientation** de l'enfant. Elle a, par ses comportements, encouragé l'enfant à aller jusqu'au bout de sa tâche.

L'éducatrice a maintenu l'orientation de l'enfant en :

- l'encourageant, le valorisant et validant ses actions;
- lui posant une question;
- lui retournant la tâche;
- jouant à celle qui ne sait pas;
- amenant l'enfant à se questionner.

À une occasion, l'éducatrice a **complexifié les connaissances** de l'enfant en lui nommant la couleur rouge qu'il avait pointée.

L'éducatrice s'éloigne, vers la fin du rangement, pour permettre à l'enfant de continuer de façon autonome.

Tout au long de la scène, on observe une coconstruction entre l'éducatrice et l'enfant. On note que le « on » est souvent utilisé : « *Qu'est-ce qu'on pourrait ranger en premier ? On va ranger tous les blocs ensemble. Qu'est-ce qu'on pourrait ranger maintenant ? On continue ensemble.* » L'éducatrice fournit de l'aide à l'enfant dans la perspective de développer son autonomie. Elle ne fait pas le rangement à sa place.

L'éducatrice agit aussi comme guide-démocratique : elle **s'implique chaleureusement**. Elle est attentive à l'enfant et démontre son plaisir de ranger avec lui. Elle prend le temps et ne réprimande pas l'enfant pour avoir rangé de façon aléatoire. Elle valorise plutôt ses actions. Elle perçoit ce moment comme une occasion de vivre une belle expérience avec l'enfant.

L'éducatrice n'est pas intervenue de façon précise sur le langage de Mathis. Cependant, elle a pu observer qu'il pointe et utilise des phrases simples. Elle pourra éventuellement prévoir des situations pour accompagner Mathis sur le plan langagier.

### La place de l'enfant

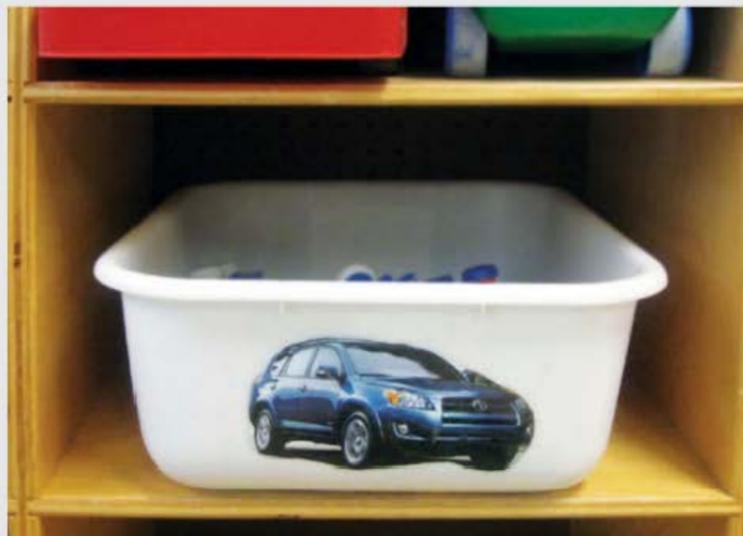
Tout au long du rangement, on remarque que **l'enfant est impliqué** dans la tâche. Il interagit positivement avec l'éducatrice. Il répond : « *Moi aussi* » lorsque l'éducatrice lui dit qu'elle aime faire du rangement avec lui. Il fait les choix des objets à ranger. À la troisième catégorie, les voitures, l'enfant va chercher le bon bac sans attendre que l'éducatrice le lui demande. On peut observer qu'il sait maintenant ce qu'il faut faire pour ranger. À la fin de la scène, il **exprime sa réussite** : « *Tout rangé.* »

Le rangement ne semble pas perçu comme une corvée par l'enfant. Il rangeait déjà par lui-même au début de la scène. Si la réaction de l'enfant avait été différente, l'éducatrice aurait dû s'ajuster. En effet, si Mathis avait montré des signes d'impatience ou de désintéressement, elle aurait probablement simplifié encore plus la tâche, en exécutant elle-même une plus grosse part de rangement, de façon à demeurer dans un terrain d'intersubjectivité avec l'enfant. La notion de motivation est liée aux apprentissages.

**Perspective du guide-facilitateur**

Ici, l'éducatrice a prévu un système de rangement pour que les enfants puissent ranger de façon autonome. Les bacs sont étiquetés avec des images significatives pour eux.

L'éducatrice, comme guide-facilitateur, pourrait aussi mettre à la disposition des enfants du matériel favorisant les regroupements, de façon à leur permettre de s'approprier cette habileté intellectuelle.



## La richesse des jeux symboliques

Les jeux symboliques constituent une forme de jeux riche en situations d'exploration pour les enfants et offrent de belles possibilités à l'éducatrice de soutenir, en étayage, l'enfant dans son développement. Lorsque l'enfant fait des jeux symboliques, plusieurs occasions d'apprentissage s'offrent à lui.

Pour Vygotski, le jeu symbolique offre un contexte très favorable au développement de l'enfant ; il constitue un véhicule significatif du développement. Il permet de créer un contexte socioculturel où l'enfant apprend les règles de la société. Pour Katz et McClellan (1997), le jeu symbolique permet aussi à l'enfant de mettre en pratique des règles sociales dans un contexte qui est engageant, mais non menaçant. Le jeu symbolique favorise le développement de la mémoire, enrichit le langage, permet à l'enfant de raisonner au sujet de situations absurdes



ou impossibles et développe l'imagination et la créativité (Berk, 1994, p. 33-34). Ils peuvent aussi favoriser une augmentation potentielle dans le processus d'alphabétisation (Neuman, Copple et Bredekamp, 2000, p. 78). En effet, le jeune enfant qui se transforme en différents personnages pourra vivre des expériences riches sur le plan de la lecture et de l'écriture. Par exemple, il pourra devenir un postier qui doit lire le courrier, un serveur qui note une commande, un papa qui lit la liste d'épicerie, etc.

Selon Diamond (2009), les jeux de simulation permettent aussi d'exercer les principales fonctions exécutives : le contrôle inhibiteur (autorégulation), la mémoire de travail et la flexibilité mentale. Ainsi, lorsque l'enfant doit maintenir dans sa tête son propre rôle et celui des autres, il exerce sa mémoire de travail. Il doit aussi être capable d'inhiber des comportements contraires aux traits du personnage simulé. Enfin, Diamond ajoute que l'enfant doit faire preuve de flexibilité mentale en s'ajustant avec souplesse aux rebondissements et à l'évolution de l'histoire.

En fait, les jeux symboliques offrent une multitude d'occasions d'apprentissage chez l'enfant. Il peut devoir partager un rôle, faire des compromis de toutes sortes, accueillir les idées de ses pairs, etc.



## LA MISE EN PLACE DU MATÉRIEL

Il est donc important pour l'éducatrice de planifier l'aménagement d'un espace pour les jeux symboliques dès que les enfants s'y intéressent, autour de l'âge de 18 mois.

Le choix du matériel s'effectue en fonction du niveau de développement de l'enfant, de ses intérêts, de ses besoins, de sa réalité. Le tout-petit imite des situations qui lui sont familières. Plus l'enfant grandit, plus ces jeux symboliques se complexifieront. Autour de deux ans, il jouera en parallèle avec les amis, viendra le jeu associatif et par la suite le jeu coopératif, autour de quatre ans. Il est donc important que l'éducatrice le soutienne par la mise en place de matériel adéquat, stimulant et en quantité suffisante.

Un large éventail de matériel de jeux est offert pour la petite enfance. L'éducatrice se trouve devant des choix multiples. Doit-on privilégier l'utilisation du matériel le plus réaliste possible ou du matériel incitant l'enfant à user de sa créativité? En fait, les deux possibilités sont importantes; elles se complètent dans leur fonction.

### Du matériel réaliste

Parmi le matériel de jeu offert aux enfants, il est important de leur permettre d'explorer du matériel favorisant une exploration concrète. Cela nécessite de chercher à créer un contact avec la réalité afin de favoriser les découvertes. Kamii et Devries (1981) soulignent l'importance de la manipulation par l'enfant de matériel réel afin de développer sa connaissance spatiale, logico-mathématique et physique.

Du fait qu'on construit la connaissance en agissant sur la réalité et en la transformant, les enfants doivent traiter avec la réalité elle-même: les mots et les images ne peuvent lui être substitués (p. 26).

Par exemple, les enfants auront plus de possibilités d'exploration du matériel s'ils ont eu l'occasion de voir un vrai camion de pompier avec un pompier vêtu de ses vrais habits que de le découvrir en objet de jeu. Ils auront l'occasion d'observer les vraies dimensions du camion, de découvrir différents accessoires, d'entendre le bruit réel. Par la suite, lorsqu'ils joueront avec l'objet miniaturisé et les déguisements, ils pourront se fonder sur des expériences réelles. Aussi, le jeune enfant qui aura observé ses parents ou son éducatrice utiliser un combiné téléphonique pourra jouer avec un téléphone représentatif de la réalité et chercher à les imiter. L'enfant peut explorer le combiné du téléphone. Il le manipule de toutes sortes de façons.



Ainsi, il est important d'encourager les découvertes chez les enfants. Lorsqu'on est dans la cour extérieure, on peut par exemple observer les oiseaux et leurs chants. Lorsqu'on fait une promenade, on peut observer la nature, les bruits, et toucher à différents éléments de la nature. Si on fait une sortie à la ferme, les enfants pourront être en contact avec les animaux et observer leurs actions réelles qu'ils pourront réinvestir avec des animaux miniatures.

Les enfants découvriront aussi les fonctions et caractéristiques des objets en les manipulant. Lorsqu'ils utilisent un entonnoir et du sable avec de l'eau, ils peuvent explorer, faire des relations et des découvertes multiples.

Toutes les occasions naturelles de découvrir l'environnement permettent aux enfants de s'approprier le monde réel qui les entoure.

### **Du matériel suscitant la créativité**

Dans une perspective de développement global, il est aussi important d'encourager l'enfant à développer sa créativité, son imagination. Le jeu symbolique permet à l'enfant de développer sa représentation mentale. Il peut inventer des situations imaginaires, s'inventer des rôles, attribuer des fonctions à des objets, etc.

Bodrova et Leong (2003) ont cité plusieurs observations d'enfants qui éprouvaient de la difficulté à jouer en l'absence d'objets de jeux réalistes. Elles relatent l'exemple d'enfants qui ne voulaient plus jouer au restaurant chinois (malgré une situation de départ enthousiaste) parce qu'ils n'avaient pas les baguettes chinoises, et ce, malgré la proposition d'utiliser des crayons pour les transformer en baguettes. Ils ont décidé de jouer à la famille, de façon routinière, avec les assiettes et les hamburgers en plastique.

Quand les enfants créent une situation imaginaire, ils assignent de nouvelles significations aux objets et aux gens impliqués. En conséquence, ils pratiquent des opérations sur les significations qui sont mentalement plus sophistiquées que des opérations sur des objets réels. Il est apparent, toutefois, que les bénéfices cognitifs de s'engager dans des actions imaginaires dépendent des accessoires et des jouets que les enfants utilisent. Les accessoires réalistes et spécifiques ne requièrent pas beaucoup d'imagination (Bodrova et Leong, 2003, p. 14; traduction libre).

Pour les enfants qui n'arrivent pas à jouer sans le matériel réaliste, Bodrova et Leong suggèrent de démarrer le jeu avec du matériel réaliste pour ensuite y ajouter du matériel qui suscite davantage l'imaginaire.

Ainsi, pour favoriser l'accès à des situations imaginaires, nous pouvons penser à du matériel qui incite à la créativité et qui amène les enfants à effectuer des transformations. Nous pouvons aussi transformer avec eux les fonctions du matériel. La laine pourrait devenir du spaghetti, un papier pourrait devenir de l'argent, etc.

### **Du matériel intéressant qui favorise l'action autonome et du matériel nécessitant du soutien**

L'éducatrice, dans l'organisation du local, doit réfléchir au choix du matériel ainsi qu'à sa disposition. Le matériel doit répondre aux intérêts des enfants et leur donner des défis appropriés.

Le niveau de développement des enfants aura nécessairement un effet important sur le choix de matériel. L'éducatrice met en place du matériel permettant l'action autonome de l'enfant et le jeu spontané chez l'enfant. Cependant, il est aussi important de placer du matériel qui nécessitera du soutien de sa part. En effet, pour solliciter la zone de développement proximal de l'enfant, il est intéressant de mettre du matériel avec lequel l'enfant pourrait avoir besoin d'aide (de l'éducatrice ou d'un ami). Par exemple, si des enfants du groupe ont de la difficulté pour l'habillage, l'éducatrice peut mettre en place des déguisements avec différents types de boutons pour les stimuler et avoir l'occasion de jouer son rôle de guide-médiateur.

Aussi, la rotation de matériel est très importante dans la réalité d'une éducatrice qui accompagne un groupe d'enfants sur une période donnée. Les enfants évoluent et les défis doivent suivre. Par exemple, le niveau des casse-têtes devra se complexifier pendant l'année et le choix des vêtements du coin déguisements devrait évoluer en cours d'année. L'éducatrice devrait nécessairement attendre d'avoir observé les enfants de son groupe pour procéder à des achats de matériel de jeu plus ciblé en fonction de leur développement.

### **Du matériel favorisant un éveil culturel et qui véhicule des valeurs**

Le choix du matériel aura aussi un effet sur les valeurs véhiculées auprès des enfants. Y a-t-il dans le coin imitation des personnages de couleurs variées, avec des caractéristiques physiques diversifiées (des lunettes, un appareil auditif...).

L'éducatrice pourra aussi se questionner sur la variété des thèmes proposés dans l'aire des jeux symboliques. Selon Bodrova et Leong (2003, p. 14) les enfants, à quatre ans, ont la capacité de s'engager dans des jeux complexes avec des rôles multiples et d'utiliser les soutiens symboliques. Cependant, elles mentionnent qu'il a été observé, dans la réalité de plusieurs enfants d'âge préscolaire, qu'ils jouent encore au niveau typique des plus petits, passant la majeure partie de leur temps à répéter les mêmes séquences d'actions aussi longtemps qu'ils jouent le même rôle. Les mêmes thèmes seraient souvent répétés: la famille, l'école et le médecin.

Il est donc important de porter un regard sur l'aménagement du coin symbolique qui est offert aux enfants. Est-ce que le coin évolue selon les groupes d'âge? Est-ce qu'il est transformé à différentes reprises pour un même groupe d'enfants?

Le coin symbolique permet aussi aux enfants de découvrir différentes réalités de la culture. L'enfant pourrait y découvrir un espace pour faire des spectacles, une bibliothèque, une clinique vétérinaire, etc. Il pourrait aussi y avoir des références à la culture plus générale afin de découvrir différents éléments du patrimoine. On pourrait par exemple y proposer l'histoire de la cabane à sucre, des personnages de contes folkloriques, des chansons et des comptines issues du patrimoine, etc.

Ainsi, on comprend que la sélection du matériel par l'éducatrice doit faire l'objet d'une réflexion. Il doit susciter l'intérêt de l'enfant et l'encourager à être actif dans son développement en approche de résolution de problèmes. On aura du matériel favorisant l'imaginaire, mais aussi du matériel réel sur lequel l'enfant peut s'appuyer pour construire ses connaissances du monde.

L'organisation physique du local est une partie importante du rôle de l'éducatrice. En effet, selon les intentions éducatives de l'éducatrice, le choix du matériel variera. L'éducatrice pourra mettre à la disposition des enfants du matériel qu'ils peuvent utiliser de façon autonome, mais aussi du matériel nécessitant une aide de sa part. Elle pourra alors mieux prévoir un accompagnement futur qui pourrait être (selon les comportements de l'enfant) de complexifier les connaissances pour le matériel utilisé de façon autonome, de simplifier la tâche ou encore de faire une démonstration lorsque le matériel nécessite de l'aide. Elle choisira aussi, à partir des observations des enfants, des objets de jeux rejoignant leurs besoins, leurs intérêts, leur développement mais elle pourra aussi les choisir à partir des valeurs qu'ils véhiculent.

## LE RÔLE DE L'ÉDUCATRICE LORS DES JEUX SYMBOLIQUES

La mise en place réfléchie du matériel de jeu est un aspect important, mais insuffisant pour permettre à l'enfant de profiter pleinement des jeux symboliques.

L'éducatrice va plus loin que la mise en place du matériel de jeux symboliques en jouant son rôle de guide-facilitateur et celui de guide-médiateur, tout en agissant à titre de guide-démocratique. Comme guide-facilitateur, elle doit encourager l'enfant à être un penseur actif et chercher à garder sa curiosité active. Comme guide-médiateur, elle soutient la zone de développement proximal de l'enfant et partage des éléments de notre culture immédiate et générale. Comme guide-démocratique, elle agit, de façon sensible, à titre de référence pour les enfants, tout en étant une partenaire de jeu appréciée.

Lorsque les enfants sont aptes à jouer des rôles plus complexes, les éducatrices, selon Bodrova et Leong (2003), doivent encourager les enfants à développer un jeu plus mature en les aidant à :

- ♦ créer une situation imaginaire ;
- ♦ jouer des rôles variés ;
- ♦ planifier leur jeu (les rôles, le thème, ce qui arrivera).

L'éducatrice est attentive aux enfants. Elle n'est pas qu'observatrice externe. Elle est attentive aux actions et aux propos des enfants afin d'avoir une intervention appropriée qui leur permet de s'engager dans des actions plus complexes.

Elle peut contribuer au jeu en apportant de nouvelles idées, en le complexifiant, en y jouant comme partenaire de jeu ou en s'intégrant à la demande de l'enfant. En fait, elle cherche à bonifier le jeu, tout en laissant l'enfant le diriger. Le contexte des jeux symboliques est très propice aux situations d'étayage.

Il est important que l'éducatrice reconnaisse son rôle d'accompagnatrice lors des jeux symboliques. Dans une étude de Kontos (1999), qui avait pour objet de décrire l'implication des enseignantes dans le fonctionnement des activités, leurs rôles et leurs verbalisations durant les jeux libres avec des enfants de quatre ans, les résultats ont démontré que les enseignantes passaient très peu de temps en situation de jeux symboliques (12 %). Kontos a aussi observé que les extraits des conversations transcrites n'étaient pas riches en contenu stimulant, en dépit de la quantité de fois où les enseignantes ont démontré qu'elles facilitaient les jeux des enfants lors des jeux libres.



## SITUATIONS D'ÉTAYAGE LORS DE JEUX SYMBOLIQUES

La section suivante propose trois exemples de situations d'étayage en jeux symboliques auprès d'enfants de 4-5 ans. Les situations se situent dans le cadre des ateliers.

Les ateliers offrent de belles occasions d'accompagnement des enfants. Ceux-ci sont engagés dans des activités de leur choix. L'intérêt y est présent. L'éducatrice qui prévoit un aménagement riche en occasions et répondant aux besoins des enfants se donne la possibilité de coconstruire avec les enfants.

Les scènes présentées sont les suivantes: au restaurant, le professeur de balai à l'école d'Harry Potter et au salon de coiffure.

### EXEMPLE 5.1. Au restaurant



C'est la période des ateliers, avec un groupe de 4-5 ans.

Plusieurs coins d'ateliers sont offerts aux enfants. Une grande affiche identifie le coin: RESTAURANT LES AMIS.

Alexia a choisi les jeux de rôle.

Marie, l'éducatrice, se dirige vers le coin restaurant. Elle s'approche tout près d'une table et regarde Alexia qui joue avec la vaisselle.

S'intègre au jeu. (1)\*

Alexia: *Bonjour Madame.*

Interagit comme joueur. (2)

Éducatrice: *Bonjour.*

Agit comme joueur. (3)

Alexia regarde l'éducatrice.

Répond par le regard. (4)

Éducatrice: *Une table pour une personne s.v.p.*

Agit comme joueur. (5)

Alexia lui indique gestuellement d'aller s'asseoir à la table voisine.

Répond par les gestes. (6)

Alexia regarde Marie.

Répond par le regard. (6)

Marie: *Est-ce que je peux avoir un menu s.v.p. ?*

Élabore le jeu. (7)

Alexia :	<i>Oui Madame... je l'apporte.</i>	Interagit comme joueur. (8)
Alexia va chercher un menu et le donne à Marie.		Répond par les gestes. (8)
Marie :	<i>Je vais le regarder un peu avant de choisir.</i>	Agit comme joueur. (9)
Alexia revient :	<i>Avez-vous choisi Madame ?</i>	Dirige le jeu. (10)
Marie :	<i>Oui Madame. Je prendrais bien un <b>potage</b>.</i>	Agit comme joueur. (11) Élabore le jeu. (11)
Alexia la regarde et ne répond pas.		Répond par le regard. (12)
Marie :	<i>Comme potage, j'aimerais une crème de carottes bien chaude !</i>	Fournit du superflu dans le message pour augmenter la clarté. (13)
Alexia :	<i>Oui.</i>	Agit comme joueur. (14)
Alexia écrit sur un petit calepin.		
Marie :	<i>Alors, je vais prendre le potage aux carottes pour débiter et un spaghetti aux boulettes ensuite comme <b>plat principal</b>.</i>	Agit comme joueur. (15) Élabore le jeu. (15)
Alexia :	<i>Et le dessert ?</i>	Dirige le jeu. (16)
Marie :	<i>Quels sont les choix ?</i>	Agit comme joueur. (17)
Alexia :	<i>Du gâteau au chocolat ou de la salade de fruits.</i>	Interagit comme joueur. (18)
Marie :	<i>Je prendrai la salade de fruits. Avez-vous un journal s.v.p. ? J'aimerais lire les nouvelles d'aujourd'hui.</i>	Agit comme joueur. (19) Élabore le jeu. (19)
Alexia note sur son calepin et donne un journal à l'éducatrice.		Agit comme joueur. (20)
Marie lit son journal.		Agit comme joueur. (21)
Alexia prépare le repas.		Agit comme joueur. (22)
Marie lit son journal.		Agit comme joueur. (23)

\*Les chiffres indiquent les tours de rôle. Si deux interventions ont lieu lors d'un même tour de rôle, le chiffre reste le même.

### Analyse de la scène : Au restaurant

#### *La place de l'éducatrice*

Ici, on observe une éducatrice qui **agit principalement comme joueur** auprès de l'enfant, en s'intégrant à son jeu. Elle joue le rôle de la cliente et, à travers son rôle, elle amène les étapes d'une visite au restaurant.

On observe que l'éducatrice, par ses échanges avec l'enfant, bonifie le jeu du restaurant.

En effet, elle **complexifie le jeu** en :

- demandant le menu lorsqu'Alexia la regarde sans sembler savoir comment développer le jeu ;
- commandant un potage, mot auquel elle fournit du superflu pour aider l'enfant à décoder ;
- demandant un plat principal.

Comme guide-médiateur, elle transmet aussi des choix santé en alimentation : elle demande un potage, elle choisit les fruits comme dessert.

#### *La place de l'enfant*

Alexia est très active dans le jeu. On voit qu'elle apprécie sa cliente. Elle est volubile. Elle a aussi l'occasion de diriger le jeu : « *Avez-vous choisi, Madame ? (10)* » « *Et le dessert ? (16)* »

Le jeu pourrait éventuellement continuer de se développer selon les interactions vécues. L'éducatrice pourrait demander, avant de partir : « *Et puis Madame, avez-vous préparé ma facture ?* »

Elle pourrait payer avec de l'argent de papier (jeu) et laisser un pourboire...

Éventuellement, une autre cliente pourrait arriver et Alexia pourrait tenter de reproduire les étapes vécues avec son éducatrice.

#### *La mise en place du matériel*

On voit ici que la mise en place du jeu du restaurant est riche en expériences pour l'enfant :

- l'affiche *Restaurant les amis* et la disposition du matériel (table – menus) incitent l'enfant à prendre un rôle ;
- les calepins, l'argent de papier et le journal donnent l'occasion de s'éveiller à la lecture et à l'écriture ainsi qu'à la numératie ;
- le jeu du restaurant permet à l'enfant de vivre une expérience de nature sociale.

**EXEMPLE 5.2.****Le professeur de balai à l'école d'Harry Potter**

Initiateur: Éducatrice

Michèle, l'éducatrice, accompagne Jonathan, qui vient d'arriver. Il choisit de jouer au coin imitation, où du matériel est mis en place pour jouer à Harry Potter. D'autres enfants se joignent à eux.

Michèle: <i>Est-ce que tu sais comment faire, toi, pour faire voler les balais ?</i>	Introduit un problème. (1)*
Jonathan: <i>Oui.</i>	Répond à la question. (2)
Michèle: <i>Oui.</i>	Répète ce que dit l'enfant. (3)
Jonathan: <i>On met notre balai là.</i>	Interagit comme joueur. (4)
Michèle: <i>D'accord, on y va ensemble.</i>	Agit comme joueur. (5)
Claude: <i>C'est moi le professeur.</i>	Dirige le jeu. (6)
Michèle: <i>Tu reviens avec nous. Je vais commencer à être bonne. Julien m'a montré tantôt comment faire.</i>	Commente. (7)
Claude: <i>On met notre balai comme ça.</i>	Dirige le jeu. (8)
Claude s'accroupit et met le balai entre ses jambes.	
Michèle et Jonathan l'imitent.	Agissent comme joueurs. (9)
Michèle: <i>On met notre balai comme ça. Ensuite ?</i>	Répète ce que dit l'enfant. (9) Amène l'enfant à expliquer sa démarche. (9)
Claude: <i>On se lève.</i>	Dirige le jeu. (10)
Michèle: <i>On se lève.</i>	Répète ce que dit l'enfant. (11)
Claude: <i>On tape du pied.</i>	Dirige le jeu (12)
Michèle: <i>On tape du pied... Hou hou ! On décolle !</i>	Répète ce que dit l'enfant. (13) Dirige le jeu. (13)
Anne vient les rejoindre. Ils se promènent dans le local avec leur balai.	
Michèle: <i>Où s'en va-t-on professeur ?</i>	Amène l'enfant à expliquer son jeu. (13)
Jonathan: <i>On s'en va dans l'espace.</i>	Dirige le jeu. (14)

Michèle: <i>On s'en va dans l'espace ?</i>	Répète ce que dit l'enfant. (15)
Claude: <i>Oui.</i>	Interagit comme joueur. (16)
Michèle: <i>Hou ! Il va falloir bien diriger notre manche à balai.</i>	Commente le jeu. (17)
Michèle se promène dans le local avec les trois enfants.	Agit comme joueur. (17)
Michèle: <i>Oh ! Je pense que je suis perdue !</i>	Élabore le jeu. (17)
Claude: <i>Ici, c'est la Lune.</i>	Dirige le jeu. (18)
Michèle: <i>Je suis perdue, professeur. Je ne sais plus où je suis rendue.</i>	Joue à celle qui ne sait pas. (19)
Michèle: <i>Qu'est-ce que tu vas faire pour venir me chercher ? Je suis perdue !</i>	Amène l'enfant à expliquer sa démarche. (19)
Stéphane, qui s'est joint au jeu, vient chercher Michèle.	
Stéphane: <i>Hé ! Je suis ici !</i>	Interagit comme joueur. (20)
Michèle: <i>Ah ! Merci. Tu es venu me chercher.</i>	Agit comme joueur. (21)
Anne: <i>Salut.</i>	Interagit comme joueur. (22)
Michèle: <i>Salut.</i>	Agit comme joueur. (23)
Michèle: <i>Où s'en va-t-on maintenant ?</i>	Élabore le jeu. (23)
Claude: <i>Ici là, c'est la Lune.</i>	Dirige le jeu. (24)
Michèle: <i>Ici, c'est la Lune. Qu'est-ce qu'on fait sur la Lune ?</i>	Répète ce que dit l'enfant. (25) Amène l'enfant à expliquer son jeu. (25)
Anne: <i>Moi, je m'en vais.</i>	Arrête son jeu. (26)
Stéphane: <i>Moi aussi.</i>	Arrête son jeu. (27)
Vincent: <i>J'ai amené des jeux.</i>	Interagit comme joueur. (28)
Michèle: <i>Tu as amené des jeux sur la Lune.</i>	Reformule ce que l'enfant dit. (29)
Michèle: <i>À quoi va-t-on jouer ?</i>	Accentue le jeu. (29)
Les enfants reviennent (quatre enfants).	Agissent comme joueurs. (30)
Jonathan: <i>On s'en va sur la planète Cheddar.</i>	Dirige le jeu. (30)

Michèle: <i>La planète Cheddar?</i>	Répète ce que dit l'enfant. (31)
Claude, le professeur, part devant et les autres le suivent.	Agissent comme joueurs. (32)
Michèle les suit.	Agit comme joueur. (33)
Michèle: <i>Par où doit-on passer pour aller sur la planète Cheddar?</i>	Amène l'enfant à expliquer son jeu. (33)
Claude: <i>Dans le pont.</i>	Dirige le jeu. (34)
Michèle: <i>On passe sur le pont.</i>	Reformule ce que dit l'enfant. (35)
Michèle: <i>Ouf! Il fait chaud sur la planète Cheddar.</i>	Commente le jeu. (35)
Enfant: <i>Ici.</i>	Dirige le jeu. (36)
Michèle: <i>On est arrivé.</i>	Reformule ce que dit l'enfant. (37)
Michèle: <i>On est passé sur le pont. Si je veux revenir toute seule, je ne sais pas par où passer.</i>	Joue à celle qui ne sait pas. (37)
Claude: <i>Par là, dans le coin doux.</i>	Dirige le jeu. (38)
Michèle: <i>Si je veux y aller toute seule, je ne sais pas comment faire.</i>	Joue à celle qui ne sait pas. (39)
Claude s'arrête et regarde Michèle.	Répond par le regard. (40)
Michèle: <i>Alors, je prends le pont. Ensuite, je vais dans le coin doux. Après, est-ce qu'il y a un autre chemin?</i>	Amène l'enfant à expliquer sa démarche. (41)
Claude: <i>Non.</i>	Interagit comme joueur. (42)
Michèle: <i>Non, c'est tout. Puis on est rendu à la planète Cheddar.</i>	Répète ce que dit l'enfant. (43) Commente le jeu. (43)
Claude: <i>Oui.</i>	Interagit comme joueur. (44)
Michèle: <i>D'accord.</i>	Approuve les propos de l'enfant. (45)
Claude: <i>Bienvenue à la planète Cheddar!</i>	Interagit comme joueur. (46)
Michèle s'éloigne et va vers un autre enfant.	Laisse l'enfant continuer de façon autonome. (47)

### Analyse de la scène : le professeur de balai à l'école d'Harry Potter

#### *La place de l'éducatrice*

L'éducatrice a coconstruit, avec les enfants, tout au long du jeu. Elle a mis en place du matériel sollicitant la créativité et l'imaginaire chez les enfants. L'éducatrice a su jouer un rôle d'élève qui a laissé de la place aux enfants. Plusieurs enfants ont participé au jeu. L'éducatrice est visiblement bien acceptée à titre de joueur.

À titre de joueur, elle a cherché à **complexifier le jeu des enfants**. On observe qu'avant de tenter d'élaborer le jeu, elle répète les propos de l'enfant : « *On met notre balai comme ça. Ensuite ?* (9) » Elle utilise la stratégie d'être « *celle qui ne sait pas* » pour inciter l'enfant à prendre son rôle et **maintenir son orientation** : « *Je suis perdue professeur, je ne sais plus où je suis rendue.* (19) ».

#### *La place des enfants*

Les enfants ont l'occasion de diriger le jeu à maintes reprises. Ils décident du fonctionnement du balai : « *On met notre balai comme ça* (8) », « *On se lève* (10) », « *On tape du pied* (12) » ; du parcours : « *Ici, c'est la Lune* (18) » ; du point d'arrivée : « *On s'en va sur la planète Cheddar* (30) ».

On voit une difficulté chez le professeur à situer les étapes du parcours total. L'éducatrice tente de résumer ce parcours avec lui à la fin. Peut-être qu'il n'est plus dans sa zone de développement proximal ? À la suite de la réaction de l'enfant, elle n'insiste pas trop. Elle a probablement perçu la difficulté du professeur à nommer le parcours final. Elle arrête son questionnement lorsqu'il devient moins volubile (réponse du regard, réponse courte...). L'éducatrice a tout de même initié les enfants au concept de la réversibilité en jouant celle qui veut revenir sur son trajet. Elle les incite aussi à faire appel à leur mémoire.

#### *La mise en place du matériel*

On voit ici que la mise en place du jeu du professeur de balai est simple, mais très riche sur le plan de la créativité :

- les balais permettent à l'enfant d'entrer dans le monde imaginaire des sorciers ;
- l'espace de jeu permet aux enfants d'avoir la latitude de se déplacer sans contrainte. Ils vont ainsi sur la Lune, sur la planète Cheddar.

\*Les chiffres indiquent les tours de rôle. Si deux interventions ont lieu lors d'un même tour de rôle, le chiffre reste le même.

Source : Adapté de Cloutier, 2009.

### EXEMPLE 5.3. Au salon de coiffure

Initiateur: Enfant (quatre ans)

L'éducatrice a mis en place un coin « salon de coiffure » dans les ateliers. Elle a placé des tables avec des chaises, des vaporisateurs d'eau, un coin évier, des bouteilles de shampoing vides, etc.

Stéphanie: *Veux-tu être ma cliente ?* Recherche l'engagement de l'éducatrice. (1)\*

Éducatrice: *Certainement.* Manifeste son intérêt. (2)

Stéphanie: *Venez vous asseoir Madame.* Interagit comme joueur. (3)

Éducatrice: *Qu'est-ce que vous me proposez ?* Amène l'enfant à expliquer sa démarche. (4)

Stéphanie: *Je te fais des cheveux frisés.* Interagit comme joueur. (5)

Éducatrice: *Tu vas me friser les cheveux.* Reformule les propos de l'enfant. (6)

Éducatrice: *De quelle façon vas-tu me les friser ? Comme ça ou comme ça (en faisant des gestes de la main) ?* Amène l'enfant à expliquer sa démarche. (6)

Stéphanie: *Comme ça (fait une forme de bigoudis avec sa main).* Répond. (7)

Éducatrice: *D'accord.* Approuve les propos de l'enfant. (8)

L'enfant joue dans les cheveux de l'éducatrice. Elle ne semble pas savoir quelle action poser. Interagit comme joueur. (9)

Éducatrice: *Est-ce que vous faites des shampoings ici ?* Élabore le jeu. (10)

Stéphanie: *Oui.* Interagit comme joueur. (11)

Éducatrice: *J'aimerais me faire laver la tête en premier.* Élabore le jeu. (12)

L'enfant regarde dans le bac près d'elle (il y a plusieurs bouteilles de shampoing vides). Interagit comme joueur. (13)

Stéphanie: *Il y a plein de sortes de shampoing ici. (Elle les sent une après l'autre.)*

Éducatrice: *Vous me conseillez laquelle ?* Élabore le jeu. (14)

L'enfant en montre une. Interagit comme joueur. (15)

Stéphanie: *Celle pour les cheveux frisés. Elle sent les fraises.*

Éducatrice: <i>D'accord. Ça sent bon les fraises.</i>	Approuve les propos de l'enfant. (16)
Stéphanie s'est déplacée vers une autre chaise.	Dirige le jeu. (17)
Stéphanie: <i>Il faut que tu viennes ici pour te faire laver les cheveux.</i>	

### Analyse de la scène : au salon de coiffure

#### La place de l'éducatrice

On voit ici que l'éducatrice répond à une invitation de l'enfant en **s'impliquant chaleureusement**. Elle lui démontre par son « *certainement* (2) » qu'elle est vraiment disponible pour l'enfant. L'éducatrice laisse la place à Stéphanie pour qu'elle prenne des initiatives reliées à son rôle de coiffeuse (« *Qu'est-ce que vous me proposez ?* (4) »; « *Vous me conseillez laquelle ?* (14) »). Lorsque l'enfant ne semble pas avoir d'idées, elle lui propose un lavage de tête. Elle l'amène à construire et à **complexifier son jeu**, en guide-médiateur, en lien avec une vraie visite chez la coiffeuse où l'on débute par laver les cheveux. Elle élabore en disant: « *Est-ce que vous faites des shampoings ici ?* (10) »; « *J'aimerais me faire laver les cheveux en premier* (12) ».

#### La place de l'enfant

L'enfant sollicite son éducatrice dès le début de la scène. Elle est dynamique dans son rôle: « *Je te fais des cheveux frisés* (5) »; « *Il faut que tu viennes ici pour te faire laver les cheveux* (17) ». Sa cliente est réceptive. L'enfant peut ainsi accomplir son rôle de coiffeuse sans contraintes.

Ici, sans l'apport de l'éducatrice, le jeu aurait probablement pris moins d'ampleur. D'abord, celle-ci a su organiser un environnement physique permettant à l'enfant de construire son jeu. Elle a ensuite joué son rôle de cliente en s'assurant du tour de rôle auprès de l'enfant.

Pour favoriser l'autonomie de l'enfant, l'éducatrice pourrait solliciter d'autres enfants à faire une visite chez la coiffeuse. Stéphanie pourrait ainsi réinvestir, de façon autonome, le jeu qu'elle a développé avec son éducatrice.

#### La mise en place du matériel

On voit aussi que la mise en place du matériel est stimulante pour l'enfant: « *Il y a plein de sortes de shampoing ici* (13) »:

- la disposition de l'aire de jeu permet à l'enfant d'avoir un espace représentatif d'un salon de coiffure. Elle lui permet de jouer un rôle social, de façon réaliste;
- le matériel réel permet à l'enfant de sentir les bouteilles pour déterminer son choix.

\* Les chiffres indiquent les tours de rôle. Si deux interventions ont lieu lors d'un même tour de rôle, le chiffre reste le même.



## **La planification à partir des approches constructiviste et socioconstructiviste**

Les approches constructiviste et socioconstructiviste permettent à l'éducatrice de s'engager dans un processus de planification où elle pourra reconnaître pleinement les trois rôles de guide : le guide-démocratique, le guide-facilitateur et le guide-médiateur. La juxtaposition de ces deux approches lui permettra aussi de situer des aménagements et des accompagnements possibles sous la forme de l'étayage.

### **L'IMPORTANCE DE PLANIFIER**

La planification constitue une tâche importante de l'éducatrice. Elle nécessite une observation préalable des enfants du groupe et une démarche d'analyse. Elle requiert aussi des connaissances inhérentes

au développement des enfants afin de parvenir à offrir des défis stimulants, mais à l'intérieur de la zone de développement proximal de l'enfant. Il est donc important que l'éducatrice connaisse les étapes de développement des enfants de son groupe d'âge, mais aussi des groupes d'âge précédents et suivants.

Dans une perspective de coconstruction avec l'enfant, l'éducatrice, à travers l'organisation de son matériel et la planification de ses journées avec les enfants, prévoit des situations d'accompagnement possibles. Selon les réactions des enfants, elle s'ajustera. Ainsi, dans ses planifications, l'éducatrice précise des intentions éducatives qui lui permettront d'aller au-delà de ses intuitions. En fait, elle cherche à accompagner chacun des enfants de son groupe vers l'actualisation de son plein potentiel.

Dans la prochaine section, certains exemples de planification sont suggérés pour les ateliers, l'activité proposée, le temps pour un ami et les mises en scène.

Les indicateurs clés (aussi nommés expériences clés) du programme High Scope (voir les annexes C et D, p. 187 à 190) ou les objectifs de développement sont utilisés pour permettre à l'éducatrice de situer les aspects développementaux possibles. Il est important de garder en tête que ces indicateurs clés ou ces objectifs ne constituent pas des attentes précises, mais plutôt des pistes de développement possibles. D'où l'importance d'ajouter le mot « possible » à la suite des objectifs ou des indicateurs clés.

Les indicateurs clés et les objectifs de développement permettent aussi à l'éducatrice de bonifier son matériel ou ses interventions dans la perspective d'enrichir l'environnement offert aux enfants.

Ces planifications s'inspirent des approches constructiviste et socioconstructiviste du développement de l'enfant. Elles s'actualisent dans le cadre d'une pédagogie ouverte. Il est important de préciser l'importance d'offrir aux enfants des journées stimulantes mais aussi équilibrées, dans lesquelles le rythme de chacun des enfants est respecté. Il ne s'agit pas de surcharger les journées des enfants, mais bien de suivre leur évolution afin de les accompagner, dans le plaisir et de façon appropriée.

Les intentions éducatives indiquées sont préparées mais actualisées seulement si la situation est appropriée pour l'enfant. Aussi, **l'éducatrice qui planifie prévoit des aménagements et des pistes d'intervention pour certains enfants, mais cela n'implique pas que les**

**choix pensés soient ceux actualisés par les enfants.** Il faut savoir s'ajuster à leurs initiatives. Il est stimulant pour une éducatrice d'observer et d'analyser les résultats de sa planification.

Dans les annexes I, J et K (p. 195 à 197), une planification sur une journée est proposée pour trois groupes d'âge distincts. Cette planification est plus sommaire. Elle nécessite que l'éducatrice maîtrise les étapes de la planification et travaille de façon parallèle avec son cahier d'observations et une liste d'expériences clés ou d'objectifs de développement possibles. Elle requiert aussi que l'éducatrice note ses intentions éducatives en lien avec les moments planifiés.

L'éducatrice doit aussi prévoir dans sa planification les jeux libres et les jeux extérieurs. Aussi, si elle choisit de faire une période d'ateliers en après-midi, il est important de bénéficier de suffisamment de temps pour effectuer la partie *retour* avec l'enfant. Pour les planifications chez les 0-2 ans proposant des mises en scène, l'éducatrice doit repositionner ou modifier le matériel proposé au moment jugé opportun, en respectant les besoins des enfants.

## LA PLANIFICATION D'ATELIERS

Les ateliers proposés sont présentés en tenant compte du modèle du PAR du programme High Scope. Les trois étapes du PAR sont la planification avec les enfants, l'action et la réflexion avec les enfants.

### EXEMPLE 6.1.

#### Un exemple de planification d'ateliers

##### UNE PÉRIODE D'ATELIERS DANS UN GROUPE D'ENFANTS DE 4-5 ANS

Liens avec les observations: groupe 4-5 ans

12 octobre

Maxime	lors de l'atelier restaurant	dit « Ça coûte 100 \$ Madame, votre spaghetti ».
Sabine	lors des jeux libres	prend un livre et copie des lettres pendant 20 minutes.
Alex	lors de la causerie	dit « Je suis allé à la ferme de mon oncle ».
Sacha	lors de la collation	dit « Je veux les fraises » (ce sont des framboises).

**13 octobre**

Justine	lors de la causerie	dit « <i>Moi, ma couleur préférée, c'est le [r]ose.</i> »
Julien	lors des ateliers	réussit seul un casse-tête de 48 morceaux de dinosaures.
Maxime	lors des jeux libres	compte les cases du calendrier « 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-30 ».
Sacha	lors du dîner	dit « <i>Je veux ça</i> » (il pointe les haricots).

**14 octobre**

Alex	à l'accueil	apporte un livre documentaire sur les animaux.
Justine	à la causerie	dit « <i>Moi, je suis g[r]ande</i> ».

**PRÉPARATION DE QUATRE COINS D'ATELIERS**

<i>Matériel mis en évidence</i>	<i>Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles</i>
---------------------------------	-----------------------------------------------------------------

**Coin symbolique**

Épicerie:	Compter l'argent
3 paniers d'épicerie	Faire semblant d'être une cliente ou une commis
1 caisse enregistreuse avec argent	Lire une liste d'épicerie
3 sacs en tissu	Se déplacer avec les paniers d'épicerie
Variété d'aliments étiquetés	
Liste d'épicerie	

**Coin construction**

Plusieurs blocs de bois	Assembler des endos pour les animaux
Plusieurs animaux de la ferme	Reconnaître les similitudes et les différences entre les animaux
2 fermes	Inventer des histoires avec les animaux
Plusieurs petites dôtures	Associer des animaux aux images
Images de fermettes avec des animaux	

**Coin jeux de table**

Casse-tête de voiture de 24 morceaux	Reconnaître et décrire les formes sur les casse-têtes
Casse-tête de l'alphabet de 26 morceaux	
Casse-tête de dinosaure de 60 morceaux	Décrire les images du jeu de mémoire
Jeu de mémoire (aliments variés)	Assembler les pièces d'un casse-tête

**Coin expression plastique**

Feuilles blanches sur les chevalets	Exprimer sa créativité par le mouvement
Gouache : rouge, jaune, blanche	Peindre avec des pinceaux et des éponges
Pinceaux et éponges	Décrire les mélanges de couleurs

<b>PLANIFICATION AVEC LES ENFANTS</b>	
Comptine pour déterminer qui choisit : <i>Un petit chat gris, sur un tapis gris... (Son r)</i> Question : <i>Qu'as-tu envie d'expérimenter dans ce coin ce matin ?</i>	
<b>ACTION</b>	
<i>Intentions éducatives</i>	
Alex :	Intérêt pour les animaux de la ferme/jeu autonome.
Maxime :	Possibilité de l'accompagner pour compter dans les jeux symboliques.
Justine :	Lui donner l'occasion d'entendre le son « r », voir si elle peut faire du rose avec les couleurs offertes.
Sacha :	L'accompagner dans l'acquisition du vocabulaire (jeux de table et jeux symboliques).
Julien :	Défi casse-tête, possibilité d'action autonome ou d'accompagnement.
<b>RETOUR</b>	
Les enfants dessinent un objet ou un jeu qu'ils ont aimé particulièrement lors des ateliers. Noter ce que les enfants veulent écrire sur leur dessin.	

## Fiche explicative pour les ateliers

### *Liens avec les observations*

Les observations des enfants permettent d'offrir des ateliers appropriés. Ainsi, l'éducatrice pourra prévoir du matériel où l'enfant pourra jouer de façon autonome mais aussi du matériel avec lequel il pourrait avoir besoin de son soutien.

L'observation préalable lui permet aussi de penser à des idées d'interventions concrètes.

### *Ateliers*

#### *Matériel mis en évidence*

- ♦ Prévoir du matériel qui répond aux intérêts et aux besoins des enfants et qui leur permet de petits défis dans la zone de développement proximal (zdp).
- ♦ Prévoir du matériel réel et du matériel suscitant la créativité.
- ♦ Penser aux valeurs véhiculées par le choix du matériel.

### Rédaction

Prévoir l'aménagement de quatre coins (en gardant les autres ouverts).

Indicateurs-clés ou objectifs de développement possibles :

- ♦ Assurer une perspective de développement global et nommer trois indicateurs-clés ou objectifs de développement de trois facettes du développement qui pourraient être vécues par les enfants.
- ♦ Préciser les indicateurs-clés ou les objectifs de développement possibles choisis.

<p><b>Coin</b> (Nommer des coins prévus en gardant l'ouverture pour les autres aires de jeu.)</p>	<p><b>Coin</b></p>
<p><b>Indicateurs-clés ou objectifs de développement possibles</b> (Les indicateurs-clés ou objectifs ne sont pas des éléments précis à atteindre mais plutôt des expériences possibles que les enfants pourraient vivre à travers leurs jeux.)</p>	<p><b>Indicateurs-clés ou objectifs de développement possibles</b></p>

### Planification avec les enfants

Planifier un jeu, une comptine, une chanson... qui permet de déterminer le tour pour choisir son atelier et qui est en lien avec les observations.  
*Ex :* Une comptine pour permettre à Justine d'entendre le son « r » avec lequel elle a de la difficulté.

Permettre aux enfants d'aller jouer dès que leur choix est identifié afin de réduire les temps d'attente et d'être plus disponible pour planifier individuellement avec chaque enfant et être à l'écoute de son projet.

### Action

Réfléchir à son rôle pendant les jeux des enfants.

Quelles sont les intentions éducatives ?

L'éducatrice peut prévoir des situations d'accompagnement qui pourraient être possibles.

Elle doit s'adapter aux besoins des enfants et encourager leurs initiatives.

### Réflexion

Planifier un moment qui permet à l'enfant de faire un retour sur la période d'ateliers. Ce moment peut être réalisé de façon individuelle, en petits groupes ou en groupe. L'éducatrice est à l'écoute des enfants. Leur propos l'oriente pour une nouvelle planification.

La réflexion avec l'enfant lui permet d'avoir un temps pour exprimer ses réalisations, ses défis, ses difficultés, ses joies. Elle donne l'opportunité à l'enfant d'avoir un moment privilégié et une reconnaissance. Elle lui permet aussi de faire appel à sa mémoire et de faire un retour sur sa planification initiale.

- ♦ *Moi, j'ai fait une carte pour ma maman. J'ai mis plein de couleurs.*
- ♦ *Moi, j'ai joué aux blocs avec Jérémie. On a construit un château. Jérémie, c'est mon ami.*
- ♦ *Moi, j'ai fait de la peinture et j'ai joué au restaurant. On a sorti toute la vaisselle!*

Les propos des enfants peuvent susciter de beaux échanges avec l'éducatrice.

Lors des ateliers, les trois formes de guides peuvent être en action.

### **Agir en guide-démocratique**

Passer des moments privilégiés avec les enfants :

- ♦ Le fonctionnement en ateliers donne l'opportunité à l'éducatrice de prendre du temps de qualité avec un ou des enfants.

Avoir une ouverture aux propositions et aux intentions des enfants :

- ♦ Un enfant voudrait avoir la possibilité de choisir un atelier non prévu. Pourquoi pas? Si l'éducatrice n'a pas une bonne raison de dire non, elle pourrait le lui permettre.

Par exemple :

- ♦ Un enfant voudrait choisir le coin lecture pour regarder un nouveau livre de sa maison.
- ♦ Un enfant voudrait continuer sa construction de *légos* entreprise la veille.

Avoir une ouverture quant au nombre de places par coin :

- ♦ Présenter du matériel stimulant.
- ♦ Avoir une approche de résolution de problèmes avec les enfants plutôt que d'imposer un nombre de places. La période d'ateliers n'est pas la plus propice pour amener l'enfant à apprendre à attendre son tour. Les ateliers sont plutôt une occasion pour l'enfant de choisir selon ses intérêts.

Observer les déplacements d'un atelier à l'autre:

- ♦ Certains enfants changent plusieurs fois d'ateliers. Il faut chercher à comprendre ce qu'exprime l'enfant à travers ce comportement: A-t-il un ami avec qui jouer? A-t-il de la difficulté à se concentrer? Est-il très curieux? Bref, une observation s'impose afin d'intervenir de façon appropriée.

### **Agir en guide-facilitateur**

- ♦ Fournir un environnement physique basé sur les observations des enfants.
- ♦ Offrir du matériel répondant aux besoins et intérêts des enfants ainsi qu'à leur niveau de développement.
- ♦ Organiser le matériel de façon stimulante pour les enfants.
- ♦ Agir comme figure de référence stable dans toutes les étapes des ateliers.

### **Agir en guide-médiateur**

- ♦ Prévoir des actions possibles selon les choix de jeu des enfants: accompagner certains enfants dans leur jeu; compter jusqu'à 20 avec Maxime; aider Julien dans sa stratégie pour réaliser un casse-tête (s'il a besoin d'aide).
- ♦ Transmettre des valeurs culturelles dans son aménagement et ses interventions (sacs écologiques, choix santé pour le coin épicerie).
- ♦ Procéder par étayage pour soutenir l'enfant dans sa zone de développement proximal: si c'est à propos, travailler à complexifier le jeu au coin épicerie: identifier des aliments, apporter une liste d'épicerie...

## **LA PLANIFICATION D'ACTIVITÉS PROPOSÉES**

L'activité proposée est une activité de groupe amorcée par l'éducatrice. À la lumière des observations des enfants de son groupe, l'éducatrice propose une activité qui devrait répondre à leurs besoins, à leurs intérêts et qui devrait les stimuler dans leur développement.

L'activité proposée encourage les initiatives des enfants et favorise la résolution de problèmes. L'éducatrice propose une activité qui laisse de la place à l'enfant pour exprimer sa créativité.

## EXEMPLE 6.2. Le bonhomme de neige

Groupe des 3-4 ans

Liens avec les observations

**15 décembre**

Anne-Sophie	lors de l'annonce des jeux extérieurs	dit « <i>C'est plate dehors.</i> »
Francis et Julien	lors des jeux libres	dessinent un bonhomme avec une tête et un corps (leur dessin ne comporte pas de bras).

**16 décembre**

Frédéric	lors de l'habillage	dit « <i>Pourquoi il faut aller encore dehors ?</i> »
----------	---------------------	-------------------------------------------------------

**17 décembre**

Anouk	lors des jeux extérieurs	dit « <i>Moi, je veux entrer.</i> »
Anouk	lors du choix de l'histoire	dit « <i>Je voudrais que tu lises encore l'histoire du bonhomme de neige.</i> »
Nathan	lors du choix de l'histoire	dit « <i>Moi aussi, le bonhomme de neige.</i> »

**Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles**

- Décrire le bonhomme de neige avec les parties de son corps.
- Décrire des événements entourant le bonhomme de neige (Carnaval, à la maison...).
- Expérimenter la fabrication d'un bonhomme de neige en coopération.
- Bouger avec des boules de neige.
- Comparer les caractéristiques des boules de neige (grosse-moyenne-petite).

**Matériel**

- De la neige collante !
- Du matériel pour décorer le bonhomme de neige (selon les propositions des enfants).

**Déroulement**

*Élément déclencheur*

- Présenter une affiche de Fredo, le bonhomme de neige de l'histoire, avec une chanson imagée.

- Chanter la chanson du bonhomme de neige.
- L'éducatrice dit d'une voix enjouée : « *Dehors, il y a de la belle neige collante. On pourrait fabriquer un bonhomme de neige, comme Fredo. Qu'en dites-vous ?* »

### Développement

L'éducatrice suscite des questionnements :

- De quoi a-t-on besoin pour fabriquer notre bonhomme de neige et qu'il ressemble à Fredo ?
- Et pour les yeux, le nez, la bouche, que pourrions-nous prendre ?
- Comment lui faire des bras ?

Première étape – À partir des propositions des enfants, trouver le matériel pour décorer le bonhomme.

Deuxième étape – S'habiller et aller fabriquer ensemble le bonhomme de neige.

- Faire choisir aux enfants l'endroit où localiser le bonhomme.
- Rouler trois boules avec les enfants (petites équipes).
- Observer les grosseurs et se réajuster : les laisser choisir l'ordre des boules.
- Accueillir les propositions pour décorer le bonhomme avec le matériel apporté.
- Mettre l'accent sur les parties du corps suivantes : yeux, nez, bouche, bras.
- Inventer une histoire autour de notre personnage (lui donner un nom, des émotions...) : « *Il était une fois un bonhomme de neige qui...* » Laisser raconter la suite par les enfants.

### Intentions éducatives

- Faire découvrir des possibilités de jeux extérieurs amusants (Anne-Sophie, Frédéric, Anouk).
- Questionner Francis et Julien pour le choix des matériaux et la mise en place du matériel pour les bras du bonhomme de neige.
- Amener les enfants à inventer une histoire pour notre bonhomme (Anouk et Nathan).
- Observer les réactions des enfants devant les notions de gros, moyen et petit.
- Observer les attitudes de coopération et modéliser des comportements de coopération.

### Conclusion

S'asseoir autour de notre bonhomme de neige. Observer s'il est complet.

Lui chanter notre chanson du bonhomme.

### **Des indices pour les différents guides**

#### *Agir en guide-démocratique*

- Des enfants ont manifesté un certain ennui pour la période de jeux à l'extérieur. Chercher des solutions positives.
- Être à l'écoute des idées des enfants pour la fabrication du bonhomme de neige.
- Vivre un moment privilégié avec le groupe d'enfants (jeu commun).
- Valoriser les actions des enfants.

#### *Agir en guide-facilitateur*

- Encourager l'apprentissage actif en partant des intérêts des enfants pour le bonhomme de neige. Laisser les enfants expérimenter la fabrication des boules de neige. Les laisser faire des essais et des erreurs. Laisser les enfants choisir le matériel qui servira à finaliser le bonhomme (yeux, nez, bouche, bras).
- Observer le niveau de développement des enfants.

#### *Agir en guide-médiateur*

- Soutenir le développement de la connaissance du schéma corporel pour deux enfants du groupe. Partir d'une activité conjointe où ils s'investiront sûrement.
- Modéliser le début d'une histoire.
- Soutenir des attitudes coopératives avec les enfants en les modélisant et en les verbalisant: « On va faire notre boule ensemble », « Je vais tenir la boule pour vous aider », etc.
- Transmettre des éléments culturels autour du bonhomme de neige (les fêtes d'hiver, les joies de l'hiver).

### EXEMPLE 6.3.

## Le potager

Groupe 4-5 ans

Liens avec les observations

**12 juin**

Groupe lors de la collation tous les amis mangent des carottes et des concombres sauf Julia, qui refuse les carottes.

**14 juin**

Lors de l'activité sondage « Quel est ton légume préféré ? » (voir le tableau suivant) :

Myriam dit « *Les haricots, ça pousse dans les arbres.* »

Julia dit « *On peut faire pousser des haricots dans la maison.* »

Marco dit « *Je n'ai pas de jardin à ma maison.* »

**15 juin**

Dans la cour extérieure

Thierry creuse dans le carré de sable avec une pelle.

Jonathan remplit sa chaudière d'eau (avec l'eau du bac à eau extérieur) et la verse dans le carré de sable.

**16 juin**

Julia refuse de manger ses carottes et sa laitue au dîner.

À la réunion pédagogique du mois de juin : discussion sur des améliorations possibles dans l'exploitation de la cour.



**Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles**

- Concevoir une activité coopérative dans la cour extérieure.
- Concevoir un potager et prendre des décisions.
- Écrire de différentes façons les questions aux parents et l'identification des légumes.
- Explorer et décrire le matériel ainsi que les façons de faire pour réaliser le potager.

**Sondage sur les légumes**

Avec les enfants, nous comptons les résultats et inscrivons les totaux.

**Matériel**

- Le sondage
- Des pots à plantation
- De la terre
- Des graines

**Déroulement***Mise en situation*

- *« J'ai un projet à vous proposer. On pourrait, tous ensemble, faire un potager. »*
- *« Savez-vous ce que c'est, un potager? Oui, c'est vrai... Plusieurs personnes le nomment aussi jardin. »*
- Regarder ensemble le sondage précédent et voir comment on pourrait faire pousser les légumes préférés des enfants.
- Montrer du matériel possible à utiliser : de gros pots à plantation, de la terre, des graines.
- *« Ce soir, vous pourriez demander à vos parents et vos grands-parents comment poussent ces légumes et nous expliquer demain la façon de procéder. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour ne pas oublier d'en parler à nos parents ? »* Écouter les idées des enfants et les appliquer en faisant une affiche, un message dans le sac...
- *« Nous pourrions commencer notre potager demain, avec vos idées... »*
- *« Qu'est-ce que vous allez faire pour vous rappeler de ce que vos parents ont dit ? »*
- *« Ah oui, c'est vrai, vous pourriez l'écrire sur un papier avec vos parents. »*

*Développement*

- Le jour suivant, être à l'écoute des idées que les enfants ont amenées.
- Se procurer ou préparer le matériel et construire ensemble le potager (sur plusieurs jours).

- Accompagnements possibles
  - Simplifier la tâche: répartir les rôles, distribution des tâches pour réaliser le potager.
  - Complexifier la tâche: faire des mots étiquettes, regarder comment poussent les légumes dans les livres documentaires.
  - Segmenter la tâche pour l'entretien du potager: se donner des tâches (qui arrose, qui enlève les mauvaises herbes...).

#### *Intentions éducatives*

- Myriam: Voir avec elle comment on peut faire pousser les haricots... Lire l'étiquette avec elle et adapter, selon ses commentaires.
- Julia: Porter une attention particulière pour lui faire connaître les légumes... Lui demander de choisir ses graines, échanger avec elle selon ses réactions...
- Tous les enfants: Être à l'écoute de leurs hypothèses et leur permettre de les expérimenter. Soutenir les enfants dans la rédaction des mots étiquettes.

#### **Conclusion**

- Faire un retour sur la préparation du potager.
- Rédiger ensemble un tableau des responsabilités pour l'entretien du potager.

#### **Des indices pour les différents guides**

##### *Agir en guide-démocratique*

- Vivre une activité commune avec les enfants.
- Écouter les points de vue des enfants et encourager l'implication des parents.
- Permettre à Julia de vivre une expérience positive autour des légumes.
- Encourager les enfants à relever un beau défi.
- Soutenir les enfants dans leurs responsabilités.

##### *Agir en guide-facilitateur*

- Encourager l'expérimentation des hypothèses chez les enfants.
- Soutenir un apprentissage actif chez les enfants.
- Mettre en place du matériel favorisant l'action autonome des enfants.

##### *Agir en guide-médiateur*

- Découvrir des pratiques qui entourent la préparation du potager.
- S'appropriier les pratiques des parents et des grands-parents.
- Chercher de l'information dans des livres documentaires.
- Soutenir les enfants dans leurs questionnements (zdp).

Les enfants plus jeunes peuvent aussi bénéficier d'activités proposées par leur éducatrice. Elles peuvent encourager de belles découvertes et être une source de plaisir. Cependant, il faut tenir compte de l'âge des enfants et demeurer très souple dans l'animation en favorisant l'exploration spontanée, dans le respect de leurs besoins. Selon leurs intérêts pour l'activité, le temps de participation pourra être très variable d'un enfant à l'autre.

### EXEMPLE 6.4. Les bacs d'eau

Groupe 2 ans

Liens avec les observations

**14 novembre**

Maxime	lors du lavage des mains	joue dans l'eau en mettant de l'eau dans ses mains placées l'une contre l'autre.
Juliette	lors des jeux libres	joue avec une poupée. Elle la place dans un petit lit en disant : « Dodo, bébé. »

**15 novembre**

Maélie	lors du dîner	met ses doigts dans sa soupe.
Maélie	lors du dîner	verse le reste de son lait dans son assiette.
Mathis	lors de l'activité avec de la peinture aux doigts	refuse de toucher à la peinture. Il regarde.

**16 novembre**

Noémie	lors du lavage des mains	observe deux amis qui se lavent les mains et dit : « Mains sales. »
Noémie	lors des jeux libres	couche une poupée sur un drap et dit : « Changer couche ».
Mathis	lors de la préparation au dîner	refuse de se laver les mains malgré une demande claire. Il accepte lorsque l'éducatrice lui propose de laver ses mains en même temps.

**Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles**

- À l'aide d'accessoires de cuisine, remplir et transvider de l'eau dans un bac.
- Expérimenter les liens de cause à effet à partir de différents accessoires dans l'eau : petits bateaux, personnages, poissons, filets.
- Faire semblant de donner des soins à un bébé (le bain, la couche, etc.).
- Parler avec les autres.

**Matériel**

- Plusieurs plats à vaisselle remplis d'eau.
- Des accessoires variés associés à des bacs différents:
  - trois bacs avec du matériel pour laver des poupées;
  - deux bacs avec du matériel de pêche: bateau, filet, poissons;
  - deux bacs avec du matériel pour laver la vaisselle avec de l'eau moussante;
- De grandes serviettes de plage au sol.
- Album photos de la plage.

**Déroulement***Élément déclencheur*

Avoir placé sur les petites tables les différents bacs d'eau avec les accessoires. Les dévoiler aux enfants en enlevant les nappes de plastique mises dessus. Regarder avec les enfants les différents accessoires.

*Développement*

- Laisser les enfants choisir le bac selon leur intérêt.
- Les accompagner dans leurs découvertes.

**Intentions éducatives**

- Mathis: Le soutenir dans ses découvertes. L'encourager à mettre ses mains dans l'eau en modélisant, tout en jouant avec lui.
- Noémie: La soutenir dans ses verbalisations. L'accompagner en développant ou en approfondissant ses phrases. « *Tu laves ton bébé.* » « *Tu essuies ton bébé avec la serviette.* » « *Ton bébé est propre.* »
- Maxime: Le soutenir dans ses explorations. « *Le bateau flotte sur l'eau.* »

**Conclusion**

Regarder ensemble un album photos sur la plage et en discuter en faisant des liens avec les jeux d'eau du matin.

**Des indices pour les différents guides***Agir en guide-démocratique*

- Investir dans un moment privilégié avec Mathis.
- Créer un climat de confiance avec Mathis autour des activités d'exploration.
- Permettre à Maélie de répondre à son besoin d'exploration.

*Agir en guide-facilitateur*

- Favoriser l'action autonome de Juliette et de Noémie autour des soins à apporter aux poupées en fournissant du matériel approprié.
- Encourager l'apprentissage actif des enfants, les explorations, les découvertes.

*Agir en guide-médiateur*

- Soutenir Noémie dans le développement de son langage.
- Agir comme modèle positif pour Mathis en le soutenant dans ses interactions avec le matériel.
- Verbaliser des pratiques culturelles autour de l'eau: la pêche, le bain, la vaisselle.

## **Fiche explicative de planification de l'activité proposée : titre de l'activité**

### **Lien avec les observations**

- *Consulter les observations pour construire l'activité.*

### **Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles**

- *Consulter la liste des indicateurs clés ou les objectifs de développement pour me permettre de bonifier l'activité.*
- *Choisir des indicateurs clés ou objectifs de développement possibles dans des facettes variées afin de favoriser le développement global de l'enfant (au moins trois aspects du développement).*
- *Préciser les indicateurs clés ou les objectifs de développement possibles en lien avec l'activité.*

### **Matériel**

- *Prévoir du matériel varié: réel, suscitant la créativité, qui véhicule des valeurs, qui nécessite du soutien, qui peut être utilisé de façon autonome...*

### **Déroulement**

Élément déclencheur ou mise en situation

- *Proposer un élément ou une mise en situation qui suscite l'intérêt et l'engagement des enfants.*

Développement

- *Prévoir un développement souple qui permettra à l'éducatrice d'être attentive aux initiatives personnelles des enfants.*

### **Intentions éducatives**

- *Prévoir des accompagnements possibles dans la zone de développement proximal des enfants. Certains enfants seront rejoints d'une façon plus particulière pour cette activité.*

### **Conclusion**

- *Permettre une rétroaction sur nos actions.*
- *Démontrer notre fierté devant les accomplissements des enfants.*

## LA PLANIFICATION DU TEMPS POUR UN AMI

Le temps pour un ami est une belle occasion pour l'éducatrice d'avoir un **moment privilégié** avec un enfant de son groupe. À partir de sa connaissance de l'enfant, elle planifie un aménagement ou une petite activité pour répondre aux besoins de celui-ci. Ce moment privilégié peut être planifié à différents moments de la journée: lors des routines, des jeux libres, des jeux extérieurs, etc.

Parfois, lors du temps pour un ami, d'autres enfants se joindront à l'activité.

### EXEMPLE 6.5.

#### Un temps pour un ami: un imagier pour Malorie

Malorie: 23 mois

##### Les observations de Malorie

###### 13 mars

À l'accueil, me fait un sourire et vient s'asseoir près de moi.

Au dîner, Malorie pointe du doigt le lait. Je lui demande ce qu'elle veut et elle me répond: «*lait*».

###### 14 mars

À l'histoire, elle regarde l'image d'un chat, la pointe et dit: «*chat*».

À la collation, elle regarde les pommes et les pointe. Je lui demande ce qu'elle veut et elle dit: «*pomme*».

###### 15 mars

Lors de la journée, elle utilise de façon isolée les mots suivants: *lait, pomme, papa, maman, bébé, chat, chien, dodo*.

###### 16 mars

À la suite de ma demande au groupe pour aller se laver les mains, Malorie arrive la première au lavabo.

###### 17 mars

Lorsque j'indique qu'il est temps de ranger, Malorie prend sa poupée et va la porter dans l'armoire.

##### Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles

- Consolider le lien entre l'éducatrice et Malorie.
- Décrire les animaux présents dans l'imagier.

- Prendre plaisir au langage en écoutant de petites histoires.
- Reconnaître les similitudes et les différences entre les animaux.
- Imiter des gestes d'animaux et des sons d'animaux.

#### **Activité avec Malorie**

- Regarder avec elle l'imagier des animaux, lors de la période de jeux libres, tout de suite après le dodo alors qu'elle se réveille la première. Décrire les images, répéter (l'éducatrice) plusieurs fois les mêmes mots et lui donner la chance de prendre son tour de parole.
- S'amuser ensemble à imiter les gestes et les bruits des animaux.

#### **Intentions éducatives**

À la suite d'une analyse du développement langagier de Malorie, son langage expressif apparaît faible : elle pointe du doigt. Elle utilise une petite quantité de mots isolés.

Son langage réceptif semble plus développé.

- Bonifier le vocabulaire de Malorie en décrivant les animaux : « *Regarde le beau chien noir* » et la faire participer : « *Montre-moi le chien noir.* »
- Jouer avec Malorie à imiter des animaux : « *Oh, regarde, il voit d'autres chiens, il jappe. Ouaf, ouaf. Est-ce qu'on fait les petits chiens ensemble?* »
- Donner le tour de parole à Malorie, en lui laissant le temps de s'exprimer.

#### **Des indices pour les différents guides**

##### *Agir en guide-démocratique*

- Investir dans un moment privilégié avec Malorie.
- S'asseoir près d'elle et créer un climat de confiance.

##### *Agir en guide-facilitateur*

- Encourager Malorie à être active dans son apprentissage.
- Apporter du matériel qu'elle apprécie : un livre d'animaux.
- Laisser le livre à sa portée pour qu'elle puisse le prendre et le regarder de façon autonome.

##### *Agir en guide-médiateur*

- Transmettre du vocabulaire à Malorie.
- Employer des mots qu'elle n'utilise pas mais qu'elle peut comprendre.
- Se placer dans un terrain d'intersubjectivité, autour du thème des animaux, et l'encourager à parler.

**EXEMPLE 6.6.****Un temps pour un ami : un jeu interactif\* avec Tommy**

Tommy : 15 mois

Les observations de Tommy

**10 décembre**

Lors des jeux libres :

- danse au son de la musique ;
- me donne la main dans le local ;
- pousse Émy qui s'approche de moi.

**11 décembre**

Lors du dîner :

- pointe du doigt les amis ;
- répète après moi lorsque je nomme les aliments : lait, pomme.

**12 décembre**

- vient s'asseoir trois fois sur moi lorsque je suis assise au sol ;
- pousse Émy qui s'assoit sur moi ;
- pointe du doigt différents jeux dans le local.

**Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles**

- Développer des jeux interactifs avec Tommy.
- Distinguer le moi et les autres.
- Consolider des liens avec l'éducatrice.
- Écouter et réagir à son tour.

**Activité avec l'enfant**

- Chanter une première fois la comptine *Bateau sur l'eau* afin de permettre à l'enfant de l'entendre ou de la reconnaître.
- Proposer à l'enfant de se placer face à face, assis au sol et se donner la main pour chanter la chanson.

- Chanter *Bateau* et laisser Tommy dire *sur l'eau*.
- Faire toute la chanson en favorisant le tour de rôle et en donnant le temps à Tommy de répondre.
- Terminer la chanson en disant « *Plouf dans l'eau !* » avec beaucoup d'expression.
- Refaire le même jeu avec Tommy.
- Ensuite, refaire le même jeu avec un autre enfant du groupe et Tommy (donner une main à chaque enfant). Démontrer beaucoup d'expression !

#### **Intentions éducatives**

- Consolider un lien chaleureux avec Tommy.
- L'inciter à prendre sa place dans une conversation.
- Le soutenir dans des relations harmonieuses avec les autres enfants.

#### **Des indices pour les différents guides**

##### *Agir en guide-démocratique*

- Investir dans un moment privilégié avec Tommy.
- Le soutenir positivement dans ses relations avec les autres.

##### *Agir en guide-facilitateur*

- Rendre Tommy actif dans son apprentissage.
- Exploiter les intérêts de Tommy.
- Agir comme figure de référence et d'autorité lorsque j'inclus Émy.

##### *Agir en guide-médiateur*

- Transmettre un modèle de relations sociales positives avec Émy.
- Soutenir Tommy dans le développement de son langage en l'initiant au tour de rôle dans un jeu interactif.
- Utiliser une comptine d'un répertoire qui traverse le temps : « *Bateau sur l'eau* ».

---

\* Le jeu interactif est inspiré du concept de routine sociale présenté dans le livre *Apprendre à parler avec plaisir* (Weitzman, 2008).

## Fiche explicative de planification du temps pour un ami\*

---

### Temps pour un ami

Identifier l'activité et le nom de l'enfant.

---

### Les observations

- Consulter les observations pour planifier une activité répondant aux besoins et aux intérêts, et pour accompagner l'enfant dans son développement (zdp).
- 

### Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles

- Établir les indicateurs clés ou objectifs de développement possibles afin de bonifier l'intervention dans une perspective de développement global.
  - Préciser les indicateurs clés ou objectifs de développement possibles en lien avec l'activité.
- 

### Activité avec l'enfant

- Prévoir un moment favorable pour passer du temps de qualité avec l'enfant (jeux libres, jeux extérieurs, réveil graduel).
  - Penser à une activité permettant à l'enfant d'être soutenu dans son développement (zdp).
- 

### Intentions éducatives

- Faire des liens entre les observations de l'enfant et l'accompagnement de l'éducatrice pendant l'activité.
- Prévoir des accompagnements dans la zone de développement proximal de l'enfant.

*Il est possible que d'autres enfants se joignent à vous lors de cette activité.*

---

\* Le terme *Temps pour un ami* est inspiré du terme *Temps en petit groupe* du programme High Scope.

## LA PLANIFICATION DE MISES EN SCÈNE POUR LES 0-2 ANS

L'éducatrice planifie et met en place du matériel sous la forme de mises en scène. Elle organise un environnement qui permet à l'enfant de faire ses propres choix de jeux. Elle place le matériel, en regard de sa connaissance des enfants, et le repositionne régulièrement dans la perspective d'offrir un environnement sécurisant et stimulant pour les enfants. Elle varie les mises en scène, au moment jugé opportun.

Aussi, l'éducatrice peut soutenir les trottineurs plus âgés dans un processus de planification-action-retour dans une philosophie d'ateliers libres tels que décrits par Post *et al.* (2004). L'éducatrice soutient individuellement l'enfant dans son processus de choix de matériel et verbalise les actions qu'il a entreprises.

De courts et simples moments consacrés à la planification-action-réflexion aident les trottineurs plus âgés à développer des images mentales d'eux-mêmes en action, à lier entre elles leurs actions et leurs pensées, à communiquer leurs intentions aux autres, à raconter ce qu'ils viennent de faire. Cette planification, faite avant que l'enfant n'amorce une activité, et la réflexion, faite lorsqu'il s'arrête un instant, permet aux éducatrices de soutenir l'enfant qui développe, petit à petit, cette habileté à penser aux événements futurs et passés. (Post *et al.*, 2004, p. 170)

### EXEMPLE 6.7. Planification de mises en scène pour les 18 mois

#### Les observations

##### 19 mars

Nathan et Jérémie	à la suite d'une fausse alarme incendie	ont pleuré pendant 20 minutes.
-------------------	-----------------------------------------	--------------------------------

##### 20 mars

Francis	à l'accueil	court dans le local, l'éducatrice doit intervenir à trois reprises.
Noémie	pendant les jeux libres	observe les grands qui jouent au ballon dans la grande cour.
Jonathan	après le dîner	regarde un livre d'animaux dans le coin doux. Il pointe les animaux lorsque l'éducatrice s'approche de lui.

##### 21 mars

Noémie	lors des jeux libres	lance les blocs par terre.
Agathe et Hubert	lors de l'histoire de Dora et Diego	écoutent toute l'histoire et disent « encore » à la fin de l'histoire.
Maxime	lors de l'accueil	arrive dans le local avec un lion qu'il a apporté de la maison.
Jonathan	lors de l'accueil	va voir Maxime et imite le lion en disant: « Grrr ».

**Expériences clés ou objectifs de développement possibles**

- Imiter et faire semblant avec le matériel de pompier, les animaux et les personnages du coin lecture.
- Explorer les livres de Diego et Dora.
- Exercer sa motricité avec les ballons, le matériel de pompier, le matériel du coin construction.
- Faire des constructions avec le matériel de la ferme et explorer les animaux.
- Résoudre des problèmes avec le matériel de jeu.

**Choix des mises en scène**

<i>Coin</i>	<i>Mises en scène</i>	<i>Enfants</i>
Motricité	Ballons et balles de différentes grosseurs – Gros paniers	Noémie et Francis
Symbolique	Casques de pompiers avec faux boyaux d'arrosage	Nathan et Jérémie
Construction	Fermes, animaux, petites clôtures	Maxime et Jonathan
Doux	Livres de Dora et de Diego avec les poupées des personnages	Agathe et Hubert

**Intentions éducatives**

- Rassurer Nathan et Jérémie à la suite de l'alarme de feu. Jouer un rôle... alarme sonne !
- Donner à Francis un espace sécuritaire où il peut courir avec son ballon.
- Nommer les animaux en m'intégrant, si c'est approprié, aux jeux avec les animaux.

**Des indices pour les différents guides***Agir en guide-démocratique*

- Investir dans un moment privilégié avec Francis.
- Adapter l'environnement au besoin de bouger de Francis.

*Agir en guide-facilitateur*

- Permettre à Jérémie et à Nathan d'approivoiser les jeux de pompiers en étant actifs.
- Soutenir les intérêts d'Hubert et d'Agathe pour les personnages de Diego et de Dora.

*Agir en guide-médiateur*

- Transmettre certaines connaissances à Maxime et à Jonathan sur les animaux : leur nom, leur cri, leur habitat, leur famille. Lorsque c'est à propos : « *Le lion rugit... Grrr ! Il court vers la forêt !* »
- Permettre à Nathan et à Jérémie d'appivoiser le travail des pompiers et la sonnerie d'alarme à travers le jeu symbolique où l'éducatrice donnera certaines informations aux enfants. (« *La sonnerie retentit, c'est fort... il faut que tous les amis l'entendent bien...* »)

**Fiche explicative de planification de mises en scène****Les observations**

- *Consulter les observations pour planifier les mises en scène.*

**Expériences clés ou objectifs de développement possibles**

- *Consulter la liste d'expériences clés (celles des 0-2 ans) ou des objectifs de développement possibles.*
- *Choisir les expériences clés ou les objectifs de développement possibles en lien avec le vécu de chaque enfant du groupe et dans une perspective de développement global. (Dans certains cas, selon le développement de l'enfant, l'éducatrice devra utiliser les indicateurs clés qui sont prévus pour les enfants plus âgés.)*

**Choix des mises en scène**

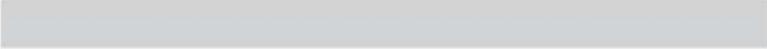
Coin	Mises en scène	Enfants

- *Remplir le tableau des mises en scène.*
- *Le tableau permet de penser à un aménagement possible pour chacun des enfants.*
- *Lorsque l'éducatrice planifie les mises en scène, elle le fait dans la perspective de rejoindre certains enfants. Mais c'est l'enfant qui choisit son jeu. Une mise en scène a été pensée pour lui, mais cela n'implique pas que ce sera nécessairement son choix.*

**Intentions éducatives**

- *Prévoir des accompagnements possibles dans la zone de développement proximal des enfants*





## **Conclusion**

### Vers la réussite éducative des enfants

Le travail d'accompagnement des éducatrices envers les enfants, en partenariat avec la famille, a nécessairement pour but de favoriser la réussite éducative de ceux-ci.

L'éducatrice a plusieurs stratégies d'intervention à sa portée, mais il faut savoir choisir celles qui sont appropriées pour permettre à chacun des enfants d'actualiser son plein potentiel.

La démarche professionnelle de l'éducatrice nécessite une habileté à observer l'enfant afin de mieux connaître ses intérêts, ses passions, son niveau de développement actuel et en devenir ainsi que de bien cibler ses besoins. L'analyse de ces données lui permettra de planifier son accompagnement et d'ajuster ses interventions dans une perspective développementale à long terme.

Nous avons situé trois types de guides : le guide-démocratique, le guide-facilitateur et le guide-médiateur. Chacun de ces guides détient un rôle important dans la tâche de l'éducatrice.

Le guide-démocratique constitue une base indispensable sur laquelle l'éducatrice construit un lien solide avec l'enfant. En développant une relation basée sur un lien de confiance et de complicité, elle permet à l'enfant de développer son sentiment de compétence. Les quatre concepts de l'intervention démocratique, soit l'implication chaleureuse, la clarté de la communication, la gestion du groupe et la demande de maturité, permettent à l'éducatrice de situer la disponibilité qu'elle offre aux enfants et de porter un regard éclairé sur ses attentes envers les enfants. Cette autoanalyse vise à assurer un équilibre lui évitant de tomber dans une approche permissive, non sécurisante pour les enfants, ou une approche trop directive, voire autoritaire, qui laisse peu de place à l'épanouissement des enfants.

Agir comme guide-démocratique demande à l'éducatrice d'accompagner, dans le plaisir, l'enfant vers son autonomie. Le guide-démocratique est à la fois une figure de référence significative pour l'enfant et aussi une figure d'autorité sécurisante pour l'enfant. La figure d'autorité, dans une perspective démocratique, n'agit pas de façon autoritaire, mais plutôt dans une perspective du développement de l'autodiscipline chez l'enfant, où l'on croit à l'importance d'amener l'enfant vers la compréhension des attentes plutôt que vers l'exécution des consignes.

Le guide-facilitateur, quant à lui, constitue une part importante du rôle de l'éducatrice. Il situe l'importance de favoriser l'apprentissage actif chez l'enfant. Il s'inscrit dans le respect des principes de base du programme éducatif, où l'on énonce que l'enfant est un être unique et qu'il est le premier agent de son développement. Ici, on voit toute l'importance du respect de l'unicité de chacun des enfants afin de lui offrir un contexte de jeu approprié. Le guide-facilitateur s'inscrit dans une perspective constructiviste du développement. L'enfant construit ses connaissances par les principes d'assimilation et d'accommodation. L'adulte, en offrant un environnement stable à l'enfant, cherche à garder active la curiosité naturelle de l'enfant.

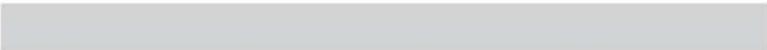
Notre troisième guide, le guide-médiateur, apporte une contribution importante à la dimension sociale et culturelle dans le développement de l'enfant. L'adulte transmet, de façon appropriée, des connaissances qui sont issues des pratiques sociales et culturelles développées à travers le temps. L'intervention mise sur le développement en devenir de l'enfant, non pas sur une scolarisation précoce, mais plutôt dans la zone de développement proximal de l'enfant. Ici, on porte une attention particulière à ce que l'enfant est capable d'accomplir avec aide.

Pour agir en guide-médiateur, l'adulte se doit d'être à l'affût des réactions des enfants. Son action éducative vise à coconstruire avec l'enfant afin de lui permettre d'actualiser son plein potentiel.

Nous avons présenté l'étaiyage comme forme d'accompagnement du développement du plein potentiel de l'enfant. L'étaiyage s'inscrit dans la juxtaposition des approches constructiviste et socioconstructiviste. Cet accompagnement mise à la fois sur une place active de l'enfant dans son développement et sur un rôle de médiateur par l'adulte. L'éducatrice qui accompagne un groupe d'enfants pourra bénéficier des stratégies inhérentes à l'étaiyage pour situer son rôle auprès des enfants. Elle pourra favoriser le développement de l'autonomie de l'enfant en analysant ce qu'il peut faire seul, mais aussi en situant ce qu'il peut faire avec le soutien approprié, dans le respect de son unicité.

L'accompagnement en coconstruction, sous la forme de l'étaiyage, par une éducatrice démocratique, ne peut qu'être bénéfique à la réussite éducative des enfants. La démarche d'étaiyage proposée amène l'éducatrice à porter un regard bidirectionnel sur ses interventions. L'éducatrice coconstruit avec l'enfant en étant attentive aux initiatives de l'enfant, mais aussi à la portée de ses initiatives comme éducatrice, ainsi qu'à l'effet de ses réponses aux interventions de l'enfant. Elle s'inscrit donc dans une recherche de développement professionnel et dans une perspective de société où l'investissement de chacun permet d'avancer!





# Annexes

- Annexe A. Tableau des moments privilégiés
- Annexe B. Grille d'analyse des scénarios d'étayage
- Annexe C. Indicateurs clés du programme High Scope
- Annexe D. Expériences clés des poupons et trottineurs
- Annexe E. Fiche de planification pour les ateliers
- Annexe F. Fiche de planification de l'activité proposée
- Annexe G. Fiche de planification du temps pour un ami
- Annexe H. Fiche de planification de mises en scène
- Annexe I. Fiche de planification pour les 0-18 mois
- Annexe J. Fiche de planification pour les 18 mois-2 ans
- Annexe K. Fiche de planification pour les 3-5 ans



## ANNEXE B. GRILLE D'ANALYSE DES SCÉNARIOS D'ÉTAYAGE

		<i>Identification du scénario</i>	
	<i>Initiateur</i>	Enfant	
		Éducatrice	
Début	Enfant	Demande de l'aide.	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
	Éducatrice	Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant.	
		Enrôle : introduit une activité, du matériel, un problème.	
		S'intègre dans le jeu.	
Fait une demande.			
		Donne de l'aide à l'enfant.	
Pendant l'échange	Enfant	<b>IMPLICATION DANS LE JEU OU LA TÂCHE</b>	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
		Dirige le jeu.	
		Commente le matériel, le jeu ou son action.	
		Donne une information, une explication.	
		Formule une demande.	
		Interagit comme joueur.	
		Exécute sa tâche ou l'activité.	
		Répond par des gestes ou par un regard.	
		Répond à l'éducatrice.	
		Exprime son point de vue, une idée.	
		Gère le transfert de l'information ou de la tâche.	
		Pose une question.	
		Fait une proposition.	
		Fait référence à une situation connue.	
		Ne répond pas.	
<b>BESOIN DE SOUTIEN</b>			
		Reformule sa demande.	

Pendant l'échange (suite)	Enfant (suite)	Recherche une clarification.		
		Formule une demande.		
		Répond par des gestes ou par un regard.		
		Pose une question.		
		Exprime une difficulté ou éprouve une difficulté.		
		Retourne la tâche à l'éducatrice.		
		Demande l'approbation.		
		Demande de l'aide.		
		Demande le soutien d'un autre enfant.		
		Abandonne sa tâche.		
		<b>DÉSINTÉRESSEMENT</b>		
		Se désintéresse.		
		Refuse l'implication ou la demande de l'éducatrice, ne répond pas.		
		Abandonne sa tâche, arrête son jeu.		
Éducatrice	<b>IMPLICATION CHALEUREUSE</b>			
	Offre une écoute attentive, est disponible, observe, manifeste son intérêt.			
	Introduit l'enfant à une activité.			
	Verbalise ou suit ce que fait l'enfant.			
	Agit comme joueur au niveau de l'enfant.			
	Encourage l'enfant, valide, valorise.			
	Approuve les propos de l'enfant.			
	Rassure l'enfant.			
	Vérifie les sentiments de l'enfant.			
	Demande l'opinion de l'enfant.			
	Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.			
	Répète ou reformule ce que dit l'enfant.			
	Amène l'enfant à se questionner.			

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	<b>COMPLEXIFICATION DU JEU</b>	
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.	
		Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).	
		Accentue, rehausse ou élabore le jeu ou l'énoncé.	
		Amène de nouvelles notions, informe, fournit une explication.	
		Propose du matériel.	
		Propose une idée, oriente le jeu.	
		Joue à celle qui ne sait pas, qui a besoin d'explications.	
		Dirige le jeu.	
		Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.	
		Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.	
		Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.	
		Détermine le problème à résoudre.	
		<b>SIMPLIFICATION DE LA TÂCHE OU DU JEU (RÉDUCTION DES DEGRÉS DE LIBERTÉ)</b>	
		Donne une indication non verbale.	
		Simplifie la tâche (verbale, gestuelle ou visuelle).	
		Donne une directive ou une indication verbale.	
		Commente le matériel ou l'activité de l'enfant.	
		Segmente la tâche.	
		Fait référence à des situations connues.	
		Conseille verbalement l'enfant, lui fait des suggestions.	
		Exécute la tâche.	
		Exprime un point de vue.	
		Pose une question (ouverte, fermée, factuelle).	
		Détermine le problème à résoudre ou fait une demande.	

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	Amène l'enfant à expliquer sa démarche, son jeu, à se questionner.		
		Fournit du superflu dans le message pour augmenter la clarté.		
		Vérifie les connaissances de l'enfant.		
		Demande l'opinion de l'enfant.		
		Fait référence à une situation réelle de la vie courante ou à des situations connues.		
		Exprime un point de vue.		
		Redirige l'action de l'enfant, exprime une erreur, réoriente l'enfant.		
		Informe.		
		Commente le jeu ou la tâche.		
		<b>DÉMONSTRATION</b>		
		Fait une démonstration.		
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.		
		<b>MAINTIEN DE L'ORIENTATION DE L'ENFANT</b>		
		Répète ou reformule ce que dit ou ce qu'a dit l'enfant.		
		Encourage l'enfant, valide, valorise.		
		Agit comme joueur.		
		Se montre disponible.		
		Commente l'activité de l'enfant.		
		Pose une question.		
		Fait une suggestion.		
		Informe.		
		Retourne la tâche à l'enfant.		
		Joue à celle qui ne sait pas.		
		Détermine le problème à résoudre.		
		Amène l'enfant à se questionner.		

Pendant l'échange (suite)	Éducatrice (suite)	<b>CONTRÔLE LA FRUSTRATION DE L'ENFANT (DOSE SES INTERVENTIONS)</b>	
		Approuve les propos de l'enfant.	
		Vérifie les capacités de l'enfant.	
		Commente la tâche.	
		Répète ou reformule les propos de l'enfant.	
		Pose une question.	
		<b>MET L'ACCENT SUR LES CARACTÉRISTIQUES PRINCIPALES DE LA TÂCHE</b>	
		Détermine le problème à résoudre.	
		Donne des informations à l'enfant.	
		Amène l'enfant à se questionner.	
		Pose une question.	
		<b>IMPLICATION DES PAIRS</b>	
		Réagit au commentaire d'un autre enfant (en lien avec la situation).	
		Demande le soutien d'un autre enfant.	
		<b>GESTION DES RÈGLES OU DU GROUPE</b>	
		Rappelle les règles.	
		Est interpellée par différents événements.	
		Demande que l'enfant attende.	
		Donne une directive ou une indication verbale.	
		Pose une question.	
		Fait une demande.	
		<b>AUTONOMIE</b>	
		Retourne la tâche à l'enfant.	
		Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable, en se laissant guider par l'enfant.	

Fin de l'échange	Enfant	<b>AUTONOMIE</b>	
		Agit de façon autonome dans la tâche ou le jeu.	
		Agit comme joueur.	
		Reformule les propos de l'éducatrice.	
		Exprime une réussite.	
		Dirige le jeu.	
		<b>BESOIN DE SOUTIEN</b>	
		Répond par le regard.	
		Exprime un désaccord.	
		Recherche l'engagement de l'éducatrice.	
		A besoin du soutien de l'éducatrice dans la tâche.	
		<b>ABANDON OU ARRÊT DU JEU</b>	
		Décide d'arrêter le jeu ou la tâche.	
		Éducatrice	<b>AUTONOMIE</b>
		Laisse l'enfant continuer de façon autonome.	
		Valorise l'enfant.	
		Approuve les actions ou les propos de l'enfant.	
		Commente.	
		Diminue son aide lorsque l'enfant devient capable.	
		Reformule ce que dit l'enfant.	
	<b>GESTION DE GROUPE</b>		
	Demande que l'enfant attende.		
	Est interpellée par différents événements.		

## ANNEXE C. INDICATEURS CLÉS DU PROGRAMME HIGH SCOPE

---

### APPROCHES PAR RAPPORT À L'APPRENTISSAGE (APPROACHES TO LEARNING)

- Faire des choix et les exprimer, concevoir des projets et prendre des décisions.
- Résoudre les problèmes qui surgissent au cours des périodes de jeu.

---

### LANGAGE, LITTÉRATIE ET COMMUNICATION

- Parler avec les autres de ses expériences personnelles significatives.
- Décrire des objets, des événements et des corrélations.
- Prendre plaisir au langage : écouter des histoires, des comptines et des poèmes, inventer des histoires et faire des rimes.
- Écrire de diverses façons : en dessinant, en gribouillant, en dessinant des formes qui ressemblent à des lettres, en inventant des symboles, en reproduisant des lettres.
- Lire de différentes façons : lire des livres d'histoires et lire des livres d'images, lire des signes et des symboles, lire ses propres écrits.
- Dictier une histoire.

---

### DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET AFFECTIF

- Répondre à ses besoins personnels.
- Exprimer ses sentiments à l'aide de mots.
- Créer des liens avec les enfants et les adultes.
- Concevoir et expérimenter le jeu coopératif.
- Résoudre les conflits interpersonnels.

---

### DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE, SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

- Bouger sans se déplacer : se pencher, se tortiller, vaciller, balancer les bras.
- Bouger en se déplaçant : courir, sauter, sautiller, gambader, bondir, marcher, grimper.
- Bouger avec des objets.
- Exprimer sa créativité par le mouvement.
- Décrire des mouvements.
- Réagir à des indications verbales ou visuelles.
- Ressentir et reproduire un tempo régulier.
- Réagir en suivant des séquences de mouvements et en respectant un tempo commun.

---

### ARTS ET SCIENCES

#### *Mathématiques*

##### *Sérialisation*

- Comparer les caractéristiques (plus long/plus court, plus gros/plus petit).
- Ordonner plusieurs objets selon une série ou une séquence et en décrire les particularités (gros/plus gros/encore plus gros, rouge/bleu/rouge/bleu).
- Associer un ensemble d'objets à un autre par essais et erreurs (petite tasse – petite soucoupe, tasse moyenne – soucoupe moyenne, grande tasse – grande soucoupe).

##### *Nombres*

- Comparer le nombre d'objets de deux ensembles afin de comprendre les concepts « plus », « moins » et « égal ».
  - Associer deux ensembles d'objets selon une correspondance de un à un.
  - Compter des objets.
-

---

### Espace

- Remplir et transvider.
- Assembler et démonter des objets.
- Modifier la forme et la disposition des objets (emballer, entortiller, étirer, empiler, indure).
- Observer des personnes, des lieux et des objets à partir de différents points d'observation.
- Expérimenter et décrire l'emplacement, l'orientation et la distance dans des lieux diversifiés.
- Expliquer les relations spatiales dans des dessins, des illustrations, des photographies.

---

### Sciences et technologie

#### Classification

- Reconnaître les objets en utilisant ses cinq sens (le toucher, la vue, l'ouïe, le goût et l'odorat).
- Explorer, reconnaître et décrire les similitudes, les différences et les caractéristiques des objets.
- Reconnaître et décrire les formes.
- Trier et appairer.
- Utiliser et décrire les objets de différentes façons.
- Tenir compte de plus d'une caractéristique d'un objet à la fois.
- Discriminer les concepts « quelques » et « tous ».
- Décrire les caractéristiques qu'un objet ne possède pas ou indiquer la catégorie à laquelle il n'appartient pas.

#### Temps

- Commencer et arrêter une action à un signal donné.
- Expérimenter et décrire des vitesses de mouvement.
- Expérimenter et comparer des intervalles de temps.
- Prévoir, se rappeler et décrire des séquences d'événements.

---

### Relations humaines (social studies)

- Participer aux activités de groupe.
- Être sensible aux sentiments, aux intérêts et aux besoins des autres.

---

### Arts

#### Art visuel

- Associer des modèles réduits, des figurines, des illustrations et des photographies à des lieux, à des personnes, à des personnages, à des animaux et à des objets réels.
- Fabriquer des sculptures et des structures avec de l'argile, des blocs et d'autres matériaux.
- Dessiner et peindre.

#### Art dramatique

- Imiter des gestes, des mouvements et des sons.
- Imiter, faire semblant et faire des jeux de rôles.

#### Musique

- Réagir au son de la musique.
- Explorer et reconnaître des sons.
- Explorer sa voix.
- Développer le sens de la mélodie.
- Chanter des chansons.
- Jouer avec des instruments de musique simples.

---

Sources: Hohmann, Weikart et Epstein (2008), p. 299 (traduction libre); Hohmann *et al.* (2007), p. 278-279. Reproduit aux termes d'une licence accordée par Copibec.

## ANNEXE D. EXPÉRIENCES CLÉS DES POUPONS ET TROTTINEURS

---

### *La conscience de soi*

- Faire preuve d'initiative
  - Distinguer le « moi » et les autres
  - Résoudre les problèmes survenus lors d'exploration et de jeux
  - Faire des choses pour soi-même
- 

### *Les relations interpersonnelles*

- Établir un lien d'attachement avec son éducatrice
  - Établir des relations avec des adultes
  - Établir des relations avec les pairs
  - Exprimer des émotions
  - Démontrer de l'empathie envers les sentiments et les besoins des autres
  - Développer des jeux interactifs
- 

### *La communication et le langage*

- Écouter et réagir
  - Communiquer de façon non verbale
  - Participer à des échanges
  - Communiquer verbalement
  - Explorer des livres imagés et des illustrations provenant de sources diverses
  - Écouter des histoires, des comptines et des chansons
- 

### *La représentation créative*

- Imiter et faire semblant
  - Explorer du matériel d'art et de construction
  - Réagir à des images et des photographies et reconnaître leur contenu
- 

### *Les concepts de nombre et de quantité*

- Expérimenter la notion de « plus »
  - Expérimenter la correspondance de un à un
  - Explorer le nombre d'objets, d'animaux ou de personnes
- 

### *L'espace*

- Explorer et remarquer l'emplacement des objets
  - Observer les personnes et les objets à partir de différents points d'observation
  - Emplir et transvider, mettre dedans et dehors
  - Démontre des objets et les remonter
- 

### *Le temps*

- Prévoir des événements familiaux
  - Remarquer le commencement et la fin d'un intervalle de temps
  - Expérimenter les notions de « vite » et de « lent »
  - Répéter une action pour qu'une réaction se produise à nouveau, expérimenter les liens de cause à effet
-

---

*La musique*

- Écouter la musique
  - Réagir au son de la musique
  - Explorer et imiter des sons
  - Explorer les sons possibles à produire avec la voix
- 

*Le mouvement*

- Bouger les parties du corps
  - Bouger tout le corps
  - Bouger avec des objets
  - Sentir et expérimenter un tempo régulier
- 

*L'exploration d'objets*

- Explorer les objets avec les mains, les pieds, la bouche, les yeux, les oreilles et le nez
  - Découvrir la permanence de l'objet
  - Explorer et comprendre les similitudes et les différences
- 

Source : Post *et al.* (2004), p. 15. Reproduit aux termes d'une licence accordée par Copibec.

## ANNEXE E. FICHE DE PLANIFICATION POUR LES ATELIERS

### Liens avec les observations

#### Coin :

Matériel:

Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles:

#### Coin :

Matériel:

Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles:

#### Coin :

Matériel:

Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles:

#### Coin :

Matériel:

Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles:

### Planification avec les enfants

Intentions éducatives:

#### Action

Intentions éducatives:

#### Retour

Intentions éducatives:

#### Rangement

## **ANNEXE F. FICHE DE PLANIFICATION DE L'ACTIVITÉ PROPOSÉE**

---

**Liens avec les observations**

---

**Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles**

---

**Matériel**

---

**Déroulement**

---

Élément déclencheur ou mise en situation :

Développement :

**Intentions éducatives**

---

**Conclusion**

---

**ANNEXE G. FICHE DE PLANIFICATION DU TEMPS POUR UN AMI**

---

**Les observations**

---

---

**Indicateurs clés ou objectifs de développement possibles**

---

---

**Activité avec l'enfant**

---

---

**Intentions éducatives**

---

---

## ANNEXE H. FICHE DE PLANIFICATION DE MISES EN SCÈNE

---

**Les observations**

---

---

**Expériences clés ou objectifs de développement possibles**

---

---

**Choix des mises en scène**

<i>Coin</i>	<i>Mises en scène</i>	<i>Enfants</i>

---

**Intentions éducatives**

---

---

**ANNEXE I. FICHE DE PLANIFICATION POUR LES 0-18 MOIS\***

<i>Coins AM</i>	<i>Mises en scène</i>	<i>Enfants</i>

**Temps pour un ami****Routines ou moments de vie**

<i>Coins PM</i>	<i>Mises en scène</i>	<i>Enfants</i>

\* Prévoir des jeux extérieurs.

Utiliser un cahier d'observations et la liste des expériences clés ou des objectifs de développement possibles en parallèle.

**ANNEXE J. FICHE DE PLANIFICATION POUR LES 18 MOIS-2 ANS\***

<i>Coins AM</i>	<i>Mises en scène</i>	<i>Enfants</i>

**Temps pour un ami ou activité proposée****Routines ou moments de vie**

<i>Coins PM</i>	<i>Mises en scène</i>	<i>Enfants</i>

\* Prévoir des jeux extérieurs.

Utiliser un cahier d'observations et la liste des expériences clés ou des objectifs de développement possibles en parallèle.

**ANNEXE K. FICHE DE PLANIFICATION POUR LES 3-5 ANS\***

---

**Avant-midi**

---

Routines ou moments de vie :

---

Ateliers ou activité proposée :

---

**Autour du dîner**

---

**Après-midi**

---

Routines ou moments de vie :

---

Ateliers ou activité proposée :

---

\* Prévoir des jeux extérieurs.

Utiliser un cahier d'observations et la liste des expériences clés ou des objectifs de développement possibles en parallèle.



## Références

- AINSWORTH, M. *et al.* (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- ANDERSON, F.B. (1985). *On-site Program to Increase Affective Interaction by Caregivers in Preschool Centers*, Thèse de doctorat non publiée, Fort Lauderdale, Nova University.
- ARNSTEIN, A.F.T. (1998). « Stress impairs prefrontal cortical function », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 37, n° 12, p. 1337-1339.
- BAUMRIND, D. (1967). « Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior », *Genetic Psychology Monographs*, vol. 75, p. 43-88.
- BERK, L.E. (1994). « Vygotsky's theory: The importance of make-believe play », *Young Children*, *The Journal of the National Association for the Education of Young Children*, p. 30-38.
- BERK, L.E. *et al.* WINSLER (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, vol. 7, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children.

- BIERMAN, K. (2009). *Investir dans notre avenir: encourager la réussite scolaire par la préparation à l'école*, Child Study Center, Pennsylvania State University, <<http://www.excellence-jeunesenfants.ca/colloques>>, consulté le 12 janvier 2012.
- BODROVA, E. et D.J. LEONG (2003). « Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom », *Young Children, The Journal of the National Association for the Education of Young Children*, p. 10-17.
- BODROVA, E. et D.J. LEONG (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, Columbus, Pearson.
- BOIKIN, D. et S. TWARDOSZ (1987). *Early Childhood Teachers' Expression to Female Children, Male Children and Group of Children*, Rapport de recherche, Lexington, University of Kentucky et University of Tennessee.
- BREDEKAMP, S. (1997). « NAEYC issues revised position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs », *Young Children. The Journal of the National Association for the Education of Young Children*, vol. 52, n° 2, janvier, p. 34-40.
- BRINGUIER, J.-C. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget*, Paris, Robert Laffont.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of the Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Éducation et didactiques ».
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- BRUNER, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, RETZ.
- CLOUTIER, S. (1996). *Élaboration d'une grille d'observation de l'intervention de l'éducatrice en garderie*, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- CLOUTIER, S. (2009). *Le développement des interactions d'étayage entre l'éducatrice et les enfants de 4-5 ans, en contexte de jeux symboliques, en centre de la petite enfance*, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE XXI<sup>e</sup> SIÈCLE (sous la présidence de Jacques Delors) (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Éditions UNESCO.
- DESBIENS, L. (1983). *La communication éducateur-enfant en garderie*, Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- DIAMOND, A. (2009). *Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants: comment les améliorer et pourquoi?*, Vancouver, Département de psychiatrie, Université de la Colombie-Britannique, <<http://www.excellence-jeunesenfants.ca/colloques>>, consulté le 12 janvier 2012.
- DIAZ, R.M., C.J. NEAL et A. VACHIO (1991). « Maternal teaching in the zone of proximal development: A comparison of low and high-risk dyads », *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 37, n° 1, Detroit, Wayne State University Press.
- DOISE, W. et G. MUGNY (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- FLAVELL, J. (2000). « Piaget et la psychologie contemporaine du développement cognitif », dans O. Houdé et C. Meljac (dir.), *L'esprit piagétien. Hommage international à Jean Piaget*, Paris, Presses universitaires de France.

- FLEER, M. (1995). « Staff – Child interactions: A vygotskian perspective », *Surviving Accreditation: A QIAS Ideas Bank. Accreditation and Beyond Series*, vol. I, Watson, Australian Early Childhood Association.
- FLEER, M. et C. RICHARDSON (2004). *Observing & Planning in Early Childhood Settings: Using a Sociocultural Approach*, Watson, Publications Section Early Childhood Australia.
- HOHMANN, M., D.P. WEIKART et A.S. EPSTEIN (2008). *Educating Young Children*, 3<sup>e</sup> éd., New York, High/Scope Educational Research Foundation, Cornell University.
- HOHMANN, M. et al. (2007). *Partager le plaisir d'apprendre: Guide d'intervention préscolaire*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- INSTITUT PACIFIQUE (2007). *La résolution de conflits au préscolaire 4 ans*, Guide d'animation, Programme Vers le Pacifique, Montréal.
- JAPEL, C. et al. (2010). *Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque? Une approche basée sur la recherche*, Ottawa, Conseil canadien de l'apprentissage.
- JORDAN, B. (2004). « Scaffolding learning and co-constructing understandings », dans A. Anning, J. Cullen et M. Fleer (dir.), *Early Childhood Education*, Londres, Sage Publications.
- KAMI, C. et R. DEVRIES (1981). « La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 1, Faculté de psychologie, Université de Genève.
- KATZ, L.G. et D.E. MCCLELLAN (1997). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children – NAEYC.
- KONTOS, S. (1999). « Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 14, n° 3, p. 363-382.
- LACOMBE, C. (2006). *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels. Structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*, Thèse de doctorat, Québec, Faculté d'aménagement, d'architecture et des arts visuels, Université Laval.
- LAVOIE, K. (2003). *Pédagogie investigative et créative auprès de l'enfant sourd de maternelle*, Mémoire de maîtrise, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- LEGENDE-BERGERON, M.F. (1980). *Lexique de la psychologie de Jean Piaget*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (2004). *La culture, toute une école! L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, Document de référence à l'intention du personnel enseignant, Québec, Publications du Québec.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*, Québec, Publications du Québec.
- NEUMAN, S.B., C. COPPLE et S. BREDEKAMP (2000). *Learning To Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children – NAEYC.

- PARENT, S. (1994). *Les différences interindividuelles chez l'enfant et l'étaillage maternel des habiletés métacognitives à la période préscolaire*, Thèse en psychologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- PIAGET, J. (1948). « Discours du directeur du Bureau international d'éducation (et autres interventions) », *Onzième Conférence internationale de l'instruction publique : procès-verbaux et recommandations*, Genève, Bureau international d'éducation, p. 22-23, 28, 36, 48 et 80.
- PIAGET, J. (1966). « La naissance de l'intelligence chez l'enfant », *Actualités pédagogiques et psychologiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. et B. INHELDER (1947/2003). *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- POST, J. et al. (2004). *Prendre plaisir à découvrir. Guide d'intervention éducative auprès des poupons et des trotteurs*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- RAYNAL, F. et A. RIEUNIER (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 7<sup>e</sup> éd., Paris, ESF Éditeur.
- ROBERGE-LAVOIE, M. (1989). *L'expérience d'apprentissage d'une enseignante avec cinq enfants de maternelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- ROGOFF, B. (1989). « The joint socialization of development by young children and adults », dans A. Gellatly, D. Rogers et J.A. Sloboda (dir.), *Cognition and Social Worlds*, Oxford, Clarendon Press.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*, Oxford, Oxford University Press.
- SCHILLER, P. (1999). *Start Smart! Building Brain Power in the Early Years*, Beltsville, Gryphon House.
- SCHWEBEL, M. et J. RAPH (1976). *Piaget à l'école*, Paris, Denoël/Gonthier.
- SERVICES SOCIAUX, ÉDUCATIFS ET JURIDIQUES (2000). *Techniques d'éducation à l'enfance. Programme d'études 322.A0*, Formation professionnelle et technique.
- SMITH, A.B. (1996). *Early Childhood Educare: Quality Programmes Which Care and Educate*, Dunedin, University of Otago.
- SMITH, L., J. DOCKRELL et P. TOMLINSON (1997). *Piaget, Vygotsky and Beyond: Future Issues for Developmental Psychology and Education*, London and New York.
- THOMAS, R.M. et C. MICHEL (1994). *Théories du développement de l'enfant*, Paris, DeBoeck Université, coll. « Études comparatives ».
- VALSINER, J. (1988). *Child Development Within Culturally Structured Environments: Parental Cognition and Adult-Child Interaction*, vol. 1, New York, Ablex Publishing Corporation.
- VYGOTSKI, L.S. (1997[1934]). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Boston, Harvard University Press.
- WEITZMAN, E. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir. Comment favoriser le développement social et langagier dans le contexte des centres de la petite enfance*, 2<sup>e</sup> éd., Toronto, Centre Hanen.
- ZANOLLI, K., R. SAUDARGAS et S. TWARDOSZ (1990). « Two-years old responses to affectionate and caregiving teacher behaviour », *Child Study Journal*, vol. 20, p. 35-54.

**Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants**

**États des connaissances**

Sous la direction de *Nathalie Bigras* et *Lise Lemay*, avec la collaboration de *Mélissa Tremblay*  
2012, ISBN 978-2-7605-3348-6, 432 pages

**Les outils de la pensée**

**L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance**

*Elena Bodrova* et *Deborah J. Leong*  
2012, ISBN 978-2-7605-3009-6, 358 pages

**L'échange de connaissances en petite enfance**

**Comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens**

Sous la direction de *Nathalie Bigras*, *Caroline Bouchard*  
2011, ISBN 978-2-7605-3069-0, 240 pages

**Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs**

Sous la direction de *Caroline Bouchard* et *Nathalie Fréchette*  
2010, ISBN 978-2-7605-2444-6, 582 pages

**Le projet 1, 2, 3, GO! Place au dialogue**

**Quinze ans de mobilisation autour des tout-petits et de leur famille**

Sous la direction de *Manon Théolis*, *Nathalie Bigras*, *Mireille Desrochers*,  
*Liesette Brunson*, *Mario Régis* et *Pierre Prévost*  
2011, ISBN 978-2-7605-2637-2, 304 pages

**Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité**

**La coéducation est-elle possible ?**

Sous la direction de *Gilles Cantin*, *Nathalie Bigras* et *Liesette Brunson*  
2010, ISBN 978-2-7605-2527-6, 276 pages

**Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif**

Sous la direction de *Annie Charron*, *Caroline Bouchard* et *Gilles Cantin*  
2009, ISBN 978-2-7605-2350-0, 222 pages

**Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs**

*Caroline Bouchard*  
2008, ISBN 978-2-7605-1550-5, 486 pages

**Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec**

**Recherches, réflexions et pratiques**

Sous la direction de *Nathalie Bigras* et *Gilles Cantin*  
2008, ISBN 978-2-7605-1548-2, 254 pages

**La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance**

**La définir – La comprendre – La soutenir**

Sous la direction de *Nathalie Bigras* et *Christa Japel*  
2007, ISBN 978-2-7605-1495-9, 210 pages

**Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance**

*Micheline Lalonde-Graton*  
2003, ISBN 2-7605-1264-1, 246 pages

Dirigée par Pierre Toussaint,  
Nathalie Bigras et Caroline Bouchard

**S**outenir les enfants dans l'actualisation de leur plein potentiel représente un défi magnifique, mais complexe. Ce livre offre aux intervenants en petite enfance les outils pour relever ce défi non seulement avec passion, mais avec savoir-faire.

L'auteure propose une approche d'accompagnement de l'enfant appelée étayage, approche à partir de laquelle elle établit trois guides pour favoriser la réussite éducative des enfants: le guide-démocratique, le guide-facilitateur et le guide-médiateur. La première partie du livre situe les concepts à la base du guide-démocratique et propose des exemples concrets pour créer un climat de groupe sain chez les 0-5 ans en centre de la petite enfance. La seconde partie définit plus précisément l'étayage, une forme d'accompagnement juxtaposant les approches constructiviste et socioconstructiviste, et présente les guides facilitateur et médiateur. Les éducatrices pourront situer leur rôle d'accompagnatrice, particulièrement dans la zone de développement proximal de l'enfant. Différentes situations d'étayage couvrant des moments de vie variés, notamment les jeux symboliques, sont présentées et plusieurs exemples de planification sont fournis. L'ensemble contribue à stimuler la réflexion sur l'importance de la qualité de l'intervention dans une perspective de réussite éducative des enfants.



*SONIA CLOUTIER, Ph. D. en psychopédagogie, enseigne au Département des techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Sainte-Foy. Elle est aussi directrice des services éducatifs aux CPE Allô mon ami et Allô mon ami II.*