

*Suzanne Gravel
Jackie Tremblay*

Développer l'intervention en psychomotricité auprès des enfants



*Suzanne Gravel
Jackie Tremblay*

*Développer
l'intervention
en psychomotricité
auprès des enfants*



Vous dites :

*C'est fatigant de fréquenter les
enfants.*

Vous avez raison.

Vous ajoutez :

*Parce qu'il faut se mettre à leur
niveau, se baisser, s'incliner, se
courber, se faire petit.*

Là, vous avez tort.

*Ce n'est pas cela qui fatigue le plus.
C'est plutôt le fait d'être obligé de
s'élever jusqu'à la hauteur de leurs
sentiments.*

*De s'étirer, de s'allonger, de se hisser
sur la pointe des pieds.*

Pour ne pas les blesser.

Janusz Korczak

Développer l'intervention en psychomotricité auprès des enfants.

Auteurs : Gravel, Suzanne
Tremblay, Jackie

Mots clés :

Psychomotricité, Pratique Aucouturier, Centres de la petite enfance, Formation, Compétences, Innovation pédagogique.

Mise en page et impression : ICLT, Chicoutimi

Révision linguistique : Yvette Boulay

Maquette de la page couverture : Robert Tremblay, Cégep de Jonquière

Photos de la page couverture : Alain Dumas, photographe.

Production :

TRÉFIE

Tandem de recherche en éducation et en formation
des intervenants auprès des enfants.

Cégep de Jonquière

2505, rue St-Hubert

Jonquière, P.Q.

G7X 7W2

Courriel : trefie@cjonquiere.qc.ca

Tel : 418-547-2191 ext. 7107

Dépôt légal - Troisième trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-921250-49-7

@Tous droits réservés - TRÉFIE, Cégep de Jonquière

Toute reproduction de cet ouvrage, en tout ou en partie, par quelque procédé que ce soit, est strictement interdite sans l'autorisation écrite préalable des auteurs.



Table des matières

Préface	13
Remerciements	15
Résumé	19
Avant-propos	21
Introduction	23
Chapitre 1	
LA PROBLÉMATIQUE	27
1. INSUFFISANCE DES ACTIVITÉS DE MOUVEMENT CHEZ LES ENFANTS	28
2. DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES ENFANTS SUR LE PLAN AFFECTIF ET LACUNES CONCERNANT L'ÉCOUTE DE LEUR VIE AFFECTIVE DANS LES MILIEUX ÉDUCATIFS	30
3. LA PROBLÉMATIQUE DES GARÇONS	31
4. DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES À STRUCTURER	32
5. LES QUESTIONS DE RECHERCHE	34
6. LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	34

Chapitre 2

CADRE CONCEPTUEL	37
1. L'IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION CORPORELLE ET DU MOUVEMENT DANS L'ÉDUCATION DE L'ENFANT	38
2. LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE ÉDUCATIVE ET PRÉVENTIVE DE BERNARD AUCOUTURIER	40
2.1 Une pratique structurée dans une approche globale de l'enfant ...	40
2.1.1 L'expressivité motrice, la vie affective et l'imaginaire de l'enfant	41
2.1.2 Le parcours de maturation psychologique de l'enfant	42
2.1.3 Une pratique axée sur le jeu initié par l'enfant	43
2.1.3.1 Jeux de réassurance profonde	43
2.1.3.2 Jeux de réassurance superficielle	44
2.1.3.3 Les jeux comme indicateurs du développement de l'enfant	45
2.2 Une pratique intéressante comme mesure de prévention	46
2.3 Principes organisationnels de la pratique Aucouturier	46
2.3.1 Aménagement de l'espace	46
2.3.2 Le déroulement d'une séance de psychomotricité	47
2.3.3 Le rôle de l'adulte dans la séance	49
2.4 Le développement de la pratique psychomotrice Aucouturier ...	50
3. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	50
3.1 La formation du personnel éducateur en emploi et l'intérêt de la recherche-action pour soutenir l'évolution professionnelle	50
3.2 La réflexion sur l'action pour faire évoluer la pratique pédagogique en éducation psychomotrice	51
3.3 Le changement dans la pratique passe par l'évolution des représentations	53
3.4 L'évolution du jugement critique associée à l'évolution de la compétence professionnelle	53
3.5 Activités de formation propices à l'évolution des représentations et des compétences professionnelles	54
3.6 Les compétences du personnel éducateur dans les Centres de la petite enfance	55

Chapitre 3

CADRE D'EXPÉRIMENTATION	63
1. CHOIX DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE INTÉGRÉE DANS LES CPE .	64

2. CHOIX DES CPE	65
2.1 Procédure	65
2.2 Participants au projet	66
2.3 Protocole de collaboration	66
3. ÉLABORATION DES PLANS D'ACTION ET ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE	66
3.1 Élaboration des plans d'action	66
3.2 Évaluation de la démarche	67
4. PLAN DE FORMATION PROPOSÉ	68
4.1 Formation de base	68
4.2 Formation en cours d'action	68
4.2.1 Pratique réflexive	68
4.2.1.1 Pratique	69
4.2.1.2 Rappel stimulé	70
4.2.1.3 Entretien réflexif	70
4.2.1.4 Rédaction du journal professionnel	71
4.2.2 L'observation	72
4.3 Séminaire régional de formation	73
 Chapitre 4 MÉTHODOLOGIE	 75
1. TYPE DE RECHERCHE RÉALISÉE	76
2. ÉCHANTILLON	77
3. RECUEIL DES DONNÉES	79
3.1 Nature des données et période de cueillette de données	79
3.1.1 Données d'observation	79
3.1.2 Verbalisations	80
3.1.2.1 Entrevues semi-dirigées	80
3.1.2.2 Rappels stimulés	81
3.1.2.3 Enregistrement des entretiens réflexifs	82
3.1.3 Journaux professionnels et procès-verbaux	82
3.2 Corpus des données	82
4. PRINCIPE DE TRIANGULATION	83
5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	84
5.1 Codage et condensation des données	84
5.2 Analyse et interprétation des données	86
6. CODE DÉONTOLOGIQUE	88

Chapitre 5

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES IMPLIQUÉES DANS L'ACTE PÉDAGOGIQUE SPÉCIFIQUE À LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE EN SERVICES DE GARDE	91
1. LES COMPÉTENCES RELIÉES À L'ADOPTION D'UNE POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT ET À LA DÉMARCHE D'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE	92
1.1 Le professionnalisme	93
1.2 La gestion du programme éducatif	97
1.3 La communication	97
2. LES COMPÉTENCES LIÉES À L'ACTE PÉDAGOGIQUE	99
2.1 Compétences identifiées pour aménager l'espace, organiser l'horaire de la pratique et les groupes d'enfants	99
2.1.1 La gestion du programme éducatif	99
2.1.2 L'organisation	106
2.1.3 L'improvisation	113
2.2 Compétences identifiées pour accueillir les enfants dans la séance	115
2.2.1 Individualisation	116
2.2.2 Communication	117
2.2.3 Gestion de la vie collective	118
2.2.4 Organisation	120
2.2.5 Stimulation	122
2.2.6 Improvisation	123
2.3 Les compétences identifiées pour encadrer les enfants dans la séance de psychomotricité	124
2.3.1 Compétence à gérer la vie collective	124
2.3.2 Compétence à improviser	128
2.3.3 Compétence à communiquer	130
2.3.4 Compétence à organiser	132
2.4 Les compétences identifiées pour accompagner chaque enfant dans son parcours de maturation	136
2.4.1 Décoder les besoins de l'enfant	137
2.4.2 Répondre aux besoins de l'enfant	144
2.4.2.1 Prendre la décision d'intervenir en fonction des besoins de l'enfant	145
2.4.2.2 Décider des modalités d'intervention pour répondre aux besoins de l'enfant	147

2.4.2.3 Répondre aux besoins de base de l'enfant	150
2.4.2.4 Accueillir l'enfant dans ce qu'il est et dans ce qu'il exprime	150
2.4.2.5 Soutenir l'enfant dans ses initiatives	159
2.4.2.6 Soutenir l'enfant dans sa relation à l'autre	165
2.5 Collaborer avec les parents	174
3. LES COMPÉTENCES IDENTIFIÉES POUR RACONTER L'HISTOIRE AUX ENFANTS ET ACCOMPAGNER L'ENFANT DANS L'ACTIVITÉ D'EXPRESSION GRAPHIQUE, PLASTIQUE ET LANGAGIÈRE	177
3.1 Planifier l'histoire qui sera racontée aux enfants	178
3.2 Raconter l'histoire	179
3.3 Accompagner l'enfant dans l'activité d'expression graphique, plastique et langagière qui termine la séance	181

Chapitre 6

LES CONDITIONS À METTRE EN PLACE POUR ASSURER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PERSONNEL ÉDUCATEUR EN MATIÈRE DE PSYCHOMOTRICITÉ

1. MOTIVATION ET OUVERTURE PAR RAPPORT À L'INTÉGRATION DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE	189
1.1 Ce qui a suscité et maintenu la motivation	189
1.2 Résorption des craintes	196
2. CHANGEMENT DU CADRE DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE	199
2.1 Évolution de la représentation de la psychomotricité	200
2.1.1 La psychomotricité versus l'approche globale de l'enfant . .	200
2.1.2 Importance du mouvement	202
2.2 Pratique structurée	205
2.2.1 Intégration de la pratique Aucouturier	205
2.3 Expérience de la pratique adaptée avec les enfants de moins de trois ans	210
3. CHANGEMENT DANS LA RELATION ADULTE-ENFANT	212
3.1 Évolution de la représentation du rôle de l'adulte : du guide à l'accompagnateur	213
3.1.1 Qualité de l'interaction adulte-enfant au départ du projet . .	213

3.1.2 Ce qui a évolué avec le projet	215
3.2 Évolution de l'encadrement des enfants : la question de la sécurité et de la consigne	221
3.3 Évolution de l'accompagnement de l'enfant dans son développement	225
3.3.1 Changement dans l'écoute des besoins des enfants	225
3.3.2 Découverte d'un moyen pour aider les enfants à se développer	231
4. CE QUI A PERMIS L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE : SE METTRE EN RECHERCHE SUR SA PRATIQUE ET PORTER UN JUGEMENT CRITIQUE SUR SON ACTION PROFESSIONNELLE	235
4.1 La pratique régulière	235
4.2 Se questionner sur la pratique	236
4.3 Échanger sur la pratique	238
4.3.1 Échanger pour définir une vision commune	239
4.3.2 Échanger pour se soutenir professionnellement	241
4.3.3 Difficultés observées lors de l'échange	243
4.3.4 Échanger pour élargir son cadre de référence professionnel	244
4.4 Exercer son jugement critique sur sa propre pratique	249
CONCLUSIONS DE RECHERCHE	259
BIBLIOGRAPHIE	279



Préface

Je suis heureux que deux collègues, mesdames Suzanne Gravel et Jackie Tremblay, aient pris l'initiative de donner une place importante au corps dans le cadre de l'éducation, ainsi que dans la formation des éducatrices. Il s'agit d'une position majeure dans le contexte actuel qui ne prend pas suffisamment en compte cet aspect du développement de l'enfant. Elles ont choisi la pratique psychomotrice comme référence pratique, celle que nous avons élaborée progressivement avec des enfants en crèche, à l'école maternelle et élémentaire. Nous avons expérimenté un processus de maturation psychologique permettant à l'enfant de vivre un parcours allant du « plaisir d'agir au plaisir de penser l'agir », en observant qu'agir c'est déjà penser en action, que prendre du plaisir à transformer le monde, c'est aussi se transformer, que jouer, s'identifier, c'est aussi mobiliser l'imaginaire, les émotions, développer la communication, la création individuelle et collective.

Aujourd'hui les instances éducatives donnent le primat aux activités cognitives, ce qui est bien, sans se soucier de savoir si l'enfant est prêt émotionnellement à les acquérir. Pour éviter d'éventuels échecs et troubles du comportement, nous avons une action préventive en donnant une place à l'action, au jeu, à tous les niveaux de symbolisation issus du corps, mais il ne s'agit pas d'une symbolisation mécanisée, comme on l'observe fréquemment à l'école maternelle mais plutôt une symbolisation qui

s'origine dans l'expression imaginaire et affective de chaque enfant, et qui se développera, grâce à l'éducatrice, jusqu'au langage de la connaissance. Suzanne et Jackie sont des professionnelles averties, elles ont les compétences pour développer la pratique psychomotrice au Québec pour le plus grand bien des enfants.

Je vous envoie de la Touraine, ma reconnaissance, mes félicitations et tous mes vœux de réussite.

Bernard Aucouturier



Remerciements

La publication de ce rapport de recherche marque la fin de travaux qui ont été réalisés dans un contexte de coopération et de collaboration qui nous a donné l'énergie requise pour avancer sur une piste encore peu explorée dans les milieux de la petite enfance du Québec, celle de la psychomotricité.

La piste que nous avons empruntée a d'abord été ouverte à Tours, en France, par monsieur Bernard Aucouturier, qui nous a fortement inspirés dans notre travail. En effet, Bernard Aucouturier a développé une pratique psychomotrice avec les enfants qui relève, à notre avis, à la fois de l'art et de la science. Art de faire, résultant de plus de trente ans de raffinement de gestes pédagogiques posés dans le seul souci d'aider l'enfant à déployer ses potentialités et à devenir pleinement ce qu'il porte en lui, ce qu'il est. Science d'une pratique qui s'est développée parce que Bernard Aucouturier a réfléchi sur ce qui se passait avec les enfants, sur son rôle d'accompagnant et sur sa propre manière d'être avec les enfants. Il a réussi à intégrer dans sa pratique les fruits de cette réflexion qu'il a continuellement alimentée par ses lectures et par ses rencontres. Il est un modèle d'intégration de savoirs théoriques et de savoirs pratiques. Nous avons eu la chance de rencontrer Bernard Aucouturier à deux reprises au cours des dernières années puisque c'est de cette pratique dont il est question dans la présente recherche. Ces deux rencontres nous ont permis d'apprécier sa générosité et son humanisme et nous l'en remercions.

La deuxième personne que nous souhaitons mentionner pour son appui inconditionnel à notre démarche, est madame Sylvie Bergeron, actuellement adjointe à la direction générale du Collège de Jonquière et directrice des études au moment où nous avons entrepris nos travaux. Nous pouvons affirmer que sa confiance et son soutien à notre entreprise ont été des éléments déterminants dans notre démarche. Madame Bergeron sait encourager l'innovation et ne craint pas de prendre des risques. Sans risque, il ne peut y avoir de dépassement et sans elle, nous n'aurions pu parcourir le chemin que nous avons fait. Par ailleurs, nous avons senti tout au long du projet l'appui indéfectible des autorités du Collège et le soutien des différents services concernés par nos activités. Nous pensons particulièrement au personnel du Service administratif et technique, à celui du Centre des ressources éducatives et à celui des Services pédagogiques.

Nos remerciements vont ensuite à madame Rosanne Brassard, à monsieur Gaétan Gagnon et à madame Nicole Lapointe, nos trois collègues du département de Techniques d'éducation à l'enfance (TÉE) qui ont agi comme chercheurs associés pendant la phase d'expérimentation de la recherche. Ils ont exprimé beaucoup d'enthousiasme pour nous aider à développer la psychomotricité dans les services de garde et ils se sont impliqués avec un grand professionnalisme dans les tâches que nous leur avons confiées. Tous les trois continuent à nous encourager. Ils savent maintenir une grande ouverture face à l'innovation et démontrent une bonne capacité pour faire face aux difficultés que cela implique. Un merci tout spécial à madame Ruth Trudeau, la technicienne au jardin d'enfants du Cégep, maintenant à la retraite. C'est une personne qui a toujours fait preuve d'une grande complicité dans la mise en place de nouvelles stratégies d'intervention. De plus, elle nous a toujours impressionnées par sa façon naturelle de faire face à la pression qu'implique la démonstration des séances. Nous soulignons aussi l'appui du département face à notre projet. Nous savons que les activités de recherche dérangent les habitudes et cela nous fait apprécier encore plus les encouragements reçus et l'intérêt manifesté pour nos travaux.

Cette recherche a impliqué deux Centres de la petite enfance (CPE) de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, le CPE *Au pays des lutins* de Chicoutimi et le CPE *L'Enfantbèque* d'Alma. Sans eux, sans la précieuse collaboration de leurs directrices, mesdames Maude Dallaire et Édith Tremblay, le projet n'aurait pu avoir lieu. Merci aux parents d'avoir accepté de prendre le risque d'une nouveauté pédagogique pour leurs

bambins et merci aux enfants de nous avoir permis d'apprendre comment mieux vous aider à vous développer. Un très grand merci au personnel des deux CPE pour avoir accepté de faire ce chemin avec nous. Ils ont osé partager leur expérience et leurs savoirs pratiques au bénéfice de la recherche. Ils ont si bien travaillé que nous pouvons dire mission accomplie. Merci à Céline, à Linda, à Nadine, à Claude B., à Diane, à Isabelle, à Sophie, à Claudette, à Denise, à Maurice, à Aline, à Marie-Josée, à Lisa, à Marlène, à Maryse, à Hélène, à Karine, à Nathalie, à Stéphanie, à Kim, à Claude S., et à Nancy.

Nous pensons qu'il est dans l'ordre des choses de souligner la contribution particulière de monsieur Daniel Pilote, directeur de l'école Saint-Pierre à Alma au moment de la réalisation du projet. Il a accepté, il y a près de dix ans, de relever le défi d'introduire la pratique psychomotrice de Bernard Aucouturier dans une école élémentaire. Le développement s'est fait progressivement et une étroite collaboration a pu s'installer avec l'école dans le contexte de notre recherche. C'est ainsi que nous nous sommes associés pour réaliser des activités de formation avec monsieur Aucouturier en février 2001 et avec une formatrice italienne, en juin 2002. Il a osé relever le défi du partenariat avec un CPE pour une meilleure intégration des enfants dans le système éducatif et à cela, nous ne pouvons que dire: «Chapeau».

Par ailleurs, pour mener à bien le défi de la formation de base du personnel éducateur, nous avons pu compter sur l'expertise unique d'une éducatrice spécialisée œuvrant à l'école Saint-Pierre, madame Louise Saint-Pierre. Celle-ci a cru, dès notre première rencontre il y a dix ans, au potentiel de la pratique psychomotrice pour aider l'enfant à se développer. Elle a travaillé avec enthousiasme à construire son expertise personnelle et a pris le risque de montrer sa pratique à monsieur Aucouturier lors de sa visite de février 2001. Elle a accepté de se joindre à notre équipe pour démontrer les séances au personnel éducateur des CPE et elle continue de faire un travail magnifique pour nous aider à développer la pratique dans notre région.

Nos remerciements vont aussi à trois personnes qui ont contribué à faire de cette expérimentation un succès en acceptant de mettre leur expertise au service des deux équipes des CPE impliqués dans la recherche. Il s'agit de monsieur Réal Lajoie, psychiatre et médecin conseil à la Régie régionale de la santé et des services sociaux, de monsieur Louis Couture, pédopsychiatre et psychanalyste d'enfants, médecin actuellement attaché au Centre hospitalier de Charlevoix et agissant comme médecin conseil au Saguenay-

Lac-Saint-Jean et de madame Sonia Compostella, formatrice italienne, membre de l'Association européenne des écoles de formation à la pratique Aucouturier (ASEFOP).

Enfin, nos derniers remerciements vont aux organismes subventionnaires, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), le Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille (MESSFQ) et la Fondation Asselin du Cégep de Jonquière. Dans le cas de cette dernière, il faut mentionner que les administrateurs ont aussi pris des risques avec notre équipe puisqu'ils ont accepté de nous aider lors de la phase de conception du projet, alors que rien ne garantissait que nous pourrions bénéficier d'une subvention. De plus, nous sommes parfaitement conscientes que cette organisation repose sur le travail de bénévoles qui n'ont aucune autre motivation que celle de croire à la cause qu'ils desservent.



Résumé

Notre rapport de recherche traite de l'intégration de la pratique psychomotrice de Bernard Aucouturier dans le programme d'activités de deux Centres de la petite enfance (CPE). La pratique Aucouturier nous a intéressées parce que sa façon de faire la psychomotricité avec les enfants tient compte des connaissances actuelles du développement de l'enfant et qu'elle constitue une réponse originale au besoin d'agir de l'enfant. Par cette recherche, nous poursuivions les deux objectifs suivants : définir les compétences spécifiques à la pratique et préciser les conditions à mettre en place pour l'intégrer dans les CPE.

La problématique de la recherche fait état de l'importance de l'activité de mouvement dans le développement de l'enfant, de la nécessité de donner de la place à l'expressivité motrice de l'enfant pour mieux l'écouter, de l'insuffisance des activités de mouvement structurées dans les services de garde et de la situation actuelle des garçons qui exige d'être prise en considération dans les services offerts aux enfants.

Le rapport présente le plan de formation expérimenté dans le cadre d'une recherche-action d'une durée de trois ans. Les activités de formation comprenaient une formation de base et des activités axées sur la pratique réflexive. Les chercheuses ont elles-mêmes accompagné les deux équipes dans l'intégration de cette innovation pédagogique où l'accompagnement de l'enfant dans son développement a constitué le plus grand défi.

Une méthodologie de recherche qualitative a été retenue et le recueil de données est composé principalement des verbalisations du personnel et des observations des chercheurs.

Les résultats de la recherche ont permis de définir les compétences à développer par le personnel éducateur qui souhaite introduire la pratique Aucouturier dans son programme d'activités. Au terme du projet, toutes les éducatrices ont amélioré leurs compétences liées à l'accompagnement de l'enfant dans les séances de psychomotricité et cela s'est reflété dans l'intervention quotidienne. Les résultats montrent toutefois que l'adoption d'une réelle position d'accompagnement et l'accueil des émotions de l'enfant demeurent des aspects de compétence difficiles à maîtriser. Les activités de formation expérimentées se sont avérées pertinentes dans le développement professionnel des éducatrices en leur fournissant un soutien essentiel pour composer avec les difficultés vécues tout en maintenant les visées de la pratique.

Cette recherche ouvre de nouvelles perspectives pour la formation continue, notamment lorsqu'il s'agit d'introduire un changement pédagogique dans un milieu. De plus, la recherche-action a contribué à rapprocher le milieu de la formation et celui de la pratique et fournit ainsi aux enseignants des informations utiles pour améliorer les programmes de formation initiale. La recherche confirme l'intérêt de la pratique Aucouturier comme mesure de prévention puisqu'elle offre à l'enfant l'opportunité de bouger, de jouer et de s'exprimer.



Avant-propos

Cette recherche a été réalisée entre août 2000 et juin 2003 et a bénéficié d'une subvention du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) dans le cadre de son programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et sur l'apprentissage (PAREA). Le projet a été conçu grâce à une aide financière de la Fondation Asselin du Cégep de Jonquière qui a aussi soutenu une partie de la réalisation du projet. Le MFEQ, maintenant devenu le Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille (MESSFQ) a pour sa part accordé une assistance financière au projet pour faciliter la réalisation de certaines activités de formation avec le personnel éducateur des deux Centres de la petite enfance (CPE) impliqués dans la recherche.

Le présent rapport fait le bilan des activités réalisées dans le cadre du projet. Le rapport fait état des découvertes relatives aux compétences professionnelles du personnel éducateur qui sont requises pour exercer une pratique psychomotrice avec les enfants. Il explicite les modalités de soutien à développer pour faciliter l'intégration d'une nouvelle pratique pédagogique avec les enfants. Le contenu du rapport n'engage que la responsabilité du Collège de Jonquière et de ses auteurs.

Par ailleurs, la rédaction du rapport implique un certain nombre de choix rédactionnels. Ainsi, nous avons décidé d'utiliser le féminin pour parler des chercheuses et des sujets impliqués dans la recherche. En effet, sur les 24

personnes provenant des CPE qui ont participé à l'expérimentation, il n'y avait qu'un seul homme. La loi de la majorité s'impose et cela protège aussi son anonymat que de l'inclure dans la gent féminine. Dans le même sens, tous les prénoms des sujets et des enfants ont été remplacés par des pseudonymes.

Le texte du rapport inclut des extraits des transcriptions des différents enregistrements réalisés dans le cadre des activités de la recherche. Nous avons choisi de présenter ces extraits tels quels, pour conserver la fidélité des propos tenus par les sujets. Par contre, nous avons opté pour certaines corrections grammaticales pour en faciliter la lecture. Les extraits sont présentés avec leurs références qui sont constituées des éléments suivants : code de l'outil de recherche utilisé, pseudonyme du sujet, ainsi que la date de la cueillette des données. Certains extraits ont été complétés par les chercheuses pour en faciliter la compréhension; ces ajouts sont mis entre parenthèses. De plus, le symbole (...) a été utilisé pour indiquer qu'une partie du texte a été supprimée pour alléger la lecture. Par ailleurs, à certains moments dans le rapport, nous avons fait le choix de ne pas présenter l'extrait lui-même mais d'en donner les seules références pour alléger le texte et en faciliter la lecture.

Enfin, même si nous sommes engagées dans une démarche scientifique avec toutes les exigences que cela comporte, nous avons essayé de rédiger ce rapport pour qu'il puisse être utile à nos différents partenaires qui travaillent sur le terrain. En ce sens, nous avons essayé de privilégier la clarté et l'accessibilité du texte pour différents lecteurs. Nous avons donc opté pour un niveau d'écriture plus proche de celui de la vulgarisation scientifique que de celui du discours scientifique lui-même.



Introduction

Il était une fois un pays où les enfants étaient rois. La nation en avait besoin et la loi universelle de la survie faisait en sorte qu'il fallait protéger la descendance. En fait, les enfants étaient devenus si rares qu'ils étaient traités aux petits soins et on leur accordait beaucoup d'attention pour les amener à maturité. Mais en réalité, ces enfants étaient-ils vraiment rois? En effet, ils ne pouvaient exercer aucun pouvoir réel en lien avec leur statut. Toutefois, certains s'étaient si bien habitués à être bichonnés, chouchoutés, montrés, qu'ils en étaient devenus des êtres capricieux et on cédait à leurs caprices... enfin, à plusieurs de leurs caprices..., de peur de les perdre. Toujours est-il qu'un jour, ces enfants-rois devinrent l'objet de plusieurs préoccupations en raison même de leur devenir incertain. En effet, dans la nation, on commençait à observer des rois obèses, des rois tristes, des rois anxieux, des rois malheureux. À l'école des rois, les maîtres ne savaient plus quoi faire; les rois ne réussissaient plus comme ceux des générations qui les avaient précédés. Ils décrochaient du chemin, pourtant si bien balisé, pour rechercher plaisir et motivation dans des endroits très dangereux.

Alors les adultes du royaume se mirent à faire des études et des recherches pour comprendre ce qui se passait. C'est ainsi qu'on découvrit que les rois étaient en quête de sens... Mais de quel sens au juste? Du sens de la vie certes, mais aussi du sens de leur vie, de leur pouvoir

d'agir dans un monde rempli d'illusions. Autre découverte: ces petits rois étaient dorénavant privés de leur premier moyen d'apprendre, celui de l'action. En effet, on leur proposait des spectacles de toutes sortes, tous plus stimulants les uns que les autres mais ils n'avaient toujours qu'un seul rôle, celui de spectateur. Ce rôle ne leur convenait pas car ils rêvaient d'être acteurs... acteurs de leur vie quoi! En plus, on apprit que les rois avaient besoin de relations stables, de sécurité et de routines pour être bien. Mais cela avait été oublié avec le temps, parce que les adultes étaient trop occupés à inventer le monde du futur. Et on réfléchissait et on essayait de comprendre ce qui se passait chez les rois.

C'est ainsi qu'en cherchant, on découvrit que ceux qui pouvaient jouer leur vie, se dire et être entendus se trouvaient bien. Ils étaient heureux et ils s'engageaient dans la vie du royaume. Plusieurs personnes le savaient mais rares étaient celles qui les écoutaient. En effet, si on ne montrait plus rien aux rois, de tout ce qu'on avait appris depuis des lustres, que ferait-on? Il était bien difficile pour la société d'accepter de se rabaisser à des découvertes aussi insignifiantes que celles que faisaient les rois lorsqu'on les laissait agir par eux-mêmes, surtout que l'être humain, en tant qu'espèce, maîtrisait ces compétences depuis longtemps. En plus, cela prenait du temps et le temps était chose rare. Mais le problème des rois s'aggravait et il fallait trouver comment faire avec eux pour leur permettre de redevenir roi de la seule chose qui leur appartienne vraiment, leur enfance.

Nous avons été touchées par cette histoire, d'abord en tant qu'enseignantes en TÉE mais aussi en tant que mères et en tant que citoyennes parce que les constats rapportés dans différentes études portant sur l'état de santé de notre jeunesse, tant sur les plans de la santé physique que de la santé mentale, sont inquiétants. Ceux-ci soulèvent l'importance d'entreprendre un travail de prévention dès le plus jeune âge. C'est dans ce contexte que nous avons décidé d'aider les intervenants des CPE à introduire une pratique psychomotrice dans leur milieu et ce, par le biais d'une recherche-action réalisée au Saguenay-Lac-Saint-Jean entre août 2000 et octobre 2003.

Notre façon d'aborder le problème, qui est présentée dans le premier chapitre de ce rapport, est teintée de notre expérience dans la formation du personnel éducateur destiné à l'encadrement des jeunes enfants accueillis dans les CPE et dans les autres services de garde à l'enfance offerts au Québec. D'abord, notre métier fait en sorte que nous sommes préoccupées depuis près de vingt ans par la question de l'éducation psychomotrice du

jeune enfant puisque nous sommes chargées des cours concernant cette question au département de TÉE du Cégep de Jonquière. Par ailleurs, notre approche de l'enfant est influencée par l'importance que nous accordons au jeu, à l'activité physique et au mouvement dans l'éducation. C'est une valeur que nous partageons en raison de notre formation professionnelle initiale dans le domaine de l'éducation physique. D'autre part, nous nous préoccupons depuis plus de dix ans de la question du développement des compétences professionnelles à l'intérieur de notre programme de formation. Ainsi, nous avons réalisé une première recherche entre 1992 et 1995 qui portait sur la réflexion sur l'action comme moyen de favoriser le lien entre la théorie et la pratique chez les élèves en vue d'une meilleure intégration des compétences professionnelles. Cette préoccupation nous habite toujours et elle constitue pour nous un filtre d'analyse pour étudier la problématique qui nous intéresse, à savoir comment outiller le personnel éducateur pour qu'il développe une véritable approche psychomotrice de l'enfant, c'est-à-dire une approche globale qui laisse place à l'action de l'enfant.

La recherche-action réalisée avait pour but d'introduire une pratique psychomotrice dans deux CPE et de soutenir le personnel éducateur dans cette tâche. Notre vision de l'éducation psychomotrice du jeune enfant et de la psychomotricité, notre façon d'envisager les compétences professionnelles et leur développement sont explicitées dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel. Ce chapitre comporte de l'information sur les objectifs spécifiques des travaux de recherche menés dans le cadre du projet réalisé.

Le chapitre intitulé «cadre d'expérimentation» précise les modalités de travail que nous avons adoptées avec les équipes des deux CPE retenus.

La méthodologie de recherche qui a été utilisée s'inscrit dans la perspective d'une recherche qualitative et dans la lignée des travaux de recherche que nous avons faits antérieurement. Le «comment faire» nous intéresse et en ce sens, la recherche qualitative fournit un contexte qui nous permet de le préciser. Toutes les informations concernant la méthodologie de recherche sont présentées dans le chapitre quatre.

Les résultats de la recherche sont présentés dans les chapitres cinq et six. D'abord, nous avons précisé les compétences en jeu pour accompagner les enfants dans une pratique psychomotrice structurée. Ce travail fournit des indications sur les objectifs à poursuivre en matière de psychomotricité

dans les programmes de formation en éducation à l'enfance, tant au niveau de la formation initiale que de la formation continue.

Par ailleurs, le chapitre six porte sur l'impact du programme de formation expérimenté pendant la recherche au niveau du développement professionnel du personnel éducateur impliqué. Nous nous sommes interrogées sur ce qui avait réellement changé dans leur pratique et nous avons étudié l'évolution de leurs représentations. Nous avons tenté de saisir ce qui avait aidé le personnel à changer, ce qui lui avait été difficile et ce qui n'avait pas changé. Cette analyse fournit des pistes de réflexion sur les modalités à mettre de l'avant dans les programmes de formation, particulièrement au niveau de l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques dans les milieux de la petite enfance.

Le dernier chapitre présente nos conclusions de recherche. Le postulat que nous avons posé au départ, à savoir l'intérêt et l'importance de mettre en place une pratique psychomotrice structurée dans les CPE, a été confirmé au cours de la recherche. Les enfants ne se sont jamais lassés d'aller jouer à la salle de «*psychomotricité*» et le personnel éducateur a maintenu son enthousiasme, du début à la fin du projet. Nous pouvons affirmer que la pratique psychomotrice introduite dans le cadre du projet est désormais intégrée dans le programme éducatif de ces deux CPE. Toutefois, nos travaux de recherche soulèvent un certain nombre de questions sur les modalités d'appui dont bénéficient les équipes en place et sur le continuum de formation à développer pour actualiser une telle pratique. Nous partageons ces réflexions dans les conclusions.

Nous terminons ce passionnant projet en souhaitant que notre rapport de recherche puisse générer différents partenariats qui conduiront à la création d'un réseau de formation et de soutien à la pratique psychomotrice dans les milieux québécois de la petite enfance.



Chapitre 1

LA PROBLÉMATIQUE

1. INSUFFISANCE DES ACTIVITÉS DE MOUVEMENT CHEZ LES ENFANTS
2. DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES ENFANTS SUR LE PLAN AFFECTIF ET LACUNES CONCERNANT L'ÉCOUTE DE LEUR VIE AFFECTIVE DANS LES MILIEUX ÉDUCATIFS
3. LA PROBLÉMATIQUE DES GARÇONS
4. DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES À STRUCTURER
5. LES QUESTIONS DE RECHERCHE
6. LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

LA PROBLÉMATIQUE

Nous nous sommes intéressées à la formation du personnel en emploi parce que nous avons constaté que même si on enseignait une pratique psychomotrice depuis plusieurs années, celle-ci ne pénétrait pas dans les milieux de travail à savoir, les CPE. Étant convaincues de l'importance de l'activité psychomotrice dans le développement de l'enfant, il nous tenait à cœur de contribuer à l'instauration de nouvelles stratégies pédagogiques en éducation psychomotrice dans les CPE. La recherche-action fut pour nous ce moyen de rejoindre les éducatrices en emploi et de les soutenir dans l'implantation de séances structurées en psychomotricité auprès des enfants. Dans ce chapitre, nous exposons la problématique à la base de notre recherche. D'abord nous démontrons l'insuffisance d'activités de mouvement chez les enfants ainsi que l'impact de cette situation sur leur développement. Par la suite, nous faisons état des difficultés vécues par les enfants sur le plan affectif et des lacunes concernant l'écoute de leur vie affective dans les milieux éducatifs. Dans un troisième temps, nous expliquons la problématique que vivent les garçons dans le contexte éducatif actuel. Ensuite, nous abordons la difficulté pour le personnel éducateur de structurer son intervention pédagogique en psychomotricité. Finalement, nous précisons les questions, le but et les objectifs de la recherche.

1. INSUFFISANCE DES ACTIVITÉS DE MOUVEMENT CHEZ LES ENFANTS

Les activités physiques des enfants québécois sont insuffisantes¹. On observe que les enfants affichent une piètre condition physique et consacrent de plus en plus de temps à la télévision et à l'ordinateur². Ceci constitue un des facteurs de l'augmentation du taux d'obésité des enfants. En effet, des recherches ont révélé des inquiétudes quant à la détérioration de la condition physique et à l'accroissement du taux d'obésité chez les enfants³. Des données récentes montrent que la tendance à la prise de poids et la prévalence de l'obésité ont augmenté de manière significative chez les enfants américains de moins de cinq ans⁴. Au Canada, une étude révèle qu'en 1998-99, plus d'un tiers des jeunes canadiens âgés entre 2 et 11 ans (37 %) avaient un surpoids et que la moitié de ceux-ci (18 %) pouvaient être considérés comme obèses. Ceci constitue une augmentation par rapport aux statistiques de 1994-95 qui montraient que 34 % des enfants de 2 à 11 ans faisaient de l'embonpoint et que 16 % étaient classés comme obèses. De plus, l'étude montre qu'il y a plus d'enfants obèses dans le groupe des

enfants âgés entre 2 et 5 ans (1 sur 4) que dans le groupe des enfants âgés de 8 à 11 ans (1 sur 10)⁵. L'obésité est directement associée à diverses problématiques concernant la santé physique et la santé mentale des enfants, des adolescents et des adultes d'une population. En effet, les maladies cardiovasculaires, le diabète et une image de soi négative sont associés au problème de surpoids, d'où l'importance de prévenir et d'agir pour limiter l'obésité des enfants⁶. La cause majeure de l'obésité relevée dans la littérature sur le sujet est un défaut de la balance énergétique dont l'alimentation et l'activité physique sont les principaux facteurs. Même que, selon le comité de nutrition de la revue *Pediatrics*⁷, plus l'enfant est amené à regarder la télévision ou à jouer à l'ordinateur plutôt que de faire des activités de mouvement pendant la période de l'enfance, plus il développera des habitudes d'inactivité qui feront en sorte qu'il ne dépensera pas l'énergie qu'il consomme. Au Canada, 57 % des enfants de 5 à 17 ans ne font pas suffisamment d'activité physique pour se développer optimalement⁸. En conséquence, dans la mesure où les habitudes familiales se sédentarisent, l'inactivité, encore plus que le facteur alimentaire, serait prédictif de l'obésité à l'âge adulte⁹. Bien qu'il soit difficile d'estimer la dépense énergétique d'une activité physique chez l'enfant en raison des grandes variations du métabolisme de base chez l'enfant en développement¹⁰, on estime que les enfants ont besoin d'environ 90 minutes d'activité physique par jour pour être suffisamment actifs et bien se développer, d'où l'importance de prévoir des activités de mouvement dans les programmes éducatifs destinés aux enfants¹¹. Un enfant est dit «suffisamment actif» selon l'Institut de la recherche sur la condition physique (IRCP), s'il réussit à équilibrer l'apport et la dépense énergétique. On évalue que cet équilibre s'atteint lorsque la dépense calorique quotidienne de l'enfant est de huit kilocalories par kilogramme de poids. Ceci est l'équivalent d'une demi-heure de karaté et d'une heure de marche par jour. Or, l'école n'offre pas ces conditions d'activité physique aux enfants. Une étude sur le mouvement à l'école qui rend compte de la présence du corps et du mouvement de sept groupes d'enfants du préscolaire et du primaire, révèle que l'activité physique des enfants est surtout composée de mouvements fonctionnels et d'activités de transition, c'est-à-dire d'activités de déplacements utilitaires¹². Quant aux activités où le mouvement est un objectif d'apprentissage, elles sont surtout axées sur les activités sportives lors de l'éducation physique et varient de une à trois fois par semaine selon les milieux ou l'âge des enfants. En plus, Saint-Jacques¹³ observe qu'au préscolaire, les exercices de transition sont le type d'activités corporelles privilégiées, le mouvement fonctionnel venant ensuite et en dernier lieu, les

activités de mouvement. Pourtant, l'activité que les filles et garçons préfèrent à l'école est l'activité sportive¹⁴.

Nous n'avons pas trouvé d'études équivalentes dans les services de garde. Par contre, Kernsted et Pimento¹⁵ avancent que les enfants dans les services de garde peuvent avoir plusieurs occasions de faire de l'activité physique, notamment en allant jouer dehors, mais qu'à travers ces opportunités, plusieurs restent inactifs. Selon eux, les circonstances, le type d'activité et une certaine passivité du personnel éducateur dans les activités de mouvement des enfants influencent le niveau d'activité des enfants, d'où l'importance que les éducatrices s'impliquent positivement et qu'elles encouragent les enfants à bouger.

2. DIFFICULTÉS VÉCUES PAR LES ENFANTS SUR LE PLAN AFFECTIF ET LACUNES CONCERNANT L'ÉCOUTE DE LEUR VIE AFFECTIVE DANS LES MILIEUX ÉDUCATIFS

La vie affective de l'enfant commence à sa naissance. L'enfant en développement vit constamment des angoisses liées à sa découverte du monde en raison même de son immaturité¹⁶. En plus de ces angoisses qui sont normales, les enfants d'aujourd'hui vivent des difficultés liées aux changements que vivent les familles dans la société contemporaine¹⁷. Dans la société actuelle, plusieurs enfants sont mal préparés à entreprendre la vie parce que trop souvent laissés à eux-mêmes ou avec la télévision comme compagne¹⁸. Des données récentes montrent qu'il y a plus d'enfants solitaires, indisciplinés et qui recourent à la violence pour exprimer leurs émotions. D'autres enfants vivent de la passivité, de la nervosité, de l'insécurité et de l'inquiétude, ce qui nuit à leur développement¹⁹. Bref, la détérioration grandissante du tissu social engendre un climat propice à l'émergence de la violence et de l'insensibilité à l'autre qui sont des valeurs bien éloignées de la sécurité affective nécessaire à l'épanouissement de l'enfant²⁰. Selon Statistique Canada²¹, un enfant de moins de cinq ans sur cinq éprouve des difficultés affectives ou des problèmes comportementaux. Mais quelle place accorde-t-on à la vie affective de l'enfant en éducation? Certes, plusieurs auteurs ont développé le concept de l'intelligence émotionnelle et on reconnaît de plus en plus l'importance de développer les compétences transversales des enfants, comme la communication. De plus, une emphase est mise sur le développement d'attitudes comme l'empathie ou le sens des responsabilités dans le curriculum des élèves québécois²². Dans les milieux éducatifs, peu de ressources sont disponibles

pour aider les enseignants à écouter l'enfant dans sa vie affective et celui-ci est bien peu aidé pour gérer adéquatement ses émotions²³. Pourtant cet aspect de la relation avec l'enfant est considéré comme capital dans son développement²⁴.

3. LA PROBLÉMATIQUE DES GARÇONS

La problématique des garçons n'est pas chose nouvelle. En effet, lors d'une conférence à la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) en 2002, Yves Archambault rappelait qu'en 1940, quatre garçons sur 10 ne complétaient pas leurs études primaires²⁵. Actuellement, la réussite scolaire est une préoccupation majeure au Québec et particulièrement celle des garçons parce qu'il y a trois fois plus d'abandon de l'école chez les garçons que chez les filles. On remarque un écart négatif des résultats scolaires globaux des garçons, particulièrement en écriture et en lecture, et leur diplomation est de 15 % inférieure à celle des filles²⁶.

Les auteurs reconnaissent des aspects d'ordre biologique et d'ordre psychosocial à la base des différences entre les garçons et les filles. Ainsi, sur le plan biologique, le développement du cerveau droit se développe plus vite chez le garçon favorisant le développement des processus spatiaux. Chez la fille, le développement du cerveau gauche se ferait plus vite, en conséquence le développement du langage se ferait plus rapidement. Du côté social, les garçons et les filles construisent leur identité de façon différente et les garçons sont plus fortement influencés par les stéréotypes sexuels²⁷.

William Pollack, psychologue et professeur américain, affirme que les problèmes des garçons s'expliquent en partie par leur difficulté à déroger au «code de la masculinité qui prône la force, la solidité et l'indépendance» au détriment des valeurs dites «féminines» reliées à l'expression des émotions, à la tendresse, à la coopération et à la soumission. Aussi, les garçons vivent souvent une incompatibilité entre leur représentation du rôle masculin et celle de leur rôle d'élève à l'école²⁸. Les garçons montrent six fois plus de troubles d'hyperactivité que les filles, ils sont référés deux fois plus en centre jeunesse, ils présentent quatre fois plus de problèmes de comportements et ils sont de six à neuf fois plus nombreux à prendre du ritalin²⁹. La violence des garçons est en partie un résultat de l'éducation qu'on leur donne en ne leur permettant pas assez d'exprimer leur besoin d'action. Selon certains auteurs, en maternelle et au primaire, on devrait offrir de cinq à six périodes de récréation par jour alors que les enfants en ont seulement deux et encore... De plus, lorsque les garçons sont trop

actifs, on les prive de cette récréation³⁰. Dans le même sens, Richard Cloutier³¹, psychologue québécois, affirme que l'on doit reconnaître les différences et les besoins des garçons en leur permettant de bouger librement pour s'exprimer dans l'environnement éducatif, sinon ils vont choisir d'autres moyens, souvent empreints de violence, pour exprimer leur agressivité.

Connaissant ces écarts au détriment des garçons, sachant que les statistiques actuelles montrent qu'il y a plus de suicides chez les garçons et les hommes dans toutes les catégories d'âge, et que ceux-ci sont responsables de la violence dans une proportion de 25 cas pour un, on peut dire que la situation est préoccupante dans une société qui prône l'égalité et qu'il faut intervenir précocement pour améliorer la situation³².

De plus, on peut penser que les garçons ont un plus grand besoin d'activité motrice pour libérer leur énergie puisqu'ils sont généralement plus actifs physiquement que les filles³³. Les milieux éducatifs doivent reconnaître ces différences en permettant aux garçons des occasions de se développer en fonction de leurs caractéristiques spécifiques. Ils doivent leur offrir des lieux d'action pour qu'ils vivent des défis, qu'ils libèrent leur énergie et qu'ils expriment leur vie émotionnelle³⁴. Par ailleurs, les directeurs d'école, le Conseil supérieur de l'éducation et le Ministre québécois de l'éducation reconnaissent eux aussi l'importance de changer nos façons de faire et de développer de nouvelles stratégies éducatives basées sur les besoins des enfants pour permettre d'améliorer la réussite scolaire, particulièrement celle des garçons³⁵.

Notre recherche s'inscrit dans cette perspective d'action nouvelle pour aider les garçons en proposant un moyen concret d'établir la communication avec eux à travers des séances de psychomotricité.

4. DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES À STRUCTURER

Par rapport aux approches en psychomotricité, les pratiques globales, centrées sur l'enfant, où ce dernier peut faire des choix et jouir d'une certaine liberté d'action, sont à privilégier pour une intervention de qualité³⁶. On ne connaît pas d'études au Québec et au Canada concernant spécifiquement les approches utilisées actuellement en éducation psychomotrice. Selon Palacio-Quintin et Coderre³⁷, le domaine du développement psychomoteur a été le plus ignoré dans la recherche sur la qualité des services de garde.

Par contre, l'état de la formation du personnel éducateur en services de garde* le peu de littérature faisant état du «comment faire» et notre expérience d'enseignantes qui supervisons des stagiaires dans les milieux de pratique depuis 18 ans, nous amènent à penser qu'il y a lieu d'implanter dans les CPE des stratégies pédagogiques structurées qui utilisent le mouvement dans une perspective d'éducation psychomotrice.

Le programme de formation en TÉE³⁸ intègre la préoccupation du développement global de l'enfant sans toutefois que la compétence du personnel éducateur à utiliser le mouvement avec les enfants n'y soit précisée. Par ailleurs, la psychomotricité, comme profession, n'existe pas au Québec et au Canada. Par contre, on retrouve dans les programmes de formation en éducation à l'enfance, dans certains programmes d'enseignement au niveau préscolaire, en éducation spécialisée et en éducation physique, quelques cours traitant des activités et de l'éducation psychomotrice^{**}. Ceci montre que l'on reconnaît une certaine importance à l'expérience corporelle dans le développement de l'enfant. Cependant, celle-ci nous paraît restreinte puisque nous avons observé qu'en général, un seul cours d'environ 60 heures était consacré à l'éducation psychomotrice. En conséquence, les intervenants nous apparaissent peu préparés à utiliser la psychomotricité avec les jeunes enfants.

En éducation psychomotrice, le mouvement est utilisé à de réelles fins éducatives visant l'intégration des diverses dimensions de la personne tant cognitive, sociale, affective que physique et ce, en accord avec l'idée du développement global de la personne. Cela rejoint la définition de la psychomotricité qui se veut un champ d'application qui s'intéresse à travers le corps et le mouvement, à la personnalité tout entière³⁹. La psychomotricité n'a pas pour but l'efficacité motrice mais tente de structurer l'ensemble de la personnalité en permettant l'interaction entre le champ moteur et le psychisme de l'enfant⁴⁰. Ceci constitue un défi pour les intervenants québécois auprès des jeunes enfants puisqu'ils sont peu préparés à cette forme d'intervention. Selon Saint-Jacques⁴¹, la véritable éducation corporelle au Québec est peut-être une utopie parce qu'elle suppose des intervenants

* Jusqu'en 1997, une personne sur trois devait avoir une formation reconnue pour travailler dans les CPE en installation au Québec. Actuellement, la réglementation exige deux personnes ayant une formation reconnue sur trois dans les CPE et une sur trois dans les milieux privés. (Réf. Règlements sur les services de garde à l'enfance du Québec)

** Analyse des programmes de formation dispensés par : Université Laval, Universités du Québec (UQAM, UQAC), Université de Montréal.

«capables d'engager les enfants dans une démarche de conscience corporelle et de prise de conscience par le mouvement». Par contre, elle affirme que «c'est une utopie nécessaire pour nourrir et guider le processus d'intégration de la réalité corporelle de l'enfant sous toutes ses dimensions».

5. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre réflexion sur la problématique concernant les activités de mouvement des jeunes enfants dans les CPE et sur les lacunes identifiées en matière de formation des intervenants ainsi que l'absence de recherche en psychomotricité, nous ont amenées à vouloir clarifier certaines questions. Comment répondre à ce besoin de mouvement des jeunes enfants dans les services de garde québécois, et plus particulièrement au besoin des garçons? Comment augmenter l'activité de mouvement chez les enfants en demeurant dans une approche globale de l'enfant et en évitant le piège de l'approche exercice? Comment aider le personnel éducateur à développer sa compétence à intervenir en psychomotricité? Quelles sont les activités de formation nécessaires au personnel éducateur pour les soutenir dans l'intégration d'une nouvelle pratique pédagogique? C'est dans cette perspective que nous avons réalisé cette recherche.

6. LE BUT ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le but de la recherche était de soutenir les CPE dans l'intégration d'une nouvelle pratique psychomotrice auprès des enfants. Nous précisons dans ce qui suit les objectifs de la recherche:

1. Dégager un savoir professionnel en matière d'éducation en services de garde:
 - 1.1 Préciser les compétences professionnelles impliquées dans l'acte pédagogique spécifique à la pratique psychomotrice en service de garde.
2. Préciser les conditions à mettre en place pour assurer le développement des compétences professionnelles du personnel éducateur en emploi dans les services de garde;
 - 2.1 Soutenir l'implantation d'une pratique psychomotrice nouvelle et innovatrice par le biais d'une activité de formation continue incluant les activités d'apprentissage suivantes: formation préalable, enregistrement vidéo des séances, entretiens réflexifs et activité d'évaluation.
 - 2.2 Évaluer les modalités de soutien mises en place.

NOTES

- 1 Belfry 1997; Duranleau; Ferland, et Côté-Brouillette 1998; ICRCP 2001; Statistiques Canada 2002
- 2 Belfry 1997; Bar-Or 2000; Lavigneur 2001
- 3 Bar-Or 2000; Craig; Cameron; Russel, et Beaulieu 2001; Statistiques Canada 2002; Arnold-Richez F. 2004
- 4 Krebs et coll. 2003
- 5 ICRCP 2001; Statistiques Canada 2002
- 6 Bar-Or 2000; Craig, Cameron, Russel, et Beaulieu 2001 ; Statistiques Canada 2002; Krebs et coll. 2003
- 7 Krebs et coll. 2003
- 8 ICRCP 2001
- 9 ICRCP 2001; Krebs et coll. 2003
- 10 Malina et Pena 1996
- 11 Kernsted et Pimento 1995; Rodger 1996; ICRCP 2001
- 12 Saint-Jacques 1986
- 13 Saint-Jacques 1986
- 14 Archambault 2002
- 15 Kernsted et Pimento 1995
- 16 Golse 1985; Solter 1993; Lieberman 1997;
- 17 Conseil de la famille et de l'enfance 2000; Gagnon 2001
- 18 Goleman 1997; Skonkoff 2000; Lajoie 2002
- 19 Goleman 1997; Dufour 1999; Conseil supérieur de L'Éducation 2001
- 20 Goleman 1997
- 21 Statistiques Canada 2002
- 22 MEQ 2003
- 23 Goleman 1997; Coutu, Lavigneur, et Dubeau 2002
- 24 Solter 1993; Lieberman 1997; Goleman 1997; Gagnier 1999; Pollack 2001; Lajoie 2002
- 25 Archambault 2002
- 26 Archambault 2002; Beaupre 2003
- 27 Maccoby 1990; Conseil supérieur de l'éducation 1999; Archambault 2002
- 28 Pollack 2001; Archambault 2002
- 29 Des Rivières 1999a; Archambault 2002
- 30 Russell 1999; Pollack 2001; Schink 2002
- 31 Cloutier 2000; Cloutier 2004
- 32 MEQ 1996; Pollack 2001; Schink 2002
- 33 Statistiques Canada 2002
- 34 Tremblay et Charlebois 1988; Tremblay 1998; Des Rivières 1999a; Archambault 2002
- 35 MEQ 1996; Paquette 1996a; Conseil supérieur de l'éducation 1999
- 36 Bohren et Vlahov 1989; Caouette 1992; Gabbard 1995; Kernsted et Pimento 1995; Laevers 2000
- 37 Palascio-Quintin et Coderre 1999
- 38 Département de Techniques d'éducation à l'enfance 2002
- 39 Lapierre et Aucouturier 1982; Donnet 1993; Busher 1995; Lauzon 2001
- 40 Robert-Ouvray 1997
- 41 Saint-Jacques 1986, p. 88



Chapitre 2

CADRE CONCEPTUEL

1. L'IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION
CORPORELLE ET DU MOUVEMENT DANS
L'ÉDUCATION DE L'ENFANT
2. LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE ÉDUCATIVE
ET PRÉVENTIVE DE BERNARD AUCOUTURIER
3. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES

CADRE CONCEPTUEL

Les fondements sur lesquels reposent notre recherche comportent trois grands aspects : l'importance de l'éducation corporelle et du mouvement dans l'éducation de l'enfant, l'intérêt de la pratique psychomotrice Aucouturier pour les milieux de garde québécois et le développement des compétences professionnelles en éducation à l'enfance.

1. L'IMPORTANCE DE L'ÉDUCATION CORPORELLE ET DU MOUVEMENT DANS L'ÉDUCATION DE L'ENFANT

Les recherches sur le développement de l'enfant ont largement démontré que le corps de l'enfant est son principal point de repère¹ et dans ce sens, tout apprentissage, pour qu'il soit durable et transférable, doit d'abord partir du corps et des émotions de l'enfant, ce qu'en d'autres termes on appelle «apprentissages expérientiels»². L'enfant a besoin de mouvement pour maîtriser son corps, pour découvrir l'environnement, pour s'ouvrir aux autres, affirmer sa personnalité mais aussi pour vivre le plaisir du mouvement³. Les activités de mouvement impliquent l'être dans sa totalité, en interaction avec un environnement affectif, physique et social. Elles sont là pour aider l'enfant à se structurer et sont fondamentales dans son développement psychique⁴. C'est d'abord avec son corps que l'enfant s'exprime et communique avant de pouvoir requérir à l'abstraction et au langage⁵. Percevoir et expérimenter sont les premières manifestations vitales de l'enfant en interaction avec son environnement, ce qui fait dire à Carasco⁶ que «l'importance accordée à l'activation très tôt des aires perceptives et à l'émotion dans la mise en action de gestes simples est amplement justifiée». Selon une étude américaine, les enfants tirent grandement profit, pour le développement de la motricité globale et de la motricité fine, d'activités physiques animées par des personnes compétentes dans une approche ouverte et régulière⁷. Cette étude suggère aussi que les intervenants s'interrogent pour savoir s'ils proposent assez d'activités de mouvement aux jeunes enfants. Une autre étude américaine a démontré un lien significatif entre le développement moteur des enfants et leurs habiletés langagières : les enfants en retard sur le plan langagier accusent aussi un retard sur les plans de la motricité globale et de la motricité fine⁸. Ainsi l'enfant de 3 à 6 ans a besoin du mouvement pour développer ses habiletés langagières⁹. Par exemple, il apprend plus vite à nommer un objet s'il peut le déplacer. Le langage influence tous les autres apprentissages de l'enfant et les activités de mouvement offrent un excellent moyen d'éducation pour le développement global de l'enfant¹⁰.

D'un autre point de vue, les activités de mouvement offrent un contexte favorable à l'expression d'une part de l'agressivité nécessaire à l'enfant. L'enfant peut bouger avec une certaine intensité, se laisser aller, crier, se déplacer ce qui peut être favorable à la libération de l'énergie¹¹. D'autre part, on recommande de développer des moyens de canaliser l'agressivité dès l'âge préscolaire car plus de 40 % des comportements d'agression à cet âge se maintiennent ou se détériorent en grandissant¹².

Justifiant aussi une approche corporelle structurée en éducation, Lesage et Masclaux¹³, dans leurs travaux sur la danse-thérapie et le dialogue corporel, ont observé chez les participants la quasi-disparition des comportements auto-agressifs durant les séances. Ceux-ci émettent alors l'hypothèse que la perception des limites se trouve mieux définie dans les interactions corporelles. Dans le même sens, l'activité de mouvement permet un regard différent parce qu'elle s'avère un contexte propice à la communication, la vraie personnalité d'un individu se faisant connaître quand il bouge¹⁴. L'éducation psychomotrice peut offrir un cadre différent pouvant contribuer au développement de nouvelles relations entre l'adulte et l'enfant en service de garde et ainsi constituer une approche préventive de la violence. L'étude de Charlebois, Vitaro et Normandeau¹⁵, publiée en 1995, met en évidence la réduction considérable des coûts en privilégiant l'approche préventive plutôt que l'approche curative en matière d'adaptation sociale des enfants. D'autres études montrent les effets positifs de l'investissement en éducation de la petite enfance dont sa rentabilité économique par la réduction des problèmes sociaux dont la criminalité et le décrochage scolaire¹⁶. Enfin, une étude canadienne intitulée *The Benefits and Costs of Good Child Care*¹⁷ rapporte que «chaque dollar investi dans une éducation de haute qualité durant la petite enfance en produit deux qui profitent à la société ainsi qu'à l'enfant et à sa famille».

Finalement, l'éducation psychomotrice doit être privilégiée très tôt dans la vie de l'enfant, c'est-à-dire de la naissance à 7-8 ans, car c'est à ce moment que l'enfant met particulièrement à profit corps et esprit pour développer tous les aspects de sa personnalité et réaliser des échanges avec son environnement. Après, l'enfant demande de faire plus de jeux de maîtrise et de socialisation¹⁸. De son côté, Gabbard¹⁹ reconnaît l'âge de 3 à 5 ans comme une période cruciale pour intensifier des programmes structurés d'éducation motrice. C'est une période significative pour développer une attitude positive pour la pratique de l'activité physique dans une approche de santé personnelle à cause du plaisir que l'enfant éprouve lors du développement de ses habiletés motrices.

2. LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE ÉDUCATIVE ET PRÉVENTIVE DE BERNARD AUCOUTURIER

2.1 Une pratique structurée dans une approche globale de l'enfant.

En premier lieu, il nous est apparu important de proposer un programme structuré d'éducation psychomotrice. En effet, plusieurs analyses de projets d'intervention précoce dans différents pays ont montré que ceux-ci étaient efficaces dans certaines conditions et certains auteurs²⁰ ont mis en évidence la nécessité d'appuyer l'intervention éducative précoce sur un modèle curriculaire cohérent et articulé²¹. De plus, les interventions individualisées seraient bénéfiques aux jeunes enfants, particulièrement pour ceux qui proviennent des milieux défavorisés²². Dans le même sens, l'application régulière d'un programme structuré en motricité globale a donné des effets positifs chez des enfants de 3 à 6 ans par rapport à un groupe contrôle qui avait des activités libres et ce, qu'elles soient animées par des spécialistes en éducation physique ou par des éducatrices généralistes²³.

Aussi, à partir des nouvelles découvertes sur l'apprentissage qui définissent l'apprenant non pas comme l'objet de l'intervention mais comme l'acteur principal de son apprentissage²⁴, à partir des recherches réalisées au niveau international sur les approches pédagogiques à privilégier dans les milieux de la petite enfance et à partir de la réflexion européenne sur le sujet²⁵, nous croyons que l'approche à privilégier doit être une approche centrée sur l'enfant où l'adulte organise l'environnement et fait des interventions qui portent l'enfant à agir. Elle doit aborder l'enfant dans sa globalité, c'est-à-dire lier les dimensions corporelle, émotionnelle, symbolique, cognitive et sociale de l'enfant. Cette orientation est conforme à celles préconisées par le Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille du Québec dans son programme éducatif à l'intention des CPE²⁶.

Tenant compte de ces connaissances, la pratique développée par Bernard Aucouturier, professeur et praticien français, nous paraît particulièrement intéressante à introduire dans les services de garde pour développer l'intervention en psychomotricité. Ce sont des lectures sur le sujet et un premier contact lors d'un voyage en Belgique, en 1988, qui nous ont permis de saisir l'intérêt de cette pratique en fonction de nos convictions et préoccupations pédagogiques. En effet, Bernard Aucouturier propose une approche globale et ludique de l'enfant qui reconnaît le plaisir et l'expression des pulsions de l'enfant à travers ses jeux moteurs. C'est une

pratique qui nous rejoint parce qu'elle permet une réelle communication entre les enfants et entre l'adulte et l'enfant²⁷.

Bernard Aucouturier a développé sa pratique psychomotrice avec les enfants au cours de ses 30 années de vie professionnelle avec le souci constant d'intégrer la théorie dans son vécu professionnel²⁸. L'originalité de sa pratique a suscité l'intérêt de nombreux intervenants au niveau international puisque, bien que peu connue au Canada, elle est appliquée dans plusieurs pays dont la France, l'Italie, la Belgique, le Portugal, l'Espagne, l'Allemagne, le Mexique, le Brésil, le Chili et l'Argentine²⁹.

Dans sa façon de vivre la psychomotricité avec les enfants, Bernard Aucouturier s'est inspiré notamment des connaissances issues des travaux de Klein, de Winnicott et de Wallon en psychanalyse sans oublier l'apport cognitif des travaux de Jean Piaget. En ce sens, sa pratique met l'accent sur l'expressivité motrice de l'enfant comme modalité d'expression de sa vie affective et imaginaire. Il insiste sur le développement de l'expressivité motrice comme itinéraire de maturation psychologique. Enfin, il utilise le jeu de l'enfant comme axe fondamental de sa pratique. Ces trois thèmes sont développés dans la partie qui suit.

2.1.1 L'expressivité motrice, la vie affective et l'imaginaire de l'enfant

Dès son arrivée au monde, l'enfant vit des angoisses normales dues à la difficulté de survie³⁰. Parmi ces angoisses, qui évoluent au cours de son développement, nous relevons l'angoisse de perte du corps, l'angoisse de la séparation ainsi que l'angoisse de la castration³¹. En plus des angoisses normales de l'enfance, certains enfants peuvent vivre plus d'anxiété que d'autres. Le tempérament de l'enfant, les expériences vécues, la situation familiale et socioéconomique influencent le niveau d'anxiété³².

Ces angoisses sont atténuées par le plaisir d'agir et de jouer. Ainsi, «l'expressivité motrice a-t-elle le sens de manifester comment l'enfant se réassure plus ou moins de ces angoisses par une dynamique de plaisir issue de la qualité des relations avec son entourage»³³.

Pendant, si ces angoisses perdurent, l'enfant vit le sentiment d'être détruit, abandonné. Ces angoisses ont la particularité d'être associées à de fortes émotions de peur et quelquefois, à des images obsédantes qui envahissent la psyché de l'enfant³⁴.

L'enfant doit avoir la possibilité d'exprimer ses peurs par le jeu et le langage pour atténuer les troubles d'ordre somatique, moteur, émotionnel, voire

cognitif par lesquels il manifeste une difficulté d'adaptation, une souffrance. Dans le jeu, l'enfant exprime aussi son imaginaire qui est constitué des images ou représentations inconscientes qu'il a enregistrées. L'adulte qui développe une pratique éducative permettant l'expressivité motrice de l'enfant, qui peut même se traduire chez certains par de l'agitation corporelle ou de l'inhibition, fait œuvre de prévention³⁵.

2.1.2 Le parcours de maturation psychologique de l'enfant

«L'enfant exprime des images et des émotions par la voie motrice sur un fond de plaisir qui lui permet très précocement d'être en interaction avec le monde extérieur. Ces relations précoces ont déjà une connotation cognitive. En effet, lorsque le bébé tète le sein, il en a déjà une connaissance de sensations, d'action et d'affect. Progressivement, au cours de son développement, l'enfant se décentre de cette connaissance toute personnelle pour accéder vers l'âge de 5 ou 6 ans à une connaissance distanciée de ses propres facteurs sensoriels, émotionnels et imaginaires. Ce parcours, aidé en cela par langage lui permet d'accéder à la pensée opératoire³⁶. C'est le parcours normal de la maturation psychologique de l'enfant³⁷.

Certains pensent que l'insistance sur les activités cognitives amène l'enfant à une meilleure accession aux activités intellectuelles. D'une façon générale, on part beaucoup trop vite avec des objectifs de connaissances³⁸ alors que l'intégration des apprentissages cognitifs n'est possible que si l'enfant est écouté dans son imaginaire et dans ses émotions. Partir des enfants, de leur histoire, de leur expérience, de leur savoir-faire, les mettre en situation de s'exprimer, d'exprimer leur histoire personnelle, les mettre en communication avec leurs émotions et en situation de dialoguer leur permet d'acquérir des connaissances significatives. Ainsi s'installe la disponibilité pour la connaissance, une connaissance ne pouvant être intégrée que si elle touche la personne au niveau de son histoire émotionnelle³⁹.

En conséquence, en éducation, nous partons du corps expressif de l'enfant en lui permettant d'agir et en observant ce qu'il nous dit par son expressivité motrice. Actuellement, on observe que l'activité de l'enfant est limitée et celui-ci est souvent confiné à un rôle de spectateur⁴⁰. En faisant ainsi, on réprime l'expression de l'enfant, sa vie affective, imaginaire, cognitive et sociale.

L'adulte, qui comprend l'itinéraire de maturation psychologique de l'enfant, peut mieux jouer son rôle en mettant en place les conditions pour favoriser ce passage de l'expression symbolique et affective à la cognition.

2.1.3 Une pratique axée sur le jeu initié par l'enfant

Le jeu est le moyen privilégié de l'enfant pour exprimer sa vie affective et symbolique, ceci est reconnu universellement⁴¹. Par ailleurs, certaines études mentionnent l'importance, pour les intervenants en éducation à l'enfance, de développer une pédagogie où l'enfant pourra initier lui-même ses jeux pour en retirer le plein bénéfice⁴². La pratique de Bernard Aucouturier a comme originalité de proposer un environnement, qui tout en demeurant très simple sur le plan organisationnel, favorise le jeu initié par l'enfant en toute liberté mais dans un cadre sécurisant. «Les objectifs de la pratique sont de trois ordres : favoriser le développement de la fonction symbolique à partir du plaisir d'agir et de jouer, favoriser le développement de processus de réassurance face aux angoisses de perte par le plaisir d'agir et favoriser le développement du processus de décentration tonicoémotionnelle, indispensables à l'acquisition de la pensée opératoire et du plaisir de penser»⁴³. Pour réaliser ces objectifs, Bernard Aucouturier définit l'espace de jeu de sorte à permettre à l'enfant d'évoluer à travers deux grandes catégories de jeu : les jeux de réassurance profonde et les jeux de réassurance superficielle⁴⁴.

2.1.3.1 Jeux de réassurance profonde

Les jeux de réassurance profonde sont constitués des jeux de destruction, des jeux de plaisir sensori-moteur, des jeux d'enveloppement, des jeux de cache-cache, des jeux de poursuite et des jeux d'identification à l'agresseur. Ce sont des jeux universels, qui font appel aux mécanismes archaïques voire instinctifs présents chez tous les êtres humains. Ce sont des jeux qui permettent à l'enfant de libérer des tensions et des pulsions. Tous les intervenants auprès des enfants ont pu observer une agitation plus grande des enfants lorsque les circonstances ne leur permettent pas suffisamment d'activités de mouvement (température, etc) ou encore lorsque les enfants vivent des moments d'énerverment ou de tensions particulières (fêtes spéciales etc). On observe une tendance à penser que des activités calmes vont ramener les enfants à un niveau de tension normale mais paradoxalement, souvent ce sont les activités de mouvement qui sont les mieux indiquées pour calmer les enfants⁴⁵.

L'enfant a naturellement besoin de faire des jeux de destruction parce que cela lui permet de reconstruire et de s'affirmer. Détruire, c'est transformer la proposition initiale, ce qui permet à l'enfant de prendre sa place. Pour croître, l'enfant a besoin de rencontrer un milieu malléable. La transformation peut être rapide, même violente et est très utile à l'enfant

qui le fait dans la légalité car après la destruction, il y a toujours reconstruction. Les enfants sont souvent culpabilisés de détruire et cela les bloque émotionnellement. Il faut, au contraire, leur en fournir l'occasion par des aménagements de lieux et de temps, car tous les enfants aiment détruire⁴⁶.

Les jeux sensori-moteurs offrent aussi de bonnes occasions de canaliser l'énergie des enfants et leur permettent de s'exprimer de manière non violente. Courir, sauter, grimper, rouler, chuter, se relever sont des manifestations de ce besoin de libérer des énergies, des tensions, des émotions et ces jeux universels procurent beaucoup de plaisir aux enfants⁴⁷.

Les jeux d'enveloppement sont ceux où l'enfant recherche la sécurité d'un milieu enveloppant. L'enfant recherche le plaisir d'un espace étroit, celui d'être recouvert.

Les jeux de cache-cache réfèrent au plaisir d'apparaître et de disparaître, à celui de trouver et de se retrouver.

Les jeux de poursuite, eux, sont constitués de tous les jeux où l'enfant prend plaisir à attraper et à se faire attraper. Dans ces jeux, il y a toujours des enfants poursuivis et des enfants poursuiveurs.

Enfin, les jeux d'identification à l'agresseur sont des jeux qui font appel à l'imaginaire de l'enfant et à sa peur d'être dévoré : jeu du loup, jeu de monstres etc. Ces jeux permettent à l'enfant d'explorer les notions de puissance (être fort) et de dépendance (être rassuré) et à travers ces extrêmes, il dédramatise ses émotions.

Les deux derniers types de jeu constituent une forme de jeu symbolique.

2.1.3.2 Jeux de réassurance superficielle

Les jeux de réassurance superficielle sont une autre forme de jeu symbolique. Ce sont ceux où l'enfant joue des rôles, où il s'identifie à ses modèles, à ses héros. Le jeu symbolique chez l'enfant s'amorce dès la première année par le jeu d'imitation où l'enfant reproduit les actions des autres. Vers l'âge de trois ans, le jeu symbolique se complexifie pour devenir progressivement un jeu de fiction où l'imaginaire prend toute sa place. Il permet à l'enfant d'agir ses représentations et d'exprimer ce qu'il comprend du monde et ce qu'il vit. Par le jeu symbolique, l'enfant peut transformer la réalité de façon à la rendre plus sécurisante et plus signifiante pour lui. À mesure que l'enfant évolue dans son développement, il construit des scénarios de plus en plus complexes et cela engendre une multitude de découvertes et de nouvelles interactions. Dans le jeu

symbolique, l'enfant crée des situations, il expérimente des rôles, il invente des contextes affectifs qui mettent en perspective ses fonctions cognitives, ses habiletés sociales et sa vie affective⁴⁸.

L'enfant dédramatise ses peurs par le jeu symbolique. Il s'identifie parfois au héros, il joue parfois en satisfaisant son désir de dominer ou même de détruire. Le jeu symbolique aide l'enfant à se décentrer car à travers celui-ci, il peut exprimer des images, des émotions. L'enfant qui réussit ainsi à exprimer ses émotions peut alors transformer ses angoisses, accéder de nouveau à la pensée, à l'autre, donc à la relation⁴⁹.

2.1.3.3 Les jeux comme indicateurs du développement de l'enfant

Les jeux de l'enfant fournissent des informations importantes sur l'histoire de l'enfant et sur son évolution⁵⁰.

La répétition des jeux est intéressante à considérer parce que l'enfant peut répéter des jeux pour différentes raisons : pour maîtriser des habiletés, pour éprouver le plaisir des conséquences d'une action, pour communiquer, pour faire face à une difficulté, s'y adapter et se libérer d'une anxiété. Tant que la répétition n'est pas une fixité, l'enfant est en croissance⁵¹.

Les types de jeux privilégiés par les enfants fournissent des indications sur le développement de l'identité sexuelle. Ainsi, on observe qu'à partir de quatre ans, les garçons vont davantage vers les jeux plus physiques et que les filles vont plus aux jeux de rôles et font plus de constructions de maisons⁵².

La façon d'interagir de l'enfant avec les autres fournit des indications importantes sur le développement social de l'enfant : les enfants qui jouent ensemble, ceux qui jouent seuls, ceux qui sont isolés des autres. En regardant jouer les enfants, nous obtenons de l'information sur leur tempérament et leurs habiletés de communication⁵³.

Les difficultés et la souffrance de l'enfant peuvent aussi s'exprimer par l'agressivité ou par un excès de mouvements. Si cela n'est pas exprimé, la souffrance se poursuit toujours et se manifeste à travers l'hyperactivité ou l'agressivité. L'inhibition de l'enfant peut aussi cacher des difficultés, de la souffrance. Il faut porter une attention particulière à ces enfants qui s'expriment difficilement et qui ne sollicitent pas l'attention de l'adulte. Celui-ci doit trouver une façon d'intervenir qui mettra l'enfant en confiance quelque soit la nature de son message. Aussi, il faut éviter l'intervention culpabilisante et plutôt favoriser une attitude d'écoute qui montrera à l'enfant qu'il est aimé. C'est ce qui l'aidera à passer à travers ses difficultés⁵⁴.

2.2 Une pratique intéressante comme mesure de prévention

La pratique psychomotrice de Bernard Aucouturier constitue un moyen de prévention intéressant et nouveau au Québec pour les jeunes enfants⁵⁵. En effet, une des caractéristiques de cette pratique est de favoriser le parcours de maturation psychologique normal de l'enfant. Ainsi, les séances sont élaborées pour permettre à chaque enfant de vivre son expressivité motrice par les modalités corporelles et physiques que sont ses comportements et ses jeux, pour l'amener progressivement vers les formes plus intellectualisées d'expression que sont le dessin et le langage. La séance offre ainsi une réelle opportunité d'expression à l'enfant. Le rôle de l'adulte est alors d'accueillir l'enfant dans ce qu'il exprime et de l'aider à mettre des mots sur ce qui est vécu⁵⁶. Ce geste constitue l'essence même d'un travail important de prévention puisqu'il permet à l'enfant de se dire et d'être écouté dans ce qu'il exprime⁵⁷. Les émotions exprimées permettent une libération de l'enfant qui le rend disponible au monde et à l'autre, évitant ainsi des blocages plus importants qui pourraient compromettre son développement⁵⁸. De même, la place qui est accordée à l'expression et à la verbalisation dans la pratique constitue un atout sérieux pour aider l'enfant à développer ses habiletés langagières, d'autant plus que le dialogue s'établit à partir d'un vécu significatif pour l'enfant, d'où un apprentissage facilité⁵⁹. Par ailleurs, la pratique est résolument axée sur le mouvement et le jeu de l'enfant; en cela, elle place les enfants dans une situation de grande activité qui répond bien à leur besoin d'action et plus particulièrement à celui des garçons⁶⁰. Ainsi, la pratique a un effet positif au niveau du développement de la condition physique des enfants⁶¹.

Finalement, la pratique psychomotrice de Bernard Aucouturier comporte deux volets : un volet éducatif, s'adressant à tous les enfants et un volet thérapeutique, s'adressant aux enfants qui éprouvent des difficultés de développement psychologique ou aux enfants handicapés. En ce sens, la pratique offre plusieurs possibilités d'intervention pour aider les enfants à risque ou éprouvant des difficultés de développement.

2.3 Principes organisationnels de la pratique Aucouturier⁶²

2.3.1 Aménagement de l'espace

La pratique psychomotrice Aucouturier nécessite deux espaces de jeu: l'espace de l'expressivité motrice et l'espace de l'expressivité graphique, plastique et du langage. C'est à travers ces lieux aménagés que l'enfant évolue pour passer du plaisir d'agir au plaisir de penser⁶³. En plus, un espace

doit être aménagé pour accueillir les enfants et pour l'histoire qui sera racontée aux enfants. Nous les expliquons brièvement dans ce qui suit.

L'espace de l'expressivité motrice favorise le plaisir sensori-moteur et les jeux symboliques de l'enfant. C'est le lieu qui répond au besoin d'agir de l'enfant et qui lui permet de se donner des défis pour évoluer. C'est aussi l'espace qui offre l'opportunité à l'enfant de jouer son imaginaire, son histoire personnelle et d'exprimer ses émotions. Le matériel utilisé dans ce lieu comprend d'abord une grande quantité de blocs mousse qui serviront tantôt pour les jeux de destruction tantôt pour les jeux symboliques. Ensuite, des équipements de grande motricité comme des poutres, des espaliers et des tapis sont installés pour permettre à l'enfant de grimper, de sauter en prenant un envol, et de chuter en toute sécurité. Des tissus de grandeurs et de couleurs variées sont ajoutés dans cet espace de façon à stimuler le jeu symbolique. Pour les enfants de moins de trois ans, on ajoute du petit matériel pour permettre le jeu de remplir et de vider comme des seaux, des assiettes et des contenants qui s'encastrent.

L'espace de l'expressivité graphique, plastique et du langage est celui où l'enfant peut prendre une distance par rapport à ses gestes et émotions pour réfléchir et construire. Les activités graphiques, plastiques et de langage sollicitent davantage l'activité cognitive de l'enfant. L'enfant y est invité à s'exprimer en réalisant une production libre à l'aide de matériel de dessin ou de construction. On doit prévoir une table pour dessiner ou un espace assez grand au sol pour permettre les constructions. Pour favoriser l'expression graphique des enfants de moins de trois ans, le matériel approprié sera plutôt un tableau muni de craies, placé au mur.

L'espace de l'accueil est meublé avec des bancs ou des chaises pour que chaque enfant ait une place confortable et qu'il puisse voir l'éducatrice. Cet espace est restreint de façon à créer un climat d'intimité et est aussi utilisé pour l'étape où l'éducatrice raconte une histoire aux enfants.

2.3.2 Le déroulement d'une séance de psychomotricité

L'intégration de la pratique psychomotrice Aucouturier dans un CPE suppose que les enfants ont non seulement l'espace pour s'exprimer, mais aussi suffisamment de temps pour le faire. La séance de psychomotricité est d'une durée d'environ une heure et il est souhaitable que les enfants puissent bénéficier de séances régulières, idéalement à raison de plusieurs fois par semaine. La séance tient compte des connaissances de l'itinéraire de maturation psychologique que vit l'enfant entre 0 et 6 ans et elle est

construite de façon à permettre à l'enfant de passer du mouvement à la pensée. Ainsi, la séance est structurée pour permettre l'expressivité motrice de l'enfant et l'amener ensuite à une expression plus «intellectualisée» comme le langage et le dessin. Dans la pratique, la séance s'inscrit dans un cadre temporel qui comprend cinq étapes : le rituel d'entrée, les actes de jeu, l'histoire, le temps de l'expression graphique, plastique et du langage et la fin de la séance.

Le rituel d'entrée est le moment où l'adulte prépare l'enfant à la séance. Les enfants sont d'abord invités à se déchausser et l'adulte les accueille de façon individualisée. Il annonce ensuite ce qui va se passer dans la séance. C'est le moment où l'adulte introduit auprès du groupe d'enfants la seule règle de la séance «Ici, tu peux tout faire sauf te faire mal et faire mal aux autres». L'enfant est ainsi appelé à initier ses propres jeux en prenant la responsabilité de sa propre sécurité tout en respectant les autres.

Le temps de jeu est la partie la plus longue de la séance et dure environ 40 minutes. C'est la période où l'enfant peut libérer ses pulsions et s'exprimer par des jeux de réassurance profonde et des jeux de réassurance superficielle. C'est la période qui donne l'opportunité à l'enfant d'exprimer ses émotions à travers ses mouvements et ses jeux. Cela lui permettra ainsi d'accéder à la distanciation nécessaire aux apprentissages d'ordre cognitif⁶⁴.

Vient ensuite le temps de l'histoire qui aide l'enfant à se décentrer de l'action. En effet, l'expérience montre que plusieurs enfants, et particulièrement les garçons, ont de la difficulté à laisser l'expressivité motrice pour passer à la représentation mentale⁶⁵. L'histoire est un lieu intermédiaire qui permet à l'adulte d'aider l'enfant à faire ce passage en favorisant une transition harmonieuse entre le temps de jeu et le temps de la représentation. Pour ce faire, l'histoire choisie est celle qui comporte un contenu émotionnel approprié à l'âge des enfants et où il y a des personnages dans lesquels ceux-ci s'identifient⁶⁶. Elle est courte et racontée par l'adulte sans support visuel pour stimuler la représentation mentale de l'enfant.

Vient ensuite le temps de la représentation qui permet à l'enfant de s'exprimer par le dessin, la construction ou le langage. L'expression libre de l'enfant est privilégiée afin de lui permettre d'exprimer sa propre pensée et ses émotions⁶⁷. Finalement, l'adulte met fin à la séance en invitant les enfants à reprendre leurs effets personnels et à se rhabiller. Ils attendent le signal de l'adulte pour quitter la salle de psychomotricité en groupe.

2.3.3 Le rôle de l'adulte dans la séance

Dans la pratique Aucouturier, l'adulte est un référent, une personne qui écoute et accompagne l'enfant. L'adulte part de ce que l'enfant est et de ce qu'il fait pour intervenir. Il est présent et disponible à l'enfant. L'adulte verbalise les actions des enfants mais aussi ses difficultés pour l'aider à mettre des mots sur ce qu'il vit. Il lui pose des questions sur ses intentions ou sur sa démarche pour susciter chez lui la métacognition et l'aider à évoluer. Il écoute l'enfant et il établit un dialogue corporel avec lui que ce soit pour le sécuriser, pour l'encourager ou pour lui faire sentir ses limites.

L'adulte est présent à l'enfant pour lui donner la sécurité affective dont il a besoin mais avec un engagement limité dans le jeu de l'enfant. Il soutient le jeu de l'enfant tout en faisant respecter la structure de la séance et la consigne. En effet, les enfants ont besoin de liberté pour s'exprimer mais en même temps, ils ont besoin de points de repère pour se sentir en sécurité affective et pour établir des relations harmonieuses⁶⁸. C'est le défi de la pédagogie d'offrir un cadre de vie aux enfants qui soit à la fois délimité, c'est-à-dire avec des points de repères et des limites claires, et assez ouvert pour permettre l'expression de l'enfant. C'est la responsabilité de l'adulte de voir à ce que le cadre soit défini et respecté. Ceci suscitera inévitablement certaines frustrations qui sont normales chez l'enfant et qui vont l'aider à comprendre les limites de son action et celles de l'adulte. Si le cadre est mal défini, l'enfant vivra de l'anxiété et des conflits. Dans les séances, plusieurs conflits peuvent survenir en raison même des caractéristiques de développement des enfants de un à sept ans. L'adulte doit alors agir comme médiateur de la communication entre les enfants en les aidant à trouver des solutions acceptables et à exprimer verbalement ce qu'ils vivent. Cette pédagogie apparaît particulièrement appropriée pour le jeune enfant dans la conquête de sa vie sociale et relationnelle⁶⁹.

Lors des activités d'expression graphique ou plastique, il est important que l'adulte donne l'occasion à l'enfant d'exprimer sa pensée verbalement pour l'aider à évoluer sur le plan de la communication. Pour ce faire, l'adulte invite les enfants à raconter l'histoire de leur dessin et il écrit cette histoire. En effet, le dessin est aussi un moment pertinent d'éveil à la lecture et à l'écriture de l'enfant car on sait maintenant que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est facilité chez l'enfant qui a pris contact avec les symboles écrits avant son entrée à l'école. Cet apprentissage est encore plus important lorsqu'il est appuyé sur des expériences significatives de l'enfant comme la production de son propre dessin⁷⁰.

2.4 Le développement de la pratique psychomotrice Aucouturier

La pratique Aucouturier a suscité l'intérêt de nombreux intervenants dans le monde de l'éducation et ceci a amené Bernard Aucouturier à fonder des écoles de formation à la pratique psychomotrice. Le réseau compte onze écoles en Europe et donne des cours en Amérique du sud. Toutes ces écoles sont regroupées au sein de l'Association européenne des écoles de formation à la pratique psychomotrice (ASEFOP). En Amérique du Nord, la pratique en est à ses débuts par l'entremise des travaux de notre équipe.

Les écoles de l'ASEFOP suivent un processus d'accréditation qui débute par la formation et la reconnaissance de formateurs.

Les formations conduisant à la reconnaissance par l'ASEFOP du statut de praticien dans la pratique Aucouturier sont dispensées par des équipes multidisciplinaires constituées de formateurs accrédités. Les formations s'adressent à du personnel en emploi ayant déjà une pratique avec les enfants. Les formations qui permettent la pratique dans une perspective éducative sont d'une durée d'un an, à raison d'un minimum de 300 heures. Pour accéder à la pratique dans une perspective thérapeutique, la durée est de trois ans, à raison de 1200 heures.

3. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

3.1 La formation du personnel éducateur en emploi et l'intérêt de la recherche-action pour soutenir l'évolution professionnelle

La formation continue au Québec constitue une des priorités du MEQ. Elle comprend les apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus qui ont quitté l'école "développent leurs aptitudes, acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et en fonction de ceux de la société"⁷¹. Au Cégep de Jonquière, des cours menant à l'attestation en Éducation à l'enfance (AEC) sont dispensés aux clientèles adultes et des formations sur mesure sont parfois organisées pour le personnel éducateur des CPE. Certes, le développement professionnel peut s'actualiser en offrant des activités de formation ponctuelles mais des travaux récents démontrent que les activités de formation les plus efficaces sont celles qui comportent des activités d'accompagnement et de soutien⁷². Les travaux de Langevin⁷³ montrent qu'une formation avec un suivi prolongé, axé sur la pratique avec réflexion

et observation, entraîne le transfert de 80 à 90% des habiletés apprises alors qu'une formation sans suivi ne provoque qu'environ 10 à 20% de transfert dans la pratique. L'adhésion des participants et l'intégration de nouvelles pratiques dépendront largement de la nature et de la durée de l'aide sur laquelle les participants pourront compter de la part des formateurs, universitaires, enseignants ou chercheurs⁷⁴.

Pour provoquer les transformations des pratiques, toute situation de formation devrait impliquer les formés comme co-auteurs de leur formation ou de la recherche dans une perspective constructiviste⁷⁵. La finalité de la recherche-action est avant tout de créer un savoir que les praticiens pourront utiliser au quotidien dans leur pratique⁷⁶. Elle est branchée sur la pratique et vise la compréhension des interventions ou des situations identifiées par les praticiens⁷⁷. En ce sens, elle a une visée d'ajustement et de changement des représentations des membres d'un groupe tout en produisant des savoirs sur ces transformations⁷⁸. En cohérence, la recherche-action favorisera l'harmonisation entre le milieu de la formation et le milieu de la pratique en instaurant une démarche de partenariat entre les milieux pour favoriser le développement professionnel du personnel en emploi⁷⁹. La recherche-action, en proposant un processus actif de participation aux milieux pratiques, conduit souvent à des collaborations spontanées ou futures qui ont des impacts positifs sur le développement professionnel; aussi elle est un mode de recherche qui peut être largement utilisé en pédagogie tant en formation initiale qu'en formation continue car elle est particulièrement bien adaptée à l'éducation en initiant les participants aux changements de leurs pratiques⁸⁰. Ainsi, la recherche-action constitue un levier intéressant pour intégrer une pratique innovatrice en éducation en permettant un partage des savoirs entre le milieu de la formation et celui de la pratique et en offrant au personnel éducateur le soutien nécessaire pour qu'il puisse accroître son expertise et intégrer le changement dans sa pratique. De plus, une recherche-action bien menée modifie positivement l'image professionnelle des praticiens et du chercheur de terrain⁸¹.

3.2 La réflexion sur l'action pour faire évoluer la pratique pédagogique en éducation psychomotrice.

L'intervention pédagogique est un acte complexe qui sous-tend une série de compétences à développer qui ne reposent pas uniquement sur des apprentissages d'ordre cognitif⁸². La compétence professionnelle est un processus actif qui se construit tout au cours de la vie⁸³. En effet, en

intervention, il n'y a pas de recette toute faite et les connaissances seules ne suffisent pas, surtout dans les situations difficiles⁸⁴. Les découvertes récentes en recherche cognitive démontrent l'importance de la réflexion sur l'action dans le développement des compétences⁸⁵. La voie de l'apprentissage significatif pour l'amélioration de la compétence professionnelle repose donc sur l'alternance entre la pratique et la réflexion sur cette pratique. Ainsi, l'individu ajuste constamment sa pratique à partir de ses prises de conscience⁸⁶. Il se crée alors un ensemble de solutions pratiques contextualisées pour utiliser de nouvelles attitudes et méthodes d'intervention⁸⁷.

La pratique réflexive vise la prise de conscience de ses schèmes et habitus⁸⁸. Cette prise de conscience suppose un travail sur soi, un effort de la personne. «Et même si cette prise de conscience se fait de façon engagée, le changement ne pourra s'opérer que si la prise de conscience se répète ou si son souvenir s'actualise, l'enseignant étant capable de se prendre en flagrant délit, et de se contrôler. En effet, notre habitus est constituée de strates successives de schèmes dont les plus récents inhibent, de façon d'abord volontariste, puis moins consciente, la mise en œuvre de schèmes antérieurs. Le couplage entre un schème d'action et un schème inhibiteur forme peu à peu un schème nouveau »⁸⁹. D'où l'importance d'un travail qui s'installe dans le temps, la durée et qui, par une démarche en spirale, permet à la personne de parvenir progressivement à une certaine distanciation de sa pratique et de là, à une mise en mots et à une formalisation de son savoir⁹⁰. Ainsi le praticien est le principal agent de transformation de sa pratique et c'est principalement par la réflexion dans et sur l'action qu'un praticien peut développer ses compétences et se développer professionnellement⁹¹.

Par ailleurs, l'innovation pédagogique est exigeante parce qu'elle demande un changement des pratiques, ce qui implique un changement personnel et une réflexion sur soi. Cela amène des difficultés qui sont inévitables dans la mise en place de l'innovation⁹². Aussi, une des voies de la réussite de cette transformation des pratiques passe par l'accompagnement pédagogique des équipes dont le but est de favoriser l'émergence des compétences réflexives, d'aider à l'explicitation de l'action et à la formalisation des savoirs expérientiels⁹³. La posture de l'accompagnateur ne doit pas être celle qui recherche la position de l'expert mais plutôt celle qui met en place des activités de formation appropriées pour fournir un support essentiel lors du recul sur l'action et apporter un nouvel éclairage dans le cheminement personnel des participants⁹⁴.

3.3 Le changement dans la pratique passe par l'évolution des représentations

Pour qu'il y ait transformation des pratiques, il doit y avoir d'abord changement dans les représentations de la personne⁹⁵. À partir de la littérature sur le sujet, nous définissons la représentation comme étant une synthèse de connaissances construite par chaque personne à partir de ses perceptions, de ses valeurs, des schèmes qu'elle a mémorisés, des influences sociales⁹⁶ qu'elle a subies et même des «fantasmes qui font qu'elle privilégie certains aspects plutôt que d'autres»⁹⁷. La personne agit en fonction des représentations qu'elle a de son rôle, de la réalité perçue et de ce qu'elle est comme personne, tant au niveau conscient qu'inconscient⁹⁸. L'individu élabore son action en fonction de ses représentations de la réalité, lesquelles évoluent à partir de deux sources d'informations : «L'expérience directe, mémorisée en fonction des charges affectives liées au contexte dans lequel il a été exposé à des séquences stimulus-réponse-conséquences et l'expérience indirecte fondée sur l'exposition sensorielle ou symbolique à des représentations mentales contextualisées»⁹⁹. Les recherches actuelles sur la pensée des enseignants permettent d'avancer que les comportements du personnel éducateur sont fortement influencés par ce qu'ils pensent¹⁰⁰. Il convient alors de s'intéresser à l'évolution des représentations du personnel éducateur engagé dans un processus de changement pédagogique¹⁰¹.

3.4 L'évolution du jugement critique associée à l'évolution de la compétence professionnelle

Lors de notre recherche précédente, nous nous sommes intéressées à l'évolution du jugement critique pour développer les compétences professionnelles. En effet, selon Palkiewicz¹⁰², le développement des compétences professionnelles résulte du jugement critique exercé par la personne sur son action professionnelle. Le jugement critique se définit comme un processus de traitement de l'information relié à quatre fonctions cognitives selon Lonergan, repris par Angers, Bouchard et Palkiewicz¹⁰³ : la saisie des données, la mise en relation de ces données, la transformation de celles-ci par raisonnement et la mise en schèmes d'action et de décision. La fonction métacognitive, qui est associée à la prise de conscience par l'individu de ses propres stratégies cognitives et de son état émotif, s'ajoute à ces fonctions. Ces dernières forment la structure cognitive opératoire que la personne doit développer pour faire ses apprentissages.

Par ailleurs, ces auteurs définissent quatre sortes de connaissances qui résultent du traitement cognitif réalisé sur l'information. Les connaissances sont hiérarchiques et reliées au niveau opératoire où sont traitées les données : les connaissances empiriques que la personne construit à partir des données sensorielles; les connaissances conceptuelles, construites par les liens établis entre les données sensorielles et les connaissances théoriques ou autres données issues d'expériences antérieures; les connaissances rationnelles, élaborées à partir du jugement qui est posé sur les données ; les connaissances décisionnelles qui résultent de la prise de décision¹⁰⁴. À partir de ces connaissances, Palkiewicz a développé un modèle d'intégration des savoirs qui illustre comment la personne traite l'information perçue par ses sens et en arrive à développer sa compétence. Ainsi, selon lui, être compétent c'est être capable de traiter l'information à tous les niveaux de la pensée. Les programmes de formation doivent donc aider l'apprenant à passer du niveau empirique au niveau décisionnel pour qu'il y ait une réelle transformation des pratiques, voir un réel développement de la compétence¹⁰⁵. Nous nous sommes inspirées encore une fois de ce modèle de Palkiewicz et des conclusions de notre recherche¹⁰⁶ pour développer un programme de formation intégrant l'expérience pratique et des activités de réflexion sur l'action en vue de favoriser l'évolution du jugement critique du personnel éducateur.

3.5 Activités de formation propices à l'évolution des représentations et des compétences professionnelles

Compte tenu de ce que nous avons énoncé précédemment, il convient de proposer des activités de formation à long terme centrées sur la réflexion sur l'action qui vont permettre aux participants d'échanger sur leurs représentations et de les faire évoluer¹⁰⁷. Le retour sur l'action, à partir des enregistrements vidéo et des entretiens réflexifs entre pairs, s'avère un moyen particulièrement approprié pour susciter ces échanges et aider les participants à trouver des solutions aux difficultés rencontrées¹⁰⁸. Ainsi, des questionnements et ambiguïtés s'éclaircissent pour favoriser l'évolution de la pensée critique de la personne. De plus, les rappels stimulés qui sont utilisés pour cueillir des données sur la pensée en action auprès des praticiens qui ne peuvent pas être dérangés en pleine action, ont un intérêt pédagogique significatif parce qu'ils suscitent l'activité métacognitive du sujet et servent de support à l'analyse de la bande vidéo¹⁰⁹. Par ailleurs, il doit y avoir des activités de formation précédant l'implantation d'une innovation pour permettre aux participants d'en acquérir les concepts théoriques et leur offrir une occasion de clarifier leur compréhension en posant des questions en fonction de leurs besoins¹¹⁰.

3.6 Les compétences du personnel éducateur dans les Centres de la petite enfance

La compétence du personnel éducateur est le résultat de l'intégration des savoirs dans son travail quotidien : connaissances, habiletés et attitudes. Les compétences se manifestent dans les choix d'actions pour bien exercer le rôle d'éducateur auprès des enfants. Ainsi le personnel éducateur doit être capable de favoriser le développement global et harmonieux de l'enfant dont il a la charge à l'aide d'une pédagogie appropriée c'est-à-dire une pédagogie active et respectueuse des besoins de l'enfant¹¹.

Dans le cadre de la restructuration des programmes de formation des collègues d'enseignement général et professionnel (Cégep), le MEQ a défini 12 compétences générales et 11 compétences spécifiques reliées à la fonction du personnel éducateur dans les services de garde à l'enfance¹².

D'autre part, nos travaux antérieurs nous avaient amené à définir et à opérationnaliser huit compétences reliées au rôle d'éducateur, d'éducatrice à l'enfance. Ces compétences fournissaient un cadre de réflexion aux élèves en formation initiale dans notre collège depuis plus de dix ans. Avec le temps, les définitions se sont précisées, raffinées et elles ont été ajustées pour s'assurer d'intégrer tous les éléments du programme de formation du MEQ. Ce travail est à la base du profil de sortie en éducation à l'enfance du Cégep de Jonquière qui comporte maintenant neuf compétences intégratives. Nous avons retenu ce cadre de référence parce qu'il présente des avantages opérationnels sur les plans pédagogique et méthodologique. Premièrement, il est formulé dans un langage pratique et accessible pour le personnel éducateur. Deuxièmement, il comporte une base de définitions univoques pour notre équipe de recherche, ce qui facilite le travail d'une part et permet une meilleure fiabilité dans l'interprétation des données d'autre part.

Nous présentons dans ce qui suit une définition sommaire des neuf compétences intégratives du profil de sortie¹³ : la communication, l'individualisation, la gestion de la vie collective, l'organisation, l'improvisation, la stimulation, la gestion du programme éducatif, le professionnalisme et la participation à la gestion. Nous les définissons ainsi :

LA COMMUNICATION

Le rôle du personnel éducateur à l'enfance est avant tout un rôle de relations humaines surtout avec les enfants mais aussi avec ses collègues et les parents utilisateurs. La communication comprend deux pôles essentiels :

l'expression et l'écoute. La personne est compétente en communication lorsqu'elle est capable d'exprimer clairement son intention, qu'elle comprend bien ce que l'autre exprime et qu'elle y répond de façon appropriée. Dans le travail auprès des enfants, le personnel devra particulièrement adapter son message au niveau de langage des enfants. De même, l'écoute active qui consiste à chercher à comprendre le message de l'autre pour mieux prendre en compte ses besoins et pour en vérifier la compréhension, est un aspect important de la communication du personnel éducateur.

L'INDIVIDUALISATION

Les connaissances scientifiques actuelles en matière de développement humain nous permettent de dire que la maturation est un processus biologique qui s'actualise selon un rythme individuel. Il importe de tenir compte de cette différence entre les enfants en plus des autres caractéristiques individuelles et de l'histoire de vie de chacun des enfants. Le personnel éducateur se doit de prendre en compte ces connaissances pour intervenir en fonction de chaque enfant dont il a la charge. Individualiser, c'est la compétence qui permet au personnel éducateur de reconnaître les besoins individuels et d'ajuster ses interventions en fonction de ces différents besoins des d'enfants, de façon à ce que chacun développe le maximum de son potentiel.

LA GESTION DE LA VIE COLLECTIVE

Les interactions entre les enfants naissent de différents besoins : besoin de posséder un objet, besoin de s'affirmer, besoin d'espace et besoin de développement. Apprendre à interagir est difficile compte tenu des caractéristiques du jeune enfant dans les différents stades de son développement. Ainsi les interactions entre enfants sont souvent génératrices de conflits. D'autre part, la vie de groupe impose des contraintes que l'enfant doit comprendre et respecter. L'adulte doit être capable de gérer ces interactions pour maintenir un climat sain, tout en aidant le développement social des enfants de façon à permettre à chacun de développer des relations harmonieuses.

L'ORGANISATION

Le personnel éducateur est responsable de mettre en place les meilleures conditions physiques pour que chaque enfant se développe dans un environnement sain et sécuritaire. Une bonne organisation repose sur une gestion du temps, de l'espace, du matériel et du groupe d'enfants, favorisant

le développement global et harmonieux de l'enfant. L'organisation doit faciliter l'intervention démocratique de l'adulte.

L'IMPROVISATION

La compétence à improviser consiste à ajuster son intervention en fonction de la situation vécue. L'intervention pédagogique implique une grande part d'imprévu puisque chaque enfant est unique, que les situations sont multiples et qu'il est impossible de tout prévoir. Cependant, l'improvisation n'est pas un manque de préparation mais un choix de moyens et d'interventions à partir de connaissances bien organisées. Pour bien improviser, le personnel éducateur observe d'abord les éléments de la situation et adapte son intervention en fonction de celle-ci.

LA STIMULATION

Stimuler l'enfant c'est éveiller l'enfant sur le monde, c'est l'amener à développer de nouvelles habiletés ou de nouveaux comportements. Le personnel éducateur peut intervenir de façon directe ou indirecte pour stimuler l'enfant. Il doit bien connaître les étapes du développement de l'enfant et être capable d'observer l'évolution de chacun d'eux pour identifier les besoins individuels de stimulation. Cela lui permet d'adapter son intervention aux caractéristiques et aux besoins de chacun des enfants. La personne compétente en stimulation aura développé une bonne culture générale et une bonne connaissance du processus d'apprentissage pour éveiller chez l'enfant le goût d'apprendre et le soutenir dans ses découvertes.

LA GESTION DU PROGRAMME ÉDUCATIF

Depuis 1997, les services de garde québécois régis doivent appliquer le Programme éducatif des centres de la petite enfance¹¹⁴. La compétence du personnel éducateur en matière de gestion du programme éducatif consiste à être capable de planifier, d'organiser, de réaliser et d'évaluer le programme d'activités proposé aux enfants.

LE PROFESSIONNALISME

La majeure partie du travail du personnel éducateur se fait dans la relation aux enfants. Par contre, son rôle exige une bonne part de travail en équipe et implique des relations avec les partenaires que sont les parents et les personnes ressources du milieu. Ces différents rôles exigent de la souplesse pour être capable de s'ajuster aux personnes et aux différentes situations rencontrées dans le travail. Le professionnalisme se traduit dans la fiabilité,

le sens des responsabilités et le souci de perfectionnement du personnel éducateur. C'est la compétence qui s'exprime dans la volonté d'accomplir le mieux possible son travail pour favoriser le développement global et harmonieux des enfants.

LA PARTICIPATION À LA GESTION DU SERVICE DE GARDE

Au Québec, la structure de la plupart des services de garde implique la participation active du personnel éducateur à la gestion du service. Ainsi, le personnel éducateur doit être capable de travailler en équipe pour participer activement aux différents comités de travail. De plus, dans la majorité des conseils d'administration et des conseils d'établissement, des sièges sont réservés aux représentants du personnel éducateur. Cette compétence requiert des connaissances relatives aux lois, politiques et réglementations qui régissent les services de garde ainsi qu'aux orientations et aux structures organisationnelles du milieu.

NOTES

- 1 Busher 1995; Robert-Ouvray 1997
- 2 André 1999
- 3 Personne 1993; Hermet et Jardiné 1996; Rodger 1996; Le Boulch 1999
- 4 Robert-Ouvray 1997
- 5 Lapierre et Aucouturier 1984 ; Golse 1985
- 6 Carrasco 1997 page 21
- 7 Bohren et Vlahov 1989
- 8 Reeves 1995
- 9 Robert-Ouvray 1997; Aucouturier et Mendel 1999
- 10 Busher 1995; Lamoureux 1998; André 1999
- 11 Bordeleau et Morency 1999
- 12 Tremblay, Charlebois et Gagnon 1987
- 13 Lesage et Masclaux 1999
- 14 Hermet et Jardiné 1996
- 15 Charlebois, Vitaro et Normandeau 1995
- 16 Moreau dans Perron, Veillette et Richard 1996; Waldfogel 2001; Early Childhood Interventions: Benefits, Costs and Savings 2002; Smith 2004; Tremblay 2004
- 17 Cleveland et Krashinsky 1998
- 18 Donnet 1993; Aucouturier 2003
- 19 Gabbard 1995
- 20 Casto et Mastropieri 1986; Dunst et coll 1987 dans Terrisse et Boutin 1994
- 21 Terrisse et Larivée dans Terrisse et Boutin 1994; Epstein, Schweinhart et McAdoo 1996; Martinet 1997; Terisse et Lefebvre 1997; Wardle 1999
- 22 Martinet; Terisse et Lefebvre 1997
- 23 Van der Mars et Butterfield 1987
- 24 Tardif 1992; Hermet et Jardiné 1996; Crosser 1996
- 25 AGIEM 1996; Lapierre et Aucouturier 1982; Donnet 1993; Terrisse et Boutin 1994; Maudire 1997; Robert-Ouvray 1997; Bonange 2000
- 26 MFEQ1997
- 27 Donnet 1993; Gravel et Tremblay 2001a et b
- 28 Gravel et Tremblay 2001a et b
- 29 ASEFOP
- 30 Cloutier et Renaud 1990; Solter 1993; Lieberman 1997; Gagnon 2001; Thompson 2001
- 31 Golse 1985; Cloutier et Renaud 1990; Solter 1993; Lieberman 1997; Gillig 1997; Aucouturier et Mendel 1999; Pollack 2001; Aucouturier 2004
- 32 Skonkoff 2000; Gagnon 2001; La pauvreté nuit au développement des enfants 2002;
- 33 Aucouturier 2004
- 34 Aucouturier 2004
- 35 Maudire 1997; Aucouturier et Mendel 1999; Héraudet 2000
- 36 Aucouturier 2004
- 37 Golse 1985; Cloutier et Renaud 1990; Danis et coll. 1998a et b; Aucouturier et Mendel 1999
- 38 Katz 1999; Epstein, Schweinhart et McAdoo 1996; Kostelnik 1993; Calin 2001a et b; Gravel et Tremblay 2001a et b
- 39 Lapierre et Aucouturier 1984; Lafargue 1997; Anandalakshmy 1997; Goleman 1997; Robert-Ouvray 1997; Aucouturier et Mendel 1999; Hymel et Ford 2004

- 40 Belfry 1997; Duranleau, Ferland et Côté-Brouillette 1998; ICRCP 2001; Lavigueur 2001; Krebs et coll. 2003
- 41 Golse 1985; Cloutier et Renaud 1990; Gosselin 1997; Lafargue 1997; Maudire 1997; Pagé 1997; Danis et coll. 1998a et b; Wardle 1999; Thériault, Doyon et Doucet 2000
- 42 Bourgeard et coll. 1995; Bréauté, Rayna et Baudelot 1995; Schweinhart 1997
- 43 Aucouturier 2003, page 4
- 44 Aucouturier 2003
- 45 Aucouturier et Mendel 1999
- 46 Lapierre et Aucouturier 1984; Golse 1985; Cloutier et Renaud 1990; Donnet 1993; Aucouturier et Mendel 1999; Measroch 2000; Gravel et Tremblay 2001a et b
- 47 Aucouturier et Mendel 1999; Bordeleau et Morency 1999; Gravel et Tremblay 2001a et b; Pollack 2001
- 48 Golse 1985; Maudire 1997; Pagé 1997a et b; Bonange 2000; Thériault, Doyon et Doucet 2000; Hogan et Howe 2001
- 49 Guérette 1991; Bonange 2000; Héraudet 2000; Measroch 2000; Gravel et Tremblay 2001a et b
- 50 Maudire 1997
- 51 Aucouturier 2003
- 52 Maccoby 1990; Pollack 2001
- 53 GEPP de Tours 1992
- 54 Lapierre et Aucouturier 1984; Maudire 1997; Measroch 2000; Gravel et Tremblay 2001a et b ; Neufeld 2004
- 55 Gravel et Tremblay 2002b
- 56 Donnet 1993; Gravel et Tremblay 2001a et b
- 57 Maudire 1997; Gravel et Tremblay 2002b
- 58 Golse, 1985; Trocmé-Fabre 1987; Goleman 1997; Skonkoff 2000; Lajoie 2002
- 59 Gravel et Tremblay 2002b
- 60 Pollack 2001; Archambault 2002
- 61 Gravel et Tremblay 2001a et b
- 62 Gravel et Tremblay 2001a et b
- 63 Donnet 1993
- 64 Aucouturier et Mendel 1999; Manuela 2000
- 65 Aucouturier et Mendel 1999; Gravel et Tremblay 2001a et b
- 66 Bettelheim 1976; Guérette 1991; Lemelin 1991; Donnet 1993; Vandenplas-Holper 1995; Gillig 1997
- 67 Donnet 1993; Danis et coll. 1998a et b; Schack 2000; Thibon 2003
- 68 Cloutier et Renaud 1990; Aucouturier et Mendel 1999; Steinhauer 1999; Neufeld 2004
- 69 Lapierre et Aucouturier 1984; Royer et Bouchard 1993; Aucouturier et Mendel 1999; Halle et coll. 2000; Howes et Brown 2000;
- 70 Masny 1996; McKay 2001; Thériault 2003
- 71 MEQ 1998b page 5
- 72 Bonami et Garant 1996; Paquette 1996; Langevin 1997; Lafortune et coll. 2001; Pratte 2001
- 73 Langevin 1997
- 74 Ducros et Finkelstein 1990
- 75 Alin 1996; McNaughton et Krentz 2000
- 76 Donnay 2001
- 77 Baskerville 1999
- 78 Piot 1999; Senore 1999; Berthon 2000

- 79 Rudduck 1991; Bisailon 1997; Tardif 1997; Baskerville 1999
- 80 Côté-Thibault 1992; Berthon 2000; Ryan 2001
- 81 Langevin 1997
- 82 Altet et Britten 1983; Favre et Reynaud 2000
- 83 Tardif 1992; Schon 1994
- 84 Miron et Tochon 1998
- 85 Tochon 1989a; Tochon 1989b; Schon 1994; Gravel, Parent et Tremblay 1995; Sprinthal 1996; Reiman, et Thies-Sprinthal 1996; Legendre 1998a; Lindsay et Mason 2000; McNaughton et Krentz 2000; Perrenoud 2001
- 86 Ducros et Finkelstein 1990; Gravel, Parent et Tremblay 1995; Sprinthal 1996; Reiman et Thies-Sprinthal 1996; Legendre 1998a; Lindsay et Mason 2000; McNaughton et Krentz 2000; Paugam 2001; Perrenoud 2001
- 87 Miron et Tochon 1998
- 88 Perrenoud 1996b
- 89 Perrenoud 1996b page 195
- 90 Cifali 1996; Donnay 2001
- 91 Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin 2001; Pratte 2001a
- 92 Giust-Desprairies 1998a et b; Caumeil 1999
- 93 Tochon 1989b; Cohen, Dupret, Le Moël et Serrero 2002; Hugon 2002
- 94 Pirard 1997; Mucchielli 2000; Lagnel et Lagnel 2001; Cohen, Dupret, Le Moël et Serrero 2002; Hugon 2002
- 95 Schon 1994; Baillauquès 1996; Salaberry 1996; Perrenoud 2000
- 96 Salaberry 1996; Favre et Reynaud 2000; Nimier 2003
- 97 Morin dans Nimier 2003
- 98 Aucouturier 2004
- 99 Larose et Lenoir 1995 page 47
- 100 Charlier 1989; Shavelson et Stern 1981 dans Riff et Durand, 1993; Nimier 2003
- 101 Charlier 1989; Baillauquès 1996; Salaberry 1996; Favre et Reynaud 2000; Perrenoud 2000; Nimier 2003
- 102 Palkiewicz 1990
- 103 Lonergan dans Angers et Bouchard 1990; Palkiewicz 1990
- 104 Lonergan dans Angers et Bouchard 1990; Palkiewicz 1990
- 105 Palkiewicz 1992
- 106 Gravel, Parent et Tremblay 1995
- 107 Ward et House 1998
- 108 Cantin 1991; Gravel, Parent et Tremblay 1995; Miron et Tochon 1998; Faingold 2002
- 109 Gravel et Tremblay 1996; Tochon 1996
- 110 Espinosa et coll. 1997
- 111 MFEQ 1997
- 112 MEQ 2000
- 113 Département de Techniques d'éducation à l'enfance 2002
- 114 MFEQ 1997



Chapitre 3

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

1. CHOIX DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE
INTÉGRÉE DANS LES CPE
2. CHOIX DES CPE
3. ÉLABORATION DES PLANS D'ACTION ET
ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE
4. PLAN DE FORMATION PROPOSÉ

CADRE D'EXPÉRIMENTATION

1. CHOIX DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE INTÉGRÉE DANS LES CPE

Nous enseignons les rudiments de la pratique psychomotrice Aucouturier depuis plusieurs années dans le cadre de la formation initiale en TÉE au Cégep de Jonquière. Comme nous l'avons dit précédemment, ce sont d'abord des lectures et quelques contacts avec des praticiens européens qui nous ont permis d'intégrer les éléments de base de la pratique dans notre enseignement. Pour intégrer cette pratique psychomotrice, nous avons obtenu l'autorisation de Bernard Aucouturier, d'abord pour présenter le projet de recherche et ensuite pour développer un cadre d'expérimentation respectueux des finalités de la pratique. Nous sommes les premières à développer cette pratique en Amérique du Nord et l'ASEFOP a accepté de procéder de façon inhabituelle avec nous puisqu'il n'y avait pas de formateurs accrédités au Québec. En effet, en Europe, la formation à la pratique Aucouturier est dispensée par des formateurs accrédités par l'ASEFOP. C'est ainsi que nous avons réalisé deux activités pour parfaire nos connaissances de la pratique et développer une collaboration avec eux.

En premier lieu, nous avons reçu une formation de quatre jours, donnée par Bernard Aucouturier en février 2001 alors qu'il nous a rendu visite au Cégep de Jonquière. Cette activité d'échange sur les fondements de la pratique, sur les nouveautés qui lui ont été apportées et sur les caractéristiques du programme de formation nous a permis d'amorcer notre travail pour adapter la pratique au contexte éducatif québécois. À ce moment, Monsieur Aucouturier nous a assurées de son soutien à notre projet de recherche et nous avons jeté ensemble les bases de notre collaboration.

En second lieu, nous nous sommes rendues en Italie dans le cadre d'une mission de douze jours, avec comme principal objectif d'observer la pratique psychomotrice Aucouturier auprès des jeunes enfants, dans des milieux où celle-ci est implantée depuis plusieurs années. En effet, l'Italie du Nord a intégré la pratique Aucouturier dans le curriculum scolaire depuis près de dix ans et plusieurs crèches et écoles maternelles jouissent maintenant d'une bonne expertise en la matière. Nous avons visité plusieurs milieux et nous avons pu observer l'organisation matérielle des

salles de psychomotricité ainsi que des praticiennes en action avec des enfants de différents groupes d'âge. De plus, nous avons assisté à un séminaire de formation visant l'accréditation de praticiennes dans le cadre du programme de formation offert par la section italienne de l'ASEFOP.

Ces diverses activités nous ont permis de mieux comprendre la pratique et de développer un cadre d'expérimentation adapté aux CPE tout en respectant les visées de la pratique développée par Bernard Aucouturier. Finalement, Monsieur Aucouturier nous a reconnues pour développer la pratique au Québec.

2. CHOIX DES CPE

2.1. Procédure

Compte tenu des ressources disponibles, nous avons réalisé la recherche avec deux CPE du Saguenay - Lac-Saint-Jean.

La réussite d'une innovation résulte en partie du désir et de la motivation des acteurs principaux à y parvenir¹. En cohérence, pour sélectionner les deux CPE nous avons déterminé trois critères d'admissibilité au projet. Ainsi les CPE devaient fournir avec leur candidature :

- un extrait du procès-verbal attestant de l'intérêt unanime de l'équipe pour son implication dans le projet.
- un extrait du procès-verbal du conseil d'administration attestant de la volonté du CPE de participer au projet de recherche.
- un engagement écrit à réserver un budget pour l'acquisition du matériel de psychomotricité nécessaire jusqu'à concurrence de 2000.00\$.

Deux autres critères ont été retenus pour la sélection finale des CPE : le respect de la date limite pour déposer sa candidature et la localisation du CPE dans la région, de façon à en avoir un dans la sous région du Saguenay et un dans celle du Lac-Saint-Jean.

Pour choisir les CPE participants, nous avons d'abord présenté le cadre du projet et les critères d'admissibilité lors d'une rencontre régionale du Regroupement des services de garde à but non lucratif du Saguenay - Lac-Saint-Jean. Nous avons alors invité les CPE à soumettre leur candidature à la date fixée en fonction des critères établis. Parmi les six CPE qui se sont montrés intéressés, quatre étaient admissibles. En cohérence avec nos critères, un CPE provenant du Saguenay et un CPE du Lac-Saint-Jean ont été

choisis au hasard, par un tirage fait en présence d'un représentant du Regroupement.

2.2 Participants au projet

Le projet a permis à 24 personnes dont 20 éducatrices, deux conseillères pédagogiques et deux directrices de CPE, de participer aux activités de formation. Un certain nombre d'entre elles ont été sélectionnées comme sujets de la recherche et cela est expliqué dans le chapitre portant sur la méthodologie.

2.3 Protocole de collaboration

Un protocole de collaboration a été élaboré pour préciser les engagements respectifs des CPE et de notre équipe de recherche concernant le projet sur l'intervention en psychomotricité. Ce protocole définit la nature du projet de recherche, les activités reliées à l'expérimentation, l'échéancier de travail, la participation attendue des différents intervenants dans le projet, les responsabilités des chercheuses, les conditions de remplacement des participants au projet, l'implication financière du CPE ainsi que les dispositions déontologiques relatives au projet. Le protocole a été présenté et signé par les autorités des deux CPE et par les chercheuses avant le début des activités de recherche. La partie concernant le code déontologique fait l'objet d'un point particulier dans le chapitre sur la méthodologie.

3. ÉLABORATION DES PLANS D'ACTION ET ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE

Les CPE sont des organisations autonomes gérées par les parents à l'aide d'un conseil d'administration. Ainsi, chaque CPE possède son propre fonctionnement et fait ses propres choix en fonction de la communauté qu'il dessert. Dans un souci de respect de l'autonomie et de la diversité de chacun des CPE, nous avons proposé une démarche les conduisant à élaborer leur propre plan d'action pour implanter la pratique Aucouturier. Nous précisons dans ce qui suit la procédure d'élaboration des plans d'action qui a été utilisée et les activités qui ont été réalisées pour évaluer la démarche.

3.1 Élaboration des plans d'action

L'établissement du plan d'action avait pour objectif de permettre à chaque équipe de se préparer à la mise en place de la pratique psychomotrice

Aucouturier dans son milieu. Nous nous sommes inspirées de la méthode de gestion axée sur les résultats de l'ACDI² pour favoriser l'élaboration personnalisée des plans d'action des deux CPE. Cette méthode de développement participatif consiste principalement à définir les buts, les objectifs, les résultats escomptés, les conditions requises et les contraintes pouvant nuire à l'atteinte des objectifs. Ceci a permis de stimuler les équipes de travail en engageant tous les acteurs du projet dans l'acceptation de leurs responsabilités pour atteindre les résultats définis. Ainsi, nous avons élaboré un document de réflexion permettant à chaque CPE de définir ses propres paramètres de base pour mettre en place la pratique psychomotrice Aucouturier*. Après une activité de formation initiale de six heures, dont le but était de permettre aux équipes de comprendre le but, les fondements et les principes de base de la pratique psychomotrice Aucouturier, les deux équipes ont tenu trois rencontres de trois heures chacune, animées par les chercheuses pour définir leur plan d'action dans la mise en place de la pratique. Ainsi la définition des résultats attendus a été faite à partir des besoins et de la réalité de chacune des équipes. À la suite de chaque rencontre d'élaboration, un procès-verbal a été rédigé et accepté par l'équipe.

Les plans d'action ont été élaborés en fonction de cinq grands objectifs : favoriser le développement global et harmonieux de l'enfant, offrir un meilleur encadrement pédagogique aux enfants dans la salle de psychomotricité, définir un cadre organisationnel adapté au milieu pour introduire la pratique psychomotrice Aucouturier, pratiquer auprès des enfants et perfectionner sa pratique. Le plan d'action final de chaque CPE est constitué des trois procès-verbaux faisant état des décisions prises par l'équipe.

3.2 Évaluation de la démarche

L'évaluation de la démarche réalisée a été faite à partir de deux moyens : un questionnaire adapté à chaque CPE et complété individuellement par les membres du personnel ainsi qu'une rencontre d'évaluation animée par les chercheuses. Les questionnaires ont été bâtis à partir des plans d'action élaborés par chacun des deux CPE au début du projet, pour vérifier l'atteinte des résultats escomptés par les équipes respectives. Ainsi, chacun des indicateurs des changements attendus pour chaque objectif a été repris et évalué. La rencontre d'évaluation a duré six heures avec chacune des

* Document de travail pour définir les paramètres de base utilisés dans la mise en place de la pratique psychomotrice Aucouturier dans un CPE.

équipes et a permis de reprendre chacun des items du plan d'action pour faire le consensus de l'équipe sur l'évaluation du projet.

4. PLAN DE FORMATION PROPOSÉ

Comme nous l'avons explicité plus tôt, les recherches actuelles démontrent que la compétence résulte de l'intégration des savoirs et que celle-ci se développe principalement par la réflexion sur la pratique. De la pratique et de la réflexion sur la pratique se dégage une prise de conscience qui engendre des ajustements de l'intervention et cela constitue la base du développement professionnel. Ainsi, on peut dire que les théories ne prennent leur sens que dans la mesure où elles peuvent nourrir la pratique. Le plan de formation qui a été proposé aux équipes a été élaboré dans cette perspective. Cela avait pour but de permettre au personnel éducateur d'évoluer professionnellement en dégageant les liens essentiels entre la théorie et la pratique.

Le plan de formation comprend deux volets : la formation de base et la formation en cours d'action.

4.1 Formation de base

L'activité de formation avait pour premier objectif de permettre au personnel de chacun des CPE d'intégrer les notions de base relatives à la compréhension de la pratique psychomotrice Aucouturier et de développer une vision commune de la pratique psychomotrice. La formation de base se voulait le point de départ du changement dans la façon de faire du personnel en matière d'intervention psychomotrice. Pour atteindre cet objectif, chaque équipe a reçu une formation d'une durée de six heures. Celle-ci comportait l'observation d'une séance de psychomotricité animée par une praticienne d'expérience. Cette observation a permis d'introduire les informations théoriques essentielles à la compréhension de la pratique. Un document d'accompagnement de la formation a été remis à chaque personne pour optimiser la formation. Le document comprend trois grandes parties : le cadre conceptuel de la pratique, le cadre organisationnel et le cadre d'intervention pédagogique³.

4.2 Formation en cours d'action

4.2.1 Pratique réflexive

Les méthodes pédagogiques actuelles font de l'utilisation de la vidéo un instrument privilégié pour développer la pensée sur l'action des

professionnels de l'éducation⁴. En effet, l'enregistrement vidéo, parce qu'il constitue une réelle mémoire de l'action, est un outil particulièrement approprié pour obtenir une rétroaction des plus complètes⁵. Aussi, nous avons réalisé un plan de formation sur une année permettant trois cycles d'action-réflexion. Chaque cycle comprenait quelques semaines d'animation de séances pratiques auprès des enfants, l'enregistrement d'une séance et une démarche de réflexion sur la pratique.

4.2.1.1 Pratique

L'animation régulière de séances de psychomotricité par le personnel impliqué dans la recherche est un incontournable pour fournir la matière à réflexion sur l'intervention. Ainsi, chaque équipe de CPE a mis en place, suite à l'élaboration du plan d'action, un horaire hebdomadaire selon les ressources de son milieu. L'horaire planifié devait permettre à chaque éducatrice d'animer à chaque semaine, au moins une séance de psychomotricité auprès des enfants.

Dans un cas, une salle spécifique à la psychomotricité était disponible. Aussi, la mise en place de la pratique a pu se faire dès que le matériel nécessaire fut acquis et que l'horaire fut complété. Le personnel éducateur a débuté les séances pratiques environ un mois après la fin de la démarche d'élaboration des plans d'action soit en novembre 2001. Dans le cas de l'autre CPE, une salle polyvalente était disponible au CPE mais celle-ci n'était pas jugée suffisante pour permettre des séances régulières à tous les enfants. Aussi, une entente avec une école avoisinante, possédant l'organisation matérielle nécessaire à la pratique, a été conclue et un horaire a été établi pour permettre la mise en place de la pratique en utilisant les deux salles. La démarche a été un peu plus longue et la mise en place de la pratique régulière s'est amorcée en décembre 2001.

Dans les deux CPE, tous les enfants ont pu participer à des séances de psychomotricité Aucouturier de façon régulière environ une fois par semaine de novembre à juillet. Dans les deux CPE, aucune séance n'a été tenue pendant la période estivale en raison des vacances du personnel ou de la disponibilité réduite des salles utilisées pour la psychomotricité. Dans le CPE qui avait sa propre salle de psychomotricité, quelques groupes d'enfants ont participé à 2 séances par semaine. Dans l'autre CPE, des difficultés organisationnelles comme les conditions climatiques ou un ajustement à l'horaire de l'école, ont fait que des séances ont dû être annulées ou écourtées et ce, à quelques reprises.

4.2.1.2 Rappel stimulé

Le rappel stimulé a d'abord été utilisé comme une technique de recherche mais il présente un intérêt pédagogique pour soutenir l'activité cognitive et métacognitive parce qu'il permet une rétroaction rapide du sujet sur son action et que cette rétroaction est accompagnée par un professionnel immédiatement après l'intervention⁶. En effet, nos travaux antérieurs montrent que le rappel stimulé soutient le praticien dans sa réflexion en l'obligeant à se revoir rapidement après l'action. D'autre part, le rappel stimulé permet aux apprenants de découvrir une démarche d'analyse de l'action reposant sur le découpage de la bande vidéo en courtes séquences. Finalement, le rappel stimulé, en ravivant la mémoire immédiate, facilite l'analyse de l'action. S'appuyant sur tous ces constats de notre recherche précédente⁷, nous avons prévu des rappels stimulés pour toutes les éducatrices impliquées dans le projet de formation.

Techniquement, nous avons utilisé l'enregistrement vidéo de l'éducatrice pendant l'animation d'une séance de psychomotricité. Une personne avait été engagée dans chacun des CPE pour faire les enregistrements vidéo. La bande vidéo a été visionnée et arrêtée à chaque cinq minutes environ. Le rappel stimulé a été fait en présence d'une chercheuse qui questionnait l'éducatrice pour l'aider à se souvenir de ce qui l'a incitée à agir. Le rappel stimulé devant être fait le plus rapidement possible après l'action, les éducatrices ont été remplacées auprès des enfants pour une période d'environ deux heures.

Toutes les éducatrices ont pu faire au moins un rappel stimulé et certaines en ont fait trois pour les fins de la recherche.

4.2.1.3 Entretien réflexif

L'entretien réflexif est une rencontre de praticiens animée par la personne responsable de la formation. Le but de l'entretien réflexif est d'aider le praticien dans sa réflexion sur l'action en lui permettant de recevoir un feedback de ses collègues et ainsi, de mieux ajuster son intervention⁸.

Pour se préparer à l'entretien réflexif de groupe, les éducatrices se sont filmées lors de l'animation d'une séance auprès des enfants. Elles ont été invitées à visionner leur bande vidéo et à sélectionner un extrait qui les interrogeait sur leur compétence en psychomotricité. Lors des entretiens réflexifs, chaque personne présentait son questionnement à l'aide de l'extrait vidéo choisi et l'animatrice, rôle joué par une des chercheuses, invitait les participants à donner leur avis en s'appuyant sur les faits de

l'action, sur leurs connaissances et sur leur expérience. L'animatrice cherchait par ses questions et reformulations à faire évoluer la réflexion en évitant d'entrer dans le rôle d'expert. Cette façon de faire découle de notre expérience d'animation des micro-animations auprès de nos étudiantes depuis 1992⁹. Nous avons ainsi privilégié un mode de questionnement ouvert sur la situation présentée pour stimuler l'évolution du jugement critique du personnel éducateur sur la pratique.

Nous avons réalisé trois entretiens réflexifs dans la même séquence que les rappels stimulés avec chacune des deux équipes impliquées dans la recherche. Ces entretiens réflexifs duraient trois heures et ont eu lieu à environ deux mois d'intervalle.

4.2.1.4 Rédaction du journal professionnel

Le journal professionnel permet à l'éducatrice de poursuivre sa réflexion sur ses compétences en psychomotricité de façon à mieux comprendre ce qui s'est passé et à amener un changement positif dans son intervention auprès des enfants. «Le journal est un instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi»¹⁰. Le journal professionnel porte sur les choix, les décisions, les pensées et les sentiments ou émotions qui ont guidé l'action du praticien. Il est rédigé après l'entretien réflexif, c'est-à-dire qu'il permet de réfléchir à l'expérience vécue en y intégrant la rétroaction reçue de ses collègues.

Les consignes données au personnel éducateur ont été réduites à des recommandations de la part des chercheuses. En effet, le contexte organisationnel des CPE et la situation de travail du personnel éducateur nous ont amenées à penser que le journal devait se rédiger le plus librement possible en misant sur l'autonomie du personnel éducateur. L'intérêt du journal a été présenté dans le but de donner du sens à cet outil dans la démarche de formation proposée. Par la suite, bien que nous ayons opté pour un format libre d'écriture, nous avons exposé les conditions souhaitables pour favoriser la réflexion et nous avons suggéré les compétences professionnelles comme cadre de réflexion. Ces dernières ont été présentées dans un document d'accompagnement de la formation intitulé «Guide de formation à la pratique Aucouturier»¹¹. La description des compétences présentées dans ce document a été adaptée à partir des définitions des compétences professionnelles du profil de sortie utilisé dans le département¹².

Un échéancier, congruent aux étapes de réflexion proposées dans le cadre du projet, a été exigé de façon à assurer l'encadrement de la démarche de

réflexion. Chaque personne a donc rédigé trois journaux professionnels au total. Nous précisons qu'aucune évaluation de la démarche individuelle n'a été faite suite au journal. Les chercheuses ont plutôt choisi de donner une rétroaction individuelle, constituée de commentaires écrits dans le journal professionnel de chaque sujet. Ceux-ci avaient pour but essentiel de favoriser l'évolution professionnelle en confirmant des aspects positifs de l'intervention en psychomotricité et en suggérant des pistes de réflexion à poursuivre.

4.2.2 L'observation

L'observation en pédagogie est essentielle parce qu'elle permet le recul nécessaire pour saisir ce qui se passe réellement, parce qu'elle offre un regard différent de la situation pédagogique et parce qu'elle fournit une variété de données qui suscitent de nouvelles réflexions. L'analyse des données d'observations conduit alors à une meilleure compréhension de l'évolution de l'enfant et de sa propre pratique professionnelle. Ainsi, l'entraînement à l'observation s'avère un moyen intéressant de développement professionnel parce qu'il aide à mieux maîtriser la situation pédagogique. L'observation en formation permet de voir la réalité sous un autre angle et apporte ainsi de nouvelles données utiles dans le développement professionnel¹⁵.

La démarche d'observation proposée a consisté en une observation en retrait, c'est-à-dire une situation où le personnel éducateur observe une séance animée par une autre personne, notant les faits de l'action pendant la séance. L'observation avait pour but de permettre au personnel éducateur de mieux comprendre l'évolution de l'enfant et la portée de l'intervention en psychomotricité.

Le programme de formation a été établi pour permettre à chaque personne d'observer huit séances en retrait, dont quatre ont porté sur l'observation d'un enfant et quatre sur l'observation de l'intervention. À la fin de chaque séance d'observation, le personnel éducateur a été invité à compiler ses données de façon à pouvoir en faire l'analyse. À la fin de la démarche, le personnel de chacun des CPE a participé à deux rencontres collectives d'analyse d'une durée de trois heures chacune, soit une qui a porté sur l'analyse des faits reliés à l'observation de l'enfant et une sur l'analyse des faits relatifs à l'intervention. À ce moment, le personnel éducateur a été invité à présenter ses observations de l'enfant et ses questionnements concernant l'intervention en psychomotricité. Ces rencontres ont été animées par les chercheuses assistées d'experts, soit un psychiatre,

spécialisé en psychanalyse, pour l'analyse des faits sur les enfants et une psychomotricienne italienne, spécialiste de la pratique Aucouturier, pour l'analyse des faits sur l'intervention.

4.3 Séminaire régional de formation

A la fin de la phase d'expérimentation, un séminaire régional de formation a été organisé dans le but d'enrichir la compréhension de la pratique et de poursuivre le développement en maintenant le cap sur les orientations fondamentales. Ainsi, tout le personnel des deux CPE réunis a participé à une journée de formation donnée par une psychomotricienne italienne, spécialiste de la pratique Aucouturier.

NOTES

- 1 Ducros et Finkelstein 1990
- 2 Direction de la gestion axée sur les résultats 1999
- 3 Gravel et Tremblay 2001
- 4 Cantin 1991; Gravel, Parent et Tremblay 1995; Perrenoud 1996; Fontaine 1997; Correa et Gervais 2003
- 5 Cantin 1991; Gravel, Parent et Tremblay 1995; Tochon 1996; Fontaine 1997
- 6 Gravel, Parent et Tremblay 1995; Gravel et Tremblay 1996; Tochon 1996
- 7 Gravel, Parent et Tremblay 1995; Gravel et Tremblay 1996
- 8 Cantin 1991; Gravel, Parent et Tremblay 1995; Miron et Tochon 1998; Faingold 2002
- 9 Gravel, Parent et Tremblay 1995
- 10 Paré 2003 page 19
- 11 Gravel et Tremblay 2002
- 12 Département de Techniques d'éducation à l'enfance 2002
- 13 Rudduck 1990; GEPP de Tours 1992; Goelman et coll. 2000; Gravel et Tremblay 2001



Chapitre 4

MÉTHODOLOGIE

1. TYPE DE RECHERCHE RÉALISÉE
2. ÉCHANTILLON
3. RECUEIL DES DONNÉES
4. PRINCIPE DE TRIANGULATION
5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES
6. CODE DÉONTOLOGIQUE

MÉTHODOLOGIE

1. TYPE DE RECHERCHE RÉALISÉE

La recherche que nous avons menée consiste en une recherche-action avec une méthodologie qualitative. Ces deux choix ont été faits en fonction de la logique qui nous a amenées à entreprendre le projet de recherche réalisé. En effet, nous avons observé la difficulté, pour le personnel éducateur, d'introduire de la psychomotricité dans le programme d'activités offert aux enfants dans les CPE. Ce constat nous a incitées à nous engager dans l'action pour comprendre les difficultés vécues par le personnel dans l'introduction de ce genre d'activités auprès des enfants et pour vérifier ce que nous pouvions faire pour les aider à développer la psychomotricité avec les enfants.

Nous avons posé comme postulat de départ que le personnel éducateur a besoin d'un soutien pédagogique incluant une modalité de suivi pour introduire un changement dans sa pratique. De plus, nous avons postulé que le modèle de la pratique psychomotrice développée par Bernard Aucouturier est un modèle intéressant à intégrer dans les CPE du Québec pour les raisons que nous avons expliquées précédemment.

Nous avons aussi formulé certaines hypothèses de départ, surtout en ce qui a trait au type de soutien que nous devons apporter au personnel éducateur pour qu'il puisse intégrer une pratique psychomotrice régulière avec les enfants. Ceci s'est concrétisé principalement à travers le plan de formation que nous avons présenté dans le chapitre portant sur le cadre d'expérimentation. Enfin, nous avons travaillé avec un certain nombre d'a priori pour ce qui est des compétences en jeu dans l'acte éducatif lié à la pratique psychomotrice introduite dans les CPE. En effet, nos travaux antérieurs¹ sur les compétences professionnelles ont en partie inspiré notre interprétation des données recueillies bien que, tel que nous en témoignons dans la section portant sur la méthode d'analyse employée, nous soyons demeurées ouvertes à toutes les catégorisations émanant du corpus de données lui-même.

La méthodologie que nous avons utilisée s'inspire de l'ethnographie dans le sens où nous cherchons à décrire le plus justement possible une situation «naturelle», dans des sites restreints, avec un nombre de cas limité². L'objet de notre investigation concerne l'évolution des représentations du personnel éducateur en matière de psychomotricité de même que le

changement survenu dans la pratique du personnel, ce qui implique une modification de leurs représentations et de leurs décisions en action. Nous nous sommes aussi intéressées à leurs représentations du changement pédagogique et à celles de leur évolution professionnelle.

2. ÉCHANTILLON

Tel que nous l'avons précisé dans le chapitre portant sur le cadre d'expérimentation, deux CPE du Saguenay - Lac-Saint-Jean ont été associés à la recherche. Tous les deux détiennent un permis du MESSFQ, un d'une capacité d'accueil de 52 enfants en installation et l'autre de 60. Dans chacun des CPE, le personnel de direction a participé à certaines activités liées à la cueillette des données. Un des deux CPE comporte une équipe de direction à laquelle s'ajoutent une conseillère pédagogique et une responsable du volet « milieu familial ». Toutes les deux ont pris part à ces activités de cueillette de données. Par ailleurs, nous avons retenu deux critères pour sélectionner le personnel éducateur qui serait impliqué dans les activités de cueillette des données : détenir un poste régulier au CPE et pouvoir réaliser des séances de psychomotricité sur une base hebdomadaire régulière avec un groupe d'enfants. Ces deux critères ont permis à certaines éducatrices affectées de façon régulière au remplacement d'être impliquées dans la recherche. Ceci signifie un total de 11 éducatrices qui ont participé à toutes les phases des activités de recherche, soit quatre dans un CPE et sept dans l'autre. Trois autres éducatrices avaient été rejointes dans la phase de pré-intervention et ont dû abandonner pour des raisons de congé de maternité. Les données ont alors été retirées du corpus. Finalement, parmi les 11 éducatrices, un tirage au sort de trois personnes dans chacun des deux milieux a permis d'identifier six sujets pour une analyse en profondeur d'une partie du corpus des données. Des précisions seront apportées à ce propos dans la partie suivante.

Les tableaux qui suivent présentent les caractéristiques du personnel éducateur impliqué dans les activités de recherche.

TABLEAU 5.1 Âge du personnel

<i>Groupe d'âge (en années)</i>	<i>20 et moins</i>	<i>21-24</i>	<i>25-29</i>	<i>30-34</i>	<i>35-39</i>	<i>40-44</i>	<i>45-49</i>	<i>50 et plus</i>
Nombre d'individus	0	0	1	4	3	2	0	1

TABLEAU 5.2 Formation complétée¹

Type de formation	DEC TÉE ²	AEC TÉE ³	Bac Prépri ⁴	Autre Bac	Autre DEC ⁵
Nombre d'individus	3	3	4	1	2

TABLEAU 5.3 Années d'expérience en éducation à l'enfance

Nombre d'années d'expérience	0-1	2-5	6-10	11-15	16 et plus
Nombre d'individus	1	2	6	2	0

TABLEAU 5.4 Statut d'emploi

Statut d'emploi	Permanent	Remplacement	Temps plein	Temps partiel
Nombre d'individus	9	2	11	0

TABLEAU 5.5 Caractéristiques des groupes d'enfants dont le personnel éducateur est responsable

Caractéristiques des groupes d'enfants	Poupons 0 - 18 mois	Multi-âge 18 mois - 5 ans	18 mois - 3 ans	3 - 4 ans	4 ans	4-5 ans	5 ans
Nombre d'individus	2	3	2	1	2	1	0

- 1 Certaines éducatrices détiennent plus d'un diplôme
- 2 Diplôme d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance
- 3 Attestation d'études collégiales en Techniques d'éducation à l'enfance - peut être associée à un autre diplôme
- 4 Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire
- 5 DEC en Techniques d'éducation spécialisée et DEC en soins infirmiers associés à une AEC

3. RECUEIL DES DONNÉES

3.1 Nature des données et période de cueillette de données

Les données se subdivisent en deux grandes catégories : les données d'observation enregistrées par les chercheuses elles-mêmes et les verbalisations exprimées par les sujets, enregistrées et transcrites en verbatim. Ces données ont été recueillies en trois temps : pendant la phase préparatoire à l'intervention, pendant la durée de l'intervention et durant une phase postérieure à l'intervention. La phase préparatoire à l'intervention s'est déroulée au printemps 2001; la phase d'intervention s'est étendue de septembre 2001 à septembre 2002 avec un arrêt de huit semaines pendant l'été et la phase post-intervention s'est réalisée en début d'automne 2002.

3.1.1 Données d'observation

Des données d'observation ont été recueillies par les chercheuses elles-mêmes pour faire état de la situation de départ du CPE et aussi de celle de la pratique du personnel éducateur. Les données ont été recueillies de deux façons. D'abord, un inventaire des ressources du milieu et une collecte d'informations sur le programme éducatif et sur la structure de fonctionnement du CPE ont été faits avec chacune des directrices.

Ensuite, des observations directes, d'une durée de deux heures, incluant une période de psychomotricité, ont été réalisées pour chacun des onze sujets de la recherche. Celles-ci ont été effectuées à deux reprises pour chaque sujet : une fois pendant la période de pré-intervention et une fois pendant la phase de post-intervention. L'observation a permis de constater de visu les changements survenus dans la pratique de l'éducatrice et plus particulièrement, dans sa façon d'interagir avec les enfants.

La méthode d'observation utilisée a consisté pour la chercheuse à s'asseoir en retrait et à noter toutes les interventions de l'éducatrice susceptibles de fournir des indications quant à sa façon de faire la psychomotricité avec les enfants et quant à la qualité de sa relation avec les enfants. Ce choix méthodologique a été fait après avoir analysé certains outils d'évaluation de la qualité de l'interaction adulte-enfant en milieu de garde. Nous avons pris connaissance plus particulièrement de l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire³, de l'outil développé par Arnett, le «Caregiver Interaction Scale»⁴, des travaux de Stipek et Byler⁵ et de ceux de Laevers⁶. Nous avons jugé à partir des protocoles d'application proposés que notre canevas de recherche et les ressources dont nous disposions ne

permettaient pas une utilisation intégrale de ces outils. Par contre, il nous ont fourni des thèmes d'observation nous permettant d'orienter l'activité d'observation des chercheurs :

- l'interaction positive avec les enfants (chaleur, enthousiasme et communication avec l'enfant);
- la façon de reprendre et de confronter les enfants (éviter de blâmer et de blesser l'enfant, chercher à expliquer);
- l'attachement (disponibilité et présence versus détachement, retrait);
- la permissivité (tendance à laisser passer les comportements répréhensibles de l'enfant).

Par ailleurs, l'observation se révèle un procédé de cueillette de données qui comporte en lui-même un certain nombre de biais reliés à la subjectivité même du chercheur et à l'impact de sa seule présence dans la situation observée⁷. Pour diminuer cet impact, nous avons préparé les éducatrices à notre présence lors des entrevues pré et post intervention. Nous leur avons expliqué le sens de l'exercice et leur avons demandé de préparer les enfants à notre venue. De plus, nous avons tenu à ce que l'éducatrice soit observée par la même chercheuse au début et à la fin de l'intervention. Ainsi, le changement observé l'est par la même personne avec des biais qui peuvent se ressembler d'une fois à l'autre. De plus, l'information obtenue a été mise en perspective avec les données recueillies par d'autres procédés de sorte à valider la démarche. C'est ce qui est expliqué dans la section sur la triangulation des données.

3.1.2 Verbalisations

Différents types de verbalisations ont été recueillis pour obtenir une diversité d'informations sur les représentations du personnel éducateur en ce qui concerne la psychomotricité et son utilisation en milieu de garde. Nous nous sommes aussi intéressées à la représentation du rôle de l'éducatrice ainsi qu'à celle de l'évolution professionnelle et de ce qui la facilite. Toutes les verbalisations ont été enregistrées sur cassettes audio et ont été transcrites sous forme de verbatim par une transcriptrice professionnelle. Pour une heure d'enregistrement, nous comptons en moyenne une quinzaine de pages de texte à analyser.

3.1.2.1 Entrevues semi-dirigées

Les représentations initiales de chaque éducatrice ont été recueillies par des entrevues individuelles et enregistrées. Ces entrevues initiales (I) ont

toutes été réalisées avant l'intervention dans le milieu et ont pris la forme d'entrevues semi-dirigées. Le choix de cette formule repose sur le principe que l'esprit humain n'est pas linéaire et que souvent, l'important, l'essentiel se cache au détour du sentier⁸. Un canevas d'entrevue a été utilisé et précise les thèmes qui devaient être abordés avec chacun des sujets pour maintenir la congruence de l'activité. Toutefois, chaque sujet était libre de laisser cours à sa pensée sur chacun des thèmes et si un thème était abordé avant un autre, il appartenait alors à la chercheuse de le reconnaître et d'ajuster la conduite de l'entrevue en fonction de l'évolution de l'échange. De plus, la chercheuse devait s'installer dans une position d'écoute active, amenant le sujet à préciser sa pensée. La chercheuse devait éviter d'induire ses propres images et de proposer des réponses au sujet⁹. Les entrevues finales (EF) ont été effectuées par les chercheurs-associés et nous les avons préparés à l'exercice par une activité de formation qui leur a permis de comprendre le sens de l'entrevue et la méthodologie de l'entretien. L'activité de formation à l'entrevue a pris la forme d'un exposé et d'une micro-animation¹⁰.

Malgré tout, les biais du procédé existent et c'est ce qui justifie une méthodologie de recherche permettant la triangulation des données.

3.1.2.2 Rappels stimulés

Le rappel stimulé (RS) est une technique qui permet de recueillir des données sur la pensée en cours d'action, sur les préoccupations et l'état émotif du praticien au moment où il a agi¹¹. Trois rappels stimulés ont été réalisés auprès de trois membres du personnel éducateur par CPE, ce qui donne un total de 18 rappels stimulés. Ces trois rappels stimulés ont été effectués à un intervalle régulier avec les sujets sur une période d'environ six mois.

La technique utilisée a consisté à revoir, avec le sujet, immédiatement après une séance qu'il venait d'animer, la bande vidéo de cette séance. Le sujet était invité à s'exprimer sur ce qui le préoccupait ou l'animait sur une séquence d'une durée de cinq minutes environ. C'est le chercheur qui décidait du moment où la bande vidéo était arrêtée.

Le chercheur devait éviter d'induire ses propres idées au sujet et se placer davantage dans une position d'écoute active. De plus, les questions posées devaient amener le sujet à expliquer son action plutôt qu'à la juger ou en faire le bilan.

Enfin, bien que cela n'ait pas été prévu au canevas initial de recherche, nous avons réalisé, à des fins de formation, un rappel stimulé avec chacune des éducatrices participant au projet. Ces rappels stimulés ont aussi été transcrits et ont été utilisés pour définir les compétences requises par le personnel éducateur (objectif 1).

3.1.2.3 Enregistrement des entretiens réflexifs.

Tel que nous l'avons expliqué dans le chapitre décrivant le cadre d'expérimentation, nous avons tenu trois entretiens réflexifs (ER) pour susciter une réflexion partagée sur la pratique avec chacune des deux équipes. Cet exercice stimule la réflexion sur l'action et entraîne des réajustements réguliers dans l'intervention. Les entretiens réflexifs ont été concomitants aux rappels stimulés et réalisés à la même fréquence. La durée d'un entretien réflexif était approximativement de trois heures pour un total de 45 pages de verbatim à chaque fois. Six enregistrements ont été complétés.

3.1.3 Journaux professionnels et procès-verbaux

Les journaux professionnels (JP) constituent une bonne source d'information sur la réflexion sur l'action. Ils ont été rédigés par les éducatrices au terme de chacun des trois entretiens réflexifs, recueillis et analysés. Notre choix ayant été de proposer un format libre de rédaction, nous nous sommes retrouvées avec des journaux de longueur et de contenu très variés. Certains sujets ont rédigés des textes d'un tiers de page alors que d'autres ont écrit sur trois ou quatre pages.

Par ailleurs, nous avons rédigé les procès-verbaux des trois rencontres de planification tenues dans chacun des CPE et celui de la rencontre d'évaluation finale. Tous ces documents font partie du corpus de données que nous avons prises en compte dans la recherche. Enfin, nous avons élaboré un questionnaire d'évaluation du projet adapté à chacun des CPE. Ces questionnaires ont été complétés individuellement par les éducatrices et par le personnel de direction. Ils ont été compilés pour chacun des CPE et ont servi à amorcer les échanges lors de la journée d'évaluation du projet tenue avec les deux équipes. Tout ce matériel fait partie du corpus de données ayant fait l'objet d'une analyse de notre part.

3.2 Corpus des données

Le tableau 5.6 présente la composition du corpus de cueillette des données selon les outils de cueillette de données qui ont été utilisés.

TABLEAU 5.6 Corpus des données

<i>Sujets</i>	<i>Entrevues individuelles (pré et post intervention)</i>	<i>Observations (pré et post intervention)</i>	<i>Rappels stimulés</i>	<i>Enregistrements des entretiens réflexifs</i>	<i>Journaux professionnels</i>	<i>Procès-verbaux</i>
CPE 1				3 /équipe		4 /équipe
Direction	3 X 2	1 inventaire du milieu (i)				
Personnel éducateur	7 X 2	7 X 2	3 sujets X 3 4 sujets X 1		7 X 2	
CPE 2				3 /équipe		4 /équipe
Direction	1 X 2	1 inventaire du milieu (i)				
Personnel éducateur	4 X 2	4 X 2	3 sujets X 3 1 sujet X 1		4 X 2	
Total	30	22 + 2 (i)	23	6	22	8

4. PRINCIPE DE TRIANGULATION

La triangulation des diverses sources de données recueillies auprès des sujets, entrevues, rappels stimulés, entretiens réflexifs, journaux professionnels et questionnaires d'évaluation, permet d'assurer une part de l'objectivité de la recherche. De plus, le croisement de ces données avec celles qui ont été collectées auprès de l'équipe de direction par le biais des entrevues et celles obtenues par les activités d'observation directe, réalisées par les chercheurs, raffermis la validité interne de la recherche en offrant la possibilité de vérifier la concordance de ces données.¹²

Toujours en lien avec les procédés qui ont été déployés pour garantir le caractère scientifique du travail de recherche qui a été effectué par notre équipe, des discussions régulières entre les chercheurs, à toutes les étapes du travail, ont permis de clarifier et de justifier les positions de l'une et de

l'autre. Le travail sur le corpus des données a été réalisé «à quatre mains» et des mémos étaient rédigés régulièrement, particulièrement dans la phase d'analyse des données pour s'assurer d'une compréhension commune des différents objets de notre réflexion.

5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données constitue une phase majeure du travail de recherche. Nous avons pensé être capables de faire ce travail en continu mais les exigences de la phase d'intervention additionnées aux contraintes temporelles avec lesquelles nous avons dû composer, ne nous ont pas permis de procéder aussi systématiquement dans le temps que nous l'aurions souhaité. Par contre, nous avons pris connaissances des données de la recherche au fur et à mesure où elles étaient recueillies, nous avons échangé régulièrement sur notre compréhension de certains faits portés à notre attention et nous avons partagé nos intuitions. Tous ces moments de réflexion en équipe ont influencé nos différentes interventions auprès de chacun des CPE et ont permis de les ajuster le plus possible aux besoins identifiés. Des notes de ces échanges ont été consignées lors de chaque rencontre de planification que nous avons tenues pendant les trois années qu'a duré le projet, souvent à une fréquence hebdomadaire.

L'analyse systématique et méthodique des données s'est réalisée plutôt dans le dernier tiers du projet. Des décisions d'ordre technique et méthodologique ont d'abord dû être prises. Sur le plan technique, différentes consultations et activités de perfectionnement nous ont amenées à pencher pour un traitement informatique des données avec le logiciel N'Vivo. Ce logiciel nous est apparu comme le plus adapté à nos besoins et le plus convivial pour nous. Par ailleurs, pour la revue de littérature, nous avons utilisé le logiciel Procite pour constituer notre banque de données. Sur le plan méthodologique, toutes les décisions que nous avons prises sont présentées dans la partie qui suit.

5.1 Codage et condensation des données

Nous avons d'abord procédé à une première étape qui a consisté à coder l'ensemble du corpus de données pour le condenser et en permettre l'interprétation. Nous nous sommes d'abord entendues sur un certain nombre de codes définis au préalable. Il s'agit des codes que nous avons utilisés dans notre première recherche pour définir les compétences du personnel éducateur¹³ et d'un certain nombre de nouveaux codes liés aux

caractéristiques de la pratique psychomotrice de Bernard Aucouturier pour lesquels nous avons une compréhension commune. Ces codes ont été appliqués à tous les segments du corpus auxquels ils correspondaient. Par ailleurs, étant dans un paradigme de recherche inspiré de l'ethnographie, nous nous sommes autorisées à faire une lecture des textes avec une ouverture à l'émergence de nouveaux codes. En effet, « la méthode ethnographique contemporaine se présente comme inductive et générative (par opposition à vérificatoire) (...) Une première lecture d'ensemble des données vise à explorer la portée, puis à y relever des thématiques récurrentes, des régularités, des configurations donnant lieu à des catégories et à des modèles descriptifs.»¹⁴ À chaque fois que l'une de nous deux créait un nouveau code, il était classé à part et faisait l'objet d'un échange en équipe pour décider de son sens et de sa pertinence. Il était ensuite placé au bon endroit dans l'arbre de concepts et utilisé dès lors par les deux chercheuses. N'VIVO permet la rédaction de mémos sur les codes et cette fonction a facilité tout ce travail, des mémos étant attachés à chaque nouveau code.

Comme le jugement critique sur sa propre pratique est associé à l'évolution de la compétence professionnelle, nous avons codé une partie du corpus en utilisant le système de codification du jugement critique que nous avons élaboré dans nos travaux antérieurs d'après le modèle des niveaux de pensée de Palkiewicz¹⁵. Par contre, nous avons dû adapter la procédure pour faciliter le traitement des données et rendre l'opération réalisable. D'abord nous avons pris pour acquis que les verbatim des entrevues initiales et des rappels stimulés fournissaient du matériel relié davantage aux niveaux de la pensée empirique et de la pensée conceptuelle du sujet. En effet, dans le cas des entrevues semi-dirigées réalisées en début de projet, le sujet est invité à exprimer ce qu'il comprend des différentes questions liées à nos préoccupations de recherche et dans le cas des rappels stimulés, le sujet est amené à expliquer son action. Nous avons donc décidé de ne pas coder ces outils au niveau de la pensée critique sauf pour les quelques extraits où le sujet portait fortuitement un jugement critique sur un des objets de réflexion liés à nos questions de recherche.

Par ailleurs, nous avons posé comme postulat que le niveau de la pensée rationnelle qui s'exprime par le jugement critique du sujet sur son action ou sur toutes autres questions liées à la recherche, risque d'être plus présent dans les entretiens réflexifs, les journaux professionnels et les entrevues finales. Aussi, avons-nous décidé de ne coder systématiquement le jugement critique que dans ces outils, sans toutefois coder les niveaux

empirique et conceptuel comme nous l'avons fait dans nos premiers travaux. Nous avons plutôt déterminé deux codes que nous avons appelés «jugement critique appuyé» et «jugement critique non appuyé». Nous avons aussi choisi de coder de façon distinctive les difficultés et les changements positifs identifiés par le sujet lui-même, ceci représentant pour nous un jugement critique d'une valeur particulière dans le contexte de notre recherche. Nous avons enfin décidé de coder tous les extraits se rapportant à l'affect de l'éducatrice parce que ceci nous permettait d'avoir un point de vue d'intérêt pour comprendre l'action de l'éducatrice et observer son évolution dans la pratique. Enfin, nous avons marqué du code «difficulté identifiée par le chercheur» tous les extraits où nous percevions une difficulté dans la pratique, sans que le sujet en fasse mention. Nous avons délibérément omis de coder le niveau décisionnel de la pensée puisque toutes les décisions en action étaient relevées par les rappels stimulés et que nous nous sommes aperçues que les journaux professionnels, tel que nous les avons supervisés, ne fournissaient pas suffisamment d'indications à ce niveau. C'est un sujet qui sera discuté dans le chapitre portant sur les conclusions de recherche.

Pour réaliser le travail d'analyse, nous nous sommes partagé le corpus de données. Nous avons pris les sujets un par un et nous avons procédé à l'analyse des verbatim dans l'ordre où ils ont été recueillis. Seules les notes d'observation ont été codées par la chercheuse qui les a prises, cela garantissant selon nous, une meilleure interprétation des données.

Les discussions entre nous deux ont été très nombreuses au début de l'exercice d'analyse pour harmoniser le codage et l'interprétation des données. Ces discussions ont diminué graduellement au fur et à mesure où nous avons progressé, l'apparition de nouveaux codes se faisant de plus en plus rare avec l'avancement du travail.

5.2 Analyse et interprétation des données

La deuxième étape de la phase d'analyse a consisté à interpréter les données en relation avec les questions et préoccupations de notre recherche. Dans un premier temps, nous avons travaillé à dégager les compétences requises pour intervenir en psychomotricité avec les enfants, dans la perspective de la pratique Aucouturier. Pour effectuer cette partie du travail, nous avons procédé principalement par croisement entre les codes reliés à la pratique en tant que telle et ceux reliés aux différentes compétences. Nous avons examiné à chaque fois les difficultés repérées par le personnel éducateur et celles que nous avons nous-mêmes identifiées.

Nous avons recherché dans le matériel ainsi obtenu les récurrences mais aussi les particularités puisque notre but était de définir l'ensemble des compétences requises dans une telle pratique psychomotrice avec les enfants. Les résultats de ce travail sont présentés dans le chapitre cinq du présent rapport.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes attaquées à la question du développement des compétences professionnelles liées à l'intervention en psychomotricité et à l'analyse des mécanismes de soutien mis en place dans le cadre du projet pour le favoriser. Pour ce faire, nous nous sommes penchées sur chacun des sujets et nous avons observé l'évolution de ses représentations entre la phase de pré intervention et la phase post intervention. Nous sommes parties du principe qu'une modification de la pratique s'accompagnait d'un changement dans les représentations du personnel et d'une évolution du jugement critique sur sa pratique.

Pour observer l'évolution des représentations, nous avons identifié les thèmes qui nous semblaient essentiels à examiner en égard aux objectifs de la pratique et nous avons procédé à un examen systématique des codes reliés à ces thèmes pour chacun des sujets et ce, à l'intérieur des outils nous permettant de saisir l'évolution du sujet à différents moments du projet. Le tableau 5.7 présente les thèmes qui ont fait l'objet d'une analyse ainsi que les outils utilisés.

Nous avons aussi examiné l'évolution du jugement critique du personnel éducateur sur la pratique. Pour ce faire, nous avons identifié le questionnement du sujet à chacun des entretiens réflexifs et nous avons relevé les codes qui y étaient associés. Puis nous avons examiné l'évolution du jugement critique pour chacune des trois séquences : rappel stimulé - entretien réflexif - journal professionnel. Nous avons aussi regardé tous les éléments identifiés comme étant une difficulté ou un changement positif par le sujet et avons observé les codes liés à ces difficultés dans tous les outils du recueil de données. Cela nous permet de repérer comment le sujet a évolué tout au long de la démarche de formation que nous lui avons proposée.

Les résultats de cette analyse ont été juxtaposés pour repérer les récurrences entre les sujets et identifier les singularités. Combinés à l'information recueillie auprès des équipes de direction des deux CPE et à celle amassée par les chercheuses lors des activités d'observation, ces résultats nous fournissent des clefs pour mesurer l'impact du programme de formation qui a été expérimenté. Les activités d'évaluation réalisées en fin de parcours, soit les questionnaires complétés par les sujets et les

procès-verbaux rédigés au moment de l'activité d'évaluation, nous fournissent une troisième source d'information pour valider notre analyse. Les résultats de ce travail sont présentés dans le chapitre six.

TABLEAU 5.7 Thèmes analysés et outils utilisés

<i>Thèmes</i>	<i>RS1</i>	<i>ER1</i>	<i>JP1</i>	<i>RS2</i>	<i>ER2</i>	<i>JP2</i>	<i>RS3</i>	<i>ER3</i>	<i>JP3</i>	<i>I</i>	<i>EF</i>	<i>OI</i>	<i>OF</i>
Changement dans la pratique													
A) Qualité de l'interaction													
• Interaction positive	♦			♦			♦					♦	♦
• Punitivité	♦			♦			♦					♦	♦
• Détachement	♦			♦			♦					♦	♦
• Permissivité	♦			♦			♦					♦	♦
• Intervention démocratique	♦			♦			♦					♦	♦
B) Qualité de l'encadrement													
• Structure de la séance	♦			♦			♦					♦	♦
- Consignes et règles	♦			♦			♦					♦	♦
- Repères spatio-temporels	♦			♦			♦					♦	♦
• Façon de régler les conflits	♦			♦			♦					♦	♦
Changement dans les représentations													
• Psychomotricité	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
• Séance de psychomotricité	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
• Sécurité	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
• Rôle de l'éducatrice	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
• Enfant et son développement	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
• Équipe de travail	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦
• Développement professionnel	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦	♦

6. CODE DÉONTOLOGIQUE

Le Cégep de Jonquière a formé un comité d'éthique, relevant de la Direction des études, dont le mandat est de voir à ce que les chercheurs prennent les mesures requises pour garantir le respect des dispositions déontologiques applicables à leur champ d'études¹⁶. Conformément aux modalités prévues par le collège, nous avons soumis au comité une description des mesures envisagées pour assurer que le projet soit réalisé

dans le respect des règles d'éthique propres à la recherche en sciences humaines et à la recherche impliquant des enfants. Pour préciser les mesures à adopter, nous nous sommes inspirées des travaux du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada¹⁷ et de la réflexion de Hedges¹⁸ à ce sujet. Nous avons tenu des rencontres d'information avec les différents acteurs du projet pour leur permettre de bien comprendre dans quoi ils s'engageaient. Nous avons contracté des ententes protocolaires avec chaque membre du personnel impliqué, celles-ci précisant les conditions du projet ainsi que les mesures que nous allions prendre pour protéger et garantir le respect de la confidentialité des informations détenues sur les personnes. Nous leur avons demandé individuellement un accord écrit pour nous permettre d'utiliser les données vidéo à des fins de diffusion de la recherche ou d'activités pédagogiques. Nous avons aussi préparé un formulaire de consentement des parents à la participation de leur enfant aux activités de la recherche. Les parents ont été informés par les directrices des deux CPE de la nature du projet et de son implication. Finalement, toutes les personnes ayant accès aux données de recherche ont dû signer devant un pro notaire un engagement formel à respecter la confidentialité des données et le code d'éthique de la recherche en vigueur au collègue.

NOTES

- 1 Gravel, Parent et Tremblay 1995; Département de techniques d'éducation à l'enfance 2002
- 2 Laperrière 1997b
- 3 Harms, Clifford et Cryer 1998
- 4 Arnett 1989; Goelman 2000b; Doherty et coll. 2000 ; Doherty et coll. 2000
- 5 Stipek et Byler 1992
- 6 Laevers 2000
- 7 Jaccoud et Mayer 1997
- 8 Deslauriers 1991
- 9 Designing Structured Interviews for Educational Research. 1997; Frary 1996; Pourpart 1997
- 10 Gravel, Parent et Tremblay 1995
- 11 Gravel et Tremblay 1996; Tochon 1996
- 12 Laperrière 1997a
- 13 Gravel, Parent et Tremblay 1995
- 14 Laperrière 1997b, page 326
- 15 Gravel, Parent et Tremblay 1995
- 16 Cégep de Jonquière 2000
- 17 Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada; Conseil de recherche en sciences médicales du Canada et Conseil de recherche en sciences humaines du Canada 2003
- 18 Hedges 2001



Chapitre 5

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES IMPLIQUÉES DANS L'ACTE PÉDAGOGIQUE SPÉCIFIQUE À LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE EN SERVICES DE GARDE

1. LES COMPÉTENCES RELIÉES À L'ADOPTION
D'UNE POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT
ET À LA DÉMARCHE D'ÉVOLUTION
PROFESSIONNELLE
2. LES COMPÉTENCES LIÉES À L'ACTE
PÉDAGOGIQUE
3. LES COMPÉTENCES IDENTIFIÉES POUR
RACONTER L'HISTOIRE AUX ENFANTS
ET ACCOMPAGNER L'ENFANT DANS
L'ACTIVITÉ D'EXPRESSION GRAPHIQUE,
PLASTIQUE ET LANGAGIÈRE

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES IMPLIQUÉES DANS L'ACTE PÉDAGOGIQUE SPÉCIFIQUE À LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE EN SERVICES DE GARDE

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse des données de la recherche en ce qui a trait aux compétences en jeu pour accompagner les enfants dans la pratique psychomotrice expérimentée. Les compétences sont définies en fonction de la pratique des éducatrices, de leur vécu et de ce qu'elles en ont dit. Toutes avaient de l'expérience auprès des enfants dans les CPE mais elles étaient novices dans la pratique psychomotrice. Les extraits rapportés font état de leurs compétences mais aussi de leurs difficultés, identifiées par elles-mêmes ou par les chercheuses. Ainsi, nous ne prétendons pas à une description exhaustive des compétences requises dans la pratique de Bernard Aucouturier mais à une description détaillée des compétences d'éducatrices à l'enfance qui intègrent une pratique psychomotrice dans le programme éducatif du CPE. Il va de soi que l'observation d'experts pourrait permettre d'élaborer davantage sur les compétences requises dans la pratique Aucouturier.

Dans un premier temps, nous exposons les compétences liées à la posture d'accompagnement sur laquelle repose la pratique psychomotrice et qui nécessite une démarche d'évolution professionnelle de la part du personnel éducateur. Dans un second temps, nous définissons les compétences professionnelles spécifiques impliquées dans l'acte pédagogique en psychomotricité. Celles-ci seront développées à partir de chacune des tâches identifiées pour réaliser les séances de psychomotricité avec les enfants : aménager et organiser l'espace physique, accueillir les enfants, encadrer les enfants dans la séance, accompagner l'enfant dans son parcours de maturation psychologique et raconter l'histoire.

1. LES COMPÉTENCES RELIÉES À L'ADOPTION D'UNE POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT ET À LA DÉMARCHE D'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE

Avant d'aborder les compétences professionnelles liées à l'adoption d'une posture d'accompagnement par l'éducatrice et à la démarche d'évolution

professionnelle, il convient de rappeler certains fondements même de la pratique. En effet, comme il a été expliqué dans le second chapitre portant sur le cadre conceptuel, la pratique psychomotrice de Bernard Aucouturier se situe dans «une approche globale et ludique de l'enfant qui reconnaît le plaisir et l'expression des pulsions de l'enfant à travers ses jeux moteurs». Dans la pratique Aucouturier, l'adulte favorise le jeu initié par l'enfant et se met à son écoute pour lui permettre d'évoluer. L'adulte développe ainsi une manière d'accompagner l'enfant à partir de ce que l'enfant vit, à partir du jeu et de l'action qu'il met en scène. Cela implique une transformation dans la façon de faire des éducatrices et repose sur leur volonté de changement et de dépassement. Ces motivations sont associées à la transcendance qui fait partie de la compétence *professionnalisme*. D'autre part, l'évolution professionnelle du personnel éducateur est favorisée lorsqu'elle s'inscrit dans une démarche où toute l'équipe de travail vise l'intégration d'une nouveauté pédagogique¹. Cela met en perspective deux compétences, *la communication avec les partenaires* et *la gestion du programme éducatif*. Cette dernière intègre les capacités à travailler en équipe et à participer aux décisions liées à l'application du programme éducatif dans le CPE. Dans ce qui suit, nous présentons ces trois compétences.

1.1 Le professionnalisme

Motivation à développer l'intervention en psychomotricité

Dans les deux CPE, les éducatrices ont exprimé que c'est leur désir d'aider les enfants à se développer qui est leur principale motivation lors de l'intervention pédagogique en psychomotricité. C'est ce qui les a incitées à s'inscrire dans le projet et c'est ce qui les rend satisfaites du cheminement réalisé. À cette motivation, se rattachent des convictions telles l'influence du jeu dans le développement de l'enfant, l'importance d'observer l'enfant pour bien le connaître et le souci de le stimuler tout en respectant son rythme. On peut penser que les éducatrices sont disposées à mieux comprendre les besoins spécifiques des enfants et que cela est pour elles une source de satisfaction dans leur travail.

Permettre aux enfants de jouer

IMARTINE280501

Moi, ce qui me motive c'est vraiment, je vois beaucoup d'avancement. Je pense que la petite enfance, c'est important. Je pense que c'est un petit peu délaissé parce que quand je vois des CPE qui sont... Il n'y a aucun endroit (pour bouger). Les enfants commencent en garderie à 18 mois et ils sont là jusqu'à 5 ans. C'est un endroit clos. Et là, on les entre à l'école. Ça' pas de bon sens. Ils

ont besoin de jouer. La petite enfance, c'est le temps. À l'école, tu n'as pas le choix. La petite enfance, c'est le plaisir.

Aider l'enfant à se développer

EFIAURENCE120602

Je dirais que j'ai acquis plus de confiance. Puis, je pense qu'il y a toujours des solutions. Puis moi, c'est vraiment, aller pour aider l'enfant. Aider l'enfant à aller au-delà de ses contraintes. C'est sûr que chaque enfant a son histoire. Tenir compte de ça, mais l'aider aussi dans ça.

IDANIELLE100901

Moi, je pense que, voir les enfants s'épanouir comme ça, je pense que c'est la plus grosse fleur aussi qu'on peut avoir. Puis, voir les enfants se dépasser toujours et voir où l'enfant peut trouver sa limite. Il va grimper. Il va être capable d'atteindre les objectifs, (...) C'est ce qui me rend satisfaite, c'est de voir leur cheminement dans leur développement, voir leur cheminement et voir comment ils sont capables de s'en sortir, en fait, de passer des étapes. ...Moi, je veux aller aider l'enfant à faire son cheminement dans ça, dans la psychomotricité.

Respecter le rythme de chaque enfant

ISYLVIE250501

Oui, parce que l'enfant, dans le 18 mois, il y en a qui marchent, il y en a que ça ne fait pas longtemps qu'ils sont solides sur leurs jambes. Donc, je ne peux pas leur demander ou les apeurer pour leur faire faire quelque chose qui est trop compliqué. S'il y a des choses pour ramper, l'enfant va aller dans ce qu'il est capable de faire. Si je monte plusieurs activités, mais que je vois que celui qui est moins avancé va à son propre rythme, pour moi c'est ça, j'ai gagné. J'ai gagné même s'il a fait juste une activité ou qu'il en a découverte juste une, pour moi, j'ai gagné. L'enfant s'est rassuré à faire cette chose-là. Et, quand des fois je lui offre d'autres opportunités plus difficiles, je l'accompagne.

Découvrir chaque enfant

EFJOELLE030602

Puis, il y a des enfants, comme je vous dis, que je vois sous un autre angle. Je les vois sous un autre jour. C'est vraiment différent. Ça m'a apporté. J'apprends à les connaître différemment, beaucoup les garçons, beaucoup les garçons. Vraiment là, ça m'a apporté énormément. Puis bon, c'est ça, les séances auparavant, j'en faisais de la psychomotricité, bon, une fois par ci par là. Mais, pas comme ça, pas vraiment religieusement. Je sens que, vraiment là, je m'investis. Puis, j'ai le goût d'y aller.

RS1LOUISE220102

À un moment donné, il en a placé un tout seul. Je l'ai laissé faire. Il a réussi à le mettre. Ça semblait plus facile parce qu'il est plus petit. Il a été capable

d'aller le porter. Je trouvais ça le fun qu'il réussisse. J'étais contente... Je me disais: «Mon Dieu, il doit être content. Il doit être fier de lui». C'est comme ça que je me sentais à l'intérieur.

S'améliorer professionnellement

Du seul fait de s'être engagé dans le projet, le personnel des CPE a démontré une forte volonté de s'améliorer sur le plan professionnel. L'ensemble du personnel a honoré ses engagements par une présence assidue aux activités de formation et par une collaboration étroite lors des activités de recherche. De plus, le personnel réinvestit ses apprentissages dans une pratique psychomotrice régulière avec les enfants et ce, même un an et demi après la fin de l'expérimentation.

Par ailleurs, le projet a fourni une occasion privilégiée aux éducatrices pour faire un travail sur elles-mêmes, ce qui est essentiel à toute évolution professionnelle. Les éducatrices disent qu'il est important de se connaître pour être capable de donner de la place aux enfants et d'accueillir leurs initiatives. En effet, les limites personnelles de l'éducatrice, ses propres angoisses et ses craintes peuvent l'amener à refréner l'expression de l'enfant plutôt qu'à la recevoir tout simplement. L'intervention est influencée par cette ouverture à la connaissance de soi qui permet à l'éducatrice de se réajuster.

ISYLVIE250501

Je n'aime pas les sports dangereux. Mais, pour les enfants, je ne veux pas avoir cette chose-là (transmettre cette peur là). Donc, si je ne veux pas, il faut que je combatte ma peur et il ne faut pas que je leur montre. (...) Mais, je ne veux pas leur transmettre ça parce que moi, je l'ai eue et que je trouve que ce n'est pas un cadeau à avoir.

EFROSE110602

Oui, moi, j'avais un problème avec la poutre. Moi, c'était une crainte personnelle. Puis, j'en ai un qui s'était blessé aussi, puis tout ça. Mais là ça va bien. C'est moi qui les ai laissés aller. Je les ai moins surveillés. Ils ne se sont pas encore cassé de bras personne. Cela fait que, c'est correct.

Réfléchir sur sa pratique

La disponibilité à se remettre en question ou à analyser sa pratique dans le but de s'améliorer est un aspect important du développement professionnel. En effet, dès le début du projet, plusieurs éducatrices percevaient la réflexion sur la pratique comme un moyen «d'avancer» qui leur permettrait de mieux comprendre le sens de leurs interventions pour finalement faire de meilleurs choix d'interventions auprès de l'enfant.

ISYLVIE250501

Je n'ai pas peur de me remettre en question parce que pour moi, c'est toujours pour aller de l'avant. Ce n'est pas pour reculer et me diminuer quand je me remets en question. C'est pour mieux donner aux enfants. Et, je n'ai pas peur de faire cette chose-là. Je ne me diminue pas dans ce que je fais. Je me dis: «Si tu es rendue à ce point-là, change des choses».

Au départ du projet, quelques éducatrices mentionnent certaines difficultés quant à la pratique réflexive. Celles-ci sont surtout d'ordre affectif mais au cours de l'expérience, tout le personnel a réussi à dépasser ses limites.

Difficultés

IJOELLE250501

Bon, ce qui me stresse beaucoup, c'est (...) le filmage, ça je trouve ça stressant et je dois l'avouer. Ça, pour moi, me faire filmer, c'est confrontant. La confrontation, on n'aime jamais ça, là.

EFCAROLINE060602

Bien, c'est comme je disais, c'est qu'au début, j'étais très nerveuse de me voir sur les cassettes.

JP1LOUISE

Se mettre à nu devant l'équipe était presque aussi intimidant que d'être devant la caméra.

Dépassement des limites

EFLOUISE060602

C'était gênant un petit peu le bout où on montrait un cinq minutes devant les collègues. Ça, c'était le bout là où le cœur, oups, où le cœur battait plus vite. Parce qu'il fallait qu'on montre quelque chose qui nous questionne. Qu'est-ce que les autres en pensent? Qu'est-ce qu'ils vont dire? Vont-ils trouver que ça n'a pas rapport que j'aie fait ça. Les doutes, on doute tout le temps. Mais, c'était tellement enrichissant, puis constructif (...). En tout cas, ça, je suis contente. On dirait que moi, une caméra, amenez-en, je n'ai même plus peur de ça. Avant, ça me faisait peur. Ça me gênait. Ça me faisait même changer mon intervention. J'étais comme toute crispée. Mais, tu sais, à la fin, c'était super correct.

EFMARIE120602

Puis, ça nous a permis d'observer beaucoup de choses, puis d'échanger. Parce qu'on ne fait pas nos séances de la même manière. On y va avec nos personnalités. Puis, tu sais, même les enregistrements, ce n'était pas agréable d'être filmée, mais ça permet de voir, puis c'est plaisant. On échange entre nous. On se donne des trucs. On parle de notre manière de faire.

JP2DANIELLE

Lors de ma deuxième séance filmée, j'étais beaucoup moins stressée car je savais

à quoi m'en tenir (...) Je peux dire que lorsque l'on se regarde sur la vidéocassette pour la deuxième fois, on est beaucoup plus critique que la première.

1.2 La gestion du programme éducatif

Le consensus de l'équipe

Pour plusieurs éducatrices, et particulièrement pour les coordonnatrices qui ont à encadrer les équipes de travail, le consensus de l'équipe, sur les orientations et décisions concernant l'intervention auprès des enfants, paraît essentiel à l'adoption par les éducatrices de la posture d'accompagnement requise par la pratique psychomotrice. En effet, plusieurs ont constaté l'impact d'avoir une philosophie commune sur les changements positifs observés dans la façon d'intervenir auprès des enfants, non seulement lors des séances mais aussi lors des activités régulières du service de garde. L'équipe se sent plus professionnelle, plus sur la même longueur d'onde et c'est l'enfant qui est gagnant. On peut alors penser que l'équipe développe une solidarité et une confiance mutuelle qui aident les éducatrices à adopter cette posture d'accompagnement dans un esprit de cohérence.

ILOUISE240501

Moi, je me dis que c'est beau travailler individuellement, mais il faut avoir une philosophie centrale, qu'on se concerte ensemble..... Moi, j'ai une philosophie, une autre a une autre philosophie, même si dans l'ensemble le nœud est le même, j'aimerais ça qu'on aille toutes dans le même sens. Parce que, parfois, le travail est fait de telle façon et tu reviens et tout est défait. Moi, ça je trouve ça dur en tant qu'éducatrice.

EFRUTH130902

Je pense que pour (introduire) quelque chose de vraiment majeur au point de vue de la pédagogie, ça prend une formation pour toute l'équipe au complet. Le soutien est important aussi. (...) Je vois l'effet quand l'équipe se sent professionnelle. Elles ont un objectif commun. Elles aiment ce qu'elles font là. Je pense que ça donne un climat. Puis, dans tout ça, je pense que c'est l'enfant qui est gagnant. Si tu as du personnel épanoui dans un centre épanoui, bien l'enfant, comment est-ce qu'il va être? Je pense qu'il va être drôlement mieux. Puis ça, on se le fait dire aussi que les enfants ont l'air bien ici. Ça, c'est le plus beau compliment qu'on peut me faire, de me faire dire que l'enfant a l'air mieux ici.

1.3 La communication

La réflexion sur la pratique s'enrichit lorsqu'elle est confrontée à l'opinion de collègues. En effet, l'échange avec des collègues sur des sujets de réflexion que les éducatrices sélectionnent à partir de leur action «les aide à clarifier les concepts, à trouver des solutions aux difficultés et à

reconnaître les comportements positifs» dans leurs interventions². Pour cela, l'éducatrice doit être capable d'apporter un sujet qui porte à réflexion. Toutefois, il est parfois gênant de le faire et cela demande un effort qui amène cependant la prise de conscience nécessaire à l'ajustement de l'action. Voici quelques extraits qui témoignent qu'il faut accepter de se laisser voir dans ses difficultés pour tirer profit de la communication entre partenaires :

EFCAROLINE060602

Quand on faisait les entretiens réflexifs, on amenait des fois, souvent, des points où on se trouvait plus faible. Cela fait que, veux ou ne veux pas, pour partager ça avec les autres là, il faut faire un grand pas devant tout le monde pour en arriver à se mettre un petit peu à nu devant les autres.

ER3X230402

Je l'ai ciblé (l'extrait) et ça va m'aider, je suis convaincue. Je suis comme... Vous allez voir que je ne suis pas très bonne dans mon intervention. Je veux m'améliorer. On voit que je suis dépassée, tannée. Je fais ça... Comme j'expliquais à c'est depuis le matin très tôt que ça commence ces histoires-là. Cela fait que rendu dans l'avant-midi, on dirait que je... À un moment, ouf! Vous allez le voir.

JP2CAROLINE

En bref, je ne crois pas nécessaire de passer trop de temps à attacher des capes pour répondre à un besoin d'individualisation des enfants. J'aurais intérêt à utiliser les suggestions soumises par l'équipe: attacher un nombre limité de capes, les faire attacher par les enfants, changer de position et d'endroit.

Par ailleurs, la capacité de verbaliser sa réflexion se fait progressivement lorsque les éducatrices se sentent en sécurité, tantôt recevant des commentaires positifs tantôt travaillant avec les collègues sur des pistes de solutions à leurs difficultés. Lorsqu'elles travaillent en équipe, elles se sentent aussi moins gênées de parler de ce qu'elles vivent.

EFMARIE120602

Bien, c'est peut-être justement, tu sais, quand on est observé et qu'on a des bons commentaires de nos collègues, cela nous encourage dans nos interventions. Bien, ça, ça fait toujours du bien, puis c'est toujours rassurant. Parce que, tu sais, on a souvent tendance à penser qu'on se trompe peut-être, si ça ne marche pas comme on voudrait que ça marche.

EFJOELLE030602

Comme équipe, c'est sûr qu'on devrait faire toujours des retours avec toute l'équipe. On trouve des solutions ensemble. Souvent, on se sous-estime comme équipe. Moi, je me sens moins gênée de parler de ce que je vis avec mes enfants. J'en parle des fois à une de mes consœurs, puis ça va m'aider. Elle va me donner des trucs, des choses auxquelles je n'ai pas pensé. Bon, avec ce que

je vis, avec ce qu'elle a vécu avec d'autres enfants...Ça m'a donné des moyens, des outils que je n'avais pas auparavant.

La principale limite identifiée dans la communication entre partenaires semble être celle du temps qui lui est accordé.

ER1Y190202

Mais, sauf que, ça, c'est du temps qu'on ne prend pas, je trouve, d'avoir le temps de discuter. Tu sais, des fois, entre deux séances, bon il s'est passé telle affaire. Mais, tu sais, on n'a pas vraiment de temps. Justement, comme tu dis, je n'ai jamais vu ça. Mais, tu sais, on n'a pas vraiment le temps de s'en parler entre nous autres.

2. LES COMPÉTENCES LIÉES À L'ACTE PÉDAGOGIQUE

2.1 Compétences identifiées pour aménager l'espace, organiser l'horaire de la pratique et les groupes d'enfants

La pratique psychomotrice Aucouturier requiert un aménagement spécifique. Trois compétences de l'éducatrice sont particulièrement sollicitées en ce qui regarde l'aménagement de l'espace et de l'horaire de la pratique: *la gestion du programme éducatif*, qui implique un processus large de planification et d'évaluation, *l'organisation de l'espace, du matériel et du temps* pendant la séance et *l'improvisation* qui consiste à être capable d'ajuster les différents paramètres en fonction de ce qui se passe. Nous définissons dans ce qui suit, le caractère spécifique de ces compétences pour la tenue de séances de psychomotricité avec les enfants.

2.1.1 La gestion du programme éducatif

Participer aux décisions quant au choix organisationnel

Les coordonnatrices et le personnel des deux CPE ont d'abord reçu une formation de base dont une partie portait sur l'aménagement de l'espace, du matériel et du temps requis par la pratique. Le plan de formation suivi comprenait ensuite des activités permettant à chacune des équipes d'établir son propre plan d'action, en vue de définir les conditions organisationnelles nécessaires pour intégrer la pratique dans son milieu. L'ensemble du personnel des deux CPE a donc participé aux décisions concernant les choix d'organisation pour implanter la pratique dans son milieu. Ces choix touchent principalement le lieu de pratique, le matériel, la disposition des équipements dans la salle et la confection de l'horaire. Nous exposons dans ce qui suit, les choix qui ont été faits pour chacun des deux milieux ainsi que l'analyse sous-jacente à ces choix.

Choisir le lieu

La première tâche du CPE concernant l'organisation de l'espace est de choisir le lieu. Un CPE disposait d'une salle réservée à la psychomotricité à l'intérieur de l'installation et l'autre a dû utiliser deux salles pour permettre à tous les groupes de faire de la psychomotricité. Ainsi, dans ce CPE, une salle multifonctionnelle a été assignée pour les petits en avant midi et une collaboration avec une école primaire à proximité a été conclue pour les enfants de plus de trois ans. Nous observons, dans la synthèse des questionnaires d'évaluation du projet, que le personnel des deux CPE a disposé de locaux adéquats pour l'animation des séances quotidiennes de psychomotricité. Les conditions à rechercher consistent à ce que le local soit disponible, accessible et que les équipements matériels y soient placés en permanence.

EFLAURENCE120602

Mais, avec notre salle, on est quand même choyé.

EFJENNIFER300602

Ça serait une nette amélioration de ne pas avoir besoin de s'y rendre. Ça, ça serait une grande amélioration. Mais, tu sais, en tant que salle, je trouve que c'est super.

Par contre, on observe des difficultés organisationnelles et des ajustements différents selon que le CPE bénéficie d'une utilisation exclusive ou non de la salle. En effet, le fait que la salle ne soit pas dans le même édifice a été difficile pour différentes raisons, dont la principale est liée aux soins à donner aux enfants alors qu'ils sont à l'extérieur du CPE. D'autres raisons ont été évoquées comme l'effort exigé des enfants qui se déplaçaient à pied et les contraintes liées à la température.

RS1JENNIFER

Il a fait caca dans ses culottes. C'est plate, (...), bien là, je réfléchis à ce qu'on pourrait faire. Parce que justement avant, il y avait une petite fille qui nous disait qu'elle ne « feelait » pas. Puis, je trouvais qu'elle était chaude. Je me disais, on aurait dû l'envoyer en même temps que l'autre. Mais, là, je réfléchis comment je pourrais faire? Comment, qu'est-ce qu'on pourrait faire avec ça?

EFMARTINE

Il faut partir deux éducatrices. Tu as un enfant dans ta salle, bon qui a eu un problème, il s'est échappé ou il s'est fait mal, il s'est blessé. Tu es ailleurs, tu es bloquée avec. Tu n'as pas le choix. C'est toutes ces petites affaires-là qui rendent la vie plus simple ici (dans l'installation) pour la pratique de psychomotricité.

L'ensemble de ces difficultés a conduit l'équipe qui utilisait le local d'une école primaire à limiter l'utilisation de cette salle à la fin du projet. L'équipe

a décidé de procéder à un réaménagement sommaire de la salle multifonctionnelle disponible dans l'installation et de revoir l'horaire pour que tous les groupes y aient accès au moins une fois par semaine.

La difficulté de donner des soins à l'enfant s'est aussi posée avec les groupes de poupons, même si la salle de psychomotricité est dans le même édifice, parce qu'elle ne dispose pas des équipements nécessaires. Cependant, il a été facile pour les éducatrices de trouver une solution pour s'ajuster à cette situation en s'adjoignant des aides, en apportant le matériel nécessaire, en se planifiant ou en jumelant deux groupes ensemble comme le montrent les extraits suivants :

EFLOUISE060602

Même si ma salle est loin! Je me suis organisée. C'est sûr qu'on aimerait avoir autant d'aides qu'il y a d'enfants pour descendre (l'escalier). C'est sûr que ça ne sera pas toujours facile de descendre avec des petits.

JP3LOUISE0402

Éric manifeste alors son envie de dormir et de boire car c'est l'heure. Je transporte son biberon, sa suce et sa doudou pour continuer la routine qui lui est propre. Parfois Éric s'endort, d'autres fois, non. Ce qui est sûr, c'est que ce moment d'arrêt ça lui donne parfois un p'tit «pep» pour continuer la séance!

Fabien manifestait aussi le même besoin qu'Éric, celui de boire. Maintenant, nous avons un bac avec des gobelets d'eau ou de jus pour faire faire une pause aux enfants qui en manifestaient le besoin par des pleurs à proximité de la porte. Depuis, plus de pleurs près de la porte. La séance dure maintenant de 45 minutes à 1 heure grâce à cette intervention.

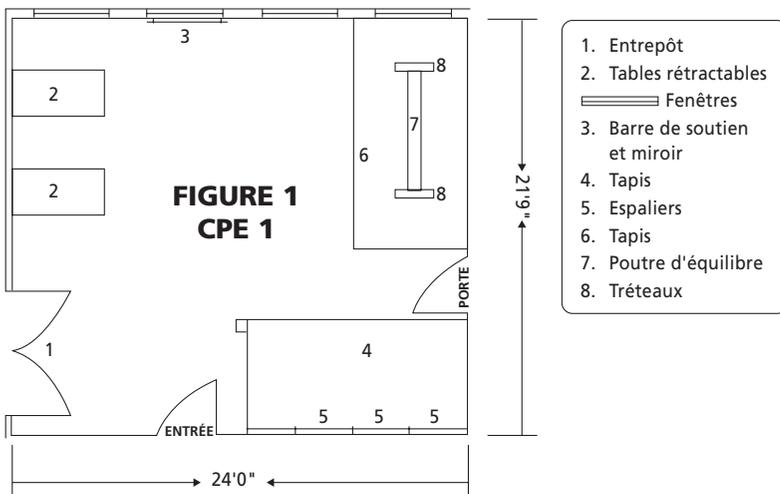
Choisir le matériel

Le choix du matériel a été fait en fonction des exigences de la pratique et chaque équipe a tenu compte des possibilités et des contraintes du milieu. Différents choix étaient possibles dans les deux espaces : l'espace de l'accueil, de l'expression plastique, graphique et du langage, et l'espace de jeu. Une fois les décisions prises, ce sont les coordonnatrices qui ont procédé à l'achat du matériel.

Pour l'un des deux CPE, le personnel a fait les choix suivants. Il utilise une étagère, placée dans le vestibule du local, pour le rangement des souliers. Pour le rituel d'entrée, les enfants s'assoient au sol et ceci en raison de l'espace limité. Le matériel choisi pour les actes de jeux comprend : trois espaliers placés à différentes hauteurs, un gros tapis de réception, 40 blocs mousse de 60 X 40 X 30 cm pour les deux à cinq ans et 40 de 40 X 40 X 30 cm pour les enfants de moins de deux ans, un module de saut composé

de deux tréteaux ajustables et d'un banc suédois, des tapis de réception et un ensemble de tissus de grandeurs et couleurs variées pour le jeu symbolique. D'autres équipements comme un tunnel, des contenants et du petit matériel pour les jeux de remplir et de vider sont ajoutés pour certaines séances avec les enfants de moins de deux ans. Pour la période de l'histoire, aucun matériel n'a été ajouté, les enfants s'assoient au mur comme lors du rituel d'entrée. L'espace de l'expression plastique, graphique et du langage comporte deux tables escamotables fixées au mur. Celles-ci ont été placées à une hauteur qui permet à un enfant de dessiner debout. Trois sortes de matériel de représentation ont été retenues : des craies et un tableau fixe pour les enfants de moins de deux ans de sorte qu'ils puissent laisser des traces au fur et à mesure qu'ils en ont envie; pour les deux à cinq ans, des crayons feutres et des feuilles pour le dessin; des blocs de bois pour les constructions. Enfin, un classeur permanent a été mis à la disposition de chaque groupe d'enfant dans le vestibule de la salle de psychomotricité pour le rangement des dessins. La figure 1 présente un plan sommaire de l'aménagement réalisé par ce CPE.

Figure 1
Plan de l'aménagement du premier CPE



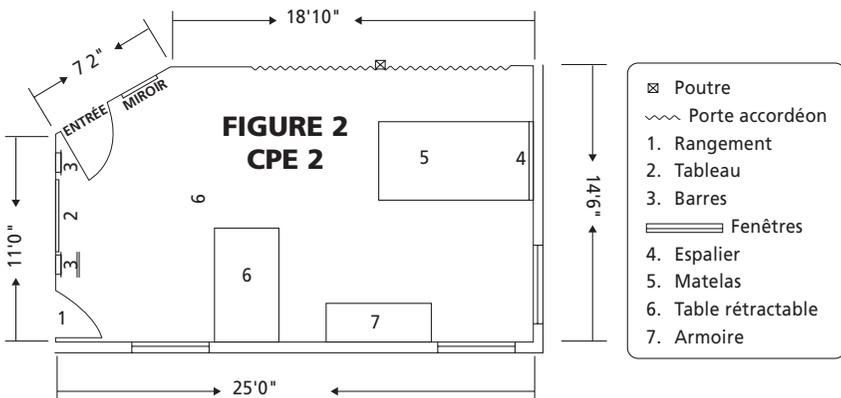
Dans l'autre CPE, peu de matériel a été ajouté pour les séances qui ont eu lieu au local de l'école puisque la salle était déjà aménagée en fonction de la pratique Aucouturier, celle-ci étant implantée auprès des élèves de maternelle, de première année et des enfants ayant des besoins particuliers depuis une dizaine d'années. Une boîte au nom du CPE, rangée à l'école,

permet de regrouper le matériel de représentation spécifique soit les feuilles et les crayons-feutres. C'est aussi dans cette boîte que les dessins des enfants sont classés après la séance. Le CPE a convenu de compléter l'acquisition matérielle de l'école en achetant des tissus variés. Un banc a été placé dans le couloir attenant à la salle pour faciliter l'habillage et le déshabillage des enfants qui arrivent de l'extérieur.

Les enfants de moins de trois ans, eux, sont accueillis dans la salle multifonctionnelle disponible dans l'installation. Le personnel a fait plusieurs choix quant au matériel pour compléter l'équipement déjà disponible. Il faut souligner que dans cette équipe, des efforts avaient déjà été tentés pour intégrer la pratique. D'abord, un tapis est placé à l'entrée de la salle sur lequel les enfants sont invités à s'asseoir pour enlever leurs bas et leurs souliers. Pour certains groupes d'enfants, cette étape se fait dans le couloir attenant à la salle et les enfants vont ensuite s'asseoir au sol pour le rituel d'entrée. Le matériel offert aux enfants pour les actes de jeux, comporte : un espalier, un gros tapis de réception, une quarantaine de blocs mousse de 60 X 40 X 30 cm, un ensemble de tissus de grandeurs et couleurs variées pour le jeu symbolique, des contenants et du petit matériel pour les jeux de remplir et de vider. Certaines éducatrices installent un banc pour la période de l'histoire alors que d'autres proposent aux enfants de s'asseoir au sol comme lors du rituel d'entrée. Finalement., des craies et un tableau fixe ont été retenus pour l'expression plastique ou graphique. La figure 2 présente un plan sommaire de l'aménagement réalisé par ce CPE.

Figure 2

Plan de l'aménagement du deuxième CPE



Préparer l'horaire collectif

Une autre tâche essentielle avant l'implantation de la pratique Aucouturier est de préparer un horaire collectif qui permet à tous les enfants de faire des séances psychomotrices de façon régulière, à raison d'au moins une fois par semaine. L'horaire a été planifié par la directrice ou par la conseillère pédagogique à partir de consultations menées auprès du personnel.

Dans le CPE qui disposait d'une salle de psychomotricité exclusive à leur clientèle, nous n'observons aucune difficulté relative à l'organisation de l'horaire. La conseillère pédagogique a réussi à confectionner un horaire hebdomadaire qui a permis à tout le personnel de réaliser au moins une séance de psychomotricité par semaine pendant toute la durée du projet. Le personnel s'est dit satisfait du cadre horaire établi et de l'affichage hebdomadaire. L'horaire est demeuré assez souple pour permettre aux éducatrices d'échanger des séances lorsque cela était nécessaire ou de faire plus d'une séance par semaine.

EFLAURENCE120602

Puis, moi, bon c'est sûr que je l'utilise une fois par semaine la salle en psychomotricité. Mais, mes enfants y vont quand même deux fois. Le jeudi, ils y vont avec Francine aussi. (...) Donc, ça leur fait deux séances de psychomotricité. Puis, j'ai des temps partiels. Donc, ceux qui ne viennent pas le lundi y vont le jeudi. Puis, il y en a qui sont là tout le temps. Donc, ils peuvent y aller aussi deux fois semaine. Je n'y vais pas plus que ça, parce qu'on a quand même d'autres choses à faire. Puis, aussi parce que la salle est souvent occupée.

Dans l'autre CPE, qui devait concilier son horaire avec celui de l'école, il a été parfois difficile pour le personnel éducateur d'animer des séances hebdomadaires sur une base régulière. Même si la collaboration avec l'école est jugée exemplaire et que plusieurs ajustements ont été faits, il demeure qu'avoir leur propre salle leur donnerait la latitude nécessaire pour établir une pratique fréquente et régulière. Par ailleurs, la salle utilisée dans l'installation sert aussi pour faire dîner un groupe d'enfants et elle est ensuite transformée pour la sieste. Cela augmente les contraintes horaires et cela réduit d'autant les possibilités pour offrir de la psychomotricité aux enfants.

IJULIIE310501

On aimerait ça avoir une vraie salle adaptée de psychomotricité, un plafond plus haut. Vraiment une salle aussi où on va pouvoir aller l'après-midi, que là on n'aurait pas l'empêchement de la routine parce que c'est l'heure de la sieste. On voudrait que ce soit une salle accessible en tout temps.

EFJULIE130902

Bon, c'est sûr qu'on a été très contents de la collaboration de l'école. Je pense que c'est un beau modèle aussi. Puis, on est content de l'avoir fait. C'est unique. Regarde, on ouvre peut-être la voie à d'autres choses. On est peut-être avant-gardiste là, tu sais, de susciter des collaborations comme ça. C'est sûr que, par contre, avec des jeunes enfants, le transfert à l'école, ce n'est pas facile. J'ai reçu l'horaire aussi de psychomotricité. On a encore moins de temps disponible à l'horaire (...) C'est sûr que nous, on trouve que ça faciliterait beaucoup d'avoir notre propre salle, avec la dimension appropriée. Puis, être capable d'animer davantage de séances aussi. Comme, on dit que l'après-midi, après dîner, les enfants ont besoin de bouger ok, ils ont besoin de libérer de l'énergie. Bien, actuellement, l'après-midi, on ne peut pas animer de séances de psychomotricité. Alors, si on avait notre salle, ça serait merveilleux. Ça nous permettrait beaucoup plus de latitude.

Bien que la situation ait été jugée malgré tout satisfaisante, cette équipe a dû faire beaucoup d'ajustements pour préparer un horaire facilitant la tenue des séances de psychomotricité régulières. De plus, nous observons qu'il était lourd pour les enfants et pour les éducatrices de le respecter. Une autre difficulté a été relevée quant au temps requis par les enfants pour se rendre à la salle. En effet, les éducatrices ont dit souvent devoir «courir» pour arriver à temps lors des séances ou des repas ou encore, elles ont dû parfois raccourcir la séance ou modifier l'horaire des collations et des dîners. Pour les mêmes raisons, les séances ont parfois été écourtées à 45 minutes et il était à ce moment plus difficile de gérer le temps en fonction des étapes de la séance.

EFMARTINE110602

Dans ce que j'ai de désagréable, c'est de monter à l'école. J'aimerais bien qu'on ait notre salle ici, qu'on puisse faire la pratique ici. Ça serait moins lourd pour les enfants. Ça serait moins lourd pour un paquet de raisons. Pour ce qui est de l'organisation technique au niveau des horaires, d'avoir à faire avec l'horaire de l'école, l'horaire de la garderie, l'horaire des éducatrices...

Organiser les groupes d'enfants

Dans la pratique Aucouturier, les enfants sont habituellement regroupés par groupe d'âge homogène pour respecter le plus possible le niveau de développement de l'enfant. Pour un des CPE, la structure habituelle de fonctionnement le permettait. Dans l'autre cas, le fonctionnement multi âge étant privilégié, il a été décidé de fonctionner en deux catégories, les enfants de plus de trois ans et ceux de moins de trois ans. Suite à la rencontre avec la psychomotricienne italienne, il ressort qu'il faut s'interroger sur la pertinence de tels regroupements et sur l'intérêt pour les

enfants non locomoteurs d'être amenés dans la salle avec des enfants qui marchent déjà.

2.1.2 L'organisation

L'organisation de l'espace et l'organisation matérielle

L'éducatrice doit voir à ce que la salle soit aménagée avant l'arrivée des enfants et à ce que le matériel soit rangé ou que la salle soit réaménagée à la fin de la séance. En effet, il apparaît clair dans la synthèse des questionnaires d'évaluation des deux CPE que l'éducatrice n'a pas le temps d'installer ou de ranger elle-même, sur son temps de travail, le matériel requis pour la séance. Dans l'ensemble, le personnel s'est dit satisfait de la manière qui a été adoptée pour l'aménagement et le rangement des locaux pour les séances.

Dans un des CPE, une préposée a été nommée responsable de l'aménagement et du réaménagement, ce qui a permis à l'éducatrice d'être déchargée de cette tâche. Dans l'autre, les éducatrices qui utilisaient la salle de l'école la trouvaient aménagée à leur arrivée. Comme elles s'y rendaient à deux, à la fin de la séance, l'une pouvait réaménager la salle pendant que l'autre animait les périodes de l'histoire et de l'expression plastique, graphique ou du langage. Quant à la salle multifonctionnelle, cela a posé un problème au début, mais des consignes claires et le travail d'équipe ont permis rapidement de donner de l'aide à l'éducatrice pour que la salle soit aménagée avant qu'elle arrive avec les enfants et pour que le matériel soit rangé après que ceux-ci soient partis. Dans les quelques situations où la procédure d'aménagement n'a pu être respectée, l'éducatrice a dû le faire elle-même et cela s'est avéré une source de stress pour elle. On peut penser que c'est parce qu'elle doit à ce moment, soit agir dans la précipitation, soit procéder à l'aménagement avant le rituel d'entrée tout en faisant attendre les enfants. Le déroulement de la séance et l'encadrement des enfants peuvent alors s'avérer plus difficiles.

JP1DANIELLE

Je dois avouer qu'avant de commencer, j'étais très nerveuse et il a fallu que je refasse la pyramide car elle n'était pas montée.

Aménager un espace qui offre du défi à l'enfant et qui est sécuritaire

Une tâche importante de l'éducatrice en psychomotricité est de s'assurer que l'aménagement offre un cadre de jeu stimulant et sécuritaire pour les

enfants. Dans l'expérimentation vécue, les éducatrices ont retenu l'idée d'organiser l'espace pour qu'il offre à la fois un défi à l'enfant tout en demeurant sécuritaire.

EFJULIE130902

Bon, c'est sûr que durant les séances, je pense que c'est du matériel qui est sécuritaire en partant. Un enfant, se blesser avec un bloc mousse, moi j'ai rarement vu ça. Tu ne peux pas en assommer un autre non plus. Mais, c'est du matériel qui est déjà sécuritaire. Puis, on ne vise pas la performance non plus. On n'a pas du matériel à grimper au plafond. (...) C'est l'aménagement qui fait en sorte que c'est sécuritaire. ... Nous autres, on a toujours pris une tangente, on laisse l'enfant, il faut que l'enfant puisse expérimenter du point de vue moteur. Je trouve que maintenant, les lois et règlements vont de plus en plus à l'encontre de ça. On est de plus en plus normé. On permet de moins en moins de choses à l'enfant.

EFDANIELLE130602

Oui, comme j'ai dit au début, de créer le meilleur lieu possible et sécuritaire pour qu'il n'arrive aucun inconvénient puis pour que l'enfant se sente vraiment «sécuré» de jouer, de sauter, de grimper. Lui offrir ça, moi, je suis là pour ça.

Ainsi, elles voient à ce que les équipements soient disposés de façon sécuritaire et en particulier à ce que les tapis d'absorption soient placés près des structures de saut pour absorber les chutes potentielles des enfants.

EFLOUISE060602

J'ai beaucoup de matelas, cela fait qu'il y a moins de surfaces directes au sol. Cela fait que moi, au niveau de la sécurité-là, je trouve que c'est important d'y voir. J'essaie de voir, de me mettre à la place des enfants, parce que si j'étais un enfant et que j'essayais de monter là et de redescendre, est-ce que je serais capable de redescendre (...) Je pense au gros matelas. Je leur en mets un de chaque côté. Je m'organise pour qu'il y en ait un collé au mur. Comme ça, c'est sûr qu'il va être plus solide que s'il était en plein centre.

Les tissus constituent des objets intéressants pour enrichir le jeu des enfants. Ils servent à tirer, à traîner, à construire et à se déguiser. Ils deviennent des toitures pour les maisons, des rideaux pour les fenêtres, différents vêtements, capes, jupes, turbans etc. Toutefois, les tissus doivent être de grandeurs variées pour en permettre une utilisation sécuritaire : du petit foulard, à la grandeur moyenne, pour les capes et jupes au grand tissu qui sera réservé pour traîner les enfants et pour les constructions. Les tissus ne doivent en aucun temps gêner les déplacements et la respiration des enfants. La façon de les attacher doit permettre au tissu de se dénouer

facilement dans le cas des capes. Pour ce qui des robes, une façon intéressante des les attacher consiste à placer le tissu dans le dos de l'enfant, au niveau des aisselles, à le passer sous les bras, à le croiser devant et à le nouer derrière la nuque. Ainsi, il n'y a pas de danger d'étranglement.

EFMARIE120602

Bien, c'est sûr qu'on utilise beaucoup les tissus. Il y en a qui aiment beaucoup construire, faire des maisons. Il y en a d'autres, bon, ils se promènent avec des tissus, ils courent.

EFSYLVE110602

Des fois, c'est le panier à tissus. Les enfants sont assis dans le panier à tissus. Ils sont recouverts de tissus. Mais, ils trouvent ça beau. Une autre fois, ça été de prendre les grands draps, puis d'asseoir un enfant qui pleurait beaucoup, et dire: «On va aller se promener». Évidemment, il était content, il allait se promener. Il était allé se promener sur le tissu que je tirais. Et là, j'ai vu d'autres enfants qui prenaient des tissus, qui mettaient une boîte dessus, puis ils tiraient la boîte parce qu'ils ne sont pas capables de tirer un ami, ils sont trop petits. Mais, ils pouvaient tirer autre chose.

OFLAURENCE081002

L'éducatrice attache la robe à Sébastien; les bras de l'enfant ne sont pas dégagés. Cela pose un problème de sécurité.

Par ailleurs, les éducatrices considèrent que l'aménagement et le matériel utilisé pour la pratique est sécuritaire au départ, aussi il leur apparaît important de faire confiance à l'enfant lorsqu'il s'exerce physiquement. Elles observent que les enfants sont capables de s'ajuster à des conditions différentes de l'environnement sur le plan de la sécurité.

ICAROLINE250501

C'est sûr qu'à un moment donné, les plus grands nous le disent des fois quand ils sont en haut de l'escalier que le matelas n'est pas placé. Bien là, descend et on va aller le placer.

EFALICE060602

C'est ça. Ils ont appris à tomber pas trop haut. Bien, par rapport à l'école primaire, il y en a quelques-uns qui vont à l'école, puis tu sais, ils ont des matelas à la grandeur de la salle. Donc, quand on tombe, ça fait moins mal. Mais ici, il n'y en a pas à la grandeur de la salle. Cela fait qu'ils ont appris ça assez tôt.

D'autre part, plusieurs éducatrices étaient craintives, surtout au début du projet, parce qu'elles avaient peur que les enfants tombent, en particulier de la poutre, des espaliers et des autres structures de saut. Mais la pratique régulière, l'échange avec les collègues et une meilleure compréhension de la consigne leur ont permis de rationaliser leurs craintes. Ainsi, elles ont

réussi à encadrer les enfants dans la séance de façon sécuritaire tout en étant capables d'accepter les défis que les enfants se donnent. Cette crainte s'est estompée avec le temps et on peut penser qu'elle était reliée au fait que les éducatrices n'étaient pas habituées à encadrer les enfants en action avec le matériel de psychomotricité.

EFJOHANNE130902

Si je me fie aux premières rencontres, aux premiers questionnements, tu sais, bon, vous voyez les espaliers, c'était haut. Ou bien, les tréteaux, ça les inquiétait énormément de voir les enfants grimper là-dessus. Puis, en fin de compte, après deux, trois, quatre séances, elles se sont aperçues que les enfants y vont s'ils sont capables. Puis, ils le font d'une façon sécuritaire.

EFROSE110602

Oui, moi, j'avais un problème avec la poutre. Moi, c'était une crainte personnelle. Puis, j'en ai un qui s'était blessé aussi, puis tout ça. Mais là, ça va bien. C'est moi qui les ai laissés aller. Je les ai moins surveillés. Ils ne se sont pas encore cassé de bras personne! Ça fait que là, c'est correct. Moi, c'était toujours la poutre, mon défi (...) De la mettre très haute. Puis, ils adorent ça. C'est devenu une piscine quand ils sautent. Puis, j'ai été plus claire dans mes directives. C'est qu'il y a des séances où je n'étais pas assez claire. Puis, il a fallu que je me réajuste. (...) Puis, j'ai été plus ferme dans mes consignes.....Au niveau de la sécurité, moi, c'était la poutre qui me stressait beaucoup. Mais là, je suis correcte. À force d'y aller. Puis apprivoiser... on a parlé aussi avec les autres. On a ri beaucoup avec mes histoires de poutre. On a ri beaucoup avec mes craintes. Tu sais, en parlant avec les autres. C'est quand j'ai su ce que les autres faisaient aussi dans les autres groupes.

ER3X230402

Moi, je ne la baisserais pas ta poutre. Je trouve qu'elle a une belle hauteur. Ils montent et ils sont capables. C'est ça! C'est ça! Je laisserais ça à cette hauteur-là. Je dirais juste des consignes claires. Puis, après ça, je les laisserais aller.

Aménager l'espace et le matériel en fonction des besoins des enfants

Le choix de la dimension des blocs mousse a été fait en fonction des connaissances sur la pratique Aucouturier de façon à ce que les enfants soient autonomes pour les déplacer, pour les empiler ou les faire tomber. Nous n'avons relevé aucune difficulté quant à la dimension des blocs utilisés avec les enfants de 2 à 5 ans mais dans les deux CPE, les éducatrices ont exprimé que les plus petits avaient de la difficulté à jouer avec les blocs, en raison de leur grosseur. On peut s'interroger sur la pertinence de diminuer encore la grosseur des blocs mousse qui a déjà été réduite pour les plus petits. En effet, selon nous, sous cette question, se pose le problème

des attentes des adultes face aux capacités de l'enfant de moins de deux ans. Il pourrait aussi s'agir d'une tendance à aplanir toute difficulté pour l'enfant dans le souci de lui faire plaisir, éliminant ainsi le défi qui constitue la source de motivation de l'enfant à développer ses capacités. Il conviendrait alors de poursuivre l'expérimentation avec de jeunes enfants et d'observer leur jeu pour prendre une décision à ce sujet.

EFROSE110602

La seule (difficulté que je vois) moi dans le matériel là, présentement... On l'a dit en réunion, les blocs mousse sont un peu gros (pour les très petits enfants). Mais, je pense qu'ils vont peut-être régler ça l'année prochaine, au prochain budget. (...) Il faudrait qu'ils soient coupés en deux. Ils sont difficiles à manipuler pour eux autres.

RS1ALICEC050202

C'est que, pour les petits, les blocs sont gros. Ça fait que pour Annie-Claude et Pierre qui sont vraiment très petits, ils aiment ça détruire. Cela fait que je leur construis des colonnes, des petites tours de blocs. Puis, ils viennent les détruire quand ils ont envie de détruire.

ER3Y300402

C'est parce qu'il y en a qui foncent dedans (les blocs). Ils (les plus petits enfants) aimeraient ça foncer dedans mais ils ne sont pas capables.

La quantité de blocs mousse (40 pour 10 enfants) s'est avérée pertinente dans les deux CPE selon les éducatrices, puisque ce nombre a donné lieu à de nombreux jeux de destruction et de construction. Par contre, un questionnement a été soulevé par rapport à la pertinence d'augmenter la quantité des blocs parce qu'ils sont à l'origine de plusieurs conflits entre les enfants. Il en est de même avec les tissus.

Jeux

ER2X190302

Moi, j'ai fait ça. J'en ai un qui construit, puis là, il aime vraiment ça. Il ne faut pas toucher, puis il ne faut pas passer à côté. Puis, il ne faut même pas regarder dans les craques. Là, il ne faut pas que ça se déplace. Il est très perfectionniste. Puis, tu sais là, il les prend tous. À un moment donné, j'ai dit: «Tu sais, tu ne peux pas là, tu les prends tous. Puis, en plus, on ne peut pas y aller. Puis, on ne peut pas toucher. Qu'est-ce qu'on fait là?»

Quantité de blocs mousse

RS1MARIE010202

Oui. Je voyais que Raphaël en avait beaucoup beaucoup. Puis, je me dis: «Il ne nous en restera pas tellement pour faire l'autre construction». Et après, je me

retrouve avec deux constructions. Mais, s'il y a d'autres amis qui veulent détruire, on va être mal pris là. Tous les blocs mousse vont être utilisés.

RS2MARIE150302

Raphaël quand il commence une construction, tu sais, il prend tout et c'est tout à lui. Puis là, on ne peut plus toucher. Là, j'ai dit: «Je pense que tu en as assez». Puis, en plus, je trouve que ça bloque le chemin. Cela fait que, finalement, je ne sais pas, il l'a tassée un petit peu. Puis là, c'était correct. Ils ont continué à jouer dans leur construction.

Quantité de tissus

ER1Y190202

Mais, il y a le même problème avec les tissus. Puis, tu sais, il faut négocier avec les enfants. Il y en a quand même une bonne quantité. Mais, des fois, un enfant décide de prendre possession de tous les tissus. Puis, là, à quelque part, il faut essayer de... Tu sais, tu peux peut-être partager. Mais là, un enfant se choque. Là, je vais en voler un. Puis l'autre, tu sais... Si tu ne négocies pas, si tu ne les aides pas comme à trouver des solutions là-dedans, c'est vrai que ce n'est pas long que ça vire... en bagarre...

Cette question touche un aspect important du travail auprès des jeunes enfants, celui de la médiation des conflits. Le premier réflexe peut consister à augmenter la quantité de blocs mousse ou de tissus pour éviter le problème. Mais il appert que cette solution serait contraire à la visée de la pratique qui favorise le développement global de l'enfant et que cela inclut la dimension sociale. La séance permet à l'enfant de vivre des situations où il apprend à s'affirmer et à négocier avec l'autre. Finalement, suite à l'expérimentation, les éducatrices ont jugé que la quantité de blocs mousse et de tissus était satisfaisante.

Au départ de la séance, les blocs mousse sont empilés sous la forme d'un mur ou d'une tour de sorte à ce que les enfants puissent débiter la période de jeu par la destruction de ce mur. La hauteur et la forme de cette installation doivent être ajustées aux capacités des enfants. Par exemple, pour les enfants de moins de trois ans, il convient de privilégier une construction en longueur plutôt qu'en hauteur. De même, pour certains enfants plus craintifs ou plus réservés, il peut s'avérer intéressant de créer plusieurs petites structures ou une structure moins haute.

RS1LOUISE220102

Chercheure : Au départ, tu les faisais hautes. Après ça, tu les faisais petites. ... À quoi tu as pensé là?

Éducatrice : Parce que j'ai vu, je sentais que Mira, elle, c'est de ça qu'elle avait besoin. Le plaisir n'était pas moins grand si sa tour était plus petite. Puis, c'était rapide.

RS3LOUISE090402

Parce que ses jeux sont plus de manipulation plus fine. Elle aime déplacer des plus petits blocs. Elle va démolir, mais les grands jeux de... comment j'expliquerais ça donc... ça arrive comme rapidement. Ça pousse comme tous ensemble. Ça, elle aime moins ça. Elle est moins à l'aise là-dedans de ce que j'ai observé d'elle là. Puis, je voulais, en tout cas, pallier à ça.

Une difficulté a été observée quant à l'utilisation des blocs mousse lorsqu'ils servent à d'autres fins qu'à celles des jeux de destruction et de construction. Par exemple, lorsque les blocs mousse remplacent les bancs lors de la période de l'histoire ou de l'expression graphique, les éducatrices constatent qu'il est difficile pour les enfants de passer de la période de jeu à la période de représentation. En effet, les enfants continuent à se balancer et à sauter, ce qui les empêche de mobiliser leur attention. Selon nous, il serait préférable de réserver les blocs mousse à l'usage exclusif des jeux de destruction et de construction et de prévoir des bancs pour faire asseoir les enfants. Lorsque l'espace est restreint, il peut convenir de faire asseoir les enfants à terre pour l'histoire et de les faire dessiner debout autour de la table.

OFROSE060602

Un enfant est assis sur un bloc pour dessiner mais se met à sauter sur le bloc. Elle intervient tout de suite: «Oh! Non! Là c'est le dessin, on ne saute pas sur les blocs.»

OFJENNIFER041102

Vers 10h20, elle descend la table pour le dessin. Elle n'accepte pas que des enfants s'assoient sur les coussins. «Je veux que vous ayez les deux pieds par terre, les cousins on a joué avec tantôt. Là, on reste debout».

Pour le temps de l'expression, les deux CPE ont principalement utilisé le matériel de dessin pour permettre aux enfants de plus de trois ans de s'exprimer et ils ont utilisé un tableau fixe et des grosses craies, adaptées aux caractéristiques de la motricité fine du jeune enfant, pour les moins de trois ans. Des ajustements ont dû être faits en raison des caractéristiques mêmes du développement des jeunes enfants. Ainsi, les éducatrices ont ajouté des craies et les ont fixées au tableau par un système de corde.

RS1SYLVIE120302

C'est parce que si on ne laisse pas la corde après la craie, les enfants la promènent partout. Les enfants arrivent pour faire le dessin, puis il n'y a plus de craie.

RS1ALICEC050202

C'est de leur apprendre à laisser les craies près du tableau pour que les autres puissent les utiliser pour faire des dessins quand ils en ont envie.

JP3LOUISE

Je me suis souvent demandé ce que je pourrais faire pour éviter l'inévitable! Les enfants se disputent la craie et parfois ils ne peuvent pas terminer de laisser leurs traces à cause d'un ami plus téméraire qu'eux ou par abandon, tout simplement (...) Les enfants manifestent généralement le goût d'aller au tableau deux à la fois par effet d'imitation ou de convoitise, en ayant trois craies nous aurons, je l'espère, moins de frustrations et de conflits.

2.1.3 L'improvisation

La compétence à improviser, en ce qui concerne l'aménagement, réfère à la capacité de l'éducatrice à adapter son action en fonction de ses observations des comportements des enfants et des éléments de l'environnement. Pour ce faire, l'éducatrice modifie l'environnement physique ou matériel en fonction des besoins de l'enfant.

Observer les comportements des enfants et ajuster l'aménagement

L'éducatrice observe les comportements des enfants pour répondre à leurs besoins. Elle intervient sur l'aménagement pour ajuster l'équipement aux capacités de l'enfant et pour garantir sa sécurité. Par exemple, elle ajustera la hauteur des modules de saut, elle changera la pente de certains équipements de façon à permettre à l'enfant de relever ses propres défis. Cet aspect de la compétence requiert de la créativité de la part de l'éducatrice.

RS1JOELLE250102

Qu'est-ce que je fais? Est-ce que je la descends? (la poutre) Est-ce que je ne la descends pas? Je ne savais pas. (...) Je savais que Léonie avait un retard psychomoteur depuis sa naissance et que là, elle n'avait pas beaucoup de réussites au niveau psychomoteur. Elle se faisait suivre par un ergothérapeute et tout le tralala. (...) Sa mère m'avait avertie que dans la salle de psychomotricité, il fallait qu'elle aussi vive des réussites. Donc, j'ai pensé à Léonie et je me suis dit: «Bon, qu'est-ce que je fais? Bon, je vais la descendre (la poutre), parce que les autres enfants sont capables à un plus haut niveau, mais elle, elle a de la difficulté».

RS1ROSE150402

Oui, j'ai observé qu'ils ne jouaient plus. Puis, je sais qu'ils me le demandent de temps en temps. Il y en a qui préfèrent l'avoir en pente (la poutre). Je l'ai mise de trois façons.

JP3ROSE

J'ai changé la position de la poutre car l'intérêt selon moi avait diminué. Quand je la mets au plus haut, j'ai des craintes qu'ils tombent...alors je l'ajuste.

EFALICE060602

Oui! Puis, mes deux plus jeunes là, j'ai Bernard qui ne marche pas, il roule là. Bien, au début, il ne roulait pas. Je lui faisais un espace avec des tissus dedans.

Une difficulté que les éducatrices rencontrent par rapport à la sécurité de l'aménagement est liée au fait que les enfants déplacent le matériel d'un espace à l'autre. Par exemple, les blocs mousse sont apportés près des équipements de saut ou dans l'espace de représentation pour y faire des constructions ou autres jeux. La difficulté est réelle mais, bien qu'en apparence elle semble reliée à l'aménagement, il nous paraît plus pertinent de l'envisager sous l'angle du respect de la consigne par les enfants, ce qui est traité dans la section portant sur l'encadrement des enfants.

ER3X230402

Moi, il m'est arrivé quelque chose l'autre fois aussi. J'étais avec les enfants. Puis là, ils ont décidé de prendre tous les blocs, de les mettre sur les gros matelas, puis ils montaient, cela fait que, ils devenaient haut haut haut. Je me disais: «Là, ils vont se faire mal». Puis, je leur disais: «Les amis, vous allez vous faire mal. La consigne c'est qu'il ne faut pas se faire mal». Non, non! On ne se fera pas mal. On ne tombera pas. Mais, je me disais, ai-je le droit de les laisser faire? Est-ce que je les laisse faire? Ce n'est pas prudent là. C'est sûr que ce n'est pas prudent. De les interdire, je trouvais ça difficile un petit peu.

Par ailleurs, il arrive que l'éducatrice observe que des enfants jouent à des jeux de destruction alors que d'autres ont amorcé des jeux de construction avec les blocs mousse. Ceci entraîne des conflits qui peuvent être diminués en subdivisant l'espace des blocs mousse en deux sections : une pour construire et une pour détruire. Elle en informe alors les enfants.

RS1JOELLE250102

Je leur ai demandé de construire ici, à l'autre extrémité. Je me disais qu'ils avaient besoin de plus de place pour construire. Je sentais qu'il y avait comme un besoin.

Observer les éléments de l'environnement et ajuster l'aménagement

L'éducatrice doit déplacer, replacer ou supprimer du matériel pour maintenir l'aménagement sécuritaire et fonctionnel. Elle voit à délimiter l'espace autour de l'équipement de saut de façon à laisser suffisamment de place pour la réception ou encore suffisamment de place pour les jeux de destruction et de construction.

Déplacer du matériel

RS2MARTINE130302

Je le sais là, je pensais souvent à la sécurité plus qu'à l'intervention. Tu avais un tunnel d'un côté de la salle. Tu en avais d'autres là. Tu as le système Laurentien

qui était là. Tu avais des blocs ici. Tout était très à proximité. Cela fait que j'ai dû souvent faire des interventions de déplacement pour tasser des blocs. J'avais l'impression qu'il fallait que je voie juste à ce que tout ne se mélange pas. Il y avait beaucoup d'enfants, puis peu d'espace. C'est ce que cela a donné. Je déplace le tunnel. Je déplace des blocs. J'ai déplacé aussi le coussin de chute et le matelas de chute à un moment donné. Je trouvais qu'il n'était pas assez en avant de l'endroit où ils sautaient.

ER2Y2020402

Moi, il me semble qu'on ne les laissait pas là (les blocs mousse) à cause de... quand ils sautent du mur d'escalade ou quelque chose. À moins qu'il n'y ait pas personne sur le mur d'escalade. Mais, moi en tout cas, je sais que je ne les laisse pas là. (...) Moi, je pense qu'à partir du moment où toi tu juges que c'est dangereux, tu les déplaces.

OFLAURENCE081002

L'éducatrice empile des blocs pour dégager l'espace et placer les coussins sous la poutre.

EFMARTINE110602

J'ai quelquefois changé l'espace des blocs mousse. (...) J'ai déplacé des cylindres pour que les blocs mousse restent dans un secteur. Mais, ça c'était une raison sécuritaire, parce qu'il y avait des tables sur le mur.

Replacer le matériel

ICAROLINE250501.

L'espalier, en fait, moi ils l'ont toujours utilisé de façon sécuritaire. C'est sûr que, à un moment donné, il faut que les matelas soient placés. Les matelas ne sont pas là en permanence, cela fait que, à un moment donné, il faut prendre le soin de les placer (...). C'est sûr qu'à un moment donné, les plus grands nous le disent des fois quand ils sont en haut de l'espalier que le matelas n'est pas bien placé. Bien là, descend et on va aller le placer.

Supprimer un matériel

RS3JENNIFER190402

Bien, parce qu'on a toujours fait ça tout le long, c'était le bac c'est juste pour ranger les choses, ce n'est pas pour jouer. Cela fait que là, c'est ça, je suis allée l'enlever, parce que, pour ne pas créer de précédent, je l'ai enlevé.

2.2 Compétences identifiées pour accueillir les enfants dans la séance

Accueillir les enfants lors des séances de psychomotricité est une tâche importante de l'éducatrice qui lui permet d'établir la relation avec les enfants et de les préparer à la séance. En effet, la pratique Aucouturier prévoit un moment spécifique, le rituel d'entrée, pour accueillir les enfants

de façon individualisée. C'est une étape de courte durée mais qui doit être assez longue pour susciter la montée du désir chez l'enfant. Le rituel d'entrée se termine lorsque l'éducatrice donne le signal du jeu.

Nous présentons dans ce qui suit les compétences spécifiques de l'éducatrice pour accueillir les enfants dans la séance.

2.2.1 Individualisation

Voir au bien-être de l'enfant

La première tâche de l'éducatrice, au début de la séance, est d'aider les enfants à se déchausser et de voir à ce qu'ils soient à l'aise dans leurs vêtements pour jouer et être en sécurité. Tantôt, elle invite les enfants à retirer un chandail, tantôt elle roule un bas de pantalon et elle aide au rangement des vêtements avant la séance. L'éducatrice valorise l'autonomie des enfants; aussi, elle les encourage à faire ce qu'ils sont capables par eux-mêmes et elle assiste ceux qui nécessitent plus d'aide (OFALICE221002, RS1SYLVIE120302, OFLOUISE120902).

Prendre contact avec chaque enfant

Le rituel d'entrée est un moment privilégié que l'adulte accorde à chaque enfant pour lui signifier sa disponibilité relationnelle. Pour ce faire, l'éducatrice établit un court contact avec chacun des enfants et elle prend le temps d'écouter chacun. Ce contact est essentiel pour exprimer à l'enfant qu'il sera accompagné tout au long de la séance. L'intention de l'éducatrice est que l'enfant se sente à l'aise dans la séance et qu'il sente qu'il peut compter sur elle.

RS1MARTINE150202

À ce moment-là, ce que je me dis moi, c'est... Bien, je les regarde dans les yeux. Je les touche et je les regarde. Regarde, je suis là. Pour moi, c'est ça. Je te vois. Tu es là. Je suis là. Puis là, je le fais un par un. C'est à ça que je pense quand je le fais. C'est vraiment, regarde, tu as besoin de moi, je vais être là. Ça, c'est à ça que je pense à chaque fois.... C'est différent chaque fois, je te dirais. Des fois, je vais leur demander s'ils vont bien jouer. Des fois, je vais faire ça. Mais, je vais individualiser le plus possible.

RS1JENNIFER290202

Bien, c'est vraiment pour que chacun se sente bien, qu'il soit content d'être ici, qu'il se sente privilégié d'être là. C'était vraiment mon intention.

OFROSE060602

Les enfants sont assis sur les blocs de vinyle pour l'accueil. Elle touche à chacun en disant quelque chose de personnalisé: «Je veux voir tes beaux yeux, tu as un long pantalon, comment ça va?»

2.2.2 Communication

La communication est la compétence qui permet à l'éducatrice d'établir la relation entre elle et les enfants. L'éducatrice établit d'abord le contact avec chacun d'eux, ensuite elle leur parle du déroulement de la séance et donne enfin le signal de départ pour la période de jeu. L'éducatrice utilise différents moyens pour établir le contact avec l'enfant : elle regarde l'enfant, le touche et elle utilise ce qu'il exprime pour parler avec lui. Elle exprime un commentaire individualisé à chacun en prenant soin de l'interpeller par son prénom.

RS1MARIE010202

Je les salue. Je les nomme. Je leur dis chacun leur tour. Je ne suis pas obligée de faire comme d'habitude finalement, je les nomme un par un. Habituellement, on jase plus un petit peu. Salut Karine, comment ça va? Ainsi de suite là!

RS2JENNIFER120302

Moi, je fais tout le temps, je leur touche aux pieds. Cela fait que c'est eux autres qui me le font penser. Ils me donnent leurs pieds pour que j'y touche (...). C'est que l'enfant me dit: «Regarde, j'ai un bobo sur mon pied». ... Cela fait que je l'ai regardé et je lui ai demandé où est-ce qu'il s'était fait ça

Le déroulement de la séance est précisé à chaque fois, ce qui fait en sorte que les enfants finissent par le connaître. L'éducatrice peut le rappeler elle-même ou le faire dire par les enfants. Elle informe aussi les enfants des signaux qui seront utilisés pour attirer leur attention, comme par exemple le jeu de la statue, ou pour marquer la fin de la période de jeu. Souvent, elle utilise le langage non-verbal pour être mieux comprise des enfants.

RS1LAURENCE080402

Chercheuse: Puis, c'est là que tu frappes dans les mains.

Éducatrice : Oui, c'est là que j'y ai pensé qu'au début, j'avais dit que peut-être que je ferais faire «statue» ... Là, je le fais.

JP3JENNIFER

Maintenant au début de la séance, je prends le temps de faire les gestes au lieu de le dire. J'explique le déroulement, je frappe dans mes mains pour faire comprendre la statue...donc les enfants comprennent mieux.

Par ailleurs, une erreur à éviter serait de donner trop d'informations aux enfants ou d'intégrer des informations non appropriées au rituel d'entrée avec pour effet d'en allonger inutilement la durée. Par exemple, dire aux enfants ce qui leur arrivera s'ils ne respectent pas la consigne ou encore qu'ils pourront éventuellement enlever des vêtements s'ils ont trop chaud. Quelque soit la

pertinence de ces informations, le principal facteur à prendre en considération demeure la capacité d'attention et de rétention des enfants de cet âge.

RS3JENNIFER190402.

Chercheur: Tu dis : «Je vais me donner le droit de t'asseoir si je vois que tu es fatigué ou si je vois que ça ne va pas bien». Pourquoi tu dis ça? Peux-tu m'expliquer à quoi tu pensais?

Educatrice : Parce que, souvent, c'est arrivé dans d'autres séances que j'ai eu à faire ça ou qu'il y avait un enfant qui n'avait pas respecté la consigne. Tu sais, je l'ai assis pour réfléchir un petit peu. C'est pour ça que je le disais là, je le mentionnais avant de commencer.

OFCAROLINE211002

Elle salue les enfants, touche à chacun. Elle leur donne la consigne et leur dit que s'ils ont chaud, ils pourront enlever leur chandail. Elle répète une seconde fois la consigne et dit aux enfants que s'ils ne la respectent pas, elle pourra leur demander de s'asseoir ici et de réfléchir.

2.2.3 Gestion de la vie collective

Donner ou rappeler la consigne

Le rituel d'entrée est l'occasion pour l'adulte de donner la consigne de la séance qui est « Ici, on peut tout faire sauf se faire mal ou faire mal aux autres ». La consigne est rappelée au début de chacune des séances de sorte que les enfants l'intègrent et la respectent tout au long des séances. Certaines éducatrices se servent de formules différentes pour la rappeler. On peut penser qu'elles cherchent ainsi à varier leur vocabulaire, à donner du sens à la consigne ou encore à l'adapter pour une meilleure compréhension de l'enfant. Selon nous, l'éducatrice doit quand même se préoccuper de conserver le sens de la consigne lorsqu'elle l'adapte en évitant d'induire de nouvelles règles ou d'escamoter une partie de la consigne, ce qui risquerait de générer de la confusion chez l'enfant.

OFJOELLE09020202

Un enfant dit (ici on fait pas de bobo) «Oui Jonathan, c'est vrai, je vais le dire tantôt.» Elle rappelle les consignes en ajoutant «on ne fait pas de bobos aux autres non plus!».

EFALICE060602

Quand on arrive là où est la porte, les enfants, ils savent. Je leur demande avant d'entrer: «Bon, maintenant, qu'est-ce qu'on fait ici?» Ils disent: «On va s'asseoir sur le tapis. On enlève nos chaussures, nos bas.» Et, après, je leur explique la consigne qu'on peut tout faire, qu'on a le droit de tout faire, qu'on a le droit de s'amuser, qu'on a le droit de faire semblant, c'est surtout d'avoir du plaisir qui est important.

À mesure que les séances progressent dans le temps, les éducatrices favorisent la participation des enfants lors du rappel de la consigne pendant le rituel d'entrée. Elles les invitent à verbaliser la consigne de la séance ou à démontrer le signal du début et de la fin du jeu. On peut penser qu'elles font cela pour vérifier la compréhension des enfants ou pour avoir une meilleure attention de leur part.

RS2JENNIFER120302

Je leur ai donné les règles. Et eux autres, ils m'ont aidée. Ils m'ont dit que... C'est eux autres, d'ailleurs, qui me les ont presque toutes dites, les règles de la séance. Comment ça allait se passer, tout ça.

OFJENNIFER110402

Elle ajoute: «Hé les amis, si je tape dans mes mains pendant la séance, qu'est-ce que ça veut dire?»

OFLAURENCE081002

«Benoît, est-ce que tu te souviens de la consigne dans la salle de psychomotricité?» L'enfant donne la consigne.

Demander aux enfants d'attendre et d'écouter lors du rituel d'entrée

Pour bien gérer la vie de groupe lors de la séance, il semble important de bien encadrer le rituel d'entrée. Souvent les enfants ont tellement hâte d'aller jouer qu'il peut être malaisé de créer le climat nécessaire à l'accueil et au rappel de la consigne. Les enfants bougent, se tiraillent et parlent tous en même temps, ce qui rend difficile l'accueil individualisé que fait l'éducatrice et la gestion du temps de cette étape de la séance (JP2LAURENCE, JP2CAROLINE, JP1CAROLINE, RS1MARIE010202, RS2MARTINE130302). L'éducatrice doit alors rechercher l'équilibre entre l'attention accordée à chaque enfant et le niveau de tension que les enfants sont capables de supporter.

RS2MARTINE130302

Quand ils sont entrés, ils étaient très énervés. ... en entrant, moi, ce qui est important pour moi, c'est qu'ils observent des règles à l'intérieur de cette salle-là. Il n'y en a pas beaucoup. J'y tiens! Ils ne peuvent pas entrer n'importe comment..... Puis ça, c'est important, selon moi, pour l'attente, pour créer l'attente, pour que ça là, ça fasse partie de la séance. ...On ne rentre pas comme ça. C'est ça que je me suis dit, dans ma tête. J'ai dit: «Non là, je ne vais pas me mettre à crier après tout le monde». Parce qu'il aurait fallu que je parle très fort. ...Puis, ce n'est pas une façon d'entrer là. Ça fait que je les ai fait ressortir. Tant pis, on recommence.

Cette difficulté est encore plus grande lorsque deux groupes d'enfants sont jumelés puisque le temps de l'accueil est alors doublé. Dans le même sens,

il est difficile pour certaines éducatrices de maintenir l'intérêt de tous les enfants lorsqu'elles donnent les informations et la consigne au début. Elles doivent constamment répéter aux enfants de garder silence, d'arrêter de bouger et leur redire que ce ne sera pas long. On peut alors penser que tout ceci allonge cette étape et rend les enfants encore plus impatients. La réflexion sur la pratique a permis d'identifier certaines solutions à ce problème comme de diriger rapidement les enfants à l'endroit désigné pour l'accueil en prenant soin de bien dégager cet espace avant l'arrivée des enfants (ER2Y020402), de réduire le temps d'information pour limiter l'attente des enfants et de structurer la période d'échange pour que tous ne parlent pas en même temps. Ceci représente un défi pour l'éducatrice qui doit concilier les intérêts individuels et les intérêts collectifs.

JP2LAURENCE

Au début de la séance, j'ai de la difficulté à garder l'intérêt et l'attention de tous les enfants lorsque je leur dis les consignes à respecter durant la séance. J'ai trouvé les solutions suivantes : de réduire au minimum cette période de la séance, de dire aux amis d'écouter un peu, que ça ne sera pas très long avant qu'ils puissent aller détruire et aller jouer, de dire les consignes le plus rapidement possible pour permettre d'aller jouer le plus rapidement. Lorsque survient cette difficulté, on a tendance à toujours répéter les mêmes consignes. Garder le silence, arrêter de bouger, écoute ça ne sera pas long...

JP1CAROLINE

Je devrai travailler ce point. Les enfants aiment bien qu'on leur laisse un peu la parole. Il faudra ici que je développe une constance dans ma pratique; ou les tout-petits écoutent, ou bien ils participent verbalement selon un système structuré (Tu lèves la main et je te donne la parole).

RS3E2LAC190402

Bien, le temps, l'accueil surtout. C'était surtout que c'était l'accueil, puis ce n'était pas le temps d'en parler vraiment. Tu sais, s'il m'avait dit ça à la garderie, je serais allée plus loin. Mais là, c'était le temps de l'accueil et j'avais donné des consignes, puis c'était le temps de s'asseoir, puis c'était pour ça que je sentais que ce n'était pas le temps. Parce que je serais allée plus loin là-dedans parce que, tu sais, ce qu'il a fait... Ce qu'il m'a dit, ça allumé quelque chose. C'est sûr que je serais allée plus loin.

2.2.4 Organisation

Organiser le groupe d'enfants

L'éducatrice qui se rend à la salle de psychomotricité avec son groupe d'enfants doit bien organiser son groupe de sorte que les enfants soient placés dans des conditions qui leur permettent d'être attentifs aux

informations et à la consigne relatives à la séance. Dans les deux CPE, les enfants étaient invités à se déchausser à l'entrée de la salle de psychomotricité et ils étaient alors dirigés à un endroit désigné pour se regrouper. Les principales préoccupations des éducatrices quant à l'organisation du groupe concernent l'attente nécessaire des enfants pour que tous soient prêts pour le rituel d'entrée et la place désignée pour les enfants lors du rituel d'entrée.

JP2MARTINE

Quand j'ai refermé la porte, les enfants étaient partout dans la salle. Les rapatrier dans l'aire d'accueil me semblait une trop grande tâche. J'ai décidé de retourner tous les enfants à l'extérieur et je leur ai rappelé les règles d'entrée.

ER2Y2020402

Je regardais ça aussi, c'est certain l'endroit où les enfants vont s'asseoir en rentrant dans la salle. Si tout de suite, l'endroit est obstrué par un objet là, c'est certain que pour eux autres, ça doit les déstabiliser beaucoup. Juste le tunnel en entrant, d'après moi, il ne faudrait jamais qu'il n'y ait rien là, où les enfants sont censés aller s'installer.

Gérer le temps du rituel d'entrée

Le rituel d'entrée doit être suffisamment long pour permettre l'accueil des enfants et la montée du désir de jouer et assez court pour éviter qu'il y ait désorganisation du groupe. Gérer le temps du rituel semble être difficile pour certaines éducatrices qui cherchent à raccourcir cette étape au maximum pour permettre aux enfants d'aller au jeu le plus vite possible (JP2LAURENCE). Par ailleurs, d'autres ont décidé de limiter la participation des enfants lors de cette étape pour faciliter la gestion du temps du rituel d'entrée.

JP3CAROLINE

Pour ce qui est des consignes de départ, j'aime mieux les donner sans la participation des enfants, bien qu'ils adorent ajouter leur grain de sel. J'ai une raison bien précise à cela: le facteur temps. Alors, une fois assis, il faudra que je leur précise immédiatement que je tiens à donner moi-même les consignes en leur fournissant une raison: tu auras plus de temps pour jouer.

D'autre part, pour les groupes d'enfants de moins de trois ans, le rituel d'entrée peut être adapté de façon à commencer la préparation individuelle des enfants avant de se rendre à la salle de psychomotricité. Ceci permet aux enfants de se mettre en jeu dès leur arrivée dans la salle et ainsi de s'adapter aux caractéristiques des jeunes enfants qui sont difficiles à regrouper en raison de

leur difficulté à attendre. Les éducatrices utilisent le temps de la collation pour rappeler aux enfants qu'ils se rendront à la salle de psychomotricité: elles leur redonnent alors la consigne, en profitent pour établir la relation avec chaque enfant par un contact corporel ou un échange verbal et elles procèdent même en partie au déshabillage des enfants. Cette façon de faire a permis aux éducatrices d'améliorer le climat du début de la séance.

EFSYLVIE110602

Moi, ça me prépare parce que je ne peux pas faire comme avec les grands, la préparation, l'accueil (de la séance dans la salle de psychomotricité). En bas, ça devenait trop ardu. On l'a essayé. C'était de les mettre dans un petit coin pour les déshabiller. Je n'étais pas capable de faire cela. Maintenant, je le fais à la collation, le matin. Ce matin, savez-vous où on va vous amener? On s'en va en psychomotricité. Je leur dis que dans quelques minutes, après la collation, on enlèvera nos pantalons et là, on va pouvoir bouger. Après ça, on va détruire le mur en bas, on va pouvoir aller le faire tomber. Je les prépare pendant toute la collation.

RS3LOUISE090402

Mais, rendu ici (dans la salle), il faut que j'y aille brièvement, parce qu'ils veulent commencer à jouer en entrant. C'est pour ça que je le fais. Mais, une fois arrivée, une fois que la montée du désir a été suscitée dans mon local en haut en leur disant ce qu'on allait faire, là je me sentais mieux. Puis, lorsque je suis arrivée ici, je trouvais que l'énergie semblait bonne. Je trouvais les enfants calmes.

2.2.5 Stimulation

Susciter l'intérêt des enfants et donner le signal du début du jeu

La montée du désir de jouer crée un intérêt chez l'enfant. Pendant le rituel d'entrée, l'éducatrice fait patienter les enfants pour provoquer cette montée de désir. En plus d'accueillir chaque enfant et de rappeler la consigne, l'éducatrice peut utiliser différents moyens pour amplifier le désir de jouer. Elle peut les inviter à regarder les équipements en place, parler de la structure de blocs mousse qui peut être modifiée d'une séance à l'autre, utiliser l'effet de surprise, faire le compte ou le décompte pour donner le signal du début du jeu et cela, tout en exigeant que les enfants se retiennent d'aller au jeu (JP3JENNIFER, OFALICE221002). Ainsi, la motivation des enfants est au maximum et cela permet une bonne décharge d'énergie en début de séance.

RS1MARTINEC150202

Je les regarde et je me dis : «Tu vois, c'est comme une bouteille de champagne». Tu sais là, ils sont comme ça là. À un moment donné, tu dis: «go!» Ça décolle. Puis, quand je fais ça, ils partent plus par explosion. Ils vont vite vers la tour et oups! Ils vont passer à la destruction rapidement.

Pour retenir les enfants tout en stimulant la montée du désir, l'éducatrice peut utiliser l'humour. Certaines éducatrices exagèrent leurs commentaires ou leurs gestes ou encore mettent les enfants au défi.

OFANNIE130902

Les enfants arrivent dans la salle de psychomotricité. Ils vont s'asseoir au mur face au château. Un enfant dit : «Waw! On va tout détruire ça!». Elle répond: «Oui! Allez-vous être capables? Le château est en brique vous savez!» Les enfants disent : «Non» Elle reprend : «Oui, de la vraie brique.» Les enfants répètent que non et elle ajoute : «Non?? On va voir tantôt!»

Nous avons observé que certaines éducatrices cherchent à stimuler les enfants qui tardent à aller au jeu ou qui ne vont pas démolir la tour comme les autres lorsque le signal est donné. Cela préoccupe les éducatrices qui veulent faire monter le désir de jouer chez tous les enfants. On peut penser que certaines ont de la difficulté à attendre que l'enfant soit prêt à s'intégrer dans les jeux et qu'elles souhaitent que tous les enfants participent à la séance.

RS2JOELLE010302

Puis, je voulais essayer une nouvelle chose avec eux autres, pour démolir, parce que Vicky, elle ne veut jamais démolir. Ça fait que j'ai dit, peut-être en la plaçant devant les blocs, ça va l'inciter à aller pousser puis à participer comme tout le monde. Cela fait que j'avais pensé à ça et c'était la première fois que je faisais ça. Mais, j'y pensais. Je me disais tout le temps: «Bon, je le fais-tu, je ne le fais-tu pas?» Je vais voir comment ça va aller. Puis, (...) je voulais le faire pour voir comment elle allait réagir.

2.2.6 Improvisation

Ajuster l'intervention en fonction de l'observation du comportement des enfants

Les comportements des enfants ne sont pas toujours les mêmes lors du rituel d'entrée et l'éducatrice doit en tenir compte. Celle-ci doit donc adapter son action en fonction de la situation qui se vit avec les enfants. Ainsi, comme nous l'avons dit précédemment lorsque les enfants étaient trop énervés, certaines ont raccourci le rituel d'entrée pour diminuer le temps d'attente. Pour ce faire, certaines ont proposé d'enlever le contact corporel avec chaque enfant (ER2Y020402) et d'autres ont raccourci le temps pour rappeler la consigne en refusant la participation des enfants ou leurs commentaires (EFMARIE120602). Par ailleurs, les éducatrices disent qu'il est important de préparer le groupe d'enfants avant la séance comme par exemple, proposer à tous d'aller aux toilettes avant de se rendre à la

salle de psychomotricité de façon à ne pas avoir à faire face à ce genre d'imprévu lors du rituel d'entrée (ER2Y020402).

2.3 Les compétences identifiées pour encadrer les enfants dans la séance de psychomotricité

La pratique psychomotrice Aucouturier propose aux enfants un cadre ouvert, qui laisse une large place à l'action de l'enfant et qui en précise les limites. En cela, elle répond aux besoins de l'enfant en développement : besoin de liberté d'action pour explorer et se développer, mais également besoin de connaître les frontières du cadre dans lequel il peut agir. Dans ce sens, les modèles de Jaccoby³, concernant les styles d'autorité parentale, et de Paquette⁴, au sujet des styles d'intervention en éducation, contiennent tous les deux l'idée d'un équilibre à rechercher dans l'encadrement de l'enfant entre la sensibilité à ses besoins et la fonction de contrôle que doit exercer l'adulte pour que l'enfant puisse se développer de façon optimale. L'intervention démocratique préconisée dans le programme éducatif des CPE⁵ est un choix qui repose sur ces mêmes considérants. Pour parvenir à maintenir un niveau d'encadrement adéquat, dans une pratique psychomotrice comme celle de Bernard Aucouturier, le personnel éducateur doit bien comprendre le cadre de la séance et être capable d'amener les enfants à le respecter. La compétence qui apparaît la plus importante dans cet aspect de la tâche est celle de la *gestion de la vie collective*. Toutefois, la compétence à *improviser* de l'éducateur et sa compétence à *communiquer* sont aussi fortement mises à contribution. Enfin, la compétence *organisation* est aussi sollicitée lorsqu'il s'agit de bien gérer le déroulement de la séance et d'amener les enfants à passer d'une étape à l'autre. Nous les définissons dans la section qui suit.

2.3.1 Compétence à gérer la vie collective

La compétence de l'éducatrice à gérer la vie collective lui permet d'amener les enfants à respecter la seule consigne qui leur est donnée au début de la séance à savoir « Ici tu peux tout faire, sauf te faire mal et faire mal aux autres ». La consigne porte le sens de la liberté dont jouit l'enfant dans la séance et définit les limites qu'il ne peut enfreindre. La compétence de l'éducatrice se manifeste dans une relation démocratique à l'enfant, relation qui implique un pouvoir partagé entre l'adulte et l'enfant. Ce partage du pouvoir s'exerce dans la responsabilité qui est confiée à l'enfant de voir à sa propre sécurité et de respecter l'intégrité physique de ses pairs et dans la responsabilité de l'adulte de voir à ce que la consigne soit respectée. La dualité qui existe entre la position de liberté dans laquelle est mise l'enfant

et celle des limites qui lui sont posées constitue l'élément central des décisions d'intervention que doit prendre l'éducatrice en action.

EF SYLVIE130602

Et puis, deuxièmement, je pourrais dire qu'il y a quelque chose que je fais et que je ne faisais pas, c'est laisser l'enfant tout faire. Bien, je ne le faisais pas. On dirait que j'avais comme des restrictions avec les règles de sécurité. Là, tout en étant sécuritaire, je laisse vraiment l'enfant tout faire. Explorer vraiment tout.

Aider les enfants à comprendre et à respecter la consigne

La compréhension de la consigne par les enfants se construit dans l'expérience. La consigne en elle-même est porteuse de significations multiples en terme de comportements que l'enfant peut avoir et de comportements qu'il lui faut éviter. L'éducatrice doit aider l'enfant à construire ce sens en l'aidant à faire des liens entre ce qu'il vit et la consigne. Pour ce faire, elle verbalise ce qu'elle observe du comportement de l'enfant et elle l'aide à voir les conséquences de son geste.

OFALICE221002

Pierre-Luc a vidé le sceau sur le tapis placé où les enfants sautent. «Regarde Pierre-Luc, si tu vides les pots sur le tapis où les amis sautent, les amis peuvent se faire mal. Aide moi, on va ramasser les pots et tu pourras les verser sur l'autre tapis.» Elle aide ensuite l'enfant à remplir le sceau. Pierre-Luc va ensuite vider le sceau dans le bac.

RS2LOUISE260202

Chercheuse : Puis là, tu appelles un enfant. Tu dis : «Viens me trouver.»

Éducatrice : Je ne sais pas si tu as remarqué, Félix presse sur la tête de Jean-Hubert qui est dans le tunnel. Cela fait qu'il a comme lâché un petit cri. Puis là, je ne sais pas si je le dis avant ou après, mais je demande à Félix de ne pas presser sur leurs têtes, parce que ça leur fait mal, ça les fait pleurer.

RS1JENNIFER290202

Chercheuse : Tu lui dis : «Attention! Tu vas me faire mal au dos». Mais, tu continues quand même de la tenir par les mains.

Éducatrice : Bien là, c'est que je lui disais de faire attention, parce qu'elle avait sauté sur moi. Mais là, je me disais en moi-même, bien elle va continuer à sauter sur le bloc mousse. Puis, finalement, c'est ça qu'elle a fait. Ça, ça ne me dérangeait pas, mais je ne voulais pas qu'elle saute sur moi là. C'est pour ça que je lui ai gardé les mains et je pense que je lui ai même répété.

L'éducatrice qui observe une situation présentant un risque d'accident peut le signaler à l'enfant et le faire réfléchir dans un but préventif. Elle attire ainsi l'attention de l'enfant sur la situation, cela permet à ce dernier de mieux évaluer le risque qu'il prend et d'améliorer ainsi son jugement sur la

situation. Par ailleurs, cela fournit de l'information supplémentaire à l'éducatrice pour ajuster son intervention aux besoins de l'enfant.

JP2CAROLINE

Geneviève désire que je la regarde monter sur sa construction de blocs mousse. J'observe pendant quelques instants si elle a remarqué la structure de bois derrière sa construction peu stable. Je le lui fais finalement remarquer. J'agis bien car la sécurité de l'enfant est essentielle. Toutefois, j'aurais pu me servir de son hésitation à grimper pour l'amener à réaliser par elle-même le danger. « Tu hésites à grimper. Pourquoi? » J'ai verbalisé pour elle l'émotion de peur et d'insécurité qu'elle ressentait en grimpant.(...) J'ai bien fait cependant de lui dire de ne pas dépasser ses limites. Je lui fais aussi remarquer que sa construction est peu stable à cause de la position des blocs mousse. J'aurais pu l'amener à découvrir ce problème-là par elle-même et renforcer ainsi sa capacité de résolution de problèmes.

RS2MARTINE130302

Ensuite, ils sont entrés, il y a deux enfants qui entraient dedans le tunnel. Puis, ils se tiraient par terre. Le tunnel était debout et ils se faisaient basculer. Cela fait que là, je les ai regardés. J'ai encore pensé bon, ils vont se faire mal. Est-ce qu'ils le savaient? Là, je leur ai dit: «Qu'est-ce que vous faites?» «On se tire par terre.» «Vous allez peut-être vous faire mal.» Ils m'ont dit: «non, on l'a fait tantôt.» «Bon, c'est correct.»

L'éducatrice rappelle la consigne à l'enfant aussi souvent que nécessaire et elle peut miser sur l'imaginaire de l'enfant pour le faire. Cela implique qu'elle soit attentive à la symbolique utilisée par l'enfant.

RS1LAURENCE080402

Chercheur : Là, il y en avait plusieurs, vraiment plusieurs, puis ça sautait et ça ne se tassait pas. Là, tu redonnes une consigne.

Éducatrice : Oui. Je leur rappelle la consigne parce que là, il ne faut pas qu'ils se fassent mal.

RS1MARTINE150202

Oui, ils sont en train de tomber un sur l'autre. (...) Je leur ai dit qu'il fallait qu'ils fassent attention à eux autres. Les enfants m'ont dit : « Mais, on s'est fait mal juste un petit peu ». Il ne faut pas se faire mal du tout.

RS1LAURENCE080402

L'éducatrice dit à l'enfant: «Attention (à toi) mon gros lion.» Elle explique au chercheur : «Oui, bien, moi souvent, ils font des jeux comme ça là. Cela fait que j'embarque dans le jeu.»

Les enfants peuvent manquer à la consigne de différentes façons. Par exemple, ils peuvent se faire mal en tombant, en heurtant quelqu'un ou quelque chose. Ils peuvent pousser l'autre sans mesurer la conséquence du geste, le frapper

pour se défendre, pour exprimer de la frustration ou pour obtenir ce qu'ils désirent. Les manquements à la consigne sont souvent involontaires et instinctifs. Il importe que l'éducatrice aide l'enfant à comprendre ce qui s'est passé et à voir en quoi son comportement est lié à la consigne du départ. Une difficulté observée chez quelques éducatrices, c'est que spontanément, elles vont consoler l'enfant, le soigner ou tenter de corriger son comportement en oubliant de soutenir sa réflexion au sujet de la consigne.

RS2MARIE150302

Éducatrice : C'est ça! Je ne l'avais pas entendu. Je n'en avais pas eu connaissance. Cela fait que je suis allée le voir pour savoir s'il était correct là, pour savoir ce qu'il avait. Il m'a expliqué qu'il s'était accroché. Puis, qu'il avait mal à deux orteils.

Chercheure : Tu lui proposes de lui faire un pansement.

Éducatrice : Ouais! C'est ça avec mon foulard. Mais, il n'a pas voulu. Ça ne lui tentait pas.

OFROSE060602

Un enfant veut aller aux toilettes (pendant la séance). L'éducatrice lui répond qu'il y a déjà deux amis aux toilettes, on ne peut être trois. Il frappe un ami. Elle lui dit: « Si je te vois encore une fois frapper un ami, je t'envoie réfléchir et je suis sérieuse.»

L'éducatrice recherche une intervention démocratique avec l'enfant. Pour cela, elle prend le temps d'expliquer, de négocier et elle évite d'imposer ses solutions à l'enfant. Elle cherche plutôt à le conscientiser au problème et à l'amener à décider par lui-même d'une nouvelle façon de faire, ce qu'il adoptera plus aisément par la suite. Pour développer cette attitude avec l'enfant, l'éducatrice observe ce qui se passe en elle dans les situations qui l'amènent à prendre un style plus autoritaire avec l'enfant ou un style laisser faire. Elle examine aussi sa façon de soutenir l'enfant dans sa réflexion sur la consigne. En fait, le type de soutien donné à l'enfant se calque sur la démarche de résolution de problème mais il semble que dans le feu de l'action, lorsque l'enfant manque à la règle, la tentation est grande d'imposer une solution à l'enfant. C'est une difficulté que nous avons observée chez plusieurs éducatrices comme les extraits suivants en témoignent.

RS2MARTINE130302

J'ai mis ma casquette de police aujourd'hui.

RS1ROSE150402

Il y avait deux petites filles qui sautaient en se tenant la main (...) Là, il y a une petite fille qui donne la main à Vincent. (...) Puis là, moi, j'ai vraiment un doute.

(...) je les trouve trop hautes pour se donner la main. Puis, je n'aime pas ça, même quand elle est plus basse, je n'aime pas ça quand ils se donnent la main
(...) Alors cela a été une session où j'étais plus « contrôlante », où la poutre
(...) Pour moi, il fallait que je reste là et que je contrôle.

OICAROLINE190601

«Les enfants, quand il y a quelqu'un en haut de l'escalier, on ne reste pas sur le coussin dessous.» Elle se montre ferme avec un enfant qui résiste.

RS1LAURENCE080402

Là, je leur dis chacun leur tour parce que là, je sens qu'ils veulent tous y aller en même temps. (...) Je pensais à les aider à y aller chacun à leur tour. D'établir un ordre, un ordre pour ne pas qu'ils se fassent mal.

La séance de psychomotricité offre à l'enfant des opportunités de jeu dans un contexte qui comporte inévitablement sa part de conflits entre enfant : conflit pour du matériel, conflit parce qu'un enfant détruit ce qui a été construit par l'autre, conflit pour avoir l'attention de l'adulte etc. Tous ces conflits sont indissociables de la vie relationnelle et constituent une source d'apprentissage pour l'enfant. Souvent, ils ne mettent pas en jeu la sécurité des enfants et en ce sens, ils seront abordés dans la section portant sur l'accompagnement de l'enfant dans son parcours de maturation psychologique.

Respecter les décisions de l'enfant

La consigne du départ implique une part de liberté et une part de responsabilité pour l'enfant. L'éducatrice doit être congruente avec ce qu'elle lui propose. Cela suppose qu'elle accepte des choix de l'enfant qui puissent être différents des siens et qui ne constituent pas un manquement à la consigne.

EFSYLVIE10602

Sauf que moi, je me mets en position d'observation davantage. Je vois davantage. Comme j'ai un enfant... ne lui demande pas d'attendre deux minutes en haut (de l'escalier). C'est trop! Il est vite. Il est rapide. De temps en temps, je lui demande d'attendre. Tu vas descendre avec moi. Attends-moi! Mais, d'autres fois, arrête de le faire attendre. Il faut que tu lui donnes l'opportunité de descendre le premier. Puis, il va descendre plus vite et il va être content.

2.3.2 Compétence à improviser

La tâche d'encadrer les enfants dans la séance impose à l'éducatrice de faire une lecture constante de ce qui se passe pour ajuster son intervention à ce que vit l'enfant. La séance est construite pour offrir une marge de liberté et

d'autonomie à l'enfant qui laisse suffisamment d'espace à l'éducatrice pour qu'elle puisse l'observer, décoder ce qui se passe pour ensuite être en mesure d'adapter sa façon d'agir en fonction du besoin d'encadrement de l'enfant.

RS1JOËLLE250102

J'ai toujours ma vision périphérique. En même temps que je construis, (...) je surveille tout le temps pour voir s'il n'y a pas quelque chose.

La sécurité de l'enfant constitue l'élément central de la préoccupation de l'éducatrice eu égard à la consigne qui est donnée au départ. Elle recherche activement dans les comportements des enfants les indices qui guident son intervention. Les bruits, les courses, les bousculades, les cris, les pleurs sont autant de signaux à observer.

Préoccupation quant à la sécurité

EFROSE110602

J'avais peur qu'ils se blessent ou des choses comme ça. Cela fait que, maintenant, je les laisse faire mais je les guette.

Indices à rechercher

RS1LAURENCE080402

Je pensais que ça commençait à être mouvementé. Il fallait que je leur dise la consigne encore une fois.

EFSYLVIE110602

C'est un réflexe d'avoir les yeux comme ça. Tu vois une tête qui monte, une autre tête de moins. Oups! Où est-ce qu'il est lui?

RS3JENNIFER190402

Oui, ils se battaient là. Ils se bouscullaient les deux. Puis là, avant d'intervenir, je les ai regardés, comme pour voir si c'était... Là, j'ai vu que ça ne faisait pas l'affaire de un. Puis, c'est là que je me suis avancée pour lui (...) rappeler les consignes du début-là. C'était plus ça mon idée.

L'éducatrice se rapproche des enfants, se tient à proximité lorsqu'elle juge que la situation semble à risque. Cela lui permet d'être en mesure de mieux comprendre ce qui se passe et d'agir rapidement au besoin.

RS2LOUISE260202

Chercheuse : Alors, c'est pour ça que tu restes près du tunnel?

Éducatrice : Oui, je ne veux pas qu'il arrive quelque chose, tu sais, on les voit quand même moins dans le tunnel.

Pour adapter son intervention au besoin de l'enfant, l'éducatrice doit juger de chaque situation pour évaluer le niveau de danger dans le risque pris par

l'enfant. Cette évaluation conduit à deux options : intervenir ou ne pas intervenir. À maintes reprises pendant le projet, les éducatrices ont pu évaluer que les enfants étaient à même de prendre des risques acceptables.

S'interroger

RS3MARTINE240402

Puis là, j'observe les garçons dans le coin, parce que tu vois, on voit la table. Ils ont monté des blocs. (...) Ils s'assoient complètement en haut. Cela fait que là, aujourd'hui, quand j'ai eu des problèmes de sécurité, je me suis questionnée si je devais vraiment. (...) Est-ce que je m'en mêle? Ou si je pourrais laisser faire. Ça fait que je les regarde, j'attends.

Intervenir

RS3MARTINE240402

Là, je regarde les filles dans le coin-là parce qu'elles sont très près du mur. Puis, elles se lancent. (...) je les garde à vue un bon bout de temps. Puis, il y a un cylindre qui a été placé sur les autres cylindres. Puis, Cynthia, quand elle monte dessus, ses cheveux touchent au store en haut. Cela fait que j'ai jugé que c'était trop haut pour moi. Je l'ai donc enlevé.

Ne pas intervenir

RS2MARTINE130302

J'ai regardé parce qu'il y avait une série de garçons qui se tiraient sur le tapis de chutes. Ils parlaient du système Laurentien. Ils se tiraient. Ils se lançaient. Puis, j'essayais de regarder. Je ne voulais pas intervenir. Je ne voulais que voir si leur jeu était... S'ils faisaient attention à eux autres. Là, ils avaient besoin de se tirer. J'ai regardé ça un petit bout de temps. Ça avait de l'air à bien aller là. Je les ai laissés faire. C'est ça que je me disais, ils se sont lancés dans la destruction et là, ils ont besoin de sauter. Je les ai laissés aller, en autant que ça allait bien là.

2.3.3 Compétence à communiquer

Dans l'encadrement des enfants, la compétence communication est celle qui permet à l'éducatrice d'attirer l'attention des enfants, soit pour leur rappeler la consigne, soit pour les informer au fur et à mesure du déroulement de la séance. Elle peut recourir à différents moyens pour le faire : utilisation de la voix, d'un signal sonore comme taper dans les mains ou invitation des enfants à faire le jeu de la statue. L'arrêt de jeu ainsi provoqué leur permet de donner quelques informations aux enfants. L'attention de l'enfant est une condition préalable pour qu'il puisse saisir l'information qui lui est donnée. L'éducatrice prend les moyens pour que cela soit possible.

OFJOËLLE0902

Elle frappe des mains et dit «statue». Les enfants s'arrêtent et elle dit: «Il y a des amis qui ont commencé à construire, on fait attention pour ne pas briser leurs constructions parce que les amis ont mis beaucoup d'efforts pour les faire, ok.»

RS2MARIE150302

Je me suis dit que peut-être qu'en élevant la voix, ça allait les saisir et que j'allais avoir enfin leur attention.

La *communication* est la compétence qui permet aussi à l'éducatrice de verbaliser l'expérience de l'enfant en lien avec la consigne et d'écouter ce que l'enfant a à exprimer. Les enfants ont besoin qu'on les aide à comprendre. Pour cela, l'éducatrice peut donner des explications, utiliser des synonymes, des mots plus simples.

ER3X230402

Ne pas faire mal aux autres, c'est plus clair. Mais, se faire mal à nous autres, souvent, ils vont me dire au début: on ne peut pas faire ça là. C'est plus d'être prudent. Tu sais, de leur expliquer la prudence.

L'éducatrice met des mots sur ce que vit l'enfant pour l'aider à comprendre le sens de la consigne. L'éducatrice qui verbalise la consigne ou l'expérience de l'enfant en lien avec cette consigne doit avoir le souci de la clarté du message. Sinon, l'enfant doit déduire le sens du message, ce qu'il n'est pas toujours capable de faire. Souvent l'éducatrice va utiliser un message vague qui n'aide pas l'enfant à comprendre ce qui est attendu de lui ou la conséquence d'un geste posé. En voici quelques exemples :

RS1MARIE010202

Chercheure :Tu dis aux enfants: «Attention, on n'oublie pas les consignes.»

Éducatrice : Oui, c'est parce que j'ai vu qu'ils étaient là et qu'ils sautaient là. Ils avaient mis le petit escalier et ils sautaient sur le matelas vert. Je les voyais qu'ils sautaient vite sans attendre que l'autre se soit enlevé. Ça m'a fait penser de répéter la consigne.

RS1LAURENCE080402

Chercheure :Tu dis : «Attention mon gros lion.» Au moment où tu lui dis ça, tu te souviens à quoi tu pensais?

Éducatrice : Bien, je pensais qu'il était en dessous pas mal du bloc, tu sais, je voulais quand même surveiller ce qui se passait. Parce que les autres montent sur le bloc.

OFCAROLINE11002

L'enfant est assis sur le banc. L'éducatrice lui dit : «Je trouve que tu ne respectes pas ce qu'il faut faire dans la séance. Quand tu joueras comme il faut, tu te lèveras. Regarde, je te parle doucement. Aimes-tu ça quand je suis fâchée?»

Une autre difficulté observée chez les éducatrices consiste à formuler de nouvelles règles au fur et à mesure où les enfants présentent des comportements qui vont à l'encontre de la consigne du départ. Cela engendre de la confusion puisque l'enfant est informé dès le départ qu'il n'y a qu'une seule consigne. Il vaut mieux que l'éducatrice aide l'enfant à faire le lien entre son comportement et la consigne du départ.

ER3Y300402

L'éducatrice : Parce que moi, j'avais fait une intervention avec un enfant, il se battait avec un autre enfant. Alors là, je lui dis: « Ici, on ne fait pas de bataille. » (...)

Une collègue : (Il vaudrait mieux leur dire) : « Tu sais, des batailles, on risque de se faire mal. » Puis c'est ça, la consigne, c'est de ne pas se faire mal.

La présence de l'éducatrice, sa position par rapport à l'enfant et la portée de son regard sont des paramètres de la communication non verbale avec lesquels l'éducatrice peut jouer pour soutenir l'enfant dans le respect de la consigne. Il importe que l'éducatrice prenne conscience du pouvoir de son regard et de l'impact de sa position dans son rôle d'encadrement des enfants.

ICAROLINE250501

Enfant : « Regarde ce que je fais. Regarde ce que je fais. » Nous, on les observe. On leur dit : « Pour que vous soyez en sécurité, on vous regarde ». Ils réalisent comment on les appuie là-dedans.

IJOËLLE250501

Moi, je suis très proche des enfants. Je les touche beaucoup. Je suis quelqu'un de très affectueuse. Je me mets beaucoup à leur niveau. Je me penche beaucoup. Je m'assis avec eux autres par terre. Je me couche à terre, s'il le faut. (...) Mais c'est ça, je me mets à leur niveau beaucoup beaucoup. Des fois, ça peut me nuire un petit peu, parce que je manque un petit peu d'autorité. (Elle aurait parfois avantage à se lever debout).

2.3.4 Compétence à organiser

Organisation du temps

Dans l'encadrement des enfants, l'éducatrice doit voir à ce que la structure de la séance soit respectée. La compétence à *organiser le temps* est la compétence qui permet à l'éducatrice d'assumer cette responsabilité qui consiste à faire passer sereinement les enfants d'une étape à l'autre. La structure de la séance, parce qu'elle est répétée régulièrement, permet aux enfants de se constituer rapidement des points de repères et d'anticiper ce qui s'en vient, ce qui facilite leur collaboration.

RS2MARTINE130302

Une fois qu'on a fait l'arrêt. Bon, tout le monde s'en vient. Je trouve que ça bien été. J'en avais parlé aux enfants au départ, à l'accueil. Je leur avais dit : «Bon, quand on est arrêté, on s'en vient.» Ça fait encore la preuve que les enfants, quand ils savent quoi faire avant, ils agissent plus vite. Ça, j'étais contente.

ER2X190302

C'est que là, ça fait plusieurs séances qu'ils connaissent la routine qu'à un moment donné, on va s'asseoir, on met nos souliers. Donc, je me demande si ce n'est pas ça : quand ils la voient (l'aide qui entre dans la salle) (...) Hop, c'est le temps de s'en aller. Ceux qui sont plus vieux, donc, ils commencent à connaître la routine.

L'éducatrice doit agir avec fermeté pour amener les enfants à respecter les différents temps de la séance. Sur cet aspect, l'éducatrice laisse peu de place à la négociation.

RS1JENNIFER290202

C'était vraiment la fin de la période de jeu. Là, j'en voyais qui jouaient encore. Je l'ai répété. On ramasse les tissus, c'est terminé. On ne joue plus dans les coussins.

RS3JENNIFER190402

C'est de faire respecter le temps là. Là, on vient s'asseoir. Que ça soit fait. D'habitude, ils le font là. Puis, qu'ils arrêtent de jouer, tu sais. Quand je leur ai demandé d'arrêter de jouer. Quand c'est fini, il faut que ça soit fini là. Tu sais, j'essaie d'être intransigeante là-dessus.

ER2X190302

Moi, je donne ce que j'ai fait, mais ce n'est peut-être pas un truc qui va fonctionner à cent pour cent. Je ferme la lumière de la salle de jeu. Je laisse juste celle du passage où on met nos chaussures.

OFMARIE200902

Éducatrice : «Non Francis, ce n'est plus le temps. Lève-toi. Veux-tu que je t'aide? Tiens, tu as une feuille.»

Une façon d'agir pour aider les enfants qui ont parfois de la difficulté à passer d'une étape à l'autre consiste à les prévenir de ce qui s'en vient.

ER3Y300402

J'ai dit: «Je vais retaper encore une autre fois fort, pour dire que là, c'est vrai qu'il nous reste cinq minutes.» Puis, j'ai dit: «Je vais retaper encore une fois, là ça veut dire qu'on s'en vient s'asseoir sur le tapis.» Cela fait que je leur ai dit deux fois.

OFJOËLLEG0902

L'éducatrice frappe dans ses mains: «Dans 5 minutes ce sera l'histoire!».

Par ailleurs, la baisse d'énergie des enfants qui survient après un certain temps de jeu est un indice à rechercher pour inviter les enfants à passer de la période de jeu à la période de l'histoire. En effet, lorsque l'énergie diminue, les enfants se prêtent mieux à l'activité intellectuelle. Pour les plus petits, c'est le signal qu'il est temps de mettre fin à la séance.

RS3MARIE190402

Je trouvais que ça allait bien. Les amis étaient calmes. On dirait que c'était la première fois que je le sentais là, quand on dit sentir que le calme arrive, la fatigue. On dirait que c'était la première fois que je le sentais que ça passait.

EFSYLVIE110602

Oui, c'est pour ça que je te dis que l'observation est importante. Si au lieu de dire aux petits, bien tantôt, on monte. Tantôt, on monte. Réponds à leur besoin. Ils sont fatigués. Tu vois la baisse d'énergie. Ils commencent à être étendus un petit peu par terre. On essaie le verre d'eau. Et, si ça ne fait pas, tout simplement on remonte.

RS2LOUISE260202

Oui, parce que là, il revient. Oui, à un moment donné, il revient comme en pleurant. Il part pour aller jouer. Je le vois partir. Je me dis: «Ah! tiens, il repart. Puis, il revient comme en voulant dire: «J'ai beau essayer, je suis fatigué.»

La baisse d'énergie n'est pas toujours perceptible; c'est alors le temps nécessaire pour l'histoire et le dessin qui amène l'éducatrice à mettre fin à la période de jeu. Cela crée le problème suivant : les enfants tardent à venir s'asseoir pour l'histoire et il y a une remontée d'énergie en fin de séance. Cette difficulté a été observée par plusieurs éducatrices tout au long de l'expérimentation. Nous constatons que la façon de réagir à cette situation de la part de certaines éducatrices est de tenter de corriger le comportement des enfants en utilisant des techniques d'inspiration behavioriste. En faisant ainsi, on néglige de considérer le besoin de l'enfant qui est à l'origine du comportement. Dans ce cas, il s'agit du besoin des enfants de libérer de l'énergie et des émotions pour être ensuite disponibles au temps de l'histoire. En effet, ce besoin peut être insatisfait si le temps de destruction n'est pas assez long ou si les enfants ne font pas suffisamment de jeux sensori-moteurs avant de commencer à construire et à entrer dans le jeu symbolique. De plus, il est possible que les enfants ne fassent pas suffisamment de psychomotricité ou autres activités de mouvement dans la semaine. Enfin certains enfants peuvent vivre des situations qui augmentent ce besoin. Une solution pourrait être que l'éducatrice stimule les enfants à faire plus longtemps des jeux de destruction et des jeux sensori-moteurs ou encore, que le nombre de séances hebdomadaires offertes aux enfants soit augmenté.

ER3X230402

Ça s'amuse de même. C'est tout le temps comme égal, là. (...) Moi, la baisse d'énergie, je ne la vois pas. Je ne sais pas si toi tu en as vue. Moi, je ne la vois pas. J'arrête, parce que bon, bien là, je sais que c'est l'heure, qu'il me reste du temps pour l'histoire et du temps pour le dessin. Cela fait que là, je leur donne cinq minutes. Mais je ne la vois pas, moi, la baisse d'énergie, là. Je pourrais continuer...

ER3Y300402

Je pense qu'ils ont de la misère à arrêter. C'est comme d'avoir le deuil d'arrêter d'avoir du plaisir, là. Ils poussent ça un petit peu plus que ça devrait. (...) Oui, comme un regain, là. Ils ont envie de faire d'autres défis, d'autres affaires. Là, ils ne veulent pas s'en revenir.

ER3X230402

D'habitude, c'est toujours les mêmes qui sont ici, puis c'est toujours les quatre autres qui retournent dans les jeux. Il faut que je les coure. Il faut que je les tire par le bras là, parce qu'ils ne viennent pas du tout. Ils n'écoutent pas. (...) Bon, j'ai dit, je vais mettre une grosse conséquence. Quand ils entraient, c'était la même chose. Ils s'en allaient tout de suite. Ils faisaient le tour, ils couraient partout. Les deux premiers que j'ai pris, que j'ai vus faire, je les ai envoyés s'asseoir à l'extérieur. Parce que là, j'ai dit que ça suffisait, qu'ils n'écoutent jamais. Ils ne sont pas capables de rentrer, d'aller s'asseoir. Puis, quand c'est le temps d'arrêter à la fin, c'est la même chose, ils continuent à jouer. Puis, ils vont se cacher en dessous. Puis, ils continuent. Puis, ils se sauvent.

JP3ALICE

Généralement lorsque j'avise la fin de la séance, les enfants activent le jeu et refusent même de terminer la séance.

Enfin, la durée de la séance peut être allongée inutilement selon la façon de procéder pour la période d'expression graphique. En principe, l'éducatrice doit écrire l'histoire que l'enfant raconte sur son dessin pour quelques enfants seulement à chaque séance. L'éducatrice doit planifier ce temps, de sorte à permettre à tous les enfants d'avoir leur tour sur quelques séances. Or, dans l'expérimentation vécue, il est apparu que plusieurs éducatrices tendent à écrire l'histoire du dessin pour l'ensemble des enfants du groupe, ce qui prend beaucoup de temps à la fin de la séance. On peut penser que le désir de satisfaire tous les enfants prime sur le rationnel de l'organisation. Alors, même si les enfants qui ont terminé sont invités à s'occuper en se rhabillant ou en lisant un livre, il appert que ce temps d'attente suscite une désorganisation chez plusieurs enfants, ce qui est normal étant donné leur jeune âge.

ER2Y190302

Non, parce qu'ils s'en vont comme chacun leur tour. Moi, ce qui est le problème des souliers, c'est plus qu'il y en a qui n'ont pas fini leur dessin, puis

ceux-là qui ont mis leurs souliers, tout ce qu'ils pensent, c'est de retourner jouer. C'est moi qui est frustrée, parce qu'il faut que je les coure partout parce qu'ils ne m'écoutent pas.

D'autres facteurs peuvent influencer la gestion du temps de la séance par l'éducatrice; parmi ceux-là, la routine du CPE et des éléments liés à l'organisation matérielle de la séance. Dans le cas de la routine, c'est un incontournable bien que, comme on l'a vu dans la section précédente, il est possible de faire des aménagements à l'horaire du CPE pour faciliter un déroulement harmonieux de la séance. Par contre, les choix qui sont faits au niveau matériel peuvent être réfléchis en fonction de leur effet sur le facteur temps. Par exemple, il faut peut-être limiter la quantité de crayons mis à la disposition des enfants pour le temps de la représentation qui est somme toute relativement court, si on considère que l'ensemble de la séance dure environ une heure.

OFMARTINE281002

Les amis, je vous laisse encore trois minutes. Enfant: «Cinq minutes». Éducatrice: «C'est parce que c'est le temps du dîner après.»

RS2JENNIFER120302

Il y en a une qui m'a dit: «Je veux changer de couleur.» Mais là, juste avant, je leur avais dit: « Si on veut que ça aille plus vite et si vous voulez avoir le temps que j'écrive ce que vous avez fait, bien, si on commence à changer de couleur et tout ça...» Puis là, elle me dit: «Je veux changer de couleur quand même.» Bien là, je lui dis que peut-être je n'aurai pas le temps d'écrire. Finalement, c'est vrai que je n'ai pas eu le temps.

2.4 Les compétences identifiées pour accompagner chaque enfant dans son parcours de maturation

Accompagner chaque enfant dans son parcours de maturation psychologique constitue l'aspect majeur du travail de l'éducatrice dans la séance de psychomotricité. Le travail d'accompagnement repose sur l'idée que l'enfant porte en lui le potentiel de développement qui lui permet de se construire et de se définir comme personne, et que c'est à partir de cette force vive que doit s'élaborer le travail d'éducation. Il ne s'agit donc pas de «mouler» l'enfant mais plutôt de lui offrir le soutien et les conditions nécessaires à l'épanouissement de ce qu'il «est». Cela implique que l'éducatrice se mette à l'écoute de l'enfant et l'observe pour bien décoder ses besoins, ce qui lui donne l'opportunité d'y répondre adéquatement ou de voir à ce qu'ils soient satisfaits. Cela suppose aussi que l'éducatrice ait une bonne connaissance du développement humain et des besoins de l'enfant en développement.

Différentes actions peuvent être posées pour répondre aux besoins de base de l'enfant et pour lui offrir le soutien et l'encadrement dont il a besoin pour se sentir en sécurité affective. C'est ce travail d'accompagnement de la part de l'éducatrice qui permet à l'enfant de se réaliser.

Plusieurs compétences sont impliquées dans cette tâche complexe qui consiste à accompagner l'enfant dans son parcours de maturation psychologique. Il y a la compétence *individualisation* qui est celle qui permet à l'éducatrice de répondre d'une façon adaptée aux besoins individuels de chaque enfant. Pour ce faire, la compétence *communication* est largement sollicitée : d'abord dans l'écoute active de l'enfant pour comprendre ses besoins et ensuite dans la réponse formulée par l'éducatrice. De plus, c'est une compétence essentielle dans le travail de collaboration avec les parents, travail nécessaire à une bonne compréhension de l'enfant. Une troisième compétence, soit la compétence *improvisation*, est intimement impliquée dans le décodage des besoins de l'enfant et dans la capacité de l'éducatrice de s'ajuster à ce qui se passe «ici et maintenant» avec l'enfant.

Compte tenu de la complexité de la tâche et de la très forte interrelation des compétences de l'éducatrice qui sont en cause, la section qui suit est organisée autour des différents aspects du travail d'accompagnement de l'enfant regroupés sous les thèmes suivants: décoder les besoins de l'enfant et répondre aux besoins de l'enfant en lui donnant les soins de base, en l'accueillant, en le soutenant dans son développement et en collaborant avec ses parents. Les compétences associées au travail d'accompagnement sont présentées sous chacun des aspects.

2.4.1 Décoder les besoins de l'enfant

Pour bien répondre aux besoins de l'enfant, la première condition que l'éducatrice doit satisfaire consiste à bien décoder le ou les besoins de l'enfant manifestés dans ce qu'il exprime. Pour cela, elle doit faire la distinction entre les besoins et les désirs. Les premiers sont nécessaires au développement de l'enfant alors que les seconds relèvent de l'envie d'avoir, d'obtenir. La connaissance de l'enfant en développement aide à en faire la distinction et oriente le regard que l'éducatrice pose sur l'enfant. Le décodage des besoins de l'enfant repose sur la sensibilité de l'éducatrice à l'enfant et sur sa capacité à bien analyser l'information disponible.

EFMARIE120602

D'observer chacun, comment il se développe au travers de tout ça. Tu sais, il ne faut pas avoir une technique générale pour tout le monde. Parce qu'ils sont tous différents. Être à l'écoute de ce qu'ils sont, de leur besoin.

Les compétences à *communiquer* et à *improviser* sont étroitement liées dans ce geste mental qui conduit à décoder les besoins de l'enfant. En effet, l'éducatrice recueille, par une écoute active et par une observation attentive de l'enfant, l'information nécessaire à une bonne compréhension de ce qu'il vit et de ses besoins. L'écoute active implique une part d'observation de l'enfant qui est vécue dans l'interaction, on peut alors parler d'une observation interactive. L'observation implique nécessairement de l'écoute, par contre, l'éducatrice peut observer l'enfant sans nécessairement être en relation avec lui. On parle alors d'une observation en retrait.

Observation interactive

OFLOUISE120902

L'éducatrice penche Guillaume vers l'arrière lorsqu'elle constate qu'il s'étire le cou pour voir. «Petit curieux». Elle le dépose sur le tapis ; il crie. L'éducatrice: «Tu veux continuer? Tu bouges beaucoup.»

Observation en retrait

EFLAURENCE120602

Bien, je vois que l'enfant a développé telle ou telle chose (...) Je l'observe, je fais mon observation dans d'autres périodes aussi. Puis, je vois que l'enfant a plus de facilité. Puis, je m'en sers de cette façon-là, pour diriger peut-être l'enfant ou bien l'encourager.

Pour bien écouter l'enfant, l'éducatrice porte d'abord attention à ce qu'il exprime et elle cherche à en comprendre le sens. Ses échanges avec l'enfant visent alors à clarifier ce qu'elle comprend de ce qu'il manifeste. Les moyens habituels pour y parvenir sont alors utilisés : questions, reflet de sentiment et reformulation du message.

RS1ROXANNE100402

Au début, David, il m'a comme regardée avec le foulard dans les mains. Là, je savais que c'était comme une question qu'il voulait me poser. Cela fait que j'ai comme répondu à son appel. Il voulait que je place le foulard à quelque part. Cela fait que je lui demandais où et tout ça. Puis, la même chose à un moment donné, Joseph par la suite, il voulait que je place le foulard à un endroit, puis ça ne lui plaisait pas et il m'a dit: «Non.» Puis là, après, j'ai dit: «Ok, au bout.» Et là, il était satisfait.

RS2LOUISE260202

Parce que Jean-Gabriel, il me regardait et il était là: «Euh, euh.» On dirait qu'il voulait que je dise quelque chose. Je sentais qu'il voulait que je commente ce qu'il faisait. Je sentais qu'il attendait ma réaction. Cela fait que j'ai dit : «Eh, c'est comme un chapeau. Tu es dans la boîte.» C'était drôle.

OFCAROLINE211002

Marianne monte à reculons sur l'escalier: «Caroline, aide-moi.» Elle lui demande : «Qu'est-ce que je peux faire pour t'aider.»

EFROSE110602

Oui, je fais attention à plus les écouter. Quand je pose une question, mais c'est encore à améliorer, je pose la question et je laisse du temps à l'enfant pour répondre, pour qu'il formule sa phrase.

OFLOUISE120902

Kim chigne un peu. L'éducatrice dit : «Tu es fâchée d'être comme cela?» Elle se lève et réinstalle l'enfant sur le coussin.

Quant à l'observation, elle suppose une vigilance de tous les instants qui permet à l'éducatrice de déceler les indices essentiels à sa compréhension des besoins de l'enfant. La structure de la séance et la place qui est accordée à l'enfant dans la séance font en sorte que l'éducatrice jouit de meilleures conditions pour observer les enfants puisque ces derniers font davantage preuve d'autonomie. Par conséquent, cela donne l'opportunité à l'éducatrice de mieux intervenir et de mieux suivre l'évolution de l'enfant.

RS1SYLVIE120302

Oui, j'observe beaucoup, je regarde beaucoup de loin. J'essaie d'avoir les yeux tout le tour, comme ça. Si je vois des enfants... Comme là, ça n'a pas été utilisé beaucoup les tréteaux. Mais, des fois, ils sont trois ou quatre dessus. Bien là, je m'approche davantage parce que je sais qu'ils se poussent beaucoup. J'essaie de m'en tenir toujours avec le visuel. Regarder comment ça se passe. Leur offrir d'autres opportunités. Là, c'est sûr que c'était la fatigue et la baisse d'énergie qui étaient grandes, de la part de pas mal tout le groupe.

EFCAROLINE060602

Tous les autres enfants jouaient quand même bien. Puis, j'ai pu, à ce moment-là, centrer vraiment mon attention sur ce petit garçon-là. Dans les jeux, on a quand même des règles. Tu dois faire attention à toi et aux autres. Puis, il ne faisait pas attention, ni à lui ni aux autres. Il était très turbulent. S'il y avait une construction, il faisait vraiment exprès pour passer à côté pour l'accrocher pour que ça se détruise. Puis là, tout le monde était fâché contre lui. (...) Durant le temps de jeu, ça nous donne comme le temps de mieux observer et d'aller chercher l'enfant.

RS3MARTINE240402

Cela fait que j'étais en questionnement. Ça m'a beaucoup questionnée tout le long là. Je jetais un oeil tout le temps. Puis, je vais penser à lui tout le temps de la séance. Je l'ai en tête. Puis, je regarde toujours ce qu'il fait. C'est ça.

RS1MARTINE150202

Puis, ça pris un petit peu de temps avant (d'y aller)... J'étais à côté mais (j'ai

attendu)... Ça, j'essaie de travailler ça. Essayer, tu sais, d'attendre avant d'aller les voir. Plutôt que d'aller au devant d'eux autres comme on a tendance à faire souvent là.

Pour comprendre les besoins de l'enfant, l'adulte doit être attentif à ce que l'enfant exprime. Il lui faut alors prendre en considération que le premier mode d'expression de l'enfant est son expressivité motrice et qu'il n'acquiert que progressivement la capacité à s'exprimer verbalement.

L'expressivité motrice intègre l'idée du langage corporel de l'enfant dans un sens beaucoup plus large que le sens habituel. Il s'agit de considérer, en plus de l'expression faciale et de la gestuelle de l'enfant, sa manière de bouger, de se mouvoir et sa tonicité. Dans cette optique, l'absence de mouvement et le silence doivent aussi être considérés comme des expressions de l'enfant.

Mimiques et expression faciale

RS1ALICE050202

Eh! Ah, c'est Mara... Les enfants font des monstres et Mara les regarde et elle a l'air de dire... Son visage commence à changer. Elle veut commencer à participer au jeu. C'est pour ça, son visage change. Puis là, je lui ai demandé : «Qu'est-ce qui se passe?» Puis elle a fait des grands yeux.

RS1MARTINE150202

Bien, à ce moment-là, je pensais bon là, je voyais, je le voyais dans son visage qu'elle avait de la douleur ou de la peine. Il s'était passé quelque chose. Ça, j'étais capable de le voir. Alors je me suis dit: «Bon, je vais aller voir. Je vais voir ce qu'elle a à me dire.»

Comportement

RS1ANNIE230102

J'étais déjà allée le voir au début. Il n'était pas loin de l'échelle, parce que Félix a des problèmes avec ses selles. Puis, je trouvais ça bizarre un petit peu. Il ne bougeait pas. Il n'avait pas bougé. Je lui avais parlé et, après ça, il avait recommencé et là, il était encore arrêté. Ça m'inquiétait un petit peu. Mais, je ne voulais pas insister non plus, parce qu'on s'est donné comme mot d'ordre de ne pas trop insister. C'était encore pire quand on insistait trop avec lui. Donc c'était comme pour aller vérifier (...) Je voulais être sûre qu'il n'avait pas besoin d'aller aux toilettes. Souvent, il faut lui demander là.

RS3LOUISE090402

Je me suis aperçue que Marc-Olivier s'en venait près de la pente. Puis, il me cherchait. (...) Ça fait que quand il m'a vue, il m'a fait un beau sourire. Je lui ai fait: salut! Puis, je lui ai dit, je ne me rappelle pas exactement: «Hé! Tu es rendu loin», quelque chose comme ça. Je voulais comme l'encourager dans son (exploration).

ER3X230402

Il aime ça aussi détruire les choses des autres. C'est comme les filles, dans les séances, elles vont se faire une maison tout le temps dans le même coin là. Puis, elles ne se font pas une grosse maison haute, c'est juste une bande de blocs quelles mettent comme ça en forme de C, je dirais. Lui, son plaisir, c'est bon, il entre, il déplace juste un bloc. Il en déplace juste un, mais tu sais, comme si de rien n'était. Là, il repart. Là, souvent, Joëlle ne les voit pas toujours, puis là, les enfants vont dire: «Il nous a défait notre maison.» Puis là, ça passe. Cela fait que les filles replacent leurs affaires. Puis là, il revient et il refait. Il peut faire ça... C'est ça son plaisir je pense dans la séance. (...) Moi, je pense qu'il cherche de l'attention. C'est évident! D'avoir des amis. C'est sûr!

Motricité et tonicité

ER2Y020402

Il s'est défoulé là-dessus là. Écoute, les coups de pieds, les coups de poings, ça n'avait plus de bon sens. Mais, d'après moi, s'il le fait, c'est parce que vraiment, c'est un besoin.

ER3Y300402

Puis ils font comme des lits et ils se couchent et ils se cachent avec les couvertures. Ils construisent une maison et ils se couchent à la fin. Mais, il y en a d'autres là que je ne vois pas cette baisse-là (d'énergie).

Quant à l'écoute de l'expression verbale de l'enfant, il s'agit d'écouter activement ce qu'il dit. La période de la petite enfance est une période intense d'acquisition du langage et l'éducatrice doit utiliser toutes les stratégies identifiées au niveau de l'écoute active pour aider l'enfant à clarifier ses idées et son message, notamment l'interrogation, la reformulation et la verbalisation.

OFALICE221002

Un enfant appelle l'éducatrice. L'éducatrice lui dit : «Alexandre, qu'est-ce qu'il y a?»

RS2LOUISE260202

Oui, il est assis là. Puis, en tout cas, moi, ce que j'ai perçu, c'est qu'il m'appelait. Là, j'ai comme interprété ce qu'il disait. «Qu'est-ce que tu veux Jean-Gabriel? Est-ce que tu aimerais que je te traîne?» Il me fait signe que oui. Alors là, je l'ai traîné un petit peu.

Le défi qui se pose à l'éducatrice dans le décodage des besoins de l'enfant est d'en arriver à une interprétation juste en ayant d'abord recueilli suffisamment d'informations pour comprendre la situation de l'enfant. Ensuite, elle doit être capable de l'analyser et de faire des liens avec les autres connaissances dont elle dispose pour arriver à une bonne compréhension de ce qui se passe.

Dans cet aspect de son travail, l'éducatrice peut rencontrer différentes difficultés. Une de celles-ci consiste à obtenir l'information nécessaire à sa compréhension. Cela est parfois relié au fait qu'elle n'a pas été témoin de ce que l'enfant a vécu, ce qui nécessite qu'elle investigate alors la situation avant d'intervenir. Cela peut aussi être dû au fait que certains enfants attirent moins son attention; c'est la prise de conscience de l'éducatrice qui lui permet alors de porter davantage attention à ces enfants.

RS1JENNIFER290202

Chercheuse : Tu es allée vers l'enfant qui pleurait. Qu'est-ce que c'était ton intention? Aussi comment tu te sentais par rapport à cette situation-là?

Éducatrice : Bien, là, je ne savais pas ce qui m'attendait. Je ne savais pas du tout ce qui s'était passé. Je n'avais pas vraiment vu ce qui s'était passé. Puis, je voulais vraiment essayer de le reconforter, voir ce qui se passait. Lui demander ce qu'il avait.

RS1ROSE150402

C'est parce que David, c'est mon plus tranquille dans mon groupe. Mon objectif avec lui depuis deux semaines, je me rends compte qu'il est tellement tranquille que je m'en occupe moins. (...) Parce que j'ai fait mes observations, j'ai fait mes rencontres de parents. Et cet enfant-là est très très tranquille. Et je dois... tu sais, on s'occupe toujours de ceux qui font du bruit. C'est pour ça que lui, on ne le voit pas. Tu vas voir, pendant la séance, on ne le voit pas beaucoup. C'est pour ça que, (...) quand il m'a fait un clin d'œil au début, tu sais, (j'ai réagi). J'essaie de faire plus attention à lui.

RS3MARIE190402

Je me préoccupe souvent de ceux qui se bousculent. Les autres, comme Élie qui voulait me parler, puis je l'avais oubliée complètement là. (...) Elle revient, elle n'avait pas fini son histoire, pauvre petite.

D'autres informations permettent à l'éducatrice de bien interpréter le comportement de l'enfant. Dans une approche écologique du développement de l'enfant, l'éducatrice incorpore à sa réflexion les éléments de l'histoire et du contexte de vie de l'enfant pouvant la conduire à une meilleure compréhension de ce qui se passe. En outre, ses connaissances du processus de développement humain et celles du développement de l'enfant lui fournissent le cadre de référence pouvant l'aider à mieux saisir le sens de ce qu'exprime l'enfant. Ainsi, un même comportement de l'enfant peut être expliqué par différents besoins. Il va de soi qu'une mauvaise interprétation amène une intervention qui risque fortement d'être erronée.

RS3MARTINE240402

Puis là bien Simon revient. Simon revient me voir. Puis là, il me dit: «Ça me fait mal, ça me fait mal.» Là j'ai en tête que sa mère n'est pas beaucoup (présente).

Que là, probablement, il s'ennuie. C'est un enfant sensible. Ça fait que je ne sais plus si je dois croire qu'il a si mal que ça. Je me questionne. À ce moment-là, je me questionne. Bon, est-ce qu'il a besoin d'affection? Plus d'attention? Est-ce que je devrais le coller? Est-ce que je devrais l'envoyer au jeu?

RS1JOELLE250102

Oui, je me suis méfiée. Finalement, elle n'était pas capable de se retenir (d'aller à la toilette). Cela fait que je lui ai fait confiance. Vas-y!

RS1ANNIE230102

Je voyais que ça avait l'air... Je me suis dit: «Je pense qu'il est capable d'attendre. S'il n'en reparle pas, il va être correct.» Mais, je voyais qu'il ne pouvait pas attendre (pour aller à la toilette). La même chose pour le deuxième; le deuxième aussi. J'ai dit : «Bon, c'est un effet d'entraînement.»

Dans ce sens, une difficulté à dépasser par l'éducatrice consiste à se débarrasser du schème «du mauvais comportement qu'elle doit aider l'enfant à corriger». En effet, les comportements de l'enfant, même les plus difficiles à supporter, résultent du processus d'adaptation de l'enfant à ce qu'il vit. Sous un comportement difficile se cachent une souffrance, une difficulté de l'enfant et des besoins que l'éducatrice doit pouvoir reconnaître pour l'aider.

JP3CAROLINE

Dominique est l'un des enfants qui a détruit les constructions que je faisais. Toutefois, il s'arrangeait pour circuler près des constructions des autres, avec l'idée de les abîmer. Comme il nuisait au groupe, je l'ai amené à s'asseoir pour réfléchir, tel que convenu au départ, après un premier avertissement peut-être trop vague. En effet, je lui ai doucement fait remarquer qu'il risquait de démolir les constructions des autres, mais cette constatation lui a glissé sur la peau comme de l'huile. Comme il recommençait, je l'ai assis. Il ne voulait pas, il s'est relevé sans mon consentement. Voyant une crise pointer le bout du nez, j'ai choisi d'individualiser mon approche. À mes yeux, Dominique, à cette étape de la séance, avait besoin de désordre, de chaos, de destruction. Les autres construisaient déjà et je trouvais cela prématuré à cette étape de la séance. Dans mon for intérieur, je donnais raison à Dominique et je désapprouvais le groupe d'être déjà si ordonné. Je lui ai alors proposé de venir construire avec moi, pour ensuite détruire. Il a accepté immédiatement ma proposition.

Par ailleurs, certains comportements d'enfants soulèvent des questionnements qui font qu'il peut être difficile pour l'éducatrice de bien intervenir puisque qu'elle ne comprend pas le besoin de l'enfant.

RS1MARTINE150202

J'essayais de comprendre pourquoi ils avaient besoin de faire une aussi grosse tour, de régner en haut, mais en même temps, de ne rien... Il ne fait rien. Il est

assis là. Il est assis là, tu sais, pour quelle raison qu'il a besoin d'être assis si haut, premièrement. En plus, qu'est-ce que ça lui apporte? C'est ça que je me demandais. Ça fait que je le regardais. J'essayais de trouver des indices. Je ne le sais toujours pas. Je ne sais pas si c'est un besoin de pouvoir. C'est un enfant qui fait des constructions toujours très hautes, très hautes pour avoir tendance à prendre le contrôle de tous les blocs mousse, en général. J'ai toujours eu d'ailleurs à régler des choses de blocs mousse avec André-Pier, parce qu'il a besoin de monter des structures très hautes mais pas très larges. Puis, d'essayer de monter en haut, de les gravir et de rester en haut là.

JP1MARTINE

Il y a eu aussi deux tours de blocs mousse qui ont duré toute la séance. Cette situation a peut-être restreint le jeu à un espace. Le mur d'escalade et le tapis de chute ont été très peu utilisés. Un enfant régnait sur chacune des tours. Je m'interroge. Pourquoi si haute? Pourquoi y monter la garde? Pourquoi seulement un enfant?

Enfin, le décodage des besoins de l'enfant repose sur un travail d'interprétation qui est teinté par les filtres que l'éducatrice s'est constitués au fil du temps. D'où l'importance, pour elle, de faire un travail de réflexion sur soi qui la mènera à une meilleure connaissance d'elle-même et aura pour répercussion de diminuer les effets de la projection inconsciente de ses propres besoins sur son interprétation des comportements de l'enfant.

EFSYLVIE110602

C'est pour ça que je te dis que moi, j'ai fait un gros travail sur moi avec le projet. (...) Aussi, on ressort des choses (...), lorsqu'on était petite. Comme, moi, je n'étais pas «psychomoteur» du tout. J'ai une peur bleue des hauteurs. J'ai le vertige. Puis, si tu ne me tiens pas, je reste en bas. Mais, il fallait que j'apprivoise la hauteur des autres, celle des enfants. Il fallait que j'apprivoise comment ils étaient... Et ne pas leur donner, leur transmettre ma peur.

ER3X230402

Des fois, j'aurais le goût, comme là, à la fin. Je me souviens de ma séance, cette fois-là, il y avait des maisons, à peu près quatre constructions, puis là, à un moment donné, ils étaient tous entrés dans une maison. Puis là, ça me tentait d'y aller. Mais, je me disais: «Bien là, ils ont l'air bien. Puis, ils vont être tassés. Si j'arrive, je vais tout briser leur jeu.» (...) Je me pose des questions des fois. Parce que c'est rare qu'ils me demandent. Ils ne me le demandent jamais. Ça n'est jamais arrivé. Viens dans ma maison! Jamais! Peut-être que je ne suis pas assez proche d'eux autres? Je ne le sais pas.

2.4.2 Répondre aux besoins de l'enfant

Une fois le besoin de l'enfant identifié, l'éducatrice a la responsabilité de répondre à ce besoin ou de voir à ce qu'il soit satisfait. Elle doit prendre des

décisions quant à ce qui doit être satisfait rapidement et ce qui peut être différé. Comme elle est responsable de plusieurs enfants à la fois, le premier défi qui se présente à elle consiste à établir des priorités dans ses actions. Ensuite, elle doit décider de la modalité d'intervention qu'elle privilégiera. Enfin, plusieurs stratégies d'action sont possibles pour accompagner l'enfant dans son parcours de maturation psychologique : il s'agit de répondre à ses besoins de base, de l'accueillir dans ce qu'il est et dans ce qu'il exprime, de le soutenir dans son développement en appuyant ses initiatives, en l'aidant dans la résolution de ses problèmes ou tout simplement en le soutenant dans sa relation à l'autre. C'est ce que nous abordons dans la prochaine section.

2.4.2.1 Prendre la décision d'intervenir en fonction des besoins de l'enfant

Établir des priorités d'intervention

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la compétence improvisation est celle qui permet à l'éducatrice de bien observer l'enfant et l'environnement de façon à être en mesure d'adapter son intervention à ce qui se passe «ici et maintenant». C'est de cette compétence dont il est question lorsqu'il s'agit de décider d'agir en fonction du réel d'une situation et dans ce cas-ci, de décider de répondre aux besoins de tel ou tel enfant. Dans son travail, l'éducatrice doit «penser vite» pour être en mesure de définir ses priorités d'action et cela implique ses capacités de jugement dans l'action. Parfois les demandes pressantes des enfants la sollicitent fortement, ce qui requiert de sa part, calme, patience et humilité pour éviter les sentiments de débordement et de culpabilité prompts à émerger.

RS1JOËLLE250102

Je me sentais débordée. Puis là, je voulais tout régler. Je ne savais pas si j'allais être capable. Un instant! Et là, je retournais. J'essayais d'aller en priorité, à ce qui semblait le plus important. Mais, j'avais de la difficulté à gérer ça.

ER1Y190202

Moi, je pense que si tu as la chance d'explorer avec un enfant quelque chose, d'en profiter, d'être là. Mais, la difficulté c'est quand tu en as une autre en arrière qui t'appelle, qui te dit quelque chose. Là, est-ce qu'on utilise la même philosophie qu'à la garderie et on dit: «Bon, attends, je suis en train ici de faire quelque chose.» Parce que moi, ce que j'aimerais, c'est ça, c'est d'être capable d'aller au fond avec les interventions que je vais avoir à faire.

RS1JOËLLE250102

Je voyais Ève-Marie qui avait les yeux dans l'eau. J'étais mal. On ne la voit pas dans la caméra, mais moi, je la vois. Là, je vois Karine qui avait de la peine.

Je voyais Karine, mais je réconfortais Ève-Marie. En même temps, je ne savais pas laquelle réconforter parce que je voyais que Ève-Marie se sentait coupable. C'est la première fois que ça lui arrivait de donner un coup par accident.

Choisir de ne pas intervenir

Un des besoins de l'enfant en développement est de pouvoir prendre des initiatives et des risques. La confiance en soi se construit par la prise de risque, les réussites vécues mais aussi les échecs surmontés. Paradoxalement, cela requiert une présence non envahissante de l'adulte et la décision en action peut alors consister à être présente sans intervenir.

RS1ROXANNE100402

Ah, ça je n'étais pas surprise parce qu'il l'a déjà fait. J'ai continué à regarder plus longuement, c'est parce que là, je trouvais qu'il avait comme plus ou moins la bonne façon de vouloir redescendre. Je sais qu'il voulait redescendre. Il n'aurait pas monté plus haut, parce qu'il ne passe pas encore par dessus pour arriver à la planche. Ça fait que là, je n'ai pas parlé. Je me suis dit: «Je n'interviendrai pas. Je vais le laisser aller. Il va trouver le moyen par lui-même de placer ses pieds pour être capable de redescendre.» C'est ce qui est arrivé en fin de compte.

RS2JOËLLE010302

Je trouvais ça agréable, je trouvais ça le «fun» qu'elle prenne le risque d'aller sur la poutre, parce que, habituellement, elle fait toujours des jeux de rôles. Mais, c'est rare qu'elle aille là. Là, je me disais: «Ah, c'est le fun.» Tu sais, je la regardais, puis je disais: «Ah oui.» Mais, je ne voulais pas trop en mettre non plus là, mais tu sais, je la regardais pour porter attention à son comportement.

La décision de ne pas intervenir implique un risque pour l'éducatrice autant que pour l'enfant puisqu'elle se trouve ainsi à accepter de ne pas tout contrôler. L'éducatrice cherche à intervenir de façon dosée et au moment opportun. Trop rapidement comme trop tard sont les deux pôles à éviter. Trop d'interventions comme pas assez peuvent tout autant être néfastes pour le développement de l'enfant. Une des difficultés que rencontre l'éducatrice dans cette pratique psychomotrice qui, rappelons-le, favorise l'initiative de l'enfant, consiste à attendre pour intervenir, à être patiente. Le fait que les enfants gagnent en autonomie laisse du temps à l'éducatrice qui peut alors éprouver un malaise à «ne rien faire». La patience prend ici tout son sens. La tendance à éviter pour certaines éducatrices serait d'essayer de provoquer les choses.

RS2LOUISE260202

Il y a des fois où j'avais le goût de lui dire, mais elle était en train de faire un jeu. Je l'aurais peut-être dérangée. Puis après, elle est venue me voir. Je trouvais

que c'était un beau moment là. Elle venait comme prendre..., des fois je dis qu'ils viennent faire le plein, puis ils repartent. Ils viennent comme se coller et ils repartent. Je trouvais que c'était un moment bien choisi pour lui dire.

ER1X050202

J'accroche aussi là-dessus quand tu dis: «Est-ce que j'ai autant besoin de stimuler?» Je pense un petit peu au moment où Louis fait un dessin. «Ah, c'est beau Louis!» Là, je me suis demandé... À ce moment-là, il était occupé, il s'amusait. Est-ce qu'il avait besoin de stimulation à ce moment-là? Parce que j'ai quand même vu, un petit peu au début là. Tu sais, tu n'as pas besoin de parler. Tu te promènes. Puis, tout le monde est occupé. C'est un petit peu ça. Je trouvais ça bien. Tout le monde était occupé. Puis, je me demande, à quelque part, on se dit: «Bon, on est inutile là.» Faut-il que je parle? (...)

Pour faire une petite suite à ce que tu dis. Moi, je me sens comme ça aussi. On dirait qu'on veut être utile. On veut faire quelque chose. On veut être actif. Puis, tu sais, je me bats contre ça constamment. Je me dis: «Oh, arrête. C'est trop!» Là, on repart. On dirait que c'est un naturel qui revient.

RS1ANNIE230102

Cela a comme passé et je ne voyais pas le temps. Mais là, on dirait qu'après j'étais comme: «Bon, qu'est-ce que je fais?» Je voulais m'occuper. Tiens, je vais demander aux enfants s'ils ont le goût d'en faire avec moi.

JP2CAROLINE

Finalement, j'ai appris que dans certaines situations il fallait user de patience et que dans d'autres, une trop grande tolérance pouvait devenir problématique.

2.4.2.2 Décider des modalités d'intervention pour répondre aux besoins de l'enfant.

Les besoins de l'enfant en développement sont nombreux, diversifiés et très variables en intensité d'un individu à l'autre. Les moyens d'y répondre le sont tout autant. En éducation, les modalités d'intervention peuvent être regroupées en deux grandes catégories : les interventions indirectes, où l'éducatrice passe par une modification de l'environnement pour agir sur l'enfant et les interventions directes, qui rassemblent toutes les interventions qui se passent dans la relation entre l'adulte et l'enfant. Nous avons traité de l'intervention indirecte dans la section portant sur l'aménagement de l'espace, du matériel et du temps. Aussi n'y reviendrons-nous pas dans la présente section. Nous aborderons plutôt les modalités d'intervention directes qui sont fortement associées à la compétence à *communiquer* de l'éducatrice. Ces modalités sont celles qui permettent à l'éducatrice de réaliser toutes les tâches sous-jacentes à celle qui consiste à accompagner l'enfant dans son parcours de maturation psychologique.

La compétence à *communiquer* de l'éducatrice se manifeste dans sa façon d'établir le dialogue avec l'enfant. Dialogue corporel dans un premier temps puisque le jeune enfant est très sensible à la présence physique de l'adulte. Par exemple, il est maintenant admis que c'est très tôt dans la vie que l'enfant peut reconnaître certaines émotions, comme la peur et la joie, dans le visage des adultes qui lui sont familiers⁶. L'éducatrice qui est compétente à communiquer avec l'enfant sait utiliser son corps pour communiquer avec lui. Par ailleurs, l'intervention directe suppose que l'éducatrice est apte à utiliser la parole pour agir auprès de l'enfant. Ce sont ces deux aspects de la compétence à communiquer qui sont présentés dans ce qui suit : le dialogue corporel et la parole comme modalité d'intervention.

Dialogue corporel

Qui dit dialogue, dit interaction. L'enfant, comme nous l'avons mentionné précédemment, s'exprime d'abord par son corps avant d'être en mesure de s'exprimer par les mots. L'adulte qui veut entrer en communication avec l'enfant est sensible à son expressivité motrice mais est aussi capable d'utiliser son propre corps pour faire sentir à l'enfant ce qu'il veut lui transmettre. Cela suppose que l'éducatrice prenne conscience de l'impact d'éléments plus ou moins instinctifs dans sa façon d'être en relation avec l'enfant, notamment le pouvoir de son regard et de sa présence auprès de l'enfant. L'effet de sa position et celui de son rythme personnel sur l'enfant sont aussi des éléments avec lesquels elle peut jouer pour intervenir auprès de l'enfant. Le dialogue corporel est une des deux modalités par lesquelles l'éducatrice peut entrer en relation avec l'enfant pour répondre à ses différents besoins.

JP1SYLVIE

Lorsqu'un enfant s'essaie aux espaliers à plusieurs reprises et qu'il cherche mon regard des yeux, je soutiens ses gestes sans parler ou tout simplement en m'approchant de lui pour le soutenir par ma présence.

ER2Y020402

Puis, peut-être toi, à un moment donné, te lever et te déplacer. Tu sais là, le fait d'être à la hauteur peut-être des enfants, toujours plié comme ça, ça les dirige vers toi peut-être. Je ne sais pas. Tu sais, c'est bien de passer des moments où on est à leur hauteur. Mais à un moment donné, toi tu te lèves, tu te déplaces. (Tous les enfants sont autour d'elle et veulent se faire attacher leurs tissus).

RS2ALICE260302

J'avais senti que Véronique commençait à être impatiente. Cela fait que j'ai dit: «Je vais me placer à un endroit où je peux voir le plus de monde possible». Puis, c'est à peu près dans le centre. Puis là, bien, je savais qu'elle était capable de venir me trouver.

EF SYLVIE110602

Je fais juste me lever. Je regarde, sans parler. (...) Je retourne à d'autres choses (...), je suis là. Je suis proche.

OF LOUISE120902

Elle mouche Rosalie et la caresse sur le ventre.

Utilisation de la parole

La verbalisation constitue la seconde modalité par laquelle l'éducatrice peut intervenir pour répondre aux besoins de l'enfant dans sa relation directe avec lui. La parole, les mots pour le dire, voilà le propre de l'être humain. L'éducatrice qui veut répondre aux besoins de l'enfant en développement utilise la parole pour l'accompagner, pour l'aider à comprendre ce qu'il vit et à trouver des solutions à ses problèmes. Toutes les qualités de la langue parlée servent indubitablement cette compétence de l'éducatrice. Par contre, deux éléments ressortent des données recueillies auprès de nos sujets de recherche : la capacité à moduler son langage pour atteindre l'enfant, soit par le rythme ou le ton de voix et la capacité à mettre des mots sur l'expérience vécue par l'enfant, de la verbaliser notamment sur les plans affectifs et relationnels puisque l'éducatrice vise à rejoindre l'enfant dans sa globalité. Le dialogue avec l'enfant, à partir de ce qu'il vit, constitue une modalité d'action prioritaire dans la pratique psychomotrice.

RS1 ROSE150402

Cela fait que, pour ne pas qu'ils se chicanent... Oui, puis j'ai attendu aussi. J'ai attendu parce que Manuel était calme. Cela fait que j'ai ralenti ma voix.

RS1 JOËLLE 250102

On dirait que j'essaie de le prendre par les sentiments. Quand je dis Pierrot, j'essaie d'aller le chercher. Parce que Pierre-Olivier, c'est... J'ai de la difficulté à l'atteindre.

ER1 Y190202

Moi, je trouve que le fait de lui dire, ça fait juste confirmer ce qu'il ressent. C'est qu'on essaie de faire ressentir des choses aux enfants, puis de leur faire comprendre. Regarde, c'est super. Tu es excité aujourd'hui. Tu as beaucoup d'énergie.

Pour répondre aux besoins de l'enfant, l'éducatrice utilise une ou l'autre des modalités que sont le dialogue corporel et la verbalisation ou les deux à la fois. Par conséquent, dans les sections suivantes, c'est à ces modalités que nous référerons constamment.

2.4.2.3 Répondre aux besoins de base de l'enfant

Les besoins de base de l'enfant sont reliés à son bien-être physiologique et psychologique. Pour cela, il importe que l'enfant reçoive les soins et l'attention qu'il requiert au moment où ses besoins se manifestent. Progressivement, il va devenir apte à répondre de lui-même à certains de ces besoins ou à être capable d'assumer un temps d'attente et une certaine frustration. En principe, plusieurs des besoins physiologiques de l'enfant sont satisfaits en dehors de la séance : manger, éliminer sont parmi ceux-là. Par contre, comme nous l'avons mentionné dans la section sur l'aménagement, il arrive que l'éducatrice doive donner des soins à l'enfant séance tenante et cela survient plus souvent encore avec les poupons. L'éducatrice va accompagner l'enfant en lui donnant les soins au moment où il en a besoin certes, mais aussi en verbalisant ce qu'il vit au niveau physique : sensations, besoins, état général, fatigue etc.

OFALICE221002

«Francis, tu marches sur le bout des pieds. Est-ce froid?»

OFLOUISE120902

Éva a régurgité. «Cela t'arrive souvent Éva de régurgiter. Attends, je vais te laver», en se dirigeant vers elle avec une petite débarbouillette.

RS3LOUISE090402

Je lui dis qu'elle est en forme. Je trouvais ça important de lui dire. J'étais contente. Pas un pleur. Je trouvais ça agréable. J'étais contente. Il fallait que je lui dise. Je ne sais pas... Je trouvais que je ne la dérangeais pas. Elle s'en allait d'un point à l'autre.

OILOUISE130601

Éducatrice: «Ah! Guillaume, tu as l'air fatigué» L'enfant pleure.

2.4.2.4 Accueillir l'enfant dans ce qu'il est et dans ce qu'il exprime

Accueillir les émotions et les sentiments de l'enfant

L'enfant en développement doit parvenir à s'intégrer comme personne et a besoin pour cela qu'on l'aide à intégrer son vécu émotif. Cela passe par l'accueil inconditionnel de ce qu'il est et par une reconnaissance de ce qu'il vit. L'éducatrice accueille les émotions et les sentiments de l'enfant, et l'aide à mettre des mots sur son expérience en la verbalisant : plaisir, déplaisir, colère, peur etc.

RS2LOUISE260202

Puis, je voulais lui dire... «Toi aussi, tu es contente. Tu as l'air contente de toi aussi.» Je trouvais ça important de lui dire que j'étais contente mais lui montrer aussi, qu'elle était bien et contente dans sa séance. C'est important de lui dire.

OFLOUISE120902

Elle couche l'enfant sur ses jambes et essaie de le faire boire dans la position couchée. L'enfant s'agite: «Cela ne fait pas ton affaire, hein!»

ER3X230402

Des fois, il dit: «Je t'haïs.» Je dis: «Tu es fâché Sacha. Tu as le droit d'être fâché contre moi. C'es-tu ça? Tu es fâché?»

OIMARIE230501

Éducatrice : «Attendez les amis, Alain n'est pas bien installé.» À l'enfant : «Tu as peur! Il ne faut pas aller trop vite.»

EFCAROLINE060602

Puis, une autre fois, un enfant avait fait une construction, puis il ne se sentait pas très «sécuré» avec sa structure. (...) Il avait peur, c'est ça, il avait peur d'être en haut. Puis là, je regardais ça et je lui ai dit: «Je pense que tu as peur d'être en haut parce que ce n'est pas très stable hein.»

Elle profite de ce qui se passe pour entrer en relation avec l'enfant à partir de choses qu'il vit et qui le concernent directement, au moment présent. En faisant ainsi et en étant présente à l'enfant, l'éducatrice répond à ses besoins de valorisation et d'approbation.

RS1JENNIFER290202

Je pense que c'était Élie qui ne voulait pas venir lors des autres séances. Oui, c'est vrai que je suis encore allée la voir. Puis, elle était toujours toute seule. C'est ça, j'allais la voir souvent. Mais là, elle était venue. Je l'ai senti son pansement. Je lui en ai parlé pour... Histoire de jaser pour jaser, de m'intéresser à ce qu'elle avait.

RS3MARIE190402

Chercheure: C'est un enfant qui t'appelle. Il crie : «Marie», puis là, il fait le saut. Éducatrice: Il voulait que je le regarde, que je l'encourage. Il est fier de son saut. Il est bon. Il faisait comme un autre faisait tout à l'heure. Il partait du matelas, du plus gros matelas bleu, pour sauter sur un autre là.

Différentes difficultés peuvent être vécues par l'éducatrice dans cette tâche. Elle peut refuser ou confondre l'émotion vécue par l'enfant. Certains sentiments peuvent être difficiles à accueillir pour elle. Par exemple, la colère et les crises peuvent impressionner et la réaction de l'adulte peut alors être de chercher à esquiver la situation. Enfin, l'éducatrice peut être maladroite dans sa façon de réagir en brimant l'expression de l'enfant plutôt qu'en la facilitant.

RS1JENNIFER290202

Éducatrice : C'est parce qu'il m'a demandé, en pleurant, de changer de crayon. Cela fait que je lui ai dit: «Il n'y aurait pas moyen que tu le demandes autrement.»

RS3JENNIFER190402

Puis, tu sais, en connaissant l'enfant, je le savais ce qu'elle voulait là. (...) Oui, je le savais, puis ça ne me tentait pas là qu'elle me fasse une crise.

OFMARTINE281002

Simon est allé se rasseoir sur le tapis près de l'éducatrice. Il boude. «Simon tu ne veux plus jouer? Tu aimes cela être triste?... Pourquoi tu continues à faire cela d'abord?» Les phrases sont entrecoupées de silence; elle s'assoit de biais avec l'enfant. Un peu plus tard: «Veux-tu venir me voir?» ; l'enfant se rapproche et vient s'asseoir à côté d'elle.

Rassurer l'enfant

L'éducatrice offre à l'enfant l'accompagnement affectif qui lui permet de se sentir en sécurité et de pouvoir ensuite se laisser aller à explorer le monde et à se découvrir comme personne. Pour cela, elle rassure l'enfant, elle le console et dédramatise les situations qui pourraient lui paraître difficiles.

RS1MARTINE150202

Elle est venue s'asseoir sur moi. Je pensais qu'elle venait me coller, parce que j'ai été partie longtemps. Les enfants viennent me coller beaucoup. Puis là, tu vois, quand j'ai vu entrer Béatrice, j'ai dit: «Ah, tiens», elle est repartie au jeu tout de suite. Tu voyais que j'étais comme un point d'ancrage.

RS1ALICE050202

André-Pier est déjà monté dans cet escalier-là et il a peur quand il est rendu en haut, quand il est debout. Là, il a réussi à monter. Alors je suis allée proche de l'escalier pour pouvoir l'aider si jamais il avait besoin d'aide. Puis, c'était pour lui permettre d'être un petit peu plus en sécurité.

RS1LOUISE220102

Chercheuse : Tu dis souvent : «Mais ça arrive quand même régulièrement que ça tombe.» À quoi tu penses? C'est quoi qui te motive?

Éducatrice: Ça ne me dérange pas, pas du tout. Ça me fait rire et je veux les faire rire. Je veux que ça soit drôle. C'est tombé sur moi. Même si ça tombe sur moi, ça ne me fait pas mal. C'est peut-être un petit peu ça. Que ce n'est pas grave si ça tombe sur nous autres.

L'enfant demande à être rassuré. Il a besoin de la présence attentive de l'adulte pour développer sa confiance en la vie. L'enfant anxieux, qui demande beaucoup d'attention, offre un défi supplémentaire à l'éducatrice qui doit partager son attention entre plusieurs enfants. Selon nous, une bonne compréhension des mécanismes d'attachement et de l'anxiété comme type de réaction peut aider l'éducatrice à mieux accueillir les demandes pressantes d'attention de certains enfants.

RS1SYLVIE120302

C'est un enfant qui demande beaucoup, beaucoup de présence de l'adulte. Très peu avec l'enfant, mais beaucoup de présence de l'adulte. (...) Il faut que je le délaisse un petit peu pour aller à autre chose. (...) Mais, en plus, avec cet enfant-là, j'ai un but: c'est qu'il se décolle un petit peu de l'adulte pour pouvoir fonctionner. Sa mère dit que c'est un gros problème à la maison. Elle va en avoir un troisième et elle dit: «Je ne sais pas ce que je vais faire.» Elle dit qu'il demande, qu'il demande tout le temps. Nous, c'est la même chose ici, que je sois en haut ou en bas, c'est la même chose. C'est pour ça, quand je lui dis: «Attends Vincent, c'est pour tantôt.» Pour moi, dans ma tête, c'est de lui faire prendre des petits laps de temps seul, qu'il apprenne à se trouver un autre intérêt.

JP2SYLVIE

J'aimerais beaucoup qu'il initie ses jeux. (...) Je lui offre diverses alternatives pour qu'il commence un jeu seul, cependant, il me suit continuellement pour avoir ma présence. Si je m'éloigne, il crie: «Sylvie, Sylvie»... et le répète plusieurs fois. (...) Présentement, tout ce que j'ai pensé pour améliorer, tous les moyens que j'ai mis en place n'ont pas eu beaucoup d'effets positifs. Il désire toujours autant ma présence.

Accueillir la symbolique utilisée par l'enfant

Le jeune enfant, de par son immaturité intellectuelle, vit un imaginaire très fort qui joue les mêmes fonctions que l'univers symbolique a toujours joué pour l'être humain. En effet, de tous temps, l'être humain a utilisé le langage symbolique et métaphorique pour alimenter sa compréhension du monde et de lui-même, et pour transcender ses peurs⁷. À travers ses jeux, l'enfant se crée un univers symbolique par lequel il exprime ce qu'il comprend du monde. L'éducatrice peut rejoindre l'enfant en empruntant les symboles qu'il utilise. Sa propre créativité est dès lors mise à contribution bien qu'en principe, elle doit éviter d'imposer ses propres symboles à l'enfant.

OFANNIE130902

Elle lui dit: «T'avais pas le goût de détruire le mur aujourd'hui? Aimerais-tu que je t'en refasse un pour toi? » L'enfant s'approche, attend qu'elle remonte les blocs et pousse le mur. Elle refait cela plusieurs fois avec cet enfant (...) Une fois l'enfant pousse avec la tête et dit: «Comme un taureau.» Elle reprend en riant: «Oui, comme un taureau.»

RS1MARIE010202

Il jouait au petit chien, cela fait que j'ai flatté le petit chien.

OIROSE170901

Des enfants transportent des blocs mousse. Elle les regarde et dit: «Vous faites un château?» Un enfant lui répond que c'est une maison. Elle lui dit : «Ah! Tu fais une maison!»

Une difficulté vécue par les éducatrices concerne l'acceptation des jeux symboliques qui entraînent des comportements d'agression par les enfants. L'éducation à la paix et les campagnes contre la violence dans les milieux éducatifs ont fait en sorte que ces jeux sont maintenant bannis des milieux que nous avons observés. Cela n'est pas mauvais en soi. Par contre, les enfants ont besoin de pouvoir vivre des jeux où l'agression et la peur sont présentes parce que cela fait partie de la réalité humaine. Ce sont des jeux universels qui permettent aux enfants de développer leurs compétences et de transcender leurs peurs. Dans ce genre de jeu, il paraît important de rappeler autant aux adultes qu'aux enfants que le jeu symbolique demeure un jeu de «faire semblant».

ER3Y300402

On est envahi aussi par les publicités de jeux, de films. « Power Ranger », ces affaires-là. Ça crée des jeux comme ça.

ER3Y300402

Moi, je ne me sentirais pas à l'aise avec un enfant qui joue à la guerre, qui joue à tuer. Moi, je ne me sentirais pas à l'aise avec ça.

ER2Y020402

J'ai pensé à Arnaud, j'ai sorti les tissus. Parce qu'il n'était pas là. Je n'ai pas eu un problème. Mais, tu vois, Arnaud, quand il met la cape, bien il fait le lion. Il fait le méchant lion ou bien il fait le pompier. Tu sais là, mais c'est juste lui qui fait ça.

Enfin, les répétitions que peuvent faire les enfants d'un même jeu peuvent susciter des interrogations chez les éducatrices. Un jeu peut ainsi devenir dérangeant et donc, plus difficile à accepter par l'éducatrice. Pourtant l'enfant a besoin de pouvoir répéter des jeux et des comportements pour développer ses habiletés et s'affranchir de certaines difficultés qu'il peut vivre. La distinction entre une répétition «normale» et une fixité, qui serait associée à un problème plus difficile à résoudre par l'enfant, n'est pas toujours évidente. L'éducatrice qui observe qu'un jeu ou un comportement la dérange parce qu'il est souvent répété peut réfléchir sur sa propre tolérance en plus de s'interroger sur le sens de cette répétition pour l'enfant. Cela lui permet de repérer les situations où une investigation plus importante et l'aide de d'autres professionnels sont requises.

ER1Y190202

Parce que, la première affaire qu'ils me font eux autres, c'est s'attacher les capes et jouer les super héros. (...)

Ce n'est pas évident de savoir quoi faire quand ils font tout le temps ça. Mais, c'est la même chose, je pense qu'il y a plusieurs enfants qui reproduisent souvent les mêmes affaires. (...)

Je me dis: «Qu'est-ce que ça fait qu'ils fassent tout le temps la même chose? Est-ce que ça veut dire qu'ils n'évoluent pas?»

Accepter l'enfant dans ce qu'il est

Chaque enfant se développe à un rythme et selon des caractéristiques qui lui sont propres. Dans cette optique, l'éducatrice accepte l'enfant où il est rendu, et adapte ses interventions à sa vitesse d'évolution. Ainsi, elle reconnaît que l'enfant a besoin d'expérimenter, de faire des essais et des erreurs pour progresser. Elle accepte l'idée que l'enfant puisse faire à sa manière, et même procéder avec moins d'efficacité que si elle lui avait enseigné la façon de faire. En ce sens, elle se centre sur la démarche de l'enfant et sur le processus plutôt que sur le résultat. Le défi qui se présente à l'éducatrice consiste à moduler son intervention en fonction de l'enfant, en évitant d'essayer de provoquer des acquisitions qu'il n'est pas prêt à faire. La non-intervention et la patience sont alors de mise.

EFSYLVIE110602

C'est agréable, ce n'est pas ardu pour lui. Puis, tu ne lui dis pas 25 fois: «Mets le morceau dedans.» Il va l'apprendre à mettre quelque chose dedans. Ou, s'il ne le met pas, tout simplement, il va taper dessus et ça fait un tam-tam. Ça fait du bruit. Il va découvrir autre chose. (...)

Regarde, l'enfant qui a pris quasiment quatre mois à faire juste des jeux au niveau du sol. Il faisait ce que les bébés de la pouponnière faisaient. Puis, il n'était pas dans les poupons. Mais, je me suis dis que peut-être qu'à la maison, il n'a pas ces opportunités là. Peut-être que toi, tu peux lui en donner, puis le laisser aller. Il a peut-être besoin de ce quatre mois d'adaptation là. J'en ai un autre que, tout ce qu'il faisait, c'était de faire le tour de tout. Il tournait. Pas capable de s'arrêter sur rien. Puis je sentais une petite main qui venait de m'accrocher. Il avait besoin d'être avec moi. Il y avait beaucoup de monde qui pleurait, qui criait, qui avait du plaisir, ça le perturbait. Puis, il est tout seul à la maison. Il est avec deux adultes. Lui, il avait besoin d'appriivoiser cette salle-là. (...)

Peut-être pas au rythme que moi j'aurais voulu qu'ils l'apprennent au début. Ça' pris septembre, octobre, novembre, décembre, janvier, février, mars, avril, ça fait huit mois. Et, le dernier mois qu'on vient de passer, c'est le mois où ils viennent de découvrir qu'il y a des espaliers au mur, qu'il y a des tréteaux où ils sont capables de monter. Et, on a monté les tréteaux. Ils sont rendus beaucoup plus hauts. (...) Je me suis dis que dans ma tête à moi, j'aurais voulu qu'ils découvrent le matériel tout de suite, parce que c'était beau, c'était nouveau. Mais, en respectant, puis en travaillant et en me disant de les laisser aller. Des fois, je disais à ma collègue : «Eh que je trouve ça dur. Ils jouent seulement avec les contenants de crème glacée. Ils mettent des couvercles.» Maintenant, ce n'est pas plus que ça. Puis, il y a plein de belles choses, puis ils

ne les ont pas découverts. Pour moi, ça été une grosse victoire de dire que je respecte l'enfant, son développement. S'il ne l'a pas découvert, s'il n'a pas mis le pied dessus, c'est parce qu'il n'est pas rendu là. Donne-lui le temps. Toi, tu es trop pressée. Tu vas trop vite. Tu es trop pressée. Puis moi, ça été une grosse victoire sur moi; mon comportement a changé. À dire: panique pas, laisse-les aller. Ils vont découvrir. Tu es trop vite.

La notion d'éveil fait appel à un processus qui naît de l'interaction entre l'enfant et son environnement. Dans une pédagogie d'éveil, le danger qui guette l'éducatrice est de stimuler à outrance l'enfant, sans lui donner le temps d'intégrer progressivement son expérience. Cela est aussi vrai pour les enfants ayant des besoins particuliers et qui sont intégrés dans les milieux de garde. La stimulation de l'enfant prend alors une proportion importante et peut amener des interventions qui vont à l'encontre du besoin de l'enfant d'être respecté dans son rythme d'apprentissage. Ainsi, l'enfant peut être placé à son insu dans une situation qui dépasse ses capacités pouvant générer des peurs et une perte de confiance en soi.

RS2JOËLLE 010302

.Je me rends compte que c'est vrai qu'elle ne veut jamais... Elle dit toujours qu'elle a mal à quelque part ou qu'elle ne veut pas. En tout cas, je me disais, en la plaçant devant, bien, en tout cas, elle va au moins toucher un petit peu aux blocs. Puis, elle va participer comme tout le monde. Puis eh, c'est ça. Je me disais, j'aimerais ça là. Je trouvais qu'elle faisait pitié toute seule dans son coin. Puis là, je l'ai prise, je l'ai placée. Puis, je l'ai mise devant le mur.

ER1X050202

Pour Alexandre, des fois, quand il manque, peut-être que si on évitait de lui dire: «Vas-y, vas-y»... Si on disait moins «vas-y». Il irait. Puis là, il redescendrait. Parce que je l'ai vu, à un moment donné, il montait, il descendait. Ça allait bien! Mais, on dirait que quand on lui dit: «Vas-y, plus haut.» Ça, c'est comme s'il voulait faire plaisir (il monte plus haut que ce qu'il est capable et il est mal pris).

EFLOUISE060602

Puis, j'ai vu des beaux progrès. Si je pense à Alexandre qui est trisomique. Il y avait beaucoup de questionnements. Les filles disaient: «On devrait le mettre sur le gros matelas bleu.» Puis moi, j'étais vraiment contre ça. (...). Puis, voilà trois semaines, il a monté tout seul. Puis, il a été capable de débarquer tout seul. Il ne s'est jamais fait mal. (...) Je ne sais pas jusqu'à quel point que c'est enrichissant pour lui tant que ça de le mettre tout le temps dans des situations qu'il ne maîtrise pas, en pensant qu'il va devenir plus habile. Ça, c'est une chose. Si je pense à lui, tu sais, en tant qu'individu là. Je l'ai respecté. Puis, je suis contente de l'avoir fait, parce qu'il est très content de lui. Puis sa mère aussi, elle est contente.

Le jugement critique de l'éducatrice est constamment sollicité dans ce pari dans lequel elle est engagée et qui consiste à accompagner l'enfant dans les défis qu'il est prêt à relever. Comme nous l'avons mentionné précédemment, un des enjeux réside dans l'équilibre à trouver entre favoriser l'initiative et le sens des responsabilités de l'enfant et, garantir sa sécurité.

ER3X230402

Si on l'empêche de faire cette chose-là ou de mettre des grosses choses sur le gros matelas, on vient de lui couper soixante-quinze pour cent de son initiative de création. Parce que cet enfant-là ne fait rien au niveau du sol. Il est agile comme un singe.

Par ailleurs, certains comportements d'enfants peuvent être difficiles à accueillir pour l'éducatrice. Ainsi, les cris, les courses et l'expression de l'enfant sont encouragés dans la séance mais suscitent la réflexion de certaines éducatrices. On peut penser que ces comportements, habituellement associés au désordre et à la perte de contrôle, demandent un effort particulier pour s'y adapter. Par ailleurs, l'exubérance de certains enfants et les droits des autres sont des éléments qui alimentent cette réflexion.

ER1Y190202

Mais, le fait de laisser l'enfant crier, puis verbaliser, je trouve que c'est correct, puis de ne pas l'arrêter, parce qu'on lit ou on voit dans nos choses qu'il faut laisser l'enfant, comment je pourrais dire ça, libre de ses... en tout cas, de son énergie, de se défouler, de se dépenser. Et, je pense que d'arrêter l'enfant de crier ou autre, c'est vraiment en extrême limite là. Je pense que non, de le laisser. En tout cas, moi, personnellement, je n'aurais pas intervenu. Je ne lui aurais pas demandé d'arrêter de crier là ou autre. Je l'aurais laissé faire dans sa séance. Puis là, si j'avais vu que, vraiment, il y avait un trop gros cri ou que ça dérangeait toute la séance, bien là, j'aurais peut-être intervenu. Mais pas avant!

Enfin, l'éducatrice peut vivre une difficulté à accueillir certaines caractéristiques de l'enfant qui touchent à ses propres limites. Les enfants timides et les enfants plus affirmés en sont des exemples.

EFJOËLLE 030602

Puis, l'enfant, ça l'a comme débloqué au niveau de la relation avec moi, parce que moi, j'ai de la misère avec les enfants qui sont plus timides. Moi, je suis timide aussi. On dirait que c'est plus... Les garçons, des fois, c'est plus tout-puissants, bon, j'ai de la misère à aller les chercher à ce niveau-là. En psychomotricité, bien c'est ça, avec les capes, avec les foulards, les pirates. Je les touche. «Comment tu veux ça?» Et là, ils commencent à m'en parler. Puis là, on fait un échange. En tout cas, je trouve ça intéressant.

Accepter les choix de l'enfant et en particulier ses refus

Accueillir l'enfant c'est aussi accepter ses décisions. Dans la mesure où celles-ci ne constituent pas une transgression à la loi (Ici tu peux tout faire sauf te faire mal et faire mal aux autres), l'enfant peut prendre un bon nombre de décisions quant à ses jeux et à ses partenaires de jeu. Dès lors, il peut aussi décider de ne pas faire telle ou telle chose et l'éducatrice doit composer avec les refus de l'enfant. Là encore, un dilemme se pose entre les deux pôles possibles de son action : attendre que l'enfant chemine et ne pas intervenir ou stimuler l'enfant et essayer de l'amener à adopter un autre comportement. De façon congruente, la patience semble à prime abord la meilleure attitude à adopter. Toutefois, dans l'action, la réalité du groupe d'enfants impose une contrainte, en ce sens qu'une des préoccupations qui ressort chez les éducatrices concerne l'influence de la décision de l'enfant sur les comportements des autres enfants. Une autre préoccupation se situe dans les alternatives qui peuvent être proposées à l'enfant et l'enjeu est alors d'ordre organisationnel. Selon nous, une bonne compréhension du comportement de l'enfant pourrait être la piste à emprunter pour découvrir une façon d'intervenir adaptée à l'enfant. En fait, le refus de l'enfant de jouer ou de participer à la séance constitue une façon pour lui d'exprimer un besoin ou une difficulté. C'est ce besoin qu'il faut découvrir.

ER3X230402

Moi, c'est un enfant qui ne veut pas dessiner. Il ne veut plus dessiner. Il me dit toujours: «Je ne veux plus dessiner.» À un moment donné, bien, je lui ai parlé. Puis, il ne veut plus, il ne veut pas. Là, je n'insiste pas trop non plus. Il ne veut pas dessiner. Là, je ne le force pas trop. Mais ce qui arrive, c'est qu'il influence les autres. Il y en a deux autres qui ne veulent plus dessiner. Là, je me dis: «Qu'est-ce que je fais avec ça?» (...)

Bien, moi, c'est ça. Pierrot, il ne voulait pas non plus, à un moment. Pierrot, ça lui est arrivé souvent, très souvent pendant les séances qu'il ne voulait pas dessiner. Je ne l'ai jamais forcé. Mais, j'ai fait ça moi, j'ai sorti la fiche avec tous les dessins dedans, puis je leur ai montrés: «Regardez comment vous en avez beaucoup. Puis je vais vous les donner à la fin de la séance.» Par après, il n'a plus jamais redit non. Il en a toujours refait.

JP3SYLVIE

Quelles sont les raisons de l'enfant de refuser l'activité proposée? Au départ, c'est un enfant leader qui aime décider par lui-même. Il n'est pas nécessairement attiré par le dessin. Peut-être commence t-il à être fatigué et à vouloir passer à autre chose?

JPIJENNIFER

J'ai répondu aux besoins affectifs de l'enfant en entrant souvent en contact avec un enfant qui, lors des semaines précédentes, ne voulait plus venir en psychomotricité en l'encourageant dans ses jeux en lui disant: «Je suis contente que tu sois venue aujourd'hui!»

2.4.2.5 Soutenir l'enfant dans ses initiatives

Pour accompagner l'enfant dans son parcours de maturation psychologique, l'éducatrice organise la séance pour laisser place à l'initiative de l'enfant. C'est ce qui lui permet de construire progressivement son expérience, de se découvrir et de comprendre le monde dans lequel il vit. Cette façon de faire permet à l'enfant de développer sa confiance en lui. L'éducatrice adopte une position de partenaire dans le jeu de l'enfant et utilise ce jeu pour l'aider à progresser. Elle valorise ses progrès et elle le soutient dans la résolution de ses problèmes.

Utiliser le jeu de l'enfant pour intervenir

Dans la séance de psychomotricité, l'éducatrice se positionne comme une partenaire de l'enfant dans son jeu. Ce n'est pas elle qui dirige le jeu mais elle accepte d'aider l'enfant dans ses projets. Pour ce qui est du jeu de destruction, elle répond au besoin de l'enfant de libérer de l'énergie et des pulsions en reconstruisant des tours que l'enfant pourra détruire. La tâche est exigeante physiquement pour l'éducatrice et cela peut constituer une difficulté pour elle. Ainsi, certains enfants doivent parfois être ralentis dans leur demande.

RS1JOËLLE250102

Parce qu'elle détruisait... Je n'avais pas le temps d'en monter deux. C'est souvent ça qui se passe avec Marie-Hélène. Puis là, je m'étais préparée parce que, habituellement, je ne sais pas quoi faire. J'ai dit: «Bien là, tu vas attendre Marie-Hélène. Laisse-moi le temps d'en construire parce que je n'ai pas le temps, tu ne me laisses pas le temps.» Parce qu'elle a un grand besoin de détruire. Ça, je le sens.

L'accompagnement du jeu symbolique présente un défi particulier pour les éducatrices qui ont le souci de laisser la mise en scène à l'enfant. La difficulté rencontrée par les éducatrices consiste à trouver leur juste place entre laisser aller l'enfant dans le jeu sans intervenir et prendre la direction du jeu.

EFALICE060602

Les enfants jouent. À un moment donné, il y a Marc-Antoine qui dit qu'il a eu un petit frère. Là, il dit: «Je vais à l'hôpital.» Cela fait que, si j'avais mené le jeu, j'aurais fait un espèce d'hôpital en blocs et j'aurais dit: «Ça, c'est notre hôpital.»

Quand j'ai participé à leur jeu, je me suis plutôt installée à côté d'eux autres, puis là, ils me jasaient : «Nous, on est à l'hôpital. On va chercher des cadeaux. J'ai un petit frère.» J'ai dit : «Ah oui, tu as un petit frère. Bon! Où est la porte de l'hôpital ? Elle est là? C'est par là qu'on entre? Bon! Qu'est-ce qu'on fait?»

EFCAROLINE060602

Puis, comme à un moment donné, on disait que lorsque l'enfant nous demandait de jouer à un jeu avec lui, nous autres, on ne savait pas. On se disait: «On va rester complètement à l'extérieur.» Mais, c'est ça, suite à notre rencontre avec la psychomotricienne et avec le pédopsychiatre, j'ai retenu qu'ils nous disaient d'entrer. L'enfant a besoin aussi qu'on entre dans ses jeux. Des fois, on se demandait vraiment comment faire. Mais, tu sais, comme elle expliquait, tu entres dans son jeu. Oui tu prends un rôle, un rôle que l'enfant te donne, quand même en restant là un petit peu à l'extérieur. Par exemple, s'ils sont tous des chiens, toi tu peux faire la «maman chien». Puis, s'ils te demandent de les nourrir, tu dis c'est correct. Tu leur demandes ce qu'ils veulent manger. Puis là, tu les installes et tout. Tu entres un petit peu dans leur jeu. Parce que, la psychomotricienne nous expliquait que tu réponds à un besoin psychologique chez l'enfant quand il te demande quelque chose comme ça. Elle allait quand même assez loin. Plus loin que où moi je serais allée là. Puis, après qu'ils ont tous été nourris, bien, tu peux leur dire: «Bon, maintenant, quelqu'un d'autre pourrait prendre mon rôle, parce que moi, il faut aussi que je surveille les autres enfants.»

RS1MARTINE150202

Oui, elle voulait que j'entre dedans (la maison). Je serais entrée, mais là, je ne savais pas quoi faire? Je ne savais pas si je devais entrer. Si je refusais, si c'était correct. Mais, j'ai trouvé que j'avais bien arrangé ça. Je lui ai dit que j'étais trop grande. C'est effectivement le cas là. Un coup entrée là-dedans, je ne sais pas comment je serais sortie.

Par ailleurs, l'éducatrice profite du jeu de l'enfant pour le soutenir dans son apprentissage et l'aider à intégrer son expérience. Pour ce faire, elle entre en dialogue avec l'enfant en verbalisant l'expérience de celui-ci.

L'initiative de l'enfant est encouragée dans la pratique psychomotrice. Dans une pédagogie plus traditionnelle, souvent on va demander à l'enfant de suivre les indications qui lui sont données, de faire ce qu'on lui demande. Dans une pédagogie démocratique, l'enfant s'engage dans l'expérience qu'il initie de par sa motivation intrinsèque. L'enfant est invité à faire des choix, à prendre des décisions et il a besoin d'être encouragé dans le risque qu'il prend. En effet, dans tout risque, il y a une part d'inconnu et une possibilité d'erreur, c'est ce qui fait peur. Pour soutenir l'enfant dans ses initiatives, l'éducatrice encourage la prise de risque, tout en conservant en tête l'idée de la sécurité, elle confirme l'enfant dans son intention et elle valorise ses

idées, ses projets. Cet intérêt que manifeste l'éducatrice à l'enfant l'aide à construire sa confiance en lui et à développer son estime de soi.

RS1LOUISE220102

Chercheure : Tu lui dis : «Bonne idée.» Puis là, tu continues de construire. Puis, à quoi tu pensais? Qu'est-ce que tu ressentais à ce moment-là?

Éducatrice: Moi, quand je l'ai vu apporter un bloc en carton, j'ai dit: «Hé!» J'étais comme un enfant aussi. Hé, c'est vrai, c'est une bonne idée. Je ne pensais pas qu'il m'amènerait ça. Cela fait que j'ai dit: «Tiens, on va l'essayer.» Je suis plutôt de ce genre-là moi: on va essayer. Pas dire: «Ah, ça ne va pas là.» On va l'essayer. Je trouvais ça farfelu, rigolo.

OILOUISE130601

À l'enfant qui se dirige vers le bac à boules et qui la regarde : «Tu peux y aller.»

OFMARIE200902

Enfant : «Je vais faire une pirouette.»

Éducatrice : «Comment? Une pirouette?», elle s'arrête et le regarde.

RS3MARTINE240402

Ensuite, quand je suis de l'autre côté des tissus, des blocs, tu ne me vois pas, il y a un enfant qui s'est complètement enveloppé dans un tissu rouge, un grand tissu en coton. Puis, il crie après moi. C'est un enfant qui, d'habitude, ne parle pas beaucoup non plus. Puis, j'ai pris la peine d'aller voir ce qu'il faisait. Quand je suis allée près de lui, j'ai dit: «Hé! Tu t'es enveloppé dans le tissu.» Il m'a dit oui et il est entré en dessous.

RS2LOUISE260202

Chercheure: Là, tu lui dis qu'il est beau.

Éducatrice: Qu'il est beau, oui.

Chercheure: Alors, tes intentions en faisant ça?

Éducatrice: C'était pour son estime de lui-même. De montrer que c'est une bonne idée qu'il a eue. D'aller se voir (dans le miroir). De voir le résultat de ce qu'il a demandé (L'enfant porte un foulard). De voir le changement.

En mettant des mots sur ce que fait l'enfant, sur ses comportements, l'éducatrice agit comme médiatrice de l'apprentissage de l'enfant et l'aide à prendre conscience de ce qu'il fait et de ce qui se passe. L'enfant développe ainsi sa compréhension de ce qu'il vit et du même fait, progresse dans ses habiletés langagières. Dès lors, il acquiert d'une façon graduelle et adaptée à son propre rythme, le vocabulaire qui lui permettra de s'exprimer verbalement avec clarté et précision.

RS1JENNIFER290202

Chercheure: Alors, tu dis à un enfant: «Tu t'es fait un beau lit».

Éducatrice: C'est ça, parce qu'il était dans la cabane que les filles s'étaient construite, puis elles s'étaient fait un lit. (...) Il est sorti à un moment donné,

et je l'ai vu, il s'en est fait un en dehors de sa cabane. C'est pour ça que j'ai cru bon lui dire.

RS1JENNIFER290202

Éducatrice: Je lui dis : «Tu as décidé de faire entrer tout le monde.» Comme pour lui dire: «Tantôt, tu ne voulais pas que Vincent entre, mais là, finalement, tu veux faire entrer tout le monde.» C'est pour ça que je lui ai redit ça.

Chercheuse: En lui disant ça, c'était quoi ton intention toi?

Éducatrice: C'était plus de lui faire comprendre que tantôt, elle ne voulait pas que Vincent entre. Mais, finalement, là, elle a changé d'idée. De lui faire comprendre qu'elle avait changé d'idée.

RS2ALICE260302

Chercheuse :Tu répètes souvent ce que les enfants font.Tu es montée en haut, Léa. Myriam, tu es tombée.Alors, quelles sont tes intentions lorsque tu dis ça?

Éducatrice : Bien, en fait, c'est au niveau du vocabulaire. C'est pour leur apprendre c'est quoi être en haut, c'est quoi tomber, c'est quoi rouler, ... C'est au niveau du vocabulaire surtout. Surtout quand je répète les actions-là, de ce qu'ils font.

L'éducatrice qui verbalise l'expérience de l'enfant profite d'une situation d'apprentissage très significative pour lui. Ces verbalisations sont d'autant plus intéressantes qu'elle porte sur les différents aspects de son développement : schéma corporel, organisation spatiale, relation à l'autre etc.

OFLOUISE120902

À Didier qui vocalise: «Tu essaies de t'attraper les orteils et tu n'es plus capable!»

OILOUISE130601

Marianne est rendue près du bac à balles dans lequel deux enfants de l'autre groupe jouent. Elle regarde l'éducatrice et lève le bras. L'éducatrice dit : «Tu es rendue loin.»

RS1LOUISE220102

Chercheuse :Tu lui dis: «M'aides-tu à construire un château très haut. À quoi tu pensais à ce moment-là?»

Éducatrice : Je sentais qu'il voulait justement que ça aille plus haut. J'en avais peut-être beaucoup fait des petits. Je trouvais ça agréable qu'il me demande qu'on continue à en mettre encore. Parce que je lui demande à un moment donné, si c'est assez, si ça suffit. Puis, il m'en donne un autre. Je sens vraiment qu'il veut qu'on continue, qu'on en ajoute au moins un autre.

Valoriser les progrès de l'enfant

L'éducatrice observe les progrès de l'enfant et s'en réjouit, si minimes soient-ils. Cet étonnement, cette satisfaction authentique que vit l'éducatrice se communique à l'enfant. De plus, l'éducatrice peut verbaliser ce

qu'elle observe du progrès de l'enfant. En faisant cela, elle active la prise de conscience de l'enfant et alimente son estime de soi.

EFLOUISE060602

Quand je vois que l'enfant fait une nouvelle affaire (...) C'est nouveau qu'il monte: «Hé! Regarde, tu as été capable de monter tout seul. Puis là, tu descends tout seul. Bravo!» Ou, si je pense à mon autre qui a plus de misère avec un grand groupe puis que ça va bien: «Regarde, as-tu vu, tu es capable de jouer. Puis, tu es capable de te trouver un petit coin tranquille, même si les autres sont autour» Pas juste parler quand ça va mal, ou qu'il y a un bobo, mais d'aller lui dire que je trouve ça bien ce qu'ils font. Puis, qu'ils se rendent compte aussi que c'est fantastique ce qu'il font, autant d'un côté que de l'autre.

RS3JOËLLE190402

J'ai vraiment fait un saut de voir sa force. Alors, je l'ai comme dit tout haut: «Hein, tu es fort Manuel.» En même temps, je sais que pour lui, c'est bien important la force. Il parle beaucoup de Batman qui est fort et tout ça. Cela fait que je l'ai comme renforcé et il aime ça.

RS1LAURENCE080402

Chercheuse :Tu les regardes.Tu leur dis: «Vous êtes bonnes, vous montez haut, vous sautez de haut». Est-ce que tu te rappelles à quoi tu pensais?

Éducatrice :Je pensais que les fois d'avant, elles montaient moins haut puis, à un moment donné, il y en a une qui dit: «Ah, je n'étais pas capable avant.»

Soutenir l'enfant dans la résolution de ses problèmes

L'enfant qui est encouragé à prendre de l'initiative se trouve plongé dans une foule de situations qui font appel à son habileté à résoudre des problèmes. On peut ici parler d'une réelle pédagogie de la créativité. L'éducatrice soutient l'enfant dans ce processus de résolution de problème en conservant toujours la même optique, à savoir laisser place aux décisions de l'enfant et adopter une position d'accompagnement. Pour ce faire, l'éducatrice soutient l'enfant dans sa réflexion, répond à ses demandes d'aide et encourage la recherche de solutions par l'enfant. Cela requiert de sa part de la patience et de la confiance en l'enfant.

EFCAROLINE060602

Ça fait que j'ai dit: «Penses-tu qu'il y aurait moyen d'arranger ça pour que ça aille mieux?» Puis là, je suis partie. Puis, en fait, l'enfant, c'était comme très étroit. Il s'est arrangé pour faire des genres d'escalier, puis solidifier ça avec d'autres blocs mousse. Puis là, il m'a appelée. Il a dit: «Caroline, Caroline, regarde ce que j'ai fait». Ça me fait penser que des fois, on pense qu'on leur dit quelque chose et que ça ne fait pas son chemin. Je suis fière de moi parce qu'avant, c'est sûr que je lui aurais dit: «Prends d'autres blocs et solidifie-là.» Mais, je me suis retenue.

JP3ROSE

Je pose des questions à Arnaud pour savoir ce qu'il a besoin pour faire sa maison. Je veux qu'il participe à la construction selon ses capacités et qu'il décide des choses.

RS2LOUISE260202

Parce que, moi, c'est ça, je ne voulais pas lui donner juste une idée, parce qu'il est arrivé avec son foulard en me faisant: «Han, han.» Il babille quelque chose, mais je ne peux pas décoder ce qu'il me dit exactement. Je voulais lui donner des choix. Est-ce qu'on fait un foulard? Est-ce qu'on fait une cape? (...) Mais, je sais que la jupe, ça avait l'air de lui tenter. Ça fait que je lui ai offert de faire une jupe et de lui attacher sa jupe.

Dans sa démarche de résolution de problème, l'enfant doit pouvoir vivre des réussites. L'éducatrice va encourager l'enfant à persévérer pour aller jusqu'au bout et pour cela, elle va répondre aux demandes d'aide de l'enfant.

RS3MARTINE240402

Ensuite, Antoine vient me voir. Puis, il veut que j'aie accroché la corde sur le piton d'escalade. Cela fait que je vais accrocher la corde. Et, je lui demande ce qu'il veut faire avec ça. Il me dit: «C'est pour attraper mon dîner.» J'ai accroché ça là. Je l'ai laissé faire un petit peu avec ça. Parce que Antoine, je le sais que c'est un bébé qui avait très peu de motricité à la garderie. Quand il est arrivé, il avait de la misère à marcher. D'une raideur, d'une raideur particulière chez un enfant. Puis là, je voyais qu'il m'avait demandé de mettre ça sur un piton qui était très haut, à la hauteur de ma tête, un petit peu plus haut. Puis, je voulais voir comment il allait régler son affaire. Alors, je l'ai laissé faire.

RS1ROSE150402

Adrien, c'est le plus petit hein. Puis, les blocs c'est lourd pour lui. C'est pour ça que je l'ai aidé là.

EFSYLVIE110602

J'avais un enfant qui avait découvert les espaliers. Mais l'enfant, de loin, à chaque fois qu'il essayait de monter sur un (espalier), il se retournait et il criait, il criait. Il me cherchait du regard tout le temps, soit pour que je sois à côté de lui. Si j'étais près de lui, que j'étais montée sur le matelas, il s'arrêtait de crier. (...) Une journée, je l'ai amené sur moi: «Arnaud, pourquoi tu cries fort comme ça? Est-ce que tu as peur? Est-ce que tu veux monter plus haut?» Là, il me fait signe que oui. «Est-ce que tu voudrais que je sois proche de toi quand tu monteras un petit peu plus haut? (...) Veux-tu on va l'essayer?» Et là, tout doucement, il a monté sur un espalier. J'ai dit: «Regarde, tu n'as pas besoin de moi. Tu n'as pas besoin de crier. Regarde, ça va bien. Est-ce que tu peux en monter un autre (barreau) maintenant? Essaie avec ton petit pied!» Là, il est monté. (...) Cela a été de l'accompagner, de dire: «Je suis là si tu as besoin.» Maintenant, c'est lui qui va jusqu'au plafond. C'est le seul qui va jusqu'en haut,

au complet. Mais, il avait comme besoin de dire: «Bien, écoute, j'ai un besoin ou j'ai une peur. Mais, aide-moi.» Avec les petits, il faut comme apprendre à découvrir.

Le défi qui se pose à l'éducatrice consiste à mettre en arrière plan certaines tendances qu'elle pourrait avoir comme celle de vouloir trop aider l'enfant et celle de se centrer sur le résultat plutôt que sur la démarche. Ces tendances peuvent parfois l'amener à faire à la place de l'enfant ou à lui donner des réponses et des solutions toutes faites. Le résultat prend alors le dessus sur la démarche dans l'accompagnement qui est donné à l'enfant.

ER2X190302

À un moment donné, il y avait une maison. Marie-Anne s'était faite une maison et c'est ça, il y a un enfant qui dit: «Bien là, tu ne peux pas venir dans la maison.» J'ai dit: «Ce n'est pas ta maison à toi, c'est la maison à Marie-Anne ça.»

RS1LAURENCE080402

Chercheure : Les garçons veulent avoir eux autres aussi une maison. Tu leur dis d'aller s'en construire une là-bas.

Éducatrice: Oui, il y avait une place de disponible. Ils vont avoir leur coin à eux autres là.

2.4.2.6 Soutenir l'enfant dans sa relation à l'autre

L'égoцентризм constitue une des caractéristiques importantes du jeune enfant qui doit parvenir, pendant les premiers stades de son développement, à se différencier de «sa mère», avec qui il entretenait une relation symbiotique, et à se reconnaître ensuite comme «individu», indépendant de l'autre. Ainsi, l'enfant de moins de six ans met beaucoup d'énergie à découvrir son corps et à acquérir son autonomie. Sa relation à l'autre est assujettie à ses besoins personnels. Petit à petit, l'enfant va apprendre à reconnaître l'autre comme une entité indépendante de lui, ayant ses besoins propres. C'est ainsi que l'enfant entre dans la vie et développe ses premières relations⁸. Déjà à la naissance, il est programmé pour vivre des relations d'attachement⁹ et progressivement, avec l'aide des adultes qui l'entourent, il va développer les habiletés sociales qui lui permettent d'échanger et de communiquer.

Comme nous l'avons précisé antérieurement, la séance de psychomotricité offre une occasion unique à l'enfant pour développer ses habiletés sociales en raison de la richesse des interactions qu'elle permet et de la liberté de choix qu'elle donne à l'enfant. L'éducatrice accompagne l'enfant en étant patiente, en acceptant qu'il fasse ses propres expériences relationnelles et en le soutenant dans sa relation à l'autre. Pour cela, elle l'appuie dans l'apprentissage du dialogue et de la résolution des conflits.

Accepter l'expérience relationnelle de l'enfant

Dans son processus de maturation psychologique, l'enfant apprend d'abord à partir de son expérience sensori-motrice et parvient peu à peu à se distancier de l'expérience, au fur et à mesure que se développe sa capacité d'intellectualiser. L'enfant a besoin d'expérimenter à son rythme et à sa manière. Il en est de même dans ses apprentissages relationnels. L'enfant va apprendre à échanger, à écouter et à s'affirmer. Les problèmes et les conflits qu'il va inévitablement rencontrer, vont l'amener à progresser et à découvrir ses propres solutions. L'enfant apprend au contact de l'autre. L'éducatrice mise d'abord sur ce potentiel d'apprentissage et observe ce qui se passe pour permettre à l'enfant d'évoluer dans sa capacité relationnelle.

RS2MARTINE130302

Il y a un enfant qui me raconte qu'il était un chien méchant. Puis, il y a un autre enfant qui l'a collé. Puis là, il est devenu un chien gentil (...) ça m'a dit, à ce moment-là, qu'on avait encore fait la preuve que c'était bon de les envoyer là. C'est un enfant qui est très agressif. Puis là, tu vas voir, on dirait que cela a comme changé. Il est devenu un chien gentil (...) Puis, le fait qu'il en parle. Je trouvais ça super intéressant.

EFLAURENCE120602

Comme moi, j'ai observé qu'il y a un enfant qui était moins accepté. Il était comme rejeté. Tu sais, les jeunes... Puis, dans la salle de psychomotricité, cela a été un bel outil pour justement le rapprocher des autres. C'est un enfant qui bouge beaucoup, qui va sauter, qui va initier les jeux. Dans la salle de psychomotricité, les enfants n'agissent pas de la même façon envers lui. Il est beaucoup plus accepté. Donc, je peux me servir de ça après. Puis, cet enfant-là, au début, il y a une période où il ne s'affirmait pas du tout. C'est un enfant à qui les autres pouvaient faire mal, puis il était incapable de se défendre. Puis, il a appris à se défendre. Le premier non qu'il a dit, c'est dans la salle de psychomotricité. Donc, je trouve que c'est beaucoup. Et après, j'ai vu le développement dans les autres jeux ailleurs. Il dit non maintenant quand ça ne fait pas son affaire. Il est capable de s'affirmer.

Par ailleurs, certains besoins de l'enfant peuvent être difficiles à concilier avec la vie en collectivité. Par exemple, le besoin d'avoir un espace à soi, le besoin de choisir ses partenaires et le besoin de se retirer pour être seul. L'éducatrice est sensible à ces besoins et les reconnaît. Toutefois, la difficulté vécue par certaines d'entre elles consiste à interpréter ces comportements comme antisociaux. Le souci de stimuler l'enfant sur le plan social, peut alors entraîner des interventions qui le forcent à partager et à jouer avec l'autre, en oubliant de considérer son niveau de développement et ses besoins.

RS1ROSE150402

Ah, parce que c'était le territoire à Vincent. Il en avait pris beaucoup de blocs. C'était tout son territoire et je pensais que pour lui, c'était très important, parce qu'il n'aime pas ça perdre un morceau de son territoire.

RS1JOËLLE 250102

Je savais que Marc-André, ça faisait la deuxième fois. Dans ce temps-là, je fais comme une face en voulant dire: «Tu continues encore.» J'étais comme un petit peu tannée. Bon, il faut que j'y aille. Puis, je lui ai ré-expliqué qu'il ne fallait pas exclure les amis, puis que ça me choque quand il fait ça. Même s'il n'est pas déguisé en pirate, il a le droit aussi d'aller dans la glissoire. (...) Je me disais, il faut que tu comprennes que même s'il n'a pas de cape, il peut jouer lui aussi, au même titre qu'eux autres. Alors je voulais leur faire comprendre que lui aussi, il avait le droit.

RS1ANNIE230102

Bien là, je lui ai dit: «C'est sûr, tu ne veux pas que personne aille dans ta maison. C'est sûr que tu vas être tout seul pour jouer.» C'était plus pour lui faire comprendre que c'était important de partager. Sinon, on se ramasse tout seul. C'était plus pour ça.

Dans ce sens, l'expérience du rejet d'un enfant exige de la part de l'éducatrice du doigté dans l'intervention. En effet, l'éducatrice est sensible à cette difficulté qui peut être vécue par l'enfant et qui demande un soutien de sa part. Il s'agit encore une fois de trouver une façon d'intervenir sans se substituer à l'enfant dans la résolution du problème.

ER2X19030

Il y a des enfants qui passent la séance à essayer d'entrer quelque part. Tu sais, comme moi, j'observais quelqu'un qui a passé sa séance à essayer de rentrer. Elle entrait tant bien que mal, un petit peu. Mais, «oups», elle était mise rapidement à la porte.

ER1X050202

Bien, ça m'arrive assez souvent là qu'un enfant ne puisse pas aller dans une maison, ou en motoneige, ou en n'importe quoi qu'ils fabriquent là. Souvent, je vais fabriquer quelque chose avec l'enfant et là, je vais dire: «Bon, cette maison-là ou ce jeu-là, c'est pour tout le monde, ça fait que tout le monde peut venir.» Si, admettons c'est une maison, tout le monde peut entrer dans cette maison-là.

ER2X190302

L'enfant lui avait dit que s'il voulait y aller (dans la maison), il avait juste à mettre une cape. Ça, je trouvais ça le «fun». Moi, j'ai tendance à vouloir tout le temps que ça soit parfait là.

Soutenir l'enfant dans l'apprentissage du dialogue

L'enfant normalement constitué est programmé génétiquement pour apprendre à parler et à entrer en relation avec les autres et ceci est relié à son processus de maturation¹⁰. Mais il a aussi besoin qu'on l'aide à développer ses stratégies relationnelles et à acquérir les habiletés sous-jacentes au dialogue avec l'autre. L'éducatrice peut aider l'enfant à acquérir ces habiletés en lui fournissant elle-même un bon modèle. De plus, en tenant compte des caractéristiques de l'enfant de moins de cinq ans sur le plan du langage et sur le plan social, l'éducatrice peut le soutenir en l'amenant progressivement à utiliser la parole dans sa relation à l'autre, en se faisant au besoin l'interprète entre les enfants, en soulignant les comportements positifs qu'elle observe et en réagissant promptement lorsque des gestes d'agression sont posés à l'endroit des autres.

Plus l'enfant est jeune, plus il va avoir tendance à prendre et à frapper, son niveau de développement l'amenant à utiliser davantage ces gestes instinctifs pour obtenir ce qu'il désire. Ces comportements vont diminuer progressivement en même temps qu'augmentera la capacité de l'enfant à parler. Pour cette raison, l'éducatrice va chercher à limiter au maximum les situations conflictuelles chez les très jeunes enfants en leur donnant suffisamment d'espace et de matériel. De plus, elle encourage l'enfant à doser les gestes qu'il pose pour entrer en contact avec l'autre.

RS2ALICE260302

Puis, ça arrive souvent elle qu'elle fait des choses comme ça. Pas tout le temps, mais souvent. Cela fait que je lui avais dit: «Tu n'oublies pas, on respecte nos amis. On ne donne pas de coups. Puis, quand on veut quelque chose, on le demande.» Elle a de la misère avec ça. Tu vas voir plus tard. Elle a encore de la misère. C'est pour ça!

RS1ROXANNE100402

J'ai comme laissé aller pour voir si elle allait ne rien dire. Et Pierre-Luc y tenait très fort. Je me doutais que ça serait Pierre-Luc qui garderait ses plats. (...) C'est pour ça que j'ai intervenu avec Anne pour aller lui en trouver d'autres.

ER1X050202

J'aime ça moi leur montrer à être doux. Tu sais, des fois, il arrive avec la main, comme dur. On sait qu'il ne veut pas faire bobo, là je lui dis: «On flatte comme ça, tout doux, tout doux.»

L'éducatrice incite l'enfant à communiquer avec l'autre, à lui exprimer ses idées, ses besoins et ses désaccords. Lorsqu'il sait parler, elle s'abstient de le faire à sa place et l'invite le plus souvent possible à essayer de formuler lui-

même ses besoins et ses demandes. En faisant cela, elle contribue à aider l'enfant à s'exprimer et à s'affirmer.

RS1JOËLLE250102

Je m'approchais en même temps. Mais, je ne voulais pas trop m'en mêler. À un moment donné, il est venu me dire que là, Arnaud avait détruit sa construction. Je lui ai dit: «Est-ce que tu lui as dit?» Je ne voulais pas que ce soit moi qui aille lui dire. Je voulais que ça soit lui. Il a dit non et il est allé lui dire. Arnaud a compris le message.

RS1LAURENCE080402

Chercheuse : Tu lui demandes : «Où tu les veux tes foulards?» (...) C'est le petit enfant qui ne parle pas beaucoup.

Éducatrice : C'est ça là, parce que je veux l'amener à parler. Je pense à lui faire dire ce qu'il veut. Je constate qu'il parle quand même plus qu'avant. C'est plaisant ça! Il dit plus de mots.

L'acquisition du vocabulaire de base constitue un élément majeur dans le développement du jeune enfant. Aussi, l'enfant manque-t-il régulièrement de mots pour exprimer ce qu'il veut. L'éducatrice fournit à l'enfant qui en a besoin les mots qui vont lui permettre de dire. Il arrive parfois que l'éducatrice invite l'enfant à dire sans lui fournir les mots. Ceci constitue une difficulté dans l'intervention puisque certains enfants ont besoin d'être aidés pour savoir quoi dire.

OFLAURENCE081002

Éducatrice : «C'est la maison à Évelyne. Demande lui si tu veux y aller.» Dis lui: «Évelyne, est-ce que je peux y aller?»

OFJOËLLE 090602

Un enfant court après un autre et le pousse. Elle les voit et s'approche en touchant l'enfant qui a poussé: «J'aime pas ça quand tu pousses comme ça! Dis-lui avec des mots comme : Je n'aime pas ça ! Tu peux dire ça au lieu de pousser.»

RS1JOËLLE250102

Je lui dis : «Dis-le avec des mots», mais il ne comprend pas ce que ça veut dire. Je voulais mettre un sens à ce niveau-là. Puis, j'ai de la difficulté. Je voulais lui faire comprendre ça. C'est pour ça que je lui ai posé la question: «Est-ce que tu sais ce que ça veut dire avec des mots?» Il me dit: «Non.» Je vois bien qu'il ne le sait pas. Finalement, il n'a pas de moyens. J'essaie de lui en donner, d'en trouver. C'est ça, j'essayais.

De la même manière que l'éducatrice doit parfois fournir des mots à l'enfant pour l'aider à dire, l'éducatrice doit parfois se faire interprète entre les enfants pour les aider à se comprendre. Ce rôle est d'autant plus

important que le jeune enfant ne développe que progressivement sa conscience de l'autre. Il a donc parfois besoin qu'on l'aide à décoder ce qui se passe. L'éducatrice peut lui traduire l'intention de l'autre, lui préciser ses besoins. Ce genre d'intervention suit une expression de l'enfant qui n'a pas été entendue ou comprise. L'éducatrice évite ainsi de se substituer à l'enfant.

RS1MARIE010202

Chercheuse : Il y a un enfant qui vient te voir et qui pleure. (...)

Éducatrice: Oui, ça s'est passé pendant qu'il était occupé à faire autre chose. C'est un autre enfant qui est allé détruire et lui était bien triste de ça. Oh la la! Bon! Ah non, pas encore. C'est ça, j'ai essayé de le consoler en lui disant qu'on allait recommencer. Puis que là, on ne le savait pas. Il n'était plus là; il était occupé à autre chose. Je lui ai expliqué que les amis pensaient qu'il n'y avait plus personne qui avait besoin de la construction.

OFLAURENCE081002

(Un enfant pleure) «Alexis!», en haussant le ton. «Alexis, ton ami n'aime pas ça. Ne lui passe pas sur les pieds.»

ER1X050202

Des fois, il faut réagir assez vite quand on voit qu'avec un enfant, ça ne se règlera pas. À ce moment-là, il faut s'avancer, y aller avec douceur, leur dire : «Là, ton ami n'est pas content.»

OFJOËLLE 0902

Un autre enfant s'approche et demande des tissus: «Tu en as déjà deux, les autres amis aussi en ont besoin, comprends-tu?»

La vie relationnelle a ses exigences et cela demande à l'enfant d'acquérir des habiletés et des stratégies qui vont lui permettre de prendre sa place tout en étant respectueux de l'autre. Comme pour tout apprentissage, l'utilisation de renforcements consolide les acquis de l'enfant. Pour cela, l'éducatrice verbalise les comportements positifs et les progrès de l'enfant.

RS2ALICE260302

Bien, je trouve ça bien, parce que c'est une petite fille qui est plutôt brusque. C'est rare qu'elle va faire des gestes de tendresse, comme ça. Cela fait que j'étais contente qu'elle puisse caresser quelqu'un d'autre, sans qu'il ait peur d'elle. Parce que, souvent, c'est ça, les autres ont peur d'elle, parce qu'elle pince ou qu'elle tire les cheveux. Elle a fait un grand bout de chemin. C'est pour ça que je suis allée la voir et j'ai dit: «Tu prends soin de ton ami Marc-André. C'est plaisant!» C'était pour l'encourager là-dedans.

L'enfant qui vit une difficulté dans le développement langagier demande un appui plus adapté et plus soutenu de la part de l'éducatrice. En effet, une limite dans les compétences langagières de l'enfant risque d'entraîner des

problèmes sur le plan relationnel et cela représente un défi supplémentaire pour l'éducatrice.

JP1LAURENCE

Parmi les difficultés que j'ai rencontrées, il y a celle des conflits entre enfants. Par exemple, un enfant est souvent rejeté du groupe. J'ai à trouver des moyens pour aider l'enfant à intégrer le groupe et à prendre sa place. Une des difficultés est que l'enfant parle très peu, donc il ne peut exprimer ses besoins par la parole. Il est un peu démuné en ce sens.

Dans le cas où l'enfant utilise des gestes agressifs pour s'affirmer, l'éducatrice va ramener l'enfant à la règle comme nous l'avons indiqué dans la section portant sur l'encadrement des enfants. Par ailleurs, certains enfants parviennent plus difficilement à contenir leurs impulsions et ils s'expriment régulièrement par des comportements d'agression à l'endroit des autres. Cela peut devenir un véritable défi pour l'éducatrice. Défi de comprendre ce qui se cache sous ce comportement de l'enfant et défi de contenir l'enfant, de l'arrêter d'agir puisqu'il n'y parvient pas tout seul.

RS1JOËLLE 250102

Je voulais lui parler. J'ai dit: «Marc-Antoine, je t'ai vu faire mal à Francis». Comme d'habitude, il se sauve. Donc, je n'ai pas le choix, je le prends par les mains. Je veux lui parler et je l'arrête. C'est pour ça que je le tiens par les mains. Puis, je sais que ça le frustre. Puis, c'est pour ça qu'il voulait me couper les bras.

ER3X230402

Puis, des fois, je veux dire, il n'a pas de raison. Ce n'est pas correct ce qu'il fait, des fois. Comment je dirais ça? Les coups sur les mâchoires comme il fait, des gros coups comme ça là, (c'est ainsi) qu'il exprime sa colère. Oui, il peut être fâché. Mais, ça n'a pas de bon sens. Il faut que je l'arrête à quelque part là. Il faut qu'il y ait des conséquences. (...) Je le laisse tout seul un petit peu. Je lui demande de réfléchir à ce qu'il a fait là, à ce qu'il vient de faire à l'ami en question. Puis, souvent, de se calmer un petit peu aussi parce que, là, il est enragé contre moi ou contre un ami. Donc là, je lui demande de se calmer.

Soutenir l'enfant dans la résolution de ses conflits

Les conflits sont inévitables dans la relation humaine et sont d'autant plus nombreux chez les jeunes enfants que chacun d'eux est centré sur ses propres besoins. Toutefois, dans la mesure où l'environnement permet à chaque enfant de trouver sa place, certains de ces conflits peuvent se résoudre par les enfants eux-mêmes comme en témoigne l'extrait suivant.

RS1MARIE010202

Oui, il y avait quelqu'un qui voulait avoir une couverture, un tissu. Puis là, il y avait Francis qui était couché dans le panier. Il ne voulait pas que personne

prenne les tissus. Il faisait le petit chat et... C'est ça, j'ai alors pensé lui dire: «Bien là, tu peux peut-être en prendre un peu, mais on ne peut pas empêcher les autres d'en prendre. Les autres amis ont le goût aussi d'en avoir.» Mais finalement, ça s'est réglé tout seul, c'était correct. Il a laissé les amis prendre des tissus qu'ils voulaient.

Le défi qui se pose donc à l'éducatrice, dans un premier temps, consiste à réprimer sa propension à intervenir de façon prématurée en vue d'éviter tout conflit entre les enfants, les privant alors d'occasions significatives d'apprendre à s'affirmer, à écouter et à échanger. Pour cela, l'éducatrice doit réfléchir à sa conception des rapports sociaux, à ses attentes quant aux objectifs qu'elle poursuit avec les enfants, notamment à son désir de les voir acquérir précocement le sens du partage et le respect de l'autre.

ER2X190302

C'est sûr qu'on aimerait ça que tout le monde joue avec tout le monde, sauf que tout le temps les obliger à jouer avec ceux avec qui ils ne veulent pas, ça devient tannant aussi. On est tout le temps en train de leur dire: «Bien là, il faut que vous vous acceptiez. Il faut que vous jouiez avec vos amis».

JP2LAURENCE

Lorsque cette difficulté survient, j'ai tendance à vouloir toujours trouver des solutions pour que les enfants changent d'idée et j'insiste pour qu'ils jouent ensemble. J'aimerais que tous les enfants s'accordent ensemble.

EFJENNIFER130602

Je ne me vois pas comme quelqu'un qui va régler les conflits des enfants. Mais, je pense que je me vois comme quelqu'un qui va les aider à les régler. (...) C'est de voir qu'ils soient bien encadrés, qu'ils jouent dans l'harmonie. C'est de voir que ça ne dégénère pas.

L'éducatrice agit de façon préventive en organisant un environnement qui permette à chaque enfant de pouvoir jouer et trouver sa place dans ce milieu sans toujours être confronté aux autres. C'est ce que nous avons développé dans la section portant sur l'aménagement, planifié de sorte à ce que les enfants soient répartis dans l'espace et ne forment pas un seul grand groupe, situation difficile à vivre pour les jeunes enfants. Par contre, l'attitude préventive ne consiste pas à éliminer toutes les sources potentielles de conflit, et ce dosage entre la prévention et l'aide à la résolution des conflits peut constituer un défi pour l'éducatrice qui cherche naturellement à les éviter.

RS1ANNIE230102

Chercheure :Tu leur donnes des tours, chacun leur tour: «Là, ça va être d'abord Julie, après ça, ça va être Alexis, après ça, ça va être Nadine», puis tout ça. Qu'est-ce que t'amène à faire ça?

Éducatrice : C'est que souvent on monte un mur et il y en a tout le temps un ou l'autre qui ne peut pas le détruire. Il y en a tout le temps des plus «vites», là. C'est comme pour leur donner chacun leur chance d'en détruire un. Ça fait que là, je leur ai comme donné bon, le premier qui me le demande, je le prends dans ma liste.

Lorsque les enfants ne parviennent pas à trouver par eux-mêmes une solution au conflit qui les oppose et que la tension monte, l'éducatrice peut les soutenir dans la démarche en agissant comme médiatrice. Elle suit alors la même procédure que pour la résolution d'un problème à savoir, aider les enfants à définir le problème, les faire réfléchir aux différentes hypothèses de solutions et les amener à s'entendre sur une solution acceptable pour les deux partis. L'éducatrice prend le temps de bien intervenir et conserve son calme.

JP1FRANCINE

J'aurais pu leur demander ce que l'on pourrait faire pour régler le problème. D'abord, exposer le problème, soit le désir de Pierrot d'être seul, et attendre leur réponse. Ensuite leur proposer des idées, si cela ne semble pas se régler par eux-mêmes.

RS1MARTINE150202

Quand je demande : Bon là, il faut trouver une solution. Alexandre n'est pas content. Il est allé boudier dans le coin. Cela fait que je leur fais voir : «Bon, il y a un ami qui n'est pas content. Vous autres, vous avez le contrôle. Qu'est-ce qu'on peut faire?» Alors c'est Marie-Hélène qui va dire : «Je vais lui en donner moi.» J'ai trouvé ça bon, parce que ce n'est pas un enfant qui a tendance à partager. Elle va plutôt trouver une solution pour elle. Alors là, j'ai trouvé ça bon qu'elle le fasse.

ER2X190302

Moi, je trouve ça le fun parce qu'elle verbalise beaucoup. Elle fait verbaliser beaucoup les enfants pour essayer de régler les conflits, c'est important de les faire parler beaucoup.

EFLAURENCE120602

Je me rends compte qu'avant c'était plus énervant. Je sentais le besoin d'aller plus vite pour intervenir. J'anticipais plus là. Oh, ça se chicane. Oh, ça va venir aux coups et tout ça. Tandis que là, j'essaie de parler.

Les conflits entre enfants sont source de stress pour plusieurs éducatrices. Ce faisant, la tâche de médiation entre les enfants dans les conflits comporte plusieurs défis à relever. L'éducatrice peut ainsi être tentée de mettre elle-même en place un certain nombre de solutions pour aller plus rapidement. Elle peut parler à la place des enfants. Elle peut aussi se poser comme juge de la situation et prendre parti plutôt que d'aider les enfants à

entreprendre une démarche pour résoudre le problème. En faisant ainsi, elle empêche les enfants de comprendre et de réagir.

RS1ROSE150402

Mais, elle ne voulait pas partager. Mon but, c'était d'essayer de voir si elle voulait partager. Elle m'a dit que non. Alors j'ai essayé de construire une maison juste à côté, parce que je manquais de blocs. Parce qu'on ne peut pas se ramasser avec dix maisons. On n'a pas assez de blocs mousse. Cela fait que je me disais que s'ils partagent le même mur, ça me permet de faire plusieurs maisons. Parce que j'en avais d'autres peut-être qui voulaient avoir d'autres maisons. Cela fait que je me disais que si je me ramasse avec dix maisons, il faut qu'on fasse des plus petites maisons.

RS1LAURENCE080402

Chercheuse: Il y a Alexandre qui veut prendre des blocs du côté des filles. Tu lui dis: «Alexandre, ça c'est la maison des amies.»

Éducatrice : Oui, parce que je veux qu'il respecte la maison des autres.

RS1ROSE150402

Chercheuse : Un enfant vient parce que sa maison est détruite. Puis là, tu lui dis: «Oui, mais toi, tu as détruit l'autre maison.»

RS1ANNIE230102

Oui, et en même temps, je ne trouvais pas ça correct qu'Étienne et Marie-Pierre détruisent le mur. Je voulais qu'ils l'aident à le refaire. C'est pour ça.

2.5 Collaborer avec les parents

Le travail de l'éducatrice en milieu de garde s'inscrit en complémentarité avec le milieu familial de l'enfant. Pour bien accompagner l'enfant dans son développement, il importe donc que l'éducatrice parvienne à établir une relation de partenariat avec les parents de l'enfant. Bien que le projet n'ait comporté aucun volet spécifique à cette fin, il a eu certaines incidences sur la relation entre les éducatrices et les parents qui peuvent fournir quelques indications quant aux compétences en jeu dans cet aspect du travail. Par ailleurs, la direction du CPE joue un rôle déterminant de soutien au personnel éducateur dans cet aspect de leur travail.

La compétence *communication* et la compétence *professionnalisme* de l'éducatrice sont les principales compétences en jeu dans l'interaction quotidienne qu'elle a avec les parents. En effet, il s'agit pour elle d'être en mesure d'échanger de l'information pertinente sur l'enfant, d'être capable d'accueillir les demandes du parent et de formuler ses propres demandes clairement. Elle doit relever le défi du dialogue avec les parents qui s'établit sur une base quotidienne dans les CPE.

Échanger de l'information pertinente au sujet de l'enfant

L'échange d'informations entre l'éducatrice et le parent est essentiel pour permettre autant à l'un qu'à l'autre de bien saisir les besoins de l'enfant et d'ajuster son intervention. L'échange d'informations repose sur la confiance mutuelle qui découle de la perception que les deux partenaires ont de leur rôle respectif et de la conviction partagée que cette information est utilisée au bénéfice de l'enfant. L'éducatrice se place en situation de complémentarité avec les parents; elle donne de l'information au parent sur ce que l'enfant vit au service de garde et accueille l'information que le parent lui fournit. Elle évite de se placer dans une position d'investigation et cherche à créer les conditions qui permettent aux parents de sentir qu'ils travaillent ensemble au mieux-être de l'enfant.

EFALICE060602

Par contre, il y a toujours le côté familial que maintenant, on est tellement limité au niveau éthique, qu'on ne peut pas vraiment poser trop de questions. Mais, des fois, c'est difficile. (...). Des fois, j'ai de la misère à cerner un enfant, parce qu'au niveau familial, je ne peux pas trop en demander. Puis, quand j'en demande trop, bien, on se fait dire: «Bien là, veux-tu venir rester chez nous?» Tu sais, bon! C'est beau! J'essaie de faire, je fais avec ce que j'ai. Mais, des fois, c'est ça, la communication avec les parents, des fois, c'est difficile. (...) Par contre, souvent je réussis à établir un bon contact avec les parents. Au fur et à mesure qu'ils me connaissent, ils s'aperçoivent que, en fait, ce que je veux, c'est d'aider l'enfant.

Accueillir les demandes des parents et formuler des demandes claires aux parents au sujet de l'enfant

Le service offert par le CPE, donc par l'éducatrice, est un service à la famille. La mission du CPE comporte un double défi, soit d'être à la fois un milieu de développement pour l'enfant et d'être en même temps un organisme de soutien aux parents. La relation entre l'éducatrice et le parent se situe dans cette perspective qui, forcément, engendre des différends sur les priorités des uns et des autres. L'éducatrice comprend que le parent puisse avoir des préoccupations différentes des siennes et accueille ses demandes. Elle sait aussi lui faire part de ses propres demandes.

ER2X190302

Elle m'a dit: «Le moins possible.» La suce, elle veut lui enlever. Le moins possible, la doudou. Cela fait que j'essaie de respecter un petit peu ce que les parents demandent.

IJULIE310501

C'est que les enfants ne sont pas toujours à l'aise pour jouer de par leur habillement, entre autres choses. Il y en a qui sont limités. Ça, c'est quelque

chose qu'on essaie de voir avec les parents : on aimerait ça qu'ils les habillent en vêtements vraiment confortables pour qu'ils puissent jouer à leur aise.

JP2ROSE

Pierrot pleurait du début à la fin de la séance. Solution: j'ai discuté avec sa mère et je crois qu'il associait sa séance avec l'arrivée de sa mère. Sa mère lui a expliqué qu'elle n'arriverait jamais avant 4h30 et qu'elle arriverait une fois la séance terminée. Le problème est réglé.

JP3LOUISE

Pendant la séance de psychomotricité, Lysanne est dans une salle plus vaste, avec un plus grand nombre d'amis, ce qui peut la rendre irritable, selon moi bien sûr. Le summum de son désarroi arrive en particulier quand ses parents viennent la reconduire pendant une séance. Elle pleure alors presque durant toute la séance si je ne la porte pas tout au long. Mes interventions ont été de faire un tableau qui s'adresse aux parents en général qui leur demande d'arriver pour telle heure tel jour pour ne pas nuire au bon fonctionnement de la séance et au plaisir de leur enfant. Ça fonctionne mais il arrive que les parents ne puissent pas respecter cette règle pour toutes sortes de raisons.

Le défi de la communication constitue l'élément central de la relation entre l'éducatrice et le parent et, comme partout ailleurs, il comporte un certain nombre d'obstacles que l'éducatrice doit franchir. Le premier est celui de composer avec les impératifs de la réalité du parent qui peuvent parfois se traduire par des demandes opposées à ses valeurs et convictions ou par des comportements irritants pour elle.

IJULIE310501

C'est sûr que ça fait partie aussi de nos valeurs de base. Il faut toujours que ce soit un jeu pour l'enfant. (...) Si on parle de bricolage, ça va toujours être le jeu. Comme les parents veulent beaucoup qu'on fasse faire des apprentissages préscolaires... Puis non, l'enfant ici, il joue (...) Mais, c'est à travers le jeu qu'il va développer toutes les facettes de sa personnalité. (...) Aussi, il y a des parents qui entrent dans la salle, puis qui vont vers l'espalier qu'on a. Ce n'est quand même pas très haut! Mon Dieu, Seigneur! (...) il faut prendre la peine d'expliquer aux parents. Non! Ce n'est pas dangereux. On a ça depuis quinze ans. Il n'y a pas de problèmes, vous allez voir.

ER2X190302

J'ai bien des parents qui m'ont demandé de ne pas enlever les bas. Ils trouvaient ça trop froid. Moi, ce que je fais, dernièrement, c'est que j'ai dit: «Ceux qui ont le goût de les enlever, vous les enlevez, ceux qui n'ont pas le goût...» Il y en a trois ou quatre qui ont dit: «Moi, maman ne veut pas.»

RS1MARIE010202

Chercheur: Il y a un petit enfant qui est sur le bord du mur. Il observe. Toi, tu

es en train de faire une construction, une deuxième construction à côté. Tu l' observes. Tu lui touches le front.

Éducatrice : C'est lui qui ne «feel» pas aujourd'hui. Là, je ne suis pas contente parce que ses parents, ils ont dit que s'il ne «feelait» pas de les appeler, puis finalement, tu les appelles, et ils ne sont pas là. C'est à ça que je pensais. Je vois qu'il ne va pas bien là vraiment.

L'éducatrice doit ainsi faire face à un certain nombre de difficultés avec les parents qui, si elles ne sont pas correctement résolues, peuvent entraîner une rupture dans la communication. Il semble qu'il soit parfois difficile pour elle de recevoir les commentaires du parent sans leur donner la valeur d'un blâme. De même, l'éducatrice doit travailler à éviter de juger le parent qui n'agit pas conformément à ce qu'elle attend de lui.

ER2X190302

De lui en parler, puis je suis comme un petit peu réticente. Par des expériences passées, on sait que si cette enfant-là, tu lui en parles un petit peu, si tu insistes pour qu'elle participe... Bien, la mère va arriver dans le bureau, puis là: «Vous la traumatisez.» Cela fait que... Il faut y aller mollo avec ça.

ER2X190302

Mais, en même temps, j'ai les parents qui viennent me dire: «Bien, là, il a été grafigné, ça fait trois fois.» Tu sais, ouvre-toi les yeux. Fais ton travail, autrement dit. Cela fait que j'ai comme un stress, c'est sûr là.

EFSYLVIE110602

Tu intervienst plus calme. Si tu es plus calme, automatiquement les enfants vont le ressentir. C'est pour ça que je me sentais agressée quand j'avais des enfants qui arrivaient en criant et en hurlant le matin, parce que les parents ne respectaient pas l'heure ... Vraiment la collaboration, comprends-tu.

3. LES COMPÉTENCES IDENTIFIÉES POUR RACONTER L'HISTOIRE AUX ENFANTS ET ACCOMPAGNER L'ENFANT DANS L'ACTIVITÉ D'EXPRESSION GRAPHIQUE, PLASTIQUE ET LANGAGIÈRE

L'histoire est racontée aux enfants pour leur permettre de faire une transition entre la période de jeu qui la précède et la période d'expression graphique, plastique et langagière qui termine la séance. L'éducatrice sélectionne une histoire qui rejoint l'enfant dans son imaginaire et qui lui offre la possibilité de transcender les angoisses et les peurs caractéristiques de son niveau de développement. L'histoire choisie met en scène un héros auquel peut s'identifier l'enfant et des ogres, des sorcières, des monstres,

des loups qui représentent les difficultés rencontrées par le héros. Ces épreuves lui permettent de se connaître, d'analyser ses sentiments, de se dépasser et par projection, l'enfant intègre progressivement des connaissances sur lui-même et sur la façon de faire face aux difficultés de la vie¹¹. «Tout est présenté dans une dynamique de la victoire. Car le héros en sort toujours vainqueur.»¹²

L'éducatrice planifie au préalable l'histoire qu'elle racontera aux enfants. Pendant la séance, elle raconte l'histoire aux enfants et les invite par la suite à s'exprimer par le biais du dessin, du modelage ou de la construction avec des blocs de bois. Les compétences associées à chacune de ces tâches sont présentées ci-après.

3.1 Planifier l'histoire qui sera racontée aux enfants.

L'éducatrice choisit l'histoire en fonction des enfants de son groupe, de leurs intérêts et de leurs caractéristiques. En principe, l'histoire est courte et comporte une fin heureuse, où le héros a réussi à vaincre les épreuves rencontrées. En puisant dans le répertoire des contes traditionnels, «Le petit chaperon rouge», «Les trois petits cochons» etc, l'éducatrice trouve facilement un contenu approprié aux enfants. Une difficulté parfois rencontrée consiste à choisir ou à adapter une histoire de telle sorte qu'elle ne correspondait plus aux critères.

EFROSE110602

L'histoire, c'est passionnant. C'est vraiment un beau moment! (...) J'avais l'histoire de monsieur Séguin ... C'est très triste, parce que monsieur Séguin, il a un problème. (...) Puis là, à la fin, les enfants étaient tous tristes (lorsqu'ils ont appris que la chèvre avait été mangée par le loup). Puis, je le savais. Alors, il y a une petite qui me dit: «Je pense que je vais dire à mon père de venir tuer le loup.»

L'éducatrice mémorise l'histoire au moment de sa planification puisque l'histoire sera racontée sans aucun support audio ou visuel. En soi, cela peut constituer un défi pour certaines éducatrices.

EFJOËLLE030602

L'histoire aussi, sauf que cela m'a permis de pratiquer ma mémoire. Moi, je suis quelqu'un qui est bien «insécure». L'histoire là, j'ai besoin d'un livre. C'est un gros défi pour moi de raconter une histoire sans livre.

L'éducatrice peut raconter l'histoire à partir de son vécu à condition de respecter les critères de qualité de l'histoire. Cela peut faciliter son travail de planification mais ne devrait pas être pour autant le résultat d'une absence de planification.

ER3X230402

J'ai remarqué, pour faire suite à ce qu'elle nous disait, c'est vrai que lorsqu'on parle des choses qui nous touchent, qui touchent les enfants, les choses vraies... Je raconte souvent aux enfants des affaires que j'ai vécues moi, étant enfant. Je peux te dire qu'ils écoutent. Quand ça ne les intéresse pas les enfants, ça ne les intéresse pas et ça paraît.

RS3JENNIFER190402

Bien, en fait, c'est tout à mesure que ça venait là, tu sais. C'était vraiment quelque chose, c'est vrai que c'est quelque chose qui m'était arrivé. Puis là, je me remémorais comment... En même temps, j'en rajoutais des bouts. Ce n'est pas quelque chose que j'avais préparé d'avance.

EFJENNIFER130602

Comme moi, ce que j'aurais à améliorer, ça serait l'histoire peut-être... Il faudrait que j'essaie de mieux me planifier. Souvent, tu sais, dans mes histoires... Ça, je trouve ça plus compliqué.

3.2 Raconter l'histoire

Lorsqu'elle raconte l'histoire, l'éducatrice cherche à mobiliser l'attention de l'enfant et à susciter son intérêt. Pour cela, elle utilise un langage expressif, elle regarde les enfants tour à tour, leur pose des questions et leur explique les termes qui pourraient être difficiles à comprendre pour eux.

OFROSE060602

«C'est la chèvre de Monsieur Séguin...» Elle regarde beaucoup les enfants à tour de rôle. Elle utilise des tons variés et fait plusieurs gestes amples pour appuyer son récit. Elle parle lentement. Elle explique le mot sabot et le mot étable. Les enfants sont très attentifs (silence, regards dirigés vers l'adulte, bouches ouvertes).

OFMARTINE281002

Elle est assise face aux enfants. Elle met de l'intonation et pose des questions aux enfants pour les faire participer. Elle change de timbre de voix pour le loup, le chaperon rouge et la grand-mère. Elle fait des yeux malins lorsque c'est le loup qui parle. Les enfants sont attentifs; ils la regardent et font silence. L'histoire dure de sept à huit minutes.

RS1JOËLLE250102

Je me disais: «Il ne faut pas que je parle trop vite, parce que quand je suis stressée, je parle trop vite. Je vais parler tranquillement et je vais respirer. Je vais essayer de me calmer.»

Pour bien raconter l'histoire, l'éducatrice doit pouvoir se concentrer. Pour cela, elle se livre à un travail sur elle-même qui lui permet d'identifier ce qui l'aide à rester concentrée et ce qui la désorganise.

EFCAROLINE060602

Mais dans une séance de psychomotricité, à un moment donné, c'était le temps de l'histoire. Puis là, il y a un petit enfant qui s'était blessé pendant la période de jeu, qui s'était fait mal. Moi, ça m'a comme beaucoup dérangée dans l'histoire. (...) Puis, j'ai essayé de faire comme si de rien n'était alors que les enfants le voyaient bien que j'étais dérangée, que je n'étais pas concentrée. Ça fait que, en regardant la cassette, je me suis dit: «Ouais, j'aurais dû prendre un moment, puis là de leur expliquer que bon, je me sens dérangée un petit peu à cause de ce qui vient d'arriver. Puis, je pense qu'on va prendre quelques minutes là, pour que moi je reprenne mes esprits.»

Ainsi, certaines éducatrices aiment impliquer les enfants dans l'élaboration du récit. Cela peut constituer un soutien pour elles bien que leur créativité soit alors fortement sollicitée. Elles y voient un moyen de capter l'intérêt des enfants à condition de bien gérer leur participation.

RS3JOËLLE190402

J'aime ça. Ça me «déstresse» quand ils participent avec moi. Je me sens moins le centre d'intérêt. Parce que ça ne me dérange pas quand j'ai un livre. Mais, quand c'est juste moi qui raconte l'histoire, on dirait que je perds... Je ne sais pas. J'ai comme des blancs de mémoire. Je conjugue mal mes verbes. Je parle, en tout cas, j'ai de la difficulté. J'en perds mon latin, comme on dit. Là, quand ils participent avec moi et qu'on fait des gestes, c'est plus drôle. Moi, ça me détend.

ER3X230402

À un moment donné, ils ont joué aux chevaliers. Il fallait qu'il y ait des chevaliers dans mon histoire. OK! Cela fait que je prends ça.

JP1CAROLINE

Les enfants aiment bien qu'on leur laisse un peu la parole. Il faudra ici que je développe une constance dans ma pratique; ou les tout-petits écoutent, ou bien ils participent verbalement selon un système structuré (tu lèves la main et je te donne la parole).

Par contre d'autres éducatrices peuvent trouver plus compliqué de faire participer les enfants à l'élaboration de l'histoire parce que cela peut les déconcentrer ou qu'il est difficile de gérer leur participation. Elles le précisent alors aux enfants.

ER3X230402

J'établis tout de suite la règle au début. Moi je n'accepte pas qu'on intervienne pendant que je raconte une histoire. Moi, je ne leur laisse pas, parce que là, ça dégénère. Moi, ma grand-mère... Tu as vu ce que ça fait. Je les écoute. Je veux tous les écouter. Cela fait que ça finit que ce n'est pas une histoire.

Comme l'histoire est choisie pour susciter des émotions chez l'enfant, il peut arriver que cela soit difficile à vivre pour certains d'entre eux. Comme dans l'accompagnement décrit précédemment, l'éducatrice accueille l'enfant dans ce qu'il exprime. Une difficulté vécue par l'éducatrice peut être de banaliser la peur en vue de rassurer.

OFANNIE130902

Éducatrice : «Je vais raconter l'histoire des trois petits cochons!»

Enfants : «Oui c'est ça!»

Un enfant : «Moi j'ai peur de cette histoire.»

Éducatrice : «Si tu as peur, tu te colleras sur Manuel. Écoutez bien»

OFMARIE200902

Éducatrice : «Je vais raconter le petit chaperon rouge parce que l'autre fois, j'ai raconté les trois petits cochons.

Un enfant : «Non pas celle-là car j'ai peur.»

Éducatrice : «Elle ne sera pas épeurante, tu vas voir.»

3.3 Accompagner l'enfant dans l'activité d'expression graphique, plastique et langagière qui termine la séance

À la fin de l'histoire, l'éducatrice invite l'enfant à utiliser un ou l'autre des moyens d'expression suivants : dessin, modelage ou construction avec des blocs de bois. L'éducatrice peut offrir un seul médium à la fois ou faire choisir à l'enfant ce qui lui convient le mieux. Dans l'expérimentation réalisée avec les CPE, c'est le dessin qui a été principalement utilisé. Les enfants de moins de trois ans quant à eux pouvaient utiliser en tout temps un tableau muni d'une craie. La démarche d'accompagnement de l'enfant dans cette activité d'expression repose sur les mêmes fondements que la démarche d'accompagnement de l'enfant dans son parcours de maturation psychologique. Il s'agit de bien observer et de bien écouter l'enfant. Dans le cas du poupon, l'éducatrice verbalise ce qu'elle observe pour encourager l'exploration du matériel par l'enfant et l'aider à prendre conscience de la trace qu'il laisse sur le tableau.

RS2ALICE260302

Je voulais aller regarder vraiment là. Puis, eux autres, ils aiment ça faire des dessins. (...) Les plus petits là, ils aiment bien ça le tableau. Alors, je le regardais faire.

RS1ALICE050202

Ils faisaient des points puis des lignes. (...) Ils faisaient des points et je leur disais: «Regarde, tu fais un point. Tu fais une ligne.» C'est pour lui spécifier ce qu'il faisait.

Pour ce qui est de l'enfant de plus de trois ans, qui accède en principe au stade du réalisme fortuit et ensuite, à celui du réalisme intellectuel¹³, l'éducatrice écoute l'histoire que l'enfant raconte sur son dessin et la rédige, telle qu'il l'a dite, sur une autre feuille que celle employée par l'enfant pour dessiner. Elle utilise pour le faire la calligraphie que l'enfant apprendra à son entrée à l'école, soit le caractère «script».

OFJENNIFER041102

Elle distribue les feuilles et place les crayons au centre. «Lorsque vous avez terminé, ceux qui auront le goût de raconter leur dessin, vous venez me voir.» Elle écrit l'histoire des dessins sur une feuille à part. «Je vais en faire trois aujourd'hui car je n'aurai pas le temps de le faire pour tous».

Cette tâche, en apparence simple, offre plusieurs défis à l'éducatrice. D'abord, celui du temps, comme nous l'avons déjà mentionné dans la section portant sur l'encadrement des enfants. En effet, quelques éducatrices trouvent important d'écouter tous les enfants. Elles vont alors préférer rédiger un résumé de l'histoire de l'enfant pour gagner du temps. Dans le contexte où les enfants ne vivent qu'une séance par semaine, c'est peut-être un compromis acceptable même si cela n'a pas le même impact quant à l'éveil de l'enfant au sens de l'écriture. Par ailleurs, certains enfants racontent de longues histoires et d'autres sont peu audibles lorsqu'ils le font. Tout cela constitue un bon défi pour l'éducatrice qui essaie d'accueillir l'enfant dans ce qu'il exprime.

ER3X230402

Moi, encore par rapport au dessin. Je me souviens qu'au début, j'écrivais, j'en écrivais long. Puis, à un moment donné, je les laisse parler. Ils expliquent le dessin. Puis, je résume tout. Je me dis qu'il n'y a pas une fois que j'ai été capable de ne rien écrire sur le dessin. On dirait que je ne suis pas capable de ne pas rien écrire sur le dessin. Je trouve ça comme trop beau. Je me dis, bon...

JP2CAROLINE

Lors du visionnement de la cassette, ce qui m'a frappée lors de cette partie c'est que je voulais réussir à écrire l'histoire du dessin de tout le monde. Ce qui n'est pas possible à cause de la contrainte temps. Ce qui m'amène à essayer de regarder le dessin vite et à tenter d'écrire l'histoire vite. Je ne donne donc pas l'attention requise à l'enfant devant moi, je ne prends pas le temps de valoriser suffisamment le dessin et l'histoire racontée. Pour améliorer cette situation, je devrais avertir les enfants que je n'aurai pas le temps d'écrire l'histoire du dessin de chacun et qu'aujourd'hui je prendrai, par exemple, six amis. La prochaine fois, ce sera d'autres amis. Je pourrais ainsi porter une attention de qualité à l'enfant auprès de moi.

Par ailleurs, il importe que l'éducatrice connaisse bien le développement psychologique de l'enfant, son évolution graphique et la puissance du dessin comme mode d'expression pour être en mesure de bien accueillir ce que l'enfant raconte de son dessin. En effet, la symbolique utilisée par l'enfant pour exprimer ses préoccupations est parfois difficile à recevoir pour l'éducatrice.

ER2Y020402

D'ailleurs, pour les dessins, il y en a qui n'ont fait que des bonhommes morts. Puis ils ont fait des monstres. Il y a eu des drôles de choses. C'était spécial!

OFCMARIE200902

Éducatrice: «Je t'écoute. Un corbeau qui veut attraper le petit chat...»

Enfant : «C'est une maison à poil dur.»

Éducatrice: «Une maison à poil dur. Des poils comme ça? C'est la première fois que j'entends ça.»

OFCAROLINE211002

Un enfant raconte : «C'est un bébé et sa maman qui sont coincés dans une tornade.»

Éducatrice: «C'est une drôle d'histoire ça. Est-ce que ça t'est déjà arrivé?»

Aussi, la façon d'interroger l'enfant sur son dessin devient un atout pour le faire parler. Par exemple, une difficulté rencontrée par certaines éducatrices a été d'interroger l'enfant sur ce que représente son dessin (qu'est-ce que tu as dessiné?) plutôt que de tout simplement l'inviter à en raconter l'histoire ou à en parler.

RS1LAURENCE080402

Éducatrice :Je suis contente. Ça, c'est Jonathan là. Puis,Jonathan, bien au début là, il a été longtemps à me dire: «Je ne sais pas.» Là, il commence à me dire ce que c'est. (...) C'est pour ça que les autres après ça, je ne sais pas si tu as remarqué, mais je pense les autres, je leur demande c'est quoi leur dessin, puis c'est rien, je ne sais pas. Ils font un petit peu comme lui. Parce qu'ils l'ont vu plusieurs fois depuis un certain temps, ils m'arrivent et ils disent: «Je ne sais pas ou quelque chose de même». Dans ce temps-là, je leur dis: «Dis-moi au moins une affaire que tu as fait dans ton dessin.» Là, ils m'en disent une. C'est comme un jeu, je ne sais pas. Je leur demande quand même une chose.

Ceci a pour conséquence d'arrêter l'enfant dans son expression, surtout s'il est au stade du gribouillis ou au début de celui du réalisme fortuit. En effet, à ce niveau de maturité, l'enfant dessine pour explorer la trace et n'a pas encore la préoccupation de représenter quelque chose par son dessin. Et lorsqu'il en a la capacité, l'enfant bénéficie davantage qu'on l'écoute parler de ce qu'il a fait plutôt que d'être interprété.

L'éducatrice qui travaille auprès des groupes d'enfants plus vieux peut les amener progressivement à indiquer eux-mêmes leur nom sur leur feuille. C'est une évolution normale pour l'enfant dans l'apprentissage de la graphie.

OILAURENCE120601

«Ok,As-tu écrit ton nom?» Elle fournit une étiquette à l'enfant comme modèle.

L'éducatrice conserve les dessins et les textes de l'enfant pendant une certaine période de temps de sorte à pouvoir en observer l'évolution. Dans le cas du projet, les éducatrices ont conservé pendant toute l'année les dessins de l'enfant. Par contre, les dessins n'ont pas pu être vraiment utilisés comme moyens de suivre l'évolution de l'enfant, faute de temps et par manque de formation. Par contre, les enfants ont tenu à ravoir leurs dessins à la fin de l'année.

ER2X190302

Moi, je leur ai dit que les dessins, ils les auront... On leur donne les dessins à la fin. Pas à la fin de la séance, mais je veux dire quand on va avoir fini. Je leur ai expliqué ça. Quand on aura fini, quand ça va être l'été, on va aller beaucoup dehors. On les mettra dans une enveloppe. On vous les remettra, avec les dates et toute l'histoire.

ER3X230402

Ils veulent avoir leur livre à la fin. Je leur explique que ce n'est pas tout de suite, mais avant de partir pour l'été, pour les vacances, je vais tout ramasser ça, puis j'ai dit: «Tu vas avoir un beau livre à apporter à la maison.»

Enfin, certaines éducatrices ont remis le texte de l'histoire à l'enfant, à la fin de chaque séance. Cela permettait à l'enfant de pouvoir en parler avec ses parents mais expérience faite, il semble qu'il soit préférable de tout conserver ou de préparer les parents à recevoir ce que l'enfant leur raconte. En effet, les parents s'ils ne sont pas préparés, peuvent se trouver désemparés ou réagir de façon inadéquate. Dans ce cas, il serait préférable que l'éducatrice utilise les textes et dessins pour échanger avec le parent sur l'évolution de l'enfant et sur ce qu'il exprime.

* Séminaire régional de formation, juin 2002.

NOTES

- 1 Ducros et Finkelstein 1990
- 2 Gravel, Parent et Tremblay, 1995 p. 215
- 3 Jaccoby dans Cloutier et Renaud 1990
- 4 Paquette 1976
- 5 MFEQ 1997
- 6 Skonkoff 2000; Robert-Ouvray 1997; Cloutier et Renaud 1990
- 7 Henderson 1964; Jung 1964
- 8 Plumet 2003; Cloutier et Renaud 1990
- 9 Pierrehumbert 2003
- 10 Bassano 2003; Pajen 2003
- 11 Henderson 1964; Bettelheim 1976; Bernier 2001
- 12 Bernier 2001, p. 52
- 13 Schack 2000



Chapitre 6

LES CONDITIONS À METTRE EN PLACE POUR ASSURER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PERSONNEL ÉDUCATEUR EN MATIÈRE DE PSYCHOMOTRICITÉ

1. MOTIVATION ET OUVERTURE PAR RAPPORT À L'INTÉGRATION DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE
2. CHANGEMENT DU CADRE DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE
3. CHANGEMENT DE LA RELATION ADULTE-ENFANT
4. CE QUI A PERMIS L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE : SE METTRE EN RECHERCHE SUR SA PRATIQUE ET PORTER UN JUGEMENT CRITIQUE SUR SON ACTION PROFESSIONNELLE

LES CONDITIONS À METTRE EN PLACE POUR ASSURER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU PERSONNEL ÉDUCATEUR EN MATIÈRE DE PSYCHOMOTRICITÉ

Le projet de recherche avait comme second objectif de préciser les conditions à mettre en place pour permettre au personnel éducateur en poste dans les CPE de développer les compétences professionnelles requises pour intervenir en psychomotricité.

C'est l'analyse des changements observés dans les représentations et dans les pratiques du personnel éducateur qui fournit l'information permettant de juger de l'impact du programme de formation expérimenté pendant la recherche. Pour ce faire, nous avons notamment étudié l'évolution des représentations que les éducatrices se font de la psychomotricité, de la séance de psychomotricité, de leur rôle auprès des enfants pendant la séance et de l'accompagnement de l'enfant dans son développement. Nous nous sommes aussi intéressées aux représentations de leur développement professionnel, à ce qui l'influçait et à leur représentation de l'équipe de travail comme espace d'évolution professionnelle. De plus, nous avons cherché à identifier ce qui avait réellement changé dans leur pratique, d'abord dans leur façon de réaliser les séances de psychomotricité avec les enfants et ensuite dans la qualité de l'accompagnement qui était offert aux enfants pendant la séance. Nous nous sommes ainsi penchées sur la qualité de l'interaction adulte-enfant en examinant entre autres la façon dont l'adulte interagit avec l'enfant et utilise le pouvoir dans sa relation à l'enfant. Par ailleurs, nous avons examiné dans les verbalisations recueillies, les jugements que chaque personne a portés sur sa propre pratique pour repérer les indices de son évolution professionnelle en matière de compétences spécifiques à la pratique psychomotrice. C'est ainsi que nous avons recherché les indices des changements opérés par la personne et jugés satisfaisants pour elle dans sa pratique. Nous avons aussi regardé ce qui était perçu comme une difficulté par l'éducatrice dans sa pratique. Enfin, nous avons tenté de saisir ce qui avait aidé le personnel à changer et ce qui restait à améliorer.

Les résultats de cette analyse sont présentés dans le présent chapitre sous quatre thèmes. Le premier est celui de la motivation et de l'ouverture du

personnel par rapport à l'intégration de la pratique psychomotrice qui faisait l'objet du projet. Ce thème nous apparaît important à considérer vu l'influence de l'engagement du personnel dans la réussite d'une innovation pédagogique. Le second thème qui est exploré est celui de l'évolution du cadre de la pratique psychomotrice qu'il nous paraît essentiel de traiter étant donné notre objectif d'introduire une nouvelle façon de faire la psychomotricité avec les enfants dans les CPE. Le troisième thème abordé concerne les changements observés dans la relation adulte-enfant, relation dans laquelle se traduit la visée éducative et préventive de la pratique Aucouturier. Enfin, dans le dernier thème, nous faisons la lumière sur ce qui a permis l'évolution professionnelle du personnel impliqué dans le projet quant à sa façon de faire la psychomotricité avec les enfants.

1. MOTIVATION ET OUVERTURE PAR RAPPORT À L'INTÉGRATION DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE

Le développement professionnel est une démarche continue qui s'actualise à mesure que l'éducatrice est capable d'intégrer dans sa pratique de nouvelles connaissances et façons d'agir. Ceci passe nécessairement par un changement dans les représentations comme nous l'avons précisé au chapitre du cadre conceptuel. Ce changement et l'évolution des pratiques professionnelles qui en découlent sont cependant influencés par les motivations de l'éducatrice et son ouverture pour entreprendre une innovation pédagogique. Nous savons qu'une innovation pédagogique suscite des attentes quant au bénéfice souhaité par les personnes et celles-ci constituent une autre source de motivation à s'engager dans une nouvelle démarche. Cependant, innover génère aussi des craintes reliées à l'insécurité que provoque le changement. Celles-ci pourraient limiter l'élan positif des éducatrices pour intégrer la pratique psychomotrice dans leur milieu, d'où l'importance de les prendre en considération dans la démarche de formation.

Nous exposons dans cette partie ce qui a suscité et maintenu la motivation du personnel des CPE et comment se sont atténuées les craintes du personnel impliqué dans le projet.

1.1 Ce qui a suscité et maintenu la motivation

Motivation initiale

De façon générale, toutes les éducatrices ont exprimé au départ de grandes attentes en regard du projet. Sylvie les verbalise ainsi : «Moi, mes attentes

sont grandes face à ça. Je te dis, je veux de l'information. Je veux des trucs. Je veux des moyens. Je ne veux pas à moitié, je veux tout. Je te le dis, je suis exigeante, mais je veux tout» (ISYLVIE250501). L'ensemble du personnel éducateur recherche avant tout une nouvelle pratique pédagogique pour les activités de mouvement avec les enfants et ceci représente une motivation capitale tout au long du projet. Les éducatrices souhaitent que l'expérience les mette en situation de développer leurs compétences et leurs attitudes pour encadrer les enfants non seulement dans la salle de psychomotricité mais aussi dans leur quotidien au CPE. Le projet est vu comme une source de motivation pour améliorer leur action professionnelle.

IJENNIFER240501

Des fois, quand ça fait longtemps qu'on travaille en garderie, on a le goût que ça change un petit peu. En même temps, ce projet-là, ça va venir comme changer, ça va nous donner encore un petit coup d'épaule.

ILOUISE240501

Et moi, j'en ai une attente par rapport à moi, ça serait de corriger mes interventions aussi parce que j'essaie qu'elles soient correctes. On essaie toujours de faire du mieux qu'on peut. Il y a sûrement des choses que je ne fais pas parfaitement. Il n'y a personne de parfait. J'aimerais ça m'imbiber de ce projet-là. Ça me donne des coups d'énergie.

IJOËLLE250501

Je dois avouer que j'attends beaucoup au niveau de la formation qu'on va suivre parce que, justement, je ne sais pas si des fois j'en fais trop ou si je n'en fais pas assez. Je ne sais pas. En tout cas, j'essaie d'en faire et de ne pas trop en faire non plus. (...) Je me pose beaucoup de questions à ce niveau-là, de mon rôle au niveau psychomoteur.

Plusieurs éducatrices détenaient déjà des informations sur la pratique psychomotrice Aucouturier avant le projet, obtenues par la lecture de l'ouvrage de Sylvie Donnet, par des collègues ayant étudié en TÉE au Cégep de Jonquière ou parfois, par les stagiaires qu'elles ont reçues. En effet, comme nous informions nos élèves de l'existence de cette pratique dans le cadre d'un cours de quatre heures portant sur le sujet, certaines éducatrices disposaient déjà de quelques connaissances sur la pratique. De plus, dans un des CPE, une éducatrice avait eu l'opportunité d'assister à un stage de formation d'une semaine qu'un formateur belge de l'ASEFOP avait dispensé à notre équipe départementale. Dans ce milieu, un travail d'implantation de la pratique était déjà amorcé. Ces premiers contacts avec la pratique avaient permis à un certain nombre d'éducatrices d'en saisir l'intérêt. Par exemple,

dès le début du projet, Alice croit que cette approche est avantageuse parce que l'enfant est placé dans des situations où il peut faire ce qu'il est capable de faire. Elle utilise déjà des blocs mousse et elle croit que le projet pourra l'aider à adapter la pratique à sa clientèle (IALICE280501). Martine, de son côté, était convaincue de l'intérêt de la pratique Aucouturier parce qu'elle en observait les bienfaits, notamment au niveau du calme, de la confiance en soi et de la capacité d'attention des enfants.

IMARTINE280501

Moi, je l'ai connu par l'entremise de mes collègues ici. Elles m'ont fait partager ça. On a fait venir un livre. On avait beaucoup d'intérêt par rapport à ça. Je me suis documentée énormément. Bien, énormément... avec ce qu'on peut trouver. J'ai tout lu, j'ai lu le livre. Non, mais on a cherché plus loin, mais on n'a pas trouvé beaucoup de documentation.

IMARTINE280501

J'ai l'impression aussi qu'ils se dépassent eux-mêmes. Ils font des choses qu'on ne les voit pas faire normalement en garderie. Il y a des enfants qu'on voit ici courir, faire des choses. On arrive dans la salle, wow, il arrive à faire ça! Il monte à tel endroit. On dirait que les enfants se dépassent. Ils vont chercher plus loin. Ils essaient des choses. (...) Tu vas chercher une certaine attention. Je vois la différence quand on va à la salle de psychomotricité. On arrive après pour dîner, les enfants sont plus calmes.

Pour développer leur intervention en psychomotricité, les éducatrices sont disposées à suivre une formation incluant un accompagnement qui leur permettra, comme équipe, de développer une même vision de l'intervention et ceci, non seulement dans la salle de psychomotricité mais aussi dans le quotidien du CPE. L'adhésion de toute l'équipe importe aux éducatrices qui souhaitent offrir un milieu éducatif idéal pour les enfants.

IMARTINE280501

Par rapport à ce projet-là, je pense que ça va être important qu'on ait une ligne là-dedans. Je pense que ça va changer. Les attentes sont beaucoup par rapport à la vie à l'intérieur du milieu. J'ai comme la certitude que quand tous les enfants vont faire une séance de psychomotricité comme il faut, le mieux possible, je pense que ça va changer la dynamique à l'extérieur de la salle de psychomotricité. Ça va donner aussi, je te dirais... du côté éducatif, on n'a pas nécessairement la même vision. Donc, on va pouvoir en discuter. Ça va faire avancer ailleurs. C'est des attentes que j'ai.... À changer la façon de voir des gens. Les garderies, ce n'est pas un stationnement pour les enfants. Ils sont là pour jouer. Ils sont là pour apprendre à (se) socialiser.

De leur côté, les coordonnatrices soulignent la difficulté pour le personnel d'animer des séances de psychomotricité, la difficulté de trouver des choses

concrètes sur le sujet et le besoin de formation dans le domaine. Le projet leur apparaît comme un moyen concret d'améliorer leur programme éducatif.

IJULIE310501

On attend beaucoup de la formation. ... On a besoin de formation.... En psychomotricité, il ne s'est pas fait beaucoup de choses à ma connaissance. C'est comme amener quelque chose de nouveau. C'est ça, pour comprendre c'est quoi la pratique comme telle. Ça, c'est notre première étape. La deuxième étape, ça sera l'application. Nous autres, on le voit vraiment comme ça. Après avoir appris c'est quoi et comment on est censé le faire, après on va intégrer ça. Effectivement, ce sera fait en fonction de notre aménagement, de notre fonctionnement et avec le nombre d'enfants qu'on reçoit.

Les coordonnatrices espèrent que le projet saura s'adapter à leur réalité et elles souhaitent recevoir des conseils sur l'aménagement d'une salle de psychomotricité. Elles s'attendent à ce que tout leur personnel adhère au projet pour développer une réelle expertise en la matière. Une coordonnatrice exprime même le souhait que le CPE en fasse une spécialité pour se différencier des autres CPE. Pour ce faire, elle souhaite que son CPE bénéficie éventuellement d'une reconnaissance officielle et elle espère que des éducatrices pourront poursuivre leur perfectionnement.

IRUTH240501

C'est sûr qu'il faut être visionnaire; présentement, il y a des listes d'attente de parents et, dans quelques années, avec tout le boom de développement, ça va diminuer. Moi, je veux... Là, je pense à la gestion, côté administratif, je veux qu'on ait quelque chose de différent, qu'on puisse avoir une spécialité..... Moi, je veux approfondir même quand le projet va être fini. ... Si je vois qu'il y a des filles qui accrochent, je vais les pousser et je vais les soutenir pour qu'elles aillent chercher tout ce qu'elles ont besoin d'aller chercher.

En résumé, les éducatrices et coordonnatrices des deux CPE étaient très motivées au départ du projet parce qu'elles étaient avides de connaissances. Elles voulaient mieux comprendre les visées et fondements de la pratique pour ensuite améliorer leur projet éducatif et leur intervention. Sur cet aspect, nous pouvons affirmer que les conditions de réussite d'une innovation pédagogique étaient présentes dès le départ. Nous pouvons penser que le fait d'avoir exigé le consensus de l'équipe du CPE pour participer au projet de recherche a influencé favorablement la motivation.

Motivation pendant le projet

La motivation pour le projet s'est maintenue et était observable tout au long de l'expérimentation et ce, pour l'ensemble du personnel. La pratique

régulière avec les enfants constitue un facteur déterminant de leur motivation. Louise et Alice par exemple, ont découvert que la pratique Aucouturier pouvait se faire avec des enfants de moins de trois ans. Le fait de les voir évoluer représente une source constante de motivation pour améliorer leur action.

JP2LOUISE

Je suis à l'écoute des poupons avec qui je travaille et je veux absolument trouver la meilleure façon de faire cette pratique tout en respectant totalement les rythmes et besoins de chaque enfant. Je continue de vivre mes séances avec les poupons avec un enthousiasme grandissant de fois en fois.

JP1ALICE

J'éprouve beaucoup de plaisir à expérimenter la pratique Aucouturier. Voir évoluer et participer les enfants pendant les séances m'amène à découvrir des choses sur moi, même si celles-ci ne sont pas nécessairement positives.

La motivation à agir pour développer des interventions cohérentes au sein de l'équipe, dans une vision commune de la pratique, s'est conservée tout au long du projet. Louise l'exprime ainsi dès la première micro animation :

JP1LOUISE

Mon «sentiment» suite à mon cheminement est vraiment de l'enthousiasme à mettre en pratique de jour en jour cette merveilleuse approche. L'équipe, moi inclus, semble unie d'une seule et même voix pour faire de cette pratique la «nôtre».

L'analyse des activités de formation et la synthèse des outils d'évaluation du projet permettent de dire que la participation à toutes les activités d'apprentissage a été exemplaire, ce qui est un indicateur important de la motivation du personnel. En effet, l'intérêt de l'ensemble du personnel éducateur s'est manifesté par une présence constante à toutes les activités prévues au plan de formation (2 absences dans l'ensemble des activités), et par une participation dynamique aux échanges proposés.

La formation de base, et particulièrement le fait d'avoir observé une séance avec des enfants, a contribué à clarifier l'objectif visé par le projet. Le personnel a souligné l'aspect concret de la journée qui lui a permis de saisir certains concepts de la pratique Aucouturier et de mieux comprendre vers quoi il s'en allait. C'est une activité qui a alimenté la motivation.

EFRUTH130902

C'est sûr que les filles aiment beaucoup quand c'est concret. Comme la formation, le fait qu'il y a eu l'observation des groupes, ça été vraiment concret. (...) Oui, la formation initiale, quand on a observé (une séance). Cela

nous a vraiment enrichies... C'est sûr que de la théorie, il faut qu'il y en ait. Mais, le fait d'avoir vu la théorie appliquée, ça donné... On a vraiment encore plus compris. Observer l'animation a été vraiment l'activité qui nous a mis dedans, j'ai l'impression. On a vu c'était quoi une séance. Je pense que cela a beaucoup ressorti. Puis, c'est ce qui a fait embarquer le monde aussi.

Un autre indice de la motivation du personnel se situe dans le fait que toutes les étapes des trois micro-animations proposées ont été réalisées. L'entretien réflexif constitue l'activité qui a suscité le plus de motivation chez les éducatrices et toutes ont jugé très positivement cette activité. Les craintes initiales qui avaient été exprimées ont vite été atténuées par les nombreux avantages qu'elles retiraient de cet échange. Les éducatrices disent que l'entretien réflexif leur a permis d'obtenir des réponses à certains de leurs questionnements. Il leur a permis d'être validées et encouragées dans leurs bonnes interventions et de recevoir de l'aide pour trouver des solutions à leurs difficultés. Le feedback reçu des collègues les a amenées à ajuster leur pratique et cela est finalement perçu comme une source de motivation. L'entretien réflexif semble contribuer au développement de la confiance en soi et créer les conditions propices à l'ouverture aux autres.

JP1JENNIFER

Pour ma première participation à un entretien réflexif, je considère que ça s'est bien déroulé. L'expérience a été très bénéfique au point de vue professionnel. Se regarder, et discuter avec nos collègues de travail, s'avère être une expérience positive pour moi.

EFJOËLLE030602

Comme équipe, c'est sûr qu'on devrait faire toujours des retours avec toute l'équipe. On trouve des solutions ensemble. Souvent, on se sous-estime comme équipe. Moi, je me sens moins gênée de parler de ce que je vis avec mes enfants. J'en parle des fois à une de mes consœurs, puis ça va m'aider. Elle va me donner des trucs, des choses auxquelles je n'ai pas pensé. Bon, avec ce que je vis, avec ce qu'elle a vécu avec d'autres enfants...Ça m'a donné des moyens, des outils que je n'avais pas auparavant.

JP1MARIE

Je trouve ça stimulant, enrichissant et essentiel de partager avec les autres l'expérience vécue dans le projet puisque ainsi, je trouve de nouvelles façons d'intervenir et je suis aussi encouragée à continuer certaines interventions (ou façons d'agir) qui sont considérées comme étant positives et intéressantes.

Le plan de formation incluait une activité visant à ce que chacune des deux équipes puisse se définir un plan d'action avec des objectifs clairs et des indicateurs permettant d'en évaluer l'atteinte. Malgré que les rencontres à

ce sujet aient surpris par l'exigence d'un exercice auquel le personnel n'était pas habitué, les deux CPE ont réussi à le faire et à se doter d'un plan d'action*. Au bout du compte, les équipes ont constaté que cela les avait effectivement aidées à préciser ce qu'elles attendaient de la démarche (Synthèse d'évaluation du projet 280902). Dans ce sens, nous croyons que l'élaboration des plans d'action a contribué au maintien de la motivation au cours du projet. Bien que les démarches de chacune des équipes aient été effectuées en parallèle, les objectifs se recoupaient et se résument ainsi :

- Offrir un meilleur encadrement pédagogique aux enfants en psychomotricité.
- Proposer de nouvelles pistes d'exploration aux enfants de moins de deux ans.
- Définir une vision commune autour de l'intervention en psychomotricité et améliorer ainsi le travail en équipe dans le milieu. Plus particulièrement, le personnel souhaite que le projet amène l'équipe à se recentrer sur sa mission éducative et que cela se manifeste dans le travail quotidien en améliorant l'intervention démocratique dans toutes les interventions auprès des enfants.
- Intégrer la pratique psychomotrice Aucouturier dans le programme éducatif et se donner une caractéristique particulière. Pour un des CPE, cet objectif comprenait l'idée de devenir un centre de référence pour la pratique Aucouturier.

Ces objectifs, ainsi que les indicateurs qui avaient été définis pour en évaluer l'atteinte, ont servi de cadre de référence pour faire l'évaluation du projet avec chacune des équipes. Les résultats de ces évaluations ont été pris en compte dans l'analyse des données que nous présentons dans les sections qui suivent et ce, en fonction des thèmes qui sont traités.

Un autre élément que l'on peut associer à la motivation est l'encadrement reçu de la part des chercheuses dans le projet. En effet, certaines ont exprimé que le fait de sentir une structure dans le programme de formation et de bénéficier d'un soutien dans la réflexion sur leur pratique a été sécurisant et que cela leur a permis de progresser.

EFJULIE130902

Je te dirais que (...) c'était la première fois qu'on avait un encadrement aussi structuré. Ce qui était intéressant, c'est de pouvoir... on essaie, on revient en formation, on a des questions. Ok! Ce n'est pas vrai qu'en ayant une formation de base, qu'on va arriver dans le milieu, l'appliquer et que tout va bien aller.

* Plan d'action du CPE1 et plan d'action du CPE2.

Ce n'est pas vrai du tout. Cela fait que de pouvoir expérimenter pour revenir ensuite se vérifier et valider a été important.

EFLOUISE060602

Les chercheurs. Vous êtes les personnes qui ont été, comment je dirais, mes coachs, mes personnes qui me ramenaient tout le temps. Même si c'était parfois juste des questions, je savais où est-ce qu'elles voulaient en venir ces questions-là. En tout cas, c'est ça, vous êtes des guides. Vous êtes des personnes avec qui j'ai eu beaucoup de plaisir à travailler. Puis, cela a été très enrichissant.

Enfin, les activités de réflexion avec l'aide de personnes-ressources et le séminaire régional apparaissent comme des éléments forts pour stimuler les participantes à poursuivre la démarche et à continuer d'évoluer dans la pratique.

EFLOUISE060602

Puis, le pédopsychiatre, j'ai tellement trouvé ça bien. (...) Je pense qu'on devrait toutes avoir une rencontre une fois par mois ... J'ai tellement trouvé ça enrichissant.

EFCAROLINE060602

C'est sûr qu'on s'en va de plus en plus vers la pratique d'Aucouturier (...) Mais là, on va en faire de plus en plus des séances, parce que l'expert de la pratique, elle nous a dit ... qu'on pouvait en faire beaucoup dans notre salle.

1.2 Résorption des craintes

L'adhésion volontaire au projet n'élimine pas d'emblée toutes les craintes et les peurs inhérentes à l'innovation.

ILOUISE240501

Je ne sais pas si je peux en parler, mais il y a beaucoup de gens dans l'équipe qui ont peur. C'est sûr que l'inconnu, ça fait peur... J'avais de la difficulté avec les réticences de l'équipe, de certains membres de l'équipe. J'espère qu'elles vont disparaître ces peurs-là.

Le personnel a exprimé des craintes au début du projet et les données recueillies montrent qu'elles se sont en grande partie résorbées. Ainsi, le fait de devoir être observé et filmé était à l'origine de la principale insécurité du personnel éducateur au début du projet. Cependant les éducatrices ont affirmé, avec plus ou moins d'intensité, l'importance de passer par-dessus cette limite pour évoluer (IJOËLLE250501, JP ILOUISE). Cette crainte d'être jugée s'est vite résorbée avec le temps lorsqu'elles ont constaté que tout se faisait dans le respect. Finalement, toutes ont réussi à se filmer et à s'auto analyser. Plusieurs éducatrices ont si bien dépassé cette crainte qu'elles n'en font plus mention lors des activités de formation et d'évaluation du

projet. Parmi celles qui en ont parlé, la plupart ont plutôt exprimé la richesse de cette activité et disent avoir réussi à surmonter leur crainte (EFLOUISE060602, EFMARIE120602, EFE4LAC060602).

ER1Y190202

C'est bon de se faire filmer. Bien, déjà de voir la cassette, de se voir... Déjà aujourd'hui, je constate que j'ai moins parlé. J'ai beaucoup moins été éparpillée aujourd'hui.

EFJOËLLE030602

Je me sens moins stressée par rapport à cela. Maintenant, je suis rendue habituée de me voir. On s'écoute chez nous. Mon garçon m'écoute aussi. Bon, je me fais plus confiance aussi. Je sais que j'ai des choses à améliorer. Je me vois sous mon vrai jour. Mais, comme je vous dis, il n'y a pas juste le côté négatif. Puis, j'essaie de plus m'accepter aussi. Ce n'est pas évident, mais bon. Je suis rendue habituée. Puis, je pense que s'ils me redemandaient, je dirais oui. Je serais la première à dire oui. (Après le projet), on va continuer, ça ne me dérange pas. Je suis prête à continuer. Parce que je sais que ça va m'apporter beaucoup. Je le vois avec les enfants aussi qu'il y a une évolution, puis que mes interventions ont changé. Ça me fait évoluer et je pense que ça serait important même qu'on continue de le faire à la garderie et se filmer. Parce que c'est vraiment important. (...) Ça va être juste un avancement. Je vois ça comme positif maintenant.

Quelques éducatrices ont par moment fait mention de l'effet négatif de la caméra sur leur intervention. Il semble qu'il soit parfois difficile pour elles d'agir naturellement lorsque la caméra est dans la salle.

RS2MARIE150302

Je pensais: « Bon, il va falloir que j'aille les chercher un par un. Puis, que je retourne. J'ai hâte de raconter mon histoire. Est-ce que cela va finir? Puis, c'est dérangeant, je suis filmée. Est-ce que je vais me fâcher pareil?»

ER3X230402

Moi, j'agis autrement quand je ne suis pas filmée. J'aime raconter des histoires. (...) J'établis tout de suite la règle au début et je n'accepte pas qu'on intervienne pendant que je raconte l'histoire. Mais là, je veux tous les écouter. Alors, je les écoute et ça finit que ce n'est plus une histoire, ça dégénère. (...) Quand je suis filmée, on dirait que là, je veux comme trop respecter les enfants.

Un certain stress à l'idée de raconter l'histoire a aussi été énoncé dans les craintes de quelques éducatrices au début du projet. En effet, celles-ci semblent penser que certaines personnes réussissent mieux que d'autres à raconter des histoires et qu'il est plus difficile de le faire sans livre. Aussi, elles disent que cela peut être «gênant» de raconter l'histoire surtout si elles sont observées. Cependant, les entrevues finales permettent de dire que la

pratique régulière, le fait de bien se préparer et la participation des enfants ont permis à ces éducatrices de prendre de l'assurance dans cette tâche (EFROSE110602, RS3JOËLLE190402, EFJENNIFER130602).

EFJENNIFER130602

C'était l'histoire, je pense au début qui me... Je me disais: «Ah, mon Dieu, comment on va faire? Cela en fait des histoires à raconter.» Tu sais, c'est un petit peu gênant que je me disais. Puis, au contraire, tu vois, à force de le faire... C'est sûr que la première fois, cela a été un petit peu tannant. Bon! Je pense que c'est quelque chose à laquelle on s'habitue. Même que c'est agréable... Aujourd'hui, je me sens super à l'aise avec ça. J'ai pris beaucoup d'assurance.

Finalement, une préoccupation partagée par quelques éducatrices concernait le changement que l'introduction de la pratique les obligeait à faire dans leur routine quotidienne. En effet, elles s'interrogeaient sur la faisabilité de la pratique psychomotrice dans leur contexte puisqu'elles avaient l'habitude de travailler à deux. Dans ce cas, les éducatrices concernées ont réussi à s'organiser pour travailler ensemble lors des séances et ce, dès le début du projet (ISYLVIE250501, IMARTINE280501, ILOUISE240501, ICAROLINE250501).

Quant aux craintes spécifiques du personnel de direction (directrices et conseillères pédagogiques), elles concernent d'abord leur responsabilité quant à la satisfaction de leur équipe dans le projet, puisqu'elles en avaient fait la promotion. Comme les deux CPE vivaient leur première expérience d'une recherche-action impliquant directement leur personnel, il était difficile de bien estimer les exigences du projet et, au moment de l'élaboration des plans d'action, les premières réactions des éducatrices ont inquiété les directrices et conseillères pédagogiques. Cette crainte s'est estompée à mesure que le projet évoluait et qu'elles constataient la participation active du personnel.

EFCAROLE200902.

Quand on a su un petit peu plus dans quoi on s'embarquait, je me suis sentie responsable. C'est moi là qui avait été voir toutes les filles: «Regarde, on a un projet». Je l'avais présenté un petit peu, mais même moi, je ne pensais pas que c'était gros comme ça. Hé! C'était quelque chose là. Cela fait que je l'ai comme un petit peu présenté. «Ah, ça va être agréable.» Quand j'ai commencé à voir les réactions du monde... Là, j'ai comme dit: «Mon Dieu, c'est moi qui les a embarquées là-dedans!»

EFRUTH130902

Au début, c'était abstrait. (...) La motivation, elle n'a pas baissé avec les mois, elle a augmenté. Puis, je dis moi qu'elle a augmenté parce qu'aussi, elles ont dû

voir du changement chez certains enfants. Elles ont vu ce que cela apportait. Elles se sont sûrement senties plus en confiance. C'est valorisant! C'est comme plus professionnel. C'est sûr que, parce qu'elles sont motivées les filles, je n'ai même plus à dire... Je n'ai jamais dit à quelqu'un: «Bon, il faudrait que tu fasses des séances. Tu n'en as pas fait.» Elles en font toutes une fois par semaine. (...) Puis, ce qui est aussi motivant, c'est le groupe des poupons. C'est quelque chose! Peut-être que l'éducatrice n'aurait pas embarqué, se disant : «Ah, ils sont trop petits» (...) En tout cas, je l'ai dit. Moi, ma vision, ce qui s'est passé, ça s'est bien passé. A présent, les filles sont embarquées. Les séances se font régulièrement. Je ne peux pas demander plus que ça.

De plus, le personnel de direction redoutait les problèmes organisationnels liés à l'implantation de la pratique dans le quotidien du service. Entre autres, il craignait que les éducatrices éprouvent de la difficulté à insérer la pratique dans le programme d'activités quotidien. Finalement, cela s'est fait harmonieusement grâce à l'élaboration de l'horaire collectif. D'autres problématiques, comme le réaménagement de la salle de psychomotricité, ont été résolues avec le soutien des chercheuses et du personnel, ce qui a eu pour effet de les rassurer.

Pour le personnel de direction appelé à soutenir l'équipe sur le plan pédagogique, le fait de ne pas «pratiquer» auprès des enfants a aussi été énoncé comme une crainte (IRUTH240501, EFJOHANNÉ130902, IJULIE310501). Cela n'a pas affecté leur implication dans les autres activités de formation mais effectivement, c'est une crainte qui est justifiée et que nous devons considérer dans le développement de la pratique et le suivi du projet de recherche.

Enfin, le taux élevé de roulement de personnel dans les CPE, en raison notamment du jeune âge des employés et des retraits pour congé de maternité que cela entraîne, amène une difficulté particulière qui suscite des craintes chez les directrices. En effet, l'arrivée de nouvelles éducatrices n'ayant pas suivi la formation leur fait craindre de ne pas être en mesure de poursuivre la pratique. C'est aussi une question que nous devons examiner dans le suivi du projet.

2. CHANGEMENT DU CADRE DE LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE

Pour savoir si le projet de formation a eu un impact sur le cadre de la pratique psychomotrice réalisée avec les enfants, nous nous sommes demandé s'il y avait eu une évolution dans la représentation que le personnel éducateur se faisait de la psychomotricité et nous avons cherché à savoir si la pratique psychomotrice s'était structurée avec le projet.

Pour ce qui est de l'évolution de la représentation de la psychomotricité, nous nous sommes intéressées à la question de l'approche globale de l'enfant et à celle de l'importance accordée au mouvement dans le développement du jeune enfant.

Quant à la présence d'une pratique structurée, nous commençons par regarder si la pratique Aucouturier a été intégrée dans le programme d'activités que les éducatrices proposent aux enfants et si cela a produit un changement par rapport aux activités offertes aux enfants. Nous considérons ensuite d'une façon particulière l'expérience réalisée avec les enfants de moins de trois ans.

2.1 Évolution de la représentation de la psychomotricité

2.1.1 La psychomotricité versus l'approche globale de l'enfant

La psychomotricité est un concept qui a été défini par différents auteurs² et qui réfère à une approche où l'enfant est abordé dans sa globalité, ce qui signifie que l'on reconnaît l'impact de l'activité sensorimotrice de l'enfant dans le développement de l'ensemble des dimensions de sa personne. Dès le début du projet, cette notion est présente dans la représentation de la psychomotricité de la plupart des éducatrices, mais dans un flou qui s'est plus ou moins précisé avec le temps, selon les sujets.

Ainsi, Alice et Joëlle définissent dès le départ la psychomotricité comme une approche globale de l'enfant qui vise son développement physique et psychologique par des activités de mouvement (IALICE200501, IJOËLLE250501).

Par contre, Joëlle reconnaît que dans la pratique, elle s'en tenait davantage à la dimension motrice de l'enfant lorsqu'il était question de faire de la psychomotricité avec les enfants et ce, bien qu'elle ait toujours été consciente de l'importance de prendre en considération l'enfant dans sa globalité. Le projet lui a permis de tenir compte des différentes dimensions de l'enfant dans sa façon d'intervenir. Nous observons d'ailleurs que le vocabulaire utilisé s'est précisé pour parler de la dimension psychosociale de l'enfant.

IJOËLLE250501

Je trouve que la psychomotricité, c'est ça, ce n'est pas juste au niveau physique, ça va chercher la communication. Ça va chercher tellement d'aspects : l'aspect sensoriel...

² Voir le chapitre 2 présentant le cadre conceptuel.

Pour moi, c'est le développement psychologique, psychique et moteur chez l'enfant qui est relié, d'après moi, aux fonctions neurologiques. C'est un tout en fait, ce n'est pas juste une partie. Comme l'enfant, pour moi, c'est un tout. Il y a l'aspect social, l'aspect affectif, l'aspect moteur. Moi, je le vois comme ça. Donc, la psychomotricité pour moi, c'est ça. C'est plusieurs aspects au niveau psychique et physique qui sont liés au processus de maturation de l'enfant.

EFJOËLLE030602

Comme je vous l'ai dit un petit peu auparavant, quand je faisais de la psychomotricité, je touchais plus au sensorimoteur. C'est ça, maintenant, j'ai l'impression que je touche à tous les niveaux. C'est vraiment de la psychomotricité. Ça touche globalement l'enfant, à tous les niveaux : moteur, intellectuel, moral, puis la représentation, le langage, la communication, la socialisation. C'est ça, j'ai l'impression que je suis plus satisfaite de moi quand je fais ces séances-là.

Pour toutes les éducatrices, la psychomotricité revêt un caractère important pour le développement de l'enfant. La plupart d'entre elles lui attribuent d'abord une valeur de dévouement. De plus, nous décelons une autre constante : l'emphase est souvent mise sur une ou l'autre des dimensions du développement de l'enfant. Par exemple, plusieurs éducatrices voient davantage le lien entre la dimension physique et le développement intellectuel de l'enfant et croient que la psychomotricité les rend plus disponibles à l'apprentissage.

EFLOUISE060602

Par rapport à son développement mental, il commence d'abord par bouger. Puis, tout doucement, ça s'en va vers l'intellectualisation. Je pensais ça aussi mais, on dirait, que là, c'est encore plus, j'y crois encore plus.

IMARTINE280501

Tu vas chercher une certaine attention. Je vois la différence quand on va à la salle de psychomotricité. On arrive après pour dîner, les enfants sont plus calmes. Tout de suite, tu vois la différence. Tu es capable là d'aller chercher leur attention et leur redonner autre chose. On dirait que les données entrent plus.

EFMARTINE110602

Je crois beaucoup que de zéro à cinq ans, c'est le seul moment de leur vie où ils peuvent bouger, jouer, faire ce qu'ils ont envie de faire. Une fois qu'ils vont être rendus à l'école, bien là, ils vont avoir exploré énormément de choses là-dedans. Donc, ils vont peut-être être plus prêts à faire des activités, des apprentissages cognitifs.

IMARIE220501

Puis, en même temps, c'est de l'activité physique aussi. Je pense qu'on en a besoin quotidiennement. (...) C'est bon pour notre mental, je pense, pour mieux fonctionner quotidiennement, puis être plus réceptif. Je pense que rester une journée assis ou une journée à seulement faire travailler notre tête, ça fait qu'il nous manque quelque chose là. On est moins réceptif. On comprend moins bien.

Un autre exemple consiste à mettre l'emphasis sur la dimension physique de l'enfant et sur le plaisir de bouger. Dans ce cas, le projet a permis à l'éducatrice de préciser l'idée de l'expressivité motrice.

IMARIE220501

La psychomotricité, pour moi, je pourrais dire que c'est une façon de faire travailler notre corps, de bouger, de s'exprimer, de développer peut-être des choses que... comment je pourrais dire, qu'on ne pense pas quand on bouge tous les jours.

EFMARIE120602

Bien, c'est un moyen de s'extérioriser, de s'exprimer tout en bougeant, en utilisant son corps et en développant nos capacités physiques. (...)

Ça permet de s'extérioriser, puis de... Tu sais, il y en a des enfants qui ne s'expriment pas beaucoup par la parole.

Enfin, il arrive que certaines dimensions du développement soient moins présentes ou demeurent tout simplement absentes du discours de l'éducatrice. Notre travail de recherche ne nous permet pas de vérifier si cela se répercute par des interventions moins fréquentes sur ces dimensions du développement de l'enfant. Il serait toutefois intéressant de s'y pencher.

2.1.2 Importance du mouvement

Toutes les éducatrices relient la psychomotricité au mouvement et en reconnaissent l'importance dans le développement de l'enfant. C'est déjà présent dans leur univers avant que ne débute la phase d'expérimentation du projet. Toutefois, le projet leur a permis d'en préciser la valeur et de la ressentir plus fortement.

Ainsi, Marie accorde, dès le départ, de l'importance au jeu de l'enfant. Elle pense «exercice» (OIMARIE230501) mais est consciente qu'il importe de le faire vivre aux enfants comme un jeu. Elle saisit déjà que derrière l'activité motrice de l'enfant, il y a une dimension symbolique et le projet la confirme dans cette idée.

IMARIE220501

Pour eux, ce n'est pas faire de l'exercice. Ce n'est pas important pour eux autres. Ça n'a pas encore de signification pour la santé. C'est vraiment dans le jeu qu'ils font ça. (...)

Souvent, ils construisent des choses. Ils ne grimpent pas nécessairement juste pour grimper. Souvent, ils construisent une tour. C'est significatif, il y a toujours quelque chose derrière ça.

EFMARIE120602

Bien, c'est sûr qu'on prend plus conscience qu'ils ont vraiment besoin de bouger les enfants. Toujours être assis à faire des jeux de table, des jeux de réflexion, ou des... Ils ont besoin de bouger. Puis, ils ont besoin d'être dans leur petit monde à eux aussi.

Martine est aussi consciente de l'importance de faire bouger les enfants. Tout au long du projet, elle reconnaît l'intérêt de l'activité de mouvement pour permettre au jeune enfant de se détendre, de jouer et de se laisser aller à la découverte de ce qu'il est.

RS2MARTINE130302

Oui! Je sentais déjà que les enfants avaient, peut-être pas de l'agressivité, mais beaucoup de tension. Je sentais que tous les enfants, même ceux qui sont plus taciturnes d'habitude étaient très tendus. Tu sentais qu'ils avaient besoin de bouger.

EFMARTINE110602

Bien, en termes de mouvements, c'est de contraindre le moins possible les enfants en milieu de garde. Parce qu'à l'école, le mouvement est diminué au minimum, moi je trouve, personnellement. Il est important qu'ils aient leur temps de jeux, le temps de bouger et le temps d'explorer leur corps au maximum. (...)

Je me dis que les enfants de maintenant, ils commencent à être des enfants agenda, tu sais. À trois ans, c'est le cours de piscine. Puis, après, c'est le cours de musique, peu importe. Après ça, ils ont des cours le soir. À la garderie, on leur demande de rester dans une salle. On les assoit souvent à la collation, le dîner. Je trouve qu'on leur demande énormément de se retenir dans ce qu'ils sont. Je pense que ça peut éviter du décrochage scolaire rendu à l'école, l'épuisement de l'éducation, moi, j'y crois énormément. J'ai lu beaucoup de choses là-dessus d'ailleurs, des articles, parce que je trouve que c'est de la «*suréducation*».

Alice affirme quant à elle, que c'est avec le mouvement que l'enfant apprend et découvre son espace (EFALICE060602).

L'expérience personnelle de Joëlle l'amène à valoriser l'activité de mouvement puisqu'elle considère que le fait de s'être exprimée elle-même

par l'activité physique lui a permis de résorber sa timidité. De plus, elle dit que cela lui permet encore de trouver un bien-être physique et mental (IJOELLE2540501). D'autre part, tout comme Jennifer, elle constate le bien-être et la disponibilité des enfants après les activités de mouvement et cela renforce l'idée que «bouger» est un besoin pour eux.

IJOELLE2540501

Partir, bon juste de la salle de psychomotricité et d'aller dans la cour et descendre et monter, ils adorent ça. Cueillir des fleurs, en même temps on fait des sciences de la nature. On fait toutes sortes de choses. Ils sont tellement contents. Ils ont monté, ils ont réussi à faire quelque chose. C'est peut-être plus concret pour eux autres la psychomotricité. Il y a comme un défi, veut ou ne veut pas, il faut qu'ils montent; c'est concret pour l'enfant. Ils vivent beaucoup dans le présent, l'immédiat.

IJENNIFER240501

C'est super important. Si l'enfant ne bouge jamais... Moi, je me dis qu'on va aller chercher plus l'attention de l'enfant s'il a bougé un petit peu avant. Je pense qu'il y a l'importance de sortir dehors aussi, les jeux extérieurs... Bien, je pense que cela a beaucoup d'importance. Je pense que c'est presque primordial que les enfants bougent, qu'il y ait de la motricité, qu'il y ait de l'éducation physique dans les écoles.

Non seulement le projet a-t-il permis aux éducatrices de consolider la valeur de l'activité de mouvement dans le développement de l'enfant mais il a permis à certaines éducatrices de mieux en comprendre la place dans l'apprentissage. Par exemple, alors que la tendance habituelle est de laisser les enfants bouger lorsqu'il n'est plus possible de les contenir, quelques éducatrices ont découvert que les activités de mouvement doivent être proposées aux enfants avant les activités intellectuelles. En effet, elles constatent maintenant qu'ils sont plus disponibles lorsqu'ils ont pu s'exprimer physiquement et libérer leur énergie. Cette découverte a contribué à faire diminuer chez elles le sentiment de culpabilité qu'elles vivaient parfois lorsqu'elles décidaient de privilégier les activités de mouvement alors même qu'elles savaient que les enfants en avaient besoin. Ce sentiment peut être provoqué par le souci d'intégrer des activités de nature plus intellectuelles dans le programme d'activités, se conformant ainsi aux règles tacites du milieu de l'éducation qui accorde la primauté aux activités cognitives et respectant du même coup ce qui est perçu comme un désir des parents.

EFJOELLE030602

Je pense que le mouvement, c'est primordial pour l'enfant, parce que, en tout cas, moi personnellement, par rapport à ce que je vis dans mon groupe, j'ai

beaucoup d'enfants qui ont des tensions, qui ont un surplus d'énergie, qui ont besoin de bouger. (...)

Bon, ça commence par le mouvement, j'ai l'impression qu'après, l'enfant est prêt à passer au niveau intellectuel. Tandis qu'auparavant, je faisais l'inverse. Je commençais tout de suite le matin: on s'assoit. J'essayais de faire respecter les règles. Mais bon, ça ne fonctionnait pas. Alors, c'est ça, j'ai l'impression que le mouvement... l'enfant part de son corps. Ensuite, il peut intellectualiser dans tout ce qu'il vit, dans tout ce qu'il ressent. C'est ça, moi, je trouve que c'est très important là. Aujourd'hui, on privilégie beaucoup plus l'intellectuel. Même les parents! Je me sentais coupable, des fois, de ne pas faire des choses intellectuelles avec les enfants pendant une journée. Puis, souvent, les enfants ont besoin de bouger, en premier lieu. Je privilégie beaucoup plus le mouvement.

2.2 Pratique structurée

2.2.1 Intégration de la pratique Aucouturier

Comme la visée principale du projet se rapportait à l'intégration d'une pratique psychomotrice structurée avec les enfants, il nous semble fondamental de nous pencher sur le niveau d'atteinte de cette intégration. Est-ce que le personnel a réussi à intégrer la pratique Aucouturier, telle que nous leur avons enseignée? Qu'est-ce l'introduction de cette pratique a permis de changer dans la façon de faire la psychomotricité avec les enfants dans les CPE? Dans cette section, nous allons considérer ces questions sous l'angle de la structure de la séance animée par l'éducatrice et sur le changement observé dans les activités proposées aux enfants. Nous traiterons à part de l'adaptation de la pratique qui a été faite pour s'ajuster à la réalité de l'organisation avec les enfants de moins de trois ans. Enfin, toute la question de l'impact du projet de formation sur la relation adulte-enfant et sur l'intervention n'est pas examinée ici puisqu'elle fait l'objet de la prochaine section.

Structure de la séance

L'ensemble du personnel éducateur ayant été impliqué dans toutes les phases du projet de formation a réussi à adopter une pratique psychomotrice respectant la structure des séances proposée par Aucouturier. L'analyse des données recueillies par le biais des observations finales nous permet d'en témoigner (OFALICE221002, OFMARTINE281002, OFLOUISE120902, OFJENNIFER041102, OFMARIE200902, OFJOELLE0902). Cela signifie pour nous que la séance se déroule dans un cadre spatial et matériel respectueux des exigences de la pratique et que les étapes charnières de la séance sont respectées.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, plusieurs éducatrices avaient déjà eu de l'information sur la pratique Aucouturier. Toutefois, la compréhension de la structure de la séance amenait des interprétations multiples qui se traduisaient par l'intégration de certains éléments dans une pratique aussi diversifiée qu'il y avait de personnes impliquées! Les éducatrices utilisaient partiellement les contenus de la séance, que ce soit au niveau du matériel, des étapes ou de la consigne. Par exemple, dans l'utilisation du matériel, nous observions la présence d'équipements encourageant des comportements de régression chez les enfants, comme le mini trampoline et le bac de balles, alors que le but de la séance est de favoriser le parcours de maturation de l'enfant. De plus, des équipements engendrant des problèmes de sécurité comme une balançoire, des blocs recouverts de vinyle et des ballons, étaient aussi présents dans la salle. Par ailleurs, certaines éducatrices confondaient jeu libre, activités dirigées et séance Aucouturier. Enfin, le «laisser faire» était omniprésent (OFALICE221002, OFMARTINE281002, OFLOUISE120902, OFJENNIFERO41102).

IMARTINE280501

C'est sûr qu'ici, je pense qu'en créant un genre de rituel, ça en fait une salle différente. Comme on utilise la salle en temps normal, mais avec un rituel différent. (...) En psychomotricité, bien, pour le moment, la salle de psychomotricité, elle est très embourbée. Il y a beaucoup de jeux libres. Les blocs mousse sont très utilisés. Il y a des trampolines. Monter dans les espaliers. (...) C'est vraiment une salle où on entre et où on joue.

IMARTINE280501

Moi, je vais faire plus des interventions quand les enfants vont se faire mal entre eux, quand il va y avoir une chicane. Ça va arriver quelque fois que je vais faire plus des jeux dirigés. (...) Souvent, c'est le feeling de la journée. Tu sens que les enfants ont besoin de faire quelque chose. Mais, c'est souvent le feeling. Il y a des journées où les enfants vont être plus disponibles aussi à faire des jeux. Tu arrives dans la salle, ils ont le goût. Tu développes ça. Mais, tu ne le fais pas nécessairement à toutes les périodes.

Le projet a permis à l'ensemble du personnel éducateur, y compris les personnes ayant une connaissance préalable de la pratique, de mieux comprendre le sens des étapes par lesquelles l'enfant doit passer dans la séance et d'assumer ainsi un meilleur déroulement de la séance.

EFMARTINE110602

On n'avait pas de structure. Alors, pour ça, pour moi, oui, cela a changé des choses. Ça m'a donné... Je suis allée chercher énormément là-dedans du côté technique et sur l'aspect analyse des enfants.

EFJENNIFER130602

Premièrement, l'approche qu'on fait avec les enfants, cela a changé beaucoup de choses. Avant, ce n'est pas de la façon qu'on fonctionnait : l'accueil, l'intervention pendant la séance, l'histoire et tout ça. Cela a changé, je dirais, dans l'organisation.

EFLOUISE060602

Avant, c'était comme quelque chose que j'avais entendu parler de façon peut-être pas aussi précise que maintenant. Là, je sais que ça vraiment un rapport direct avec l'évolution de l'enfant, du début de l'enfance jusqu'au temps où il aille à l'école. (...) C'est vraiment d'y aller par le mouvement. Ensuite, d'essayer d'amener l'enfant à se faire une image mentale avec l'histoire et ensuite de s'exprimer par écrit.

Certaines étapes ou éléments clés de la séance ont pris leur véritable sens en cours de route. Par exemple, le rituel d'entrée, la montée du désir d'agir et la baisse d'énergie.

RS1MARTINE150202

Oui, ça j'aime ça, le principe de l'attente, de créer, comment on dit, l'envie d'y aller, mais de se contrôler. Tu sais! Ça, je trouve ça important. Les enfants l'ont de moins en moins. Puis là, on est capable de le faire, tu sais, de faire attendre: «Regarde, c'est plaisant, mais on n'y va pas tout de suite.»

JP3MARIE

Dans ce dernier journal j'aimerais partager le plaisir que j'ai vécu durant la séance, une séance qui pour moi était presque parfaite. C'est-à-dire une belle montée du désir pour chaque enfant, la destruction, le jeu, une vraie baisse d'énergie (que j'ai observée pour la première fois), une histoire écoutée avec beaucoup d'intérêt et finalement une bonne participation au dessin.

Par contre, par rapport à certaines étapes, il y a encore place à amélioration en raison des difficultés que connaissent toujours les éducatrices au terme de cette première année de formation. Il en est ainsi du temps de l'histoire, qui est grandement influencé par ce qui s'est passé pendant le temps de jeu. Si le temps de libération de l'énergie n'est pas suffisant, les enfants seront moins disponibles lorsqu'ils seront conviés à l'histoire.

JP3MARTINE

J'avais mon histoire, mon lieu, mais ma façon de faire pendant l'histoire restait à déterminer. J'avais peur de perdre leur attention et de manquer le but de cette étape. (...)

Ainsi, j'espère provoquer chez eux une meilleure concentration après la séance de jeu. Quelques fois, les enfants qui sont assis côte à côte ressemblent à des molécules en mouvement. Peut-être que lors de séances où la tension reste au maximum et ce, malgré des interventions pour tenter de diminuer cet état, il serait bien de les faire se coucher pour les aider à se concentrer.

Malgré tout, les éducatrices se sont dotées d'un cadre qui leur permet d'avoir des intentions plus précises et de mieux savoir où elles s'en vont. Cela a pour effet de leur donner plus d'assurance dans leur travail auprès des enfants et de fournir à ces derniers un meilleur encadrement.

EFMARIE120602

Bien, les amener à aller jusqu'au bout d'eux-mêmes, je pense, selon leur capacité, puis selon leur goût, puis leur désir. (...) Bien, ça nous a donné des trucs, des façons de voir. Tu sais, quand on se rencontrait et qu'on discutait, on échangeait. Au début, tu sais, on ne savait pas trop comment s'en aller là-dedans. Puis, au fur et à mesure, on l'a appris. On a appris des façons de faire. (...) Bien, je suis plus sûre de moi, je dirais. Donc, je sais plus comment agir.

EFJOËLLE030602

Je veux dire que, dans le sens où on faisait des jeux improvisés, on n'avait pas vraiment de techniques par rapport à ça. On improvisait plus. Maintenant, je sens que c'est vraiment bien situé. Il y a un encadrement.

EFMARTINE110602

Puis, moi, j'ai pris de l'assurance. Je suis allée chercher autre chose pour moi-même. J'ai des bases plus solides. Puis, ça m'a donné le goût d'aller voir plus loin. C'est comme si ça m'avait réenlignée sur quelque chose que je sentais déjà, mais que je n'arrivais pas à cerner. J'ai le goût que les enfants jouent, mais je n'étais pas capable de dire pourquoi. Parce que là, j'ai comme une structure plus solide, j'ai comme une façon de faire. Je comprends ce que je fais là. Je suis capable de l'expliquer, de me l'expliquer aussi.

Changement dans l'offre d'activités proposées aux enfants

Au début du projet, au moment de la cueillette des données initiales, la pratique des éducatrices en matière de psychomotricité était très diversifiée. Chacune faisait au mieux, selon ses connaissances des besoins des enfants et ses connaissances de la psychomotricité. Dans l'ensemble, nous pouvons tout de même dire qu'il y avait un manque flagrant de structure dans ce qui était proposé aux enfants et en ce sens, les entrevues et les observations initiales ont confirmé l'intuition que nous avions d'une pratique peu structurée. Le jeu libre était à l'honneur, avec du matériel diversifié, souvent offert sous l'impulsion du moment ou à la demande des enfants (OIALICE150601, OIJOËLLE280801, OIMARIE230501, OIJENNIFER-150601, OILOUISE130601, OIMARTINE200601).

Certaines éducatrices expérimentaient des activités où elles essayaient de proposer un cadre aux enfants. Par exemple, plusieurs faisaient des parcours avec des obstacles. L'activité était de courte durée et dérivait rapidement vers le jeu libre (OIJOËLLE280801, OIALICE150601).

IALICE280501

Avant, j'essayais de monter des petits programmes et ça ne marchait pas. Ça ne sert à rien. Cela fait que là-dessus, ça été vraiment plus relaxe. Ça fait plusieurs années que j'ai fait une croix là-dessus.....

Je fais beaucoup de roulades avec eux autres. [...] On joue à des jeux dans ma salle.....Je chante. Je leur parle beaucoup. Souvent, dès que je m'assois par terre, je suis le jouet préféré. Ils me montent dessus. C'est moi, dès que je suis assise par terre ou que je suis couchée par terre, ils s'en viennent me voir. Ils viennent sur moi. Ils me passent par dessus. ...On court après le ballon. On court après la balle. On se la pousse.

IMARIE230501

Souvent, on va faire des tracés, comment on appelle ça... des parcours à obstacles, qu'on suit tout le monde et qu'on doit faire. Marcher sur les poutres, sauter par-dessus, passer en dessous. (...) Ça peut être à mon initiative, c'est moi qui installe et on le fait. Puis, eux peuvent m'amener des idées, des changements de parcours. (...)

Ça m'arrive des fois, avant de commencer le matin, je leur fais faire du jogging autour. Je leur fais faire dix tours du tapis. C'est bien drôle. (...) Souvent, moi, je fais des jeux libres. Des fois, je les laisse me proposer des choses. Comme j'embarque dans leur jeu comme le chat et la souris, souvent ils me demandent de faire le chat, puis de les attraper. (...)

À l'extérieur... je ne sais pas si les jeux de ballon, ça entre dans la psychomotricité? Moi, je fais beaucoup de jeux de ballon. Je cours, on attrape le ballon et on essaie de l'enlever aux amis. Puis, on se le lance.

Enfin le jeu extérieur constituait une avenue intéressante pour les éducatrices pour permettre aux enfants de bouger (JOELLE250501, IMARIE220501, IJENNIFER240501).

Ces pratiques ont été substituées en partie par des séances de psychomotricité structurées sur le modèle de la pratique de Bernard Aucouturier. En effet, une pratique régulière s'est installée de sorte que les enfants fréquentent la salle au moins une fois par semaine, de septembre à juin. Quelques éducatrices réussissent à placer une deuxième séance à leur horaire hebdomadaire. À notre connaissance, au moment de la fin de la rédaction du rapport, la pratique faisait encore partie du programme d'activités des deux CPE et ce, à la même fréquence. C'est beaucoup par rapport à ce qui se faisait avant, et peu, si on considère l'étendue des besoins des enfants. Des contraintes physiques (temps, espace) et des objectifs diversifiés limitent pour l'instant l'intensification de la psychomotricité dans le programme d'activités offert aux enfants. Nous sommes encore loin de la séance quotidienne de psychomotricité malgré le haut taux de satisfaction exprimé par le personnel dans les évaluations de

la fin. En effet, toutes les éducatrices ont affirmé vivre avec plaisir l'expérience d'un cadre d'intervention structuré mais ouvert où les enfants peuvent prendre l'initiative de leur jeu (Synthèse questionnaire CPE1 et CPE2, Synthèse journée d'évaluation280902).

EFMARIE120602

On a d'autres choses à faire: des activités de bricolage, un programme éducatif pour travailler d'autres choses aussi. Puis avant les Fêtes, c'est les cadeaux à préparer, le spectacle de Noël à préparer. On a beaucoup d'engagements, on a beaucoup de choses à compléter avec les enfants. C'est le manque de temps peut-être?

EFMARIE120602

Bien, j'aime ma façon d'être quand on est en séance Aucouturier. On est de bonne humeur. On est comme relaxe. Puis je trouve ça satisfaisant, malgré les hauts et les bas qu'il y a dans le groupe.

SYNTHÈSE D'ÉVALUATION DU PROJET 2809902

Les parents dont les enfants ont vécu des séances ont hâte qu'on les recommence. Ils nous disaient : «Est-ce reparti le projet?» En tout cas, moi c'est ce que j'ai vu au conseil d'administration encore cette semaine, les parents l'ont demandé.

De plus, comme le souligne Martine à la fin du projet, il y a encore une différence entre la séance de psychomotricité et les autres moments où des activités motrices sont offertes aux enfants. La formule utilisée se rapproche encore beaucoup du jeu libre et cela suscite la réflexion.

EFMARTINE110602

Les enfants ont beaucoup de liberté ici. C'était déjà là. (...) Quand ils sont dans la salle, ici à la garderie, admettons les jours de pluie où on est à l'intérieur, on met des choses. Moi, je leur demande souvent ce qu'ils veulent. Ils vont me demander des affaires. On va les sortir. Puis, c'est du jeu libre, vraiment libre. (...) Pour moi dans la séance de psychomotricité, il y a tout un rituel de jeux. Je pense qu'on va chercher ce qu'on va chercher là, parce que c'est spécial, parce que c'est à part, parce que c'est une façon de faire différente. Parce que les enfants s'y sentent différents aussi probablement quand ils y sont.

2.3 Expérience de la pratique adaptée avec les enfants de moins de trois ans

Dans les deux CPE, la pratique a aussi été intégrée dans le programme d'activités des enfants les plus jeunes, notamment ceux qui fréquentent la pouponnière. L'expérience s'est révélée positive bien que les éducatrices impliquées auprès de ces groupes d'enfants aient dû procéder à plusieurs ajustements organisationnels comme nous l'avons mentionné dans le

chapitre précédent. Comme le souligne Louise, la psychomotricité est devenue indispensable dans le programme d'activités des enfants.

EFLOUISE060602

Je suis contente. Je ne serais plus capable de me passer de la pratique Aucouturier.

Les éducatrices oeuvrant auprès de cette clientèle se sont montrées intéressées dès le départ à expérimenter la pratique avec les enfants de leur groupe. L'expérience de faire des séances régulières les conforte dans cette idée d'autant plus qu'elles sont conscientes de ne pas être en mesure de procurer le même type d'expérience aux enfants dans les locaux réguliers, compte tenu de leur exigüité. Selon elles, la séance de psychomotricité fournit aux jeunes enfants l'occasion de bouger en toute liberté. En ce sens, bien que l'approche psychomotrice de l'enfant devrait orienter toute l'action de l'éducatrice oeuvrant en pouponnière, les séances de psychomotricité offrent une occasion unique aux enfants de pouvoir bouger et agir.

ILOUISE240501

Quand on descend, c'est comme une fête. Ils ont les yeux grands, grands, grands. Et ceux qui savent marcher, ils courent partout. Ils apprivoisent. Ils courent partout. Là, le jeu se calme et ils vont chercher plus à grimper. On avait d'autres choses. On n'avait pas juste les blocs. Chaque enfant fait sa petite affaire. Parfois, les enfants qui ne sont pas encore capables de marcher, ils marchent à quatre pattes. Ils se retournent et ils regardent. Ils essaient de s'avancer. Juste d'être là, ils aiment ça. C'est stimulant.

EFLOUISE060602

Mais, je suis contente d'utiliser plus cette salle-là. Parce qu'il y a vraiment des équipements spécifiques. Moi, dans ma pouponnière... J'aime ma pouponnière, mais elle ne'est quand même pas très grande. Je ne peux pas mettre exactement tout ce qu'il faut pour faire les mêmes types de jeux là. Surtout pour l'envol ou le fait de grimper assez haut. Cela a changé. (...)

C'est sûr que les jeux où l'enfant grimpe à une certaine hauteur, il le faisait sur les étagères. Puis, souvent, j'entendais: «Hé, mon Dieu, il est déjà monté là. Attention!» Ça, je trouvais ça bien fatigant. Puis là, on dirait que je me dis: «Bon, j'ai mon temps pour le faire. J'ai personne qui va dire: «Ah!, au secours.» Moi, je n'allais pas beaucoup dans la salle en bas. Ça, c'est une chose qui a changé.

L'adaptation des séances aux tout-petits a exigé de la part du personnel beaucoup d'engagement et de créativité. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, les séances se déroulent de façon plus ouverte, le rituel d'entrée étant devenu un rituel de préparation à la séance. En

outre, la représentation graphique est possible tout au long de la séance puisque le tableau est accessible en tout temps aux enfants. Enfin, une ronde ou une chanson permet de mettre fin avec plaisir à la séance et se substitue à l'histoire pour les très petits.

RS3ALICE230402

Parce qu'ils aiment ça beaucoup chanter. Depuis quelques mois, je le fais toujours. C'est que les plus grands, ils ont une histoire pour les ramener après le jeu. Nous, on fait une chanson pour les ramener. Ils aiment ça. Ils le demandent.

Pour un des CPE, la séance a toutefois été réservée uniquement aux enfants locomoteurs à la fin de l'année d'expérimentation en raison du peu d'espace disponible dans la salle utilisée pour faire la psychomotricité. En effet, la dimension de cette salle ne permet pas d'isoler les enfants non-locomoteurs de ceux qui marchent et cela engendrait un problème pour la sécurité des enfants, ce qui constituait une contrainte majeure dans le déroulement de la séance. Comme le problème ne se posait pas dans l'autre CPE, tous les poupons ont continué de bénéficier d'une séance hebdomadaire de psychomotricité.

3. CHANGEMENT DANS LA RELATION ADULTE-ENFANT

Pour évaluer l'impact du projet de formation sur la relation adulte-enfant, nous nous sommes demandé s'il y avait eu une évolution dans la façon dont le personnel éducateur se représentait son rôle auprès de l'enfant. Nous avons cherché à savoir comment la pratique des éducatrices s'était transformée dans les séances de psychomotricité.

Nous nous sommes d'abord penchées sur les changements survenus dans la façon d'intervenir des éducatrices. Nous avons d'abord regardé comment elles avaient progressé vers la position d'accompagnement. Nous nous sommes ensuite intéressées au changement réalisé par le personnel dans sa façon d'encadrer les enfants. Pour ce faire, nous avons analysé l'évolution de la représentation du personnel concernant la sécurité dans les séances et nous avons observé l'utilisation que les éducatrices ont faite de la consigne. Enfin, nous avons étudié d'une manière particulière comment les éducatrices ont évolué dans leur façon d'écouter les besoins de l'enfant pour l'accompagner dans son développement.

Pour chacune de ces trois parties, nous avons évalué la contribution du plan de formation à l'évolution du personnel éducateur et nous avons identifié

les aspects de l'intervention liés à la relation adulte-enfant qui présentent encore, selon nous, des difficultés particulières.

3.1 Évolution de la représentation du rôle de l'adulte : du guide à l'accompagnateur

Dans la séance de psychomotricité, le rôle de l'éducatrice est d'accompagner l'enfant à partir de ce qu'il est et de ce qu'il fait, et pour ce faire, elle doit être disponible à l'enfant et prête à interagir. Bien qu'il subsiste chez les éducatrices différentes interrogations en ce qui concerne la position d'accompagnement de l'enfant, le projet leur a permis à toutes de se mettre en recherche pour mieux comprendre leur rôle et trouver leur juste place dans la relation avec l'enfant. Cette quête de sens leur a permis d'évoluer significativement sur cet aspect. L'évolution de la représentation que le personnel éducateur a de son rôle est importante à considérer dans l'analyse de l'évolution de la qualité de la relation adulte-enfant. Aussi, dans ce qui suit, nous présentons d'abord la conception que les éducatrices avaient de leur rôle ainsi que ce que nous avons observé de la qualité de leurs interactions avec les enfants au départ du projet. Ensuite, nous expliquons comment les éducatrices ont évolué vers la position d'accompagnement, comment cela se traduit dans leur pratique et ce qui reste à améliorer.

3.1.1 Qualité de l'interaction adulte-enfant au départ du projet.

Certains éléments de la conception des éducatrices quant à leur rôle auprès des enfants dans la séance étaient déjà dans le sens des visées de la pratique avant même que débute le projet. Le discours des éducatrices à ce sujet cadre aussi avec les orientations du programme éducatif que le MFEQ a développé à l'intention des CPE en 1997 et avec ce qui est enseigné dans les programmes de formation en TÉE. Ces éléments concernent l'importance d'assurer la sécurité des enfants, de leur donner du soutien dans leurs jeux, de les observer, d'établir une relation avec eux pour qu'ils se sentent écoutés, et de les encourager dans leurs découvertes ou dans ce qu'ils font bien.

IEJOËLLE240501

Je suis toujours là pour veiller à ce que tout soit bien en place et que ce ne soit pas dangereux pour l'enfant. Au niveau de la sécurité, ça, je trouve ça primordial.....

IEJENNIFER240501

Moi, je pense que j'ai un rôle pour intervenir, d'être là pour encadrer les enfants. Leur apporter du matériel. Je suis là pour les aider. Eux autres jouent. (...) On est là pour leur donner de l'affection positive et pour établir la relation avec eux autres.

De plus, nos observations initiales montrent que toutes les éducatrices, lorsqu'elles interviennent auprès des enfants, ont des interactions positives avec eux la majorité du temps. En effet, elles vérifient régulièrement les besoins et les intérêts des enfants, elles leur donnent les soins, elles jouent avec eux, elles chantent et leur parlent de sujets proches de leur réalité. Elles se montrent sensibles aux besoins affectifs des enfants : elles répondent à leurs demandes d'affection, les prennent, les touchent, les rassurent et les consolent. Nous pouvons dire que cela est congruent avec la conception qu'elles ont de leur rôle (OI et OF des six sujets).

La façon dont l'éducatrice s'y prend pour reprendre un enfant, dont le comportement est jugé indésirable, est un autre critère de la qualité de l'interaction adulte-enfant que nous avons pris en compte. Dans les observations réalisées, nous n'avons relevé aucun comportement qui pourrait être associé à une trop grande permissivité de l'éducatrice ou à une façon de réprimander l'enfant qui serait inadéquate. Certes, des éducatrices ont utilisé la punition à quelques reprises mais aucun comportement d'humiliation ou de blâme n'a été observé.

OFJOËLLE0902

«Mais tu as donné une tape dans le visage, ce n'est pas permis ici, je vais te retirer un peu. Viens dans le coin.» Elle le prend par la main et place l'enfant dans un coin. Celui-ci bouge et ressort plusieurs fois du coin. Elle le retourne à chaque fois en disant: «Fabien retourne dans le coin, je vais aller te parler tantôt, j'ai des choses à régler avec toi avant». Quand elle a fini de servir les enfants, elle va lui parler.

RS3MARTINE240402

Maxime, à toutes les séances, il est très excité par le physique, se tirer, se lancer, pousser. Puis, il fait fi souvent des consignes. Alors que les autres les tiennent toujours. Cela fait qu'aujourd'hui, j'ai pris une position ferme avec lui. C'est ça, c'est tout, c'est zéro fois. Tu ne le fais plus. Il n'était pas content. (...) Oui, puis il ne s'est pas lancé de haut. Il s'est donné un élan pour rentrer dans quelqu'un, vraiment intentionnellement. Mais là, c'était non (...) Tu ne fais pas mal aux autres. Si les consignes de ne pas faire mal aux autres, ça ne marche pas. Tu iras y penser assis. Tu t'assois et ça sera ça.

La plupart des éducatrices savaient se montrer fermes avec les enfants par rapport aux consignes établies et cette qualité constituait un atout pour elles lorsque le temps est venu de faire respecter le cadre de la séance et la consigne en psychomotricité. Cet aspect de l'intervention est d'ailleurs traité dans la section suivante qui porte sur l'évolution de l'encadrement.

3.1.2 Ce qui a évolué avec le projet

Le projet a permis à toutes les éducatrices d'évoluer dans leur relation avec l'enfant. En effet, nous avons observé tout au long du projet, une recherche de leur part sur la position à adopter pour se situer dans une perspective d'accompagnement de l'enfant dans son développement. Cette recherche leur a notamment permis de progresser dans le passage de la position de guide vers celle d'accompagnateur, d'accroître leur disponibilité pour interagir et d'améliorer la qualité de leurs verbalisations.

De la position de guide à celle d'accompagnateur

La position d'accompagnement de l'enfant nécessite que l'adulte laisse l'enfant initier son propre jeu dans le respect de la consigne. Ainsi, l'adulte se place à côté de l'enfant et interagit avec lui sans l'envahir. Pour savoir si le personnel a évolué sur cet aspect, nous avons considéré la représentation que chaque éducatrice se faisait de sa place dans l'activité de l'enfant au début du projet et comment cela avait changé à la fin. Pour ce faire, l'analyse de l'espace que l'éducatrice accorde à l'enfant dans les séances a constitué pour nous un indice important.

Au début, malgré la qualité des interactions observées, plusieurs éducatrices éprouvaient de la difficulté à trouver une juste place dans le jeu de l'enfant. Certaines hésitaient entre diriger le jeu ou laisser aller les enfants. Plusieurs se définissaient comme un guide pour l'enfant en développement.

Ainsi, certaines éducatrices avaient tendance à prendre le contrôle du jeu de l'enfant plutôt que de l'accompagner dans le jeu qu'il initiait. Souvent, elles alternaient entre le jeu dirigé et le jeu libre comme nous l'avons expliqué dans la partie traitant de la structure de la séance (OI de tous les sujets). Dans le jeu libre, souvent elles se plaçaient en retrait et leur style d'intervention se rapprochait alors du laisser-faire. (OIJOLELLE280801, OIJENNIFER150601, OIMARIE230501).

IEJOËLLE240501

Des fois, comme je vous dis, je les encadre beaucoup, puis des fois je me dis: «Bien là, j'en fais trop». Je me pose beaucoup de questions à ce niveau-là, de mon rôle au niveau psychomoteur. Je stimule, mais bon (...) Souvent, en bougeant avec eux, ils imitent quand ils nous voient faire. Ils voient qu'on aime ça, l'amour de ce qu'on fait. Je pense que c'est important de leur inculquer. Je me dis que c'est un phénomène, c'est contagieux. Quand ils nous voient faire, quand ils voient qu'on aime ça quand je danse avec eux autres, quand je bouge avec eux autres, ils ont le goût de faire comme moi. Quand on se touche, quand on court ensemble. Je pense que c'est ça, comme objectif, je veux leur donner le goût d'apprendre, puis d'avancer tout en s'amusant.

De plus, comme l'ensemble de la période de psychomotricité n'était pas réellement structurée, cela amenait certaines éducatrices à adopter un style plus directif dans leur façon d'encadrer les enfants. Cela se traduisait par une propension à leur donner des directives ou à solutionner elles-mêmes les problèmes. Les enfants se trouvaient ainsi plus dépendants d'elles.

OIMARIE230501

Elle demande ensuite à deux enfants d'attendre pour grimper car il y a Micha qui est là. (...)

Elle dit : «Il ne faut pas que cela soit trop haut», en parlant de l'escalier de blocs. (...)

À un enfant qui veut aussi essayer de jouer : «Oui, ça va être ton tour aussi.» (...)

«Assis-toi s'il te plaît.»

OIMARTINE200601

Elle parle avec les enfants des ouvriers qui travaillent à l'extérieur: «On ne s'approche pas des outils», «Si on veut regarder, on se tient un peu plus loin.» (...)

Viviane a accroché Jean-Benoît et il pleure. Elle.: «Qu'est-ce qu'on fait dans ce temps-là Viviane? Quand on n'a pas fait exprès, on s'excuse et on dit, je n'ai pas fait exprès. Viviane, qu'est-ce qu'on dit?» L'enfant s'exécute.

Mais au départ, les éducatrices n'étaient pas toutes au même niveau par rapport à leur «agir» en ce qui concerne l'intervention démocratique. En effet, à quelques reprises, nous avons observé que des éducatrices faisaient des interventions qui permettaient à l'enfant de faire des choix et en ce sens, elles étaient plus proches de l'objectif visé par la pratique. Par exemple, certaines essayaient de laisser de la place à l'enfant et d'intervenir à partir de ce qu'ils faisaient pour mieux répondre à leurs besoins (ILOUISE240501, OILOUISE130601, OIMARTINE200601, IEJENNIFER240501).

EFLOUISE060602

Vraiment là, je ne sais pas si on va y revenir, mais l'approche Aucouturier a comme confirmé, de façon individuelle puis en équipe aussi, ce que je voyais. Le fait justement de ne pas être l'amuseuse. Ça moi, j'ai toujours cru à ça, depuis que j'ai fini l'école. Même la première fois qu'on s'en est parlé, j'ai accroché à ça et j'ai dit: «Oui, c'est vrai. Il ne faut pas être la personne qui fait un show finalement, que l'enfant est passif.» Ça, j'étais contre ça cette idée-là. Ça fait que, par rapport aux jeux, je trouve que c'est important d'aller les enrichir, les soutenir, les encourager, mais pas dire: «Bon, on va jouer à ça. On fait ce jeu-là».

A la fin du projet, la représentation des éducatrices a évolué et en ce sens, l'intervention en psychomotricité cadre mieux avec l'intervention

démocratique. Toutes les éducatrices définissent mieux leur place dans le jeu de l'enfant.

EFJOËLLE03060

J'ai toujours trouvé ça important le jeu. C'est plus mon approche qui a changé dans le sens où je leur laisse plus de liberté pour s'exprimer. J'essaie moins de les contrôler. J'étais plus contrôlante.

EFLOUISE060602

(Je suis) plus solide, beaucoup plus solide. Puis, même que je dirais que cela ne se répercute pas juste dans la séance Aucouturier, ça va même au-delà de ça. Mes interventions sont toujours dans le sens que je veux que l'enfant réussisse par lui-même à résoudre son problème. Puis, de verbaliser ce qu'il fait. Je le faisais déjà. Je le faisais beaucoup même. Mais, on dirait que là, je suis encore plus à l'affût de ça, plus à l'écoute. Je trouve ça vraiment satisfaisant. Je peux observer, on dirait, avec moins de culpabilité.

EFALICE060602

Au début, j'embarquais beaucoup avec les enfants. J'étais vraiment tout le temps avec eux autres. Puis, même j'embarquais dans leur jeu, peut-être trop. C'est moi qui menais le jeu des fois. Cela fait que j'ai appris à arrêter de mener le jeu. Je les laisse aller. Je participe à leur jeu. Mais, j'essaie de ne pas mener le jeu.

La conception de leur rôle inclut maintenant l'idée de l'accompagnement de l'enfant et a remplacé celle de guide.

EFMARTINE110602

Je te dirais que je me vois différente. Je me vois plus comme une éducatrice dans la salle de psychomotricité. Ça date de pas longtemps, de peut-être il y a trois semaines. (...) On arrive là et c'est comme si on entrait dans d'autres choses. Puis moi, je me sens autre chose aussi quand je suis là. Je me sens plus détendue. Je me sens plus à l'écoute. J'ai l'impression de les accompagner vraiment.

EFJOËLLE030602

Je pense qu'à travers la liberté que je leur laisse, je suis là comme personne aidante... Mais, en même temps, j'essaie de les encadrer, de trouver l'équilibre dans tout ça. Je les accompagne. J'essaie d'être moins le centre de la relation. Je les laisse plus aller avec leurs amis, leurs pairs. Je les aide. S'ils ont besoin d'aide pour leur construction, s'ils me le demandent, je vais aller les aider. Puis, bon, quand il arrive des conflits aussi là, j'essaie d'intervenir naturellement là. Mais, je me sens moins le centre.

Ensuite, le projet a permis à toutes les éducatrices de se mettre en recherche sur la position à prendre dans la relation à l'enfant. En effet, tout au long du projet, elles s'interrogent et cherchent l'équilibre entre une trop grande passivité et une trop grande implication dans l'activité de l'enfant.

Elles se préoccupent de développer des façons de faire qui favorisent l'autonomie des enfants et plusieurs éducatrices ont exprimé une difficulté à trouver leur juste place pour accompagner l'enfant dans son développement. Les questions soumises sur ce sujet lors des entretiens réflexifs en témoignent. De plus, elles s'expriment souvent à ce propos dans les rappels stimulés et dans leurs journaux. Elles disent avoir peur de se sentir inutiles, elles redoutent les temps morts lorsque les enfants ne requièrent pas leur aide et s'interrogent sur leur place dans le jeu de l'enfant et sur la pertinence de leurs interventions.

EFMARTINE110602

J'ai comme changé ma façon de voir les enfants. Puis, moi, de me voir en tant qu'éducatrice. Qu'est-ce que j'ai moi? Je suis là pourquoi là? Je travaille pour quelles raisons? Qu'est-ce que j'ai à donner à ces enfants-là? Qu'est-ce qu'ils peuvent venir chercher avec moi? (...) J'ai changé des choses au niveau de mes interventions.

JP3LOUISE

Résultat : (...) les enfants se poussent, tout le monde veut être là en même temps. Les enfants deviennent passifs en restant assis et en réclamant l'éducatrice qui se retrouve exténuée et en sueur. À vouloir bien faire, on engendre un pattern que les enfants ont tôt fait de réclamer et auquel il est facile de s'habituer. Nous devenons alors les amuseurs, les metteurs en scène. Dans cette situation, les enfants évoluent de façon à être constamment en attente de l'adulte et en ont besoin pour jouer. L'autonomie s'en trouve alors compromise.

EFLOUISE060602

Oui! Je vois l'évolution rapide qui arrive, puis qu'ils la font même si... Cela confirme, comme je te dis encore, que même si je ne leur montre pas comment faire... Parce qu'il y avait beaucoup de questionnements: « Ouais, mais si je ne lui montre pas comment faire ça, va-t-il l'apprendre? » Eh oui, il va l'apprendre. Et on le voit là! On a des preuves de ça.

EFMARIE120602

Bien, au début, je ne savais pas trop si je devais m'impliquer ou être plus observatrice. Mais, au fur et à mesure, dépendamment de ce qui se passe, je me suis plus laissée aller. Des fois, quand ça allait bien, quand tous les enfants étaient occupés, quand tout le monde s'amusait, tu sais, je prenais le temps de les observer. Comment ils s'amusent? Comment ils échangeaient entre eux? Puis, des fois, j'embarquais dans leur jeu.

Un autre aspect de l'interaction qui montre l'évolution des éducatrices se trouve dans le fait qu'elles choisissent maintenant, de façon consciente, de ne pas intervenir dans certaines situations et qu'elles se sentent à l'aise de le faire.

RS1MARTINE150202

C'est vraiment : « Regarde, tu as besoin de moi, je vais être là. » Ça, c'est à ça que je pense à chaque fois. (...) J'étais à côté mais... Ça, j'essaie de travailler ça. Essayer, tu sais, d'attendre avant d'aller les voir. Plutôt que d'aller au devant d'eux autres comme on a tendance à le faire souvent.

ER2Y020402

Moi, je disais que, probablement qu'elle veut juste de l'attention. Elle veut juste... Je pense qu'elle ne voulait pas vraiment quelque chose, en particulier là. Je suis un petit peu dans le sens de Martine. Tu sais, je pense qu'il faudrait plus attendre, pour voir comment elle va réagir si tu ne fais rien là.

RS3JENNIFER190402

C'est que je me suis sentie à l'aise de ne pas intervenir. Avant, je me sentais inutile.

ER3Y300402

Mais, des fois, on est tentée d'y aller, parce que c'est plaisant, tu sais. Mais là... Ils avaient l'air concentré. (...) Je te le dis, c'était vraiment... Tu l'as vu. Ils jouaient, alors je les ai laissés faire. Ils n'avaient pas besoin de moi du tout.

Bien que la représentation de leur rôle ait, selon nous, grandement évolué et que les éducatrices ont une pratique qui s'approche plus de l'intervention démocratique recherchée, certains aspects de l'intervention posent encore problème quant à l'exercice de ce rôle dans les séances. En effet, pour certaines éducatrices, la place qu'elles occupent dans le jeu de l'enfant demeure une difficulté pour passer à une réelle position d'accompagnement de l'enfant. Elles participent encore trop au jeu des enfants soit parce qu'elles ont le souci de faire participer tous les enfants, soit qu'elles tiennent à ce qu'ils essaient de nouvelles expériences, soit parce qu'elles prennent plaisir à montrer elles-mêmes des choses aux enfants ou encore simplement pour se sentir utiles.

RS3ALICE230402

Bien, en fait, c'était pour les amener à faire un beau jeu de rôle. Ça serait le fun d'aller faire l'épicerie. C'est comme ça dans la vie. On fait ça. Alors c'est un beau jeu de rôle. Je voulais les faire embarquer plus... (parce que moi, mon problème c'est que mes plus petits, ils n'embarquent pas souvent). D'ailleurs, cela a marché. En fin de compte, Ariane est allée et Vincent est aussi allé faire l'épicerie.

RS1JOËLLE250102

Je me disais, il faut que tu comprennes que même si elle n'a pas de cape, elle peut jouer elle aussi, au même titre qu'eux autres. Alors, je voulais leur faire comprendre qu'elle aussi, elle avait le droit (...)

Cela m'a choquée. Je voulais leur faire comprendre qu'il fallait qu'ils partagent.

(...) Je me suis dit: «Bien, il faut que je leur fasse comprendre que, des fois, il y a juste un jeu pour deux amis. Puis, des fois, il faut partager.» Alors j'ai essayé de leur faire comprendre ça.

RS2MARIE150302

C'est parce que j'aime ça. Oui, c'est ça, on s'amuse sur le matelas. Puis, je les lançais. Alors je me suis dit: «Ah, ça me tente de faire mon jeu.» Je le fais au moins une fois par séance. J'aime ça. Cela fait que c'est ça, je leur montrais. J'avais le goût de leur montrer. (...) Bien c'est ça, pour le plaisir. J'aime ça. Puis, ça me tente de leur montrer.

La disponibilité de l'éducatrice pour interagir

Les activités de formation ont permis aux éducatrices de mieux comprendre la relation adulte-enfant pendant la séance et d'améliorer ainsi leur disponibilité pour interagir. En effet, pour les éducatrices qui se représentaient leur rôle comme celui d'une observatrice, le fait d'intégrer l'idée de l'accompagnement les a amenées à moins se placer en retrait pour observer et à utiliser davantage l'observation interactive. Cela a eu pour effet d'augmenter les interactions avec les enfants à d'autres fins que celle de répondre aux demandes directes des enfants ou des les aider à régler leurs conflits (OFMARTINE281002, OFJENNIFER041102, OFLOUISE120902).

JP2JENNIFER

Je pense que le fait que j'aie beaucoup observé, en étant près d'eux et à leur hauteur, a incité certains enfants à venir me voir pour me faire un câlin ou me dire «Je t'aime».

EFJENNIFER130602

Je pense que, maintenant, je suis plus proche des enfants. Je les touche beaucoup. (...) Puis, tu sais, d'être à l'écoute beaucoup plus d'eux autres. De leur jeu, d'entrer des fois même dans leur jeu. Leur demander ce qu'ils font. Avant, c'est quelque chose qu'on ne faisait pas beaucoup. On est beaucoup plus à l'écoute, je dirais, de leur jeu.... Avant, c'était plus : on organise la salle, ils jouent. Mais, je pense que maintenant, je vais être plus à l'écoute de ce qu'ils font. Comme pour décoder des choses, des fois, pour décoder ce qu'ils ont à dire. Même ici dans la cour extérieure. Maintenant, on se promène plus.

EFMARTINE110602

C'est de beaucoup leur permettre de jouer, leur permettre d'être créatifs dans leur tête, avec leurs propres idées, à leur grandeur. (...) C'est que je peux moi, de temps en temps, m'investir dans un jeu, leur proposer des jeux. Ce que je ne connaissais pas du tout avant. J'avais l'impression qu'il fallait vraiment les laisser faire.

La qualité des verbalisations

D'autre part, le projet a permis à plusieurs éducatrices d'améliorer la qualité de leurs verbalisations. En effet, au moment des observations initiales, la plupart des éducatrices parlaient de sujets variés avec les enfants, par exemple, la température, la fin de semaine etc., mais verbalisaient peu ce que vivait l'enfant. Maintenant les éducatrices le font davantage pour aider l'enfant à prendre conscience de ce qu'il vit, pour l'encourager et pour le sécuriser (RS1JENNIFER290202, OIALICE150601, OFALICE221002, RS3ALICE-230402, EFALICE060602, OIALICE150601, OFALICE221002). Cette conviction s'exprime aussi lors des entretiens réflexifs lorsque les éducatrices mentionnent qu'elles trouvent cela bien lorsque les autres verbalisent les actions ou les sentiments de l'enfant (ER1Y190202, ER1X050202, ER2Y020402, ER2X190302, ER3Y230402, ER3X230402).

EFJOËLLE030602

J'essaie de mettre des mots aussi sur ce qu'il vit. (...) Par exemple, quand il ne veut pas que les jeux terminent, il peut être très frustré, il peut crier. Alors, je lui dis: « Tu es fâché parce que c'est terminé, hein? Tu es déçu. Mais, on va revenir, tu sais ». Alors là, je pense que cela l'aide à mettre des mots sur ce qu'il vit. J'essaie de faire un petit peu ce miroir-là avec lui.

3.2 Évolution de l'encadrement des enfants : la question de la sécurité et de la consigne

La sécurité des enfants dans la séance est une question centrale dans les préoccupations de toutes les éducatrices qui ont à encadrer les enfants. Elle est présente chez toutes les éducatrices dès le départ et le demeure tout au long du projet. La plupart d'entre elles considèrent important de pouvoir disposer d'un environnement sécuritaire et agissent activement pour maintenir des conditions sécuritaires en tout temps.

IJOËLLE250501

Mais ensuite, comme je vous dis, ce n'est pas comme quand je fais des activités puisque j'interviens beaucoup. Je les laisse et s'il y en a un qui a le goût de dire: «Viens avec moi»... Ça dépend si ce n'est pas dangereux. C'est plus libre un peu, mais je vois toujours à la sécurité.

RS1MARTINE150202

Elle est venue pour sa cape. Puis, c'est ça, le pantalon était trop long, je l'ai roulé à l'avance pour ne pas qu'il arrive rien.

EFMARTINE110602

Bien, ma responsabilité, je la vois grande moi. Je trouve que c'est important parce que je pense que si on a des enfants qui se blessent, ça va commencer

à être moins agréable peut-être. (...) Mais, la salle étant comme elle est, je ne vois pas beaucoup de problèmes à part quelques petites affaires.

Ainsi, la question du matériel et de l'organisation matérielle a fait l'objet de plusieurs réflexions tout au long du projet pour garantir un environnement hautement sécuritaire tout en lui conservant son intérêt par rapport aux défis que peut y relever l'enfant. L'équilibre à trouver entre ces deux dimensions de l'environnement requiert un effort de réflexion constant.

RS1LOUISE220102

Chercheure : Tu as tassé les blocs de carton plus vers le côté du mur pour différencier l'espace. À quoi as-tu pensé à ce moment-là ?

Éducatrice : Un petit peu le prolongement de ce que je viens de te dire. Bon, si je leur dis : « C'est là qu'on va construire avec les blocs en carton. Ça serait plus de ce côté là. Là, c'est les blocs mousse. » C'est ça, je voulais que les enfants comprennent que recevoir des blocs quand ils sont peut-être trop hauts, les blocs en carton, ça pouvait faire mal si ça nous tombe dessus. C'est pour ça.

RS2MARTINE130302

Je déplace le tunnel. Je déplace des blocs. J'ai déplacé aussi le coussin de chutes, le matelas de chutes, à un moment donné. Je trouvais qu'il n'était pas assez en avant de l'endroit où ils sautaient.

EFJOËLLE030602

Il faut vraiment surveiller les foulards, on a noté qu'il y en avait des trop longs. Au niveau de la sécurité, c'est ça, c'est plus les foulards que je surveille.

Par ailleurs, la consigne comporte un volet qui sous-entend que l'enfant est en partie responsable de sa propre sécurité : « Ici, tu peux tout faire sauf te faire mal... » Cette partie de la consigne est peut-être celle qui est la plus difficile à intégrer pour les éducatrices dans leur façon d'encadrer la séance. Par exemple, quelques éducatrices qui avaient préalablement entendu parler de la pratique, l'omettaient systématiquement au début du projet. De plus, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, plusieurs éducatrices oublient encore d'aider l'enfant à faire le lien entre son comportement et la consigne lorsque survient un incident. La compréhension de cette partie de la consigne et l'ajustement de l'intervention aux compétences de l'enfant ont exigé et exigent encore de la part de plusieurs éducatrices un effort conscient pour laisser à l'enfant sa part de responsabilité tout en assumant la leur. Cela a fait l'objet de nombreuses réflexions tout au long de la démarche. Ce faisant, la perception de la compétence de l'enfant en matière de sécurité personnelle a évolué chez les éducatrices pendant l'année. En effet, l'expérience leur a permis de reconnaître aux enfants des capacités qu'elles

ne leur soupçonnaient pas. Cela, associé à une meilleure compréhension de la consigne et à une meilleure connaissance d'elles-mêmes, leur a permis de responsabiliser davantage l'enfant par rapport à sa sécurité tout en restant vigilante. Enfin, cela montre que le personnel éducateur a progressé vers une position d'accompagnement de l'enfant.

RS3JENNIFER190402

Il y a juste un enfant qui a voulu tirer sur le tunnel à un moment donné, puis le tunnel a failli tomber. Mais là encore, là-dessus, je me disais: «Ce tunnel-là, peut-être que j'aurais dû l'enlever.»

Je me suis posée cette question-là. Qu'est-ce que je fais? Est-ce que je l'enlève? Mais, finalement... en tout cas, ils jouaient bien. Je trouvais que... Puis, je l'ai laissé. Puis, je me disais que même s'ils tombaient, dans le fond, ils ne se feraient pas mal. Je ne suis pas quelqu'un qui voit beaucoup de danger. Tu sais, de toute façon, c'est ça, il n'a jamais tombé. J'ai jugé que, finalement, tu sais, ce n'était pas nécessaire parce qu'ils jouaient bien sur ce tunnel.

EFJOËLLE030602

J'essaie de plus faire confiance à mes amis. Auparavant, j'avais de la difficulté. J'étais toujours autour d'eux autres. Maintenant, je leur dis: «Bon, si tu te sens capable, vas-y. Je te regarde.» Maintenant, je pense que l'enfant le sait quand il n'est pas capable. Il arrête, puis il recule. Bon! Il se reprend. Des fois, ça prend plus de temps. Il voit les autres faire, puis il veut le faire aussi. (...) Je pense que c'est ça, je leur laisse plus de liberté. C'est fou à dire là! Dans la salle de psychomotricité, je sens que c'est plus sécuritaire. Je les laisse faire... Oui! De leur faire plus confiance, ce que je ne faisais pas auparavant. Auparavant, j'étais surprotectrice. Je pense que ça devait nuire à leur développement. Mais ça, je ne le savais pas. C'était dans ma nature! Je le suis encore. Il faut que je me parle. Mais, bon, finalement, je me rends compte que mes enfants, ils ont des capacités incroyables que j'avais sous-estimées. Je les sous-estimais finalement. Ils sont vraiment capables de faire tout plein de choses. Même que là, j'ai monté les tréteaux, j'ai monté la hauteur.

EFMARIE120602

Moi, dans mon groupe à moi, ils aiment ça grimper. (...) Le projet permet de voir autrement. Des fois, on peut les laisser aller. Souvent, on a peur qu'il arrive quelque chose. Tu sais, on les sous-estime peut-être. Ce sont nos craintes à nous. Tu sais, de les laisser faire un petit peu, sans exagération. D'être plus alerte pour voir comment ils vont.

Dans le même sens, certaines éducatrices ont exprimé au départ éprouver quelques craintes avec les plus petits, notamment lorsqu'ils grimpent en hauteur. Par exemple, Alice émet quelques réserves avec les tout-petits bien qu'elle se dise généralement confiante dans les capacités de l'enfant. En cours de route, elle réalise l'effet de ses propres craintes sur son intervention

et se ravise parfois sur le moment même. L'expérimentation lui permet de découvrir que même les plus petits apprennent à assurer leur propre sécurité lorsqu'ils utilisent les équipements en place (EFALICE060602).

IALICE280501

À un moment donné, c'est un besoin au niveau de l'équilibre, il va se rendre là et il va y aller. Tout ce que l'enfant est capable de faire, il n'y a pas de limites pour lui. S'il est capable de le faire, s'il est capable de monter telle hauteur, il va être capable de redescendre. Et c'est vrai! On le voit.... Ils font plein de choses comme ça. Mais, par contre, au niveau du bébé, moi j'ai hâte de voir comment on va entrer ça chez les bébés. Il y a des apprentissages, oui, c'est plaisant à faire, mais tu as toujours l'inquiétude aussi quand c'est un bébé.

RSIALICE050202

Il y avait deux enfants en arrière d'elle. Alors je ne voulais pas qu'elle recule sur eux autres, mais je voulais qu'elle saute. Mais, elle n'a pas sauté. Et, je n'aurais pas dû parler de toute façon. Je pense que j'ai arrêté son jeu. Je l'ai comme figée. Elle n'a pas... Je n'aurais pas dû parler à ce moment-là, je pense.

Quant à la dernière partie de la consigne, «...sauf faire mal aux autres», elle était plus facile à faire respecter par les éducatrices parce que déjà dans ces milieux, les comportements d'agression n'étaient pas tolérés (OI de tous les sujets). Par contre, plusieurs éducatrices incluaient dans l'interdiction tous les jeux où les enfants avaient des interactions physiques comme les jeux de lutte et les jeux d'opposition. Quelques éducatrices sont parvenues à mieux distinguer ces jeux des comportements d'agression, de telle sorte que maintenant elles se sentent plus à l'aise de les autoriser dans la mesure où la règle est respectée.

EFMARTINE110602

Par exemple, ici, à la garderie, tout ce qui est jeu de bataille, de guerre, tu sais, on va dire aux enfants : « Non, tu ne peux pas faire ça ici. » (...) Quand je suis en psychomotricité, je n'ai pas besoin de faire ça. Tu sais, tant qu'ils font semblant, moi je n'ai pas besoin d'intervenir. Pour moi, c'est génial. Tu sais, ils peuvent aller partout où ils veulent dans leur tête, puis inventer tout ce qu'ils veulent. Moi, tout ce que j'ai à faire régner, à voir, c'est les deux lois (ne pas se faire mal et ne pas faire mal à l'autre). Puis c'est tout! C'est super pour une éducatrice.

Enfin, le nombre d'incidents survenus pendant les séances constitue un bon indicateur pour juger de la sécurité. Au terme du projet, nous pouvons dire qu'il n'y a pas eu un taux anormal d'incidents lors des séances.

EFLUISE060602

Oui! C'est ça. Puis, je te dirais là, je ne peux même pas compter sur une main comment il y a eu de bobos, par rapport à l'aménagement, puis au fait que ce

soit un gros matelas. S'il y en a eu, il n'y en a pas eu cinq. Ça, c'est sûr. Les fois que c'est arrivé, c'est qu'un enfant a poussé.

3.3 Évolution de l'accompagnement de l'enfant dans son développement

Par le projet, les éducatrices sont parvenues à individualiser davantage leur intervention, en étant plus à l'écoute des besoins des enfants. De plus, la pratique les a confirmées dans ce qu'elles voyaient initialement comme intérêt à la pratique et leur a permis d'en découvrir de nouveaux.

3.3.1 Changement dans l'écoute des besoins des enfants

La pratique psychomotrice Aucouturier est une pratique éducative qui place l'enfant en développement au centre de la préoccupation de l'intervenant. Bien que le personnel éducateur se souciait déjà de répondre aux besoins des enfants lorsque nous avons réalisé les observations initiales, nous constatons que le projet l'a amené à donner plus de place à l'enfant dans l'initiative de ses jeux et à lui fournir un cadre dans lequel il devenait rapidement autonome. Cela a permis à l'éducatrice de se centrer davantage sur les enfants et de développer ainsi une approche plus individualisée. En faisant cela, les éducatrices ont pu améliorer leur façon d'accompagner l'enfant dans son jeu, notamment dans le jeu symbolique. Un certain nombre de difficultés à composer avec les besoins des enfants demeurent toutefois présentes, ce qui est tout à fait normal pour une première année de formation, et méritent d'être examinées ici.

Une approche plus individualisée et centrée sur l'écoute des besoins de l'enfant

Toutes les éducatrices accordent de l'importance aux besoins individuels des enfants dont elles ont la charge. En effet, dès le début du projet, toutes ont exprimé clairement, lors des entrevues individuelles, que chaque enfant est différent et que chacun d'eux progresse à son rythme propre sur tous les aspects du développement. Elles sont capables de parler de chacun des enfants de leur groupe, de ses intérêts, de ses habitudes et de ses caractéristiques individuelles. Aussi, l'intervention individualisée apparaît dès le départ comme un élément important de la représentation que les éducatrices se faisaient de leur rôle.

ILOUISE240501

Je trouve ça très important de suivre le rythme de chaque enfant. Moi, je fais mon changement de couche quand il y a un besoin de changement de couche; il n'y a pas une période où c'est écrit : bon, tout le monde est changé de couche, là, tout le monde dîne. Je n'ai jamais fonctionné comme ça.

Toutefois, dans la pratique, il était parfois difficile de se doter d'une organisation qui favorise l'intervention individualisée. Certaines éducatrices faisaient des activités dirigées en grand groupe dans la salle de psychomotricité avant le projet, ce qui diminuait la possibilité pour elles d'intervenir de façon individualisée. Pour plusieurs éducatrices, cette forme d'intervention a pris sens en faisant le projet et elles ont arrêté de faire des activités dirigées dans la salle de psychomotricité (OIJUELLE280801, OIJENNIFER150601, OIMARIE230501).

JP1MARTINE

Cette situation me permet de constater que l'individualisation est une compétence que je dois approfondir. Il m'est difficile de savoir si j'adopte la bonne attitude afin de diriger les enfants vers leur épanouissement. J'ai le sentiment de posséder un trésor inestimable dont je ne connais pas la valeur. Lors de mes interventions, je me questionne sur la pertinence, sur les besoins, sur le contexte... (...) En faisant un retour sur ma séance, je constate que je réponds tout de suite aux enfants qui m'interpellent. Je ne prends pas le temps d'aller au fond des échanges. Ceci ne me permet pas d'arriver à une analyse plus approfondie de la situation qui se présente.

EFMARTINE110602

Pour moi maintenant, ça confirme encore plus que c'est par le jeu qu'on arrive à quelque chose avec les enfants. C'est vraiment, moi c'est ça qui m'a frappée le plus... Leur donner des défis. De les laisser aller dans leurs défis en les accompagnant.

Ainsi, un aspect de l'intervention qui semble avoir évolué au cours du projet concerne l'écoute des besoins individuels de l'enfant. Plusieurs éducatrices ont la perception à la fin du projet qu'elles accordent plus d'importance aux besoins individuels. Elles sentent que leurs interventions sont mieux ciblées en fonction des besoins de l'enfant et qu'elles dialoguent plus avec l'enfant, notamment en prenant davantage le temps de le faire.

EFJOËLLE030602

Je sens que je porte plus attention à l'individu. J'individualise plus mes interventions. Je prends le temps de les écouter. Et je pense que l'enfant, un coup qu'il a été écouté là, je ne sais pas, il est content. Ils sont satisfaits aussi dans ça. C'est vraiment une approche qui est pour chacun, qui porte attention à chaque enfant.

RS2MARTINE130302

Je me questionne toujours sur la pertinence, sur le moment, sur... Est-ce un besoin? A-t-elle envie d'être comme ça aujourd'hui? (...) Ça, c'est des questionnements que j'ai beaucoup là quand je vois des enfants comme ça. (...) Il y a quelque chose par exemple que je fais, et que je fais de plus en plus,

même à la garderie, c'est de prendre le temps de parler à un enfant, de m'arrêter. (...) De voir à ce qu'ils m'écoutent bien. Puis, j'y pense quand je le fais. Comme quand j'ai parlé à Inti, il donnait des coups avec le... Je l'arrête. Je le colle. Puis, là, il faut que ça passe. Il faut que j'aie l'impression que ça passe, tu sais. Parler moins fort. Prendre le temps de leur dire des choses. Puis que le courant passe.

Les éducatrices parviennent ainsi à mieux repérer les indices qui leur permettent de constater la progression de l'enfant dans son développement et ce, probablement parce qu'elles ont plus de temps pour les observer, du fait qu'elles responsabilisent davantage l'enfant. Elles se sentent disponibles pour le faire et dès lors, elles saisissent mieux ce que l'enfant vit et exprime.

EFLOUISE060602

Je suis encore plus à l'écoute de ce que l'enfant va faire par ses mouvements. Souvent, il va vouloir exprimer quelque chose qu'il n'ose pas dire ou qu'il n'est pas capable de dire. Puis, pour moi, en tout cas, c'est encore plus important. Oui, je dirais que cela s'est même amplifié. Avant, j'étais à l'écoute de ça, mais j'étais peut-être moins... Tu sais, de voir ce que l'enfant essaie de nous dire par son mouvement. Si j'ai appris quelque chose dans l'approche Aucouturier, c'est cela. Je le savais à quelque part, mais là, c'est vraiment précis.

EFMARTINE110602

C'est toutes les petites acquisitions que je suis capable de voir chez les enfants, que je ne voyais pas avant. Je suis capable de voir des petites affaires, des petites victoires pour eux autres. Mais, je suis capable de les constater, ce qu'avant... j'avais moins un regard comme celui-là. Maintenant, j'ai un regard où je suis capable de les regarder vraiment dans ce qu'ils sont et de voir tranquillement ce qu'ils vont chercher.

EFMARTINE110602

J'ai mis beaucoup de place à la patience. J'en avais déjà. Mais j'ai comme développé cela. (...) Puis, on dirait que je suis plus sensible aux enfants que je ne l'étais. Je ne sais pas si c'est dû à ça. J'ai plus d'écoute. Je suis plus sensible. J'ai plus de temps. Je me sens plus calme. (...) J'ai plus axé sur l'intervention individuelle mais avec de la patience, en faisant des suggestions, sans être directive. Puis, placer des petits ancrages. Oui, cela a changé. Je suis moins pressée. Je prends plus le temps.

De même, certaines éducatrices parviennent à accorder un peu plus d'attention aux enfants plus calmes, qui ne sollicitent pas leur attention par des comportements dérangeants ou difficiles.

JP2MARIE

Je voudrais aussi prendre du temps pour être plus près des amis qui fonctionnent bien et que j'oublie.

RS3MARIE190402

Je les regarde un petit peu, ceux qui s'amuse bien. C'est tout le temps ceux qui se bousculent qui attirent mon attention. C'est au détriment des autres... comme Marianne qui voulait me parler, puis je l'avais oubliée complètement.

Une des choses qui a changé au cours du projet concerne l'accompagnement de l'enfant dans son jeu. Alors qu'au début du projet, nous observions que la plupart des éducatrices laissaient tout simplement aller les enfants dans la période de jeu libre, se plaçant en retrait et n'intervenant que sur demande (OI de tous les sujets), nous constatons que plusieurs sont dorénavant capables d'utiliser le jeu et la symbolique de l'enfant pour communiquer avec lui.

RS2JENNIFER120302

Là, c'est parce qu'il y a une petite porte, puis elle disait que c'était Grincheux qu'il y avait là-dedans. Puis là, elle s'est montée tout un scénario. Puis j'ai embarqué là-dedans. Je disais, avance-toi pas trop près de la porte si Grincheux est là. Puis elle trouvait ça bien drôle. Là, on a joué. On s'est monté un scénario ensemble.

OFMARTINE281002

L'éducatrice à la partenaire de jeu de l'enfant: « Puis toi Michèle, qu'est-ce que tu fais? » L'enfant : «Je joue dans le parc» et à celle qui est couchée : «Puis toi, tu es où?» L'enfant : «Je suis encore perdue» Elle : «Tu es encore perdue?» L'enfant : «Oui, je suis perdue dans la forêt». (...)

À une enfant qui joue à la maman qui est enceinte: «Tu es enceinte». Elle va vers sa partenaire de jeu : «Vous jouez à la maman?» L'enfant : «J'attends une petite sœur». Elle : «Si tu es enceinte, est-ce que c'est une petite sœur? Si tu es la maman?» L'enfant : «C'est mon bébé». (...)

Aux deux enfants dans la grande maison : «Vous autres, avez-vous fini votre construction? Il y a beaucoup de portes dans votre maison, c'est accueillant.»

Les difficultés qui demeurent présentes dans l'écoute des besoins de l'enfant

Les éducatrices ont travaillé tout au long de l'expérimentation à écouter les besoins affectifs des enfants et à les aider à mettre des mots sur les émotions vécues en les verbalisant pour eux. Bien que nous ayons observé une nette amélioration à ce niveau, cela demeure quelque chose qui est encore à acquérir pour certaines éducatrices et à faire davantage pour d'autres. Nos données de recherche montrent en effet que plusieurs ne verbalisent que rarement cet aspect de l'expérience de l'enfant (OFJENNIFER041102, EFJENNIFER130602, OFALICE221002, OFJOELLE-090602). Par ailleurs, dans certaines situations, même si elles sont sensibles aux enfants et qu'elles sont capables de verbaliser les émotions qu'ils vivent, les

éducatrices peuvent éprouver de la difficulté à bien composer avec la charge affective du message exprimé par l'enfant.

OIMARIE230501

«Attendez les amis, Micha n'est pas bien installé.» À l'enfant : «Tu as peur?»

OFMARIE200902

Une fillette : «Veux-tu jouer au chien avec moi?» Éducatrice : «Qu'est-ce que tu veux que je fasse?» La fillette : «Je serais ton petit chien.» Éducatrice : «Et qu'est-ce que je ferais si je ne voulais pas l'avoir? Est-ce que je pourrais l'abandonner?» Enfant : «Non, j'irais dans la rue.» Éducatrice : «Je vais l'attacher mon chien car je ne veux pas que mon chien aille partout.»

En outre, il peut-être difficile pour l'adulte de laisser aller les enfants dans la construction de scénarios de jeu qui vont à l'encontre de valeurs fortement ancrées et de les accompagner dans ces jeux sans chercher à les transformer. Pourtant, les éducatrices ont appris que le jeu symbolique de l'enfant résulte de son interprétation de la réalité. Ainsi, elles devraient savoir qu'il faut favoriser cette expression en évitant d'imposer leur propre vision et en dialoguant avec l'enfant pour l'aider à évoluer dans sa pensée.

RS3ALICE230402

Elia barre l'hôpital. Elle ne veut pas que j'entre, ni que les amis entrent. Veut ou ne veut pas, il faut que tout le monde puisse entrer à l'hôpital. On ne peut pas barrer toutes les portes. Ce n'est pas parce que c'est un jeu. Je voulais l'amener à comprendre que là, c'était un jeu, mais, dans la vraie vie, ce n'est pas toujours un jeu et que c'est important de... Peut-être que... c'est pour l'amener à faire un vrai jeu de rôle. À l'hôpital, tout le monde y va, que tu sois d'accord ou pas. C'est n'importe qui... tout le monde peut y aller.

Dans le même sens, les éducatrices veulent que les enfants acquièrent des comportements sociaux acceptables et elles le désirent si fortement que plusieurs de leurs interventions sont reliées aux conflits qui surgissent inévitablement entre les enfants. Certaines éducatrices ont alors tendance à se centrer sur le comportement attendu de l'enfant, ce qui les amène à utiliser des stratégies d'intervention qui visent le résultat à court terme. En faisant ainsi, elles oublient le niveau de développement de l'enfant et elles omettent de soutenir l'enfant dans l'apprentissage de la résolution de ses problèmes.

RS2MARIE150302

Cela fait que j'ai essayé de l'aider pour qu'il puisse entrer... Oui, bien c'est ça. Jérémie, il agace un petit peu de ce temps-là. Il fait comme les agacer et, après ça, il se sauve. Et là, les amis, ils ne veulent pas trop qu'il s'intègre. Cela fait que j'ai dit : «Bon, je vais essayer d'arranger ça. Peut-être que ça va marcher.» Finalement, cela a marché un bout de temps. Mon idée, c'est qu'il puisse y aller avec les autres.

ER2X190302

Depuis le début de l'année que tu fais ça, comment ça se fait que ça ne marche pas encore? On le demande avec des mots. On se parle. Pourquoi qu'il a toujours cette même façon de faire? Il faut tout le temps répéter, répéter.

Une autre difficulté identifiée dans le projet pour mieux individualiser l'intervention lors des séances de psychomotricité est que parfois, l'éducatrice aurait besoin de communiquer avec les parents pour mieux comprendre l'histoire de l'enfant et répondre adéquatement à ses besoins. Nous observons que la collaboration à établir avec le parent au sujet de l'enfant est encore à préciser pour certaines éducatrices et que les moyens de communication, particulièrement lorsque l'enfant vit des difficultés, sont encore à développer.

EFJOËLLE030602

Tu sais le parent, on ne le changera pas. Moi, je pensais que le parent allait changer. (...) Mais, c'est ça, rencontrer les parents, moi je pensais que cela allait l'aider. Mais, finalement, ça c'est retourné contre moi. Les parents ne changeront pas. Puis, même que quand ils sentent qu'ils sont dans une impasse concernant leur enfant, ils retournent ça de bord.

EFSYLVIE110602

On a eu une réunion dernièrement, (...) on montrait quelque chose aux parents, mais on n'a pas eu le quart de nos parents.

D'ailleurs, l'enfant qui vit des difficultés présente un défi pour la plupart des éducatrices. En effet, ces difficultés peuvent être à l'origine de certains comportements d'enfants, difficiles à comprendre pour elles. Par exemple, l'enfant qui demande trop d'attention, celui qui refuse tout contact et qui n'écoute pas l'éducatrice et enfin, l'enfant qui manifeste fréquemment des comportements d'agression envers les autres enfants du groupe. Devant ces comportements, l'éducatrice est souvent très affectée et il lui est alors difficile d'aider l'enfant qui vit la difficulté. Les éducatrices, et les enfants, tireraient alors profit d'un soutien plus étroit que ce que le projet a pu leur offrir puisque dans certains cas, la difficulté d'intervenir est demeurée présente jusqu'à la fin.

ER3X230402

J'ai un problème de communication avec un enfant. Je ne suis pas capable d'entrer en contact. Je ne suis pas capable. Il ne veut pas m'écouter. Il ne veut pas. Il me dit: «Non.» Il s'en va. Puis, tu sais, il me pousse : «Non, je ne veux pas t'écouter». Je lui dis juste de faire attention. Parce que le problème, c'est qu'il fait... qu'il donne souvent des petits coups tout le temps, par en dessous, à des amis ou... Bon, ça commence souvent dès l'accueil le matin. On descend en

bas. Bon, puis ça peut dégénérer en coups de pied, en coups de poing, bon. Cela fait que ce n'est pas facile. C'est beaucoup d'agressivité et je vis ça difficilement. (...) Quand il fait des bobos au courant de la séance, c'est toujours la même chose qui se produit. (...) Mais, après, il donne des coups, il fait toutes sortes de trucs et c'est toujours ça qu'il fait quand j'arrive pour intervenir avec lui. Il se sauve. Il s'en va. Donc, souvent, rendu au vendredi, quand on arrive en psychomotricité, là je me rends compte que je me sens dépassée. Puis, je sens aussi que... Je me souviens, au début de l'année, j'étais bien motivée à intervenir. Je pense que je suis démotivée. Parce que je me sens dépassée. Vous allez voir mon attitude puis la sienne. Puis, peut-être comment m'aider là-dedans là, parce que je ne sais plus. J'aimerais que vous m'aidiez à trouver des moyens. Puis bon, peut-être être plus patiente. Je ne sais pas. Je ne suis peut-être pas assez patiente.

EFCAROLE200902

Après ça, la rencontre avec l'expert, j'ai beaucoup aimé. (...) Donc, c'est comme, par rapport à lui, j'ai réalisé: «Regarde, je ne suis pas psychologue là. Comment je fais moi pour aider l'enfant qui a un problème?» Je le trouvais très intéressant. Puis, bon, ça serait plaisant de l'avoir tout le temps avec nous autres, qu'il travaille avec nous autres. Viens observer cet enfant-là. Viens nous aider à le comprendre là. Parce que, des fois, on ne comprend plus. On ne sait pas ce qui se passe. On est quand même limité là au niveau... à un certain niveau. Tu sais qu'il y a de quoi qui ne va pas. Mais, quoi au juste? On n'arrive pas des fois à mettre des mots. Mais, ça, ça me fait comprendre... En tout cas, je me dis, j'ai au moins réalisé ça quand il est venu.

3.3.2 Découverte d'un moyen pour aider les enfants à se développer

Le projet a confirmé aux éducatrices l'intérêt de la pratique Aucouturier et leur a permis de constater la richesse du moyen que fournit la séance pour aider l'enfant à se développer. Cela contribue à alimenter leur sentiment de jouer un rôle actif dans la préparation de l'enfant à l'école parce qu'elles peuvent observer une progression tangible des enfants sur différents aspects de leur développement.

Par ailleurs, toutes les éducatrices ont pu découvrir des intérêts nouveaux à faire des séances de psychomotricité avec les enfants. Notamment, plusieurs éducatrices ont pu expérimenter et apprécier les possibilités offertes par les jeux de destruction pour aider les enfants à libérer leurs pulsions. De plus, même si la séance de psychomotricité répond aux besoins de développement de tous les enfants, certaines éducatrices ont pu constater l'intérêt particulier de ces séances pour les garçons et pour aider les poupons à faire le passage vers le groupe d'enfants plus vieux.

Intérêt confirmé de la pratique pour aider l'enfant à se développer

Les éducatrices croyaient que la pratique était un bon moyen pour aider les enfants à se développer. Au moment des plans d'actions, le projet leur a permis de déterminer des indicateurs par lesquels elles pourraient juger de l'intérêt de la pratique pour le développement des enfants (Plans d'action CPE1 et CPE2). Elles se sont donc montrées attentives à l'évolution des enfants pendant l'année où s'est déroulé le projet. La démarche empruntée est empirique et nous ne saurions prétendre que cela constitue une démonstration scientifique de l'impact d'une telle pratique sur le développement des enfants. Par contre, les observations faites par les éducatrices ont alimenté leur conviction de l'intérêt de la pratique.

Ainsi, quelques-unes ont remarqué une saine émulation entre les enfants dans la salle de psychomotricité qu'elles ne retrouvent pas ailleurs dans le CPE.

EFMARIE120602

Bien, on dirait que... comme dehors, admettons, on a une place pour grimper. Mais, ce n'est pas tous les enfants qui vont y aller puis qui vont prendre le temps d'observer les autres, puis qui vont comme développer le goût d'y aller. Il me semble que quand on est dans la salle de psychomotricité, il y a les tréteaux, il y a les espaliers, puis il y a des enfants qui n'y vont pas tout de suite. Ils voient les amis y aller. Puis, ça leur donne le goût. Petit à petit, ils observent. Puis, ils y vont. Tu sais, construire avec des gros blocs mousse. C'est impressionnant et c'est plaisant!

En outre, certaines ont souligné que les enfants étaient plus calmes et plus concentrés à la suite du projet (Synthèse des questionnaires, CPE1 et CPE2). Lors de la journée d'évaluation finale du projet, une directrice voulant appuyer cette idée mentionne avoir reçu un commentaire élogieux à cet effet.

SYNTHÈSE JOURNÉE D'ÉVALUATION JULIE2809902

Parlant de nos enfants, l'animatrice de la bibliothèque m'a dit qu'il y avait des enfants qui avaient une concentration particulière. Elle a dit : « Je n'ai jamais vu ça, je crois qu'ils ont développé le goût d'écouter des histoires, je vous félicite vraiment ».

Plusieurs éducatrices ont aussi relevé des indices d'une évolution positive des enfants notamment sur le plan de l'expression de soi, sur le plan du développement langagier et sur celui du développement affectif de l'enfant.

EFMARIE120602

C'est important. Même les enfants qui ne vont pas à la garderie. Juste un an avant d'aller à l'école, il me semble qu'il y a un gros manque. Je ne sais pas. Je

suis contente pour mes amis qu'ils aient pu vivre ça avant d'aller à l'école. Il me semble que ça leur permet de s'exprimer. Puis, ils aiment ça, ils aiment ça, ils aiment ça.

EFMARTINE110602

Regarde, cette petite fille... Elle ne parlait pas. Elle parle maintenant.

RS2MARTINE130302

Une autre affaire pour laquelle j'étais très contente, c'est l'enfant qui me raconte qu'il était un chien méchant. Puis, il y a un autre enfant qui l'a collé. Puis il est devenu un chien gentil. Puis ça m'a dit, à ce moment-là, qu'on avait encore fait la preuve que c'était bon de les envoyer à la salle. C'est un enfant qui est très agressif. Puis là, tu vas voir, on dirait que cela a comme changé. Il est devenu un chien gentil comparativement... Normalement, il se fâche souvent pendant les séances... Puis, le fait qu'il en parle. Je trouvais ça super intéressant. Je trouvais que c'était un beau témoignage.

Par contre, au niveau du développement social des enfants, quelques éducatrices s'interrogent puisqu'elles observent que certains enfants vivent des difficultés relationnelles pendant les séances. En effet, selon elles, comme les enfants initient leurs propres jeux et choisissent leurs partenaires, il arrive que des enfants soient refusés. Pour d'autres, cela ne pose pas vraiment de problème alors que pour d'autres cela est plus difficile à vivre. Les éducatrices sont préoccupées quant à l'intervention à privilégier dans ces situations.

Enfin, plusieurs éducatrices établissent un lien positif entre ces effets bénéfiques de la pratique psychomotrice Aucouturier et la préparation des enfants à la vie scolaire.

Découverte de nouveaux intérêts de cette pratique avec les enfants

Pour plusieurs éducatrices, les jeux de destruction ont constitué une révélation en soi de par les possibilités qu'ils leur offrent d'aider les enfants qui ont une grande énergie ou qui expriment beaucoup d'agressivité. Ces jeux représentent une alternative intéressante aux jeux extérieurs qui étaient, auparavant, quasiment la seule solution disponible pour répondre à ce besoin des enfants.

EFJOËLLE030602

La destruction, c'était de l'interdit. Jamais qu'on m'a dit de faire détruire les enfants, jamais. Moi, ça été la destruction qui m'a surprise dans cette approche... puis agréablement là. C'est pour ça que les enfants ont tellement le goût d'y aller, parce que c'est de l'interdit en même temps. Puis là, on peut détruire pour construire (...)

J'aime cela, je trouve que ça aide. J'ai un ami, entre autres, tout le long de la séance, je peux faire des tours, des châteaux, puis il va détruire. Je sens que je l'aide. Je sens que, en tout cas, ça l'aide à passer son agressivité. Ça, avant, je n'avais pas de moyens. Tout ce que je faisais c'était: «Bon, on va aller dehors, c'est bon pour notre santé mentale...» Il a beaucoup d'énergie. ... dans les petits locaux ici, ce n'est pas évident non plus à gérer. Alors, pour l'agressivité, je trouve que la destruction, c'est bon. Puis, ça me satisfait beaucoup de lui faire des tours. Je lui dis: «C'est juste pour toi.» Quand il y a un autre qui émet le désir, je lui en fais aussi.

De plus, même si elle s'adresse à tous les enfants, la séance de psychomotricité a permis à certaines éducatrices de pouvoir mieux répondre aux besoins des garçons en leur procurant une situation de jeu où la relation était facilitée avec eux.

EFJOËLLE030602

Il y a des garçons avec lesquels c'est plus difficile d'établir des contacts. Ils ont des jeux de rôle qu'ils font. Ils aiment beaucoup Spiderman, puis Batman, tous ces messieurs qui sont tout-puissants. Souvent, ici dans les jeux de rôle, ils ne l'exprimeront pas vraiment, je parle dans les salles de la garderie. Alors, quand je vais dans la salle de psychomotricité, on dirait qu'ils ont plus besoin de venir me parler. Ils ont besoin d'aide parce qu'il faut que je les aide à mettre leur cape. Là, ils vont me parler de ça. Moi, je vais pouvoir les toucher. Ce qui arrive rarement. Il y a des enfants qui ne veulent pas se faire toucher. Puis, moi, je respecte ça. Là, je vais les toucher, parce qu'ils veulent être Spiderman, puis là, ils vont me parler de ça. Et cela m'a permis d'établir une relation que je n'avais pas avec eux, que je n'arrivais pas à faire, à établir dans d'autres jeux.

Enfin, le fait d'amener les poupons dans la salle de psychomotricité a pu rendre leur adaptation plus aisée au moment où ils changent de groupe, pour entrer dans un groupe d'enfants plus vieux, et cela parce que les enfants se sont graduellement habitués à ouvrir leurs horizons en sortant de la pouponnière.

SYNTHÈSE DE LA JOURNÉE D'ÉVALUATION DU PROJET 2809902

Pour les enfants de la pouponnière, cela leur a donné de l'assurance par rapport au reste de la garderie. Cela les a sortis de la pouponnière, une fois, deux fois, par semaine, ils sont descendus, ils ont vu la cuisine, les autres enfants et cela a facilité le changement de groupe.

À la fin du projet, des éducatrices ont exprimé l'idée qu'il serait intéressant d'identifier les impacts réels de la pratique psychomotrice Aucouturier sur le développement de l'enfant (Synthèse de la journée d'évaluation du projet 2809902).

4. CE QUI A PERMIS L'ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE : SE METTRE EN RECHERCHE SUR SA PRATIQUE ET PORTER UN JUGEMENT CRITIQUE SUR SON ACTION PROFESSIONNELLE

Le développement professionnel se construit à partir des acquis de la personne et de l'intégration de nouveaux savoirs dans sa pratique. L'évolution professionnelle implique que la personne questionne sa propre pratique pour identifier ses forces et les points qui sont à améliorer. L'échange avec des pairs et la contribution d'experts permettent d'enrichir la réflexion. Enfin, c'est par l'exercice du jugement critique sur sa pratique que l'éducatrice parvient à modifier ses schèmes d'action pour actualiser son agir professionnel. La section qui suit nous permet de faire la lumière sur la contribution des activités de formation à l'évolution professionnelle du personnel éducateur.

4.1 La pratique régulière

La pratique régulière avec les enfants faisait partie intrinsèque du projet de formation et constituait, selon nous, une condition essentielle à l'intégration de la psychomotricité dans le milieu. Tel que nous l'avons signalé précédemment, toutes les éducatrices ont réussi à pratiquer régulièrement et à une fréquence d'au moins une fois par semaine pour la majorité d'entre elles. Comme prévu, la pratique a fourni les éléments de base aux éducatrices pour construire une réflexion pédagogique significative sur leur intervention et pour leur permettre d'expérimenter de nouveaux schèmes d'action. Le matériel que l'expérience procure est inestimable pour alimenter la réflexion et donner le goût de l'avancement au personnel.

EFMARTINE110602

Je dirais que je suis un bébé «éducatrice psychomotrice». Je commence à peine à comprendre, à sentir. Je pense qu'à force de pratique, on doit finir par sentir de plus en plus les choses. Je pense que c'est une question de sensibilité, d'analyse, de regarder, de prendre le temps de voir et de sentir ce qui se passe. Oui, puis être capable aussi de proposer ce qu'il faut au bon moment. C'est surtout ça moi. Mon but, c'est d'être capable de faire ça. (...) Là, en ayant fait de la pratique comme ça, ça me permet de savoir un petit peu comment m'enligner pour proposer une aide à l'enfant, pour qu'il aille chercher le petit peu qu'il peut aller chercher.

JP2DANIELLE

Je me sentais de plus en plus à l'aise dans la pratique. Le fait que nous y allions régulièrement, cela nous fait évoluer énormément dans notre attitude, dans la

manière d'agir lors de la séance. Je prends de l'expérience dans ma façon d'intervenir et je constate que c'est très formateur.

RS3ALICE30402

J'étais contente. Je trouvais que justement cela avait bien été. Je n'étais pas trop... Dans les autres séances, des fois, j'interviens trop. Je trouve que j'interviens trop. Je trouve que j'embarque trop dans les jeux des fois. Là, je n'ai pas trop embarqué dans leurs jeux. J'étais fière de moi. J'ai essayé de les laisser faire. Juste de les regarder. Puis, cela a bien été. J'étais contente.

4.2 Se questionner sur la pratique

Se mettre en recherche sur sa pratique, c'est d'abord s'interroger sur sa propre action pour identifier les aspects de ses compétences qui peuvent être améliorés. Cela demande de la part de la praticienne de l'authenticité, de l'humilité et une bonne confiance en soi car la reconnaissance de ses propres erreurs et des comportements à améliorer peut être une source d'insécurité pour plusieurs. De plus, la sensibilité de l'éducatrice à l'enfant et le cadre de référence dans lequel elle se situe, en d'autres termes ses connaissances et ses valeurs, conditionnent sa capacité à s'interroger sur la validité ou la pertinence de sa propre action.

En ce sens, la formation de base sur la pratique Aucouturier qui a été dispensée au début du projet a constitué un élément de référence important pour les éducatrices en les aidant à préciser la cible à atteindre.

ER1X050202

C'était juste pour dire que moi aussi je me suis posé cette question-là. Quand on fait la séance, des fois, je me demandais, je me référais à la séance qu'on avait eue au cégep. Au cégep, il me semble qu'ils laissaient plus les enfants à leurs affaires. Nous autres, on a l'impression ici... Je pense qu'on va s'ajuster. Je sens qu'à force d'en faire des séances, je sens que je vais m'ajuster. (...) On veut bien faire et on ne sait pas si on met trop ou pas assez. Je pense que ça va aussi se placer avec le temps, parce que je me posais les mêmes questions.

L'enregistrement vidéo d'une séance, réalisé à trois reprises pendant l'année, leur a permis de se revoir. C'est un outil pertinent pour amener le personnel éducateur à s'interroger sur sa pratique car il constitue une mémoire fidèle de l'action. Cela facilite l'autoanalyse et permet aux éducatrices d'observer des faits qui parfois étaient passés inaperçus au moment de l'action. Elles peuvent ainsi poser un regard nouveau sur leur pratique et ce simple exercice favorise l'émergence de nouveaux questionnements.

JPILAURENCE

D'être filmée permet de se voir dans l'action, de prendre conscience de nos forces et faiblesses. Cela nous permet de réfléchir sur nos interventions et voir les points à améliorer.

EFCAROLINE060602

Bien, en tout cas, moi je m'interroge beaucoup plus. Juste en regardant les cassettes là, c'est tout un outil ça. (...) Par exemple, c'était le temps de l'histoire. (...) Puis, je n'étais comme pas concentrée dans mon histoire. Puis, j'ai essayé de faire comme si de rien n'était. Alors que les enfants le voyaient bien que j'étais dérangée, que je n'étais pas concentrée. Cela fait que, en regardant la cassette, je me suis dit: «Ouais, j'aurais dû prendre un moment, puis prendre le temps de leur expliquer.»

EFJOHANNE130902

Je pense que le fait de se voir et de s'auto-analyser, c'est ça qui permet de se questionner et de s'améliorer.

EFRUTH130902

Comme se faire filmer... Ça, elles disent que cela leur a apporté beaucoup. Elles ont été contentes. Au début, c'était plus tannant qu'elles trouvaient. Mais, cela leur a apporté beaucoup de pouvoir revenir en arrière.

Toutes les éducatrices ont réussi à s'interroger sur leur pratique puisque toutes ont soumis des questionnements reliés à leurs compétences à intervenir dans les séances, au moment de l'entretien réflexif. Sur dix-huit (18) questionnements présentés, seize (16) comportaient une difficulté identifiée par la personne pour laquelle elle souhaitait recevoir des suggestions pour améliorer soit son intervention, soit l'organisation de la séance.

L'analyse des questionnements présentés par les six sujets lors des entretiens réflexifs nous permet de dire que la réflexion des éducatrices a porté principalement sur les compétences impliquées dans l'acte pédagogique propre à la séance de psychomotricité. En effet, quatre questionnements concernaient la position d'accompagnement et la compétence à communiquer avec l'enfant, deux portaient sur la compréhension des besoins de l'enfant et dix touchaient l'encadrement des enfants dans la séance ou la gestion des conflits. Les deux autres questionnements étaient reliés à l'organisation matérielle de la séance.

Comme nous pouvons le constater, les difficultés identifiées par les éducatrices se rapportent davantage à l'encadrement des enfants dans la séance et au soutien de l'enfant dans sa relation à l'autre. Selon nous, cela montre l'effort que les éducatrices ont dû faire pour s'approprier le cadre

de la pratique. De plus, la recherche d'une position d'accompagnement de l'enfant exige de la réflexion, et encore plus lorsqu'il s'agit de soutenir l'enfant dans la résolution de ses conflits. Quant aux deux situations qui ne comportaient pas de difficulté identifiée par l'éducatrice, elles touchaient des aspects positifs de l'intervention que les éducatrices voulaient partager avec leurs collègues. De façon hypothétique, nous pouvons penser que les éducatrices cherchaient en quelque sorte à se rassurer et qu'il était alors important pour elles de savoir qu'elles progressaient dans la démarche.

ER2Y020402

Puis, ils ont construit tout le long la même structure. Puis là, quand est venu le temps de dire...bon, j'ai tapé dans les mains et j'ai dit: «La séance est terminée.» Bien là, ils se sont tous jetés dans la structure. Mais là, ils auraient eu de l'énergie, comprends-tu. Mais je n'étais plus capable de les ramener. C'est ça qu'on va voir pour l'histoire. Je n'étais plus capable de les ramener. Ils ne voulaient pas revenir personne. Alors ma question est : «Est-ce que j'aurais pu écouter la séance, quitte à laisser tomber la représentation ?» C'était ça ma question. En voyant ça, est-ce que j'aurais pu dire: «Je vous laisse jouer encore un petit peu, parce que je sens que vous en avez besoin.»

ER2X190302

Moi, c'est par rapport à un conflit. J'ai essayé de laisser les amis régler leurs choses, tout en restant près d'eux, puis en les accompagnant. Puis là, je me demandais si c'était correct.

ER3X230402

Moi, ce n'est pas quelque chose qui est compliqué. C'est plus un moment que j'ai aimé parce que j'ai travaillé fort au cours de mes séances Aucouturier. Ce n'était pas facile. J'avais des amis, justement, qui étaient un petit peu comme le cas de Sébastien. Puis là, c'est ça, ma dernière séance a bien été. J'ai choisi un beau petit moment que je trouvais plaisant.

4.3 Échanger sur la pratique

La réflexion sur l'action en pédagogie est alimentée par les connaissances de la personne sur les compétences requises et sur les concepts sous-jacents. Cependant, le regard de collègues qui travaillent dans le même domaine peut grandement enrichir la réflexion individuelle parce ceux-ci apportent de nouveaux points de vue qui permettent l'élargissement du cadre de réflexion et cela peut mener à de nouvelles stratégies d'action adaptées au contexte de travail. Les deux CPE avaient des attentes précises concernant l'implication de leur équipe de travail dans le projet de recherche. Aussi, nous présentons d'abord leur représentation de l'équipe de travail, leurs objectifs sur cet aspect, ce que nous avons observé ainsi que

leur satisfaction concernant l'atteinte de leurs objectifs dans le projet de recherche. Enfin, nous analysons comment les activités de formation avec la participation d'experts a permis au personnel d'acquérir de nouvelles informations et a permis d'enrichir leur réflexion.

L'analyse des représentations du personnel des CPE concernant l'équipe de travail permet de faire ressortir deux éléments principaux qui sont présents dès le début du projet : l'importance d'avoir une philosophie commune pour évoluer comme équipe et l'importance d'échanger sur des sujets professionnels pour y parvenir. Une éducatrice a même exprimé que l'échange avec des collègues était ce qui l'avait le plus aidée jusqu'à maintenant pour évoluer dans sa pratique (IJOËLLE250501). Certaines éducatrices travaillaient déjà en équipe avant le projet et elles disent que cela leur apporte beaucoup de soutien. L'intérêt des échanges en équipe s'est confirmé tout au long du projet.

ILOUISE240501

Moi, avec ma collègue, première des choses, on travaille beaucoup ensemble. (...) On se soutient beaucoup comme ça.

ER3X230402

Je l'ai ciblé cette séquence là et ça va m'aider de vous la montrer, je suis convaincue. Vous allez voir que je ne suis pas très bonne dans mon intervention. Je veux m'améliorer. On voit que je suis dépassée, tannée. C'est depuis le matin très tôt que ça commence ces histoires-là. (...) À un moment, ouf! Vous allez le voir.

4.3.1 Échanger pour définir une vision commune

Un des objectifs identifié par tout le personnel des deux CPE était de développer une vision commune autour de l'intervention en psychomotricité et d'améliorer ainsi le travail en équipe dans leur milieu. Un des éléments mentionné comme important à considérer pour y parvenir concerne le soutien reçu de la part de la direction du CPE.

IMARTINE280501

Au niveau de l'amélioration, je pense que ça serait d'avoir une ligne directrice pour tout le monde vers la même chose. On a un petit peu chacun notre façon de voir les affaires. Il y en a qui préfèrent les activités dirigées. (...) du côté éducatif, on n'a pas toute la même vision. Donc, on va pouvoir en discuter. Ça va faire avancer ailleurs. Ce sont les attentes que j'ai.

ILOUISE240501

Comme notre directrice, elle nous laisse beaucoup de liberté. Elle croit beaucoup en ce qu'on fait. Elle est enthousiaste de ce qu'on fait et elle nous

le dit. Moi, je dis que si en haut c'est bien perçu... Moi, je n'ai plus peur du risque. Il faut qu'on travaille en équipe. Et celle qui est placée en haut doit comprendre comme il faut la philosophie même si elle n'est pas éducatrice.

Les contenus des entretiens réflexifs et des journaux professionnels permettent de dire que chacune des deux équipes de travail a développé, avec le projet, une vision collective plus proche d'une position d'accompagnement de l'enfant. Par exemple, tout de suite après la formation initiale, toutes les éducatrices utilisent le terme «accompagner » l'enfant plutôt que celui «de guider» l'enfant pour définir leur rôle, comme elles le faisaient auparavant. Le personnel a cherché tout au long du projet à traduire cela en intervention non seulement en psychomotricité mais aussi dans le travail quotidien auprès des enfants comme le montre la partie précédente qui porte sur les changements observés dans la relation adulte-enfant.

Selon le personnel des deux CPE, le projet de recherche a favorisé le développement d'une philosophie commune d'intervention auprès des enfants. L'ensemble du plan de formation a permis aux équipes de développer une même vision de la pratique. De plus, toutes les éducatrices affirment que l'intervention de l'équipe a changé et ce, même en dehors des séances de psychomotricité. Le personnel estime cependant que l'équipe peut encore faire du chemin pour être vraiment plus cohérente dans son intervention et pour cela, il faut continuer de se parler et le faire plus souvent.

EFMARTINE110602

J'ai l'impression qu'on s'est enligné vers une philosophie du jeu (...). Puis, ici, au niveau du travail à la garderie, évidemment, oui, je trouve que cela a changé des choses. Oui! Vraiment, cela a changé positivement!

EFLUISE060602

Je ne te dis pas que je veux que tout le monde soit pareil. Mais, il faut avoir une même direction. Il faut regarder du même côté. Puis, d'en discuter ensemble... C'est ce qu'on a fait!... Sans le projet, cela ne serait peut-être jamais venu sur la table ces sujets-là, l'intervention, l'observation, tout ce qu'on fait avec les enfants dans la pratique.

SYNTHÈSE JOURNÉE D'ÉVALUATION2809902

Plus uniforme, ça veut dire qu'on se parle plus. Aller chercher l'uniformité en se parlant, en créant une même ligne directrice. Généralement l'équipe, on est ouvert, on est capable de s'organiser pour que ça marche, mais moi ce qui m'a manqué c'est que j'aurais aimé partager plus encore.

La temps de présence aux enfants exigé des éducatrices et les obligations parentales des jeunes travailleuses qui constituent les deux équipes sont énoncées comme des limites à la disponibilité pour échanger et parvenir à

une vision commune de l'intervention. Ainsi, certaines éducatrices travaillent seules, faute de temps pour partager, et cela nuit à l'évolution de l'équipe. Une éducatrice précise qu'elle espère des retombées futures du projet mais elle croit que cela ne sera possible que si l'équipe persévère et jouit d'un bon soutien. Une autre suggère de produire un document écrit qui définirait la philosophie de l'équipe et ferait le lien avec les connaissances acquises sur l'intervention en psychomotricité.

EFMARTINE110602

J'ai beaucoup d'espoir. J'ai beaucoup d'attentes là par rapport à ça. Mais, tout va dépendre, c'est comme on disait tantôt, de la persévérance des milieux. Il faut voir ce que ça va donner. Ça va prendre des gens là aussi qui vont y croire, qui vont voir l'avancement là-dedans.

SYNTHÈSE JOURNÉE D'ÉVALUATION2809902

Ça revient à dire que produire un document (qui décrirait notre philosophie) serait utile. Je pense que le problème, ce n'est pas qu'il n'y a pas de bon vouloir, c'est une question de moyens techniques, de se rencontrer une fois de plus, c'est une surcharge de travail qui est déjà lourde.

4.3.2 Échanger pour se soutenir professionnellement

Le projet a fourni des occasions au personnel d'échanger sur le plan professionnel par certaines activités de formation, comme les entretiens réflexifs, les activités synthèse sur les observations et le séminaire régional de formation. Comme mentionné plus tôt, le personnel a été assidu aux activités proposées et les échanges étaient dynamiques. La participation a été active et diversifiée, selon les caractéristiques individuelles des personnes. Certaines aidaient à préciser les faits liés à une situation. D'autres tentent des explications, formulent des hypothèses, soulèvent des questionnements ou font des liens avec leur propre expérience. Régulièrement, elles posent des questions pour mieux comprendre ou pour aider à clarifier une situation.

ER2X190302

Parce que lui, il était fâché parce que Vincent lui a dit qu'il ne voulait plus être son ami. C'était peut-être une façon de demander ton aide.

ER1X050202

Ça serait peut-être aussi une façon de s'affirmer que de ne pas aller détruire. Elle est la seule qui n'y va pas. Donc, elle est remarquable. Ça, c'est peut-être une façon. Puis, pendant la séance, est-ce qu'elle détruit ou elle ne détruit pas?

ER1X050202

C'est peut-être un comportement qu'il ne vit pas juste à la garderie, qu'il vit dans son milieu familial aussi. Il n'a pas été habitué à demander.

ER3X230402

Moi, je questionne le bloc mousse dans ça. Moi, ça me questionne. Je ne sais pas si j'aimerais ça moi, si j'étais l'éducatrice qui raconte l'histoire, de voir sans arrêt des enfants jouer sur leur bloc.

Plusieurs éducatrices ont su porter un regard critique sur l'intervention de leurs collègues et appuyer leur opinion d'une explication. Ces échanges ont parfois permis la prise de conscience de difficultés qui étaient passées inaperçues et ont servi à dégager des pistes d'amélioration de l'intervention.

ER2Y020402

Elle arrive avec sa cape. Elle te la montre. J'ai l'impression qu'elle veut seulement faire comme les grands. (...) C'est embêtant parce qu'elle ne parle pas. Qu'est-ce qu'elle veut exactement? (...) Moi, je pense que si tu n'y prêtes pas trop attention, elle va se dire: «Bien là, il va falloir que je demande mes affaires.» Mais, en même temps, moi, je pense que c'est important de lui dire que tu la vois lorsqu'elle vient te voir: «Ah, tu m'amènes un tissu!» Tu sais, ne pas l'ignorer par exemple. Lui montrer que tu comprends qu'elle t'amène ça. Puis tu devrais attendre parce qu'il n'y a pas d'autres messages qu'elle t'envoie. ...

ER3X230402

Si ça te stresse vraiment, de voir la poutre si haute, baisse-la d'un niveau et éloigne-toi. Respire! Laisse-les aller. Laisse-les aller. Ne dirige pas leurs sauts. Ils veulent sauter en se tenant la main. Ils vont peut-être s'apercevoir des fois qu'ils se cognent la tête. Je ne te dis pas que ce n'est pas grave. Là, il s'est fait mal. Tu l'as bien consolé. C'était super. Mais, éloigne-toi. Retire-toi. Ne dirige pas. Des fois, quand on veut trop dire: «OK, go, vas-y.» Je ne sais pas. Moi, je pense que c'est mieux de les laisser sauter.

ER3X230402

Éducatrice 1 : Moi, excuse-moi, je me suis déjà fait taper par un enfant aussi. Ce que tu fais, c'est que tu le prends comme ça.

Éducatrice 2 : Montre pour voir.

Éducatrice 1 : Viens sur moi. Tu le prends derrière, puis tu le maîtrises comme ça. Tu lui dis: «Là, je le sais que tu es fâché, je ne te laisserai pas me faire mal.» Ils deviennent épuisés, parce qu'ils ne sont pas capables de bouger. Puis tu lui dis : «Quand tu auras fini de me taper, je te laisserai.»

Le cas de Cynthia permet de voir une situation où l'éducatrice peut se décharger d'une tension émotionnelle vécue dans une relation avec un enfant. Pourtant l'éducatrice avait présenté la situation lors de l'entretien réflexif et aucune des suggestions reçues ne semblaient lui convenir (ER2Y020402). Toutefois, selon nous, la parole a eu un effet libérateur en lui permettant de se dégager de cette difficulté, la rendant ainsi plus disponible pour écouter les enfants.

ER3Y300402

Moi, j'ai eu une belle séance. Ça été plaisant. (...) Même Cynthia... D'ailleurs, on m'a demandé des nouvelles de Cynthia. On l'a exorcisée le soir de notre dernière discussion. Cela a changé. C'est comme des réunions de sorcières, des réunions d'éducatrices! Le lendemain, la situation change. Je ne sais pas ce qui se passe! Cela a été dur un bout de temps avec Cynthia, je vais te dire. J'avais ça tout le temps; elle pleurait sans arrêt. Je voyais des choses, mais je n'étais pas vraiment à l'écoute de ce qui se passait dans la séance. Tu sais, je pense que c'est plus ça.

4.3.3 Difficultés observées lors de l'échange

Nous avons aussi observé que quelques éducatrices n'osent pas suggérer d'amélioration, préférant encourager leurs collègues, allant parfois jusqu'à valider une intervention inadéquate. Ainsi, dans le projet, une des éducatrices n'est jamais arrivée à formuler une critique à l'endroit des autres. L'insécurité ou le manque de confiance en soi expliquent peut-être sa difficulté. Par ailleurs, exprimer une critique dans le respect de l'autre exige un effort qui peut limiter la participation de certaines personnes.

ER1X050202

Non! Pas du tout! Je ne trouvais pas que c'était trop du tout. Puis, tes amis, ils embarquaient. Ils étaient réceptifs. Je trouvais que ça allait très bien.

ER2X190302

Moi, je trouvais qu'elle avait un beau timbre de voix. Elle parlait doucement.

ER2X190302

Je suis un petit peu démunie par rapport à ça aussi là.

ER1X050202

Des fois, c'est dur de voir les besoins. On les interprète à notre façon.

EFLOUISE060602

Oui, il ne faut pas dire: «Regarde, moi, j'ai la vérité infuse. Je connais ça, je sais c'était quoi la bonne intervention de motricité.» Je vais plutôt dire: «Regarde, ça ne va pas un petit peu à l'encontre de ce qu'on faisait.» (...) Ce que je trouve facile, c'est que là, ça va être... Je vais être moins gênée de dire: «Regarde, je n'aime pas ça quand tu fais ça.»

À quelques occasions, les éducatrices n'appuient pas leurs jugements sur des faits ou font des jugements qui démontrent un manque de compréhension du développement de l'enfant. Ces jugements limitent les échanges et peuvent même induire de fausses pistes qui peuvent difficilement aider à clarifier la situation si l'animateur n'est pas vigilant. Par exemple, c'est le cas d'une éducatrice qui dit d'un enfant de moins de deux

ans qui vit souvent des conflits, «qu'il a un problème social car il ne veut pas prêter ses affaires» (ER2Y020402).

Enfin, les éducatrices disent que l'entretien réflexif leur a permis d'avoir des échanges qu'elles n'avaient pas le temps de faire avant le projet. Bien que les réunions du personnel soient fréquentes et que souvent des problématiques y soient abordées, les entretiens réflexifs semblent leur avoir permis d'aller plus en profondeur. En ce sens, plusieurs éducatrices ont constaté que le fait d'échanger entre elles a renforcé l'équipe de travail.

EFMARIE120602

Puis, ça nous a permis d'observer beaucoup de choses, puis d'échanger. (...) les enregistrements, ça permet de voir, puis c'est plaisant. On échange entre nous. On se donne des trucs. On parle de notre manière de faire. (...) On a toutes pu en profiter. (...) Tout le monde a pu s'entendre.

EFDANIELLE130602

J'ai même adoré ça. Parce que, des fois, moi, j'avais des questionnements. Je me demandais, bon, telle ou telle intervention, est-ce que je suis correcte là-dedans? Bon! Le fait que mes collègues de travail qui font le même métier que moi en fait, me disent que dans telle situation, cela a été formidable ou que tu as bien fait d'intervenir ... Bien, qu'ils me donnent du feedback comme ça, et qu'on parle chacun notre tour, de notre point de vue, j'ai vraiment mais vraiment aimé. Puis cela m'a vraiment fait faire une introspection sur moi.

SYNTHÈSE JOURNÉE D'ÉVALUATION E2809902

- Je vois vraiment une différence, on agit plus en collectivité qu'avant qu'on fasse la pratique. Je trouve que le fait d'échanger comme ça, ça nous permet d'être encore plus une équipe.
- Je trouve qu'on encadre plus, tout le monde. Au début, personne n'était sûre d'elle. On a fait des séances, on s'en parlait, puis même si on manque de temps, on en parle plus.
- Je trouve vraiment que ce n'est pas un projet individuel. C'est vraiment un travail d'équipe qui se fait en ce moment. Je pense que ça va continuer comme ça. On voit à se partager l'information etc.

4.3.4 Échanger pour élargir son cadre de référence professionnel

Bien que nous ayons démontré dans les parties précédentes que la pratique réflexive était une voie essentielle pour évoluer professionnellement, il ne faut pas négliger l'apport de nouvelles connaissances pour soutenir le changement pédagogique et actualiser l'innovation dans le CPE. La formation de base a permis au personnel éducateur d'acquérir une partie des concepts nécessaires à l'implantation de la pratique Aucouturier mais cette formation ne pouvait à elle seule leur permettre de se doter de toutes

les références professionnelles nécessaires pour développer leur intervention en psychomotricité. Dans cette perspective et comme nous l'avons souligné dans le cadre d'expérimentation, trois rencontres permettant l'échange avec un expert ont eu lieu : une première rencontre a été tenue avec un psychiatre pour la synthèse des faits d'observation portant sur les comportements de l'enfant; une seconde a eu lieu avec une psychomotricienne, pour la synthèse des faits d'observation portant sur l'intervention pendant la séance et un séminaire régional de formation sur la pratique Aucouturier a été dispensé par la psychomotricienne italienne à la fin de l'année.

L'activité de formation avec le psychiatre a permis à chacune des éducatrices de présenter une problématique en lien avec les besoins d'un enfant, identifiée à partir de la synthèse des observations qu'elles avaient relevées pour cet enfant. Toutes ont pu exposer leur problématique et les échanges ont porté sur l'ensemble des thématiques présentées. Celles-ci peuvent être regroupées selon les catégories suivantes (SOEX280502, SOEY290502) :

- L'enfant qui demande beaucoup d'attention;
- Celui qui fait toujours les mêmes jeux;
- Celui qui ne s'intègre pas au jeu ou qui n'accepte qu'un seul partenaire;
- Celui que l'éducatrice perçoit comme «rejeté» des autres;
- Celui qui a des comportements agressifs;
- Celui qui joue à des jeux qui les intriguent comme par exemple l'enfant qui veut que tout brûle;
- Celui qui n'a peur de rien;
- Celui qui a des comportements régressifs.

Les deux psychiatres sont partis de l'ensemble des questionnements soulevés pour échanger avec le personnel. Cet échange a permis de normaliser les comportements des enfants et les spécialistes ont fait ressortir que les comportements perçus comme difficiles par les éducatrices, sont souvent le résultat des efforts d'adaptation de l'enfant à ce qu'il vit. Ils ont expliqué le modèle du développement humain pour aider les éducatrices à comprendre comment favoriser la croissance de l'enfant. Ils les ont incitées à être à l'écoute des comportements de l'enfant pour l'aider à vaincre ses angoisses, ses difficultés, ce qui lui permettra de «grandir». Selon nous, cette rencontre a aidé les éducatrices à mieux comprendre les concepts liés à l'attachement qui est nécessaire à

l'engagement social de l'enfant. Cela les a amenées à développer un esprit d'ouverture face aux comportements des enfants et les a aidées à réfléchir plus en profondeur sur leur action en vue d'intervenir de façon mieux adaptée aux besoins des enfants. Ce travail avec l'expert les a aussi confirmées dans la pratique psychomotrice; cela a contribué à augmenter leur confiance en elles et les a encouragées à poursuivre les changements entrepris. En effet, les experts ont souligné l'intérêt du cadre des séances parce qu'il permet aux enfants de prendre l'initiative du jeu et que cela donne la possibilité aux éducatrices de découvrir les enfants. En plus, les séances permettent une multitude d'apprentissages que les enfants peuvent faire entre eux. Pour moi, dit l'un d'eux, c'est superbe l'opportunité qui est donnée aux enfants d'explorer dans ces séances et l'initiative qui leur est laissée (SOEX280502).

EFLAURENCE120602

Puis, il y a aussi la rencontre qu'on a eue avec le psychologue dernièrement là, j'ai trouvé ça intéressant. Il nous a amenées encore des pistes simples mais des pistes. Moi, je l'ai trouvé intéressant... qu'il dise que les enfants qui sont agités ont peut-être trop de stimuli. Ce qui fait que l'enfant a de la misère à s'adapter. J'ai trouvé que c'est un bel outil. Souvent, on intervient, mais ça reste que... des fois, ça nous fait aller plus loin. C'est comme une ouverture.

EFJOËLLE030602

Un encouragement. Je sais que c'est correct. Puis, dernièrement, on a encore eu une rencontre avec un pédopsychiatre, puis j'en ai appris encore. J'en ai encore appris énormément. (...) Parce que, ça je ne le faisais pas. Je n'avais pas pensé à ça. Puis, il m'a dit: « Tu peux l'appliquer ». On peut essayer de trouver des moyens pour aider certains amis qui ont besoin de plus d'aide. Alors là, j'ai encore changé. Je suis encore dans un autre changement.

EFMARTINE110602

Je te dirais que l'expert, j'ai trouvé que c'était un bonhomme extraordinaire. J'ai adoré cette rencontre-là. C'est un personnage! Il n'y a pas à dire. (...) Il fallait qu'il comprenne ce qu'on voulait. Une fois qu'il a compris, il a tout sorti ce qu'on avait envie d'entendre en fait. Il a confirmé ce qu'on faisait déjà. Alors qu'il ne connaît pas du tout la pratique. Cela fait que c'était intéressant de voir qu'un bonhomme comme ça a déjà un enlignement comme celui-là, par le jeu. C'est exactement ça qu'il propose comme thérapie avec les parents qu'il rencontre. Ça confirme qu'on a une bonne façon de voir.

EFLUISE060602

Puis, le pédopsychiatre, j'ai tellement trouvé ça bien. (...) Je pense qu'on devrait toutes avoir une rencontre une fois par mois où il vient ... J'ai tellement trouvé ça enrichissant. (...). Je le trouvais un petit peu étrange. Il prend beaucoup de temps à répondre. Puis là, il réfléchit. ... Je pensais qu'il

allait m'en sortir des affaires longues de même là, que je ne comprendrais pas. Puis, il était tellement comme nous autres, dans le fond, là. Il nous disait des choses simples, des choses des fois que tu n'osais peut-être pas dire, mais que lui il dit.

Quant à la rencontre avec la psychomotricienne, celle-ci avait pour but de répondre à des questionnements spécifiques de la part du personnel éducateur à partir de la synthèse des faits d'observation relevés dans l'intervention par chacune des éducatrices. Les aspects de l'intervention soumis à l'expert peuvent être regroupés sous les thèmes suivants (SOIX130602, SOIY120602) :

- Dans quelle mesure l'adulte doit-il encourager les enfants dans leurs jeux? Leur parler? Jouer avec eux?
- Comment mener la séance avec de très jeunes enfants?
- Comment aider certains enfants à s'intégrer au jeu dans la séance?
- Comment aider les enfants qui ont encore besoin de jouer au moment de l'histoire?
- Quand faire des moments d'arrêts pendant la séance, comme la statue par exemple?

L'échange avec la psychomotricienne a permis d'apporter des clarifications sur ces sujets et il a suscité la réflexion sur différents aspects de l'intervention lors des séances. Ainsi, la psychomotricienne a invité les éducatrices à réfléchir sur la position d'accompagnement de l'enfant qui part de la compréhension du sens de l'action et du jeu de l'enfant. C'est un rôle de relation avec l'enfant qui implique que l'adulte se place à côté de lui sans l'envahir. Pour ce faire, précise-t-elle, l'adulte a différents langages, les mots, le langage non-verbal mais aussi le silence. Elle a aussi invité les éducatrices à chercher à établir des liens entre ce que vit l'enfant dans la séance et son histoire personnelle pour mieux le comprendre. Elle a soulevé l'importance de favoriser les jeux de réassurance profonde, l'intérêt du massage et a précisé la façon d'utiliser le matériel de jeu pour aider certains enfants (SOIX130602, SOIY120602).

Enfin, lors du séminaire régional de formation, la psychomotricienne a fait une revue complète des étapes de la séance dans la pratique psychomotrice Aucouturier. Elle a fait ressortir les liens entre les fondements de la pratique Aucouturier et l'intervention dans les séances. Certains questionnements apportés par le personnel éducateur ont permis des explications bien adaptées aux besoins des CPE. Le séminaire s'est inscrit dans une continuité avec les rencontres précédentes avec les

experts et il a servi de conclusion au programme de formation expérimenté dans le projet de recherche. Le personnel a grandement apprécié cet exercice de synthèse animé par la psychomotricienne spécialiste de la pratique. En effet, le personnel a exprimé qu'il avait enrichi ses connaissances sur le développement de l'enfant et sur la pratique psychomotrice Aucouturier. De plus, il estime qu'un tel recadrage à la fin du projet était essentiel pour la compréhension de la pratique. Les éducatrices ont constaté que leur formation en était à ses débuts et qu'elles devaient la poursuivre pour trouver leur place dans l'accompagnement des enfants, particulièrement en améliorant leurs connaissances en psychologie de l'enfant. Selon nous, cette activité de formation a suscité de nouvelles réflexions et devrait amener les équipes à faire un autre pas en vue d'améliorer encore l'intervention en psychomotricité.

EFCAROLINE060602

Puis, c'est sûr qu'on se rend compte, toutes les fois, au fil des questionnements, qu'on peut améliorer telle ou telle facette et tel côté avec les jeunes-là. C'est sûr que c'est pour les enfants avant tout qu'on fait ça, pour leur bien-être. J'ai appris aussi qu'elle conseillait pendant les séances de séparer, au moins les quatre et cinq ans ensemble; deux ans et demi, trois ans, trois ans et demi ensemble. Puis, en me remémorant les séances qu'on avait faites, je pense qu'elle a raison.

EFJOHANNE130902

Bien, si je regarde lorsqu'on a eu les rencontres avec l'expert de la pratique. À l'écouter parler, puis tout ça, j'ai vu que oui, ça demande encore beaucoup de pratique. Au niveau des interventions, tu sais, comme elle disait: «Vous êtes des accompagnateurs dans tout votre mode de pensée et d'agir». Puis, je pense qu'il y a ça à travailler encore beaucoup. Ce rôle-là, se décrocher du rôle d'éducateur pour être un accompagnateur.

EFJENNIFER130602

Puis, tu vois, ce qu'on a eu avec l'expert de la pratique, ça été super enrichissant aussi.

EFRUTH130902

Bien, il reste toujours des choses à faire, surtout là après la formation avec l'expert de la pratique, il y a eu des ajustements. Mais je l'ai senti, il y avait aussi comme une espèce d'insécurité. On ne peut pas tout ajuster tout de suite, il y a trop à faire... Quand on a repris en septembre, tranquillement, en jasant ensemble, bien, il y a une sécurité qui est revenue, parce qu'il y avait des choses concrètes. On est encore en formation. Moi, je ne vois pas qu'on a fini là.

Quelques éducatrices auraient aussi souhaité voir plus de pratique lors de cette journée pour mieux comprendre les explications données. D'autre

part, certaines éducatrices mesurent avec inquiétude l'ampleur de la tâche pour accompagner les enfants qui expriment des difficultés lors des séances. L'accompagnement de ces enfants exige selon nous un soutien à mettre en place dans la poursuite de la pratique.

SYNTHÈSE JOURNÉE D'ÉVALUATION2809902

J'aurais aimé qu'il y ait plus d'animation, qu'elle nous montre des choses, on ne la remet pas en question du tout mais elle parlait trop. J'aurais aimé voir ces affaires-là sur vidéo.

EFCAROLE200902

C'est la dimension, je dirais, beaucoup psychologique (qui nous manque) quand j'écoutais parler les filles, on sait que cet enfant-là, regarde, il a un besoin particulier. Même en dehors de la salle et tout ça. Puis, on aimerait ça l'aider. Mais, je ne sais pas. Quand, je pense que quand j'ai vu l'expert de la pratique venir, elle avait comme placé des choses, puis tout ça. Puis, je me suis dit: «Bon, qu'est-ce qui nous manque pour les aider ces enfants-là?» C'est beaucoup l'aspect pour aider. Les enfants qui vont bien, qui n'ont pas de problèmes, on le voit. Bon! Mais, des enfants plus problématiques, jusqu'à quel point, comment je peux aller l'aider lui ? (...) Ça va bien maintenant. Je te dirais, après la rencontre avec l'expert de la pratique, il y en a qui l'ont pris plus dur que d'autres, de se faire dire: «Ce n'est pas correct encore.» J'ai senti un petit découragement. Je pense que les filles y avaient mis beaucoup d'énergie.

Finalement, les rencontres avec les experts constituent un excellent moyen pour le personnel éducateur de consolider les acquis, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'échanger en profondeur sur des sujets qui les touchent et ainsi de recadrer l'intervention dans une perspective d'accompagnement de l'enfant. Dans ce sens, on peut penser que des activités de formation avec la participation d'experts, de par le soutien clinique qu'elles offrent aux éducatrices, ont un effet de motivation non négligeable et un impact positif sur le développement professionnel.

4.4 Exercer son jugement critique sur sa propre pratique

Nous avons posé comme postulat de base qu'un programme de formation qui visait le développement de la compétence professionnelle de l'éducatrice devait lui permettre d'exercer son jugement critique sur sa pratique. Jusqu'à maintenant, nous avons regardé comment la pratique et l'échange sur la pratique avaient nourri la réflexion des éducatrices pendant le projet en leur fournissant le matériel de base pour construire leur réflexion critique. Nous avons aussi démontré que les éducatrices s'étaient interrogées sur leur intervention et qu'elles étaient parvenues à identifier un certain nombre de difficultés sur lesquelles elles voulaient

réfléchir pour évoluer, ce qui correspond selon nous au niveau du jugement dans la définition de la pensée critique³. Enfin tout au long du chapitre, nous avons relevé les changements observés dans la pratique psychomotrice du personnel éducateur des deux CPE impliqués dans le projet. Ainsi nous pouvons présumer que les activités de formation ont contribué à leur permettre d'intégrer un certain nombre de nouveaux savoirs dans leur pratique, ce qui correspond au niveau décisionnel dans ce même modèle de la pensée critique.

Nous avons tenté de suivre l'évolution de la pensée critique des sujets sur les différents éléments de leur pratique qui ont fait l'objet d'une réflexion verbalisée de leur part dans les activités du projet. Notre intention était alors de vérifier la contribution des activités d'apprentissage à l'élaboration de leur pensée critique. Malgré tous les efforts déployés, nous devons admettre qu'il a été impossible de faire ce suivi pour tous les sujets et pour tous les objets de leur réflexion parce qu'il n'a pas toujours été possible d'établir une concordance entre le questionnement soumis lors de l'entretien réflexif et ce qui avait été abordé pendant le rappel stimulé. De plus, les journaux professionnels chez quelques sujets sont très brefs, ce qui ne nous permet pas de connaître les conclusions qu'ils ont tirées suite à l'analyse de leur cassette et après l'entretien réflexif.

Par contre, l'examen de certaines situations où nous disposons des verbalisations nécessaires, nous permet de saisir la contribution de chacune des activités de formation à la réflexion critique des sujets. Nous allons donc maintenant regarder comment le rappel stimulé participe à la prise de conscience par l'éducatrice de la qualité de son intervention. Nous étudions aussi comment les entretiens réflexifs contribuent à alimenter sa compréhension et comment celle-ci parvient à tenir compte des suggestions de ses collègues dans son intervention. Enfin, nous allons considérer l'apport du journal professionnel comme outil d'intégration et comme instrument de prise de décision sur les changements à apporter dans la pratique.

L'apport du rappel stimulé

Le rappel stimulé s'est avéré une activité fort prisée du personnel éducateur. En effet, malgré l'expression d'une certaine insécurité de la part des éducatrices, comme la gêne devant le chercheur ou la longueur de cet exercice d'analyse, toutes ont qualifié le rappel stimulé de très enrichissant.

³ Voir le chapitre 2 sur le cadre conceptuel, section 3.4.

Même que certaines qui n'ont pu faire qu'un rappel stimulé pendant le projet, ont exprimé qu'elles auraient souhaité en faire plus. Il semble que le rappel stimulé ait fort bien joué son rôle de susciter l'activité métacognitive du sujet en lui faisant faire un retour immédiat sur son action. Ainsi, il a facilité l'identification par les éducatrices des émotions et des préoccupations qui les habitaient au moment de l'action. Il a d'ailleurs été perçu par elles comme un outil pertinent pour favoriser la prise de conscience de l'action. Bien que le but du rappel stimulé ne soit pas l'évaluation de l'action, il a tout de même suscité certaines interrogations sur la pratique. L'utilisation de la vidéo est sans conteste le meilleur outil pour alimenter la réflexion du sujet sur les faits réels de sa pratique.

RS3JOËLLE190402

Éducatrice : Là, ça m'a choquée, parce que souvent, ce n'est pas juste ici. Si je donne une affaire à un autre enfant, il va donner un coup. Si je sers à manger à un autre, il va le mordre. Il y a comme un petit peu de jalousie quand ce n'est pas lui. Là, ça me choque. Ça m'a choquée. Là, je lui ai demandé de m'écouter après. J'ai dit: «Richard, je veux te dire quelque chose.» Il m'a dit: «Non!» Il a comme été fâché. «Non! Lâche-moi!» Parce que je ne suis pas capable de... Je ne suis pas capable de l'arrêter et de lui faire comprendre. (...)

Chercheuse : Comment tu t'es sentie à ce moment-là?

Éducatrice : Je me suis sentie rejetée encore. C'est dur de vivre des rejets toujours comme ça. Cela fait que tu ne te sens pas aimée. Tu te sens rejetée. Puis, tu te demandes pourquoi. Puis, qu'est-ce qui se passe avec lui? Peut-être que c'est moi!

RS1MARTINE150202

C'est ça! Elle grimpait très rapidement. Puis, j'ai voulu passer un commentaire, qu'elle sache que je la voyais faire, que j'étais là, que je remarquais ce qu'elle était en train de faire. C'était dans ce sens-là. Mais, tu vois, j'ai posé un jugement. Je lui ai dit qu'elle allait vite. Tu sais là! Mais là, j'aurais peut-être dû... J'y ai pensé après aussi ça. C'est difficile hein de (faire réfléchir l'enfant).

Apport de l'entretien réflexif

Nous avons abordé précédemment la question de la puissance de l'entretien réflexif pour susciter un échange sur la pratique, ce qui permet l'évolution professionnelle des éducatrices et le développement d'une cohésion dans l'intervention au sein de l'équipe de travail.

Sur le plan de l'évolution du jugement critique, l'entretien réflexif permet d'une façon plus spécifique à l'éducatrice d'enrichir sa compréhension de la difficulté vécue ou de la situation qui l'interroge. Souvent, il lui permet de se rassurer parce que la difficulté est relativisée par ses pairs : «Personne n'est

parfait». Enfin, l'entretien réflexif permet à l'éducatrice d'identifier des solutions possibles à son problème et de trouver de nouvelles façons de faire.

Les extraits suivants, issus d'un échange au sujet d'une difficulté que l'éducatrice a exprimée quant à la place qu'elle doit prendre dans le jeu de l'enfant, en témoignent.

ER1XO50202

Moi, mon questionnement-là, c'est parce que j'ai besoin d'aide sur certaines choses. (...) Lorsque j'ai vu le film, je me suis dit : «Seigneur que je bouge.» (...) Mais, moi, avec les petits, je me suis dit : «Si je ne fais pas attention, puis ils sont sur les tréteaux, ils sont quatre, bien il y en a un qui va tous les envoyer par terre». Donc, c'est de la prudence. (...) Ça fait que, je me suis dit: «Est-ce que mon comportement est bien?» (...) Il y en a d'autres, c'est comme pour les encourager à continuer, parce que c'est la première fois qu'ils y allaient. J'en vois un qui est au dessin, je trouve ça beau, je vais l'encourager. Mais, je ne sais pas si mon comportement est bien dans ça.

ER1XÉducatrice1 O50202

(Ne te décourage pas.) Je pense qu'on va s'ajuster. Je sens qu'à force d'en faire des séances, je sens que je vais m'ajuster. Moi aussi j'essaie de les laisser plus libres. Je n'interviens pas quand ce n'est pas nécessaire. Avant, je me sentais toujours obligée de faire des choses pour qu'ils les détruisent. J'étais toujours en mouvement. Je n'arrêtais pas. Oui, des fois, je me retire et je les laisse faire. Puis, je me dis: «Bon, regarde, ils s'amuse. Pourquoi j'interviendrais?» Je pense que c'est de l'ajustement. On commence aussi. On est comme incertaine. On veut bien faire et on ne sait pas si on met trop ou pas assez. Je pense que ça va aussi se placer avec le temps.

ER1XÉducatrice2 O50202

Mais, peut-être te tenir proche, tu sais comment il est. Mais, au lieu d'y aller tout de suite, je ne sais pas ...tu pourrais lui dire: «Qu'est-ce que tu vas faire là? Qu'est-ce que tu peux faire là? Tu es pris là! Je sens que tu es pris, mais qu'est-ce que tu peux faire?» Tout en restant proche. Puis l'amener, comme ça, peut-être à trouver des solutions lui-même avant d'y aller.

ER1XÉducatrice3 O50202

Je pense un petit peu au moment où Marc-André fait un dessin. «Ah, c'est beau Marc-André!». À ce moment-là, il était occupé, il s'amusait. Est-ce qu'il avait besoin de stimulation à ce moment-là? Tu sais, tu n'as pas besoin de parler. (...) Puis, je me demande à quelque part, est-ce qu'on se dit : «Bon, on est inutile. Il faut que je parle.» Mais, j'ai vu un bon moment, quand tu étais toute seule au début. Tu es silencieuse. Tu te promènes. Tout le monde est occupé. Je trouvais ça super beau. Présentement moi, je réponds aux besoins mais j'en fais moins. C'est vrai qu'on a comme envie... Ce matin, j'ai juste remplacé dix minutes dans ton groupe et je n'ai pas arrêté non plus de parler. Je pense que c'est de trouver les moments pour le faire. C'est ça que je voulais dire.

Par ailleurs, il est arrivé à plusieurs reprises que l'entretien réflexif aide l'éducatrice à repérer des points forts dans son intervention ce qui contribue à rehausser sa confiance en elle-même et à la confirmer dans sa compétence.

ER2X050202

Moi, j'ai remarqué... Des belles choses que j'ai remarquées dans cette partie de vidéo, c'est qu'elle emploie des beaux qualificatifs. Je trouve ça, je trouve qu'elle parle clairement: «Ah, c'est magnifique, splendide.» Je trouve ça plaisant. Puis, quand elle prend la peine de toucher à chaque enfant, puis qu'elle salue chaque enfant, je trouve ça... C'est bien fait! Puis, je trouve qu'elle prend des petites voix. Elle chuchote. Elle est intéressante je trouve.

Enfin, chacune tire profit de l'information qui lui est donnée par ses collègues à sa façon. Certaines retiennent intégralement ce qui leur est dit, d'autres nuancent les propos ou prennent les parties qui font leur affaire.

ER1Y90202

Là, j'ai vu juste un petit bout où il criait. Mais, souvent pendant la séance, il criait tout le temps. Je ne savais pas comment lui dire. Tu sais, je trouvais... Je voulais qu'il arrête de crier, mais je ne voulais pas lui dire : «Arrête de crier.» (...) Ma question c'était plus: «Est-ce qu'il faut lui dire?» Ce n'était pas comment j'aurais pu lui dire, dans le fond. Moi, ma question, c'était plus: «Est-ce que j'aurais dû le laisser faire, puis même ne pas intervenir.» Parce que, dans le fond, c'était ça là, c'était plus parce qu'on est dans la salle de motricité, puis il était là pour ça.

JP1JENNIFER

La situation que j'ai trouvée la plus difficile, est celle où je vais voir un enfant qui crie beaucoup et est très excité. Dans le fond de moi-même, je voulais qu'il se calme mais après coup, j'ai regretté d'avoir fait cette intervention car après tout, il était là pour ça, s'extérioriser, s'exciter un peu. (...) Après discussion avec mes collègues, j'en ai conclu que j'aurais dû m'y prendre autrement pour le faire agir. Il aurait peut-être fallu que je sois plus patiente dans cette situation, attendre que la situation se règle d'elle-même.

Enfin, pour l'ensemble des éducatrices, l'entretien réflexif leur a fourni des éléments à prendre en considération dans leur réflexion et s'est avéré un moyen positif pour progresser dans leurs compétences professionnelles.

EFDANIELLE130602

J'ai même adoré ça. Parce que, des fois, moi, j'avais des questionnements. Je me demandais, bon, telle ou telle intervention, est-ce que je suis correcte là-dedans? Bon! Le fait que mes collègues de travail qui font le même métier que moi en fait, me disent: «Bon, dans telle situation-là, cela a été formidable, ou tu as bien fait d'intervenir, ou...» Bien, qu'ils me donnent du feedback comme ça,

et qu'on parle chacun notre tour de notre point de vue, j'ai vraiment mais vraiment aimé. Puis ça, ça m'a vraiment fait faire une introspection sur moi.

JPIMARIE

Je trouve ça stimulant, enrichissant et essentiel de partager avec les autres l'expérience vécue dans le projet puisque ainsi, je trouve de nouvelles façons d'intervenir et je suis aussi encouragée à continuer certaines interventions (ou façons d'agir) qui sont considérées comme étant positives et intéressantes.

Apport du journal professionnel

La dernière étape de la micro animation consiste à rédiger un journal professionnel. Les éducatrices ont précisé que le journal leur avait permis de faire la synthèse de leurs réflexions et d'ajouter des aspects qu'elles n'avaient pas pu partager lors de l'entretien de groupe. Pour plusieurs, il s'est avéré un moyen de poursuivre leur réflexion en reprenant leurs interrogations et en faisant des liens avec leurs connaissances. En ce sens, le journal a été pour elles un réel outil d'intégration. Toutes les éducatrices sont arrivées à rédiger le journal à trois reprises après les entretiens réflexifs et certaines ont exprimé qu'elles avaient apprécié l'exercice malgré l'effort exigé.

EFDANIELLE130602

Oui le journal m'a aidée à intégrer tout ça ! (analyse individuelle, échanges). J'avais de la facilité à faire les journaux professionnels que parce que là, j'avais revu mon animation, j'avais eu un entretien réflexif, j'avais parlé avec mes collègues de travail tout ça m'a aidée.

EFLUISE060602

Je pensais que cela allait être beaucoup plus complexe que ça. Je m'attendais à quelque chose de vraiment impossible. Je voyais ça tellement gros puis bon... Mais, c'est tout simple. C'est sûr que cela a été de l'ouvrage, les écrits. Moi, je suis quelqu'un, comme je parle beaucoup, j'écris aussi beaucoup. Je voyais des petits journaux de bord avec juste ça d'écrit dessus. Puis moi, j'avais cinq ou six pages. Ça me demandait de l'ouvrage. Mais, l'effort oui, c'était de l'ouvrage. Il fallait que je me trouve du temps. Mais, après, quand je l'avais fini, je me sentais comme, je me sentais bien d'avoir fait ça. J'étais fière de remettre ce travail-là. La satisfaction d'avoir compris des choses, on dirait, en les disant. Puis en les écrivant, c'était encore une autre étape.

EFMARTINE110602

Pour ce qui est de ce qu'on avait à remettre, comme les journaux et tout ça, j'ai vraiment mis ce que j'avais, ce qui se passait là. Puis, j'en ai mis. J'avais besoin, comme je t'ai dit, d'échanger. (...) Moi, de un, ça me permettait de mettre sur papier ce que j'avais en tête (...) Mais, oui, ça me permettait moi, un genre d'exutoire d'écrire tout ce que j'avais à écrire. Avec les retours, je me replaçais dans mes idées et j'écrivais.

Par contre, quelques personnes ont exprimé que la rédaction du journal était difficile pour elles, d'abord par manque de temps et ensuite parce que l'écriture constitue une difficulté en soi pour certaines personnes. Ainsi, le journal s'est trouvé parfois réduit à un quart de page et pour quelques sujets, il n'a jamais dépassé une page dactylographiée. Bien que le format d'écriture retenu ait été libre, la rédaction du journal exige de l'effort, de l'implication et du temps pour le faire. Aussi, faut-il s'interroger sur la façon d'aider le personnel à saisir l'importance du journal comme outil d'intégration de la réflexion et sur la façon de l'encadrer pour soutenir les personnes dans la rédaction.

EFMARIE120602

Mon implication, bien, j'ai essayé de m'impliquer du mieux que j'ai pu, en participant, puis en mettant en pratique ce qu'on devait justement mettre en pratique. Ce que j'ai trouvé le plus lourd, c'était peut-être mettre les choses par écrit, puis les travaux comme ça. Ça, je trouvais ça lourd.

JP1MARIE

(Il me faudrait) prendre le temps de décrire pas des mots ce que je suis en train de faire en action avec les enfants. (Je constate) un grand manque de temps pour mettre par écrit des observations pertinentes.

EFALICE060602.

Il y a une chose, c'est les travaux écrits... évidemment c'est du temps hein. C'est du temps! Et, quand tu travailles 40 heures/semaine, à un moment donné, tu veux faire autres choses. Cela fait que, à part ça, le reste, au niveau de la pratique là... Tu vois, la lecture, ça va. Mais, tu sais, prendre le temps d'écrire, c'est vrai qu'il faut prendre le temps d'écrire.

Dans certains cas, nous pouvons voir que le journal joue vraiment son rôle d'amener l'éducatrice à prendre des décisions sur les améliorations qu'elle doit apporter à son intervention, ce qui en principe devrait se traduire par une intégration dans sa pratique par la suite. Lorsque l'objectif d'amélioration est clairement défini par l'éducatrice, il y a plus de chance qu'elle parvienne à l'atteindre.

JP1ALICE

En visionnant la séance, je constate que je parle constamment, je pose beaucoup de questions sans vraiment prendre le temps de terminer mon intervention avec l'enfant. Accompagner l'enfant dans la pratique nécessite de modifier certaines de mes interventions. Je dois apprendre à terminer la démarche auprès de l'enfant, ainsi qu'à me déplacer. Suite à la discussion avec mes collègues, nous sommes venues à la conclusion que je dois moins parler, également je prendrai le temps de finir mon intervention avec un enfant avant d'aller faire autre chose. Je laisserai les enfants jouer sans intervenir dans leurs jeux.

JP2ALICE

Suite à mes réflexions de mon premier journal, j'ai mis en application certaines interventions. Par exemple, j'explique à l'enfant qui vient m'interrompre avec un autre enfant que je m'occuperai de lui après avoir fini avec l'autre.

JP1LOUISE

Avec le groupe des poupons il me semble essentiel de dire ce que je fais et ce qu'ils font car ils forment leur futur vocabulaire et enrichissent celui qu'ils possèdent déjà. Mais avec la pratique Aucouturier, je croyais que parler constamment pouvait nuire à une bonne pratique. Mes collègues ont affirmé que je parlais juste assez. Peut-être me suis-je trop jugée sévèrement. J'avais l'impression de parler beaucoup trop, même parfois de penser tout haut!!! (...) Pour mes prochaines séances, la nervosité sera sûrement moins forte et je m'efforcerai de laisser plus de place au silence que je trouve aussi très important pour pouvoir saisir des moments de complicité. Habituellement dans ma salle, je pratique cette forme d'observation-intervention. Quand je montais une petite tour pour Mara et qu'elle la démolissait sans arrêt pendant deux bonnes minutes, je crois que j'aurais pu aussi bien décrire nos actions quelquefois sans pour autant répéter à l'infini. Je me « tapais » presque sur les nerfs!!! (...) En conclusion, je veux pour mes prochaines séances porter une plus grande attention à la pertinence de mes verbalisations. Sans pour autant les éliminer, je voudrais les doser encore plus. J'ai une facilité à communiquer de façon naturelle et je voudrais peaufiner cette compétence dans mon expérience future.

Par contre, il arrive que l'éducatrice, même si elle retient les suggestions proposées par ses collègues lors de l'entretien réflexif, parvienne plus difficilement à choisir les moyens qu'elle mettra en œuvre pour parvenir à améliorer son intervention.

JP3JOËLLE

Pendant l'acte de jeu et dans les autres moments de la journée, j'ai de la difficulté à entrer en communication avec lui lorsqu'il fait mal à un ami. Par exemple, lorsqu'il se sauve et qu'il me dit: « Lâche-moé, je ne t'entends pas! » etc... Les solutions proposées : en discuter avec mes collègues de travail, lui rappeler ce qu'il a le droit de faire, nommer ce que j'aime, lui dire qu'il doit s'exprimer d'une autre façon, lui dire: « C'est de l'attention que tu veux mais je ne t'en donne pas si tu fais mal aux autres », nommer ce qu'il ressent, mettre des mots sur ses sentiments, nommer comment je me sens, le responsabiliser, le forcer à m'accompagner par la main pour la sécurité des autres, lui donner de l'amour et de l'attention lorsqu'il a des comportements adéquats.

Dans l'ensemble, les activités d'apprentissage réalisées dans le cadre du projet de formation ont permis une réelle évolution du personnel éducateur dans les deux CPE. Cette évolution est apparente dans la pratique

et aussi dans les verbalisations des éducatrices sur leur pratique. Leur cadre de référence a évolué, les représentations se sont tranquillement modifiées. Malgré les exigences du projet pour le personnel, il y a unanimité autour de la pratique Aucouturier et plusieurs expriment le désir de poursuivre la formation pour aller plus en profondeur.

EFJOËLLE030602

Je suis prête à continuer. Parce que je sais que ça va m'apporter beaucoup. Je le vois avec les enfants aussi qu'il y a une évolution, puis que mes interventions ont changé. Ça me fait évoluer et je pense que ça serait important même qu'on continue de le faire à la garderie et se filmer. Parce que c'est vraiment important.

Dans l'évaluation du projet (Synthèse de la journée d'évaluation 280902, Questionnaire d'évaluation CPE1 et CPE2), le personnel estime que la formation reçue constitue un bon départ mais que celle-ci doit se poursuivre pour leur permettre de développer de façon plus spécifique l'accompagnement de l'enfant. L'écoute des besoins de l'enfant et l'intervention individualisée sont des sujets souvent mentionnés pour la poursuite de la formation. Le personnel souhaite avoir des rencontres régulières avec des experts du développement de l'enfant et des experts de la pratique.

Pour l'aider à analyser son action, le personnel croit que les activités proposées dans le cadre du projet sont à retenir mais que plus de rappels stimulés devraient être offerts aux éducatrices. Une suggestion est que ceux-ci pourraient se faire entre collègues puisque qu'il ne s'agit pas de données de recherche mais d'une aide à la réflexion sur la pratique.

Quant aux activités d'observation, le personnel souhaite avoir la possibilité d'en faire plusieurs. Cependant, il serait intéressant de varier les éducatrices et les groupes qui sont observés. Ceci permettrait d'élargir leur compréhension de l'enfant et de l'intervention en observant différents enfants et différents styles d'animation.

Finalement, le personnel estime que des formations de base devraient être offertes régulièrement pour former le nouveau personnel du CPE. En effet, bien que les éducatrices ayant participé au projet se disent capables d'aider le nouveau personnel par des échanges sur la pratique, en général elles estiment que leur compétence pour expliciter les fondements de la pratique est encore insuffisante.



Chapitre 7
CONCLUSIONS DE RECHERCHE

Le projet que nous terminons nous a permis de vivre quatre années de moments intenses à la recherche d'une amélioration de la qualité de l'intervention en psychomotricité. Les deux CPE avec lesquels nous avons eu le plaisir de travailler ont été des partenaires exemplaires car ils ont investi beaucoup d'énergie et ont fait preuve d'enthousiasme pour réussir ce défi qu'ils ont accepté de relever avec nous, celui de l'intégration de la pratique Aucouturier à leur programme d'activités. Nous en sommes maintenant rendues à tirer les conclusions de cette expérience que nous avons vécue avec tous les hauts et les bas qu'un tel travail de recherche implique. D'abord, nous expliquons comment nos prémisses et postulats de départ se sont avérés justes et comment la recherche nous a consolidés dans ce que nous avons avancé au départ de nos travaux. Ensuite, nous examinons comment la méthodologie que nous avons utilisée a servi les fins de la recherche et nous expliquons les modifications envisagées maintenant que nous savons ce que nous savons! Ensuite nous dégagons les lignes de force de ce qui ressort en terme de compétences à développer pour faire des séances de psychomotricité avec les enfants. L'évaluation des mesures de soutien mises en place via le plan de formation pour aider le personnel éducateur à intégrer la pratique Aucouturier fait l'objet d'une section particulière. Nous examinons par la suite l'impact du projet sur notre enseignement, les perspectives qu'il ouvre pour notre collège et les retombées pour le réseau collégial. Enfin, nous terminons avec les avenues de développement que nous projetons pour la pratique Aucouturier au Québec.

Les postulats de départ

Lorsque nous avons eu l'idée de développer la pratique psychomotrice dans les services de garde de notre région, nous souhaitons avant tout que les enfants qui les fréquentent puissent s'exprimer par le mouvement dans un cadre ouvert et structurant qui les aiderait à grandir. Nous pouvons dire « mission accomplie » au terme de ce projet puisque dans les deux CPE qui ont participé, tous les enfants font maintenant de la psychomotricité sur une base régulière, à raison de une à deux fois par semaine.

Nous avons postulé au départ que la pratique psychomotrice de Bernard Aucouturier présentait un intérêt pour le développement du jeune enfant et que ses fondements étaient cohérents avec ceux du programme éducatif des CPE québécois. L'expérience réalisée nous confirme dans nos convictions initiales quant à l'intérêt de cette pratique puisque les enfants qui ont eu l'opportunité de vivre des séances de psychomotricité dans le cadre du projet y ont trouvé un lieu où ils ont pu bouger, jouer, avoir du plaisir,

s'exprimer à leur manière et être écoutés. Selon nous, le cadre de la pratique offre un potentiel unique au niveau de l'intervention éducative visant le développement global de l'enfant et pourrait devenir une mesure de prévention originale dans l'optique où la santé physique et mentale des jeunes enfants est garante de leur épanouissement. Ceci est d'autant plus important que les préoccupations en matière de santé physique et de santé mentale des enfants se sont intensifiées ces dernières années dans notre société, particulièrement en raison de l'accroissement du taux d'obésité chez les enfants, des difficultés socioaffectives qu'ils vivent et de la «vulnérabilité sociale»* observée chez les garçons. Selon nous, le développement d'une telle mesure de prévention contribuerait à l'amélioration de la condition physique des enfants, il pourrait permettre aux garçons de trouver une place pour satisfaire une partie de leur besoin d'action, tous les enfants pourraient bénéficier d'une écoute mieux adaptée à leur façon de s'exprimer et développer leur compétence à communiquer.

De plus, la pratique Aucouturier a fourni au personnel éducateur la structure recherchée pour l'aider à encadrer les activités de mouvement des enfants. Nos observations initiales nous ont permis de constater le peu de structure qui existait dans la façon de faire la psychomotricité avec les enfants dans les deux CPE. Ainsi, les éducatrices animaient parfois des activités dirigées pour permettre aux enfants de bouger et plus souvent, elles laissaient les enfants en jeux libres. Plusieurs éducatrices exprimaient alors des difficultés à encadrer les enfants dans ce contexte qui engendrait de l'énerverment et des conflits, ce qui finalement les amenait à mettre un terme à l'activité. Toutes les éducatrices ont réussi à animer des séances de psychomotricité d'une durée d'environ une heure, en respectant les étapes de la pratique, ce qui nous fait dire qu'il leur a été relativement facile de s'approprier la structure et que cela les a aidées à se doter d'un cadre d'intervention organisé s'appuyant sur des intentions plus claires.

Par ailleurs, nous pouvons avancer à la lumière de l'expérience réalisée qu'un soutien pédagogique bien planifié est essentiel pour aider le personnel à intégrer une telle pratique psychomotrice. Ainsi, le plan de formation qui s'est déroulé sur une année, a permis une intégration progressive et harmonieuse de la pratique conçue par Aucouturier. Des adaptations et des ajustements ont été apportés à l'organisation et à l'intervention tout au long de l'année, dans le respect du rythme d'apprentissage de chaque éducatrice. Au bout du compte, il semble que le personnel éducateur ait évolué, non seulement dans la façon de faire les

* Cloutier 2004

séances de psychomotricité, mais aussi dans l'ensemble de son travail auprès des enfants. En effet, les éducatrices ont cherché constamment à développer leurs compétences pour trouver leur juste place dans l'accompagnement de l'enfant et ceci s'est reflété dans toute leur intervention.

Nous pouvons aussi affirmer que la recherche-action nous a permis d'offrir un accompagnement pédagogique adapté au contexte et aux besoins des CPE. Cela nous permet de valider notre choix d'un programme de formation comportant un accompagnement en continu pour réussir l'intégration d'une innovation pédagogique et de la pertinence de la recherche-action pour soutenir le développement professionnel dans les milieux éducatifs. De plus, cette recherche-action a favorisé la collaboration entre notre milieu, celui de la formation et de la recherche, et celui de la pratique. En effet, les activités de recherche et de formation ont donné lieu à des échanges fréquents avec le personnel des CPE et cela a permis à chacun de développer une meilleure compréhension de la réalité de l'autre. Le projet a, selon nous, contribué ainsi à diminuer l'écart souvent observé entre ce qui est enseigné et ce qui se fait réellement dans la pratique. Ceci ne peut être que bénéfique pour la qualité de l'enseignement dispensé dans notre collège en éducation à l'enfance et la qualité des activités offertes aux enfants dans les services de garde.

Enfin, nous appuyant sur les conclusions de notre première recherche et sur les connaissances actuelles en matière de développement professionnel, nous avons misé sur la pratique réflexive dans l'élaboration du plan de formation expérimenté dans le cadre du projet. Ce choix s'est avéré aussi pertinent dans la formation continue du personnel éducateur qu'il s'était montré intéressant pour la formation initiale des éducatrices. En effet, l'alternance entre la pratique et la réflexion sur la pratique a donné du temps aux éducatrices pour réfléchir à leur intervention et pour procéder aux ajustements nécessaires, permettant ainsi leur évolution professionnelle tout au long du projet.

La méthodologie

Dans l'ensemble, la méthodologie qualitative qui a été retenue a permis de recueillir les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de la recherche. L'investigation en profondeur que permet l'analyse qualitative nous a été utile pour définir précisément les compétences professionnelles en cause dans la pratique psychomotrice et pour comprendre les difficultés vécues par le personnel dans la mise en place de cette pratique éducative. La méthodologie utilisée a aussi permis d'observer l'évolution de l'intervention professionnelle du personnel éducateur à travers le plan de formation expérimenté pour en évaluer l'intérêt et la pertinence.

Le corpus de données, essentiellement constitué de verbalisations recueillies à l'aide de différents outils et de données d'observations saisies par les chercheuses elles-mêmes, a fourni les informations nécessaires pour préciser les compétences requises pour accomplir les tâches liées à la pratique psychomotrice Aucouturier. Il nous a permis d'étudier les représentations des éducatrices en regard de la psychomotricité, de la sécurité, de leur rôle auprès de l'enfant et de leur développement professionnel. Le corpus des données contenait en outre de l'information sur la pensée en action des éducatrices et sur leur pratique, ce qui nous a permis d'observer les changements survenus au cours de l'année de formation et d'évaluer ainsi la portée du plan de formation. Pour constituer le corpus de données, les enregistrements audio et la vidéo ont été des outils efficaces puisqu'ils ont servi de mémoire pour la recherche et la transcription de ces contenus en verbatim nous a fourni un volumineux corpus de données pertinent à l'atteinte de nos objectifs. Le logiciel NVivo s'est avéré un outil simple, efficace et indispensable pour faire le travail d'analyse. En effet, malgré la taille imposante de notre corpus de données, le logiciel facilite la catégorisation des données et la création des liens entre celles-ci pour trouver réponse aux questions de la recherche.

Les données provenant des rappels stimulés ont été particulièrement utiles pour la définition des compétences en nous fournissant des informations sur les intentions des éducatrices et sur leurs difficultés au moment de l'action. Les verbatim des entretiens réflexifs et des rencontres avec les experts ont été principalement employés pour identifier les interrogations des éducatrices et pour étudier comment les échanges avec les collègues et les personnes-ressources ont contribué à enrichir leur réflexion individuelle sur leur pratique. Les entrevues et les observations initiales ont servi de point de référence pour analyser l'évolution des représentations du personnel au cours du projet en permettant la comparaison avec les données recueillies dans la phase finale de la recherche. Quant aux données provenant des activités d'évaluation du projet, elles ont été surtout utilisées pour juger de la pertinence des modalités de soutien mises en place au cours du projet. Enfin, la diversité des sources d'informations a permis la triangulation des données et a facilité l'identification des éléments les plus importants à considérer dans les résultats de la recherche.

Les limites des choix méthodologiques que nous avons faits touchent la taille du corpus de données, la teneur des journaux professionnels et la nature des données recueillies dans la phase initiale et la phase finale de la recherche. Dans le devis de recherche, nous avons limité l'analyse de

l'évolution de la représentation à six sujets, choisis au hasard, en raison des ressources disponibles. Cette décision a eu pour conséquence de laisser de côté des informations disponibles pour évaluer les changements survenus dans les représentations des autres éducatrices, ce qui aurait certainement apporté d'autres découvertes. Cela a aussi eu pour effet que l'on retrouve plus d'extraits de certaines personnes dans le rapport de recherche, notamment dans le chapitre six portant sur les conditions à mettre en place pour assurer le développement des compétences professionnelles du personnel éducateur en matière de psychomotricité. Par contre, l'ensemble des données a été pris en considération pour définir les compétences dans le chapitre cinq. Ensuite, comme nous avons favorisé un format libre d'écriture pour la rédaction des journaux professionnels, certains journaux ne contenaient pas suffisamment d'informations pour nous permettre d'observer ce que l'éducatrice retenait de sa réflexion sur sa pratique. Dans ces cas, il devenait difficile de tisser les liens entre l'information disponible au moment du rappel stimulé, de l'entretien réflexif et à la fin de la démarche de réflexion. Le problème s'est posé pour environ la moitié des journaux. Le journal constituant une source d'informations importante pour étudier l'évolution de la pensée critique sur la pratique, nous croyons qu'il aurait été préférable de proposer un cadre de rédaction qui nous assure d'un minimum d'informations pour la recherche. Enfin, il aurait été intéressant de jumeler un rappel stimulé aux observations initiales et finales pour bien saisir le sens des interventions des éducatrices et permettre une meilleure compréhension de leurs représentations. En plus, nous aurions pu compter sur une bande vidéo pour compléter les données provenant de l'observation directe et obtenir ainsi des données plus précises.

Par ailleurs, le code déontologique mis en place a assuré le respect de toutes les personnes impliquées dans le projet de recherche. Ainsi, tous les parents ont été informés et ont consenti à la participation de leur enfant à la recherche. Un parent a toutefois refusé que les images de son enfant soient utilisées à des fins de diffusion de la recherche et cela a été respecté. Les deux milieux ont montré une grande ouverture pour participer aux activités de la recherche, malgré que cela fût parfois exigeant.

Le cadre d'expérimentation mis en place a permis aux deux CPE d'intégrer la pratique psychomotrice dans le programme d'activités offert aux enfants. En effet, les deux CPE ont pu se doter facilement de l'organisation spatiale et matérielle nécessaire pour faire des séances de psychomotricité avec les enfants sur une base régulière. Les deux milieux ont utilisé des locaux existants. De plus, ils disposaient déjà de certains équipements de grande

motricité qui convenaient à la pratique et les montants requis pour acquérir ce qui manquait n'ont pas dépassé le budget de 2000\$ qui avait été planifié. Quant aux locaux, bien que plusieurs types de salles puissent convenir à l'exercice de la pratique, nous pouvons dire que la dimension de la salle doit être suffisamment grande pour que les enfants puissent s'exprimer par le mouvement et qu'ils puissent le faire en sécurité. Aussi, lorsque le milieu de garde ne possède pas une salle adéquate, il ne nous semble pas possible d'y développer la pratique. De plus, nos résultats de recherche montrent qu'il est difficile de déplacer de jeunes enfants pour se rendre dans un local à proximité compte tenu des capacités des enfants, des soins qu'ils requièrent, du climat québécois et des contraintes horaires. Pour les mêmes raisons, dans les deux CPE, il a été impossible d'accueillir les enfants fréquentant les milieux familiaux malgré l'intérêt qu'ils avaient exprimé au début du projet.

Quant à la participation du personnel aux activités de formation et de recherche, elle a été excellente puisque seulement deux désistements ont été enregistrés en raison des retraits préventifs et qu'il y a eu très peu d'absences. Les CPE ont assumé une partie des frais de formation du personnel et les éducatrices ont bénéficié des conditions habituelles de perfectionnement prévues à leur contrat de travail. Toutefois, le temps de pratique s'intégrait à leur horaire de travail et elles ont dû être remplacées pour réaliser les rappels stimulés et les activités d'observation en retrait. Enfin, les éducatrices ont analysé leur bande vidéo et ont rédigé les journaux professionnels ainsi que les rapports des observations sur leur temps personnel. Le plan de formation semble réaliste mais il nous paraît difficile de faire plus, considérant les conditions de travail en vigueur dans les CPE et les obligations familiales importantes d'un personnel qui est jeune. En outre, le nombre d'activités et le moment où elles se tiennent sont des facteurs essentiels à prendre en compte dans l'établissement d'un plan de formation à l'intention des CPE.

Les compétences à développer dans l'intervention psychomotrice

D'abord, il importe de rappeler que, bien que toutes les éducatrices aient de l'expérience auprès des enfants, seulement quelques-unes avaient entendu parler de la pratique psychomotrice Aucouturier et aucune n'avait reçu de formation spécifique sur le sujet. Aussi, nous ne saurions prétendre avoir présenté dans ce rapport une description exhaustive de toutes les compétences requises par la pratique psychomotrice Aucouturier et il va de soi que l'observation d'experts aurait permis d'enrichir les définitions. Par

notre recherche, nous avons plutôt dégagé les compétences d'éducatrices novices dans la pratique. Nous avons par contre pris en considération les difficultés qu'elles ont vécues dans la définition des compétences requises. Parfois, l'éducatrice, consciente de sa difficulté, l'identifiait elle-même. D'autres difficultés n'étaient pas conscientisées, mais ont été repérées par les chercheuses et intégrées aux définitions. Une telle nomenclature des compétences sera utile pour améliorer notre programme de formation à la pratique.

Le cadre de référence des compétences en éducation à l'enfance développé lors de notre première recherche a été ajusté en fonction des compétences définies par le MEQ dans le programme de formation des éducatrices à l'enfance et a servi de point de départ à notre travail. Nos données de recherche permettent de dire que toutes les compétences requises dans le travail auprès des enfants sont sollicitées dans la pratique psychomotrice mais que certaines le sont davantage en raison des visées et des fondements mêmes de la pratique. De plus, comme l'implantation de la pratique dans un CPE repose sur une démarche collective et qu'elle exige un travail de développement professionnel, elle met en évidence les compétences sous-jacentes à ces aspects du travail.

D'abord, pour entreprendre l'implantation de la pratique, la compétence *professionnalisme* s'actualise dans la capacité du personnel à rechercher une posture d'accompagnement de l'enfant pour le soutenir dans son développement. Ceci semble simple en soi mais cela pose un défi de taille à la majorité des éducatrices. En effet, cela les oblige à changer leur modèle d'intervention puisque la relation éducative généralement vécue dans les milieux est plutôt une relation où l'adulte prend la plus large part dans les décisions qui concernent l'enfant. Ceci implique que le personnel soit motivé, qu'il ait un profond désir de s'améliorer professionnellement et qu'il accepte de réfléchir sur sa pratique. De plus, la participation de l'équipe à la *gestion du programme éducatif* et en particulier, son implication dans la recherche d'un consensus sur les orientations qui concernent l'intervention auprès des enfants, nous apparaît un pré-requis essentiel pour entreprendre ce changement pédagogique dans un esprit de cohérence. Pour y parvenir, la compétence *communication* est particulièrement sollicitée pour que les échanges entre collègues soient respectueux et productifs.

Ensuite, dans la mise en place du cadre organisationnel, la participation du personnel à la *gestion du programme éducatif* s'actualise lorsqu'il

participe aux décisions sur le choix du lieu, sur le type de matériel à acquérir, sur la conception de l'horaire collectif ainsi que sur l'organisation des groupes d'enfants pour les séances. Deux autres compétences ressortent en ce qui a trait à l'aménagement : *l'organisation et l'improvisation*. Ainsi, l'éducatrice doit voir à ce que la salle soit aménagée lorsque les enfants arrivent et elle doit s'assurer que l'aménagement offre un cadre de jeu à la fois stimulant et sécuritaire pour les enfants. L'aspect de la sécurité a d'ailleurs soulevé plusieurs questions au moment des activités de formation. En effet, le personnel éducateur est à la fois soucieux de prévenir les risques d'accident et de favoriser le développement de l'autonomie des enfants, ce qui est paradoxal. Dans ce sens, il s'est avéré parfois difficile pour le personnel éducateur de départager les défis nécessaires au développement de l'enfant de ce qui doit être refusé ou modifié en raison de la sécurité. Dans de telles situations, *l'improvisation* est la compétence qui permet à l'éducatrice d'observer ce qui se passe et d'adapter son intervention. Selon nous, la décision d'encourager le jeu de l'enfant ou de le limiter, d'ajuster ou d'éliminer un équipement est un aspect primordial de l'intervention dans les séances de psychomotricité avec les enfants. La formation nous apparaît essentielle pour aider l'éducatrice à favoriser les initiatives de l'enfant en reconnaissant les situations où le risque est acceptable et celles qui requièrent son intervention.

Quant à l'acte pédagogique dans la séance, bien que toutes les compétences soient sollicitées, nous constatons que l'emphase doit être mise sur les compétences *communication et individualisation*. En effet, l'éducatrice accompagne l'enfant dans son développement en communiquant avec lui et en répondant à ses besoins. Elle écoute ce qu'il manifeste dans ses jeux et comportements, elle accueille les émotions et les sentiments qu'il exprime, elle dialogue avec lui et l'aide à mettre des mots sur son expérience. Elle accompagne ainsi l'enfant dans son parcours de maturation ce qui implique qu'elle décode ses besoins, qu'elle y répond, qu'elle le soutient dans ses initiatives et dans sa relation à l'autre. A ces compétences s'ajoutent celles requises pour planifier l'histoire, la raconter et accompagner l'enfant dans l'activité de représentation graphique, plastique ou du langage. Nos observations montrent que planifier l'histoire et la raconter sont des aspects de compétence difficiles à maîtriser pour certaines éducatrices. En effet, dans les CPE, les éducatrices avaient l'habitude de lire des histoires aux enfants, ce qui en facilite le choix et la narration. Dans la pratique psychomotrice, le contenu de l'histoire est

sélectionné en fonction d'objectifs précis et l'histoire est racontée sans livre pour amener les enfants à se faire des images mentales. Le programme de formation n'a pas permis de mettre l'accent sur le développement de cette compétence mais nous croyons, à la lumière de nos résultats, que cela pourrait faire l'objet d'un perfectionnement particulier pour aider le personnel à mieux planifier le choix des histoires et à les raconter.

Nos analyses montrent aussi qu'il est difficile pour le personnel éducateur, d'écouter l'expressivité motrice des enfants, surtout que le jeune enfant exprime ce qu'il vit et ce qu'il ressent par ses jeux et ses comportements. Certains comportements des enfants, comme les comportements par lesquels l'enfant exprime de l'agressivité, les comportements de retrait, l'utilisation de certains symboles, déroutent les éducatrices. Ceci peut s'expliquer par le fait que les éducatrices étaient novices dans la pratique Aucouturier et qu'elles étaient surtout préoccupées par la mise en place de la pratique. Par contre, les rencontres avec les experts leur ont été utiles pour comprendre que le comportement de l'enfant résulte d'une adaptation à ce qu'il vit et cela a contribué à les encourager à poursuivre leur travail pour mieux décoder ce qu'exprime l'enfant. De plus, nous avons observé qu'il n'est pas facile pour le personnel de verbaliser les sentiments des enfants lorsqu'ils s'expriment. Du travail reste à faire pour améliorer la compréhension des comportements des enfants et y répondre adéquatement. Selon nous, cela donne des indications pertinentes pour améliorer les programmes de formation initiale et pour le personnel en emploi, cela pourrait faire l'objet d'un deuxième volet de formation.

Nous avons par ailleurs constaté que les éducatrices utilisaient de façon insuffisante le dialogue corporel avec l'enfant. Cela peut être relié au fait que la dimension corporelle dans la communication porte à confusion dans notre société et particulièrement dans les milieux éducatifs, où on craint les abus de toutes sortes. Cela fait en sorte que l'éducatrice s'abstient souvent elle-même de s'exprimer de cette façon; elle doit d'abord en prendre conscience pour être capable d'un réel dialogue corporel avec l'enfant.

Par ailleurs, le maintien d'une réelle position d'accompagnement de l'enfant reste difficile pour le personnel éducateur. Nos observations montrent qu'il est tentant de revenir aux anciens schèmes d'intervention, entre autres lorsque l'enfant n'agit pas comme le souhaiterait l'éducatrice et qu'il vaudrait mieux le responsabiliser en se servant de la consigne plutôt que de corriger directement le comportement. De plus, le soutien de l'enfant dans sa relation à l'autre est un sujet de préoccupation constant

pour l'éducatrice qui veut éviter tout conflit. Le projet a permis d'aborder ces aspects des compétences dont le développement s'inscrit, selon nous, dans une démarche à long terme.

Enfin, la compétence *collaborer avec les parents* semble aussi plus difficile à actualiser lorsqu'il s'agit d'accompagner un enfant qui vit une difficulté. En effet, nous pensons qu'un soutien au personnel serait à développer pour l'aider à travailler avec les parents dans la mise en place des stratégies d'interventions appropriées à l'enfant.

Finalement, bien que des difficultés persistent, nous pouvons affirmer que tout le personnel a beaucoup progressé dans le développement des compétences requises par la pratique et que cela a eu un impact positif dans la pédagogie quotidienne du CPE. Nous pouvons dire que cela a contribué à accroître la qualité de la relation éducative dans les services offerts à l'enfant dans les deux CPE.

Le soutien à mettre en place pour favoriser l'introduction d'une innovation pédagogique

Le programme de formation qui a été expérimenté a permis au personnel éducateur de faire une nette progression dans sa manière d'intervenir en psychomotricité avec les enfants. L'expérience réalisée nous permet de dégager certaines conditions qui semblent gagnantes pour assurer l'implantation de nouvelles stratégies pédagogiques en matière d'éducation psychomotrice dans les services de garde.

La première condition à prendre en considération concerne la motivation du personnel à entreprendre une telle démarche, la motivation étant l'essence même du changement. Comme nous l'avons déjà mentionné, le consensus initial exigé des équipes pour participer au projet a joué positivement sur l'engagement de chacune des personnes dans les activités de formation. Les éducatrices étaient très motivées au départ et certaines mesures ont permis de maintenir la motivation à un niveau optimal tout au long de l'année. Parmi celles-ci, il semble que l'élaboration des plans d'action avec chacune des équipes, malgré la lourdeur de la démarche réalisée, ait permis à chaque personne de s'approprier les objectifs du projet. Le désir d'améliorer sa pratique et de voir des changements dans les comportements des enfants s'est aussi trouvé alimenté tout au long de l'année par les activités d'échanges sur la pratique. La participation active du personnel dans l'évaluation du projet, à partir des indicateurs identifiés au départ, a permis de clore l'année avec un bilan positif de la motivation.

En effet, le personnel a pu constater un changement tangible dans sa pratique et certains effets escomptés de la pratique Aucouturier ont pu être observés chez les enfants.

En outre, la motivation du personnel face à la pratique psychomotrice est particulièrement renforcée par le plaisir que tous éprouvent à faire les séances, tant les enfants que les éducatrices. Dans ce sens, la pratique régulière exigée dans le programme de formation et l'accompagnement des équipes qui permet de soulager les craintes et les difficultés vécues au fil des jours constituent deux points forts pour maintenir le plaisir et l'engagement des personnes dans la pratique.

Enfin, les activités de formation axées sur l'échange ont été réalisées dans des conditions qui ont permis de développer la confiance entre les personnes et le sentiment de faire partie d'une équipe. Cela a influencé positivement la motivation. D'abord, par un simple effet d'entraînement mais aussi parce que les besoins d'encouragement, de solidarité et de coopération que chacune éprouvait, ont trouvé réponse à travers ces échanges. Nous pouvons aussi penser que l'animation des rencontres par une personne externe à l'équipe a pu aider à créer les conditions d'un échange respectueux et authentique. En effet, notre position d'animatrice externe nous a permis d'avoir une perception différente des discussions et de faire un recadrage qu'il n'est pas toujours facile à faire de l'intérieur. À ce titre, le cadre déontologique, qui a fait l'objet du protocole d'entente avec chacune des personnes, a aussi servi de «garde-fou» et a permis de les rassurer sur les conditions requises pour s'exprimer en toute liberté.

La seconde condition à considérer dans les mesures de soutien à mettre en place pour aider les équipes et les personnes à introduire une nouvelle pratique pédagogique concerne l'accompagnement de la pratique réflexive. Nous pouvons faire ressortir quelques éléments qui nous apparaissent importants à considérer dans le soutien à offrir pour faire en sorte que la pratique réflexive puisse s'exercer et jouer son véritable rôle dans la construction d'un nouveau savoir professionnel. D'abord, nous avons cherché à accompagner les équipes en adoptant une position différente de la position de l'expert. Cette position se traduit notamment par notre façon de conduire la réflexion des participants en utilisant le questionnement pour les aider à élaborer leur propre pensée sur la pratique. Cela nous apparaît d'autant plus important, que cette position d'accompagnement, en misant sur l'autonomie professionnelle des participants, nous semble la seule qui puisse garantir, à moyen et à long

terme, l'autonomie de pensée et d'agir des personnels en place. Selon nous, il s'agit donc de prendre une position qui permette aux personnes de mobiliser individuellement et collectivement leurs ressources de sorte à ce qu'elles parviennent à se passer du soutien offert avec le temps. Le maintien de cette position est parfois difficile car nous avons souvent constaté que les éducatrices auraient aimé que nous leur donnions notre propre jugement sur ce qu'elles faisaient, probablement dans le but d'être rassurées. Nous avons choisi d'éviter le plus possible de tomber dans ce piège puisque nous recherchions avant tout une position d'accompagnement. La tentation de céder était parfois forte puisque, tout comme les éducatrices avec les enfants, il aurait été souvent plus facile pour nous de leur donner une réponse que de les amener à la trouver par elles-mêmes.

Les activités de formation que nous avons proposées, soit le rappel stimulé, l'analyse de la pratique à partir de la bande vidéo, l'entretien réflexif et la rédaction du journal professionnel, ont suscité la réflexion sur la pratique et nous croyons qu'elles sont appropriées en formation continue. Cependant, l'écriture du journal professionnel a présenté quelques difficultés dans cette expérience. L'écriture demeure un exercice ardu pour certaines éducatrices qui ne sont pas toutes parvenues à une écriture satisfaisante de leur pratique. Cela nous interroge et nous interpelle sur notre façon de les soutenir pour que l'écriture du journal devienne significative dans la réflexion des éducatrices. Nous pensons qu'une bonne explication de la contribution du journal dans la démarche de formation, qu'une définition plus précise du cadre de rédaction, qu'une assistance directe à l'écriture, qu'une rétroaction plus rapide sur le journal et qu'une meilleure planification du temps requis pour écrire pourraient être des moyens intéressants à envisager.

L'expérience que nous avons réalisée dans l'accompagnement des deux CPE nous a aussi permis de constater l'importance d'alimenter la réflexion des participants en les aidant à enrichir leur cadre d'analyse. Pour cela, il semble que les activités, comme la journée de formation initiale et les rencontres avec les experts, soient nécessaires pour aider les personnes à intégrer de nouveaux éléments d'information leur permettant de mieux comprendre ce qui se passe et de mieux juger de leur pratique. Dans ces activités, nous avons cherché à fournir les informations utiles au personnel, en donnant de la place aux questions et en tenant compte le plus possible des préoccupations du moment. Toutefois, dans toutes ces activités, l'information est dirigée davantage vers les participants et cela peut devenir une limite si elles sont trop nombreuses dans le programme de formation.

Certes, il importe d'enrichir le cadre de référence utilisé pour analyser la pratique mais il est encore plus important de permettre aux personnes d'exercer leur jugement critique sur leur pratique en se servant de ces nouvelles informations. Un dosage s'impose donc entre les deux types d'activités pour que le plan de formation soit efficient.

Notre réflexion sur l'accompagnement à donner aux équipes pour les aider à intégrer une pratique psychomotrice comme celle de Bernard Aucouturier, nous amène à penser qu'il y a deux dimensions à prendre en considération dans la confection du plan de formation. Il y a d'abord une dimension pédagogique, reliée à la façon d'utiliser le cadre de la séance, le matériel et la façon d'intervenir pour accompagner l'enfant dans son développement. Il y a ensuite une dimension cachée qui est sous-jacente à la première, et qui concerne la compréhension de l'enfant en développement et le décodage de ses besoins individuels. Cette dimension relève de la psychologie de l'enfant, de la psychologie du développement humain et, dans une approche écologique de l'enfant, elle interpelle aussi la sociologie, particulièrement celle de la famille. Ainsi, dans une vision globale du développement de l'intervention en psychomotricité, nous croyons qu'un accompagnement donné par une équipe multidisciplinaire, impliquant des pédagogues et différents spécialistes du développement humain, serait la meilleure voie à emprunter pour favoriser l'intégration de la pratique dans les milieux. Selon nous, un soutien axé uniquement sur la pédagogie ou un soutien entièrement de type clinique répondrait mal aux besoins du personnel éducateur. En effet, nous pensons qu'une pédagogie qui ne repose pas sur les besoins de l'enfant deviendrait vite caduque et que si elle était axée seulement sur la compréhension des besoins de l'enfant, cela ne suffirait pas à trouver des moyens de bien y répondre, surtout en milieu collectif.

Nous avons par ailleurs constaté que le cadre général des compétences proposé comme élément de soutien à la réflexion s'avérait parfois difficile à utiliser pour deux raisons. La première concerne l'imprécision du cadre de référence initial puisque les compétences de l'éducatrice y étaient définies de façon générale et non spécifiques à la pratique psychomotrice. Les compétences définies dans le chapitre cinq fourniront désormais un cadre de référence plus précis pour soutenir la réflexion des éducatrices. La seconde raison est plutôt reliée à la part de l'affect dans les questionnements soumis par les éducatrices. Cela fait en sorte qu'il a parfois été difficile pour nous de recentrer l'éducatrice sur sa compétence, alors qu'elle était envahie par ses émotions. Une réflexion est à faire sur le

soutien à mettre en place pour épauler les éducatrices qui auraient besoin d'une aide individualisée, pour parvenir à rationaliser certaines situations.

Enfin, même si nous avons observé une réelle évolution du personnel éducateur en terme d'ouverture et de capacité à réfléchir sur sa pratique, il y a encore du chemin à parcourir pour parler d'une véritable posture de praticien réflexif. Ceci a été confirmé par l'évaluation de l'expérience qui a été réalisée par les deux équipes et qui les a amenées à dire qu'il y a nécessité que l'accompagnement se poursuive pour aider le travail réflexif sur les problématiques qui n'ont pu être résolues dans le cadre du premier plan de formation. Ce constat est congruent avec ce que nous connaissons maintenant de la formation dispensée en Europe par l'ASEFOP. En effet, leur plan de formation comporte beaucoup plus d'heures de formation que ce que celui que nous avons réalisé avec les deux équipes. Par contre, nous formons des éducatrices qui sont appelées à faire de la psychomotricité avec des enfants qui ne présentent pas de problématiques aiguës de développement alors que le plan de formation de l'ASEFOP mène au statut de psychomotricien. Ce qui n'exclut toutefois pas la possibilité pour nous d'envisager un plan de formation qui pourrait inclure des volets supplémentaires visant le perfectionnement des compétences de base à la pratique, notamment pour transcender les difficultés qui persistent dans l'accompagnement de l'enfant.

Le personnel éducateur en emploi dans les CPE de notre région a pour caractéristiques d'être jeune (âge moyen de 33 ans)* et en conséquence, détient une expérience du métier qui est toute aussi jeune (50% ont moins de 5 ans d'expérience)**. Le milieu est dynamique, les habitudes sont encore faiblement ancrées et cela permet d'anticiper une certaine ouverture à l'introduction de nouvelles pratiques pédagogiques. Cette situation crée, selon nous, un terrain propice au développement de nouvelles modalités d'accompagnement pédagogique des équipes et le type d'accompagnement que nous avons donné dans le cadre du projet nous semble être une piste de départ intéressante pour le faire. Le projet nous a permis de mettre à profit les acquis de notre expérience de chercheuses et d'enseignantes pour soutenir le personnel dans l'intégration de la pratique Aucouturier. Toutefois, bien que le tout soit bien amorcé, il nous semble que de nouvelles voies de recherche pourraient être intéressantes à emprunter. Par exemple, un travail serait à faire pour définir

* Brassard 2002.

** Brassard 2002.

les compétences requises en accompagnement pédagogique des équipes et des personnels en emploi et pour former de nouveaux accompagnateurs. Aussi, l'approche multidisciplinaire et la complémentarité des rôles entre les différents professionnels dans l'accompagnement d'une équipe pourraient faire l'objet d'une étude en vue d'accroître la synergie entre les intervenants.

Impact sur notre enseignement et notre collègue

Bien que l'objectif principal de cette recherche concerne davantage le personnel en emploi dans les CPE, le projet nous a tout de même permis d'améliorer certaines choses dans notre enseignement au régulier. La première chose découle de la connaissance accrue que nous avons développée de ce que l'éducatrice doit maîtriser pour être capable de faire des séances de psychomotricité avec les enfants. Cela nous fournit les indices nécessaires pour déterminer avec plus d'acuité les éléments de compétence sur lesquels nous devons insister pendant la formation initiale des éducatrices pour mieux les préparer à leur travail. Les difficultés observées dans l'intervention nous fournissent du matériel intéressant à ce niveau. La seconde chose concerne la place de la psychomotricité et l'utilisation des activités de mouvement avec les enfants dans le programme de formation initiale des éducatrices. Ainsi, nous utilisons maintenant la pratique psychomotrice Aucouturier avec les enfants fréquentant le jardin d'enfants qui sert de laboratoire d'observation pour les étudiantes en formation initiale. Cette situation d'observation constitue une richesse pour aider les élèves à comprendre les besoins de l'enfant en développement, sa façon de les exprimer et les stratégies d'intervention à mettre en place pour y répondre. Enfin, la recherche-action nous a permis de nous connecter sur le milieu de la pratique; notre enseignement s'en trouve amélioré dans son ensemble parce que nous sommes plus sensibles que jamais aux besoins et à la réalité du milieu pour lequel nous formons le personnel.

Quant à l'impact du projet sur notre collègue, nous croyons que le plan de formation élaboré et expérimenté au cours de la recherche pourra, avec des ajustements mineurs, être réinvesti pour aider les CPE de la région, ou de la province, intéressés par l'intégration d'une telle pratique psychomotrice. Le plan de formation expérimenté pourra aussi fournir un canevas de base pour définir de nouvelles stratégies au niveau de la formation continue puisqu'il est axé sur la pratique réflexive et qu'il peut être transférable dans différents domaines, particulièrement dans les programmes de techniques humaines.

Impact sur l'enseignement collégial

Selon nous, les résultats de cette recherche peuvent être utiles à différents collègues mais en particulier à tous les enseignants et enseignantes du programme de Techniques d'éducation à l'enfance. Le rapport de recherche pourra leur apporter un éclairage nouveau sur une façon de faire la psychomotricité qui concorde avec les connaissances que nous avons du jeune enfant et avec les orientations préconisées pour les programmes destinés à la petite enfance. Il leur fournit aussi de l'information sur une façon de soutenir la pratique réflexive.

Les Collèges du Québec, parce qu'ils sont responsables de la formation en TÉE, sont associés à la réussite de la politique familiale du Québec mise en place en 1997. Dans ce sens, notre recherche ouvre la voie à de nouvelles avenues pour améliorer la qualité du programme d'activités des enfants dans les CPE. Nous sommes dorénavant convaincues que la pratique Aucouturier peut se vivre dans le contexte québécois et que lorsque le personnel est convenablement soutenu, il peut améliorer rapidement la qualité de son intervention en psychomotricité. Enfin, nous pensons que la pratique Aucouturier peut constituer un levier intéressant pour agir sur la qualité de l'ensemble du programme éducatif parce qu'elle permet l'intégration de connaissances pédagogiques facilement transférables dans les autres secteurs du programme d'activités.

Enfin, nous croyons que le modèle de recherche-action expérimenté constitue une piste à explorer pour créer la synergie nécessaire entre le milieu de la formation et celui de la pratique. Dans le cas des CPE qui sont les derniers nés du réseau des services publics, ce type de partenariat serait à encourager pour offrir un accompagnement au personnel en fonction de leurs besoins. Un tel partenariat devrait reposer sur une action concertée entre les différents réseaux concernés par la petite enfance : CPE, éducation et santé.

Perspectives de développement de la pratique psychomotrice Aucouturier au Québec

Nous terminons cette recherche, plus convaincues que jamais des possibilités extraordinaires qu'offre la pratique psychomotrice développée par Bernard Aucouturier pour répondre aux besoins des jeunes enfants. La pratique doit être mise en place correctement pour devenir une mesure intéressante de prévention en terme de santé physique et mentale des jeunes enfants. Cela suppose que le personnel soit formé adéquatement et

soutenu dans l'implantation de la pratique. Nous croyons qu'un bon plan de formation, qui ne laisse pas les intervenants seuls, aux prises avec leurs difficultés «pratiques», constitue la meilleure assurance pour atteindre la qualité d'intervention nécessaire pour parler d'éducation et de prévention.

Notre plus grande conviction au terme de ce projet est reliée à l'importance de contrôler le développement de la pratique pour éviter les dérives qui pourraient être nuisibles aux enfants. Cette conviction est d'autant plus importante que la pratique Aucouturier est une pratique accréditée par l'ASEFOP et que nous devons penser à une façon de faire pour étendre la pratique tout en garantissant la qualité de l'intervention.

La pratique Aucouturier est relativement simple et peu coûteuse à mettre sur pied. Elle constitue une proposition d'intérêt pour permettre aux milieux de la petite enfance de répondre plus adéquatement aux besoins du jeune enfant en développement, notamment en intensifiant et en structurant les activités de mouvement dans les programmes d'activités. Le potentiel de développement est immense si on considère tous les milieux offrant des services à la petite enfance; nous pensons au réseau des CPE, à celui des Commissions scolaires et à celui des organismes accrédités par le réseau de la santé et des services sociaux. Il y a là un bon nombre d'enfants qui pourraient bénéficier de séances de psychomotricité et du même fait, un bon nombre de praticiennes à former.

Ainsi, à court terme, nous devons trouver une façon d'assurer le suivi de formation pour les deux premiers CPE à avoir implanté la pratique au Québec. Cela implique d'abord de trouver une solution pour donner la formation au nouveau personnel embauché par ces deux CPE, personnel qui s'intègre dans une équipe où la pratique fait dorénavant partie du programme d'activités. Nous devons aussi envisager le développement d'une seconde phase au plan de formation pour permettre aux personnes intéressées à consolider leurs compétences.

Ensuite, si nous souhaitons développer la pratique au Québec, il nous faudra songer à établir des partenariats pour être en mesure de développer un réseau de formateurs aptes à accompagner les équipes dans l'implantation de la pratique. Ces formateurs seront accrédités de sorte à encadrer le développement de la pratique. Les modalités de cette accréditation doivent être réfléchies et déterminées avec nos principaux partenaires, et en particulier notre collègue et l'ASEFOP.

Enfin, plusieurs avenues de recherche se tracent à l'horizon dont l'une pourrait être de vérifier l'impact réel d'une telle pratique sur le

développement des jeunes enfants. Une autre pourrait consister à définir les compétences « des experts » en psychomotricité. Enfin, il nous semble intéressant d'explorer en sol québécois, l'intérêt de mettre sur pied des petits groupes de maturation, qui seraient constitués d'enfants ayant des besoins «particuliers».

Voilà du travail pour plusieurs années! Mais pour nous, les perspectives sont remplies d'espoir et nous souhaitons que l'énergie qui nous habite puisse être partagée avec de nouveaux partenaires. Ce seront les enfants qui en seront les plus grands bénéficiaires!



Bibliographie

1. Designing structured interviews for educational research. (1997). Practical Assessment Research and Evaluation. 5(12), 1-5.
2. Early childhood interventions: benefits, costs, and savings. Rand research brief. (1998). URL <http://www.rand.org/publications/RB/RB5014/> [4-01 2002].
3. AGIEM. (1996). Dossier «L'école maternelle». Revue de l'association générale des institutrices et instituteurs des écoles maternelles.
4. Alin, C. (1996). Être formateur, quand dire c'est écouter. Montréal: L'Harmattan.
5. Altet, M., Britten, D. (1983). Micro-enseignement et formation des enseignants. Paris: Presses universitaires de France.
6. Anandalakshmy, S. (1997). Thinking with the heart and feeling with the brain. URL <http://www.ecdgroup.com/guestdoc/indiaecd.html> [26-04-2000].
7. André, J. (1999). Retrouvera-t-on le sens perdu en EPS? Cahiers Pédagogiques. (374), 40-41.
8. Angers, P., Bouchard, C. (1990). L'activité éducative, une théorie-une pratique. Le jugement, les valeurs et l'action. Québec : Bellarmin éditeur.
9. Archambault, Y. (2002). L'école ne s'intéresse pas aux garçons et les garçons le lui rendent bien. Texte de la conférence donnée à la FCSQ, Québec 10 mai 2002.
10. Arnett, J. (1989). Caregivers in Day-Care centers : does training matter? Journal of Applied Developmental Psychology. (10), 541-552.
11. Arnold-Richez, F. (2004). L'obésité de l'enfant. Parents. Mars, 96-98.
12. ASEFOP, Association européenne des écoles de formation/la pratique psychomotrice Aucouturier. Bruxelles:ASEFOP.
13. Aucouturier, B. (2004). Notes de correction sur le manuscrit de Gravel et Tremblay.
14. Aucouturier, B. (2003). La pratique psychomotrice. Document non publié. Tours : 2 août 2003.
15. Aucouturier, B., Mendel, G. (1999). Qu'est-ce qui fait courir l'enfant? Belgique: Centre de recherche sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, Université Catholique de Louvain.
16. Baillauquès, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants, dans L. Paquay et coll., Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? quelles compétences? Bruxelles : De Boeck éditeur, 41-61.
17. Bar-Or, O. (2000). Juvenile obesity, physical activity, and lifestyle changes. The Physician and Sportsmedicine. 28(1).
18. Baskerville, R. L. (1999). Investigating information systems with action research. Communication of the Association for Information Systems. 2(19), 2-32.

19. Bassano, D. (2003). Premiers pas dans le langage. Cerveau et Psycho. (3), 44-47.
20. Brassard, D. (2002). Résultat du sondage réalisé auprès du personnel éducateur en services de garde pour la région du Saguenay Lac Saint-Jean et Tableau de l'offre et de la demande en personnel éducateur dans la région. Lettre adressée à N. Gosselin, MFEQ. Jonquière : CRCD
21. Beaupre, B. (2003) Boys, not girls, on worse end of education gap. URL http://www.lapresrupture.qc.ca/cpa.3March09_BeckyBeaupre.html.
22. Belfry, J. (1997). Le niveau d'activités et la condition physique des enfants canadiens laissent à désirer. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. 1-5.
23. Bernier, H. (2001). Le prince et la princesse, c'est moi. Québec: La plume d'oie - Édition Concept.
24. Berthon, J.-F. (2000) Pour des comptes rendus de recherches innovations. URL http://www.lille.iufm.fr/drd/recinn/outils_recherche/recherche-innovation.pdf.
25. Bettelheim, B. (1976). Psychanalyse des contes de fées. Paris: Robert Laffont.
26. Bisaillon, R. (1997). L'éducation face aux nouveaux défis. Conférence de clôture. Actes du 4ième congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada. Montréal: Éditions Nouvelles.
27. Bohren, J. M., Vlahov, E. (1989). Comparison of Motor Development in Preschool Children. ED312053. Etats-Unis : Floride.
28. Bonami, M., Garant, M. (1996). Système scolaire et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement. Bruxelles: De Boeck.
29. Bonange, J.-B. (2000). Jeu symbolique et expression corporelle à l'école maternelle. Pratiques Corporelles. (124), 28-34.
30. Bordeleau, C., Morency, L. et Savinsky, H. (1999). L'activité sportive et la relation d'aide comme outils de prévention de la violence en milieu scolaire. Revue canadienne de psycho-éducation. 28(1), 41-67.
31. Bourgeard, C. et al. (1995). Les activités de jeu chez les petits, dans M. Bréauté et S. Rayna, Jouer et connaître chez les tout-petits. Paris: Mairie de Paris et INRP, 45-55.
32. Bréauté, M., Rayna, S., et Baudelot, O. (1995). Jouer et connaître chez les tous-petits, dans M. Bréauté et S. Rayna, Jouer et connaître chez les tout-petits. Paris: Mairie de Paris et INRP, 11-31.
33. Busher, H. (1995). Psychomotricité: le plaisir d'être comme thérapie... Paris Milan Barcelone : Masson.
34. Calin, D. (2001a) L'accueil des jeunes enfants à l'école maternelle. URL <http://daniel.calin.free.fr/textes/accueil/.html>.
35. Calin, D. (2001b) Du maternage à l'éducation. URL <http://daniel.calin.fr/textes/autorite.html>.

36. Cantin, G. (1991). Vidéo-feedback. Rapport de projet: conception et expérimentation de la méthode. Saint-Jérôme : Cégep de St-Jérôme.
37. Caouette, C. (1992). Service de garde et projet éducatif. Revue canadienne de l'étude en petite enfance. 2(2), 187-189.
38. Carrasco, R. (1997). Gymnastique des 3 à 7 ans. Paris: Éditions Revue EPS.
39. Caumeil, J.-G. (1999). L'innovation en formation : de la définition à l'action. CEMEA. URL <http://www.cemea.com>.
40. Charlebois, P., Vitaro, F et Normandeau, S. (1995). Préparer la réussite scolaire et l'adaptation sociale. Rapport COES, École De Psychoéducation.
41. Charlier, E. (1989). Les représentations dans l'enseignement et l'apprentissage. Planifier un cours, c'est prendre des décisions (De Boeck ed., pp. 41-83). Bruxelles.
42. Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture, dans L. Paquay et al., Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles : Éditions de Boeck, 119-135.
43. Cleveland, G., et Krashinsky, M. (1998). The benefits and costs of good child care. Unpublished doctoral dissertation, Toronto : University of Toronto.
44. Cloutier, R. (2004). Les vulnérabilités masculines. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
45. Cloutier, R. (2000). Le déclin de la réussite au masculin. Notes de la conférence donnée lors du colloque conjoint AEETESG /AQPC, tenu à Montréal.
46. Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). Psychologie de l'enfant. Boucherville: Gaétan Morin éditeur.
47. Cohen, A., Dupret, J., Le Moël, M., et Serrero, F. (2002). Accompagnement des équipes pédagogiques. (In) Novatio. (3), 1-61.
48. Conseil de la famille et de l'enfance (2000). Le rapport 1999-2000 sur la situation et les besoins des familles et des enfants. Québec: Gouvernement du Québec.
49. Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada, Conseil de recherche en sciences médicales du Canada et Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. (2003). Éthique de la recherche avec des êtres humains. Ottawa : Gouvernement du Canada.
50. Conseil supérieur de L'Éducation. (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire, comprendre, prévenir, intervenir. Panorama 2001. URL <http://cse.gouv.qc.ca/f/pub/panorama/2001-05/cmporte.htm>.
51. Conseil supérieur de l'éducation. (1999) Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. URL http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/facteu_s.htm.
52. Coutu, S., Lavigueur, S. et Dubeau, D. (2002). La socialisation des émotions au préscolaire: le rôle de l'enseignante. Revue Préscolaire. (Avril).

53. Craig, C. L., Cameron, C., Russel, S. J. et Beaulieu, A. (2001). Appuyer la participation des enfants pour accroître l'activité physique. Ottawa: Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie.
54. Crosser, S. (1996). The butterfly garden: developmentally appropriate practice defined. Early Childhood News. 8 (4), 20-34.
55. Cégep de Jonquière. (2000). Politiques et procédures relatives à la déontologie et à la protection des renseignements en matière de recherche pédagogique au Cégep de Jonquière. Jonquière: Cégep de Jonquière.
56. Côté-Thibault, D. (1992). Recherche-action et praticiens. Revue De L'Association Pour La Recherche Qualitative. 7, 93-109.
57. Danis, A. et al. (1998a). Enfants, adolescents : approches psychologiques. Tome 1. Paris: Bréal. Collection Lexifac.
58. Danis, A. et al. (1998b). Enfants, adolescents: approches psychologiques. Tome 2. Paris: Bréal. Collection Lexifac.
59. Des Rivières, P. (1999a). La réussite scolaire, une affaire de fille. Le Devoir. p. B1 B2.
60. Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche-qualitative: guide pratique. Montréal: McGraw-Hill.
61. Doherty, G., Lero, D. et Lagrange, A. e. Tougas, J. (2000). Oui ça me touche 3 : La qualité dans les services de garde en milieu familial. Ontario : Université de Guelph.
62. Donnay, J. (2001). Chercheur, praticien même terrain? Recherches Qualitatives. (22), 34-53.
63. Donnet, S. (1993). L'éducation psychomotrice de l'enfant. Toulouse: Privat.
64. Ducros, P. et Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. Cahiers Pédagogiques. (286), 25-27.
65. Dufour, V. (1999). Montréal: école et santé mentale. Tableau alarmant chez les enfants défavorisés. Le Devoir. 4 et 5 décembre.
66. Duranleau, F., Ferland, L. et Côté-Brouillette, M. (1998). Les jeunes et l'activité physique. Situation préoccupante ou alarmante? Québec: Kino-Québec, FQSE et FEEPEQ.
67. Département de Techniques d'éducation à l'enfance. (2002). Profil de sortie en Techniques d'éducation à l'enfance. Document de travail. Jonquière: Cégep de Jonquière.
68. Epstein, A., Schweinhart, L. et McAdoo, L. (1996). Models of early childhood education. Michigan: High Scope Press.
69. Espinosa, L. M. et al. (1997). Evaluation of an in-service model to train child care providers about inclusion. Eric digest 414995.
70. Faingold, N. (2002). Le praticien réflexif. Expliciter. (47), 1-5.
71. Favre, D. et Reynaud, C. (2000). Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement. Éducation et francophonie. XXVIII, (2), 1-23.

72. Frary, R. B. (1996a). Hints for designing effective questionnaires. Practical Assessment Research and Evaluation.
73. Gabbard, C. (1995). P.E. for preschoolers: the right way. Early Childhood Education, (May), 21-24.
74. Gagnier, J.-P. (1999). La détresse sociale et l'adaptation socio-émotionnelle des enfants. Revue Préscolaire, (septembre), 7-8.
75. Gagnon, A. (2001). Évolution de la famille et relations parents-enfants, dans A. Gagnon, Démystifier les maladies mentales. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur, 80-106.
76. GEPP de Tours. (1992). Comment repérer les difficultés de l'enfant à l'école. Tours, France: GEPP de Tours.
77. GEPP de Tours. L'observation de l'enfant par le rééducateur. Tours, France: GEPP de Tours.
78. GEPP de Tours. Recherche d'informations nécessaires à la compréhension des difficultés de maturation de l'enfant. Tours, France: GEPP de Tours.
79. Gillig, J.-M. (1997). Le conte en pédagogie et en rééducation. Paris: Dunod.
80. Giust-Desprairies, F. (1998a). Problématique identitaire d'un collectif innovant, dans F. Cros (directrice), Dynamiques du changement en éducation et en formation. Paris: INRP, 49-72.
81. Giust-Desprairies, F. (1998b). Les racines subjectives de l'innovation. Éducation Permanente Sur L'Innovation. (Février).
82. Goelman, H., Doherty, G., Lero, D.S., Lagrange, A. et Tougas, J. (2000b). Oui ça me touche! 2. Des milieux accueillants où l'on apprend: la qualité dans les garderies au Canada. Ontario : Université de Guelph.
83. Goleman, D. (1997). L'intelligence émotionnelle. Paris: Robert Laffont.
84. Golse, B. (1985). Le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Paris: Masson.
85. Gosselin, A.-M. (1997). Jouer et apprendre. Pratiques Corporelles. (116), 20-23.
86. Gravel, S., Parent, C. et Tremblay, J. (1995). La micro-animation. Une nouvelle avenue vers l'optimalisation de l'enseignement et des compétences. Jonquière: Cégep de Jonquière.
87. Gravel, S. et Tremblay, J. (2001a). Compte-rendu des entretiens réalisés avec Monsieur Bernard Aucouturier au sujet de sa pratique psychomotrice avec les enfants. Entretiens réalisés entre les 8 et 11 février 2001. (Document non publié). Jonquière: Tréfié, Cégep de Jonquière.
88. Gravel, S. et Tremblay, J. (2002b). Document accompagnant la formation initiale donnée aux CPE sur la pratique psychomotrice Aucouturier. Jonquière: Tréfié, Cégep de Jonquière.
89. Gravel, S. et Tremblay, J. (2001b). Guide de formation à la pratique psychomotrice Aucouturier. Jonquière: Tréfié, Cégep de Jonquière.

90. Gravel, S. et Tremblay, J. (1996). Le rappel stimulé pour élucider les décisions en action des étudiantes en services de garde. Revue des Sciences de l'éducation. XII (3), 522-539.
91. Guérette, C. (1991). Peur de qui? Peur de quoi? Ville LaSalle: Éditions Hurtubise HMH.
92. Halle, T., Zaff, J., Calkins, J. et Geyelin M.N. (2000). Background for community-level work on school readiness: a review of definitions, assessments, and investment strategies. Child Trends. URL <http://childtrends.org>.
93. Harms, T., Clifford, R. M. et Cryer, D. (1998). Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire. Sainte-Foy: P.U.Q.
94. Hedges, H. (2001). Teacher/Researchers in early childhood: ethical responsibilities to children. Networks. An on-Line Journal for Teacher Research. (42), 1-8. URL [http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/journal/Vol%204\(2\).2001sept/ote1.html](http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/journal/Vol%204(2).2001sept/note1.html).
95. Henderson, J. L. (1964). Les mythes primitifs et l'homme moderne. C. G. Jung, L'homme et ses symboles. Paris: Robert Laffont, 104-157.
96. Hermet, T. et Jardiné, M. (1996). Le jeune enfant, son corps, le mouvement et la danse. Ramonville Saint-Agne: Erès.
97. Hogan, C. et Howe, N. (2001). Do props matter in dramatic play center? The effects of prop realism on children's play. The Canadian Journal of Research in Early Childhood Education. 8(4), 51-66.
98. Howes, C. et Brown, J. (2000). Improving child care quality: a guide for Proposition 10 Commissions. Californie: UCLA Center for healthier children, families and communities. URL <http://healthychild.ucla>.
99. Hugon, A.-M. (2002). Accompagner les praticiens innovateurs : regards subjectifs sur une fonction en construction. URL http://innovalo.scola.ac.paris.fr/Seminaire_transferer/eclairageD.htm.
100. Hymel, S. et Ford, L. (2004). Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce. URL <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Hymel-fordFRxp.pdf>.
101. Héraudet, J. (2000). Une réparation qui articule imaginaire et symbolique. Pratiques Corporelles. (124), 23-27.
102. ICRCP. (2001). Sondage indicateur de l'activité physique. URL http://www.cflri.ca/icrcp/ap/sondages/sondage_99/sondage_99.html.
103. Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative, dans J. Poupart et al. (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives) La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur, 211-249.
104. Jung, C. G. (1964). Essai d'exploration de l'inconscient, dans C.G. Jung, L'homme et ses symboles. Paris: Robert Laffont, 18-103.

105. Katz, L.G. (1999). Curriculum disputes in early childhood education. URL http://www.ed.gov/databases/ERIC_digests/ed436298.html.
106. Kernersted, D. et Pimento B. (1995). Healthy Foundations in child care. Ontario, Canada: ITP.
107. Korczak, J. (1979). Le droit de l'enfant au respect. Paris: Robert Laffont.
108. Kostelnik, M. J. (1993) Developmentally appropriate programs. URL <http://ericee.org/pubs/digests/1993/kostel93.html>.
109. Krebs, N.F. et al. (2003). Prevention of pediatric overweight and obesity. Pediatrics, (112), 424-430.
110. Laevers, F. (2000). L'éducation expérientielle : l'implication de l'enfant, un critère de qualité, dans S. Rayna et G. Brougère (coordonnateurs), Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Paris: INRP équipe CRESAS, 293-322.
111. Lafargue, G. (1997). Jouer, apprendre de l'expérience. Pratiques Corporelles. (116), 47-54.
112. Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.A. et Martin, D. (2001). La formation continue. Sainte-Foy: P.U.Q.
113. Lagnel, G. et Lagnel, G. (2001). L'accompagnement, un trésor est caché dedans. Éducation Permanente. (Supplément 2001), 79-85.
114. Lajoie, R. (2002). Le rôle capital de la relation dans le développement humain ou, si tout était une question d'histoires d'amour. Texte de la conférence prononcée lors de la Journée d'étude du conseil du CRÉPAS.
115. Lamoureux, N. (1998). À propos de l'évolution des pratiques pédagogiques de l'école: des "exercices corporels" à l'éducation physique. Revue de l'Association des Institutrices et Instituteurs des écoles maternelles. (100), 43-44.
116. Langevin, L. (1997). La recherche-action avec des enseignants du primaire: un modèle fructueux, dans R. Fréger, L'éducation face aux nouveaux défis. Actes du 4ième congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada. Montréal: Éditions Nouvelles.
117. Lapierre, A. et Aucouturier, B. (1982). Fantasmes corporels et pratique psychomotrice en éducation et en thérapie. "Le manque au corps". Paris: Doin éditeur.
118. Lapierre, A. et Aucouturier, B. (1984). La symbolique du mouvement. Paris: Desclée de Brouwer.
119. Larose, F. et Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité didactique au primaire: études de l'évolution des représentations et des pratiques chez les titulaires de premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
120. Lauzon, F. (2001). L'éducation psychomotrice. Sainte-Foy, Québec: P.U.Q.
121. Laviguer, J. (2001). Les enfants, ça bouge pas trop. La Presse, 30 septembre.

122. Le Boulch, J. (1999). Questions à Jean Le Boulch à propos de la psychomotricité fonctionnelle. EPS 1. (92), 3-7.
123. Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et étude de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. Revue des Sciences de l'éducation. XXIV (2), 379-406.
124. Lemelin, L. (1991). L'expression des "émotions" à travers la métaphore pour développer l'estime de soi et favoriser la détente. Intégration. (11), 17-39.
125. Lesage, B. et Masclaux, L. (1999). Danse-thérapie et dialogue corporel avec des personnes handicapées et polyhandicapées: expérience en institution. Neuropsychiatrie, Enfance Adolescence. 47 (3), 134-142.
126. Lieberman, A. (1997). La vie émotive du tout-petit. Paris : Odile Jacob.
127. Lindsay, A. et Mason, R. (2000). Focusing on reflection with early childhood practitioners. Networks. An online journal for teacher research. 3(2), 1-17.
URL
<http://www.oise.utoronto.ca/%7Ectd/networks/journal/Vol%203%282%29.2000.../article.htm>.
128. Maccoby, E.E. (1990). Le sexe catégorie sociale. Les actes de la recherche en sciences sociales. (83), 16-26.
129. Malina, R. M. et Pena Reyes, M. (1996). Estimation de la dépense énergétique d'une activité physique chez l'enfant. URL
prevost.pascal.free.fr/cours/iup1/tpo5.doc.
130. Manuela, A. (2000). Principi della pratica psicomotoria educativa e preventiva Bernard Aucouturier. Bassano del Grappa: A.R.F.A.P.
131. Martinet, N., Terisse, B. et Lefebvre, M.-L. (1997). Les interventions éducatives précoces offertes aux familles des milieux défavorisés de l'île de Montréal: étude descriptive et comparative. Prisme. (Automne).
132. Masny, D. (1996) Le développement de la littératie chez les jeunes enfants. Fédération Canadienne des services de garde à l'enfance. Enfant et Famille Canada URL <http://www.cfc.efc.ca/docs/00000206.htm>.
133. Maudire, P. (1997). Exilés de l'enfance. Relations créatrices et expression par le jeu dans le cadre de l'école. Pratiques Corporelles. (116), 24-32.
134. McKay, R.A. (2001). Images of literacy: young children's drawing about reading and writing. The canadian journal of research in early childhood education. 8 (4), 7-22.
135. McNaughton, K. et Krentz, C. (2000). Reflections on constructivist practices in early childhood education. The canadian journal of research in early childhood education. 8(2), 7-20.
136. Measroch, C. (2000). Sorcières et moutons, une exploration de l'inconscient infantin. Montréal: Stanké.
137. MEQ. (2000). Les programmes de formation professionnelle et technique. Techniques humaines: techniques d'éducation à l'enfance. Québec : Gouvernement du Québec.

138. MEQ. (1998b). Vers une politique de la formation continue. Document de consultation. Québec : Gouvernement du Québec.
139. MEQ. (2003). Éducation préscolaire. Enseignement primaire et secondaire. Programme de formation de l'école québécoise. Québec: Gouvernement du Québec.
140. MEQ. (1996). Les états généraux sur l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
141. MFEQ. (1997). Programme éducatif des centres de la petite enfance. Québec: Les publications du Québec.
142. Miron, J. M. et Tochon , F.V. (1998). Parents experts. Sherbrooke: Éditions du CRP.
143. Mucchielli, A. (2000). La formation, entre ouverture culturelle et travail sur soi, dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (éditeurs), La formation continue des enseignants. Bruxelles: De Boeck. 221-224.
144. Neufeld, G. (2004). Rejoindre les jeunes en difficultés. Montréal: Comité du colloque Gordon Neufeld.
145. Nimier, J. (2003). La représentation au sens de Edgar Morin. URL <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/page22.htm>.
146. Pagé, C. (1997a). Du jeu spontané au jeu dramatique. Pratiques Corporelles. (116), 15-19.
147. Pagé, C. (1997b). Le jeu dramatique et Winnicott. Pratiques Corporelles. (116), 41-44.
148. Pajen, S. (2003). La pensée sans les mots. Cerveau et Psycho. (3), 38-43.
149. Palascio-Quintin, E. et Coderre, R. (1999). Les services de garde à l'enfance. Influence des différents types de services de garde sur le développement de l'enfant. Trois-Rivières: UQTR.
150. Palkiewicz, J. (1992). La formation au dépassement des étudiants de l'enseignement supérieur. Actes du congrès « Collèges célébrations 92. Montréal :Association québécoise de pédagogie collégiale.
151. Palkiewicz, J. (1990). Développement de la pensée et de l'action responsable dans une perspective d'acquisition de compétences au collégial. Actes du 10ième colloque annuel. Montréal :Association québécoise de pédagogie collégiale.
152. Paquette, C. (1996). Jalons d'une école pour tous. Longueuil: MEQ, direction régionale de la Montérégie.
153. Paquette, C. (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Laval, Québec: NHP.
154. Paugam, B. (2001). Prenons la mesure des nouvelles mesures de formation. Éducation Permanente. (Supplément 2001), 137-149.
155. Perrenoud, P. (2000). Du concret avant toute chose...ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir, dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay, La formation continue des enseignants. Bruxelles: De Boeck, 69-81.

156. Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris: ESF
157. Perrenoud, P. (1996b). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (éditeurs), Former des enseignants professionnels. Bruxelles: De Boeck, 181-207.
158. Perron, M., Veillette, S. et Richard, L. (1996). L'inégalité des chances d'accès aux études supérieures: des enjeux stratégiques de développement social. Le Québec des régions: vers quel développement? GRIDEQ-GRIR, 215-237.
159. Personne, M. (1993). Intériorisation et mouvement facteur d'unité. EPS. (239), 75-77.
160. Pierrehumbert, B. (2003). Le premier lien. Théorie de l'attachement. Paris: Odile Jacob.
161. Piot, T. (1999). La formation par la recherche, vecteur de professionnalité. Perspectives documentaires en éducation. (46-47), 133-137.
162. Pirard, F. (1997). Accompagnement pour un accueil de qualité, dans S. Rayna et F. Dajez (coordonnateurs), Formation, petite enfance et partenariat. Paris: INRP- L'Harmattan, 151-177.
163. Plumet, M.-H. (2003). Comment déchiffrer la pensée d'autrui? Cerveau et Psycho. (3), 48-51.
164. Pollack, W. (2001). De vrais gars - Sauvons nos fils des mythes de la masculinité. AdA.
165. Pourpart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, dans J. Poupart et al. (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur, 173-209.
166. Pratte, A. (2001). Les garçons devraient entrer en maternelle un an après les filles, propose un médecin américain. La Presse. 2 mars.
167. Reeves, L. P. (1995). Peabody developmental motor scales gross and fine motor skill performance of young children with speech and language delays versus the national norms. ED391291. États-Unis, Tennessee.
168. Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Revue Française De Pédagogie. 103, 81-107.
169. Robert-Ouvray, B. S. (1997). Intégration motrice et développement psychique. Paris: Desclée de Brouwer.
170. Rodger, L. (1996). Adding movement throughout the day. Young Children. (Mars), 4-6.
171. Royer, N. et Bouchard, Y. (1993). Essai préventif de socialisation auprès d'enfants d'âge préscolaire. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
172. Rudduck, J. (1991). Innovation and change. Modern Educational Thought.

173. Russell, J. (1999). Ritalin, la pilule qui passe mal. Sélection Readers Digest.
174. Ryan, T. G. (2001). The role of leadership in action research. Networks. An on-Line Journal for Teacher Research, 4(1), 1-12. URL <http://www.oise.utoronto.ca/%7Ectd/networks/journal/Vol%204%281%29.2000.../article3.htm>.
175. Saint-Jacques, D. (1986). Corps et mouvement à l'école. Revue des sciences de l'Éducation. XII (1), 71-88.
176. Salaberry, J.-C. (1996). Dynamique des représentations dans la formation. Montréal: L'Harmattan.
177. Schack, J. (2000). Comprendre les dessins d'enfants. Paris: Marabout.
178. Schink, C. (2002). L'école rose favorise-t-elle les filles? Réseau. (Hiver), 1-14.
179. Schon, D.A. (1994). Le praticien réflexif. Montréal: éditions Logiques.
180. Schweinhart, L. J. (1997) Child-initiated learning activities for young children living in poverty. ERIC Digest - ED 413105.
181. Senore, D. (1999). Une recherche pour aider à "Bâtir l'école du XXI^e siècle". Perspectives documentaires en éducation. (46-47), 109-113.
182. Skonkoff, J. e. Philipps, D.A. (2000). From neurons to neighborhoods. Washington: National Academic Press.
183. Smith, A. B. (2004). Diplomation et réussite scolaire: résultats de l'éducation pendant la jeune enfance. URL <Http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Hymel-fordFRxp.pdf>.
184. Solter, J.A. (1993). Comprendre les besoins de votre enfant. Québec: Éditions du Trécarré.
185. Sprinthall, N.A., Reiman, A. J. et Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (éditeurs), Handbook of research on teacher education. New-York: Prentice Hall international, 666-703.
186. Statistiques Canada. (2002). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes : enfants obèses. Le Quotidien. 13 octobre, 1-5.
187. Steinhauer, P. D. (1999). L'influence de l'expérience en bas âge sur le développement de l'enfant. Interaction. Ottawa: Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. (Printemps), 14-21.
188. Stipek, D. et Byler, P. (1992). Early childhood classroom observation measure: coding manual (document non publié).
189. Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal: éditions Logiques.
190. Tardif, J. (1997). L'éducation et les nouveaux paradigmes de recherche, dans R. Fréger, L'éducation face aux nouveaux défis. Actes du 4^{ième} congrès des sciences de l'éducation de langue française au Canada. Montréal: Éditions Nouvelles, 36-47.
191. Terrisse, B., & Boutin, G. (1994). La famille et l'éducation de l'enfant. Montréal: éditions Logiques.

192. Thibon, H. (2003). Du dessin à l'écriture. Éducation Infantile. (Décembre), 1-2.
193. Thompson, R.A. (2001). Development in the first years of life. The Future of Children. 11(1), 21-33.
194. Thériault, J., Doyon, D. et Doucet, M. (2000). L'enfant et le jeu symbolique en classe maternelle, laissons jouer les enfants. Revue Préscolaire. (Avril), 4-8.
195. Thériault, J. (2003). L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture. URL http://www.petitmonde.qc.ca/eveil/presentation/txt_jt.pdf.
196. Tochon, F.V. (1989b). L'innovation pédagogique. Théorie, pratique et pédagogie. 63, 102-120.
197. Tochon, F.V. (1989a). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts. Formation et recherche. 5, 25-38.
198. Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Revue des sciences de l'Éducation. XII (3), 467-502.
199. Tremblay, R. (1998). Les élèves qui présentent une difficulté de comportement. Revue Québécoise De Psychologie. 19(2).
200. Tremblay, R. et Charlebois, P. (1988). La prévention des comportements anti-sociaux chez les jeunes garçons agressifs. Montréal: Faculté des Arts et des Sciences Université de Montréal.
201. Tremblay, R. E. (2004). Le casse-tête du préscolaire. Bulletin du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. 3(1), 1.
202. Tremblay, R. E., Charlebois, P. et Gagnon, C. (1987). Les garçons agressifs à l'école maternelle. Rapport au Conseil québécois de la recherche sociale subvention. RS-892 084, 1984-87, 248-256.
203. Trocmé-Fabre, H. (1987). J'apprends, donc je suis. Paris: éditions d'Organisation.
204. Van der Mars, H. et Butterfield, S.A. (1987). The effects of a performance base curriculum on the gross motor development of preschool children during teacher training: a pilot study. Eric No ED285864.
205. Vandenplas-Holper, C. (1995). Les contes classiques, supports pour l'éducation socio-émotionnelle de l'enfant: au-delà de Bettelheim dans, Y. Prêteur et M. De Léonardis (éditeurs), Éducation familiale, image de soi et compétences sociales. Bruxelles: De Boeck, 127-150.
206. Waldfogel, J. (2001). International policies toward parental leave and child care. The Future of Children. 11(1), 99-111.
207. Ward, C. et House, R. M. (1998). Counseling supervision. A reflective model. Counselor Education and Supervision. 38(1).
208. Wardle, F. (1999). Play as curriculum. Early childhood news. (Mars-Avril), 1-4.



La séance en images...

LE RITUEL D'ENTRÉE



Jeux de destruction et de construction



LES ACTES DE JEUX

Jeux symboliques



Jeux sensorimoteurs

L'HISTOIRE



LA REPRÉSENTATION



Tréfie



Tandem de recherche
en éducation et en formation
des intervenants auprès
des enfants



CÉGEP de Jonquière

@Tous droits réservés - TRÉFIE, Cégep de Jonquière
Toute reproduction de cet ouvrage, en tout ou en partie, par quelque procédé que ce soit,
est strictement interdite sans l'autorisation écrite préalable des auteurs.

Toutes deux engagées dans leur milieu et formées en éducation physique, Suzanne et Jackie s'intéressent à l'éducation des enfants et d'une façon plus particulière, à la place du mouvement dans le développement de l'enfant. Bien que leur cheminement ait différé pendant leurs premières années de vie professionnelle, leur rencontre, en tant qu'enseignantes au département de Techniques d'éducation à l'enfance du Cégep de Jonquière, les a amenées à associer leur expertise dans le souci de contribuer au développement de la qualité des services de garde par le biais de la formation du personnel. Le développement de la compétence professionnelle du personnel éducateur et l'intégration d'une véritable approche psychomotrice de l'enfant dans les milieux éducatifs constituent des axes majeurs de leurs intérêts.

Cette deuxième recherche, subventionnée principalement par le Ministère de l'Éducation du Québec, leur a permis de faire équipe avec le personnel éducateur de deux centres de la petite enfance (CPE) pour intégrer une pratique psychomotrice originale, celle de Bernard Aucouturier, et redonner au corps de l'enfant la place qu'il mérite en éducation.

Par ce rapport, les auteures présentent d'abord les éléments de la problématique qui les ont amenées à faire une recherche dans le domaine de la psychomotricité. Les résultats de la recherche portent sur les compétences requises pour mettre en place cette pratique psychomotrice et sur les modalités de soutien à développer pour aider le personnel à y parvenir. L'ouvrage permet de comprendre l'évolution professionnelle et les difficultés vécues par le personnel éducateur pendant le projet. Les conclusions du rapport permettent d'envisager, dans le contexte éducatif québécois, un développement planifié de cette pratique psychomotrice peu connue en Amérique du Nord et ce, pour le plus grand bien des enfants.



**Suzanne
Gravel**

Suzanne Gravel possède un baccalauréat en sciences de l'éducation physique de l'Université Laval obtenu en 1978. Elle complète par la suite une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke en 1995. Son cheminement professionnel est diversifié comportant de l'enseignement en éducation physique, de l'animation plein air, du soutien à l'intégration des personnes handicapées en loisir et du travail en garderie.



**Jackie
Tremblay**

Jackie Tremblay détient une licence en enseignement de l'éducation physique de l'Université Laval obtenue en 1973. Elle complète par la suite une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke en 1995. Sa carrière d'enseignante s'est amorcée par l'enseignement de l'éducation physique pendant plus de dix ans.

Les auteures font de la recherche en éducation depuis 1992. Le Ministère de l'Éducation du Québec leur a décerné une mention en 1995 dans le cadre du Prix du Ministre et elles ont reçu le prix du Mérite scientifique régional, dans la catégorie de la recherche en éducation, en 1996.