

Accompagner l'enfant dans son développement : une façon de concevoir l'intervention auprès de l'enfant.

Gravel, Suzanne et Tremblay, Jackie

Résumé :

Une recherche-action a été réalisée avec deux centres de la petite enfance dans le but de les aider à intégrer une nouvelle pratique psychomotrice avec les enfants. Un des objectifs de la recherche consistait à préciser les compétences requises pour réaliser cette pratique avec les enfants. Comme la pratique introduite répond aux caractéristiques d'un programme d'activités de qualité, les compétences requises pour accompagner l'enfant dans son développement sont transférables dans l'ensemble du champ d'intervention du personnel éducateur. L'idée même d'accompagner l'enfant dans son développement suppose un changement dans la posture éducative adoptée par le personnel oeuvrant auprès des enfants. Certaines compétences sont mises en évidence dans l'acte d'accompagner. Il s'agit d'abord de bien décoder les besoins de l'enfant, notamment par une bonne interprétation de son expressivité motrice. Ensuite, l'adulte doit répondre aux besoins de développement de l'enfant en l'accueillant dans ce qu'il est et dans ce qu'il exprime, en le soutenant dans ses initiatives et en l'appuyant dans l'apprentissage de sa relation à l'autre. Enfin, la collaboration avec les parents s'avère essentielle pour ajuster l'intervention aux besoins de l'enfant.

Introduction

De tous temps, les adultes ont eu à transmettre à leurs enfants les savoirs et les pratiques culturelles de leur communauté pour assurer leur survie et la progression de l'espèce humaine. Cette tâche d'éduquer les enfants a évolué au fil du temps en fonction des caractéristiques de chacune des époques, de celles des différents milieux, des besoins et des valeurs du moment. Ainsi, en plus de l'école, au Québec les enfants fréquentent maintenant le centre de la petite enfance (CPE) et ce, souvent dès leur plus jeune âge. Ils y sont accueillis et encadrés par un personnel qui est dorénavant considéré pour son apport essentiel à la vie de la communauté et qui est désormais de mieux en mieux qualifié pour assumer son rôle d'éducateur, d'éducatrice à l'enfance. L'histoire récente de cette nouvelle fonction a fait en sorte que nous avons pu être témoins de son évolution accélérée au cours des trente dernières années. Du statut de « gardienne d'enfants » à celui d'éducateur, d'éducatrice d'enfants; il n'y a là que des mots mais ils comportent une importante différence de signification dans la conception du travail effectué auprès des enfants¹. De même, les connaissances actuelles en matière de développement humain et d'apprentissage, particulièrement celles qui émergent du constructivisme, amènent une révision du rôle de l'adulte qui œuvre auprès de l'enfant. Dorénavant, l'idée d'accompagner l'enfant dans son développement supplante celle de le guider².

Notre propre métier d'enseignantes au niveau collégial, dans un programme de formation dispensé aux personnes qui se destinent à l'éducation des enfants dans les services de garde, nous a amenées à nous interroger sur la fonction de l'éducateur et de l'éducatrice auprès des jeunes enfants et sur les compétences requises pour l'exercer correctement. Par le biais d'une activité de recherche réalisée pendant les années 2000-2003, et qui visait le développement de l'intervention en psychomotricité dans les CPE, nous avons pu approfondir la dimension du travail qui consiste à favoriser le développement global de chacun des enfants qui sont confiés aux bons soins de l'éducateur ou de l'éducatrice³. Cette recherche nous a permis de préciser les compétences requises par le personnel éducateur pour accompagner l'enfant dans son développement.

Nous expliquerons dans un premier temps le contexte de la recherche réalisée et comment les résultats obtenus peuvent être transférables à l'ensemble du travail du personnel éducateur auprès des enfants. Ensuite, nous exposerons le sens de la position éducative recherchée par le personnel éducateur soit celle de l'accompagnement de l'enfant en développement. Enfin, nous présenterons les tâches reliées à ce travail d'accompagnement de l'enfant et les compétences sous-jacentes.

Contexte de la recherche réalisée

Notre équipe a mené une recherche-action avec deux CPE de la région du Saguenay Lac Saint-Jean en vue de les aider à intégrer une nouvelle pratique pédagogique en lien avec leur façon de faire la psychomotricité avec les enfants. Nos préoccupations initiales concernaient l'importance de permettre aux enfants de bouger et d'agir pour se développer, ce qui est fondamental dans le développement de l'enfant d'âge préscolaire⁴. En effet, tous les apprentissages de l'enfant se construisent à partir des expériences concrètes qu'il fait. Et c'est sans compter que l'activité de l'enfant est essentielle à sa santé physique et à sa santé mentale. Notre motivation à agir partait des constats que nous avons dressés quant à l'insuffisance des activités de mouvement proposées aux enfants dans les CPE⁵, quant à la difficulté des milieux éducatifs de répondre adéquatement aux besoins des garçons⁶ et quant à la nécessité de mettre en place les conditions d'une véritable approche psychomotrice de l'enfant dans les CPE. Notre travail touche la qualité des milieux éducatifs et est associé aux caractéristiques à rechercher dans les milieux de la petite enfance pour être en mesure de parler de véritables milieux de prévention⁷.

Nous avons opté pour l'intégration d'une pratique psychomotrice⁸ que nous avons empruntée à un européen, monsieur Bernard Aucouturier, parce qu'à notre avis, elle correspond aux connaissances actuellement disponibles sur les besoins de l'enfant en développement et qu'elle cadre bien avec les orientations du programme éducatif en vigueur dans les CPE⁹. En effet, nous cherchions une manière de faire la psychomotricité avec les enfants qui soit fondée sur le jeu initié par l'enfant et qui se distingue en cela de l'approche «exercice» et du conditionnement physique de l'enfant. Dans ce sens, Bernard Aucouturier, psychomotricien français, a inventé au cours de ses nombreuses années d'intervention auprès des enfants, une pratique qui tient compte des besoins du jeune enfant et qui permet réellement de l'approcher dans sa globalité. En effet, pendant toute la séance, l'enfant agit globalement : il bouge, il pense, il vit des expériences qui suscitent des émotions, il entre en relation, il parle et tout cela à la fois. L'éducateur, l'éducatrice dispose alors d'une situation pédagogique privilégiée pour répondre aux besoins individuels des enfants.

Par cette recherche, nous poursuivions deux objectifs, soit de préciser les compétences requises pour intervenir en psychomotricité et d'évaluer les modalités de soutien mises en place pour aider le personnel éducateur à intégrer la pratique. Nous avons retenu une méthodologie de recherche qualitative puisque nous étions davantage intéressées à comprendre la pratique du personnel éducateur et comment la représentation de la psychomotricité et de l'intervention avait évolué au cours de l'année d'expérimentation. En effet, nous sommes parties du fait que la compétence se construit à partir de la pratique et de la réflexion sur la pratique. Nos données de recherche sont constituées principalement des verbalisations du personnel éducateur que nous avons recueillies par différents procédés et comportent des données d'observation relevées par les chercheuses lors de séances de psychomotricité animées par le personnel éducateur. En ce qui concerne leurs

verbalisations, nous avons utilisé l'entrevue individuelle semi-dirigée pour connaître les représentations que chacun se faisait de la psychomotricité et de l'intervention en psychomotricité. De plus, nous avons utilisé la technique du rappel stimulé, qui consiste à revoir un enregistrement vidéo d'une séance de psychomotricité animée par le sujet et à l'interroger régulièrement sur ce qui le préoccupait au moment de l'action pour connaître sa pensée en action. Nous avons aussi enregistré systématiquement tous les échanges qui ont eu lieu dans les équipes de travail au moment des entretiens réflexifs sur la pratique et nous avons analysé les journaux professionnels rédigés par le personnel éducateur pour connaître la teneur et l'évolution de la réflexion sur la pratique. C'est par l'analyse de ces données que nous avons pu identifier les compétences en jeu dans la pratique du personnel éducateur lors des séances de psychomotricité.

Une partie des compétences requises dans l'intervention en psychomotricité est spécifique à la pratique psychomotrice. Ce n'est pas de ces compétences dont nous traiterons ici mais plutôt de celles qui sont associées au rôle de l'éducateur et de l'éducatrice dans l'accompagnement de l'enfant dans la séance. Ces compétences sont transférables dans l'ensemble du travail « éducatif » que doit faire le personnel dans son action auprès de l'enfant parce qu'elles sont développées en fonction d'un contexte où l'adulte intervient et interagit avec l'enfant à partir de ce que celui-ci fait et initie. Cela est d'autant plus important que nous savons que parmi les critères de qualité à rechercher dans les programmes éducatifs offerts aux jeunes enfants, un des critères importants concerne la place accordée au jeu initié par l'enfant dans le programme d'activités et un autre touche la qualité de l'interaction adulte-enfant. En outre, l'évaluation du projet qui a été réalisée par le personnel des deux CPE montre que, bien que cela ne soit pas mesurable en raison des objectifs poursuivis et de la méthodologie de recherche utilisée, la recherche-action a eu un impact positif sur l'ensemble du travail du personnel éducateur, notamment au niveau de la qualité de l'intervention.

Position d'accompagnement

L'accompagnement de l'enfant dans un contexte éducatif signifie que l'adulte part de ce que l'enfant « est » et de ce qu'il « fait » pour définir son intervention. L'adulte se place, ni devant l'enfant pour le protéger, ni derrière lui pour le pousser à agir mais bien à côté de lui pour lui offrir le soutien dont il a besoin et mettre en place les conditions nécessaires à son épanouissement. Cela suppose au départ que l'adulte reconnaisse que chaque enfant porte en lui le potentiel de développement qui lui permet de se construire et de se définir comme personne.

L'adulte est un partenaire de jeu, un partenaire de loi et un partenaire de sécurité. Il soutient le jeu de l'enfant tout en faisant respecter les consignes. En effet, les enfants ont besoin de liberté pour s'exprimer mais en même temps, ils ont besoin de points de repères stables pour avoir la sécurité affective nécessaire à un bon développement. C'est la responsabilité de l'adulte de voir à ce que le cadre de vie de l'enfant soit défini et respecté. De même, il est aussi de sa responsabilité de s'assurer que l'enfant puisse évoluer dans un environnement sécuritaire qui lui permet en même temps de relever des défis.

Cela implique une transformation dans la façon de faire du personnel éducateur et repose sur sa volonté de changement et de dépassement. En effet, au début de la recherche, malgré la qualité des interactions observées, nous avons constaté que plusieurs adultes éprouvaient de la difficulté

à trouver une juste place dans l'activité de l'enfant. Ainsi, plusieurs hésitaient entre diriger le jeu ou laisser aller les enfants (OI de tous les sujets). La plupart des adultes se définissaient alors comme un guide de l'enfant, ce qui se traduisait par une tendance à prendre le contrôle du jeu de l'enfant dans l'activité dirigée et par une position de retrait au moment du jeu libre (OIJÔELLE280801, OIJENNIFER150601, OIMARIE230501).

Le projet a permis à tout le personnel de se mettre en recherche sur la position à prendre dans la relation à l'enfant et notamment sur l'équilibre à trouver entre une trop grande passivité et une trop grande implication dans le jeu de l'enfant. Après une année de formation, cela demeure encore difficile pour plusieurs puisque cela implique le développement de nouvelles stratégies d'intervention. Ainsi, certains expriment avoir peur de se sentir inutiles et redoutent les temps morts lorsque les enfants ne requièrent pas leur aide. D'autres participent encore trop au jeu des enfants en raison de leur souci de faire participer tous les enfants, de leur faire vivre de nouvelles expériences ou encore tout simplement pour se sentir utiles. Les extraits suivants illustrent les préoccupations de quelques éducatrices ayant participé à la recherche à ce sujet. Nous utiliserons ce genre d'extraits tout au long de l'article pour appuyer nos propos.

EFLOUISE060602

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'amusaient? Comment ils échangeaient entre eux? Puis, des fois, j'embarquais dans leur jeu.

Les compétences de l'accompagnement

Pour accompagner l'enfant dans son développement, l'adulte doit maîtriser les compétences à communiquer avec l'enfant, à improviser et à individualiser son intervention. En effet, ces compétences permettent à l'adulte de se mettre à l'écoute de ce que l'enfant exprime dans ses jeux et comportements pour décoder ses besoins et y répondre.

Décoder les besoins

Pour décoder les besoins de l'enfant et bien comprendre le sens de ce qu'il exprime, l'adulte doit bien observer l'enfant, être attentif à lui et l'écouter. Cet aspect du travail devient un atout majeur dans le contexte où l'intervention va s'appuyer sur le ou les besoins réels et immédiats de l'enfant qui est là. Les moyens reconnus pour l'écoute active sont alors très utiles comme poser des questions, refléter les sentiments et reformuler le message de l'enfant.

RS3MARTINE240402

Puis là, Simon revient. Simon revient me voir. Puis 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, 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?

Le défi qui se pose à l'adulte dans le décodage des besoins de l'enfant est d'en arriver à une interprétation juste de ce qu'exprime l'enfant, souvent par des modalités non-verbales qui sont liées au fait que l'expressivité motrice de l'enfant constitue sa principale façon de communiquer. Ainsi, derrière une demande, un comportement ou un jeu se cache parfois un besoin, une difficulté ou une souffrance que l'enfant ne saurait dire autrement. Pour parvenir à un bon décodage des besoins de l'enfant, l'adulte doit être en mesure d'interpréter ce qu'il connaît de cet enfant à la lumière des connaissances actuellement disponibles en matière de développement humain et de développement de l'enfant.

Répondre aux besoins de l'enfant

Une fois les besoins identifiés, l'adulte qui accompagne l'enfant doit répondre à ses besoins ou voir à ce qu'ils soient satisfaits. Pour cela, il établit des priorités et il adapte son intervention en fonction de l'enfant. La compétence à improviser est particulièrement sollicitée pour prendre la décision d'intervenir. La compétence à communiquer est requise dans l'intervention directe auprès de l'enfant. Elle est intimement liée à la compétence à individualiser qui permet d'accueillir l'enfant dans ce qu'il est et ce qu'il exprime, de le soutenir dans ses initiatives et dans sa relation à l'autre. Enfin, pour bien répondre aux besoins de l'enfant, la compétence à collaborer avec les parents s'avère essentielle.

- Prendre la décision d'intervenir

La compétence à improviser permet à l'adulte de prendre la décision d'intervenir sur le champ, de différer l'intervention ou pour décider consciemment de ne pas intervenir. En effet, comme l'intervention se veut individuelle dans un contexte collectif, l'adulte qui accompagne l'enfant ne peut répondre à tous les besoins en même temps. Cela lui demande de décider rapidement et cela fait appel à ses capacités de jugement en cours d'action.

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.

Lorsque l'adulte décide sciemment de ne pas intervenir, il le fait pour favoriser l'autonomie de l'enfant. Cela contribue particulièrement au développement de ses habiletés et de sa confiance en lui.

RS1ROXANNE100402

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. (...) 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.

- Décider d'intervenir directement

Lorsque l'adulte décide d'intervenir directement, il peut le faire par le dialogue corporel ou par le langage. Ainsi, sa simple présence, sa position et son regard sont des éléments clés de l'intervention dans une perspective d'accompagnement.

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.

D'autre part, l'adulte peut utiliser la parole pour appuyer l'enfant dans ce qu'il vit, pour l'aider à comprendre ce qui se passe et à trouver des solutions à ses problèmes. Toutes les qualités de la langue parlée servent indubitablement la compétence à communiquer. Par contre, deux éléments ressortent des nos données 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, à la verbaliser notamment sur les plans affectifs et relationnels puisque l'adulte vise à rejoindre l'enfant dans sa globalité.

ER1Y190202

Moi, je trouve que le fait de lui dire, ça fait juste confirmer qu'est-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.

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

L'accueil de l'enfant dans ce qu'il est et dans ce qu'il exprime constitue un aspect majeur de l'accompagnement de l'enfant. L'adulte accueille les émotions et les sentiments de l'enfant, il les reconnaît et il l'aide à mettre des mots sur ses expériences en la verbalisant. En faisant ainsi, l'adulte rassure l'enfant et cela lui permet d'acquérir la sécurité dont il a besoin pour explorer le monde en toute confiance. Une bonne compréhension des besoins affectifs de l'être humain, de l'attachement et des différents mécanismes de protection qui peuvent être développés par l'enfant peut aider l'adulte à mieux accueillir l'enfant dans sa réalité socioaffective.

EFCAROLINE060602

Puis, une autre fois, un enfant avait fait une construction, puis il ne se sentait pas très « sécurisée » 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. »

D'autre part, à travers ses jeux, l'enfant se crée un univers symbolique par lequel il exprime ce qu'il vit et ce qu'il comprend du monde. Il importe que l'adulte connaisse le développement de la fonction symbolique chez l'enfant et soit capable de le rejoindre en empruntant les symboles qu'il utilise.

RS1MARIE010202.

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

Accompagner l'enfant se traduit aussi dans la capacité de l'adulte à accepter l'enfant où il est rendu dans son développement et à ajuster son intervention en fonction de son niveau personnel de développement. Cela veut dire qu'il évitera les interventions qui auraient pour effet de provoquer des acquisitions que l'enfant n'est pas prêt à faire. L'adulte qui accompagne l'enfant accepte que celui-ci prenne ses propres décisions en autant qu'il respecte les règles établies. A ce moment, il est possible que l'enfant refuse de participer ou refuse des partenaires et, dans une réelle posture d'accompagnement de l'enfant, l'adulte doit accueillir cette expression de l'enfant et chercher à comprendre son besoin.

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?

- Soutenir l'enfant dans ses initiatives

Pour permettre à l'enfant de se développer, l'adulte organise l'environnement 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. L'adulte adopte une position de partenaire dans le jeu de l'enfant et utilise ce jeu pour l'aider à progresser. Il valorise ses progrès et il le soutient dans la résolution de ses problèmes. Pour soutenir l'enfant dans ses initiatives, l'adulte encourage la prise de risque, tout en conservant en tête l'idée de la sécurité de l'enfant, il le confirme dans son intention et il valorise ses idées, ses projets. Cet intérêt que manifeste l'adulte à l'enfant l'aide à construire sa confiance en lui et à développer son estime de soi.

RS1LOUISE220102

Chercheuse : 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.

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

Déjà à la naissance, l'enfant est programmé pour vivre des relations d'attachement¹⁰ et progressivement, avec l'aide des adultes qui l'entourent, il va développer les habiletés sociales qui lui permettent d'échanger et de communiquer. L'enfant a besoin d'aller à son rythme dans ses apprentissages relationnels et les problèmes qu'il rencontre vont l'amener à découvrir ses propres façons d'agir avec les autres. L'adulte qui accompagne l'enfant doit miser sur ce potentiel de l'enfant et le soutenir pour l'aider à évoluer dans sa vie relationnelle. Pour cela, l'adulte observe l'enfant et intervient pour aider l'enfant sans toutefois se substituer à lui.

ER2X190302

Il y a des enfants qui passent la séance à essayer d'entrer quelque part. Tu sais, comme moi, j'observais un enfant qui a passé sa séance à essayer de rentrer. (...) 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 ».

Cependant, accompagner l'enfant c'est aussi le soutenir dans l'apprentissage du dialogue qui lui permettra d'entrer en relation avec les autres. Le niveau de développement du jeune enfant l'amène à utiliser des gestes instinctifs comme arracher un jouet plutôt que de le demander et ces comportements s'estomperont progressivement en même temps qu'augmentera la capacité à parler. Pour cette raison, l'adulte limitera les situations conflictuelles chez les très jeunes enfants en leur donnant suffisamment d'espace et de matériel. Pour les autres, il laissera la parole à l'enfant pour qu'il apprenne à exprimer ses besoins, en lui fournissant des mots pour l'aider à « dire » lorsque nécessaire et en se faisant parfois son interprète pour l'aider à se faire comprendre. Enfin, l'utilisation des renforcements comme la verbalisation des comportements

positifs de l'enfant est de mise pour souligner les acquisitions de l'enfant et ses progrès dans sa vie relationnelle.

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.

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? »

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.

Malgré les connaissances en pédagogie et les interventions de l'adulte, les conflits entre enfants demeurent inévitables comme dans toute relation humaine. L'adulte qui accompagne l'enfant doit réfléchir à sa conception des rapports sociaux et à ses attentes quant aux objectifs qu'il poursuit avec les enfants, notamment à son désir de les voir acquérir précocement le sens du partage et le respect de l'autre. Il ne s'agit pas d'éliminer toutes les sources potentielles de conflits car ceux-ci sont utiles pour aider l'enfant à apprendre à négocier, à s'affirmer et à écouter l'autre. Dans l'esprit d'une posture d'accompagnement de l'enfant dans son développement, l'adulte doit chercher l'équilibre entre la prévention des conflits pour maintenir un bon climat et l'aide à leur résolution pour favoriser l'apprentissage des enfants. L'adulte doit alors agir comme médiateur du conflit entre les enfants. Pour cela, il doit prendre le temps d'intervenir et il peut appliquer la démarche de résolution de problème c'est-à-dire aider les enfants à définir le problème, à réfléchir aux différentes hypothèses de solutions et les amener à s'entendre sur une solution acceptable pour les deux partis.

RS1MARTINE150202

Quand je demande : Bon là, il faut trouver une solution. Alexandre n'est pas content. Il est allé bouder 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.

- Collaborer avec les parents

Enfin, pour bien accompagner l'enfant dans son développement, le personnel éducateur doit établir une relation de partenariat avec les parents et coopérer avec eux. La direction du CPE joue un rôle déterminant de soutien au personnel éducateur dans cet aspect de son travail. La communication et le professionnalisme sont les principales compétences en jeu dans la relation quotidienne que le personnel éducateur entretient avec les parents. En effet, il se place en situation de complémentarité avec les parents; il donne de l'information au parent sur ce qu'il observe du développement de l'enfant et il écoute le parent sur les perceptions qu'il a de son

enfant. Il est capable d'accueillir ce que le parent lui dit, d'écouter ses demandes et d'échanger pour arriver à ajuster l'intervention aux besoins de l'enfant.

Conclusion

Les programmes éducatifs de qualité dans les milieux de la petite enfance doivent miser sur le jeu de l'enfant, celui qu'il initie et fait par plaisir, et cela requiert un changement dans la façon de concevoir l'intervention auprès de l'enfant. En effet, l'adulte qui encadre les enfants dans une telle pédagogie doit parvenir à se placer dans une posture d'accompagnement de l'enfant dans son développement. Cela exige l'acquisition de compétences spécifiques et orientées. Notre recherche, bien que réalisée dans le contexte restreint de la salle de psychomotricité, précise ces compétences et fournit ainsi un cadre de référence qui peut être utile pour favoriser la réflexion sur la pratique, élément essentiel du développement de la compétence professionnelle. De plus, les éléments de compétence ainsi définis permettent de mieux cibler les activités de formation proposées, tant dans les programmes de formation initiale que dans ceux de la formation continue. Le rapport de la recherche qui sert de toile de fond au présent article comporte une multitude d'exemples concrets qui illustrent clairement comment les compétences s'actualisent dans la pratique auprès des enfants et en ce sens, il constitue une mine d'informations utiles pour les différents intervenants concernés. Le rapport de recherche fait ressortir les difficultés rencontrées par les éducatrices dans leur démarche pour acquérir ces compétences. Cela peut servir de point de repères pour déterminer sur quoi l'emphase doit être mise dans les activités de formation et pour choisir les stratégies de formation les plus susceptibles d'aider à l'acquisition des compétences.

RÉFÉRENCES

¹ Lalonde-Graton, M. 2002. Des salles d'asile aux centres de la petite enfance. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

² Bonica, L. 2000. L'école maternelle en Italie: le partenariat avec l'université et les services territoriaux, dans Rayna, S. et Brougère G. Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Paris: INRP équipe CRESAS, pp. 259-291.

Bourgeard, C. et coll. 1995. Les activités de jeu chez les petits, dans Bréauté, M. et Rayna, S. Jouer et connaître chez les tous-petits. Paris: Mairie de Paris et INRP, pp. 45-55.

Bréauté, M. Rayna, S. et Baudelot, O. 1995. Jouer et connaître chez les tout-petits dans Bréauté, M. et Rayna S. Jouer et connaître chez les tout-petits. Paris: Mairie de Paris et INRP, pp. 11-31.

Laevers, F. 2000. L'éducation expérientielle : l'implication de l'enfant, un critère de qualité, dans Rayna, S. et Brougère G. Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Paris: INRP équipe CRESAS, pp. 293-322.

Lapointe, O., Auclair, M. et Rioux, G. 1999. Vers une pédagogie par le jeu. Québec: Développement régional Québec-Chaudière-Appalaches.

Pirard, F. 1997. Accompagnement pour un accueil de qualité, dans Rayna, S. et Dajez, F. Formation, petite enfance et partenariat. Paris: INRP- L'Harmattan, pp. 151-177.

³ Gravel, S. et Tremblay, J. 2004. Développer l'intervention en psychomotricité. Jonquière : Cégep de Jonquière.

⁴ André, J. 1999. Retrouvera-t-on le sens perdu en EPS? Cahiers Pédagogiques. (374):40-41.

Bohren, J.M. et Vlahov, E. 1989. Comparison of Motor Development in Preschool Children. Florida: ED312053.

Bolduc, D. et coll. 1997. Mémoire sur l'enseignement de l'éducation physique au préscolaire. Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec.

Robert-Ouvray, B. S. 1997. Intégration motrice et développement psychique. Paris: Desclée de Brouwer.

Smith, P.K.. 2000. Études expérimentales sur l'éducation préscolaire: la recherche de Sheffield, dans Rayna, S. et Brougère G. Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Paris: INRP, coll. CRESAS, pp. 433-485.

⁵ Belfry, J. 1997. Le niveau d'activités et la condition physique des enfants canadiens laissent à désirer, dans Enfant et famille Canada. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, pp.1-5.

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.

Saint-Jacques, D. 1986. Corps et mouvement à l'école. Revue des sciences de l'éducation. XII(1):71-88.

⁶ Archambault, Yves. 2002. L'école ne s'intéresse pas aux garçons et les garçons le lui rendent bien. Québec: Conférence donnée à la FCSQ.

Cloutier, R. (2004). Les vulnérabilités masculines. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.

Conseil supérieur de l'éducation. 1999. Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/facteu_s.htm.

Draves, W.A. 2004. Why boys under-perform in school? Lern "Information that works", pp. 1-11. <http://www.williamdraves.com/works/boys.htm>.

Katz, L.G. 1999. Curriculum disputes in early childhood education. ERIC digest ED436298 http://www.ed.gov/databases/ERIC_digests/ed436298.html.

Pollack, W. 2001. De vrais gars - Sauvons nos fils des mythes de la masculinité. Varennes : AdA.

⁷ Bennett, K. et Oxford, D. R. 2001. L'école, la santé mentale et la qualité de vie. pp.1-4. <http://www.nfh.hc-sc.gc.ca/publicat/execsumm/bennettf.htm>

Bouchard, I. et coll. 2001. La prévention de l'abandon scolaire dans les Centres de la petite enfance. Jonquière: CRÉPAS.

Bréauté, M. Rayna, S. et Baudelot, O. 1995. Jouer et connaître chez les tout-petits dans Bréauté, M. et Rayna S., Jouer et connaître chez les tout-petits. Paris: Mairie de Paris et INRP, pp. 11-31.

Compostella, S. 2002. La pratique psychomotrice dans l'éducation. Document non publié.

Entwisle, D. R. 1995. The role of schools in sustaining early childhood program benefit. The Future of Children. Long Term Outcomes of Early Childhood Programs. 5(3):133-142.

Hymel, S. et Ford, L. 2004. Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce. <Http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Hymel-fordFRxp.pdf>.

Royer, N. et Bouchard, Y. 1993. Essai préventif de socialisation auprès d'enfants d'âge préscolaire. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.

Skonkoff, J. et Philipps D.A. 2000. From neurons to neighborhoods. Washington: National Academic Press.

Thompson, Ross A. 2001. Development in the first years of life. The Future of Children. 11(1):21-33.

Tremblay, R. et Charlebois, P. 1988. La prévention des comportements anti-sociaux chez les jeunes garçons agressifs. Montréal: Faculté des Arts et des Sciences de l'Université de Montréal.

Warwick, Liz. 2004. Le meilleur pour les jeunes enfants. Bulletin du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. 3(1):5.

Weikhart, D.P. 1996. Impact of early education on school performance and productivity. Michigan, U.S.A.: High scope educational research foundation.

⁸ Aucouturier, B. 2003. La pratique psychomotrice. Document non publié. Tours : 2août 2003.

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.

Compostella, S. 2002. La pratique psychomotrice dans l'éducation. Bassano del Grappa: A.R.F.A.P., pp1-4.

Gravel, S. et Tremblay, J. 2001. 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. Jonquière: Tréfié, Cégep de Jonquière.

Manuela, A. 2000. Principi della pratica psicomotoria educativa e preventiva Bernard Aucouturier. Bassano del Grappa: A.R.F.A.P.

⁹ MFEQ. 1997. Programme éducatif des centres de la petite enfance. Québec: Les publications du Québec.

¹⁰ Pierrehumbert, B. 2003. Le premier lien. Théorie de l'attachement. Paris: Odile Jacob.