Penser tout haut!

Boucles d'analyse de la pratique au regard du soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature



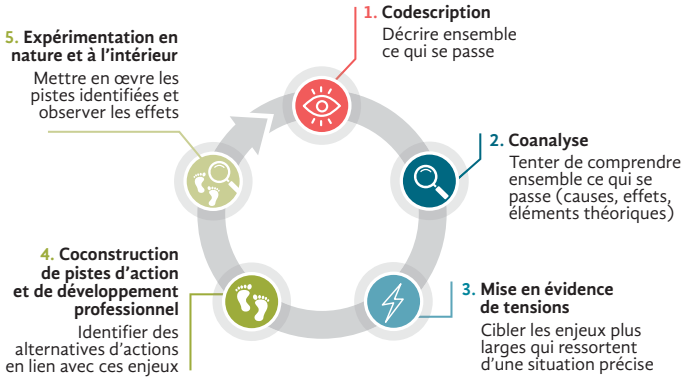
Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance, grandeur nature

Citation suggérée : Parent, A.-S., Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2026). Penser tout haut! Boucles d'analyse de la pratique au regard du soutien à la pensée des jeunes enfants en éducation par la nature. Presses de l'Université du Québec.

UMR
Petite enfance
grandeur nature

Penser tout haut!

Ci-dessous, neuf boucles d'analyse de la pratique vécues par des éducatrices et des éducateurs donnent un aperçu de tensions qu'ils ont identifiées sur le soutien aux habiletés de la pensée en éducation par la nature. Elles sont structurées selon quatre étapes de la boucle d'analyse de l'activité de Ria et Lussi Borer (2015) illustrée dans la figure ci-dessous.



Ces boucles offrent un levier pour soutenir une réflexion individuelle ou collective sur les défis susceptibles d'être vécus sur le terrain.

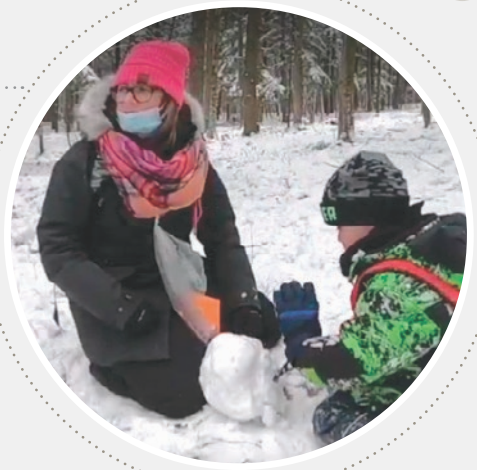
Précisément, les boucles d'analyse de la pratique 1 à 4 mettent en lumière certaines préoccupations agissant comme des préalables au soutien aux habiletés de la pensée des jeunes enfants. Autrement dit, il s'agit d'éléments à prendre en considération en amont à ce soutien. Les boucles d'analyse de la pratique 5 à 9 décrivent quant à elles des préoccupations qui sont au cœur du soutien à la pensée des enfants.

Quelques questions pour guider l'utilisation de ces boucles

- Avez-vous déjà vécu des situations semblables à celles vécues par des éducatrices et des éducateurs ayant participé au projet de recherche?
- En quoi les tensions vécues par ces éducatrices et ces éducateurs rejoignent-elles les vôtres?
- Quelles sont les autres tensions que vous expérimentez à propos du soutien à la pensée des jeunes enfants?
- Comment les pistes de solution proposées pourraient-elles vous aider à offrir du soutien à la pensée?
- Est-ce que d'autres pistes pourraient être ajoutées?

Pour en savoir plus! ▶

Que prioriser, la sécurité ou la pensée?



L'art de la boule de neige

Deux enfants font des boules de neige, côte à côte. Leur éducatrice, Rachel, s'approche. Esteban, un des enfants, l'interpelle : « Ma boule casse tout le temps! » Rachel s'agenouille près de lui et répond : « Ta boule se brise. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'elle soit plus solide? » L'autre enfant suggère de taper doucement sur celle-ci.

C'est alors qu'un cri aigu retentit dans la forêt. Rachel lève les yeux et voit qu'il s'agit d'une fillette qui glisse sur la colline enneigée, un peu plus loin. Une autre éducatrice s'en approche et Rachel ramène son regard vers Esteban. Elle lui demande : « Taper doucement pour la solidifier. Qu'en penses-tu? » Esteban dépose sa boule par terre en la tapotant et en disant : « Je vais essayer. Peux-tu m'aider? » Rachel répond : « Bien sûr! Qu'est-ce que je peux faire? »

À ce moment, un autre enfant se met à pleurer non loin d'eux. Rachel se lève et se dirige vers lui, laissant Esteban poursuivre ses expérimentations.

Je suis en action avec l'enfant [qui éprouve de la difficulté à faire une boule de neige], mais je suis tout le temps en train de regarder ailleurs parce que j'entends un enfant crier [ou pleurer]. Je n'ai tellement pas l'air impliquée dans ce que je fais!

– Rachel, éducatrice participante

Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

UMR
Petite enfance
grandeur nature

Que prioriser, la sécurité ou la pensée?



La tension vécue

Les engagements d'une éducatrice ou d'un éducateur sont multiples et parfois concurrents. Santé, sécurité, bien-être ou développement des enfants? Par exemple, l'abondance de situations complexes comportant des risques peut soulever des enjeux de sécurité et générer de nouveaux besoins émotionnels chez les enfants, tout en étant particulièrement propice au soutien à leur pensée. Alors, entre sécurité et soutien à la pensée, comment choisir?

Quelques pistes d'action

Lorsque cela est possible, répartir les rôles entre les adultes — une personne se consacre davantage au soutien à la pensée et l'autre aux enjeux émotionnels et à ceux de gestion de risques.

Diminuer le potentiel de risques, de concert avec les enfants. Par exemple :

- En restreignant la superficie dans laquelle ils peuvent évoluer.
- En déterminant les moments où ils peuvent s'engager dans certaines actions comportant des risques et nécessitant l'accompagnement proximal d'un adulte (grimper dans un arbre, s'approcher d'un plan d'eau, jouer sur une surface glacée, etc.)
- En retirant les éléments qui représentent un danger difficilement surmontable, comme les branches piquantes d'aubépines qui se trouvent sous un tronc incliné servant de vaisseau fantôme.

Observer les enfants pour identifier les éléments liés à la gestion de risques : « Quels risques chacun est-il capable de prendre en charge? Quelles émotions peut-il autoréguler? Où se situe sa zone proximale de développement (ZPD)? »

Agir intentionnellement lors de courtes, mais puissantes interactions. Soutenir la pensée, ce n'est pas nécessairement long. Un bref soutien intentionnel permet d'accompagner l'enfant sans le diriger.

UMR
Petite enfance
grandeur nature

L'importance de connaître le vécu des enfants



Le chou et le loup

Sur le chemin vers la forêt, les enfants et leur éducatrice, Pamela, trouvent un gros chou gelé et écrasé. Pamela leur demande : « Qu'est-ce que ce chou fait ici en plein hiver? Et pourquoi est-il écrasé, selon vous? »

En imitant avec sa main un animal qui croque le chou, un enfant dit : « C'est un loup, argh! » Pamela l'invite à expliciter sa pensée : « Qu'est-ce que tu veux dire? »

« C'est un loup qui est sorti du bois pour venir manger le chou », répond l'enfant. À ses côtés, un autre enfant pointe une trace jaune dans la neige et s'exclame : « C'est du pipi! Du pipi de loup! » L'autre éducatrice qui accompagne Pamela s'approche avec son groupe d'enfants. Elle est remplaçante au CPE depuis peu. S'invitant dans la conversation, elle dit : « Bien non! Il n'y a pas de loups ici. » Les enfants la regardent en silence.

Pamela tente de relancer la réflexion autour de la présence possible de loups, mais l'éducatrice remplaçante propose d'emblée : « Il y a des cerfs ici. Ils pourraient avoir mangé les légumes gelés. » Les enfants acquiescent et détournent leur attention. Pamela ne peut plus relancer la réflexion.

L'éducatrice avec moi ne connaît pas nos découvertes de la semaine [et des mois passés], où est-ce que je suis rendue avec les enfants. Cela a bloqué [la réflexion] et m'a empêchée de rebondir [sur ce qui interpellait les enfants].

– Pamela, éducatrice participante

Source : Marie-Pierre Lajoie/UMR Petite enfance grandeur nature

UMR
Petite enfance
grandeur nature

L'importance de connaître le vécu des enfants



La tension vécue

Les expériences passées du groupe et le vécu des enfants sont des leviers pour soutenir leur raisonnement (QCA, 2000), notamment en milieu naturel. Or, si la personne est nouvelle dans un milieu, la méconnaissance de ce vécu peut représenter un défi pour effectuer ce soutien. Elle n'a pas vécu toutes les expériences avec les groupes d'enfants en milieu naturel ni été témoin de leurs découvertes ou de leurs questionnements passés.

Par ailleurs, en tant que personnes éducatrices expérimentées dans un milieu, il est fréquent d'être jumelées avec un nouveau groupe ou une personne remplaçante qui nous accompagne en milieu naturel. Ce jumelage peut bousculer le soutien à la pensée offert aux enfants.

Dans ces cas, comment collaborer avec ses collègues pour partager les expériences, les découvertes et les questionnements passés d'un groupe? Comment favoriser leur réinvestissement?

Quelques pistes d'action

Développer une connaissance approfondie du vécu individuel et familial et de celui du groupe des enfants.

- Construire et entretenir une complicité entre les personnes éducatrices pour discuter du vécu du groupe et de chaque enfant en milieu éducatif.
- Poser des questions aux enfants afin de connaître leurs expériences en milieu éducatif et leur vécu individuel et familial.
- Avec les parents, discuter en tout respect du vécu individuel et familial de chaque enfant.

Planifier et mettre en place des actions de soutien à la pensée en incluant le vécu antérieur des enfants, comme faire des inférences entre l'expérience actuelle de l'enfant et ses expériences passées (QCA, 2000; Taggart et al., 2005).

Documenter et partager l'expérience des enfants et du groupe en milieu éducatif.

- Prendre des photos/vidéos, garder des traces des expériences dans un cahier de bord, un carnet d'hypothèses, des cartes conceptuelles, etc.
- Partager ces traces avec les enfants, les collègues, les parents, le personnel remplaçant.
- Lors de l'arrivée d'une nouvelle personne éducatrice, l'inviter à parcourir ces traces ou inviter les enfants à les lui présenter afin de mieux connaître le vécu du groupe.

UMR
Petite enfance
grandeur nature

Que prioriser, les projets individuels ou collectifs?



La feuille ou la cabane?

Zoé s'approche de Sara, son éducatrice, en lui montrant la grande feuille qu'elle a trouvée et qu'elle veut apporter au CPE pour faire un bricolage. L'éducatrice et l'enfant s'interrogent : comment conserver la feuille intacte pendant toute la matinée en forêt? Elles regardent autour d'elles à la recherche d'une cachette ou d'un objet pour la protéger.

Entre-temps, un garçon s'approche et demande à Sara de venir voir la cabane que tous les autres enfants sont en train de construire. Sara répond qu'elle viendra sous peu, puis elle revient auprès de Zoé. Celle-ci suggère d'aller regarder dans le chariot pour voir s'il y aurait un objet utile pour protéger la feuille. Elles s'y dirigent ensemble, mais deux autres enfants interceptent Sara et lui demandent de l'aide pour déplacer une longue branche vers la cabane. Sara invite donc Zoé à aller explorer le chariot par elle-même, puis elle rejoint le reste du groupe et les accompagne pendant un long moment.

Plus tard, sur le chemin du retour, Sara voit que Zoé a les mains vides et se dit : « Zut! Je ne suis pas retournée la voir! Je ne lui ai pas demandé si elle avait trouvé une solution pour conserver, puis apporter sa feuille au CPE. »

J'ai l'impression d'être partout en même temps, mais pas assez en profondeur.

Est-ce que je ne m'implique pas assez?

Ou est-ce que c'est parce qu'il y a trop de choses [qui se passent en même temps]?

– Sara, éducatrice participante

Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

Que prioriser, les projets individuels ou collectifs?



La tension vécue

Comment conserver une feuille tout au long de la matinée? L'intention de l'éducatrice de s'engager entièrement dans cette résolution de problème d'une enfant lors d'un échange individualisé entre parfois en conflit avec les besoins du groupe ou d'un plus grande nombre d'enfants.

Comment soutenir les intérêts et les besoins d'un ou de quelques enfants sur le plan de la résolution de problèmes, tout en considérant l'ensemble des enfants? Comment prioriser l'intervention individualisée auprès d'un enfant ou d'un sous-groupe d'enfants, tout en gardant une vue d'ensemble sur le groupe?

Quelques pistes d'action

Répartir les rôles entre les adultes présents.

- Une personne se concentre sur l'accompagnement individualisé; l'autre porte son regard sur le groupe.
- Diviser le milieu naturel en zones; attribuer une zone par personne éducatrice pour la gestion du groupe (comportements, risques, etc.)

Se positionner pour avoir une vue d'ensemble sur le plus grand nombre d'enfants (« scanning »).

Soutenir les habiletés d'investigation entre les enfants, en modélisant des questions pour poser un problème, faire des prédictions, cibler des solutions, les tester (QCA, 2000; Taggart, 2005).

- Renforcer ces actions lorsqu'elles sont repérées au cours de la journée.
- Se souvenir que les enfants enrichissent leur raisonnement entre eux dans un projet collectif, alors que c'est plus difficile pour un enfant seul. Ce dernier bénéficiera particulièrement d'une interaction de soutien de ses habiletés d'investigation avec l'adulte.

S'assurer d'interagir individuellement avec chaque enfant au quotidien.

- En répertoriant ces interactions avec chaque enfant par l'observation, la prise de notes ou la captation vidéo ou photo.
- En planifiant et en orientant nos actions éducatives en fonction de ces observations, prises de notes et photographies.
- Envisager une interaction individuelle avec certains enfants a posteriori, c'est-à-dire plus tard dans la journée, en faisant un retour sur une situation à partir des notes, photographies ou vidéos.

Variations des rythmes dans les déplacements



Une citrouille écrasée!

Les enfants avancent sur le sentier enneigé, en direction de leur camp de base. Certains se déplacent laborieusement dans la neige molle, alors que d'autres s'y meuvent aisément. David, leur éducateur, se tient à mi-distance entre les premiers et les derniers. Julia, rapide, aperçoit une bosse orangée qui se détache du tapis blanc. Elle s'élance et d'autres la suivent. « David, c'est une citrouille gelée! Pourquoi elle est écrasée? », crie Julia en se tournant vers le chemin.

David demande à Julia de l'attendre et rejoint des enfants se déplaçant plus lentement : « Allez, venez! » Peu à peu, le groupe s'approche de la citrouille, mais lorsqu'il y parvient, Julia n'y semble plus intéressée, mobilisée par la fabrication de boules de neige.

C'est difficile de respecter le rythme de chaque enfant. J'ai des tout petits qui sont derrière, qui ont de la difficulté [à se déplacer] dans la neige. On dirait que je manque des conversations.

[Les enfants] n'ont pas assez de temps à un même endroit pour penser, pour réfléchir.

– David, éducateur participant



Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

UMR
Petite enfance
grandeur nature

Variations des rythmes dans les déplacements



La tension vécue

Il peut être complexe de respecter le rythme de chaque enfant lors des déplacements. Certains avancent plus lentement, d'autres le font plus rapidement, surtout dans des conditions météorologiques hivernales ou lorsque le sol est jonché d'obstacles.

Être capable de susciter un questionnement complexe chez l'enfant à la suite d'une observation en l'invitant, par exemple, à faire des liens avec des expériences antérieures devient un enjeu lorsque plusieurs enfants du groupe sont loin de soi.

Quelques pistes d'action

Diminuer le rythme et la fréquence des déplacements dans une même sortie.

- Diminuer la distance des déplacements lorsque cela est possible.
- Avoir un camp de base le plus rapproché possible de l'installation ou du point de départ.

Se rappeler que l'objectif d'un déplacement ne doit pas toujours être de se rendre du point A au point B. Le déplacement peut être considéré pour sa propre valeur, par exemple, comme une marche exploratoire et contemplative ou comme un moment pour découvrir des éléments de la nature.

Convenir de lieux pour faire une pause sur le chemin et créer des rituels pour en faire des moments rassembleurs : tel arbre devient le grand sage auprès de qui on s'arrête pour raconter une histoire, chanter une chanson, boire une gorgée d'eau, etc.

Utiliser les déplacements pour soutenir la pensée des enfants. Par exemple, en les invitant à :

- faire des comparaisons (« La neige est-elle différente dans le sentier, comparativement à celle d'hier? »)
- émettre des hypothèses à valider plus tard (« Quel animal pourrait avoir laissé ces traces dans la neige? »)
- planifier leurs projets (« Qu'est-ce qu'on va faire, une fois au camp de base? »)

Documenter les sources de questionnements ou d'intérêt pendant les déplacements, comme avec des photographies ou des captations vidéo, puis y revenir plus tard.

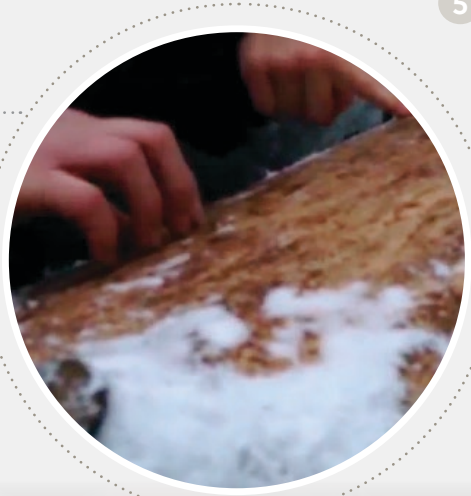
La « bonne » réponse?

Pourquoi l'arbre est-il tombé?

La petite Rosalie marche sur un tronc d'arbre couché sur le sol. Elle demande alors à Mélanie, son éducatrice : « Pourquoi l'arbre est tombé? » Mélanie l'invite à émettre une hypothèse. Puis, l'enfant répond : « Je sais pas. » « Est-ce que tu penses qu'il est tombé tout seul? », demande Mélanie. Toutes deux se demandent ensuite si quelqu'un pourrait l'avoir coupé. « Peut-être avec une scie », propose Rosalie.

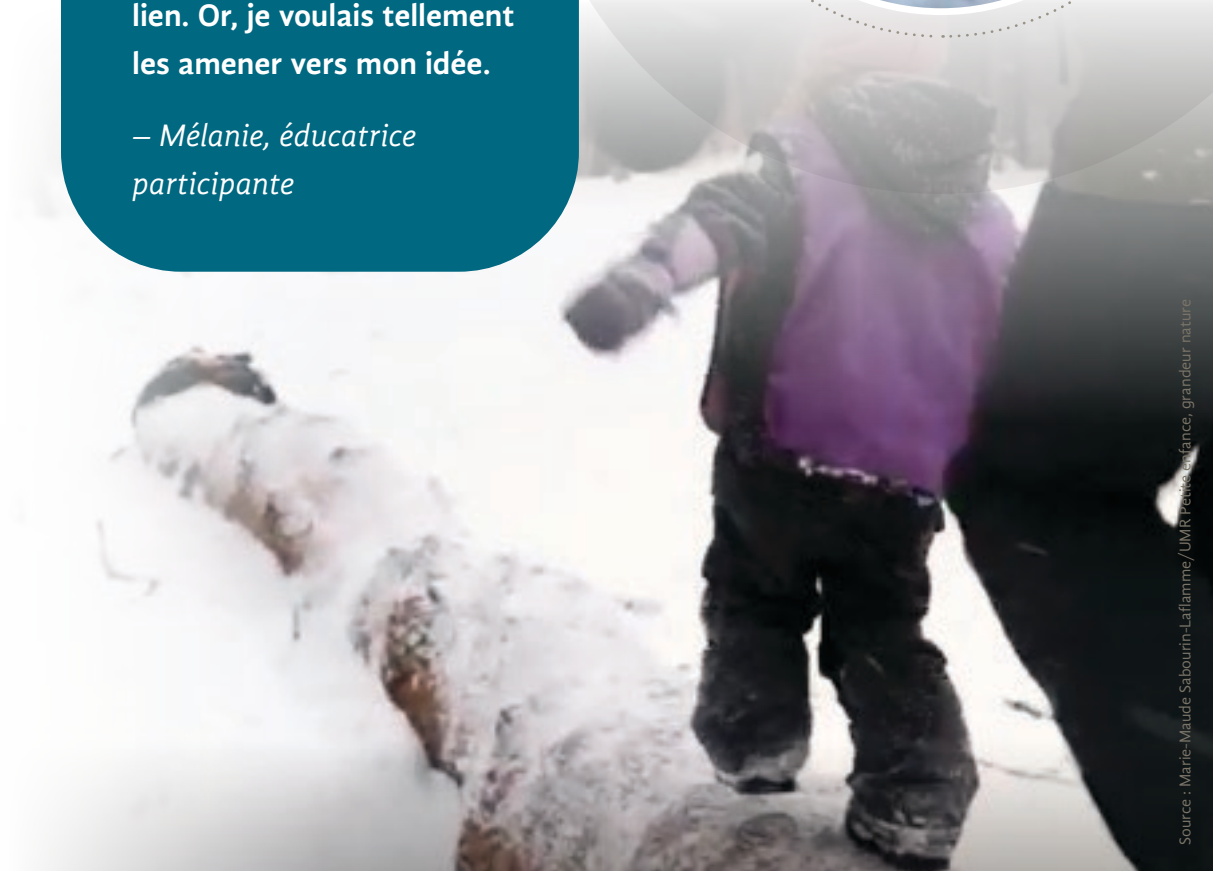
Un autre enfant s'approche. Il gratte la neige sur le tronc en disant : « Regardez des traces sur l'arbre! » L'éducatrice dit : « C'est comme plein de petits chemins. Est-ce qu'on en a déjà vu sur d'autres arbres? Qu'est-ce qui aurait pu faire cela? » Tout en touchant les traces, les enfants haussent les épaules.

Mélanie précise alors : « C'est l'agrile du frêne. L'agrile du frêne, c'est un petit insecte. Il se promène sur l'écorce, il mange l'écorce. »



J'avais vraiment envie de donner la réponse! J'ai [donné des indices], mais les enfants n'ont pas fait le lien. Or, je voulais tellement les amener vers mon idée.

– Mélanie, éducatrice participante



Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

La « bonne » réponse?



La tension vécue

Une question représente un levier pour mettre la pensée de l'enfant en action. Pourtant, tout comme Mélanie, plusieurs personnes éducatrices s'interrogent : est-il préférable de donner la « bonne » réponse à l'enfant ou d'attendre? Comment favoriser le processus de réflexion des enfants en s'intéressant à leurs hypothèses?

Quelques pistes d'action

Utiliser les questions comme levier pour la réflexion. Autrement dit, il s'agit de se centrer sur le processus de la pensée des enfants et d'accueillir chacune des réponses comme des manières différentes de réfléchir. Ce processus est à encourager et à mettre en lumière.

Modéliser le processus de réflexion : pointer son propre cerveau, sa tête, puis penser à voix haute. Par exemple :

- Mmmm, je me demande comment pourrais-je le savoir.
- Quels indices pourraient m'aider?
- Est-ce que j'ai déjà vu quelque chose qui ressemble à cela?

Privilégier des questions qui ouvrent sur une multitude de réponses ou de sous-questions (Girolametto et Weitzman, 2002) : comment, pourquoi, que se passerait-il si..., etc.

Entre une question et sa réponse, on génère et valide des hypothèses, on analyse, on compare, on raisonne (QCA, 2000; Taggart et al., 2005). En donnant trop vite une réponse, on peut court-circuiter la réflexion.

Identifier une question puissante pour la réflexion.

> Par exemple, un groupe découvre un oiseau enfoncé dans la neige, tête première, immobile. L'intérêt à ce moment-là n'est pas tant de savoir de quel oiseau il s'agit — on peut dire d'entrée de jeu que c'est une corneille et qu'on la reconnaît à sa taille et à la couleur de ses plumes. Mais il est plus stimulant de se demander si elle est vivante et pourquoi elle se retrouve dans cette fâcheuse position.

Accueillir la « bonne » réponse avec intérêt, mais sans s'exclamer outre mesure. Cela pourrait freiner la démarche de réflexion du groupe.

Choisir le moment opportun pour donner les « bonnes » réponses et transmettre des connaissances (vocabulaire, information, explication, etc.). Ce moment peut être suivi de nouvelles questions ou d'invitations à approfondir la réflexion.

Mon intention… et celles des enfants



Ça roule ta boule?

Amélia tente de pousser la boule de neige qu'elle a commencée la veille. Malgré ses efforts, sa boule de neige ne bouge pas. Sandrine, son éducatrice, lui dit : « Tu la roules comme tu le faisais hier. » Amélia chuchote : « Elle est trop lourde! » Sandrine s'agenouille et enchaîne : « Elle est trop lourde. Qu'est-ce qu'on pourrait faire? Hier, quand tu roulais ta boule de neige, qu'est-ce qui se passait? » La fillette répond : « J'étais capable. Maintenant, elle est trop grande pour moi. »

En prenant un peu de neige dans ses mains, l'éducatrice ajoute : « Hier, on prenait une boule de neige, on la roulait. Qu'est-ce qui arrivait avec la boule? » « Je ne sais pas », poursuit Amélia.

Sandrine lui explique qu'au départ, la veille, sa boule était petite comme celle qu'elle venait de former avec ses mains. Elle poursuit en disant : « Hier, quand tu la roulais dans la neige, ta boule, qu'est-ce qui se passait? » Amélia lui répond : « Ça grossissait. »

Sandrine répète les propos de l'enfant : « Ha! Ça grossissait. Pourquoi ça grossissait? » Amélia hausse les épaules en disant qu'elle ne savait pas, puis se lève. Une autre fillette qui les écoutait dit : « La neige était collante hier. Aujourd'hui, elle est trop dure! »

Amélia, debout, pousse sur sa boule avec son pied.

Moi, je sais toujours où je veux m'en aller. Mais [à ce moment], j'oubliais d'écouter l'enfant en ayant trop mon fil d'idées.

– Sandrine, éducatrice participante



Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

Mon intention... et celles des enfants



La tension vécue

Il arrive que l'intention d'apprentissage initiale de l'adulte diffère ou vienne en contradiction avec l'action de l'enfant. Par exemple, l'éducatrice souhaite amener Amélia à faire des liens entre la température, l'état de la neige (collante et molle ou sèche et dure) et la fabrication de sa boule. À ses yeux, c'est une occasion de soutenir son raisonnement, c'est-à-dire sa capacité à faire des liens entre diverses notions (QCA, 2000; Taggart et al., 2005), tout en évoquant l'expérience de la veille en forêt. Or, l'enfant veut plutôt déplacer sa boule et démontre peu d'intérêt pour l'intention de l'éducatrice.

Comment considérer réellement la perspective des enfants tout en soutenant leur raisonnement de manière intentionnelle?

Quelques pistes d'action

Clarifier ce qui distingue l'intention de l'éducatrice ou l'éducateur et l'action des enfants.

- L'éducatrice ou l'éducateur a d'abord une intention pédagogique, comme celle de soutenir les enfants sur les plans émotionnel, social, langagier ou cognitif.
- Les enfants, eux, sont habités par un projet, une émotion, une interrogation, etc.
- Pour que son soutien soit bien accueilli par les enfants, l'éducatrice ou l'éducateur a tout intérêt à exploiter ce qui les mobilise (Leboeuf et Pronovost, 2020).

Conséquemment, avant de soutenir la pensée des enfants, les observer pour comprendre leur pensée et leurs intentions. Ces moments d'observation peuvent être courts ou prolongés, ainsi que spontanés ou planifiés.

S'intéresser sincèrement aux enfants et à ce qu'ils font, ce qu'ils disent et ce qu'ils pensent. Les questionner sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils veulent faire ou sur sur la manière dont ils vont s'y prendre, c'est déjà une façon de soutenir leur raisonnement et leurs habiletés d'investigation, c'est-à-dire leur pensée (Taggart et al., 2005).

Rechercher des intentions pédagogiques adaptées au sujet qui intéresse les enfants. Tout sujet peut devenir un levier pour soutenir leur pensée, notamment leur raisonnement ou leurs habiletés d'investigation. Par exemple, l'adulte pourrait aider l'enfant à déterminer un moyen pour déplacer sa boule de neige durcie.

Au fil des interactions, ajuster constamment son intention pédagogique et ses actions à celles des enfants et à leurs perspectives.

Poser des questions ouvertes. Puis, laisser à l'enfant le temps de réfléchir, de comprendre et de réagir avant de poursuivre la conversation. Au besoin, reformuler la question ou poser une sous-question pour soutenir la réflexion de l'enfant (Girolametto et Weitzman, 2002).

UMR
Petite enfance grandeur nature

Soutenir la pensée lors du jeu de faire semblant, est-ce possible?



Des fantômes sur la colline…

Sur un amoncellement de branches enneigées, Yassim interpelle son éducatrice, Danièle : « Il y a des fantômes! » « Oh! Où sont les fantômes? », demande-t-elle en s'approchant doucement. Yassim répond : « Dans la maison! » « On les voit? », demande Danièle. Yassim précise : « Non. Une fois qu'on arrive sur la colline, il faut tasser les branches pour être dans la maison. »

Danièle s'interroge : « Qu'est-ce qu'il faut que je fasse une fois dans la maison pour les voir? » « Regarder dans les fenêtres, les trous entre les branches », précise Yassim.

Une fillette, Marguerite, glisse alors du haut des branches en criant : « Au secours! » Danièle sursaute, s'approche d'elle en lui demandant si elle va bien. « Il faut faire attention aux branches pour les yeux lorsqu'on glisse », rappelle l'éducatrice. « T'es-tu blessée? » Marguerite répond : « Bien non! C'est les fantômes qui m'ont poussée! » Ouf!

Quand tu es dans le scénario des enfants, peux-tu soutenir leur pensée?

– Danièle, éducatrice participante



Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

UMR
Petite enfance
grandeur nature

Soutenir la pensée lors du jeu de faire semblant, est-ce possible?



La tension vécue

Comme Danièle, plusieurs adultes se demandent s'il est opportun de soutenir la pensée des enfants lorsqu'ils sont engagés dans un scénario imaginaire. Ils hésitent à entrer dans le jeu de faire semblant, lequel leur apparait comme un espace réservé à l'enfant. Ils craignent qu'en s'immisçant dans le jeu, ils l'interrompent ou en brisent la magie.

Quelques pistes d'action

Se remémorer ce qu'est le soutien à la pensée des enfants, soit d'accompagner les enfants dans le développement des habiletés de leur pensée (QCA, 2000; Taggart et al., 2005).

- En ce sens, le raisonnement des enfants, leur pensée créative (générer de nouvelles idées ou émettre des hypothèses) ou leurs habiletés d'investigation (QCA, 2000; Taggart et al., 2005) peuvent être soutenus autour d'un univers imaginaire qu'ils ont créé, avant, pendant ou après le moment de jeu.
- Se rappeler que le soutien à la pensée, ce n'est pas uniquement de fournir de l'information pour accroître les connaissances.

AVANT le jeu de faire semblant, inviter les enfants à planifier le scénario, les rôles, les accessoires.

PENDANT, adopter un rôle de cojoueur et contribuer à l'enrichissement ou la complexification du scénario par diverses questions.

PENDANT, documenter ce qui est mis en scène (verbatims, photographies ou vidéos) afin d'y revenir avec les enfants par la suite.

APRÈS, inviter les enfants à :

- illustrer ou expliquer leur personnage (« Qui était-il? Qu'est-ce qu'il a fait? »)
- raconter le scénario (« Qu'est-ce qui s'est passé? Qu'est-ce que vous faisiez à ce moment-là, sur la photographie? Et après? »)
- anticiper une suite (« Qu'arriverait-il si? »)

Soutenir la pensée lors des jeux tumultueux, est-ce possible?



La bataille de dinosaures

Des enfants se poussent dans la neige en riant, tombent, se relèvent et recommencent. Sarah-Ève, leur éducatrice, les aperçoit au loin. Elle s'approche en leur rappelant qu'un adulte doit être près d'eux lorsqu'ils se chamaillent.

Les enfants acquiescent et poursuivent leur jeu. Une fillette vient voir Sarah-Ève en disant : « Grr! Je suis un dinosaure qui mange les humains! » Un garçon s'approche en grognant. La fillette se retourne et ils recommencent à se chamailler dans la neige.

D'autres enfants se joignent au jeu. Sarah-Ève les interpelle et leur dit, en mimant une poussée près du ventre d'un des enfants se trouvant face à elle : « N'oubliez pas. Dans les jeux de chamaille, vous pouvez pousser un ami seulement quand il est face à vous. On doit bien voir les yeux de l'ami que l'on pousse. »

Les enfants reprennent la chamaille et l'éducatrice les observe attentivement.

Est-ce que j'étais comme une police ou [...] comme une éducatrice qui soutient la pensée des enfants?

Il y a des apprentissages dans le jeu de bataille... Comment les soutenir [...] de manière continue et soutenue?

– Sarah-Ève, éducatrice participante

Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

UMR
Petite enfance
grandeur nature

Soutenir la pensée lors des jeux tumultueux, est-ce possible?



La tension vécue

Comme Sarah-Ève, plusieurs personnes éducatrices expriment un inconfort lors des jeux tumultueux. Quand les enfants entrent dans un état de surexcitation, il semble difficile de s'engager dans des interactions de soutien à la pensée. Ce sont alors les enjeux relatifs à la sécurité physique et au confort des enfants qui mobilisent les adultes.

Quelques pistes d'action

Le soutien à la pensée des enfants peut être offert avant, pendant ou après un jeu tumultueux, et porter sur les enjeux de sécurité physique et émotionnelle ou sur le thème choisi par les enfants (ici, les dinosaures).

AVANT, inviter les enfants à repérer les dangers de l'environnement et à évaluer la prise de risques avec eux.

- Comment chacun se sent-il ou se sentira-t-il? Qu'est-ce qui pourrait arriver si…?
- Comment va-t-on savoir que l'autre a peur ou a mal? Qu'il s'amuse encore?
- Quelles règles ou balises pourrait-on se donner? Par exemple, se pousser seulement de telle ou telle manière.

PENDANT, s'introduire dans le jeu en tant que personne cojoueuse pour devenir une protagoniste (un soigneur, un dinosaure, etc.).

- Modéliser l'action de penser en verbalisant ce que l'on fait et pourquoi on le fait.
- Poser des questions ouvertes pour soutenir le raisonnement des enfants, à l'intérieur du scénario. Par exemple, demander à un gros dinosaure : « Comment pourrait-on faire pour que les humains ne se sauvent pas quand on s'approche d'eux? »
- Reconnaître les idées ou actions des enfants, tant sur le plan de la créativité que sur celui de la résolution de problème (QCA, 2000; Taggart et al., 2005).

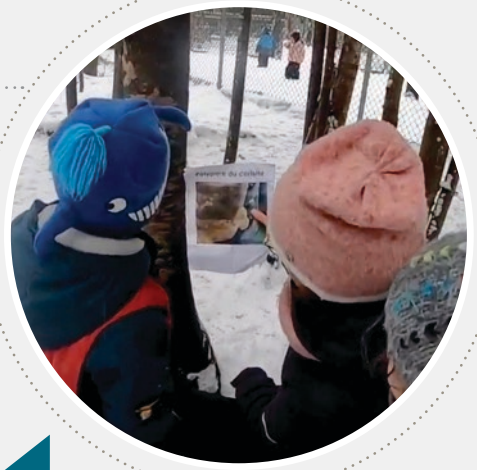
PENDANT, documenter le jeu, faire un temps d'arrêt où les enfants sont invités à réfléchir à l'action, à ce qui s'est passé et à ce qui se prépare.

APRÈS le jeu tumultueux.

- Faire un retour, avec ou sans photos ou vidéos : inviter les enfants à décrire et à expliquer ce qu'ils faisaient, leurs sentiments, etc.
- Pour soutenir les habiletés d'évaluation des enfants (QCA, 2000; Taggart et al., 2005), les inviter à se demander si les règles ou les balises qu'ils s'étaient données avant le jeu ont été respectées et si elles ont permis de bien gérer les risques associés aux jeux tumultueux.
- Pour soutenir les habiletés d'investigation (QCA, 2000; Taggart et al., 2005), leur proposer de planifier le prochain moment de jeu de chamaille.

UMR
Petite enfance grandeur nature

Aller jusqu'au bout d'un projet?



Des champignons sur un arbre…

Des enfants du groupe de Judith sont intrigués par des taches observées sur le tronc d'un arbre. De retour au CPE, ils font de longues recherches à ce sujet dans des livres. Ils s'interrogent, émettent des hypothèses et comparent leurs découvertes avec beaucoup d'enthousiasme. Ils retiennent finalement deux illustrations de champignons semblables à ce qu'ils ont observé. Judith en fait des copies et les place dans son sac pour la prochaine sortie.

Le lendemain, en forêt, Judith sort les illustrations et interpelle une des enfants : « Rosalie, je me demande si les taches sur l'arbre sont vraiment semblables aux champignons trouvés dans nos livres. Comment peut-on faire pour le savoir? »

L'enfant suggère de retrouver l'arbre pour « coller les images à ses taches ». « Il est là! », s'écrie James, qui les écoutait. Rosalie approche l'illustration du tronc. « Qu'est-ce qui se ressemble entre l'image et l'arbre? », demande Judith. « La couleur! », s'exclame James. Rosalie hoche la tête sans rien ajouter.

L'éducatrice tente de complexifier la comparaison : « Il y a les formes… Comment se ressemblent-elles? » Rosalie dit : « Oui! Elles sont pareilles! » Puis, elle s'éloigne.

Est-ce que c'est vraiment important qu'on aille jusqu'au bout d'un projet? D'atteindre l'objectif fixé au départ?

– Judith, éducatrice participante

Source : Marie-Maude Sabourin-Laflamme/UMR Petite enfance, grandeur nature

Aller jusqu'au bout d'un projet?



La tension vécue

La réalisation d'un projet, comme la recherche documentaire dans le groupe de Judith, s'est avérée riche pour soutenir les habiletés de raisonnement et de traitement de l'information. À l'inverse, l'aboutissement d'un projet (p. ex. validation de l'hypothèse retenue) n'a pas favorisé la complexification de ces habiletés chez les enfants.

Est-ce nécessaire ou même pertinent d'insister pour aller au bout d'un projet pour soutenir la pensée?

Quelques pistes d'action

Concevoir le projet construit par les enfants comme un voyage avec une destination inconnue. Si le voyage mobilise les enfants et offre des situations de soutien à leur pensée, les étayer tout en acceptant les moments d'arrêt du projet (Leboeuf et Pronovost, 2020).

- Reconnaître ce qui se passe pour étayer le moment présent (p. ex. hypothèse des enfants, comparaisons entre deux objets ou expériences, etc.) et le complexifier, quand il est signifiant pour les enfants.
- Se poser la question : « Quelle est la plus-value à mener un projet d'envergure avec les enfants plutôt que d'étayer le moment présent? » (Voir le chapitre sur la pédagogie émergente du Cadre de référence ALEX à ce sujet).

Se centrer sur la démarche, c'est-à-dire le processus, plutôt que le résultat.

- Se rappeler qu'un projet trouve sa valeur dans son processus plutôt que dans son aboutissement.
- Être flexible par rapport au projet, à l'objectif fixé au départ, à son évolution.
- Faire des liens avec les étapes précédentes du projet ou les expériences antérieures vécues par le groupe.

Tout au long du projet, documenter sa réalisation pour susciter une réflexion relative aux actions entreprises par les enfants.

- Documenter les différentes étapes du projet (prises de photographies et de vidéos).
- Utiliser la documentation pour faire une rétroaction sur les étapes du projet avec les enfants : « Qu'est-ce que vous faisiez à ce moment-là? Pourquoi l'avez-vous fait? Qu'est-ce que vous avez utilisé? [Si les enfants ont vécu un problème pendant le projet] Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour résoudre ce problème? Pourrait-on utiliser d'autres objets de la forêt? Du local? »