

Québec français

Vers une harmonisation entre maternelle et services de garde : Le processus de planification-action-réflexion

Louise Bourgon et Michelle Proulx

Le préscolaire
Numéro 122, été 2001

URI : id.erudit.org/iderudit/55928ac

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bourgon, L. & Proulx, M. (2001). Vers une harmonisation entre maternelle et services de garde : Le processus de planification-action-réflexion. *Québec français*, (122), 48–49.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2001

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org



LOUISE BOURGON ET MICHELLE PROULX*

VERS UNE HARMONISATION ENTRE MATERNELLE ET SERVICES DE GARDE : le processus de planification-action-réflexion

L'instauration d'un programme pédagogique ministériel pour les centres de la petite enfance¹ a permis une harmonisation avec celui des maternelles² assurant ainsi aux enfants de zéro à cinq ans une continuité des services offerts. En effet, les deux programmes reconnaissent que l'enfant est le premier moteur de son développement et qu'il apprend à partir de ses actions et de sa réflexion sur celles-ci. L'approche éducative présentée dans l'ouvrage *Partager le plaisir d'apprendre*³ définit l'apprentissage comme un processus par lequel l'enfant, en agissant directement sur les objets et en interagissant avec les personnes, les idées et les événements, construit une nouvelle compréhension de son univers.

Dans le but de montrer comment soutenir l'enfant dans une démarche d'apprentissage actif, nous avons choisi de présenter la pièce maîtresse de cette approche qui réside dans un processus de « planification-action-réflexion » réalisé par l'enfant lors de la période des ateliers libres.

LA PÉRIODE D'ATELIERS LIBRES ET L'ÉDUCATRICE

Chaque journée vécue en milieu de garde ou à la maternelle offre aux enfants la possibilité de vivre au moins une période d'ateliers libres. Afin de permettre l'apprentissage actif, l'éducatrice responsable du groupe d'enfants se place dans une attitude

de découverte du monde de l'enfant, de ses champs d'intérêts et de ses besoins. Elle est donc convoquée à entreprendre une démarche de pair avec l'enfant où tous deux établissent une relation fondée sur la confiance et l'authenticité afin de faire équipe. Ces interactions positives permettent aux enfants : d'apprendre en agissant, en réfléchissant, en

communiquant et en résolvant des problèmes de manière autonome à partir d'un matériel riche, varié et abondant ; d'explorer et de manipuler ; de faire des choix, d'échanger et de s'exprimer ; et de bénéficier du soutien démocratique de l'éducatrice.

LE PROCESSUS DE PLANIFICATION- ACTION - RÉFLEXION

La période des ateliers libres, divisée en trois moments interreliés – la planification, l'atelier libre et la réflexion – engage les enfants dans un processus de planification-action-réflexion. « En planifiant, sur une base quotidienne, en donnant suite à leur planification et en réfléchissant à ce qu'ils ont réalisé, les jeunes enfants apprennent à formuler leurs intentions et à réfléchir sur leurs actions. Ils commencent aussi à comprendre qu'ils sont capables de penser, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. La confiance en soi et l'autonomie ainsi acquises leur seront profitables tout au long de leur scolarisation et de leur vie⁴ ».

COMPRENDRE LE PROCESSUS DE PLANIFICATION - ACTION - RÉFLEXION

La planification

Quand les jeunes enfants planifient, ils partent d'une intention personnelle, d'une visée, d'un but qu'ils expriment par des gestes, des actions ou des mots, selon leur stade de développement et l'expérience de planification acquise. C'est à l'éducatrice que revient le rôle de soutenir ce processus de planification en s'assurant qu'il se déroule dans un endroit intime, propice à la conversation et offrant une vue sur les compagnons et le matériel disponible. De cette façon, l'enfant peut choisir le matériel, le lieu et les compagnons de jeu, prendre des décisions et élaborer des projets en toute liberté.

Pour mener à bien cette étape, l'éducatrice se réfère entre autres aux principes de l'écoute active ; elle soutient, encourage, aide à préciser, mais évite de conseiller et de réorienter.

L'action

L'action prend forme au moment où les enfants réalisent la séquence d'actions qu'ils ont planifiée et l'enrichissent avec les idées qui surgissent pendant leurs jeux. L'éducatrice doit comprendre ces activités en les plaçant en perspective avec la planification initiale, avec l'environnement social, avec les jeux et les interactions observées. Ainsi, elle s'attend à ce que les enfants commencent, réalisent et terminent leur projet, ou encore à ce qu'ils le modifient ou le délaissent. Différents types d'interactions sociales surviennent pendant cette période. Mildred Parten⁵ souligne que les jeunes enfants s'attardent à observer ce qui se passe autour d'eux, à jouer seuls, à jouer côte à côte, à jouer en association ou en coopération avec d'autres. La période d'ateliers libres permet aux enfants d'expérimenter différentes formes de jeux qui se complexifient au gré des échanges et de la participation des pairs.

Pour soutenir l'enfant au cours de cette période, l'éducatrice veille à ce que les coins d'activités présentent du matériel riche et renouvelé périodiquement, que les endroits où les enfants jouent et travaillent soient confortables et ouverts. Elle assure aussi une présence chaleureuse et attentive, perçoit et reconnaît les efforts, les besoins de réconfort et d'attention de chacun en plus d'offrir un contact physique rassurant. Elle soutient les enfants et valorise leurs intérêts en participant à leurs jeux et en respectant les règles édictées par ceux-ci. Elle peut s'intégrer aux jeux, après avoir décelé une ouverture, en se plaçant au niveau des enfants, en jouant côte à côte ou en faisant équipe avec eux, en favorisant l'entraide mutuelle ou en suggérant

de nouvelles idées pour le jeu en cours. Cette période s'avère propice à une cueillette d'informations sur les besoins de développement de l'enfant et sur ses intérêts.

La réflexion

Lors de cette dernière partie du processus de planification-action-réflexion, l'enfant prend conscience du travail qu'il a accompli, du plaisir qu'il a ressenti et des événements qu'il a vécus. La période de réflexion permet l'enfant d'augmenter sa capacité à construire sa compréhension de ce qui s'est passé, de sélectionner les expériences à raconter et de les communiquer tout en utilisant les gestes, la mise en scène, le dessin, le langage parlé et écrit.

Le moment de réflexion se déroule dans un environnement calme, chaleureux et confortable. Il ne regroupe pas nécessairement tous les enfants à la fois puisque, chez les néophytes à cet exercice, les petits groupes suscitent généralement des réflexions plus profondes et plus satisfaisantes tant pour les éducatrices que pour les enfants. D'ailleurs, Berry et Sylva⁶ soulignent que les éducatrices passent souvent à côté des retombées positives de cette période parce qu'elles sont stressées par l'obligation qu'elles s'imposent de discuter tous les jours avec tous les enfants du groupe.

Si des points de vue contradictoires sont émis lors du partage des réflexions, l'éducatrice fait en sorte que ceux-ci soient accueillis avec respect. D'autre part, plutôt que de louer et complimenter, elle reconnaît les réalisations des enfants en nommant et en décrivant ces dernières. En effet, les commentaires qui décrivent un aspect précis du jeu, d'une réalisation ou d'un comportement fournissent plus d'informations à l'enfant et lui permettent d'approfondir sa réflexion en faisant des liens entre sa planification, son action et le résultat obtenu.

Avec le temps, l'habileté des enfants à réfléchir à leurs actions se développe et ceux-ci en viennent à compter sur cette période de réflexion pour mettre un terme à leurs expériences.

CONCLUSION

Chaque enfant, dès qu'il fréquente un service éducatif, devrait pouvoir évoluer dans un environnement humain riche et effervescent lui permettant d'apprendre à se connaître et à se reconnaître. La richesse de ce milieu repose, entre autres, sur l'authenticité des échanges que l'enfant entretient avec tous ceux qui gravitent autour de lui.

C'est aux éducatrices que revient le pouvoir de créer les conditions particulières à l'élaboration de ce milieu de vie en adoptant des stratégies éducatives appropriées. Si elles adhèrent au principe que « [...] l'image de

l'enfant se construit à travers ses interactions avec les autres⁷ », les éducatrices adopteront un style d'intervention démocratique avec les enfants et avec tous les autres intervenants du milieu. Ce style d'intervention, marqué du sceau du partage du pouvoir, devrait permettre à tous de se concentrer sur leurs intérêts personnels, de renforcer l'acquisition continue de la confiance, de l'autonomie et de l'initiative.

* Louise Bourgon et Michelle Proulx sont professeures au Collège Édouard-Montpetit en Techniques d'éducation à l'enfance. Elles ont traduit et adapté le livre Partager le plaisir d'apprendre.

Notes

- 1 Ministère de la Famille et de l'Enfance, Programme éducatif des centres de la petite enfance, Les Publications du Québec.
- 2 Ministère de l'Éducation du Québec, Le programme d'éducation préscolaire, Les Publications du Québec, 1997.
- 3 Mary Hohmann, David P. Weikart, Louise Bourgon et Michelle Proulx, Partager le plaisir d'apprendre, Montréal, Gaëtan Morin Editeur, 2000.
- 4 Ibidem, p. 149.
- 5 Mildred B. Parten, « Social Participation among Preschool children », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 27, no 3, 1932, p. 243-269.
- 6 Carla F. Berry et Kathy Sylva, *The Plan-Do-Review Cycle in High/Scope : Its Effect on Children and Staff*, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, 1987.
- 7 Nancy E. Curry et Carl N. Johnson, *Beyond Self-Esteem : Developing a Genuine Sense of Human Value*, Washington D.C., NAEYC, 1990.

