

**Université Abderrahmane Mira de Bejaia**  
**Faculté des sciences humaines et sociales**  
**Département des Sciences Sociales**

**Mémoire de fin cycle**

**En vue de l'obtention du diplôme de**  
**Master en psychologie clinique**

**Thème**

**L'accompagnement des éducatrices sous formes d'étayage  
aux enfants âgés de 3 à 4 ans dans un contexte de jeux.  
Etude de 12 cas au niveau de la crèche « KENZA » à  
Elkseur, wilaya de Bejaïa.**

**Réalisé par :**

Melle MEDDOUR Taous  
Melle TARAKI Nadia

**Encadré par :**

Dr BAA Saliha

**Année universitaire : 2015- 2016**

# REMERCIEMENTS

*Avant tout, nous remercions dieu de nous avoir donné la volonté, la force, la patience. Et qui nous a éclairé notre chemin pour la réalisation de notre travail.*

*Nous tenons à exprimer toute notre gratitude et nos vifs remerciements à :*

*Madame la promotrice BAA SALIHA qui a accepté de nous encadrer. Nous tenons à la remercier Pour sa disponibilité, sa patience, son soutien continu, ses conseils et sa meilleure qualité d'encadrement tout au long de notre recherche.*

*A l'ensemble des membres de jury d'avoir accepté d'examiner et d'évaluer ce travail.*

*A l'ensemble du personnel de la crèche « Kenza » ; chacun en son nom ; qui nous a accueilli au sien de son espace infantile ce qui nous a permis de nous rapprocher des enfants de 3 à 4 ans pour bien cerner l'objet de notre recherche.*

*Enfin, nous remercions tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de recherche.*

*« Nadia et Taous »*

# *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail en premier lieu à mes très chers parents à qui je dois exprimer mes sincères remerciements et ma reconnaissance profonde pour leurs sacrifices fournis à mon égard, sans oublier :*

*Mon grand frère et sa femme, mon petit frère, mes chers soeurs, mes neveux et nièces, mes amies (faïrouz, nadjoua, kahina, sabiha)*

*Ma binôme Taous qui a partagé mes idées durant ce travail.*

*Mes camarades de la section psychologie clinique.*

*Nadia*

## Table de matière

**Introduction**.....

### Partie théorique

#### **Chapitre I : L'éducation en crèche et le rôle d'éducateur**

Préambule.....	03
<b>1. Présentation de la crèche</b> .....	03
1.1. Aperçu historique.....	03
1.2. Définition .....	05
1.3. Les structures d'accueil de la crèche.....	06
1.3.1. La crèche collective.....	07
1.3.2. La crèche familiale.....	08
1.3.3. La halte garderie.....	08
1.3.4. La crèche parentale.....	08
1.4. Le programme pédagogique suivi à la crèche.....	09
1.5. Le cadre physique de la crèche.....	10
<b>2. Education préscolaire et rôle d'éducateur</b> .....	10
2.1. Définition de l'éducation et de l'éducateur.....	11
2.2. Les compétences professionnelles de l'éducateur.....	12
2.3. L'importance de l'éducateur dans la vie infantile.....	13
Résumé.....	14

#### **Chapitre II : Le jeu, un contexte favorable d'étayage**

Préambule.....	15
<b>1. Le jeu</b> .....	15
1.1. Définitions.....	15

1.2. Les fonctions du jeu chez l'enfant.....	17
1.3. Les différents types de jeu.....	20
<b>2. La notion d'étayage.....</b>	<b>21</b>
2.1. Définitions.....	21
2.2. Les approches du développement cognitif de l'enfant.....	22
2.2.1. L'approche de Lev.Vygotsky.....	23
2.2.1.1. Le développement des apprentissages.....	24
2.2.1.2. La zone proximale de développement.....	26
2.2.2. L'approche de J.Brunner.....	28
2.2.2.1. Développement des compétences : tutelle et étayage.....	30
2.2.2.2. Les trois modes de représentation.....	34
2.3. La tutelle et processus d'étayage d'après les deux approches.....	35
Résumé.....	36

## **Problématique et formulation des hypothèses**

1. Problématique.....	37
2. Hypothèse de la recherche.....	40
3. L'opérationnalisation des concepts.....	41

## **Chapitre III : Méthodologie de la recherche**

Préambule.....	43
1. La pré enquête.....	43
1. La méthode utilisée.....	44
2. Le terrain de recherche.....	45
3. Le groupe d'étude.....	46

3.1. Les critères de sélection.....	46
3.2. Les caractéristiques de la population.....	47
4. Le déroulement de l'enquête.....	47
5. Les techniques d'investigation.....	48
5.1. L'observation.....	48
5.2. L'entretien.....	50
6. Le recueil des données.....	52
6.1. L'observation des enfants.....	53
6.2. La passation des entretiens.....	54
6.2.1. L'application du guide d'entretien.....	55
6.2.2. Les conditions d'application du guide d'entretien .....	55
Résumé.....	55

## **Partie pratique**

### **Chapitre IV : présentation, analyse et discussion des hypothèses**

Préambule.....	56
1. Présentations et analyse des cas.....	56
2. Discussion des hypothèses.....	105
3. Synthèse générale.....	107
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>109</b>

### **La liste bibliographique**

### **Annexes**

## Introduction

Le contexte actuel de réforme dans le monde de l'éducation justifie la réalisation d'une étude visant à mieux comprendre les formes d'accompagnement correspondant au processus du développement de l'enfant en situant le rôle de l'éducatrice à la petite enfance.

Après la famille, les centres de la petite enfance font l'objet de différentes études quant à la qualité des services offerts et à leur influence sur le développement de l'enfant. La crèche permet à ce dernier d'observer et de s'exprimer en jouant avec des enfants de son âge et plus particulièrement avec des éducatrices. Jouer avec ces dernières, favorise le développement de la mémoire, enrichit le langage, ce qui permet à l'enfant de raisonner au sujet des situations absurdes ou impossibles et développe son imagination et sa créativité.

Favoriser les acquisitions chez l'enfant consiste pour l'adulte à aménager la transition de l'activité en tutelle ou guidage à l'activité en autonomie. Pour ce faire, il lui faut ajuster les contenus et les conditions d'instruction non pas aux capacités de l'enfant, mais à son potentiel de progrès.

Pour mieux comprendre les différentes interactions existantes entre un adulte et l'enfant en situation d'apprentissage, nous avons fait un retour sur l'approche psychosociale du développement cognitif de l'enfant. Alors nous avons situé la théorie socioconstructiviste de L. Vygotsky, reconnue entre autre pour son apport au niveau des dimensions sociales et culturelle dans le développement de l'enfant.

En fait, le lien éducateur/enfant se construit progressivement, à travers l'attention accordée à l'enfant. Un éducateur est un pôle identificatoire pour l'enfant, il lui offre « un autre » auquel il peut s'identifier. Nous avons voulu, avec cette étude, porter un regard plus précis sur l'interaction éducatrice-enfant en analysant l'accompagnement offert par les éducatrices.

Nous voulions observer, de façon plus particulière, l'accompagnement sous la forme de l'étayage des éducatrices dans un contexte de jeu. Cette notion d'étayage n'est pas ciblée dans le programme éducatif des centres de la petite enfance. Pourtant, nous croyons qu'il s'agit ici d'un concept très important à aborder dans un programme éducatif destiné à la crèche.

Notre thème de recherche porte sur l'accompagnement des éducatrices sous formes d'étayage aux enfants âgés de 3 à 4ans dans un contexte de jeu.

Pour réaliser notre travail sur le terrain, nous nous sommes basés sur l'une des méthodes descriptives qui est l'étude de cas, dans le but de décrire la forme d'accompagnement qui existe entre l'éducatrice et l'enfant en contexte de jeu, et nous avons choisi deux techniques d'investigation qui sont : la grille d'observation et l'entretien.

La grille d'observation qui a pour but de déterminer les comportements d'étayage utilisés par les éducatrices dans le contexte choisi, et aussi de repérer les dénonciateurs qui permettent d'observer et de mieux comprendre les interactions entre les enfants et les éducatrices en crèche, et l'entretien qui a pour objectif d'obtenir plus d'informations sur l'état de l'enfant lors de son placement en crèche, et ses réactions avec l'éducatrice et ses pairs en contexte de jeu.

Notre travail se divise en deux grandes parties, une partie théorique qui englobe deux chapitres, le premier est consacré à l'éducation en crèche et le rôle d'éducateur, le deuxième au jeu, un contexte favorable d'étayage.

Enfin, la partie pratique qui est elle-même divisée en deux chapitres, le troisième sur la méthodologie de la recherche et le quatrième concerne la description et l'analyse des résultats et une synthèse des constats et la discussion des hypothèses.

## **Préambule**

Les centres de la petite enfance font l'objet de différentes études quant à la qualité des services offerts pour le développement de l'enfant, Les éducateurs sont des personnes significatives d'un jeune enfant fréquentant ce milieu éducatif.

Ce premier chapitre sera donc consacré à l'étude descriptive et conceptuelle de la crèche ainsi que ses différentes structures d'accueil, et le rôle des éducateurs.

## **1. La présentation de la crèche**

A l'origine, la maternelle était une année de transition entre la relative liberté de la maison ou de la garderie et la structure établie de la vraie école. Désormais, la maternelle ressemble beaucoup plus à une première année scolaire. Alors qu'elle se tenait autrefois sur une demi-journée, elle dure aujourd'hui toute la journée. Les enfants passent aussi moins de temps dans des activités libres et davantage devant les feuilles de travail et des activités préparatoires à la lecture. (Papalia D., Sallyods S., 2010, p160).

Le programme éducatif des centres de la petite enfance vise le développement intégral de l'enfant, incluant son autonomie, sa motricité et ses habiletés langagières. Il cherche également à l'éveiller au monde qui l'entoure. (Ibid. p164).

Il est ambitieux et innove dans l'activité offerte aux enfants, il s'efforce d'adapter les contenus à l'âge des enfants malgré la volonté toujours plus grande de mettre en avant les leçons et l'apprentissage.

L'école maternelle est définie comme « un établissement de première éducation où les enfants des deux sexes reçoivent en commun les soins que réclame leur développement physique, moral et intellectuel » elle a pour mission pour préparer les jeunes enfants à « recevoir avec fruit l'instruction primaire » (Capitaine B., 2002, p38).

### **1.1. Aperçu historique**

Les crèches étaient à l'époque très hétérogène quant aux propositions et possibilités de jeux offerts aux enfants, certaines possédaient pouponnières, quelques jeux ou des jardins extérieurs qui permettaient aux enfants plus grands d'exercer leur corps et d'être en mouvement (Ibid. p40).

Des initiatives locales ont pu voir le jour pour aider les familles accaparées par leurs travaux extérieurs. La première est recensée dans *Las vogue* en 1770, mais c'est au milieu de 19 siècles que les grands collectifs s'organisent à plus grande échelle. Cependant, le personnel n'a aucune qualification, des épidémies se développent.

Comme le dit ROLLET, « dans l'esprit de son fondateur, la crèche était bien autre chose qu'une garderie modèle, elle était investie d'un projet familial et éducatif conforme à la vision bourgeoise et catholique de la vie familiale et de la place de différentes classes sociales dans la société globale ». Il s'agit donc de transformer la famille ouvrière, à l'époque souvent éclaté et misérable, en famille normale, selon le modèle bourgeois. (Guidetti M., Tourette C 2008, p107).

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les progrès de la médecine vont imposer une philosophie hygiéniste rigoureuse qui primera jusque dans les années soixante. Les crèches fonctionnent alors sur un modèle hospitalier, ce n'est qu'en 1965 avec l'arrivée des psychologues dans les crèches et des jardiniers d'enfants (les éducatrices) qu'une réflexion sur l'aménagement des lieux et l'organisation des activités pour les enfants âgés de 2 à 3 ans débute.

L'arrivée des psychologues dans les crèches fut très controversée. Si au départ, ils étaient surtout présents pour évaluer à l'aide de tests le niveau intellectuel de l'enfant, ils s'intéressent dès 1968 à son développement psychoaffectif, de plus en plus, ils vont s'intéresser à l'enfant dans une perspective globale, prennent en compte son environnement familial et son quotidien à la crèche.

Pour le cas de l'Algérie, au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, avec la scolarisation des deux sexes, les exigences des jeunes algériens vont émerger quant au choix du partenaire conjugal et au travail féminin à l'extérieur du foyer.

L'industrialisation massive, la généralisation de la scolarisation, l'ouverture politique et sociale sur le monde entier, fera de l'Algérie un laboratoire à ciel ouvert d'expérimentation de la modernisation.

La garde de la petite enfance commence à devenir un besoin très important, que les couples vivent de moins avec la famille élargie. Ce besoin été tel que des sociétés nationales ont ouvert de structures pour les enfants de leur personnel en particulier féminin, ainsi comme le montre l'étude (2003), 10% de l'ensembles des structures existantes actuellement ont été

créées durant les années quatre-vingt le problème majeur des femmes travailleuses était la garde des enfants. En 1976, la circulaire va focaliser l'existence des structures d'accueils de la petite enfance pour tout le secteur public, mais sans caractère obligatoire en laissant le choix aux écoles et aux entreprises pour l'ouverture de nouvelles structures tout en exécutant le privé. (Benghebrit N., 2005, p101-102).

## **1.2. Définitions de la crèche**

Les crèches sont des établissements d'accueil des enfants de moins de 3 ans, durant la journée, qui ont pour vocation le bien être psychique de l'enfant et de son éducation, disposant en principe d'un personnel qualifié. (Davidson, 1965, p 155).

Elle peut être définie comme une institution pour les enfants bien portants qui, pendant une grande partie de la journée, ne peuvent pas être gardés dans leur famille, elles assurent la garde de nourrissons, d'enfants d'âge préscolaire et, parfois d'âge scolaire, elles fonctionnent plus de cinq heures par jour, le plus souvent une douzaine d'heures, et, en règle générale, uniquement les jours de semaine. (Ibid. p9).

La scolarité en maternelle garde une importance toute particulière de nos jours, si presque tous les enfants ont accès à cette scolarité, entre eux des inégalités importantes persistent. Chacun doit être soutenu de la manière la plus adaptée possible, pour entrer, puis avancer confortablement dans les apprentissages, car la maternelle présente le socle, les fondations de l'édifice scolaire de chaque enfant. (Catherine J., 2014, p71).

Selon Rollet-Echalier, en 1990, les crèches sont impliquées dans un projet social et éducatif déterminée par l'idéal éducatif de la Bourgeoise catholique, Elles sont au cœur de débat sur l'hygiène, l'allaitement, la santé des enfants, questions qui interrogent les politiques sociales menées en leur faveur. (Capitaine B., 2002, p40).

L'objectif de ce milieu éducatif c'est de protéger l'enfant des vicissitudes de la rue, garantir la santé et le développement du tout petit enfant en l'entourant de soin attentif ; éduquer et «façonner dès le berceau » ; le bon ouvrier de demain, exercer une certaine moralisation de la classe ouvrière en conseillant, voire en contrôlant les actions de la mère quant à l'éducation de son enfant.

La crèche permet à l'enfant, encor très loin de sa mère, de découvrir un monde nouveau et une discipline différente. Croyant que tout venait de sa mère, il apprendra que la

nouvelle vie réserve des frustrations et des contraintes. Celle-ci renforcera son automatisation puis émancipation. Avec la sociabilité, l'éducation, les marques de politesse, déjà insuffisantes par la famille, vont se renforcer et devenir automatiques au contact du groupe. (Anne-Marie L., 2008, p35).

Aussi, elle pourrait être l'un des moyens d'assurer aux jeunes enfants un milieu complémentaire au milieu familial pour soutenir ses actions éducatives, et si nécessaire, de palier ses manque de carences. La prise en charge institutionnelle de la petite enfance devient une nécessité car elle peut prévenir les distorsions et les pathologies plus au moins graves qui pourraient ralentir ou réduire le plein épanouissement des potentialités de l'enfant. (Benghebrit N., 2005, p99).

Le langage va aussi s'enrichir. L'entrée à la crèche se révèle toujours bénéfique pour les troubles du langage et de la parole. Le bain de langage incite au désir de relations, magnifie et l'expression orale, améliore les trouble de l'articulation intellectuellement, les stimulations de la curiosité induiront une plus grande stabilité de l'attention. Grace à l'initiation graphisme, la motricité évoluera vers une plus grande précision. (Op.cit. p35).

Les principales missions de la crèche, sont de veiller à la santé, la sécurité, au bien être de l'enfant et à son développement. Comme elles ont a pour fonction d'organiser des activités, à favoriser l'éducation et la socialisation des enfants. Aider les parents dans l'éducation de leurs enfants et leur permettre de concilier leur vie familiale, leur vie professionnelle et sociale. (Anne-Marie L., 2008, p41).

Ce sont donc des institutions pour les enfants bien portants qui pendant une grande partie de la journée, ne peuvent pas être gardés dans leurs familles, elles assurent la garde des nourrissons, d'enfants d'âge préscolaire et parfois d'enfants d'âge scolaire et fonctionnent plus de cinq heures par jours.

### **1.3. Les structures d'accueil de la crèche**

Les crèches créées à l'initiative privée doivent satisfaire à des conditions de surface, de salubrité, d'encadrement précis pour être légalement reconnues et recevoir les subventions complémentaires au prix de journée payée par les familles. Les institutions à la journée pour enfant d'âge préscolaire se distinguent par la surprenante variété de leur appellation, dans leur raison sociale, avec profession de référence à des normes supposées refléter l'univers

enfantin, mais surtout dans leur dénominations générique, centre de petite enfance, crèche, jardin d'enfant, espace de vie enfantine et centre de vie enfantine.

Pour l'adaptation aux mutations de la société, différentes structures ont été mises en place:

### **1.3.1. Les crèches collectives**

En premier lieu, les critères structuraux, qui portent sur le nombre d'enfants dans le groupe, sur la proportion adulte/enfant, sur la stabilité des référents, sur l'espace et les jouets offerts à l'enfant et sur les fonctions des professionnels.

Et en seconde lieu, des critères dynamiques et plus difficiles à cerner, reposent sur les échanges affectifs entre adultes et enfants par exemple dans leur sensibilité à comprendre, à identifier et à répondre aux demandes émises par l'enfant. (Zaouche-Goudron C., 2002, p83).

L'intérêt porté aux enfants s'accroît, différents éléments (adaptation, locaux, jeux, santé, qualification du personnel) confirment la préoccupation pour son développement tant physique que psychologique, et concourent à pourvoir à ses besoins d'éveil, de socialisation et d'autonomie. (Capitaine B., 2002, p41).

Les crèches collectives sont généralement la préférence des parents, c'est un établissement d'accueil collectif régulier. Elles accueillent la journée et de façon régulière les enfants de moins de 3 ans dont les parents exercent une activité professionnelle ou assimilée.

Destinées à accueillir les jeunes enfants de 2 mois à 3 ans dont les mères travaillent, elles ont été longtemps à la pointe du progrès médical et le fer de la lutte contre la mortalité infantile à la fin des années quarante. (Ibid. p197).

### **1.3.2. Les crèches familiales**

Les parents qui confient leurs enfants à des assistantes maternelles qui sont en liaison avec une crèche familiale peuvent être de ce fait assurés que celle-ci seront encadrées à certains moments de la journée et pourront ainsi bénéficier d'une formation sur le tas, tandis que les enfants profiteront d'un suivi médical et éducatif. (Vebra D., 2003, p171).

Le service d'accueil familial dispose d'un local où sont accueillis les parents, où les assistantes maternelles peuvent rencontrer l'équipe ou participer à des réunions, où les enfants

peuvent bénéficier de regroupements collectifs animés par un éducateur de jeunes enfants. (Capitaine B., 2002, p202).

Ces crèches constituent un compromis entre la crèche collective et les assistantes maternelles qui accueillent seules les enfants à leur domicile.

### **1.3.3. La halte-garderie**

L'accueil en halte-garderie peut être plus régulier, une ou plusieurs demi-journées par semaine, afin de répondre à des besoins de garde partielle et ou à un objectif de familiarisation avec la collectivité. (Shauders S., 2007, p199).

La halte-garderie, définie comme « un établissement permanent qui reçoit de façon discontinue les enfants de moins de 6 ans », ce mot de garde répond à un réel besoin des parents et notamment des mères qui ne travaillent pas et/ou sont isolées, au rythme d'une à trois demi-journées par semaine de gardes possibles. (Op.cit. p43).

Il s'agit d'une structure d'accueil très différentes visant en effet à libérer à temps partiel les mères de familles qui ne travaillent pas, elles ne sont donc pas destinées à aider les mères qui travaillent mais bien à permettre la socialisation des femmes au foyer. (Vebrat D., 2003, p181).

### **1.3.4. Les crèches parentales**

Les crèches parentales assurent l'accueil régulier des enfants âgés de moins de 4 ans dans les mêmes conditions qu'une crèche collective. Toutefois, les parents participent à tour de rôle avec le personnel permanent qualifié à la garde des enfants. Les parents doivent se rendre disponibles une demi-journée par semaine ou quinzaine pour accueillir les enfants, les parents s'entourent de professionnels de la petite enfance, éducatrices de jeunes enfants. (Shauders S., 2007, p90).

Ces lieux sont de petites unités accueillant entre 12 à 16 enfants. L'association recrute généralement un ou deux permanents qui sont des éducateurs de jeunes enfants et auxiliaire de puériculture ; les parents assurent à tour de rôle une permanence qui peut être de nature éducative, administrative ou matérielle. (Capitaine B., 2002, p42).

#### **1.4. Le programme pédagogique suivi à la crèche**

Quand la crèche est bien structurée, elle pourrait permettre aux enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la connaissance d'habilités et l'apprentissage de la vie en commun.

##### **1.4.1. Les activités dominantes**

Parmi les activités proposées aux enfants, il s'agit essentiellement d'expression orale, de la pré-lecture et pré-écriture se classe en tête. Il s'agit selon les éducateurs, d'initier l'enfant :

Tout d'abord, à la communication orale et à la lecture grâce à des exercices, auditifs, visuels, ludique.

Ensuite, à l'écriture grâce à des exercices manuels et graphiques qui assurent la discipline des mouvements.

Enfin, à la musicalité qui conduit l'enfant à l'écoute et à l'expression. Le chant constitue la base d'activité musicale dans les classes enfantines.

##### **1.4.2. Les autres activités**

Les enfants font aussi les jeux de classification, de couleurs, de formes, d'observation, d'identifications, des puzzles, des jeux sensoriels. En travaux manuels, ils s'adonnent à des activités de dessin, de peinture, de collage. Ils s'expriment et communiquent entre eux et avec leur éducatrice.

Le jeu fait partie de monde de l'enfant, il constitue le moyen privilégié d'apprentissage, pour élargir progressivement les connaissances de l'enfant et le préparer à l'entrée au primaire. Le jeu définit l'enfant, car il est loin d'être futile, mais il est essentiel aux connaissances de soi et du monde environnant. Il fournit à l'enfant un espace d'expérimentation mais aussi d'expression des émotions. (Benghabrit-Remaoun N., 2005, p55-57).

De ce fait, le programme suivi à la crèche participe très fortement dans le développement cognitif et social de l'enfant. On peut dire qu'il joue un rôle très important

dans la préparation de l'enfant à l'école, et pour mieux s'adapter au programme scolaire et développer des interactions chaleureuses avec les autres.

### **1.5. Le cadre physique de la crèche**

L'environnement physique du milieu de garde et le matériel éducatif qu'on y trouve contribuent à la qualité des services offerts. Des espaces intérieurs et extérieurs, un environnement physique sécuritaire et ouvert ainsi que les jouets, les livres, les jeux sont des facteurs significatifs de la qualité structurelle d'un milieu de garde. Cet environnement physique et le matériel interagissent avec la qualité des relations de l'éducatrice avec les enfants. (Tremblay S, et al., 2003, p23).

Dans un service d'accueil des enfants, les locaux doivent être d'une qualité égale à ce qui est d'un bon logement, il faudrait au moins que les enfants aient accès à un jardin pour passer leurs temps en plein air et s'éloigner le plus possible des routes à forte circulation et d'éviter les risques des accidents. (Davidson F, et al., 1965, p28).

Les espaces verts constituent, un indicateur de qualité. Ils permettent des temps de détente et des récréations oxygénantes. Le défoulement moteur au grand air apporte à l'enfant bien être et bonheur. Les cris, les chants, les manifestations bruyantes déchargent l'organisme de la contention. Cet espace peut être un environnement agréable de détente et de loisir. (Benghabrit-Remaoun N., 2005, p45).

L'aménagement doit offrir, à tous les enfants de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices et lui permettre de grandir dans un univers culturel qui aiguise sa curiosité et le conduit à des connaissances sans cesse renouvelées en toute sécurité. (Ibid. p31).

## **2. Education préscolaire et rôle d'éducateur**

### **2.1. L'éducation préscolaire**

L'enseignement préscolaire appelé communément « école maternelle », concerne les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge réglementaire (6ans révolus), tous les éducateurs et pédagogues s'accordent à dire et reconnaissent que cette forme de prise en charge précoce des jeunes enfants est très profitable à ces derniers.

L'éducation c'est l'action qui vise à développer les potentialités d'un individu qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe.

En effet, toutes les potentialités ne sont pas également développées par les éducateurs. Certaines aptitudes sont identifiées, exercées, soutenues, cependant d'autres sont oubliées, voire découragées, en fonction de ce qui, de manière plus au moins implicite, est considéré comme « le meilleur pour l'enfant » et permet d'assurer un certain équilibre social. Simultanément, l'éducation tient effectivement compte de ce qu'est l'enfant, de ce qu'il est capable de comprendre, d'intérioriser, de prendre plaisir à faire ou ne pas faire. (Bloch H., 1999, p257).

Pour assurer aux enfants et à leur parents les conditions d'un accueil de qualité, l'éducateur de jeune enfant en fait partie, et pour ce la nous nous arrêtons à cet acteur qui occupe une position très importante dans le dispositif d'accueil, disposant d'une connaissance approfondie du jeune enfant, et de son développement globale, l'éducateur du jeune enfant est spécialiste de l'action socioéducative, capable d'assurer, et d'ajuster sa fonction d'accompagnement dans toutes les circonstances, ainsi nous allons dans la partie suivante la fonction d'éducateur au sein de la crèche.

## **2.2. Définitions de l'éducateur**

Pour M.LEMAY l'éducateur est celui « Dans le cadre d'une équipe plus ou moins élargie, il vise par sa manière d'être et sa manière de faire à constituer un lien privilégié de création, d'expression, de réalisation, d'identification, et de projection permettant, par sa présence affective, efficace, influente et significative, et de proposer à un sujet en difficultés un champ d'expressions sociales l'invitant à se définir et à se redéfinir dans son identité personnelle vis-à-vis d'un groupe sociale donné ». (Cambon L., 2006, p21).

L'éducateur de jeunes enfants est un travailleur social, spécialiste de la petite enfance, ses formations se situent à trois niveaux ; éducation, prévention et coordination, il a une influence importante sur l'enfant, c'est lui qui organise et accompagne l'enfant dans les différentes activités ludiques ou éducatives, sa mission est de favoriser le développement et l'épanouissement des enfants en l'absence de leurs parents.

Ainsi, c'est un professionnel socio-éducatif spécialiste de la petite enfance. Il veille au développement global de l'enfant : psychomoteur, cognitif, affectif et social. Il est garant d'un

véritable respect de domicile des assistants maternels que lors des moments de regroupement tels que les ateliers d'éveil, sorties.

L'éducateur peut dans certaines structures qui accueillent des enfants en grandes difficultés exercer, sous la supervision de psychologues ou de psychiatres, une action thérapeutique visant principalement à assurer dans la vie quotidienne de l'enfant perturbé un renforcement de sa structure affective et une éventuelle libération de ses angoisses. (Vebrà D., 2003, pp171-173).

Il devrait avoir les habiletés voulues pour éduquer et comprendre les enfants, ainsi que pour susciter ou développer l'estime de soi chez ce dernier. Il devrait être en mesure de médiatiser les conflits qui apparaissent entre les enfants. Il devrait savoir maintenir la discipline tout en se montrant compréhensive et pouvoir contribuer à l'élaboration d'activités respectueuses des stades de développement de l'enfant tout en faisant appel à sa créativité. (Tramblay S., et al. 2003, p19).

L'éducateur de jeune enfants réfère, plus ou moins consciemment, son action à des principes et des valeurs qu'il ne doute généralement pas de partager avec ses pairs. L'éducateur est censé de pouvoir constamment prendre appui sur le socle d'une morale indicative du bien et du mal, prescriptive des conduites à tenir selon les circonstances. Il intervient ainsi à double titre ; sujet porté par un désir, confronté à altérité ; professionnel investi d'une mission en qualité d'expert, désigné pour guider dans sa progression vers lui-même un sujet chancelant. (Capitaine B., 2002, p152).

### **2.3. Les compétences professionnelles de l'éducateur**

Le travail du professionnel est ainsi de réassurer les enfants en mettant des mots des impressions confuses pouvant générer en peur irrationnelle.

La compétence humaine est à la fois biologique par son origine et culturelle par les moyens à travers lesquelles elle s'exprime. Le langage est le moyen d'interpréter et de réguler la culture, l'interprétation et la négociation commencent au moment où le petit enfant pénètre sur la scène humaine. (Bruner J.1983, p23).

La compétence culturelle de l'éducateur a plusieurs dimensions, une relation fructueuse avec l'enfant dépend de fait que l'éducateur connaisse et reconnaisse que les valeurs culturelles aident à former et mettre le cadre de travail qui permet à l'enfant d'aborder

les autres personnes et la manière dont il ou elle s'apparente à la communauté et qu'il ou elle a de s'y comporter.

La conviction professionnelle de l'éducateur précède d'un désir premier, puissant, qui le pousse irrésistiblement vers l'enfant. Désir d'être « tout pour l'autre » désir avec lequel l'éducateur va devoir apprendre à composer de manière à en réprimer les manifestations les plus débridées.

L'éducateur est donc un pôle identificatoire dans le sens où il incarne le père et ou la mère. Ainsi, un éducateur incarnera de façon plus virile son côté masculin, un éducateur sera plus affectif que d'autres. La profession d'éducateur de jeunes enfants ne dispose pas d'un code de déontologie recensant l'ensemble des règles et des normes qui régissent et réglementent son activité. (Capitaine B., 2002, p152).

#### **2.4. L'importance de l'éducateur dans la vie infantile**

B. ROBINSON pense que toute situation éducative se joue à trois. Pour lui, le modèle théorique de la relation éducative spécifique devrait situer l'éducateur à la fois dans ses rapports avec le tiers mandataire et dans ses rapports avec la personne et donc situer les rapports de la personne avec ce tiers. Il estime qu'il s'agit, pour l'éducateur, de soutenir le paradoxe qui consiste à être mandaté « et à accompagner un sujet humain dans son expérience subjective unique et originale, ce qui est incompatible avec le mandat. C'est comme s'il s'agissait, d'être en même temps dans la loi et hors la loi ». Cette apparente situation paradoxale peut « piéger » l'éducateur, sauf si celui-ci « négocie des espaces relationnels spécifiques dans le cadre d'un mandat ». (Robinson B., 2007, p 67).

En présence de l'éducateur, l'enfant réalise généralement, ses premières expériences dans un contexte socio- physique, la famille, particulièrement sensible aux exigences de sa prise en charge et résolument orientée vers l'objectif de son développement.

L'enfant réunit les matériaux de base de sa construction personnelle, en même temps qu'il s'initie aux règles du jeu socioculturel qu'il est appelé, tôt ou tard, à maîtriser, signant ainsi ostensiblement son appartenance au groupe social. (Op.cit., p106).

Selon le service dans lequel il intervient, une part plus ou moins importante du travail de l'éducateur est consacrée aux tâches matérielles de tous les jours. Ces activités nécessaires

au déroulement de la vie des groupes sont à considérer comme un moyen pédagogique même si elles paraissent dévalorisantes : c'est autant d'occasions d'établir des relations, d'avoir des échanges, de développer des apprentissages chez les enfants, les jeunes ou les adultes avec lesquels ils travaillent.

Les enfants se développent de manière holistique et manifestent un éventail de compétences. Ils évoluent sur le plan socio-affectif, physique, créatif, cognitif et spirituel en participant activement à des activités individuelles, collectives et communautaires, en choisissant leur matériel et en communiquant leurs idées et leurs intérêts. Ils utilisent de plus en plus différents éléments linguistiques et culturels en français.

Ils évoluent dans des milieux sains, inclusifs et sécuritaires qui enrichissent leur apprentissage et leur bien-être. Ils peuvent se reconnaître dans des milieux ouverts qui favorisent la communication en français, les questions, l'investigation et l'exploration. De plus, les enfants ainsi que leur famille se sentent à leur place et ont un sentiment d'appartenance à ce milieu. (Benghabrit-Remaoun N., 2005, p5-6).

## **Résumé**

D'une manière générale, il faut dire que le métier dans un espace éducatif nécessite beaucoup de patience et de résistance à la fatigue pour encadrer des enfants parfois difficiles, et que c'est de l'équipe toute entière que dépend le développement cognitif de l'enfant ainsi que sa santé physique et mentale, et que plus cette équipe est compétente, plus le centre de la petite enfance serait plu qualifiée, capable et apte.

Enfin, les éducateurs de jeunes enfants attachent une attention particulière aux procédures d'accueil, cette préoccupation repose sur une observation très simple mais souvent ignorée, lorsque nous entrons dans un lieu publique, nous sommes en proie à un sentiment d'étrangeté qui nous isole des autres et génère une impression plus au moins forte de malaise, si une personne qui appartient à ce lieu est capable de nous rendre plus familier, par quelques mots ou gestes prévenants le malaise se dissipe, la méfiance tombant, nous sommes alors en mesure d'échange avec d'autres, il s'agit la du travail du médiateur qui constitue l'une des facettes essentielles du métier d'éducateur de jeunes enfants. Il faut dire que l'acquisition de bases solides dès ce milieu éducatif rend l'apprentissage ultérieur plus efficace et plus susceptible de se poursuivre tout au long de la vie.

## Préambule

Dans ce deuxième chapitre, nous avons essayé de donner une explication du jeu enfant qu'un espace dans lequel l'enfant puisse imaginer et créer un monde spécifique à lui. Un contexte favorable où les adultes médiateurs pourront guider la démarche de l'apprenant en l'encourageant et en maintenant son attention, en lui signalant les difficultés, en répondant à ses questions. Un contexte dans lequel nous allons comprendre cette forme d'accompagnement qui existe entre l'éducateur et l'enfant.

Nous commencerons par la présentation du jeu ainsi que ses différentes fonctions et types, ensuite nous passerons à la présentation de la forme d'accompagnement « étayage » en se basant sur les deux approches du développement cognitif de Lev.Vygotsky et J.Bruner qui nous paraissent importantes afin de mieux saisir et comprendre cette forme fondamentale.

## 1. Le jeu

### 1.1. Définitions

De très nombreuses études ont exploré les liens entre les pratiques éducatives et le développement de l'enfant, l'ensemble de ces travaux ont permis à identifier plusieurs facettes des pratiques éducatives ; affectivité, contrôle cognitif et le contrôle des conduites sociales. Globalement les attitudes éducatives favorables à l'autonomie de l'enfant en lui assurant un climat chaleureux, sont considérées comme bénéfiques au développement. (Mallet P. et al., 2003, p87).

Ainsi, l'élaboration d'activités éducatives appropriées et l'utilisation adéquate des ressources matérielles éducatives sont plus probables lorsque les éducatrices ont une formation spéciale en éducation à la petite enfance.

Le jeu permet donc, de façonner l'identité de l'enfant par la créativité. Jouer, c'est explorer le monde extérieur, c'est avoir l'occasion de décider. C'est le lieu des expériences uniques, il permet la maîtrise et le déplacement de soi par la création de symbole originaux, et par la différenciation avec l'autre à travers les identifications et les projections.

Il n'y a jeu que s'il ya satisfaction de soustraire momentanément l'exercice d'une fonction aux contraintes ou aux limitations qu'elle subit normalement d'activités en quelques

sorte responsable, c'est-à-dire tenant un poste plus éminent dans les conduites d'adaptation au milieu physique ou social. (Wallon H., 2002, p78).

Plusieurs psychologues se sont intéressés aux rôles du jeu dans le développement de l'enfant. Ils ont apporté des analyses variées et différentes.

Pour M. Klein, le jeu n'est pas seulement la satisfaction d'un désir, mais aussi triomphe et maîtrise de la réalité pénible grâce aux processus de projection sur le monde extérieur de dangers internes, « le jeu transforme l'angoisse de l'enfant normal en plaisir ». (Auriaguerra DE.J., 1980, p84).

Et pour H. Wallon, « le jeu se définit surtout par rapport à l'activité sérieuse, pratique...comme un renouvellement possible...des circonstances où doit se déployer l'activité. Il doit donner le sentiment d'une activité qui reste libre, qui n'est plus subordonnée aux contraintes extérieures, Au lieu de contraintes accidentelles, il lui faut des règles. (Cartron A., Winnikymen F., 2004, p90).

Un enfant quand il joue, il construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes.

Selon Piaget, le jeu est une activité essentielle à la construction de la fonction symbolique, de l'intelligence et par là de l'apprentissage scolaire.

Ce sont surtout les conflits affectifs qui réapparaissent dans le jeu symbolique, ce jeu paraît propre à la liquidation ou à la compensation des conflits, l'enfant qui joue à la poupée refait sa propre vie, mais en la corrigeant à son idée, il revit tous ses plaisirs et tous ses conflits mais en les résolvant, et surtout il compense et complète la réalité grâce à la fixation. (Chazaud J., 1999, p48).

Donc c'est sans doute une infraction aux disciplines ou aux tâches qu'imposent à tout homme les nécessités pratiques de son existence, le souci de sa situation, de son personnage. Le jeu permet d'appréhender des situations et des relations logiques par une activité symbolique créatrice et interactive.

D'autres auteurs comme L. Vygotsky considère que le jeu aide les jeunes enfants dans le développement des activités intellectuelles supérieures, les enfants effectuent des activités

qui les conduisent à s'élever au dessus de leurs niveaux cognitif et affectif initiaux. (Noel J-M, Leclerc D, Strayer F., 1990, p37).

Pour lui, le jeu constitue une activité primordiale pour le développement de l'enfant. Il sert les trois grands domaines de développement humain, à savoir, le développement moteur, le développement cognitif et le développement social et affectif. C'est également par le jeu que l'enfant apprend à communiquer ses besoins et à établir des relations favorables avec les autres.

Actuellement, on considère le jeu comme étant une fonction essentielle du Moi, Il semblerait peut être préférable de garder différentes interprétations fonctionnelles. On peut relever que l'enfant joue par plaisir pour exprimer l'agression, pour maîtriser l'angoisse, pour accroître l'expérience interne et externe et pour communiquer avec les autres et établir des contacts sociaux.

## **1 .2. Les fonctions du jeu**

Le Jeu est une activité essentielle pour l'enfant, c'est un facteur important dans l'acte d'apprentissage, sa spécificité se caractérise à travers ses fonctions. On peut dire qu'un enfant joue pour :

### **1.2.1. La découverte et la recherche**

Le jeu permis à l'enfant de se découvrir, il lui exige de chercher un but possible à atteindre à partir de ses modes de fonctionnement, ce qui l'oblige à chercher les solutions convenables pour arriver à son but.

### **1.2.2. L'application et la création**

C'est l'un des moyens d'apprentissage des nouveaux concepts en classe, mais c'est aussi le champ de la mise en œuvre des compétences précédemment acquises par l'enfant, qu'il va s'adapter à chaque jeu (des situations nouvelles), chose qui demande la créativité de l'enfant.

### 1.2.3. La communication

Une communication verbale ou non est toujours présente au sein d'un jeu, qu'elle soit collective par des échanges oraux ou même individuelle par des interventions ; dans tous les cas l'enfant va s'exprimer sur ce qu'il fait ou sur ce qu'il est en train de faire, pour participer, pour préciser sa démarche ou pour dire sa satisfaction, ou bien pour exposer ses difficultés.

### 1.2.4. L'évaluation

L'observation de l'enfant en train de jouer donne l'occasion à l'enseignant de l'évaluer, le jeu est un indicateur sur les compétences des enfants, il informe sur le degré de leurs acquisitions. À partir de l'évaluation l'enseignant peut vérifier si les objectifs visés dès le début sont atteints. (<http://www.pedagogieetphilosophiedujeu.blopost.com>).

Toute fonction commence par exister par elle-même avant de s'intégrer dans l'activité du sujet. Le jeu chez l'enfant pourrait alors se définir comme une activité qui s'exerce pour elle-même d'autant plus librement qu'elle est moins étroitement intégrée à des fonctions ou à des fins qui la dépassent. (Cartron A., Winnykamen F, 2004, p89).

### 1.2.5. Les fonctions de jeu selon H. Wallon

Selon H. Wallon, Le jeu comporte des règles, à l'évidence à partir d'un certain âge, mais précocement sous des formes frustes. L'opposition entre la spontanéité du jeu et l'apparition des règles peut se justifier par le fait que « la règle » dans le jeu diffère des règles de la nécessité pratique. C'est une règle inhérente au jeu lui-même, et non imposée pour des nécessités pratiques, de plus la règle introduit la dimension sociale du jeu.

La règle entraîne la transgression, donc la tricherie est extrêmement fréquente dans le jeu de l'enfant : « Nous nous trouvons ici entre deux limites : règle d'une part, loyauté, désir d'établir entre soi et autrui la mesure de ses forces, atteindre au niveau le plus élevé de ses performances, et, d'autre part, la tricherie, qui devrait être la ruine du jeu ...il y a dispute et rupture du jeu ». (Cartron A., Winnykamen F, 2004, pp89-90).

On comprend que le développement de l'enfant pour Wallon, est conçu comme résultant des interactions entre les contraintes neurobiologiques de maturation et d'adaptation d'une part, et les conditions sociale de relation d'autre part.

### 1.2.6. Les fonctions de jeu selon Winnicott

Pour Winnicott, « le jeu c'est la preuve continue de la créativité qui signifie la vie ». La théorie du jeu de Winnicott l'a amené à reconsidérer la technique de l'analyse, tandis que M. Klein transpose le jeu à la théorie analytique. Il nous semble que l'essentiel de l'apport de Winnicott tient à ce qu'il soutient que l'environnement ne peut être dissocié de la genèse d'un individu. (Chazoud J., 1999, p54).

Le jeu contient en germe cette genèse. Pour lui, dans la première enfance, l'enfant joue :

- **Pour le plaisir** : C'est le rôle reconnu par tous les auteurs ; l'enfant tire plaisir des expériences physiques et affectives du jeu. Il a plaisir à inventer.
- **Pour exprimer l'agressivité** : Le jeu permet à l'enfant d'exprimer des pulsions agressives sans retour de haine et de violence de la part de l'environnement, mieux de les exprimer par des colères. De plus, le déplacement qui s'effectue dans le jeu lui permet d'ignorer vers cette agressivité est dirigée.
- **Pour accroître leur expérience** : Selon D.Winnicott, des expériences extérieures ou intérieures peuvent s'avérer pleines de richesse, pour l'adulte, mais ce qui est riche se trouve affleurant dans le jeu pour l'enfant, donc le jeu développe la personnalité des enfants.
- **Pour établir des contacts sociaux** : Après avoir joué seul ou avec sa mère, c'est par le jeu que l'enfant pourra reconnaître à l'autre enfant une existence indépendante et nouer avec eux des relations amicales.
- **Pour communiquer avec les autres** : Le jeu permet à l'enfant d'exprimer à des enfants choisis de l'environnement ce qu'il ressent à l'intérieur ou à l'égard de l'extérieur. (Hesselberg M., 2001, p50-51).

D'après les fonctions présentées si dessus, on peut dire que le jeu est une activité indispensable pour l'enfant, et c'est en présence d'un adulte que l'enfant peut développer ses compétences et ses émotions puisque le jeu est un élément essentiel pour le développement psychologique, cognitif, affectif et social de l'enfant.

### **1.3. Les types de jeu**

Tous les types de jeu contribuent au développement cognitif de l'enfant en lui permettant de développer ses habilités langagières et sa capacité à résoudre des problèmes. A son insu, il assimile les concepts qui seront à la base de ses apprentissages scolaires ultérieurs.

Le développement cognitif d'un petit enfant qui lui permet de s'adonner à des jeux de plus en plus complexes, on peut identifier quatre catégories de jeux qui présentent des degrés de complexité croissant sur le plan cognitif :

#### **1.3.1. Le jeu fonctionnel**

La forme la plus simple de jeu, qui commence très tôt dans l'enfance. Ce type de jeu est constitué d'actions répétitives impliquant des mouvements musculaires tel que frapper sur des chevilles, faire rouler une balle, etc. (Papalia D. et Sallyods R., 2010, p159)

#### **1.3.2. Le jeu constructif**

Le deuxième degré de complexité cognitive des jeux apparaît vers l'âge d'un an, qui consiste à utiliser des objets pour construire ou créer autre chose. (Ibid. p160).

Cette catégorie de jeu se traduit par la construction d'un objet en suivant un plan mental, par exemple bâtir une tour avec des cubes. (Jean P. et Weitzman E., 2004, p115).

#### **1.3.3. Le jeu symbolique**

Le troisième degré de complexité apparaît au cours de la deuxième année, que l'on nomme également jeu dramatique ou jeu de faire semblant. Il apparaît à la fin du stade sensorimoteur.

Cette catégorie se traduit par une situation imaginaire comme faire semblant d'être quelque chose ou quelqu'un d'autre, en s'adonnant à des activités d'abord relativement simples puis de plus en plus complexes. (Papalia D. et Sallyods S., 2010, p167).

#### **1.3.4. Le jeu formel**

Le quatrième et dernier degré de complexité les jeux formels ou jeux de règles, ce type de jeu établissent des procédures qui doivent être connues de tous les partenaires. Ce n'est que vers la fin du stade préopératoire que l'enfant peut participer efficacement à ce type de jeu

puisque celui-ci nécessite généralement la mise en relation de plusieurs aspects d'une situation. (Ibid. p168).

En fait, il s'agit qu'un partenaire avec plus d'habiletés qui lui offre un soutien approprié pour qu'il soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée et devient autonome. Avec la présence de l'autre l'enfant peut établir des relations interpersonnelles et peut communiquer. Graduellement il apprend à exprimer ses émotions, ses besoins et apprend à nommer les émotions et les besoins des autres.

## **2. La notion d'Etayage**

### **2.1. Définitions**

L'adulte joue un rôle majeur dans l'accompagnement d'un enfant, c'est d'être partenaire dans les interactions langagières avec les enfants pour leur donner l'occasion de négocier avec lui le sens de ce qu'ils cherchent à exprimer.

Il s'agit d'un accompagnateur qui permet à l'enfant à revoir ses stratégies et ses procédures qu'on entrera dans une relation dialogique, dans une dialectisation des enjeux. Tout dépend donc de la façon d'utiliser l'élément tiers et du but que l'on a. Le guidage impose, ou facilite, suscite, impulse, propose et laisse l'apprenant affronter la difficulté. (Vial M., 2007, p10).

D'abord, accompagner quelqu'un pour apprendre est une relation éducative, l'éducation ne se ferait que dans le milieu scolaire, ce qui ferait de la relation éducative la confrontation d'un maître et d'un élève, dans la réduction de l'éducatif au pédagogique. Or, l'école est peut être un prototype de l'éducation mais ce n'est pas le seul lieu où l'éducation se fait : la famille d'abord est d'autres secteurs professionnels s'y consacrent. L'éducateur est une figure qui s'actualise dans tous les métiers de l'humain.

Ensuite, l'accompagnement est en train de devenir un mot-valise. Il est utilisé sans effort de caractérisation, en extension, comme dans la langue de tous les jours, pour désigner tout processus d'influence ou d'éducation de l'autre, sans discrètement mais dont on veut signaler les effets bénéfiques. (Ibid. p11-21).

C'est une approche destinée à aider des personnes en quête de repères à construire leur identité personnelle et/ou professionnelle et à vivre dans la meilleure harmonie possible avec leur environnement.

Il faut dire qu'une relation d'étayage en psychologie clinique désigne une modalité de relation d'objet caractérisée par la dépendance du sujet à l'objet ; celui-ci apparaît indispensable à l'équilibre psychoaffectif de l'individu.

Et en psychologie de développement, c'est une aide apportée au sujet par un individu plus capable, suite à une initiative prise par le sujet dans son activité. (Charron C. et al. 2007, p68).

Alors, c'est grâce à la tutelle que l'enfant apprend à communiquer avec autrui, il pourra interagir avec les enfants de même âge dès qu'il aura assez d'autonomie et de compétences pour le faire.

Il représente donc la modalité d'intrication des pulsions sexuelles aux pulsions d'autoconservation, Il permet de saisir le mode d'organisation de certains symptômes. L'organe qui supporte à la fois le processus de satisfaction des pulsions sexuelles et d'autoconservations, constituera le lieu privilégié de l'éclosion d'un symptôme lorsque ces deux types de pulsions s'opposeront à la faveur d'un conflit psychique. (Bloch H. et al., 1992, p285).

On comprend que cette forme d'accompagnement, se situe au niveau de la relation entre l'adulte et l'enfant en situation d'apprentissage. L'enfant doit d'abord être engagé dans un problème qui l'intéresse et il est engagé dans le processus avec un adulte ou un pair qui se joint à lui pour atteindre un but.

## **2.2. Les approches du développement cognitif de l'enfant**

Au sein d'une analyse psychosociale, le modèle explicatif relève d'une lecture ternaire des interactions individu/environnement social.

Ici, les variables sociales sont supposées jouer un rôle dans les mécanismes du développement, dans cette perspective les travaux ont mis l'accent sur l'origine sociale de l'intelligence l'étude des processus socio cognitifs du développement. Ces travaux ont été particulièrement marqués par la thèse de L. Vygotsky, ce dernier étudiant le développement des processus psychiques supérieurs.

En fait, Les recherches inspirées de la théorie socioculturelle se penchent sur la manière dont le contexte culturel influence les premières interactions sociales de l'enfant, et comment celle-ci peuvent favoriser les compétences cognitives.

Cette théorie reconnue, entre autres, pour son apport au niveau des dimensions sociale et culturelle dans le développement de l'enfant. (Papalia D., Sallyods R., 2010, p20).

D'abord, L. Vygotsky indique que les modes de pensée sont le produit des institutions propres à la culture dans laquelle se développe l'individu. Le développement serait le processus par lequel l'enfant intériorise les résultats de ses transactions avec l'environnement. Il accorde donc à l'environnement humain de l'enfant une importance déterminante.

Ce chercheur a apporté des éléments importants à la compréhension du développement intellectuel de l'enfant. Pour lui, la culture et l'environnement sont des facteurs déterminants pour le développement de sa pensée.

Ensuite, un autre chercheur, J. Bruner propose une véritable théorie de la perception, qu'on peut présenter comme suit. Au moment où des stimulations atteignent les récepteurs sensoriels, un sujet est toujours dans un certain état de préparation, qui découle à la fois de toutes ses expériences antérieures et des événements qui viennent de se produire. Cet état "central directeur" va orienter la sélection et le traitement des informations véhiculées par les stimulations. (Bruner J, 1987, p20).

Ces travaux donc s'avèrent proches de ceux de Vygotsky quant au rôle joué par la médiation due à l'adulte en interaction avec l'enfant, particulièrement mais non exclusivement grâce au langage. (Cartron A., Winnykamen F., 2004, p114).

### **2.2.1. L'approche socioconstructiviste**

Selon cette approche, les adultes ou les enfants plus âgés qui entourent l'enfant doivent servir de guides. Ils doivent encadrer l'apprentissage de l'enfant et le soutenir dans l'organisation de sa pensée, avant même qu'il ne soit prêt à le maîtriser et à l'intégrer. (Papalia D., R. Sallyods, 2010, p25).

Elle donne une place majeure à l'étayage selon lequel l'enfant apprendrait à mettre en œuvre les opérations cognitives et linguistiques utiles à la compréhension et à l'apprentissage, par le biais de ses interactions avec des personnes de son entourage jugées plus expérimentées dans l'usage de ces dernières.

Ainsi, pour comprendre le développement cognitif, il faut prendre en considération les processus historiques, sociaux et culturels qui forment le contexte dans lequel l'enfant se développe et qui lui servent de guides, puisque sa façon de penser en découle.

Donc un développement cognitif est conçu : « comme le mouvement d'appropriation par l'individu des activités humaines déposées dans le monde de la culture ». (Noel J-M, Leclerc D, Strayer F., (1990), p34).

D'après L. Vygotsky l'intelligence se développe grâce à des outils psychologiques, dont le plus important est le langage utilisé par les adultes pour communiquer avec l'enfant ce qui permet à celui-ci d'intérioriser ses activités physiques en activités mentales de plus en plus complexes. (Papalia D., Sallyods R., 2010, p23).

Son but fut l'élaboration d'une théorie des « fonctions psychiques supérieures » grâce à la méthode génétique, conçue comme une « histoire sociale » : l'intelligence se développerait grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouverait, tout d'abord, dans son environnement social parmi lesquelles l'activité pratique serait intériorisée en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots, sources de la formation des concepts. (Bloch H. et al. 1992, p827).

Alors, il indique que les modes avancés de pensée doivent être transmis à l'enfant au moyen de mots, de sorte que le langage devient graduellement un instrument dans le processus de développement des modes de pensée. Il ajoute que l'éducation linguistique donnée à l'enfant influence grandement le niveau conceptuel de pensée qu'il aura. Si son environnement est dominé par un langage pauvre, il sera limité dans sa capacité de penser.

D'une manière plus claire, le socioconstructivisme est une théorie cognitiviste selon laquelle le développement cognitif s'explique en partie par l'influence des processus historiques, sociaux et culturels à l'œuvre dans l'environnement de l'enfant. Un développement cognitif résulte de la collaboration active entre l'enfant et son environnement. On peut constater l'idée de base de cette théorie dans les titres de plusieurs ouvrages aujourd'hui. Dans le sens d'interagir et connaître, d'apprentissage de groupe, de partage d'idée dans l'apprentissage.

### **2.2.1.1. Le développement des apprentissages**

L'apprentissage est un processus actif et dynamique du changement de la participation et pas seulement l'arrivée à un point déterminé. Le processus d'étayage doit toujours tenir compte du point de départ de l'enfant.

L. Vygotsky nous propose d'imaginer l'exemple de deux enfants soumis à un examen et dont leur âge mental a été fixé à sept ans. Cela signifie que ces deux enfants pourraient résoudre des tâches accessibles à des enfants de cet âge. Cependant, si nous essayons de leur faire résoudre d'autres tests, une différence peut apparaître entre les deux enfants. À l'aide de

questions posées, d'exemples, etc., l'un pourrait par exemple, résoudre des tests adaptés aux sujets de deux ans plus âgés alors que l'autre résoudra seulement le test qui dépasse de six mois cet âge. (Bronkard et Schneuwly, 1985, p107).

On peut constater l'idée de base de la théorie de Vygotsky, dont l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre un enseignant et l'enfant qui va dans le sens d'interagir, de connaître et de partager les idées. Les nouvelles acquisitions permettent le développement de nouveaux concepts à partir des concepts préexistants chez l'enfant. Les apprentissages entraînent donc le développement qui peut être décrit comme une réélaboration des concepts antérieurs.

Pour Vygotsky, chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique.

Il pense que la collaboration est plus efficace lorsque l'enfant est associé à un partenaire plus avancé, il rompt en effet avec la vision piagétienne selon laquelle le développement est conçu comme facteur largement indépendant de l'apprentissage et de l'éducation comme la base, le présupposé de ces deux facteurs de l'ontogenèse. Il affirmait que le bon apprentissage est celui qui précède le développement. (Op.cit. p110).

De même que les travaux de Bruner, soulignent également l'importance des relations entre la mère et l'enfant pour le développement de nombreuses fonctions comme le langage. La mise en place de jeux précoces entre la mère et l'enfant comme le jeu du « coucou » au cours duquel la mère cache et découvre son visage puis celui de l'enfant occupe une place centrale. Ce jeu développe des routines ou des scripts qui préfigurent les tours de parole du langage.

Cette activité souligne le rôle de la mère qui dans les premiers temps adapte ses comportements et ses productions verbales aux comportements du bébé afin d'assurer le maintien et la régulation de la relation de communication. Par la suite l'enfant devient progressivement sensible à l'existence de règles du jeu. Il participe plus activement au déroulement des échanges et devient même capable d'exercer un contrôle sur les échanges en modifiant les règles par exemple. (Bruner J., 1983, p21).

En effet, les apprentissages préscolaires se situent entre deux extrêmes, l'apprentissage réactif, c'est que le préscolaire présente des concepts ou des connaissances propres de l'enfant, et l'apprentissage spontané, où l'enfant détermine en quelque sorte le programme de

son apprentissage par les besoins de connaissance qui surgissent des interactions qu'il entretient avec son environnement.

Donc le rôle de l'éducatrice en petite enfance, a une place primordiale dans le développement de l'enfant. Le lien qu'il développe avec l'enfant et le niveau de collaboration qu'il établit avec lui dans diverses situations de résolution de problèmes contribuent à son développement.

Finalement l'apprentissage, n'est pas la simple réplique de développement, il est en réalité à la fois la source est le résultat du développement de l'individu, dans un milieu social et physique qui certes, le façonne, mais sur le quel il agit en retour et ce construit sous l'effet de la médiation de l'adulte. (Op.cit. p45).

Il faut dire que l'intervention opérante de l'adulte, c'est une condition du développement des fonctions supérieures de l'intelligence de l'enfant, auquel participe à un très haut degré l'apprentissage. Pour comprendre une situation d'étayage adulte-enfant, il faut nécessairement observer le comportement de l'enfant et celui de l'adulte. Un des buts majeurs de l'étayage est de garder l'enfant qui fait une tâche dans sa « zone de développement proximal ».

### **2.2.1.2. La zone proximale de développement**

L'être humain apprend et se développe par le biais de ses rapports avec autrui, d'une part, et de ses propres efforts d'intégration, d'autre part.

La zone proximale de développement suppose une interaction entre deux personnes, interaction au sein de laquelle l'une comme l'autre peut construire ou modifier sa représentation d'un concept.

L.Vygotsky a élaboré comme concept important: «la Zone de Développement Proximal » qui est la distance entre le développement actuel de l'être humain et le niveau qu'il atteint au moment où il résout des problèmes à l'aide de pairs. C'est dans cette possibilité d'interaction humaine qu'a lieu le jeu. Au moment où il joue, l'enfant met en exercice les différentes combinaisons permises par le cerveau, et c'est justement dans cette quête de la meilleure combinaison qu'apparaît la créativité en son essence. (Papalia D., Sallyods R., 2010, p20).

Il différencie alors le degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant et un niveau de développement potentiel. Entre les deux se situe la zone proximale de développement qu'il définit comme ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne

sait pas faire tout seul. Cette notion est fondamentale pour la définition des apprentissages. Dans ce cadre il convient de donner aux apprentissages une fonction de sollicitation et de dépassement du niveau de fonctionnement manifesté. Ceci est en totale cohérence avec le fait que l'apprentissage doit précéder le développement.

Pour comprendre le rapport entre développement et possibilité d'apprentissage, ce chercheur propose de distinguer deux niveaux de développement : le niveau de développement présent ou actuel (évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul) et le niveau de développement potentiel ou proximal (évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté). (Ibid. p 23-24).

En faite, La zone proximale est une composante cruciale du processus de développement car elle prépare ce que l'enfant pourra ultérieurement réaliser seul : « ce qu'un enfant peut faire aujourd'hui en collaboration avec autrui, il peut le faire tout seul demain ». (Noel J-M, Leclerc D, Strayer F., (1990), p38).

Puisque la relation avec les enfants se construit, l'adulte doit être sensible et attentive à l'enfant. L'enfant sera plus apte à faire de nouvelles explorations lorsqu'il se sait en confiance et en complicité avec un adulte qui le connaît. L'adulte qui l'observe et qui a établi avec lui une relation significative sera plus à même de percevoir, de le comprendre et pourra ainsi mieux s'ajuster dans sa zone de développement proximal.

Cette zone explique une corrélation connue entre la place de l'enfant dans la fratrie et l'âge moyen d'acquisition de la théorie de l'esprit : Les puînés des fratries accèdent à la théorie de l'esprit plus précocement que les enfants uniques ou les aînés de la fratrie. Les enfants légèrement plus âgés présents dans l'entourage proche influencent donc probablement l'acquisition de la théorie de l'esprit. Elle se situe ainsi à mi-chemin entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il n'arrive pas à faire sans aide. (Nathalie, Nader-Grosbois, 2012, p41).

Elle aide ainsi à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition. L'état de développement mental de l'enfant peut ainsi être déterminé sur la base d'au moins deux facteurs : celui du développement actuel et celui de la zone proximale de développement.

Il est également important de rappeler que les médiateurs (parents, enseignants, éducateurs...) favorisent la médiation et l'appropriation par l'individu « de l'expérience millénaire de l'humanité » et sont ainsi les instruments qui vont permettre à l'individu de

s'approprier les connaissances et compétences déployées dans le groupe. En d'autres mots, ils permettent la progression dans la zone proximale de développement. (Angel R., 1990, p112).

C'est dire à la fois que, si la tâche entre dans son champ de compétence, l'enfant va réussir. S'il échoue cela peut être lié à la complexité ou à la nouveauté. Avec sa capacité actuelle, il ne va pas arriver à faire l'activité. Mais s'il y ait une médiation humaine c'est-à-dire que la personne n'est pas là pour accomplir à sa place, mais pour lui fournir des éléments qui l'aideront à se développer au niveau cognitif.

D'une manière générale, l'activité de médiation dans la zone proximale de développement a pour conséquence, si elle est bien conduite ; en premier lieu, permettre à l'enfant de fonctionner conjointement avec autrui à un niveau supérieur à ce qu'il était capable de faire seul, dans un second temps, de fonctionner seul à ce niveau atteint en groupe.

Il faut souligner que les travaux de J. Bruner donne également l'importance aux interventions des adultes, ce qui aide l'enfant à résoudre ses problèmes, réduire la difficulté de la tâche à maintenir l'attention de l'enfant et évaluer les résultats en valorisant les réussites et en valorisant les échecs.

### **2.2.2. L'approche de J. Bruner**

La position de J. Bruner introduit deux concepts clefs rendant compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle, celui d'étayage et de format. L'étayage permet à l'enfant d'aller au-delà de ce qu'il est capable de faire seul, puis qui disparaît lorsque l'enfant parvient à réaliser la tâche de façon autonome.

Ses premières recherches se situent dans le cadre du fonctionnalisme probabiliste, courant d'idées qui rassemble, vers 1950 plusieurs chercheurs dont la préoccupation commune est d'introduire une nouvelle approche de la perception ("new-look perceptif"). Convaincus que la perception n'est jamais entièrement déterminée par le contenu du message sensoriel, ils démontrèrent, à l'aide d'expériences ingénieuses, l'influence de diverses variables (expériences antérieures, besoins organiques et sociaux, émotions, défenses, mobiles, valeurs, etc.). (Bruner J., 1998, p15).

Son approche est à la fois constructiviste et interactionniste. S'il partage certaines idées de vygotsky telles que le rôle de la médiation sociale dans la construction des connaissances et l'importance de l'apprentissage pour réaliser le développement, il affirme

que la médiation sociale lors des conduites d'enseignement /apprentissage se fait dans le cadre d'un mode communicationnel. (Maryvonne M., Pichat M., 2007, p38).

Ses recherches vont alors porter sur le développement cognitif de l'enfant, puis du bébé. Représentation, classification, mémorisation, récolte d'information, etc., en sont les thèmes. Un rôle fondamental est accordé au langage, car Bruner voit dans le développement linguistique la cause du développement intellectuel.

Alors J. Bruner, compare les interactions entre l'adulte et l'enfant à un système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un étayage à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul.

Le développement humain se réalise dans un contexte et celui-ci est principalement d'ordre culturel. Plus précisément, c'est par le contexte culturel que l'activité individuelle prend une signification en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif structuré. C'est également grâce aux échanges sociaux que l'enfant incorpore des pratiques de métacognition qui lui permettent d'acquérir un contrôle croissant sur sa propre activité intellectuelle. (Bruner J., 1998, p19).

Il a alors pour projet d'impulser une "révolution cognitive" qui placerait "la signification au centre de la psychologie" ; en unissant les efforts de la psychologie à ceux de l'anthropologie, de la linguistique, de la philosophie, de l'histoire et du droit :

« Nous voulions découvrir et décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde, et émettre des hypothèses sur les processus à l'œuvre dans cette création. Nous voulions étudier les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner un sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence » (Bruner J., 1997, p17).

### **2.2.2.1. Développement des compétences : tutelle et étayage**

Bruner met en lumière des interactions de tutelle dans lesquelles l'adulte tente d'aider l'enfant à résoudre un problème dont il n'arrive pas à trouver tout seul la solution. Dans le cadre de ces interactions, Bruner attire l'attention sur deux concepts-clés qui interviennent

dans la régulation des processus des interactions : l'étayage et les formats d'échanges. Il définit l'étayage comme l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte qui permettent à l'enfant de résoudre des tâches difficiles. (Maryvonne M., Pichat M., 2007, p41).

Il affirme que le développement de l'enfant s'organise autour du savoir-faire, savoir comment accomplir ses intentions, ce qui requiert une élaboration communautaire, une trame sociale des intentions et de leur accomplissement. (Bruner J., 1998, p16).

**-Intentionnalité** : le développement de l'intelligence est d'abord intimement lié à la capacité de construire des comportements intentionnels, lesquelles intentions sont fondamentalement liées à la culture des individus. Ces conduites intentionnelles ne dérivent pas de réflexes (contrairement à ce qu'affirme Piaget), mais constituent une propriété initiale du fonctionnement neurobiologique : on naît avec des intentions.

Les premières conduites intentionnelles ne vont pas se réguler de l'intérieur, mais vont se réguler sous l'effet de l'acte. Partant de l'intention, l'action est volontaire, elle comporte un sens et un but. Bruner observe dès les tous premiers comportements des nourrissons à quel point l'intentionnalité précède le savoir-faire. (Ibid. p18).

**-Interactions et communications** : le développement cognitif de l'enfant va se faire dans les cadres contextuels d'interactions, d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Le terme interaction entendu en son sens large fait référence à l'articulation des conduites de deux congénères (animal ou humain) mis physiquement en présence l'un de l'autre. (Bruner J., 1987, p21).

Ainsi, les situations de communication constituent un sous-ensemble des situations interactives. Chez l'homme, la capacité à communiquer se réalise en divers codes conventionnels ; ce sont des comportements spécifiques (comme la production de sons) qui sont dotés d'un statut de signal.

Le sens classiquement donné à ces situations présuppose dans la communication référentielle, un référent, connu de l'un des partenaires, et que l'autre devra reconnaître. (Cartron A., Winnykamen F., 1999, p125).

- **Contexte des échanges interactifs** : Sont indissociables de la construction commune du sens. Le contexte situationnel détermine le type d'échanges possibles. Précisons cela :

Les savoir-faire vont s'élaborer dans le cadre contextuel de situations interactives, dans des contextes situationnels. Par exemple la situation "toilette", où la mère procède à la toilette de l'enfant, est un contexte situationnel dans lequel s'effectuent des échanges interactifs. Les

différents procédés que la mère va mettre en œuvre avec l'enfant vont devenir familiers, et s'avérer transférables. (Bruner J., 1998. p128).

- **Formats** : au sein des contextes se développent, en collaboration, des "formats" spécifiques. Un format est une situation d'actions-échanges dont on peut décrire les variables et les supports : tel type d'activité, avec telle séquence intention-réalisation feed-back, dans tels contexte humain, et où jouent simultanément divers langages et divers codes, dont on peut faire l'analyse sur le plan de l'efficacité concrète. (Ibid. p39).

- **Savoir-faire et compétences** : aux savoir-faire, BRUNER associe le concept de compétence. Le mot compétence désigne un vaste éventail de savoir-faire ainsi que leurs applications. D'une façon générale, parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, au sens de l'intelligence opérative. C'est-à-dire du savoir comment ("knowing how") plutôt que du savoir que ("knowing that").

La compétence suppose en effet l'action, la modification de l'environnement comme adaptation à cet environnement. (Bruner J., 1987, p172).

-**Place de l'imitation** : L'imitation assure une fonction d'apprentissage qui constitue une condition nécessaire de la transmission d'une culture. C'est-à-dire qu'elle est liée à l'intentionnalité, l'acquisition, et le développement de savoir-faire.

Pour Bruner, l'imitation assure une fonction d'apprentissage par observation du congénère. Ce mode d'apprentissage constitue une condition nécessaire, mais non suffisante, de la transmission de la culture. (Cartron A., Winnykamen F., 1999, p123).

- **Interaction de tutelle** : dans cette acquisition des savoir-faire et compétences, dans la résolution de ses problèmes, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences.

Selon Bruner, l'enfant développe ses capacités cognitives et communicatives au sein des scénarios interactif, ludique avec leurs parents. Ces scénarios favorisent les actions conjointes, les requêtes, l'alternance des rôles, par des régulations externes, l'adulte amène l'enfant à intérioriser des schèmes, concepts et processus de raisonnement qui font l'objet de régulations intrapsychique. (Nathalie, Nader-Grosbois, 2013, p80).

-**Etayage** : observant, en situation de laboratoire, comment des mères aident leur enfant à réaliser des puzzles, Bruner conclut que l'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert « à prendre en mains ceux des éléments de la

tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner J., 1998, p263).

Cette dernière notion est intimement liée au concept Vygostkien de Zone Proximale de Développement, puisque Bruner l'utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable.

Le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une interaction sociale. Une condition essentielle doit être remplie : « l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide » (Bruner J., 1997, p127).

Autrement dit, la compréhension de la solution doit précéder sa production. En effet, il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la connaissance des résultats.

J. Bruner décrit alors des étapes d'étayage de l'adulte à l'égard du jeune enfant, l'adulte émet des stratégies visant à éviter les distractions pour une meilleure attention de l'enfant, à préciser le but à mettre disposition des moyens concrets pour la réalisation de la tâche et la rendre accessible suivant le succès de l'enfant de résoudre la tâche tout en encourageant pour ses efforts et réussites. (Nathalie, Nader-Grosbois, 2013, p78).

Pour lui le processus d'étayage, de soutien, de tutorat et de guidage implique six fonctions :

**-L'enrôlement :** correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche.

En somme, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser. (Bruner J., 1998, p277).

**- La réduction des degrés de liberté :** correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution.

Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre. (Ibid. p 278).

Il simplifie la tâche jusqu'au où l'enfant peut reconnaître qu'il a réussi ou non à répandre aux exigences de la tâche. (Maryvonne M., Pichat M., 2007, p161).

**-Le maintien de l'orientation :** consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche.

Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. En résumé, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini. (Op.cit. p32).

**-La signalisation des caractéristiques déterminantes :** suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution. (Bruner J., 1998, p36).

**- Le contrôle de la frustration :** qui a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs. (Bruner J., 1987, p39).

**- La démonstration ou présentation de modèles :** consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation. (Ibid. p40).

### 2.2.2.2. Les trois modes de représentation

Il existe pour Bruner trois modes de représentation du monde. Ce sont trois modes que l'enfant acquiert successivement au cours de son développement. Mais ce sont aussi trois modes d'activité cognitive dont dispose l'adulte :

**-Le mode éactif (représentation éactive) :** l'information est représentée en termes d'actions spécifiées et habituelles (ex : marche, bicyclette). Il n'y a ici ni images ni symboles ou signes verbaux. Les activités sont menées sur un mode seulement procédural.

C'est le premier niveau de représentation qu'acquiert l'enfant. Lié à l'action, il correspond au stade sensori-moteur de Piaget. (Bruner J., 1998, p192).

-**Le mode iconique (représentation iconique)** : l'information est représentée en termes d'images. Le sujet construit là, à propos d'objets du monde réel, des représentations qui sont indépendantes des actions qu'on peut exercer sur eux.

Les images ne saisissent pas seulement la particularité des événements ou des objets: elles donnent naissance et servent de prototypes aux classes d'événements ; elles fixent des repères auxquels on peut confronter les événements afin de les classer. (Ibid. p193).

-**Le mode symbolique (représentation symbolique)** : l'information est représentée sous forme d'une schématisation arbitraire et abstraite (c.à.d. sans lien analogique avec l'objet représenté). Tout système de symboles (les mathématiques par exemple) peut servir d'outil à de telles représentations, mais le langage naturel en constitue le support majeur.

Ce troisième niveau auquel accède l'enfant est celui de la représentation abstraite, d'une conceptualisation des situations. La représentation symbolique met en jeu le langage. (Bruner J., 1997, p52).

Les deux premiers niveaux peuvent être expliqués par l'interaction avec le milieu physique, le troisième niveau suppose l'apport d'un système symbolique par le milieu social, il est donc nécessairement tributaire de la culture.

Dès que le mode de représentation symbolique intervient, il n'est plus possible de parler de développement cognitif en le dissociant du langage, et par conséquent, il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu culturel. (Ibid. p193).

Enfin, on peut dire que ces trois modes de représentation permettent à l'enfant de fonctionner au niveau qui lui est le plus utile à un moment donné.

### **2.3. La Tutelle et processus d'étayage d'après les deux approches**

L'étayage de l'enfant par l'adulte rend possible la transition entre le guidage et l'autoguidage, à travers une période de guidage interindividuel où la contribution de l'adulte se fait progressivement moins importante, au bénéfice de la contribution du sujet. Il faut insister sur le fait que l'efficacité de l'aide apportée par l'adulte à l'enfant reste déterminée par le niveau de capacités actuelles de ce dernier. (Cartron A., Winnykamen F., 2004, p121).

Son rôle est également primordial dans l'étayage de l'enfant pour la résolution de problèmes. Bruner emprunte à la linguistique l'expression suivante : « la compréhension de la solution doit précéder sa production ». L'adulte connaissant la réponse va pouvoir expliquer la démarche qui permettra à l'enfant d'arriver à la solution. Il guidera les tentatives de l'enfant jusqu'à la réussite par la construction de « formats » qui encadrent les actions des enfants.

Ainsi, l'adulte va limiter la distraction de l'enfant en maintenant son attention centrée sur le problème à résoudre. Il assure une convergence constante entre son attention et celle de l'enfant au cours de l'interaction. (Bruner J., 1998, p36).

La tutelle, désigne une situation de guidage où l'expert étaye l'activité de novice dans des situations de résolution de problème. Ils définissent l'interaction de tutelle au sein de laquelle le novice à l'initiative de la résolution mais est aidé dans sa résolution par un tuteur plus avancé que lui dans une tâche bien définie. (Ibid. p40).

Ces auteurs associent le concept de zone proximale de développement au principe pragmatique « la reconnaissance précède la production » ; une aide par l'adulte porte sur ce que l'enfant peut déjà comprendre sans qu'il puisse encore le produire seul.

En retient donc que l'adulte va également fournir des moyens pour résoudre le problème en orientant les activités de l'enfant lorsque le but à atteindre ou les moyens à utiliser ne sont pas bien identifiés. Afin de limiter la difficulté de la tâche, l'adulte propose des problèmes pour lesquels l'enfant possède les outils nécessaires à sa résolution même s'il est incapable de le résoudre seul. L'adulte va par conséquent mettre l'enfant en situation de réussite face à de nouvelles tâches de difficulté croissante.

D'une manière générale, l'adulte qui interagit avec l'enfant lui fournit un support destiné à restreindre la complexité de la tâche de manière à ce que l'enfant puisse l'accomplir. En effet c'est au travers des interactions répétées d'un expert qui critique, évalue et élargit le cadre de l'expérience que le sujet pourra construire ses propres instruments de pensée.

## Résumé

Il faut dire que, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle. Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement, dans une culture donnée l'enfant ne peut pas se découvrir lui-même. C'est en s'étayant sur l'autre que l'enfant peut développer ses connaissances et construire sa personnalité.

En résumé, l'accompagnement sous la forme de l'étayage se veut donc interactif. Il ne s'agit pas ici que du rôle de l'adulte. L'accompagnateur et l'enfant doivent ensemble créer un contexte où ils pourront l'un avec l'autre comprendre une situation et la résoudre. L'adulte doit à partir de son observation de l'enfant chercher à connaître son point de vue.

L'adulte plus expérimenté aide l'enfant dans sa compréhension du monde qui l'entoure. Il l'accompagne dans la résolution de différents problèmes en étant un médiateur de sa culture et des pratiques qu'il a acquises à travers le temps. Dans le contexte des CPE, l'adulte qui souhaite parvenir à cette forme d'accompagnement, doit s'appuyer sur des bases qu'il a construites avec l'enfant. Pour être dans un terrain d'intersubjectivité, une relation de confiance doit être établie.

## 1. Problématique

L'éducation cherche à modeler les comportements, les attitudes, les savoirs et les valeurs des membres d'une société donnée. Dans toutes les sociétés, on trouve toujours un ensemble d'organismes, de structures qui assurent, d'une façon ou d'une autre l'éducation.

Le milieu familial est le premier milieu éducatif pour l'enfant, c'est le premier espace social dans lequel chaque individu fait l'expérience de sa subjectivité. Elle est pour l'enfant, la base, le cœur, le fondement de tous les autres liens sociaux à établir et à construire. Puis c'est l'école à tous ses niveaux qui assure cette fonction. (Zaousche-Goudron, 2002, p25).

La famille ne serait être considérée comme le seul pôle d'éducation et de socialisation de l'enfant, le passage de la sphère familiale aux lieux d'accueil de la petite enfance est nécessaire pour le développement de l'enfant. Il se situe alors au point de rencontre de deux projets éducatifs lorsqu'il sort des relations familiales pour entrer dans une crèche c'est aussi la rencontre avec de nouveaux objets qui portent des cultures différentes qui conditionnent l'occasion à d'autres rapports avec l'environnement.

La crèche est un milieu éducatif où l'enfant doit s'approprier des règles, des normes et des valeurs qui vont enrichir sa vie et contribuer au développement de sa personnalité. Cela confirme que les membres de la famille ne sont pas les seuls partenaires sociaux de l'enfant, mais des collaborateurs avec le personnel de la crèche pour lui permettre de s'initier à la vie de groupe, anticiper sa scolarisation et l'accompagner vers son autonomie.

L'équipe éducative propose à l'enfant des activités d'éveil, riches, variées et stimulantes qui lui permettent un épanouissement de son potentiel physique, psychologique, intellectuel et affectif, en respectant son rythme personnel et qui lui permettent de se développer tout en favorisant son autonomie pour faciliter le passage entre le milieu protecteur de la famille et celui de la crèche.

La formation des éducateurs du préscolaire est une formation particulière, elle ne peut se faire sur un mode classique, mais doit partir de leurs expériences, de leurs observations et leurs données du sens par un éclairage théorique. Il s'agit de la pédagogie pour adulte avec tout ce qu'elle recèle de spécifique. Tout comme les enfants, elles transmettent des savoirs et savoir-faire, des pré-requis minimum, des conceptions adaptées ou inadaptées qui ont besoin d'être améliorées, complétées, clarifiées par une formation appropriées.

## Problématique et formulation des hypothèses

---

La présence d'un adulte dans la vie crée une sécurité chaleureuse auprès de l'enfant ainsi dès leur plus jeune âge. L'adulte laisse l'enfant faire de nouvelles choses en restant auprès de lui, en l'accompagnant et l'encourageant par des paroles rassurantes et s'il exprime la demande, en lui expliquant comment il doit s'y prendre. Il accompagne l'enfant dans le développement de son autonomie qui s'acquiert dans différents domaines tel que la motricité, le jeu, le langage, les repas, l'habillement etc.

L'attention portée par l'adulte sur le jeu valorise l'enfant et permet d'avoir plus de créativité. L'accompagnement à l'observation pour les éducateurs ou par les professionnels et les parents, permet de trouver la bonne posture. C'est une forme d'intervention de l'adulte pour faire respecter le jeu de l'enfant.

Les psychiatres et les psychanalystes, se sont eux aussi intéressés au jeu considéré comme mode d'expression et de construction de soi de l'enfant. L'importance du jeu et de son rôle structurant dans le développement de l'enfant ne fait aucun doute pour les auteurs qui se sont penchés sur l'ontogenèse psychologique, affective et cognitive.

Selon Winnicott, le jeu est signe de la bonne santé mentale de l'enfant « Si un enfant joue, peu importe la présence d'un symptôme ou deux, il n'ya au fond rien de grave. Le jeu montre que l'enfant est capable de vivre et de devenir finalement un être humain complet ». (Winnicott D-W., 1975, p23).

Alors pour accompagner l'enfant dans son développement, l'adulte doit créer un environnement qui lui permet d'être actif à la mesure de ses capacités. Il doit créer un environnement où l'enfant peut agir seul et encourage sa curiosité. Donc pour guider et soutenir l'enfant, l'adulte doit mettre en place une relation basée sur la confiance où chaque participant a une place reconnue dans l'échange. C'est par le dialogue que l'enfant construit ses connaissances.

Les interventions de l'adulte accompagne l'enfant, dans la zone située entre ce que l'enfant est capable de faire par lui-même et ce qu'il peut réussir avec assistance c'est dans cette zone que se situent les interactions d'accompagnement ou d'étayage. Il s'agit de la zone proximale de développement.

Le terme « étayage » est introduit par S.Freud pour désigner la relation primitive des pulsions sexuelles aux pulsions d'autoconservation « les pulsions sexuelles, qui ne deviennent

## Problématique et formulation des hypothèses

---

indépendantes que secondairement, s'étayent sur les fonctions vitales qui leurs fournissent une source organique, une direction et un projet ». (Laplanche J, Pentalis J-B., 1990, p149).

L'idée d'étayage est une pièce maitresse de la conception freudienne de la sexualité. Présente dès la première édition des trois essais sur la théorie de la sexualité, elle ne fait que s'affirmer dans les années suivantes.

Dans une étude, Wertsch (1984) s'est intéressé aux échanges mère-enfant lors de la réalisation de puzzles dans le but d'illustrer empiriquement le concept d'étayage défini par Bruner. Ce dernier a poussé plus loin la pensée de Lev. Vygotsky, en parlant d'échafaudage social des apprentissages dès le plus jeune âge. Sa thèse stipule que face à une tâche difficile pour l'enfant, l'adulte tuteur se charge de ce qui paraît inaccessible à l'enfant prend en charge la gestion de la totalité de la tâche. Les résultats de Wertsch, confortement aux positions de Bruner, ont permis de distinguer trois étapes dans le processus d'intériorisation du contrôle de la tâche, le contrôle est assuré par l'adulte à travers principalement des directives explicites à visée indicatives, puis progressivement est assuré par les deux partenaires conjointement, l'adulte allégeant son aide à travers des directives plus implicites. Enfin, l'enfant devenu autonome face à la tâche. (Wertsch J., 1984, p8-18).

La notion d'étayage a été utilisée dans un autre sens qui se situe dans le champ de l'apprentissage, chez Bruner, qu'on met en lien avec le concept de Zone proximale de développement de Vygotsky, qui s'agit de l'écart entre ce que le sujet est capable de réaliser seul et ce qu'il peut potentiellement faire avec l'aide d'une personne plus capable. (Charron et al. 2007 p201).

Bruner avance que la médiation sociale lors des conduites d'apprentissage consiste à étayer l'apprenti le rendent capable de résoudre une difficulté. Il revendique l'influence de Lev. Vygotsky particulièrement sur un point : on ne peut concevoir le développement humain autrement que comme un processus d'assistance, de collaboration, entre un adulte et un enfant, l'adulte agissant comme médiateur de la culture.

Dans l'esprit de l'approche socioconstructiviste, l'adulte est d'avantage vu comme un guide qui sait prendre une place positive comme figure d'autorité et de référence. Le cadre qu'il offre à son groupe d'enfants est sécurisant et stimulant, les enfants connaissent les règles et ils ont l'occasion d'exprimer leur point de vue. (Vygotski L, 1986, p24).

## Problématique et formulation des hypothèses

---

Pour ces deux auteurs, l'imitation est fondamentale et prépondérante dans le développement de l'enfant. Elle assure une fonction d'apprentissage, l'enfant apprend parce qu'il observe et regarde l'autre. Il ne peut imiter si l'autre ne donne pas, c'est ce qui va naître de la relation qui va porter l'enfant à apprendre. Il faut qu'à l'intérieur de cette relation, l'enfant émane des choses suffisamment bonnes, porteuses, pour se construire et acquies des compétences.

A partir de ces deux théories fondamentales, nous nous sommes intéressés à la forme d'accompagnement « étayage », afin de la mettre en avant puisqu'elle permet de contribuer à la qualité des interventions éducatives dans les centres de la petite enfance.

Notre étude a pour objectif de porter un regard plus précis sur l'accompagnement sous une forme d'étayage entre l'éducatrice et l'enfant en situation de jeu. Nous pensons qu'un outil d'observation, pourrait être utile afin de mieux comprendre la place occupée par les enfants et les éducatrices qui les accompagnent lors des jeux.

Tout au long de notre recherche nous essayerons de répondre à la question suivante :

- Comment les éducatrices accompagnent elles les enfants dans un contexte de jeu ?

Afin de répondre à cette question, nous avons émis une hypothèse tout en ayant l'intention de la vérifier :

### **2. Hypothèse de recherche**

- Les éducatrices développent des relations significatives, elles utilisent l'étayage comme une forme d'accompagnement pour guider l'enfant dans un contexte de jeu.

### 3. L'opérationnalisation des concepts :

- **La crèche** : Est l'un des milieux qui permet à l'enfant la rencontre avec d'autres personnes :

- Etablissement et centre d'accueil de la petite enfance.
- Un accueil collectif destiné aux enfants n'ayant pas l'âge d'aller à l'école.

- **Etayage** : Une situation d'interaction entre l'adulte et l'enfant dans laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant, suite à une demande d'aide de ce dernier, à la tâche à résoudre :

- C'est le soutien de l'adulte à l'enfant dans une activité.
- L'observation et la manifestation de l'intérêt à l'enfant.
- Faire des démonstrations en simplifiant la tâche.
- Encourager l'enfant à faire des essais.
- L'offre d'une écoute attentive à l'enfant afin de diminuer l'aide quand l'enfant devient capable à résoudre sa tâche.

- **Le jeu** : Est une activité ludique la plus importante à l'enfant :

- Un moyen qui permet à l'enfant de stimuler son imagination.
- Une situation dans laquelle l'enfant est libre de s'arrêter quand il le souhaite.

- **Le jeu de construction** : Jeu qui consiste à utiliser des objets pour construire ou créer autre choses :

- Le jeu de puzzle ou construire un tour de bloc.

- **Le jeu symbolique** :

- Une situation imaginaire comme faire semblant d'être quelque chose ou quelqu'un.
- Utilisation des symboles à travers des objets ou non.

- **Le jeu fonctionnel** : Jeu constitué d'actions répétitives avec ou sans objet :

- Faire rouler une balle, tirer un jouet sur un roue ou pousser un chariot.

## Problématique et formulation des hypothèses

---

- **Le jeu formel** : Observation de règle ou de procédures connues par tous les partenaires aussi nommé « jeu de règle » :

- Le jeu des échecs.

- Le jeu de Dé.

- **Accompagnement des éducatrices** : C'est le comportement des éducatrices envers les enfants et leurs capacités à répondre aux besoins des enfants dans toutes les situations :

- Communique bien avec tous les enfants.

- Elle répond à leurs sollicitations.

- Participe avec eux à des jeux.

- Offre souvent une écoute attentive aux enfants.

- Arrive à faire des relations amicales entre eux.

- Etre capable de gérer souvent les frustrations des enfants.

**Préambule :**

La méthodologie de recherche est : « un ensemble de méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et guide la démarche scientifique » (Angers. M, 1997, p58).

Chaque recherche scientifique exige l'utilisation d'une ou plusieurs méthodes, de techniques et d'outils d'investigation. Dans ce chapitre, nous présenterons la méthode utilisée, les critères de sélection de notre population d'étude ainsi que les techniques de récolte des données et notre démarche sur le terrain.

**La pré-enquête :**

La pré-enquête représente une étape très importante dans toutes les recherches scientifiques, et permet de recueillir des informations sur le thème de recherche, et de tester ainsi la fiabilité de notre hypothèse sur le terrain. Elle fait partie des premières étapes d'élaboration d'un travail de recherche, elle consiste à définir le lien entre le cadre conceptuel et les faits réels.

Afin de bien cerner notre objet d'étude et valider notre question de recherche et d'en tirer notre hypothèse, nous avons effectué une pré-enquête à la « crèche Kenza » située à Elkseur de la wilaya Bejaia.

La pré-enquête permet à la fois de cerner le cadre et la démarche de la recherche, d'être auprès des personnes concernées et non concernées par le sujet mais qui peuvent avoir des idées, afin d'enrichir nos lectures sur l'objet d'étude.

Durant notre pré-enquête, nous avons effectué des visites au niveau des crèches. L'objectif majeur était de nous assurer de la compatibilité de notre thème de recherche avec la réalité, ainsi que de confirmer la disponibilité de notre population de recherche, ainsi que la pertinence de notre hypothèse émise et le rendement des techniques choisies.

Au début nous avons voulu sélectionner deux crèches différentes afin de mieux cerner notre objet d'étude, nous avons trouvé une crèche à la ville de Bejaïa où on a consacré deux semaines dans ce milieu, mais on n'a pas pu continuer en raison de certaines difficultés pour faire nos observations dans de bonnes conditions.

## **1. La démarche de la recherche :**

### **1.1. La méthode utilisée :**

En psychologie clinique, la recherche est spécifiée par la méthode clinique qui s'applique à tous les secteurs de la conduite humaine.

La méthode clinique permet de comprendre et d'expliquer l'état et le fonctionnement psychologique d'un individu en réduisant progressivement ses particularités les plus évidentes à des phénomènes plus simples et à leurs causes décelables. (Reuchlin M., 2002, p97).

Il s'agit d'une méthode qui regroupe un ensemble de techniques qui visent à produire des informations concrètes sur la personne, telle que l'entretien, les échelles d'évaluation, les tests et l'observation afin de développer une étude de cas approfondie.

Pour cerner l'objet de notre étude, nous avons fait appel à une méthode dite descriptive qui consiste en « la définition de la nature et des limites des éléments qui composent l'objet, ainsi que les relations existant entre eux ». (Guidere M., 2005, p29).

Les recherches en psychologie clinique font principalement appel aux méthodes descriptives (étude de cas, observation systématique ou naturaliste, méthode corrélacionnelle, méthode normative développementale, enquête). Elles interviennent en milieu naturel et tentent de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière.

Pour vérifier l'hypothèse de notre thème de recherche, nous avons utilisé la méthode descriptive qui est selon Chahraoui KH, « une méthode qui intervient au milieu naturelle et tente de donner une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. L'objectif de cette approche est d'identifié les composantes d'une situation donnée et parfois, de décrire la relation qui existe entre ces composantes ». (Chahraoui K., 2003, p125).

Parmi les types de la méthode descriptive, nous nous sommes référés à l'étude de cas qui répond le plus à notre recherche.

Selon Huber, 1993, l'étude de cas vise « non seulement à donner une description d'une personne, de sa situation et de ses problèmes, mais elle cherche aussi à en éclairer l'origine et le développement, l'anamnèse ayant pour objet de repérer les causes et la genèse de ces problèmes ». (Ibid. p12).

Une méthode descriptive consiste donc en une profonde observation d'un ensemble d'individus et tente de décrire les caractéristiques d'un phénomène et les facteurs qui sont derrière.

L'objectif de cette méthode dans notre travail est de décrire la forme d'accompagnement qui existe entre l'éducatrice et l'enfant dans un contexte de jeu.

## **2. Présentation du lieu de la recherche :**

Afin de pouvoir réaliser cette recherche et d'être en contact avec notre population d'étude, nous avons effectués notre recherche à la « crèche Kenza », qui se situe à Elkseur, wilaya de Bejaïa. Cette crèche a fait son ouverture en septembre 2004, elle accueille 75 enfants âgés de 3ans jusqu'à 5ans, son agrément est valable jusqu'au 23 Mars 2022, elle peut être décrite comme suit :

### **2.1.1. Cadre physique :**

#### **- Salles pédagogiques :**

Il existe trois salles pédagogiques où on trouve deux éducatrices dans chacune de ces salles, la première pour la petite section (la salle de jeu pour les enfants de 3ans), la deuxième pour la moyenne section de 4ans, et la 3 troisième pour la grande section des 5ans, dans chaque salle on trouve :

-Des tables et des chaises pour les activités adaptées à l'enfant.

-Différents dessins des enfants sur les murs.

-Différents jouets pour enfants.

-Dans la salle des enfants de petite section (salle de jeu), on trouve :

-Une petite bibliothèque pleine d'histoires pour les enfants.

-Une armoire réservée aux jeux (des petites balles en différentes couleurs, des cartes des animaux d'Afrique, des bouchons et différents jeux de construction).

**-Un bureau pour la directrice.**

**- Le jardin :**

-Equipé d'un air de jeu en plein espace vert, d'une balançoire, une bascule, et deux toboggans.

**2.1.2. L'équipe professionnelle :**

-**Une directrice :** Qui a une licence en psychologie clinique, son rôle est la gestion et l'organisation de la structure d'accueil.

-**Six éducatrices :** l'une master en psychologie clinique, l'autre licence en sociologie de communication, la troisième a une licence en science application (conseil et orientation), quand à la quatrième est une assistante maternelle, les deux dernières sont formées comme éducatrices pour les jeunes enfants, leurs rôle est de donner les cours aux enfants.

-**Un agent de cuisine :** préparation de repas et entretien de la propreté des enfants et de la structure.

**3. Groupe d'étude :****3.1. Les critères de sélection :****3.1.1. Les critères retenus :**

- Les enfants âgés entre 3à 4ans.
- Les enfants placés pour la première fois dans cette crèche.

**3.1.2. Les critères non retenus :**

- Le sexe de l'enfant.
- Niveau financier des parents.
- Le classement de l'enfant dans la fratrie.

### 3.3. Les caractéristiques de la population :

Les caractéristiques de notre population d'étude peuvent être résumées dans le tableau suivant :

Sujets	Âge
CHANEZ	3ans
MELINA	4ans
SAID	3ans
SARAH	4ans
LYDIA	4ans
NORDINE	3ans
WALID	4ans
CELINE	3ans
RAYANE	3ans
SALAH	4ans
ANYASE	3ans
MASSI	4ans

**Remarque :** Les prénoms des enfants cités dans le tableau ne sont pas leurs vrais prénoms.

A partir de tableau ci-dessus, on remarque que notre population d'étude est composée, de (06) filles et (06) garçons âgés entre 3 à 4ans.

### 4. Le déroulement de l'enquête :

Nous avons effectué des rencontres avec les éducatrices de la « crèche Kenza » qui accueille les enfants concernés pour notre population d'étude. Notre recherche sur le terrain a duré 2 mois, du 29 Février jusqu'au 29 Avril, mais avant de commencer notre travail, on a consacré une vingtaine de jours, celle-ci a été précédé d'une pré-enquête, dont l'objectif est de connaître les moments du jeu et sa durée.

Nous avons expliqué aux éducatrices l'objectif de notre recherche concernant les réactions de l'enfant dans un contexte de jeu afin de mieux comprendre la forme d'accompagnement qui existe entre l'éducatrice et l'enfant dans la situation choisie.

Les éducatrices avaient un grand rôle pour situer et partager les expériences d'accompagnement qu'elles avaient vécues lors des différentes situations. À chacune de ces rencontres, des points de formation étaient amenés pour sensibiliser les éducatrices aux théories constructiviste et socioconstructiviste et aux concepts de zone de développement proximal et d'étayage.

## **5. Les techniques de recherche:**

Dans notre travail de recherche on a utilisé deux techniques qui nous ont permis de recueillir des données et d'avoir le maximum d'information sur les enfants choisis avec les éducatrices en contexte de jeu, celle-ci sont :

- La grille d'observation
- l'entretien avec les éducatrices.

### **5.1. La grille d'observation :**

En psychologie clinique, l'observation est guidée par certains principes, elle répond à certains objectifs et opère un choix dans les phénomènes lors du recueil des données. (Pedenielli J-L., Fernandez L., 2005, p09).

L'observation est l'action de regarder avec attention les phénomènes, pour les décrire, les étudier, les expliquer et les analyser. L'acte d'observation commence par le regard, la perception fine d'un individu dans une situation, une concentration de l'activité psychique sur un objet particulier qu'elle distingue, donc occupe, de l'ensemble.

J-L Pedenielli définit l'observation comme la base de la connaissance du monde, d'autres et de l'activité scientifique. Elle suppose l'attention centrée sur un objet et la capacité de discriminer les différences entre les phénomènes. (Op.cit. p11).

Dans notre étude, dans le but de mieux structurer nos observations sur les comportements des enfants, nous avons construit une grille d'observation, qui est inspirée d'une thèse qui a été réalisée au Québec en 2009 par Sonia Cloutier. Mais nous avons ajouté quelques comportements qui pourraient être entre l'éducatrice et l'enfant comme par exemple, l'enfant partage ses jouets, exprime une difficulté, des échanges affectifs entre l'éducatrice et

l'enfant, l'éducatrice encourage l'enfant et la simplification de la tâche à l'enfant. Et nous avons aussi organisé les propositions selon les différents comportements qui ont été observés pendant et à la fin du jeu.

Une grille d'observation est une liste préétablie de comportements auxquels l'observateur s'intéresse préférentiellement. La grille débute par une section d'identification. L'observateur peut alors inscrire le lieu ainsi que le moment et la durée de l'observation.

Notre grille d'observation permet de situer une liste de comportements de l'éducatrice qui soutient un accompagnement sous la forme d'échafaudage ainsi que différents comportements des enfants âgés de 3 à 4 ans en contexte de jeu.

Elle nous permet de porter un regard plus approfondi sur l'intention éducative de l'éducatrice et permet à cette dernière qui s'auto-observe, de porter une attention plus particulière aux fonctions de l'échafaudage et d'analyser ses comportements en lien avec ceux de l'enfant.

L'observation désigne tout aussi bien « un temps dans une démarche de connaissance (généralement le premier, la phase d'exploration), une instrumentation, c'est-à-dire le type d'action développé par l'observateur, ainsi que les données recueillies, le produit fini ». (Ciccone A., 1998, p16).

Donc elle a une place très importante dans l'étude des comportements humains spécialement le comportement des enfants, où elle capte le comportement au moment où il se produit sans intermédiaire.

C'est un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté vers un objectif terminal ou organisateur et dirigé vers un objet pour en recueillir des informations. (Pednielli J-l., Ferandez L., 2005, p08).

Son but fut l'acquisition ou le développement de connaissances, la création de sens nouveaux. Elle suppose d'aller vers le réel, pour découvrir une nouveauté au-delà de ce qui se présente sous l'apparence de déjà connu. (Op.cit. p17).

Dans une grille d'observation, la plupart des énoncés ne se limite pas à un seul genre d'activité ou à un temps précis. Les énoncés se réfèrent plutôt à un ensemble de comportements observés dans différentes activités et à différents moments. Les grille

d'observations fournissent également une vue d'ensemble d'un groupe d'enfants. Elles sont donc un complément aux listes à cocher.

## **5.2. L'entretien :**

Le deuxième outil dans notre recherche est l'entretien, qui est un moyen à la fois de recherche et de production d'information. Il représente « un outil indispensable et irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus : biographie, évènements, vécus, représentations, croyances, émotions, histoire personnelle, souvenirs, rêves, etc. » (Chahraoui KH., Benony H., 2003, p31).

L'entretien clinique de recherche s'inscrit uniquement dans l'activité de recherche du clinicien. Il vise l'accroissement des connaissances dans un domaine particulier choisi par le chercheur. Il est le produit à l'initiative du chercheur. Contrairement à l'entretien thérapeutique où c'est le sujet qui est en situation de demande. (Ibid. p142).

La conduite de l'entretien clinique répond à certains principes. Le psychologue se situe dans une proposition de neutralité bienveillante, ce qui signifie que son avis ou ses propres jugements ne doivent pas intervenir dans l'entretien, que son attitude ne doit être ni rigide ni distante. (Pedenielli J-L., Ferandez L., 2005, p39).

Il est peut être utilisé dans une visée de recherche de deux manières, la première où l'entretien s'inscrit dans une activité d'intervention psychologique (évaluation ou psychothérapie). La deuxième s'inscrit uniquement dans une activité de recherche.

Son objectif est l'étude du fonctionnement psychique de la personne dans sa globalité et son individualité. (Chahraoui KH., Benony H, 2001, p12).

L'entretien est une « forme de communication établit entre deux personnes ayant pour but de recueillir certaines informations concernant un objet précis ». (Grawitz M., 2001, p644).

C'est une situation d'échange verbal entre au moins deux personnes, qui consiste en une conversation avec le sujet ou des membres de son milieu de vie, cette conversation doit être réalisée dans un cadre professionnel où on doit définir les objectifs et la manière avec laquelle on doit travailler.

Selon Herve et Chahraoui, l'entretien est un outil privilégié de la méthode descriptive, et qui est employé comme méthode de production de données de la recherche en psychologie clinique, il représente un outil indispensable pour avoir accès aux informations subjectives des individus. (Op.cit. p142).

D'une manière générale l'entretien permet d'obtenir des informations sur la souffrance de sujet, ses difficultés de vie, les événements vécus et la manière dont il aménage ses relations avec autrui, ses rêves et ses fantasmes.

Il existe trois formes d'entretiens selon l'objectif de la recherche : l'entretien directif, l'entretien non directif, et entretien semi directif.

Dans le cadre de notre recherche, et vu la qualité des informations recherchées, nous avons opté pour l'entretien semi directif pour donner plus de liberté aux sujets interrogés.

### **5.2.1. Entretien semi directif :**

L'entretien semi directif est le type d'entretien où le chercheur dispose « d'un guide de questions préparées à l'avance mais non formulées d'avance ; ce guide constitue une trame à partir de laquelle le sujet déroule son récit ». (Chahraoui KH., Benony H., 2003, p65).

On comprend donc que le clinicien dispose d'un guide d'entretien, il a en tête quelques questions qui correspondent à des thèmes sur lesquels il se propose de mener son investigation. Ces questions ne sont pas posées de manière hiérarchisées ni ordonnée, mais au moment opportun de l'entretien clinique, à la fin d'une association du sujet.

Selon KH. Chahraoui et H. Benony ce type d'entretien favorise l'expression libre et associative à partir d'une question ouverte tout en orientant ponctuellement la personne sur des questions précises pour lesquelles l'examineur souhaite une réponse. (Op.cit. p32).

C'est une technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus pris isolement, mais aussi, dans certains cas, auprès de groupe qui permet de les interroger d'une façon semi directive et de faire un prélèvement qualitatif en vue de connaître en profondeur les informations. (Angers M., 1994, p144).

La semi directivité de l'entretien clinique implique du chercheur d'un guide d'entretien avec plusieurs questions préparées à l'avance.

Dans le cadre de notre recherche, en vue d'obtenir des informations recherchées, nous avons construit un guide d'entretien. L'utilisation de l'entretien dans notre recherche a pour but de recueillir le maximum d'informations concernant notre thème.

Ce guide d'entretien est plus au moins structurée : il s'agit d'un « ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer ». Dans ce guide, le clinicien peut formuler et préparer la consigne à l'avance. Celle-ci sera nécessairement identique pour tous les sujets ; le guide d'entretien comprend aussi les axes thématiques à traiter, et la préparation de ses questions permet de formuler les relances pertinentes au moment venu. (Chahraoui KH., Benony H, 2003, p68-88).

Le chercheur dispose ici d'un guide d'entretien avec plusieurs questions préparées à l'avance mais non formulées d'avance ; elles sont posées à un moment opportun de l'entretien clinique, par exemple à la fin d'une séquence d'associations. (Ibid. p143).

Nous avons élaboré un guide d'entretien pour les éducatrices à la fin de récolter des informations sur leur parcours professionnel et leurs attitudes vis-à-vis des enfants. L'entretien avec les éducatrices nous permet aussi de nous renseigner sur le comportement de l'enfant et la réaction de l'enfant envers ses pairs en contexte de jeu.

Le chercheur se sert de guide d'entretien pré structuré (en fonction de ses hypothèses de recherche), il invite donc le sujet à produire un discours aussi riche que possible à propos du thème évoquer (...), l'observation du sujet en entretien et aussi source de donnée à recueillir. (Anne-Marie L., 2008, p194).

Notre guide d'entretien est composé de 30 questions réparties en trois (03) axes : Le premier axe concerne les informations générales sur le parcours professionnel et la motivation du choix d'éducatrice, le deuxième qui aborde le comportement de l'enfant lors de son placement en crèche et le troisième s'intéresse aux réactions de l'enfant avec l'éducatrice et ses pairs en contexte de jeu.

## **6. Le recueil des données :**

Nous avons commencé par observer les enfants avec les éducatrices dans les deux salles (salle de la petite et la moyenne section) dans la situation choisie, à fin de rajouter des différents comportements à notre grille d'observation, et parallèlement à cela, on a effectué nos entretiens en fonction de notre disponibilité et de celle des éducatrices.

### **6.1. L'observation des enfants :**

Nous avons effectué la majorité de nos observations dans deux salles pédagogiques, la salle de la petite section (la salle de jeux) et la moyenne section où sont les enfants âgés de 3 à 4ans.

Au cours des deux mois, on se déplaçait deux fois par semaine, trois heures la matinée et deux heures le soir, ce qui nous a permis d'observer douze (12) cas par semaine, c'est-à-dire six (6) cas pendant la journée, trois le matin dans la petite section (la salle de jeu des enfants de 3ans) et trois le soir dans la section moyenne (4ans).

Le nombre d'observation est de douze (12) observations pour chaque cas, pendant ces observations, on se mettait au coin de la salle pédagogique on observant deux éducatrices dont chacune d'elle a son groupe d'enfant en situation de jeu. Nous prenons des notes qu'on complétait à la fin de chaque observation et bien sur en se basant sur les expressions et les fonctions d'étayage proposées dans notre grille d'observation.

Concernant la durée de nos observations, tout dépend de types de jeu, c'est-à-dire si c'est un nouveau jeu, les enfants prenaient du temps pour le réaliser, cela pouvant prendre 35 min. Et s'il s'agissait d'un jeu que les enfants le connaissent déjà cela prenait 25 minutes. Donc en général, ces observations allaient de 25 à 35 minutes.

### **6.1. L'observation dans la salle pédagogique :**

Dans la moyenne section, il y'avait des tables entourées des chaises pour les enfants, en face d'un tableau.

Dans cette salle, le climat général était calme, les enfants se plaçaient chacun à sa place. Ils pratiquent plusieurs activités (la pâte à modeler, apprentissage de l'alphabet, le coloriage et des chansons).

Lors de ces activités, les deux éducatrices sont dynamiques, elles essaient de prendre en charge chacun des enfants. Avant de proposer une activité quelconque, elles leur expliqueraient la tâche qu'il faut réaliser aux enfants, puis apportaient leur aide à chaque enfant qui en a besoin.

Au cours de notre observation, nous nous mettons derrière le groupe d'enfants dans le but de mieux observer le comportement des enfants choisis lors de leur activité ludique.

Pendant les observations, nous cochons les items proposés dans notre grille correspondant aux comportements des enfants observés, la durée de ces observations allait de 30 minutes à une heure.

### **6.2. L'observation dans la salle des jeux :**

Les observations dans la petite section, la salle spéciale pour le jeu, les murs sont bien dessinés et décorés, dans l'un des coins de la salle se trouvait une petite bibliothèque pleine d'histoire et de différents jouets de toute sorte (poupées, des ballons de toute les couleurs, puzzles, des cartes des animaux, des rebots...).

Dans cette salle, nous retrouvons les enfants âgés de 3 ans et les deux éducatrices qui ont la tâche de les surveiller et leurs apprendre l'utilisation des jouets d'une manière bien organisée. Les enfants montraient un grand enthousiasme et une bonne humeur et demandaient souvent le soutien et l'aide des deux éducatrices.

Pendant l'observation, nous nous sommes tenus face aux enfants, nous observions leurs réactions et attitudes envers leurs éducatrices et leurs pairs, leurs façons de jouer avec eux et leurs capacités à gérer les situations. Les éducatrices chaque jour partageaient les enfants en groupes pour jouer à des jeux différents. Alors nous cochons les items de la grille qui correspondaient aux comportements observés et en parallèle nous prenions d'autres notes que nous paraissaient importantes concernant la forme d'accompagnement entre l'éducatrice et l'enfant choisi. Pour la durée de l'observation, tout dépend de type de jeu.

### **6.2. La passation des entretiens :**

L'entretien avec les éducatrices avait pour objectif de nous informer non seulement sur leur formation de base, leur expérience professionnelle et leur réaction face au travail avec les enfants, mais aussi sur la réaction de ses derniers envers elles et d'autres enfants, particulièrement dans un contexte de jeu.

Avant l'entretien avec chacune des éducatrices, nous s'assurons de leurs consentements puis nous présenterons de façon globale notre thème et on se mettait à poser nos questions préalablement préparées.

### **6.2.1. L'application du guide d'entretien :**

Les quatre (04) entretiens ont été réalisés dans la salle de jeu (de la petite section) de la crèche au cours desquels on a respecté le cadre clinique.

Pour la réalisation de ces entretiens, nous avons choisi le moment de la sieste, car c'est le moment le plus calme et qui convenait le plus à nous et aux éducatrices.

Concernant le dernier axe qui est relatif à la réaction des enfants choisis avec leur éducatrices et leurs paires, nous avons interrogé les deux éducatrices de la petite section dont la première éducatrice (SIHEM) sur trois enfants (ANYASSE, CHANEZ, SAID), la deuxième éducatrice (NAWEL) sur trois enfants (NORDINE, CELINE, RAYANE), et les deux autres éducatrices de la moyenne section dont la troisième éducatrice (SAMIA) sur trois enfants (LYDIA, MASSI, WALID), la quatrième éducatrice (NASSIMA) sur trois enfants (SALAH, SARAH, MELINA).

### **6.2.2. Les conditions d'application du guide d'entretien :**

Les éducatrices ont facilement acceptées de participer à notre recherche, nous nous sommes entretenues avec quatre éducatrices. Les entretiens se sont déroulés dans le bureau de la directrice.

Pendant les entretiens, les éducatrices étaient à l'aise, s'exprimaient facilement et répondaient à nos questions avec spontanéité et cordialité. Les éducatrices se sont exprimées en français et en kabyle. Nos interventions se limitaient à des relances d'approbation « oui » « continuez ».

La durée de ces entretiens allait de 30 minutes à 35 minutes. Au cours de ces entretiens, on se limitait à une simple prise de notes et on les complétait par la suite, c'est-à-dire une fois qu'on a terminé avec chaque éducatrice.

## **Résumé**

La méthodologie est l'une des parties les plus importantes dans chaque étude scientifique.

Dans notre recherche, nous avons utilisé l'une des méthodes descriptive qui est l'étude de cas, dans le but de décrire la forme d'accompagnement qui existe entre l'éducatrice et

l'enfant en contexte de jeu. Et aussi dans le but de confirmer notre hypothèse de recherche, nous avons utilisé une méthode ordonnée et organisée pour arriver à des résultats fiables.

Nous avons utilisé deux outils investigations qui sont l'entretien semi directif et la grille d'observation, la première étape de collecte des informations était la réalisation de l'observation dans de bonnes conditions et dans la situation choisie, la deuxième étape était la réalisation de l'entretien avec les éducatrices de la crèche dans le but d'obtenir plus d'informations sur les réactions des enfants concernés envers elles et aussi avec ses pairs en contexte de jeu. Ces deux étapes nous ont permis de recueillir des informations qui seront présentées et analysées dans la partie pratique.



Dans cette partie, nous allons présenter et analyser les données recueillies à travers les techniques d'investigation utilisée durant notre recherche, nous allons commencer par une description de chaque cas en vue de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse émise au début de notre recherche.

### **Cas n°1 : CHANEZ**

#### **1.1. Présentation générale de cas et compte rendu de l'entretien avec l'éducatrice :**

CHANEZ âgée de 3ans, fille de petite taille, blanche de peau, aux yeux noisettes, son père st un ingénieur et sa même enseignante.

Selon l'éducatrice (Sihem), le métier d'éducateur a une importance majeure pour le développement de l'enfant, c'est la personne qui lui permet de faire confiance et avec qui il peut manifester son désir de savoir et son plaisir de faire. D'après cette éducatrice, le jeu a un rôle principal, soit sur la motricité ou sur le développement psychomoteur de l'enfant, l'enfant vit son monde imaginaire à lui, c'est par les expériences que l'enfant apprend à ce reconnaître comme un être unique, avec ses intérêts et ses besoins qui lui sont propres.

Le comportement de CHANEZ durant la première journée de son entrée en crèche, la séparation avec ses parents était difficile. Durant le première mois de son entrée, elle évitait souvent le contact avec les enfants au point de ne pas entrer à la salle où se trouvaient ses camarades, elle restait souvent seule. Elle n'arrivait pas à s'intégrer avec eux. Son adaptation était difficile et même ses camarades ne s'approchaient pas d'elle et ne la sollicitaient pour partager avec eux leurs jouets.

Selon cette éducatrice, c'est vers le deuxième mois qu'un changement positif a été constaté chez CHANEZ, celle-ci rentre dans la salle de jeu pour rejoindre ses camarades et participer aux activités. Elle arrive même à partager ses jouets et fait attention aux autres pendant le jeu.

Concernant la réaction de CHANEZ en contexte de jeu avec ses camarades et l'éducatrice, cette dernière nous a informée qu'elle est très intelligente, c'est une fille qui ne pose jamais de problèmes, elle aimait beaucoup plus jouer avec son éducatrice qu'avec ses camarades, elle est toujours attentive à ce que disent les autres.

1.2. Les données de la grille d'observation :

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides		•	
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication		•	
		Offre une écoute attentive			
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant			
		Retourne la tâche à l'enfant	•		
		Encourager l'enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
		Maintien de l'orientation			
	<b>Enfant</b>	Exprime une difficulté	•		
		Implication chaleureuse	•		
		Recherche l'engagement de l'éducatrice	•		
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets	•		
		Pose des questions			•
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice		•	
		Besoin de soutien	•		
Désintéressement, abandonne sa tâche					
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle	•		
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche			
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien	•		
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice			
		Autonomie			

Durant le premier mois de nos observations, nous avons remarqué que CHANEZ acceptait d'entrer facilement en jeu avec ses camarades. C'est une fille intelligente, curieuse, sociable, se mêle facilement à d'autres personnes.

Pour sa réaction avec son éducatrice et ses camarades, nous avons préféré l'observer en contexte de jeu avec l'éducatrice qui a partagé les enfants en groupe dont chaque groupe on trouve quatre enfants pour jouer au jeu du coloriage codé.

L'éducatrice commence à distribuer les feuilles dont on trouve des bulles de chiffres désordonnés, dans le but de colorier chaque numéro de couleur différente pour construire un papillon, l'objectif du jeu est pour apprendre aux enfants les couleurs et la forme d'un papillon.

Quand les enfants ont commencé, nous avons remarqué que CHANEZ, manifeste beaucoup de difficulté pour trouver les chiffres, alors pendant le jeu, elle demande souvent l'aide de son éducatrice, elle a cherché souvent son engagement, l'éducatrice était très occupée avec les autres enfants, elle demande à CHANEZ de l'attendre.

Une fois que l'éducatrice a terminé de donner des explications aux autres, alors elle s'approchait de CHANEZ, et s'assoit près d'elle, elle lui donne souvent des explications concernant la manière qu'il faut faire pour trouver les chiffres, donc elle lui fait des démonstrations dans une feuille pour le premier chiffre, et lui demande de la bien regarder et d'essayer de trouver dans la feuille du jeu. Ici, l'éducatrice a utilisé l'une des fonctions d'étayage « la démonstration » consiste dans l'ensemble des présentations faites par le tuteur pour que l'enfant arrive à déchiffrer sa tâche et la réaliser.

D'après cette démonstration faite par l'éducatrice, nous avons remarqué que CHANEZ arrivait à trouver le chiffre dans sa feuille, et l'éducatrice demande aux enfants de l'encourager avec leurs applaudissements.

L'éducatrice a continué à aider CHANEZ jusqu'au cinquième chiffre, puis elle a commencé à diminuer son aide, elle avait l'intention de la laisser travailler d'une façon autonome. Alors elle s'éloigne pour voir les autres enfants, elle était souvent très attentive et observe et manifeste souvent de l'intérêt à tous le monde. Elle préfère lui retourner la tâche.

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Dans cette situation, CHANEZ était seule nous avons remarqué qu'elle n'a pas continué son travail, elle attendait le retour de son éducatrice, elle souhaitait souvent réaliser sa tâche avec elle.

Dans notre deuxième catégorie, la fin du jeu, nous avons constaté que CHANEZ manifeste souvent son besoin de soutien à son éducatrice, cette dernière est revenue vers elle et refait la même manière pour les premiers chiffres trouvés.

En résumé dans ce jeu, l'éducatrice a utilisé beaucoup plus la démonstration comme accompagnement, elle n'a pas cherché à enrôler l'enfant et elle a plutôt réduit son degré de liberté tout en soulignant souvent les caractéristiques de la tâche. Elle était tout au long du jeu, présente et attentive, et donne souvent de l'aide à CHANEZ. Cette dernière n'a jamais fait une partie d'une façon autonome, il y'avait souvent une implication chaleureuse jusqu'à la fin du jeu.

Nous pouvons prétendre ici que l'éducatrice agit comme médiateur dans l'acquisition d'un certain savoir faire.

L'éducatrice et l'enfant ont joué ensemble, le tour de rôle de chacune était important dans le déroulement du jeu. CHANEZ démontrait de l'intérêt à être en compagnie de son éducatrice. Et il y'avait souvent une implication chaleureuse, la sympathie dans ses propos envers son éducatrice.

**Cas n°2 : MELINA**

**1.1. Présentations générale du cas et compte rendu de l’entretien avec l’éducatrice :**

MELINA est une fille âgée de 4ans, de taille moyenne, blonde et aux yeux verts, son père est un délégué médical et sa mère gynécologue.

Concernant son comportement lors de son emplacement à cette crèche, nous avons réalisé notre entretien avec l’éducatrice (Nassima) qui nous a informé que MELINA a réagit mal suite à la séparation avec ses parents, elle pleurait souvent et s’isolait tout le temps des autres enfants. Elle restait à proximité de sa sœur placée aussi dans cette crèche.

D’après l’éducatrice, l’état de MELINA n’a duré qu’une semaine, elle a commencé à parler avec deux enfants de la salle de jeux, elle jouait souvent avec eux. Puis après une semaine encore, elle s’est intégrée de façon positive avec les autres de ses camarades, pour finir par s’habituer et se familiariser avec ce nouveau milieu. Elle acceptait de jouer avec ses pairs et partage ses jouets avec eux par plaisir.

Pour l’éducatrice (Nassima), l’éducateur est une personne très importante et la plus significative dans la vie de l’enfant. C’est avec la présence d’un adulte que l’enfant peut s’intégrer avec ses camarades d’une bonne manière.

**1.2. Les données de la grille d’observation :**

		Les échanges entre l’enfant et l’éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d’aides			
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication		•	
		Offre une écoute attentive	•		
		Demande de soutien d’un autre enfant			
		Enrôlement	•		
		Observe et manifeste de l’intérêt à l’enfant	•		
		Retourne la tâche à l’enfant			
		Encourager l’enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
		Maintien de l’orientation			
		Exprime une difficulté		•	

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

	<b>Enfant</b>	Implication chaleureuse			
		Recherche l'engagement de l'éducatrice	•		
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets	•		
		Pose des questions	•		
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien		•	
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle		•	
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable		•	
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche	•		
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien	•		
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu		•	
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice			
Autonomie			•		

D'après les observations réalisées sur MELINA, nous avons remarqué que c'est une fille gentille et intelligente, elle ne fait pas de problèmes avec ses pairs et partage souvent ses jouets avec eux. Elle fréquente toujours sa camarade LYNA, elle lui demande de faire comme elle. Elle partage souvent ses jouets avec les autres.

Pendant le jeu, elle demande rarement l'aide à son éducatrice, parfois elle exprime des difficultés, L'éducatrice commence à distribuer des feuilles dessinées en escargots à un groupe d'enfants composé de cinq enfants, MELINA a participé, dans ce jeu nous avons appliqué notre grille d'observation.

L'éducatrice donne des explications du jeu aux enfants, ces derniers étaient attentifs à ce qu'elle disait. C'est un jeu qui dure 45 minutes, un jeu de coloriage magique, son but est de connaître la grammaire de la langue française.

C'est un jeu qui contient deux niveaux :

-la nature des mots (adjectif).

-les verbes (infinitif, participe passé).

Chaque niveau fera apparaître un escargot de différents couleurs, bien évidemment, ce jeu vient en complément d'un apprentissage préalable, c'est dans ce jeu de figure qu'il sera le plus adéquat de proposer cette activité à l'enfant, afin de renforcer ses connaissances.

Selon notre grille, Pendant le jeu, MELINA a manifesté des difficultés de trouver les verbes, elle demandait parfois l'aide de son éducatrice et cherchait souvent son engagement et posait souvent des questions.

L'éducatrice a manifesté de l'intérêt envers les actions de MELINA, elle s'approchait d'elle et lui donnait des explications. En lui demandant d'essayer de trouver premièrement l'adjectif, en lui montrant sa robe et lui dit « oh ! C'est jolie ». En disant que « jolie » c'est un adjectif, elle essayait de toutes les manières d'expliquer exactement le sens d'un adjectif pour que les enfants puissent trouver le reste des adjectifs d'une façon autonome.

L'autonomie qui est le but de l'étayage, « étant de garder l'enfant qui fait une tâche dans sa zone proximale de développement et de transférer graduellement la responsabilité à l'enfant dans la gestion de la résolution des problèmes ». (Rogoff et Gardner, 1984, p29).

Par la suite, on a remarqué que MELINA, a bien compris le sens expliqué par son éducatrice, alors elle a réussi à trouver le premier adjectif, elle devient parfois active et créative dans son jeu, suite à son interaction avec son éducatrice et elle cherchait un autre adjectif pour le colorer.

L'éducatrice a cherché souvent à enrôler MELINA, par l'organisation de son matériel, elle lui explique qu'il faut aller doucement et il faut bien réfléchir avant de colorier un adjectif. Elle la guide pour faire un bon et un travail propre.

Donc l'éducatrice a utilisé une autre fonction de Bruner « l'enrôlement » qui s'agit d'éveiller l'intérêt des enfants par la tâche à réalisée.

A la fin du jeu, Quand les enfants ont terminé avec le premier niveau, on remarque aussi que MELINA, a manifesté souvent un besoin de soutien pour son éducatrice et de la même manière, l'éducatrice a donné une explication et fait aussi une démonstration concernant le deuxième niveau du jeu, les verbes.

Ce qui veut dire que l'éducatrice a utilisé une autre fonction d'étayage désigné par J. Bruner. Elle fait parfois une démonstration « En effet, les adultes offrent des « Exemples

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

épurés », des exemples d'une clarté surnaturelle considérés par rapport aux actions désirées. » (Bruner, 1996, p74). C'est-à-dire, quand l'adulte présente des modèles et des essais à l'enfant, ce dernier peut limiter et parachever sa réalisation. Et c'est rarement que MELINA joue de façon autonome.

En résumé, à travers les interventions de l'éducatrice qui était tout au long du jeu très attentive et disponible pour tout le monde, nous avons pu observer plusieurs comportements d'implication chaleureuse qui font d'elle un partenaire de jeu intéressant et sollicité par les enfants, elle n'hésitait pas en plus à inciter les enfants, la demande de maturité pour le respect du matériel « vous faite attention a vos feuilles et à vos couleurs ».

**Cas n°3 : SAID**

**1.1. Présentations générale du cas et compte rendu de l’entretien avec l’éducatrice :**

SAID un garçon, âgé de 3ans, de petite taille, maigre et blanc de peau, aux yeux marrons. Son père est commerçant et sa mère enseignante.

Selon l’entretien que nous avons réalisé avec l’éducatrice (Sihem), concernant la réaction de SAID depuis son placement en crèche ce dernier était relativement facile, il n’a pas pleuré mais il s’isolait et ne fréquentait pas ses camarades.

Selon l’éducatrice, ce n’est qu’après un mois que SAID commença à s’intégrer dans le groupe d’une bonne manière, il trouvait beaucoup de plaisir de jouer avec ses camarades et partager différentes activités ludiques.

En ce qui concerne sa réaction envers son éducatrice en contexte de jeu, l’éducatrice nous a informée que SAID a besoin toujours de soutien de son educatrice, selon ses propos il se concentre difficilement sur son jeu et il trouve difficilement des solutions à ses taches. Mais c’est un enfant très calme et gentil, il ne fait jamais de problème avec ses camarades et il partage tout le temps ses jouets avec eux.

**1.2. Les données de la grille d’observation :**

		Les échanges entre l’enfant et l’éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d’aides	•		
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication	•		
		Offre une écoute attentive			
		Demande de soutien d’un autre enfant		•	
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l’intérêt à l’enfant			
		Retourne la tâche à l’enfant			
		Encourager l’enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
		Maintien de l’orientation			
		Exprime une difficulté	•		
		Implication chaleureuse			
		Recherche l’engagement de l’éducatrice		•	
	Répond à l’educatrice				

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

	<b>Enfant</b>	Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets	•		
		Pose des questions			
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien	•		
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle	•		
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche	•		
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien	•		
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice		•	
Autonomie			•		

Selon nos observations réalisées sur SAID, on a remarqué que c'est un enfant calme et sociable, il acceptait de jouer en groupe facilement et partage avec eux ses jouets.

Nous avons observé SAID dans un contexte de jeu avec quatre enfants et leur éducatrice. C'est un jeu qui dure 45 minutes, du matériel est accessible pour permettre aux enfants d'être capables d'apprendre les noms des légumes ainsi que leurs formes et leurs couleurs ex : (la salade et la carotte...).

Au départ, l'éducatrice pose un plateau recouvert d'un torchon, au dessous il y'a des légumes. Tous les enfants observent en silence, ils peuvent toucher et sentir.

L'éducatrice pose la question pour commencer : « De quelle couleur est ce légume ? Et celui-là ? Quelle forme a-t-il ? ».

Selon notre grille d'observation, nous avons remarqué que SAID répond parfois aux questions de son éducatrice, il exprime souvent des difficultés à réaliser sa tâche, il demande souvent son soutien et parfois il cherche son engagement, et aussi cherche l'aide de son camarade.

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

L'éducatrice ici, a principalement agit comme un joueur. Son implication chaleureuse auprès de SAID lui a donné l'occasion de s'exprimer d'une bonne manière. L'éducatrice par les réponses de cet enfant, peut constater où il se situe.

A chaque fois, l'éducatrice prend le légume et demande à SAID de répéter ce qu'elle dit concernant la forme et la couleur du légume. Elle fait la même chose avec les autres. Donc les enfants ont utilisé la répétition des propos de l'éducatrice.

Quand elle a terminé de leurs donner des explications, elle pose encore une fois la question du jeu, et puis chaque enfant a une occasion de répondre. Elle a organisé les nombre du groupe d'une très bonne manière, (comme les mouvements des aiguilles d'une horloge). Et pour le tour de SAID, nous avons remarqué qu'il ne se rappelait pas de la couleur de la carotte, alors l'éducatrice demande l'aide d'un autre enfant.

Dans notre deuxième catégorie de la fin du jeu, l'éducatrice s'éloigne et laisse les enfants s'exprimer librement et faire des échanges entre eux de façon autonome.

En résumé dans ce jeu, l'éducatrice donne souvent des explications à SAID, elle lui donne souvent d'aide et parfois elle demande le soutien d'un autre enfant qui a pu résoudre sa tâche, elle lui simplifie la tâche en lui faisant parfois des démonstrations, et SAID reformule parfois ce qu'elle lui dit, et c'est rarement qu'il manifeste une autonomie.

En ce qui concerne les interactions entre l'adulte et les enfants, nous avons pu observer qu'avec la collaboration l'éducatrice, les enfants ont pu développer de bonnes connaissances entre eux.

L'adulte expert par son questionnement et ses interventions, a su élaborer le jeu. L'éducatrice n'est pas omniprésente mais elle aide à la planification. Elle organise un environnement qui permet aux enfants de jouer d'une façon autonome.

**Cas n°4 : SARAH**

**1. Présentation générale de cas et compte rendu de l’entretien avec l’éducatrice :**

SARAH âgée de 4ans, petite de taille, aux yeux noisette, son père est un ingénieur et sa mère enseignante.

D’après l’entretien qu’on a réalisé avec l’éducatrice (Nassima), concernant les réactions de SARAH durant les premières journées de son entrés à la crèche, la séparation avec ses parents été difficile. Durant le premier mois de son entré, SARAH évitait souvent le contact avec les enfants au point de ne pas entrées à la salle ou se trouvent, elle restait souvent seule.

Selon cette éducatrice, quand elle partage les enfants en groupe, SARAH n’arrivait pas à s’intégré dans un groupe pour jouer ensemble. Son adaptation était difficile et même ses camarades ne s’approchaient pas d’elle et la sollicitaient pour partager avec eux leurs jouets.

D’après les propos de l’éducatrice, c’est vers le deuxième mois qu’un changement positif s’est constaté chez SARAH, elle est rentrée dans la salle pour rejoindre ses camarades et participer aux jeux.

Pour cette éducatrice, le jeu est un rôle principal soit dans la motricité, et sur le développement psychomoteur de l’enfant.

**1.2. Les données de la grille d’observation :**

		Les échanges entre l’enfant et l’éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d’aides			
		Contrôle de frustration			•
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive			
		Demande de soutien d’un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l’intérêt à l’enfant			
		Retourne la tâche à l’enfant			
		Encourager l’enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
	Maintien de l’orientation	•			
	Exprime une difficulté			•	

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

	<b>Enfant</b>	Implication chaleureuse			
		Recherche l'engagement de l'éducatrice			•
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur	•		
		Accepte de partager ses jouets			
		Pose des questions			
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien		•	
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle			•
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable		•	
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche			
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien	•		
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu		•	
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice			
Autonomie		•			

Selon nos observations, on a remarqué que SARAH acceptait d'entrée facilement en jeu avec ses camarades. Elle partage souvent ses jouets avec les autres.

L'éducatrice à partager les enfants en groupe, dans chacun des groupe en trouve six(06) enfants pour jouer au jeu « de la boîte à œuf » le thème de la famille coquillard, dans le but de résoudre des problèmes portant sur des quantités peut ou beaucoup.

Le matériel du jeu est composé de 18 boîtes, de 12 trous, 18 couvercles, une grande quantité de bouchons, une corbeille ; 06 grands bols ou assiettes en plastiques.

Avant de commencer, l'éducatrice demande aux enfants de « prendre une boîte à œuf et la remplir en mettant un bouchon par trou. Quand la boîte est pleine, ils mettent un couvercle ». Elle a mis la corbeille au centre de la table. Chaque enfant a une boîte devant lui.

Pendant le jeu, nous avons constaté que l'éducatrice et SARAH élabore ensemble le jeu, parfois c'est SARAH qui propose des idées et à d'autres moments c'est l'éducatrice. Elle

interagit souvent comme un joueur au niveau de ses camarades. Et c'est rarement où elle exprime une difficulté.

Selon notre grille d'observation, et toujours pendant le jeu, SARAH ne demande pas souvent le soutien de son éducatrice, cette dernière dirige certaines actions de SARAH lorsque son bien être est compromis, et c'est rarement où elle contrôle sa frustration.

L'éducatrice demande souvent au groupe de regarder la boîte de SARAH et pose la question « est ce que SARAH a bien mis un bouchon par trou ? ». Puis les enfants s'expriment, ce sont eux qui valident.

Donc SARAH a Co-construit avec l'éducatrice, elle était l'initiatrice d'idée et jouait les différentes étapes chronologiques de son travail. Elle devient parfois autonome dans la résolution de son problème.

Dans notre deuxième catégorie, nous avons remarqué que la fille SARAH demande souvent l'aide concernant la quantité des bouchons, alors l'éducatrice lui demande est ce qu'il te faut, peu ou beaucoup de bouchon pour remplir la boîte. L'éducatrice fait parfois des démonstrations pour la quantité et lui donne des explications sur la différence qui existe entre les deux quantités. Et puis elle diminue parfois son aide quand SARAH est devenue capable de continuer seule.

En ce qui concerne SARAH, nous observons tout au long de jeu qu'elle exprime parfois son besoin de soutien, elle joue un rôle actif dans la résolution de son problème ce qui rejoint le principe du programme éducatif qui stipule que l'enfant est le premier agent de son développement, et parfois elle manifeste une certaine autonomie.

En résumé, dans ce jeu, l'éducatrice a accompagné SARAH dans la résolution de son problème, elle a souvent maintenue son orientation. Elle lui permet de jouer une part active dans la résolution de la tâche, et la fonction de la démonstration n'a été utilisée que rarement, à la fin du jeu.

### Cas n°5 : LYDIA

#### 1.1. Présentations générale du cas et compte rendu de l'entretien avec l'éducatrice :

LYDIA âgée de 4ans, une fille de petite taille, maigre, brune de peau, aux yeux noisette. Son père est agent dans une résidence et sa mère agente de bureau à l'université.

Concernant le placement de LYDIA à la crèche, l'éducatrice SMIA, l'a qualifiée de difficile, selon ses propos, cette fille n'a pas cessé de pleurer tout au long des premières journées. Au cours des deux premières semaines de son entrée, LYDIA réagissait négativement face à sa rencontre avec les autres enfants. Elle se trouvait souvent isolée, ne communiquait pas avec les autres, elle évitait même de jouer avec eux.

Toutes les éducatrices manifestaient souvent des bonnes attitudes envers elle, ce qui a contribué progressivement à son adaptation dans ce nouveau milieu, au bout d'un mois, LYDIA est arrivée à mieux se rapprocher de ses camarades et rentrer à la salle des jeux.

Pour la réaction de LYDIA envers les autres enfants et son éducatrice, selon les propos de l'éducatrice SAMIA, c'est une fille qui s'intègre facilement dans les groupes pour jouer avec eux, mais elle préférerait que chaque enfant joue avec ses propres jouets. Selon cette éducatrice, quand elle partage les enfants en groupe, prend tout son temps près de LYDIA, puisque elle lui demande souvent son soutien lors des activités ludiques.

#### 1.2. Les données de la grille d'observation :

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides	•		
		Contrôle de frustration	•		
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive	•		
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant	•		
		Retourne la tâche à l'enfant			
		Encourager l'enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
		Maintien de l'orientation	•		
		Exprime une difficulté	•		

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

	<b>Enfant</b>	Implication chaleureuse			
		Recherche l'engagement de l'éducatrice	•		
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets		•	
		Pose des questions		•	
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien	•		
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle	•		
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche	•		
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien		•	
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice			
Autonomie			•		

Pendant le premier mois de nos observations, nous avons remarqué que LYDIA est une fille sociable et curieuse, elle trouvait beaucoup de plaisir pour jouer avec ses camarades et particulièrement avec son éducatrice.

Selon notre grille d'observation, nous avons constaté que c'est une fille qui partage rarement ses jouets, nous avons eu une occasion de réaliser notre grille sur LYDIA, en situation de jeu avec seulement son éducatrice pour jouer au jeu de puzzle.

Au départ, l'éducatrice met sur la table les puzzles mélangés, elle a commencé par donner des explications à LYDIA sur la façon qu'il faut mettre le puzzle trouvé.

Nous avons remarqué pendant le jeu, LYDIA a commencée d'exprimer souvent des difficultés, elle avait souvent besoin de son éducatrice et elle cherchait souvent son engagement. Elle manifestait des difficultés pour la tâche à résoudre. Et parfois elle pose des questions.

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Face à cette situation, l'éducatrice répond souvent aux demandes de soutien de LYDIA qui étaient très fréquentes. Elle n'a pas demandé le soutien des autres enfants, elle avait l'intention d'amener LYDIA à réfléchir sur le puzzle adéquat.

Par la suite, l'éducatrice incite LYDIA à réfléchir sur le deuxième puzzle, elle lui pose souvent des questions et l'enfant semble éprouvait des difficultés à répondre à certaines de ses questions. Donc l'éducatrice lui facilite la tâche, en dessinant sur une feuille la forme de puzzle qu'il faut trouver. Ici, l'éducatrice a utilisé la fonction d'étayage dite, réduction des degrés de liberté, qui correspond aux procédures que l'adulte va utiliser pour décomposer l'objectif de la tâche.

Dans ce jeu, LYDIA devient parfois active suite à son interaction avec son éducatrice. Elle arrivait parfois à trouver de façon autonome son deuxième puzzle grâce au dessin a fait par son éducatrice.

A chaque fois que LYDIA prend une pièce qui ne correspond pas à la place désirée, l'éducatrice lui demande d'essayer avec une autre pièce, en contrôlant sa frustration. Alors l'éducatrice a utilisé l'une des fonctions de l'étayage, celle du « contrôle de la frustration » qui a pour objet d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échecs, c'est de faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant. (Bruner J., 1987, p39).

Il faut dire que le maintien de l'orientation aussi a été utilisé par l'éducatrice, elle l'utilisait souvent, elle a donc utilisé une fonction d'étayage qui permet de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini. (Bruner J., 1987, p32).

L'éducatrice a continué jusqu' la fin du jeu, à faire des démonstrations à LYDIA pour qu'elle puisse réaliser sa tâche. Et souvent l'éducatrice lui montre les caractéristiques de la tâche à réalisée.

En résumé, nous avons pu observer dans ce jeu que LYDIA n'a pas réagit de façon autonome pour régler sa tâche, elle est intéressée à partager son jeu avec son éducatrice, alors que cette dernière tout au long du jeu n'a pas diminuer son aide, elle lui faisait à chaque fois un dessin de puzzle pour qu'elle puisse le trouver d'une façon autonome.



**Cas n°6 : NORDINE**

**1. Présentation générale de cas et compte rendu de l’entretien avec l’éducatrice :**

NORDINE âgé de 3ans, petit de taille et brun de peau, maigre, son père est un soudeur et sa mère est infirmière.

Selon l’éducatrice (Nawel), NORDINE n’a pas facilement supporté la séparation avec ses parents, pendant quinze jours, il pleurait et réclamait la présence de sa mère. Pour le comportement de cet enfant dans cette crèche, il s’isole et ne fréquente pas ses camarade et ne répond pas à son éducatrice, il prend des jouets et joue seul dans un coin. C’est après un mois NORDINE commence à s’intégrer dans le groupe et jouer facilement et avec plaisir avec ses camarades et partage avec eux ses jouets.

D’après les propos de l’éducatrice Nawel concernant les comportements de NORDINE lors des jeux, elle nous a informé que c’est un enfant calme et curieux, il est tout le temps attentif à ce que les autres expriment, il joue avec plaisir avec ses pairs, et même il aime quand son éducatrice partage les enfants en groupe pour jouer ensemble, c’est un enfant qui fait attention à ses jouets et les partage toujours avec ses pairs.

Pour l’éducatrice, le jeu aide pour savoir la capacité de l’enfant et le niveau de l’intelligence pour un enfant qui joue seul, il joue pour se faire plaisir mais quand il joue avec un adulte, il joue pour apprendre et développer des choses afin d’atteindre un but.

**1.2. Les données de l’observation :**

**La grille d’observation selon les fonctions d’étayage de Brunner**

		Les échanges entre l’enfant et l’éducatrice en contexte de jeu	Souvent	Parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d’aides			•
		Contrôle de frustration		•	
		Donne une explication	•		
		Offre une écoute attentive	•		
		Demande de soutien d’un autre enfant			
		Enrôlement	•		
		Observe et manifeste de l’intérêt à l’enfant	•		
		Retourne la tâche à l’enfant			
		Encourager l’enfant à faire des essais	•		

## CHAPITRE IV      présentation, analyse et discussion des hypothèses

		Donne une indication non verbale			
		Maintien de l'orientation		•	
	<b>Enfant</b>	Exprime une difficulté		•	
		Implication chaleureuse	•		
		Recherche l'engagement de l'éducatrice		•	
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets			
		Pose des questions			
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien			
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle			
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable		•	
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche			
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien			
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice	•		
		Autonomie			•

Lors de notre suivi sur NORDINE, nous avons constaté que c'est un enfant estimé par tout le groupe et s'intègre positivement et facilement avec ses camarades.

On a observé le comportement de NORDINE en situation de jeu « de tri de légumes ». Le matériel est disponible pour que l'enfant puisse être capable de reconnaître le groupe des légumes. La durée de jeu est 20 à 30 minutes.

Au départ l'éducatrice demande aux enfants de regarder les plaquettes et les cartes, et les manipuler. Ils apprennent les mots plaquette et carte. Elle donne la consigne du jeu « poser les cartes à côté de l'image de la plaquette qui est pareille, identique. Quand tu a terminé, tu me les montres ; puis tu choisis une autre plaquette ». L'éducatrice fait un exercice avec NORDINE devant ses pairs.

## CHAPITRE IV      présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Selon notre grille d'observation, nous avons remarqué que NORDINE demande parfois l'aide de son éducatrice et cherche parfois son engagement dans sa démarche.

Mais l'éducatrice ne répond pas souvent, mais rarement à ces demandes, elle avait une intention d'accompagner NORDINE en lui permettant d'être capable de reconnaître les images des légumes proposées.

Dès le départ, elle cherchait à enrôler souvent NORDINE par l'organisation de matériel, alors elle a appliqué la fonction d'enrôlement dans la perspective de Brunner, dont il s'agit d'engager, d'intégrer de l'enfant. Nous avons constaté aussi qu'il y'avait souvent une implication chaleureuse avec NORDINE.

L'éducatrice complexifié le jeu en lui transmettant des connaissances concernant la forme des légumes et leurs saisons, et l'enfant reformule souvent les propos de son éducatrice. Elle lui donne souvent des explications et parfois elle a maintenue l'orientation de jeu en encourageant souvent NORDINE à trouver une autre image.

Alors on peut constater que l'éducatrice a utilisé une fonction d'étayage « maintien de l'orientation » qui s'agit de maintenir l'attention et la motivation de l'enfant de manière à ce qu'il poursuive un objectif définit.

Dans notre deuxième catégorie de fin de jeu, on a pu remarquer que NORDINE trouve rarement les cartes d'une façon autonome et son éducatrice diminue parfois son soutien quand NORDINE devient capable de résoudre sa tâche et porter son attention sur d'autres enfants.

En résumé, tous les enfants ont eu une part active, l'éducatrice était souvent très présente, elle observait souvent et manifestait de l'intérêt à NORDINE dans le jeu. Elle la amenée d'aller plus loin que ce qu'il pouvait faire seul.

### Cas n°7 : WALID

#### 1.1. Présentations générale du cas et compte rendu de l'entretien avec l'éducatrice :

L'enfant WALID âgé de 4 ans, un garçon de petite taille, blanc de peau aux yeux noirs, son père est un délégué médical et sa mère une gynécologue.

Concernant le comportement de WALID lors de son entrée à la crèche, nous avons appliqué notre guide d'entretien avec l'éducatrice (Samia) qui nous a informé que la réaction de cet enfant était difficile, dès son premier jour, il ne parlait avec personne dans cette crèche, il préférait toujours rester seul mais il ne pleure jamais. Il ne prend même pas des jouets pour jouer seul.

D'après l'éducatrice (Samia), ce comportement a duré une vingtaine de jours, puis l'enfant WALID commençait à rentrer à la salle de jeu, au début il jouait seul et c'est après que l'éducatrice partage les enfants en groupe que WALID arrivait à s'adapter finalement avec ses camarades et son éducatrice.

Pour la réaction de WALID en contexte de jeu, selon les propos de cette éducatrice, c'est un enfant qu'il aime beaucoup jouer avec tout le monde, il partage toujours ses jouets avec ses pairs, elle nous informe que c'est rarement où il demande le soutien de son éducatrice, tout dépend de la qualité du jeu.

Selon cette éducatrice, le jeu est un moyen qui permet aux enfants d'apprendre à communiquer entre eux d'une manière positive, ce qui leur permet aussi d'apprendre des choses qui dureraient tout au long de leurs vies.

1.2. Les données de la grille d'observation :

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides			
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication			•
		Offre une écoute attentive	•		
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant	•		
		Retourne la tâche à l'enfant			
		Encourager l'enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
		Maintien de l'orientation			
	<b>Enfant</b>	Exprime une difficulté			
		Implication chaleureuse			
		Recherche l'engagement de l'éducatrice			
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée		•	
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets			
		Pose des questions			
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice	•		
		Besoin de soutien			
Désintéressement, abandonne sa tâche					
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle			
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant	•		
		Simplifie la tâche			
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit	•		
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien			
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu	•		
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice			
Autonomie	•				

D'après les observations réalisées sur WALID, on a pu conclure que c'est un enfant timide et ne fréquente pas les étrangers, il partage rarement ses jouets avec ses camarades.

Pour sa réaction avec son éducatrice, nous l'avons observé en situation de jeu de carte des animaux d'Afrique.

Le matériel est disponible, c'est un jeu qui dure 30 minutes, composé de douze cartes, son objectif c'est d'apprendre aux enfants les noms des animaux et leur nourriture.

Au départ, l'éducatrice commence par la distribution des cartes, chaque enfant a quatre cartes devant lui qui sont inversées. Elle donne des explications aux enfants « chacun de vous va prendre une carte et nous dit quel est le nom de l'animal qu'il a pris et ce qu'il mange ».

Selon notre grille d'observation, nous avons pu observer que quand WALID a pris sa première carte, il a donné une bonne explication pour son animal, et parfois il exprime une idée, et c'est rarement que son éducatrice donne une explication. WALID n'a pas demandé le soutien et n'a pas cherché l'engagement de son éducatrice.

On remarque aussi que l'éducatrice l'encourage souvent et demande aux autres enfants de se concentrer sur ce que dit leur camarade WALID. Elle l'encourage de continuer et elle observe et manifeste souvent de l'intérêt pour WALID. Et quand ce dernier a terminé avec sa première carte, l'éducatrice demande aux enfants de répéter ce qu'il a dit sur l'animal qu'il a pris.

En fait, Pendant le jeu, l'éducatrice n'a pas interagit comme un joueur, mais c'est l'enfant qui était souvent actif dans sa tâche, cela permet à WALID de préciser sa pensée et planifier son explication sur sa carte.

Alors l'éducatrice permet à WALID d'être l'initiateur. Elle suit ses indications. Dans ce jeu, WALID a Co-construit avec son éducatrice en déterminant la nourriture de l'animal d'Afrique choisi, alors l'enfant avec les encouragements de son éducatrice et les applaudissements de ses camarades, il décide qu'il a gagné sa première partie.

L'éducatrice est souvent présente et attentive pour tous les enfants, en les laissant être les meneurs du jeu, elle demandait souvent le soutien d'un autre enfant pour ce lui qui n'arrive pas à donner ses propres explications de sa carte. Elle contrôle la frustration d'un enfant qui n'arrive pas à s'exprimer et lui demande souvent de faire des essais.

A la fin du jeu, nous avons pu observer que WALID arrivait aussi à donner ses propres explications d'une façon autonome, il est souvent créatif dans le jeu, et l'éducatrice le valorise

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

souvent. Quand elle s'éloignait pour aller voir les autres groupes, les enfants qui jouent au jeu de carte continuent à donner des explications entre eux.

En résumé, on voit dans ce jeu que l'éducatrice a construit avec WALID et tous ses camarades, elle les a amenés à réfléchir et à développer d'une façon autonome leurs pensées. Elle a donné l'occasion à chaque enfant de jouer une part active dans la résolution de sa tâche.

### Cas n°8 : CELINE

#### 1.1. Présentation générale du cas et compte rendu de l'entretien avec l'éducatrice :

La fille CELINE âgée de 3ans, de petite moyenne, elle est brune de peau, son père commerçant et sa mère psychologue.

Selon les propos de l'éducatrice (Nawel), lors de sa rentrée à la crèche, CELINE avait des difficultés à s'adapter, elle a beaucoup pleuré, elle avait du mal à communiquer avec ses camarades. Elle accepte de rester qu'avec son éducatrice mais elle ne joue pas avec ses pairs.

C'était qu'après deux mois que CELINE est arrivée à changer ses attitudes envers les enfants et à jouer avec eux. pour l'éducatrice c'est une fille tranquille mais trop attachée à elle, ce qui la dérangeait dans son travail, puisqu'elle s'occupe d'elle plus que des autres enfants.

D'après cette éducatrice concernant la réaction de cette fille lors des jeux, elle réclame tout le temps sur ses jouets, elle préfère toujours jouer avec sa copine, mais pas avec les autres.

#### 1.2. Les données de la grille d'observation :

##### 2. La grille d'observation selon les fonctions d'étayage de Brunner

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides			
		Contrôle de frustration		•	
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive	•		
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant			
		Retourne la tâche à l'enfant			
		Encourager l'enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
	Maintien de l'orientation	•			
		Exprime une difficulté	•		
		Implication chaleureuse			
Recherche l'engagement de l'éducatrice			•		

## CHAPITRE IV Présentation, Description et analyse des hypothèses

	<b>Enfant</b>	Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets	•		
		Pose des questions	•		
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien	•		
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle		•	
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche			
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien	•		
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice			
Autonomie		•			

D'après les observations que nous avons effectuées sur CELINE, nous avons constaté que c'est une fille calme, s'intègre facilement avec les autres, elle aime souvent raconter ses expériences en particulier à son éducatrice.

Pour son comportement avec ses paires, on a remarqué que c'est une fille sociable, elle fréquente tous ses camarades mais partage rarement avec eux ses jouets.

Elle a joué avec trois de ses camarades et son éducatrice, avec la pâte à modeler dans le but de construire des poissons et les mettre dans une boîte d'océan.

L'éducatrice a commencé à distribuer des boules de pâte à modeler de différentes couleurs en expliquant aux enfants ce qu'ils vont faire.

Selon notre grille d'observation, et dans notre première catégorie, pendant le jeu, nous avons remarqué que CELINE, souvent demande de l'aide aux différentes difficultés qu'elle exprime, et parfois cherche l'engagement de l'éducatrice et elle pose tout le temps des questions à son éducatrice, par contre cette dernière a expérimenté différentes stratégies pour guider CELINE vers une action d'autonomie, alors elle a souvent maintenue son orientation, et parfois elle contrôle sa frustration, en lui permettant de jouer une part active dans la résolution de sa tâche.

## CHAPITRE IV Présentation, Description et analyse des hypothèses

---

Par la suite, l'éducatrice montre l'exemple d'un autre enfant qui a terminé sa tâche d'une façon autonome, pour que CELINE essayait de faire la même chose que lui, l'éducatrice demande parfois le soutien d'un autre enfant.

On constate aussi que la fonction de démonstration a été utilisée parfois à la fin de jeu, à ce moment CELINE avait souvent besoin de soutien, elle était dans la possibilité d'imiter les actions de l'éducatrice.

En résumé, CELINE, en compagnie de son amie, a parfois continué de façon autonome sa pâte à modeler tout en interpellant à distance l'éducatrice. Elle avait envie de partager la pâte à modeler avec l'éducatrice. Avec un partenaire plus expert, elle a développé sa compréhension des images.

### Cas n°9 : RAYANE

#### 1.1. Présentations générale du cas et compte rendu de l'entretien avec l'éducatrice :

RAYANE âgé de 3 ans, taille moyenne, brun de peau, aux yeux marron. Son père est commerçant et sa mère orthophoniste.

Selon les propos de l'éducatrice (Nawel), RAYANE a beaucoup pleuré tout au long de sa première semaine de son placement dans cette crèche, il n'a pas acceptait facilement sa séparation de ses parents, il s'isole tout le temps de ses camarades et il demande toujours aux éducatrices d'appeler ses parents.

D'après cette éducatrice ce n'est qu'après presque quinze jours que RAYANE a commencé à parler avec deux enfants, il préférait jouer seulement avec eux. Au fût et à mesure quand l'éducatrice partage les enfants en groupe elle le met toujours avec un groupe, où se trouvent beaucoup d'enfants pour qu'il s'intègre avec tous ses camarades.

Concernant la réaction de RAYANE envers ses camarades et son éducatrice, cette dernière nous a informé que c'est un enfant qui préfère toujours jouer seul, pendant les activités ludiques, il propose toujours des idées, il pose beaucoup de questions et il commente toujours son jeu à ses camarades, il aimait aider les enfants qui ne peuvent pas réaliser leur tâche et il est attentif à tout ce que son éducatrice lui dit.

#### 1.2. Les données de la grille d'observation :

##### 2. La grille d'observation selon les fonctions d'étayage de Brunner

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides			
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive	•		
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant	•		
		Retourne la tâche à l'enfant			
		Encourager l'enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des résultats

	<b>Enfant</b>	Maintien de l'orientation			
		Exprime une difficulté			•
		Implication chaleureuse	•		
		Recherche l'engagement de l'éducatrice			•
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée	•		
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets	•		
		Pose des questions			
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien			
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle			•
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant	•		
		Simplifie la tâche			•
		Encourage l'implication des autres enfants	•		
	<b>Enfant</b>	Répète et reformule ce que l'enfant dit			
		Besoin de soutien			
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
Reformule les propos de l'éducatrice					
Autonomie	•				

Selon nos observations réalisées sur RAYANE, nous avons remarqué que c'est un enfant sociable, il s'intègre facilement avec ses camarades pour jouer avec eux.

Pour appliquer notre grille d'observation sur la réaction et le changement de cet enfant envers ses camarades et en particulier avec son éducatrice, nous avons choisi de le suivre dans un contexte de jeu.

L'éducatrice a commencé à partager les enfants dans la salle des jeux en groupes de quatre enfants par groupe. Chaque groupe joue un jeu différent par rapport à l'autre.

RAYANE était dans le groupe qui joue au « déchetage ». Selon notre grille d'observation, nous avons remarqué pendant le jeu, RAYANE n'a pas manifesté le besoin de soutien et il n'a pas cherché l'engagement de son éducatrice. Il jouait de façon autonome avec son ami, et même il lui propose souvent des idées concernant les couleurs qu'ils vont utiliser.

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des résultats

---

Par contre l'éducatrice était présente pour tous les enfants, elle les observe et manifeste souvent son intérêt et elle demande aux enfants de travailler ensemble et souvent elle demande le soutien d'un autre enfant pour ceux qui n'arrivent pas à résoudre seuls leurs problème.

Nous avons remarqué que RAYANE, interagit souvent comme un joueur, il se concentre sur son travail d'une bonne manière en donnant de l'aide à son ami. L'éducatrice ici, a remis la tâche à l'enfant, elle n'a pas résolu son problème à sa place, l'enfant RAYANE était souvent actif dans la résolution de sa tâche.

Nous avons trouvé que RAYANE a Co-construit avec son camarade, ils jouaient ensemble aux différentes étapes de leurs travail d'une manière très organisée, le climat du jeu était chaleureux.

A la fin du jeu, l'éducatrice est revenue envers le groupe de déchetage, RAYANE était occupé avec son ami, alors l'éducatrice trouve une façon de quitter le jeu ce qui a permis à l'enfant de continuer d'une façon autonome.

En résumé, dans ce jeu nous avons remarqué que l'éducatrice et l'enfant avaient un rôle important, RAYANE suite à l'absence de l'éducatrice à su continuer son jeu souvent d'une façon autonome et son educatrice n'a pas imposé son retour au jeu, elle a su se retirer en laissant une part active à l'enfant. L'éducatrice fait rarement des démonstrations ou une simplification d'une tâche à des enfants qui n'arrivent pas vraiment à résoudre leurs tâches, elle avait une intention de laisser tous les enfants réagir d'une façon autonome.

### Cas n°10 : SALAH

#### 1.1. Présentations générale du cas et compte rendu de l'entretien avec l'éducatrice :

SALAH âgé de 4ans, taille moyenne, blanc de peau, aux yeux verts son père est un enseignant au niveau primaire et sa mère est une femme au foyer.

Selon les propos de l'éducatrice (Nassima) concernant les réactions de SALAH, durant les premières journées de son entrée en crèche, la séparation avec ses parents était relativement difficile.

Pour le comportement de SALAH, est resté presque un mois à éviter ses camarades, il passait son temps à réclamer sur ses jouets, parfois il s'asseyait sur le banc et observait et regarde ses camarades et il ne trouve pas du plaisir de jouer avec eux pour un petit moment. La réaction de son éducatrice était positive selon ses propos, car lorsque cet enfant se trouvait dans cet état, elle se rapprochait de lui et le rassurait.

Selon toujours les propos de cette éducatrice, ce n'était qu'après le deuxième mois qu'un changement positif a été constaté chez SALAH, il arrivait à s'intégrer dans le groupe, à participer aux différentes activités ludiques et y tirer un grand plaisir. Et il fait toujours attention à ses camarades et partage avec eux ses jouets.

Selon cette éducatrice, le jeu est le seul moyen pour que l'enfant ressent bien en sécurité, ce qui lui permet de s'intégrer facilement en groupe

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

### 1.2. Les données de la grille d'observation :

#### 2. La grille d'observation selon les fonctions d'étayage de Brunner

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides	•		
		Contrôle de frustration	•		
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive			
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant			
	Retourne la tâche à l'enfant				
	Encourager l'enfant à faire des essais	•			
	Donne une indication non verbale				
	Maintien de l'orientation	•			
	<b>Enfant</b>	Exprime une difficulté	•		
		Implication chaleureuse			
		Recherche l'engagement de l'éducatrice			
Répond à l'éducatrice					
Exprime une idée					
Interagit comme joueur					
Accepte de partager ses jouets		•			
Pose des questions					
Des échanges affectifs avec l'éducatrice					
Encouragé par ses pairs et son éducatrice					
Besoin de soutien	•				
Désintéressement, abandonne sa tâche					
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle			
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable		•	
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche		•	
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien			
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
Reformule les propos de l'éducatrice					
Autonomie			•		

Pendant toute notre observation, nous avons remarqué que SALAH acceptait d'entrer facilement en jeu avec ses camarades. Pour sa réaction, on l'observe en situation de jeu avec

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

son éducatrice qui a partagé les enfants en groupe dont chacun des groupes est composé de quatre enfants pour jouer au jeu de la baguette magique.

Du matériel est accessible pour permettre à l'enfant de construire des baguettes magiques en papier, dans le but d'inciter l'enfant à exercer sa motricité fine pour rouler le papier afin de fabriquer la baguette et l'incité aussi à écrire son prénom.

Selon notre grille d'observation, on remarque pendant le jeu, SALAH demande souvent le soutien de son éducatrice, il souhaitait fabriquer sa baguette avec elle.

L'éducatrice amène l'enfant à se questionner sur la façon de construire sa baguette, elle lui simplifie souvent la tâche en organisant le matériel sur la table et s'éloigne.

Devant les difficultés manifestés par SALAH, les interventions de l'éducatrice iront en général dans le sens d'encourager l'enfant à agir de façon autonome, elle lui facilite la tâche en exécutant une petite partie de la baguette, et intervient aussi lorsque un autre enfant proposera de faire la baguette à la place de SALAH.

Cette éducatrice s'éloigne souvent de SALAH pendant son accompagnement, elle la laisse continuer seul parce qu'elle souhaite l'inciter à être autonome dans sa démarche, donc elle l'encourage souvent et lui simplifie la tâche lorsqu'il faisait face à des difficultés.

Dans notre première catégorie, SALAH manifestait souvent le besoin d'être soutenu par son éducatrice, ses demandes d'aides étaient fréquentes, avec les encouragements de son éducatrice, SALAH acceptait cependant d'exécuter sa tâche.

Quand à notre deuxième catégorie, fin du jeu, on remarque que SALAH a complété toute l'écriture de son prénom de façon autonome malgré le fait qu'il n'était pas capable de le faire au début. Parfois, l'éducatrice lui simplifie la tâche et diminue son aide quand SALAH est capable de réaliser son travail, et c'est rarement qu'il manifeste une certaine autonomie.

En résumé, dans ce jeu, l'éducatrice a fourni de l'aide à SALAH tout en le guidant vers l'autonomie. Elle n'a pas agi à la place de cet enfant lorsqu'il pouvait être autonome, sa lecture de la zone proximale de développement de l'enfant SALAH semblait appropriée. Nous observons que l'éducatrice avait comme intention d'inciter SALAH à réaliser sa tâche de construction d'une baguette magique. L'intérêt de SALAH y était, elle n'avait pas à l'enrôler dans la tâche,

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Nous remarquons que l'éducatrice n'a pas encouragé l'implication d'un autre enfant dans le groupe, mais elle a cherché à amener SALAH à réaliser lui-même sa baguette, elle a misé sur le maintien de l'orientation et aussi elle mis l'accent sur les caractéristiques principales de la tâche en contrôlant souvent la frustration de cet enfant.

### Cas n°11 : ANYASE

#### 1.1. Présentations générale du cas et compte rendu de l'entretien avec l'éducatrice :

La fille ANYASE âgée de 3ans de petite taille, maigre, brune de peau, aux yeux noirs, son père est un agent de sécurité dans une entreprise privée et sa mère est enseignante.

Concernant le comportement d'ANYASE pendant son placement en crèche, elle a trouvé des difficultés à s'adapter dès les premières journées de son entrée à la crèche, elle n'a pas accepté la séparation avec ses parents.

Pour ce qui est de sa réaction face à la rencontre des enfants, elle était très négative , elle n'aimait pas jouer avec eux , elle préférait se donner à ses activités toute seule, et dans les première temps, elle n'acceptait même pas de rentrer à la salle des jeux, elle restait au bureau avec la directrice .

D'après l'éducatrice (Sihem), c'est après un mois qu'elle a commencé de jouer avec les autres enfants et a manifester, de bonnes réactions et c'est après que l'éducatrice commence à partager les enfants en groupe. C'est grâce à cette méthode qu'ANYASSE est arrivée à s'intégrer dans le groupe. Elle partage souvent ses jouets avec ses camarades, et demande souvent l'aide pour finir son travail.

#### 1.2. Les données de la grille d'observation :

##### La grille d'observation selon les fonctions d'étayage de Brunner

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides			
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive			
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant			
		Retourne la tâche à l'enfant			
		Encourager l'enfant à faire des essais		•	
		Donne une indication non verbale			•
		Maintien de l'orientation	•		

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

	<b>Enfant</b>	Exprime une difficulté	•		
		Implication chaleureuse			
		Recherche l'engagement de l'éducatrice	•		
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets	•		
		Pose des questions		•	
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien	•		
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle	•		
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche	•		
		Encourage l'implication des autres enfants		•	
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien		•	
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
Reformule les propos de l'éducatrice					
Autonomie					

Pendant nos observations, nous avons remarqué que ANYASE, partage souvent ses jouets et prend plaisir à jouer avec les autres. Pour découvrir la réaction d'ANYASE avec ses pairs et l'éducatrice et pour suivre notre grille d'observation dont on la suivit dans l'un des jeux, le jeu de « plant de tomate ». Un jeu qui dure 20 à 30 minute dans le but d'être capable de modelé des formes.

Le matériel de ce jeu, une pate à modeler, verte et rouge, une vraie tomate. Et cela pour apprendre aux enfants les différentes formes et couleurs.

Avant de commencer le jeu, l'éducatrice donne la consigne, « fait un plan de tomate avec la pate à modeler sur la table, à plat ». Quand les enfants ont commencé, on a remarqué que chaque enfant fait un plan selon son idée et l'éducatrice regarde et observe et manifeste de l'intérêt aux enfants.

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Pendant le jeu, on constate qu'ANYASE demande souvent de l'aide et recherche à chaque étape l'engagement de son éducatrice en lui posant parfois des questions et c'est rarement que son éducatrice lui répond avec des indices non verbaux.

L'éducatrice donne des explications à d'autres enfants. Parfois, ANYASE demande l'aide d'un autre enfant pour lui faciliter la tâche et faire comme lui.

Par une aide de NESRINE, ANYASE a réussi à faire la première étape de construction de la tomate. Quand l'éducatrice est revenue envers ANYASE, elle a trouvé qu'elle a fait sa première étape du travail d'une bonne manière, alors elle a demandé à NESRINE de la laisser faire son travail seule.

Selon notre grille d'observation et dans notre première catégorie, pendant le jeu, on peut remarquer que l'éducatrice n'a pas encouragé l'implication d'un autre enfant dans la démarche.

Elle a souvent commenté et maintenue l'orientation de NESRINE envers sa tâche, elle a donc utilisé l'une des fonctions de J. Bruner dans laquelle il ne s'agit pas seulement de maintenir l'enfant dans la poursuite de ses buts, mais aussi de faire en sorte qu'il s'oriente vers des tâches plus complexes. (Mayonne M., Pichat M., 2007, p162).

L'éducatrice s'éloigne pour encourager ANYASE de travailler seule même si, ce n'était pas un bon travail. Nous avons remarqué aussi que la démonstration ne fut pas l'opinion choisie par l'éducatrice. Elle a plutôt cherché parfois, à contrôler la frustration de l'enfant. Une autre fonction d'étayage fut apparue, qui correspond à faire des encouragements à l'enfant à faire des essais, pour qu'il y'aura pas un sentiment d'échec par rapport à ses camarades.

Dans notre deuxième catégorie, la fin du jeu, nous avons constaté qu'ANYASE demande parfois le soutien de son éducatrice, celle-ci, lui simplifie souvent la tâche en prenant un travail de deux enfants qui ont réussi de faire leur travail et en disant qu'il faut faire les tomates comme l'enfant X et faire des feuilles comme l'enfant Y. Donc c'est à la fin du jeu que l'éducatrice a encouragé parfois l'implication des autres enfants.

Suite aux demandes d'aide qui étaient fréquentes d'ANYASE, l'éducatrice façonne un modèle devant les enfants, elle fait une tomate comme X et une tige comme Y et des feuilles comme Z. donc elle assemble les éléments des autres enfants et demande à ANYASE de

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

refaire le plan. C'est à la fin du jeu aussi que l'éducatrice a fait souvent des modèles de la pâte à la fille ANYASE, alors elle utilise une fonction d'étayage dite démonstration. Il s'agit de présenter des solutions et des essais à l'enfant pour lui faciliter la tâche à résoudre.

Ici, nous pouvons penser que l'éducatrice ne situait pas vraiment la tâche de l'enfant comme étant hors de sa zone proximale de développement. Elle paraissait considérer qu'ANYASE était très à la limite de ce qu'elle pouvait faire seule.

Malgré les demandes d'aides fréquentes de l'enfant, l'éducatrice tente de vérifier ses connaissances et de lui donner des repères appropriés à son niveau de développement. Cela permet à l'enfant de se situer dans sa zone proximale de développement.

Finalement, il faut dire que l'éducatrice a misé sur le développement de l'autonomie de l'enfant. Après quelques constructions de la tomate, elle a initié ANYASE à réaliser seule sa tâche, malgré que celle-ci exprimait un désaccord.

**Cas n°12 : MASSI**

**1.1. Présentation générale du cas et compte rendu de l’entretien avec l’éducatrice :**

MASSI âgé de 4ans, taille moyenne brun de peau, les yeux verts, son père est commerçant, sa mère est femme au foyer.

Selon l’entretien qu’on a réalisé avec l’éducatrice (Samia), les premiers jours de son placement à cette crèche, MASSI n’avait pas des difficultés à s’adapter avec ses camarades et les éducatrices. Il aime communiquer avec tout le monde, c’est un enfant sociable et tout le monde à la crèche l’estime.

Pour le comportement de MASSI, dès le premier jour il arrivait à s’intégrer avec les enfants, il a commencé à mener des relations amicales avec ses pairs et partage souvent ses jouets avec eux.

Concernant sa réaction lors de jeu avec ses camarades, l’educatrice nous a confirmé que c’est un enfant très gentil avec tous ses pairs et il partage souvent ses jouets avec eux, il est toujours attentif à ce que son educatrice et ses camarades expriment. Pour cette éducatrice, le jeu permet aux enfants de se rapprocher entre eux, c’est à partir du jeu que l’enfant peut se découvrir et connaitre ses besoins.

**1.2. Les données de la grille d’observation :**

		Les échanges entre l’enfant et l’éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d’aides	•		
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive	•		
		Demande de soutien d’un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l’intérêt à l’enfant	•		
		Retourne la tâche à l’enfant			
		Encourager l’enfant à faire des essais	•		
		Donne une indication non verbale			
		Maintien de l’orientation			
		Exprime une difficulté	•		
	Implication chaleureuse				

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

	<b>Enfant</b>	Recherche l'engagement de l'éducatrice		•	
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets			
		Pose des questions			
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien	•		
		Désintéressement, abandonne sa tâche			
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle			
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant	•		
		Simplifie la tâche		•	
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien			
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice	•		
Autonomie		•			

A partir des observations réalisées sur MASSI, nous avons constaté, que c'est un enfant agréable et aimé par tous ses pairs. Il est attentif et respecte ses camarades.

Pour sa réaction avec son éducatrice, on l'avait observé en situation d'apprentissage, celle de l'écriture.

D'après notre grille, pendant le jeu, nous avons remarqué que MASSI, exprime souvent une difficulté, il demande souvent l'aide à son éducatrice, cette dernière lui manifeste souvent son intérêt, elle se rend disponible et s'assoit près de lui et était très attentive à ce qu'il fait.

MASSI montre sa feuille en disant à l'éducatrice « je ne sais pas comment écrire », l'éducatrice lui accorde sa disponibilité « tu sais tu peux le faire ». Elle tente de soutenir l'enfant dans sa démarche d'écriture, elle lui simplifie parfois la tâche en la décortiquant.

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Nous avons constaté que MASSI, avec le soutien de son éducatrice, écrit chacune des lettres, il s'implique parfois dans la tâche. L'éducatrice l'encourage souvent à poursuivre sa démarche en lui proposant d'aller une autre lettre.

Dans notre catégorie de fin de jeu, quand MASSI à terminer d'écrire son deuxième mot, son éducatrice le valorise souvent en utilisant des expressions verbales, « oui, bravo, continue », et l'enfant répète souvent ce que son éducatrice lui dit.

MASSI, manifestait parfois son besoin de soutien, il souhaitait réaliser sa tâche avec son éducatrice. Alors cette dernière répond souvent à ces demandes elle lui simplifie parfois sa tâche, mais elle n'a pas encouragé l'implication d'un autre enfant, elle préférait de l'aider elle-même à sa manière.

Dans cette situation d'apprentissage, on peut dire que MASSI et son éducatrice ont agit de façon conjointe, l'enfant a manifesté clairement le besoin d'être en compagnie par son éducatrice et avec le soutien de cette dernière, MASSI a réalisé l'écriture de ses mots.

En résumé, on a pu remarquer que l'éducatrice a permis à l'enfant d'exécuter sa tâche, ce qui a permis de situer l'enfant dans sa zone proximale de développement, en le guidant vers l'autonomie et en lui proposant de continuer sa démarche après l'avoir soutenir.

### **2. Discussion de l'hypothèse :**

Dans cette partie, nous allons procéder à la discussion de notre hypothèse de recherche.

A la lumière des résultats obtenus à partir de l'entretien clinique et l'analyse de la grille d'observation, nous pouvons constater que notre hypothèse émise au départ qui indique que « les éducatrices développent des relations significatives, elles utilisent l'étayage comme une forme d'accompagnement pour guider l'enfant dans un contexte de jeu », est confirmée, puisque les résultats relèvent 10 cas sont des enfants qui n'arrivent pas accomplir leurs tâches sans l'aide de leurs éducatrices. Alors que les cas 7 et 9, Rayanne et Walid, d'après nos analyses, ils ne manifestent pas tout le temps le besoin de soutien de leurs éducatrices ils réalisent leurs tâches de façon autonome, et leurs éducatrices manifestent des encouragements en les valorisant durant toute leur période de jeu.

L'analyse des 10 cas à partir des différentes catégories de notre grille d'observation, nous amène à comprendre l'accompagnement sous la forme de l'étayage comme étant lié aux intentions de l'éducatrice et aux comportements des enfants. Nous avons constaté que les éducatrices, utilisent différentes stratégies d'accompagnement des enfants, ce qui permet à ces derniers d'être des participants actifs.

Ainsi, l'étayage se veut un processus d'accompagnement respectueux des besoins, du développement et des intérêts des enfants. La forme de l'étayage utilisée sera aussi déterminée par les intentions éducatives de l'éducatrice. Elle peut intervenir différemment, face à un même comportement, selon ses intentions éducatives.

Comme le dit Hohmann « les éducatrices prennent soin de reconnaître les choix et les actions des enfants en leur indiquant bien que ce qu'ils font est important. Elles se laissent souvent guider par les façons de faire des enfants, démontrant par l'importance qu'elles accordent à leurs projets ». (Hohmann M. et al., 2000, p25).

Dans les différentes situations de jeux observées, nous avons pu confirmer que le jeu est un contexte favorable d'étayage, il s'agit d'un contexte, dans lequel on observe plusieurs fonctions d'étayage tel les qu'elles sont définies par J. Bruner, nous avons pu observer toutes les fonctions, il y'avait même quelques fonctions qui se répètent fréquemment (le maintien de l'orientation, la démonstration et la réduction de degré de liberté).

## CHAPITRE IV      Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Selon Flear et Richardson, « L'accompagnement sous la forme de l'étayage permet une observation active du développement de l'enfant. L'éducatrice doit continuellement s'ajuster en regard de l'intervention de l'enfant » (Doise W., Mugny G., 1997, p23).

Lors de nos analyses, nous avons pu constaté que dans toutes les situations de jeu observées, les éducatrices étaient tout le temps attentives, ce qui veut dire que l'observation est une étape très importante pour permettre une planification adéquate du matériel de jeu et des activités qui doivent offrir à l'enfant des défis stimulants. Ainsi, il est important de porter un regard sur nos méthodes d'observation.

Il est aussi très rassurant de voir comment, dans un contexte de jeu, où l'éducatrice peut être souvent sollicitée, l'enfant va à la recherche de l'engagement de l'éducatrice. Il utilisera différentes stratégies pour obtenir l'attention dont il a besoin. Il la sollicite verbalement, se déplace à proximité d'elle, etc. L'éducatrice aussi, malgré qu'il ya beaucoup d'enfants, peut prendre du temps individuel auprès d'un enfant.

Pour demeurer dans la zone proximale de développement de l'enfant, l'éducatrice se doit d'être très à l'écoute des différents signaux de l'enfant. Ceux-ci pouvant être à la fois verbaux et non-verbaux. Ce qu'on a pu remarquer lors de nos observations au 10 cas, les éducatrices étaient tout le temps attentives pour tous les enfants et elles répondaient souvent à leurs besoins.

Ainsi, l'éducatrice en interaction avec l'enfant l'amenait à un rôle à l'extérieur de sa zone proximale de développement, la participation de l'enfant diminuait.

Finalement, une situation d'étayage constitue une Co-construction qui situe la perspective du développement de l'autonomie de l'enfant à partir de la valeur de l'interdépendance. Le développement de l'autonomie impliquerait plus que le développement individuel. L'engagement de chacun dans une même réalisation est inhérent à un contexte d'étayage.

Ainsi, après la présentation, l'analyse et la discussion des résultats issus de l'ensemble des outils utilisées, nous avons abouti à la confirmation de notre hypothèse.

### 3. Synthèse générale :

Chaque humain est caractérisé par son niveau de développement actuel et son niveau de développement potentiel. La zone proximale de développement correspond à la surface comprise entre ces deux niveaux. Elle définira les possibilités de développement à court terme d'un sujet dans le cadre d'une action éducative, faisant intervenir une interaction sociale conduite sous la direction d'un individu expert.

Il faut dire que dans une crèche, l'éducatrice doit maîtriser les différentes étapes de développement de l'enfant et avoir des techniques d'observation appropriées, afin d'explorer les réactions des enfants ayant un niveau de développement différent lors de l'accompagnement sous forme d'étayage, ce qui permet à l'enfant, en présence de son éducatrice, d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ, ce sont des conduites langagières de soutien et d'aide qui mettent la compréhension et la structuration discursive et l'ajustement réciproque que l'enfant et son éducatrice utilisent pour communiquer.

Pour que l'interaction soit productive, il faut que l'adulte utilise un langage adapté à l'enfant et qu'il tienne compte des prés-requis maîtrisés par celui-ci. Il convient également que l'interaction prenne une place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à l'occasion d'une activité connue dans laquelle s'engage l'enfant et l'adulte, cet engagement, doit se faire dans un contexte qui conduit à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche, de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe soit internalisé par l'apprenant. (WINNYKAMEN F, 1990, p43).

La crèche constitue l'un des milieux qui permettent à l'enfant d'être en interaction avec d'autres enfants de son âge, elle lui offre une meilleure intégration sociale par la présence des pairs et les différentes activités ludiques en particulier, le jeu représente l'un des outils principaux du développement de l'enfant. Certains auteurs ont montré son importance sur tous les plans, affectif, cognitif et social, elle constitue donc le moyen privilégié d'interaction et d'évolution des compétences de l'enfant.

La participation de l'éducatrice aux jeux de l'enfant, permet d'enrichir cette activité, elle pourra mettre à la disposition de l'enfant du matériel qu'il peut utiliser de façon autonome, mais aussi du matériel nécessitant une aide de sa part.

## CHAPITRE IV Présentation, analyse et discussion des hypothèses

---

Alors elle semble être la personne la plus significative dans la vie de l'enfant, c'est elle qui accompagne l'enfant dans toutes ses situations en l'absence de sa mère, elle établit des relations affective, sécurisante et un espace riche en découverte ce qui lui permet d'être un médiateur entre ce dont l'enfant a besoin et ce qu'il trouve en réalité, en partageant avec lui les normes de la société et en lui offrant la possibilité de vivre des expériences développementales appropriées sur tous les aspects de son développement.

Pour accompagner l'enfant dans son développement, l'adulte crée un environnement qui permet à l'enfant d'être actif dans son développement, à la mesure de ses capacités. L'intervention de l'adulte qui repose sur l'observation systématique des enfants afin de cibler leur intérêt, les situer dans leur développement et leur offrir un contexte approprié où l'enfant peut agir seul et encourage sa curiosité.

Enfin, l'accompagnement de l'enfant par l'éducatrice, nécessite une observation juste de son niveau de développement actuel et en devenir, de ses besoins et de ses intérêts, ce qui permet de mettre à la disposition de l'enfant du matériel approprié, de planifier des activités significatives et le soutenir adéquatement dans les différentes situations de la vie quotidienne.

## Conclusion Générale

A la crèche, la vie en groupe soumet l'enfant à des pressions particulières, il doit apprendre à différer la satisfaction de ses désirs, à partager l'espace et à écouter l'autre. C'est l'un des milieux qui permet à l'enfant de développer plusieurs rencontres, elle lui offre une meilleure intégration sociale par la présence des pairs et différentes activités.

Notre recherche à porté sur l'accompagnement des éducatrices sous forme d'étayage chez les enfants âgés de 3 à 4 ans dans un contexte de jeu », elle a été réalisée au niveau d'une crèche qui se situe à Elkseur de la wilaya de Bejaïa.

Cette étude nous a permis de porter un regard plus précis sur la forme d'accompagnement utilisée par les éducatrices au centre de la petite enfance, nous avons présenté l'approche socioconstructiviste de L. Vygotsky et de J. Bruner, ce qui nous a amenée à situer l'étayage comme une forme d'accompagnement du développement cognitif de l'enfant et à définir la zone proximale de développement.

A partir de cette recherche, nous avons pu constater toute la richesse du jeu de l'enfant, la planification par l'adulte des situations de jeux variées et riches en expériences pour les enfants semble être très favorable aux interactions entre l'adulte et l'enfant.

L'application de l'entretien clinique et la grille d'observation nous a permis de confirmer notre hypothèse. C'est à partir de ces techniques, qu'on pu déduire que toutes les éducatrices dans la crèche visitée, utilisent l'étayage comme une forme d'accompagnement, nous avons confirmé que toute une base théorique a une place déterminante en pratique.

Durant notre recherche, nous avons été confrontés à plusieurs difficultés pour réaliser ce travail, comme le manque d'études faites sur ce sujet, ainsi que le manque de moyens de transport pour se déplacer au niveau de la crèche.

Les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse, mais ils ne peuvent pas être généralisés, car tout dépend de la nature des interactions qui existent entre l'enfant et son éducatrice dans d'autres centres de la petite enfance, en plus de fait que notre pratique n'a concerné qu'un petit groupe non représentatif de la population cible.

A partir de ce travail, nous sommes arrivés aux résultats que l'étayage est la forme principale d'accompagnement utilisée par les éducateurs pour guider l'enfant dans la réalisation de sa tâche.

Accompagner l'enfant dans sa compréhension du monde qui l'entoure implique un engagement au niveau d'une démarche de développement professionnel de l'éducatrice afin qu'elle développe des stratégies qui lui permettront d'accomplir sur son rôle du guidage.

Enfin, vue nos observations sur le terrain, nous avons remarqué qu'il ya des moments où les enfants demandent entre eux de l'aide et ils arrivent à partager un bon savoir sans la présence de leurs éducatrice, ce qui nous laisse réfléchir sur les questions suivantes qui nous paraissent importantes dans le programme éducatif :

-Existe -t- il une forme d'étayage entre les enfants sans la présence d'un adulte ?

-Les formes d'accompagnement utilisées par les adultes sont elles les mêmes que celles entre les enfants ?

Ces questions pourraient faire l'objet de futures recherches.

## La liste bibliographique

### Ouvrages

1. Ajuriaguerra J., (1980), « Psychiatrie de l'enfant », 2<sup>ème</sup> éd, Masson, Paris. 1089p.
2. Angers M., (1997), « Indication pratique à la méthodologie des sciences humaines », éd Casbah Université, Alger.
3. Angel R., (1990), « La psychologie de Vygotsky », éd Mardaga, France. 214p.
4. Anne-Marie L., (2008), « La psychologie de développement », éd Mehdi clavier bleu, France. 74p.
5. Benghabrite-R. N., (2005), « Le préscolaire en Algérie état de lieu perspectives », éd crax, Oran. 270p.
6. Bruner J., (1998), « Le développement de l'enfant : Savoir faire, Savoir dire », PUF, Paris. 292p.
7. Bruner J., (1997), « ... Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle ». (traduction de "Acts of Meanings". 1990). 260p.
8. Bruner J., (1987), « Comment les enfants apprennent parler », RETZ, Paris.115p.
9. Bronkard et Schneuwly., (1985), « Vygotsky aujourd'hui », Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris. 75p.
10. Cambon L., (2006), « L'éducateur spécialisé à travers ses discours », éd Dunod, Paris. 130p.
11. Cartron A, Winnykamen F., (2004), « Les relations sociales chez l'enfant, genèse développement, fonctions », éd Armand colin, Paris. 192p.
12. Catherine J., (2014), « La maternelle : le développement psychologique de l'enfant », De Boek, Paris.
13. Chahraoui K et Benony H., (2001), « L'entretien clinique », éd Dunod, Paris.
14. Chahraoui K et Benony H, (2003), « Méthode, évaluation et recherche en psychologie clinique », éd Dunod, Paris. 192p.
15. Ciccone A., (1998), « L'observation clinique », éd Dunod, Paris.128p.
16. Guidetti M, Tourette C., (2002), « Les étapes du développement psychologique », éd Armand colin, Paris. 174p.
17. Guidere M. (2005)., « Méthodologie de la recherche », ellipses, Paris.

18. Hesselberg M, (2001)., « Etudiants du secteur social psychologie de l'enfant et de l'adolescent », éd Vuibert, Paris.
19. Jean P et Weitzman E., (2004), « Parler, un jeu à deux : un guide pratique pour les parents d'enfants », PUF, Paris. Pdf.
20. Le Capitaine B et al., (2002), Guide de « L'éducation de jeunes enfants », éd Dunod, Paris. 237p.
21. Laplanche J et Pontalis J.-B., (1968), « Vocabulaire de la psychanalyse », éd Presses universitaires de France, Paris.
22. Mallet P et al., (2003), « Psychologie de développement, enfance et adolescence », éd Dunod, Paris. 173p.
23. Maryvonne M et Pichat M., (2007), « Psychologie de l'éducation : l'école, premier cycle », éd Bréal Amazon, France. 182p.
24. Nathalie-Nader Grosbois., (2013), « Régulation, autorégulation : pratique psychologiques, cognition et santé », éd Mardaga, France. 95p.
25. Noel J-M et Leclerc D, Strayer F., (1990), « Une analyse fonctionnelle de répertoire social des enfants d'âge préscolaire en groupe de pairs », in enfance, tome 43, N°4.
26. Papalia D et Sallyods S., (2010), « Psychologie de développement humain », éd De Boeck, Paris. 482p.
27. Pedenielli J-L et Ferandez L.,( 2005), « L'observation clinique et l'étude de cas », 3<sup>ème</sup> édition, Armand colin, Paris. 128p.
28. Reuchlin M, (2002), « Les méthodes en psychologie », PUF, Paris. 127p.
29. Robinson B., (2006), « Psychologie clinique : de l'imitation à la recherche », 2<sup>ème</sup> éd, de Boeck, Bruxelles.
30. Shauders S., (2007), « Pratiquer la psychologie clinique auprès des enfants et des adolescents », Dunod, Paris.
31. Vebra D., (2003), « Le métier de l'éducateur des jeunes enfants », La découverte, Paris.
32. Vial M et al., (2013), « Accompagnateur en RH : les quatre dimensions de l'accompagnement professionnel », éd de boek, Bruxelles.
33. Vygotski L., (1986), « L'étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance, Pensée et langage », Editions Sociales, Messidor, Paris.
34. Wallon H., (2002), « L'évolution psychologique de l'enfant », Armond colin, 11<sup>ème</sup>éd, Paris.
35. Winnicott D.W., (1975), « Jeu et réalité, l'espace potentiel », Gallinard, Paris.

36. WINNYKAMEN F., (1990), « Apprendre en imitant », Presses universitaires de France, Paris.
37. Zaouche-Goudron C., (2002), « Le développement social de l'enfant », Dunod, Paris. 115p.

## **Dictionnaires**

38. Bloch H et al., (1999), « Grand dictionnaire de la psychologie », Larousse Brdas, Paris. 1067p.
39. Charron C et al., (2007), « La psychologie », éd Dunod, Paris.

## **Site Web**

40. Davidson F et al., (1965), « Les soins aux enfants dans les crèches », Genève, organisation mondiale de la santé. 155p. Voir le site suivant : whqlibdoc. Who. Int /php/WHO\_PHP\_24\_(part1)\_ Fre. Pdf.
41. Extraits issus du document ressource « Les instruments de support – Section III - Instrument 3. C – L’approche historico-culturelle ou sociohistorique », Vygotsky, (1986). Voir le site : [http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour\\_pdf/trousse\\_7/03\\_instruments.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/carrefour_pdf/trousse_7/03_instruments.pdf).
42. Pédagogie et philosophie du jeu : la pédagogie ludique. Voir le site : <http://www.pedagogieetphilosophiedujeu.blogpost.com>. Consulter le 23/03/2016 à 10 : 07h.
43. Tremblay S et al., (2003), « Enquête grandir en qualité, recension des écrits sur la qualité des services de garde », Gouvernement du Québec. 37p. Voir le site suivant : [www. Mfa. Gouv. Qc. ca /FR.../SF\\_recension\\_ qualite\\_ ecrit](http://www.Mfa.Gouv.Qc.ca/FR.../SF_recension_qualite_ecrit). Pdf.
44. WERTSCH J., (1984), « The zone of proximal développement : some conceptual issues, Children’s Learning in the zone of proximal développement », New directions for Child développement. Voir le site : <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>. Pdf.

## **Thèse**

45. Cloutier S, (2009), « Le développement des interactions d’étayages entre l’éducatrice et les enfants de 4-5 ans en contexte de jeux symboliques en centre de la petite enfance », Thèse doctorale. Québec: Université Laval

## **A-Présentation du guide d'entretien :**

Le guide d'entretien utilisé avec les éducatrices est le suivant :

### **Renseignement personnels**

-Nom

-Prénom

-Age

-Niveau d'instruction

-Situation matrimoniale

### **Axe I- Parcours professionnel et motivation de choix**

1-Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette crèche ?

2-Avez-vous fait une formation dans ce domaine ?

3-L'avez-vous choisi ? Comment ? Pourquoi ?

4- Depuis combien d'année travaillez-vous dans cette crèche ?

5-Que représente pour vous le métier d'éducateur ?

6-Qu'on pensez-vous du travail que vous réalisez auprès des enfants ?

7-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez souvent au cours de votre travail avec les enfants ?

### **Axe II- Le placement de l'enfant en crèche**

8-les parents posent-ils des questions sur l'alimentation et le programme pour leur enfant ?

9-quelle est les réactions de l'enfant(x) envers vous la première fois ?

10-A-t-il rencontré des difficultés au début ? Les quelles ?

11-comment trouvez-vous l'adaptation de cet enfant dans la crèche ?

12-Après combien du temps cet enfant a-t-il commencé a s'adapté ?

### **Axe III- La réaction de l'enfant avec l'éducatrice et ses pairs en contexte de jeu**

13-D'après vous que représente le jeu chez l'enfant ?

14-trouvez-vous du plaisir en jouant avec l'enfant ?

15-D'après vous quelle est la différence entre un enfant qui joue seul et l'autre qui joue avec un adulte ?

16- quel est le rôle principal de l'adulte quand il joue avec l'enfant ?

17-Comment l'enfant (x) se comporte-t-il avec vous et les autres lors de jeu ?

18-partage-t-il les jouets avec ses pairs ?

19-l'enfant (x) demande-t-il de l'aide à vous pendant le jeu ?

20-Est-ce que vous lui donnez des explications pendant le jeu ?

21-S'il ya un échec pendant le jeu, vous lui demandez quoi ?

22-Est ce que l'enfant attend toujours votre soutien pendant le jeu ?

23-Est-ce que l'éducatrice répond aux besoins de l'enfant ?

24-D'après-vous à quoi sert l'encouragement de l'enfant pendant le jeu ?

25-Demandez-vous l'aide des autres enfants pendant le jeu ?

## La grille d'observation selon les fonctions d'étayage de Brunner

		Les échanges entre l'enfant et l'éducatrice en contexte de jeu	Souvent	parfois	Rarement
<b>Pendant le jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Répond aux demandes d'aides			
		Contrôle de frustration			
		Donne une explication			
		Offre une écoute attentive			
		Demande de soutien d'un autre enfant			
		Enrôlement			
		Observe et manifeste de l'intérêt à l'enfant			
		Retourne la tâche à l'enfant			
		Encourage l'enfant à faire des essais			
		Donne une indication non verbale			
	Maintien de l'orientation				
	<b>Enfant</b>	Exprime une difficulté			
		Implication chaleureuse			
		Recherche l'engagement de l'éducatrice			
		Répond à l'éducatrice			
		Exprime une idée			
		Interagit comme joueur			
		Accepte de partager ses jouets			
		Pose des questions			
		Des échanges affectifs avec l'éducatrice			
		Encouragé par ses pairs et son éducatrice			
		Besoin de soutien			
Désintéressement, abandonne sa tâche					
<b>Fin de jeu</b>	<b>Educatrice</b>	Commente le jeu de l'enfant			
		Démonstration ou présentation de modèle			
		Diminution d'aide quand l'enfant est capable			
		Valorise l'enfant			
		Simplifie la tâche			
		Encourage l'implication des autres enfants			
		Répète et reformule ce que l'enfant dit			
	<b>Enfant</b>	Besoin de soutien			
		Répond par le regard			
		Créatif dans le jeu			
		Exprime un désaccord			
		Décide d'arrêter le jeu			
		Reformule les propos de l'éducatrice			
Autonomie					