
**Mise à l'épreuve d'une démarche de type *lesson study*
en contexte préscolaire pour la conception d'un outil
d'observation des jeunes enfants.**

Etude de cas menée dans une institution de la petite enfance lausannoise.

Mémoire de Master en sciences et pratiques de l'éducation

Juin 2019

**Auteure : Myriam Garcia
Direction : Anne-Clerc Georgy
Jury : Nathalie Müller Mirza**

Remerciements

Je tiens à remercier vivement toutes les personnes ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Je souhaiterais remercier en premier lieu Madame Anne Clerc-Georgy pour son accompagnement tout au long de cette recherche, qui s'est traduite non seulement par des relectures et des corrections, mais aussi et surtout par une écoute attentive et des conseils éclairés.

Merci également à toute l'équipe éducative de la structure d'accueil préscolaire lausannoise sans laquelle tout ce travail n'aurait pas été possible. Je les remercie pour tout le temps accordé, pour leur confiance ainsi que pour leur bienveillance tout au long du projet.

Je tiens également tout particulièrement à remercier mes collègues universitaires Crispin Girinshuti, pour avoir alimenté mes réflexions, et Lora Naef, pour sa force de volonté contagieuse, ainsi que sa présence à mes côtés, à distance, dans les moments d'angoisse.

Merci aussi à ma collègue universitaire et amie Anne-Louise Hellwig, qui a toujours su accompagner mes moments de doute avec toute l'empathie et le recul dont elle sait faire preuve.

Mes remerciements vont enfin bien évidemment à mes proches pour leur soutien inconditionnel tout au long du parcours, leur patience et leurs encouragements.

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	5
2. CADRE THEORIQUE	7
2.1 Démarche : La <i>lesson study</i> comme vecteur entre théorie et pratique.....	7
2.1.1 Positionnement méthodologique et retombées pratiques de la <i>lesson study</i>	7
2.1.1.1 Une médiation entre recherche et pratique	7
2.1.1.2 Une démarche entre recherche-action et recherche collaborative	8
2.1.1.3 Un outil de développement professionnel.....	9
2.1.2 La démarche <i>lesson study</i> : modalités de mise en œuvre.....	10
2.1.2.1 Une méthode, trois variantes	10
2.1.2.2 Des étapes clé à respecter	12
2.1.2.3 Des recommandations d'opérationnalisation	13
2.2 Objet d'étude : L'observation des enfants en âge préscolaire.....	16
2.2.1 L'apprentissage du jeune enfant	16
2.2.2 Le guidage du jeune enfant	17
2.2.3 L'évaluation traditionnelle et l'évaluation dynamique	18
2.2.4 Les caractéristiques des outils d'évaluation	19
2.3 Contexte d'étude : Les structures d'accueil préscolaires, entre tensions et mutations.....	22
2.3.1 Un cadre contextuel en mouvance.....	22
2.3.1.1 Fonctionnement des structures d'accueil	22
2.3.1.2 Des transformations sociales	23
2.3.1.3 Une pluralité d'obstacles	25
2.3.2 Des structures de la petite enfance transformées	26
2.3.2.1 Une complexification des missions éducatives.....	26
2.3.2.2 Une évolution de la dimension collaborative au travail	27

3. RECHERCHE EMPIRIQUE.....	29
3.1 Introduction et question de recherche	29
3.2 Méthodologie	31
3.2.1 Adaptation de la démarche <i>lesson study</i> au contexte	31
3.2.2 Données récoltées.....	34
3.2.3 Analyse des données.....	34
3.3 Résultats	36
3.3.1 Le sens du travail	36
3.3.1.1 La question posée	36
3.3.1.2 L'émetteur de la demande du projet	39
3.3.1.3 Le ou le(s) destinataires du projet.....	41
3.3.2 L'organisation du travail.....	41
3.3.2.1 La gestion du temps	42
3.3.2.2 La gestion du matériel.....	46
3.3.2.3 La gestion du personnel	48
3.3.3 La place de l'observation	51
3.3.3.1 Les conceptions d'apprentissage et de guidage.....	51
3.3.3.2 Les conceptions d'évaluation.....	53
3.3.3.3 Les outils d'évaluation	57
3.4 Discussion	60
3.4.1 Le sens du travail	60
3.4.2 L'organisation du travail.....	61
3.4.3 Le positionnement des acteurs	63
3.4.4 La place de l'observation	64
4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES	66
5. BIBLIOGRAPHIE.....	69
6. ANNEXES	74

1. Introduction

Nombreux sont les travaux s'étant intéressés à la petite enfance et ayant mis en évidence l'importance de proposer un environnement favorable à un développement optimal des plus jeunes (Chatelanat, 2009 ; Guralnick, 2011). Cette prise de conscience se traduit par l'émergence de plans d'action de nature préventive au niveau international, qui se déclinent, sur le territoire suisse, sous des formes différentes, à divers niveaux. Dans le canton de Vaud, un exemple de projet mis en œuvre concerne l'accueil d'enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) en structures préscolaires ordinaires. Ce dernier consiste à permettre aux équipes éducatives accueillant une enfant à besoins éducatifs particuliers de faire une demande de renfort pédagogique. Par le biais du Service de l'Enseignement Spécialisé (SESAP), l'institution peut bénéficier d'une ressource supplémentaire au bénéfice d'expérience dans l'accompagnement d'enfants BEP. La personne engagée se voit confier la mission de contribuer à l'intégration d'un enfant à besoins éducatifs particuliers et à améliorer sa participation sociale au sein de la structure d'accueil ordinaire. Cet accompagnement se veut prenant la forme d'un soutien à la structure, et n'étant pas centré sur l'enfant uniquement, tout en respectant le cadre de l'orientation pédagogique de cette dernière ainsi que les rôles et compétences de chacun des membres de l'équipe éducative.

Rendue sensible à l'importance de la période de la petite enfance et curieuse d'en découvrir les enjeux par la voie de la pratique, j'ai commencé à travailler dans une structure d'accueil de la petite enfance à Lausanne en tant qu'assistante d'intégration préscolaire en parallèle de mes études de master. L'une des tâches m'étant notamment confiée étant la rédaction de comptes rendus ou des bilans de mes **observations**. Cette première expérience dans une structure d'accueil pour jeunes enfants accueillant des enfants BEP m'a permis de prendre conscience des difficultés liées tant au défi de l'inclusion, qu'à la **pratique d'observation**. Je me suis en effet rapidement sentie en difficulté face à cette tâche complexe, n'en saisissant pas très clairement les enjeux et ne comprenant pas précisément la forme qu'elles devaient prendre ou les aspects sur lesquels elles devaient se focaliser pour être pertinentes. Au travers de plusieurs échanges avec mes collègues à ce sujet, je me suis rendue compte que l'observation était également une part importante du métier d'éducateur. Si ces derniers ne m'ont pas témoigné leur besoin de travailler leur pratique d'observation, ils ont cependant manifesté leur sentiment d'impuissance et d'incompétence face à certaines situations qu'ils vivent comme problématiques et auxquelles ils répondent en faisant appel à des professionnels extérieurs. D'après Brown, Odom & Buysse, 2002 et Brown, Odom & Conroy, 2001 (cités par Beck, 2011), les professionnels de la petite enfance ne se sentent pas outillés pour analyser les difficultés sociales rencontrées par les enfants et intervenir en la matière. Or, il peut sembler difficile de répondre au défi de l'inclusion des enfants à besoins éducatifs particuliers au groupe lorsque ces derniers sont freinés sur le plan de la socialisation avec leurs pairs et que les professionnelles se sentent en **manque d'outils efficaces** pour observer les interactions sociales des enfants du groupe, en vue d'identifier les forces, faiblesses, et proposer des pistes d'action concrètes. Dès lors, travailler autour de l'observation des enfants fréquentant la crèche m'est apparu comme une évidence, en vue d'enrichir cette pratique par le biais d'outils adaptés. Soucieuse d'aboutir à un outil qui fasse

sens pour l'équipe et soit **praticable** sur le terrain, la participation des membres de l'équipe éducative au projet me semblait incontournable. J'ai alors eu pour ambition de réaliser une **recherche impliquant directement l'équipe** autour de la question de l'observation des jeunes enfants en structure d'accueil préscolaire. Grâce à l'accord des praticiens, le projet a pu prendre la forme d'une recherche réalisée avec les praticiens visant l'élaboration d'un outil d'observation.

Dans un premier temps, la démarche employée dans le cadre de ce projet de mémoire était particulière, elle sera exposée afin de permettre au lecteur d'en saisir les finalités, les effets, ainsi que la structure sur laquelle elle repose. Les raisons ayant motivé le choix de cette dernière pour cette étude apparaîtront ainsi plus clairement. Dans un second temps, il sera question de définir les différentes notions relatives à l'apprentissage ainsi qu'au guidage et à l'évaluation des jeunes enfants. En effet, ces notions sont centrales dans notre étude. Dans un troisième temps, enfin, nous mettrons en avant quelques éléments relatifs au contexte d'implantation de notre recherche, qui représente également un élément particulièrement important à avoir à l'esprit pour l'entrée dans le vif du sujet. Une fois le cadre théorique sur lequel ce travail repose détaillé, nous en viendrons à la problématique qui exposera notre question de recherche et présentera brièvement la manière dont l'étude s'est déroulée. La section méthodologique qui suivra reviendra plus en détail sur la manière dont la démarche a été mise en œuvre, ainsi que sur les modalités de prise de données et d'analyse ayant été mobilisées. Nous procéderons ensuite à la présentation des résultats. Finalement, ces derniers seront éclairés dans le cadre d'une discussion, suite à quoi nous conclurons en évoquant les apports, les limites, et les perspectives nouvelles ouvertes par le travail réalisé.

2. Cadre théorique

2.1 Démarche : La *lesson study* comme vecteur entre théorie et pratique

Pour mener à bien notre étude avec les praticiens de la structure préscolaire, nous avons opté pour la mise en œuvre d'une démarche *lesson study* que nous nommerons à maintes reprises par son abréviation courante, « LS », en vue d'alléger la lecture. Afin de comprendre les raisons ayant motivé ce choix particulier, nous allons dans cette première partie faire état des particularités de cette démarche. Dans un premier temps, nous la situerons dans le paysage méthodologique, suite à quoi nous ferons état des retombées pratiques de son utilisation. Nous poursuivrons dans un second temps par l'explicitation de ses modalités de mise en œuvre en exposant la démarche, ses variantes, les étapes à suivre qu'elle implique, ainsi que les recommandations d'opérationnalisation dont elle fait l'objet.

2.1.1 Positionnement méthodologique et retombées pratiques de la *lesson study*

Nous allons premièrement nous focaliser principalement sur l'une des visées que la démarche LS a en commun avec la catégorie des recherches dans laquelle elle s'inscrit, à savoir les recherches participatives. Deuxièmement, nous verrons quels sont les liens entretenus entre recherche-action, recherche collaborative, qui sont deux types de recherche participatives (Bednarz, 2015), et *lesson study*. Troisièmement, nous verrons quelques effets mis en évidence dans la littérature concernant la mise en œuvre de démarches *lesson study*.

2.1.1.1 Une médiation entre recherche et pratique

Les recherches participatives sont un ensemble de recherches dans lesquelles l'implication des praticiens est mobilisée à une étape ou une autre de la démarche scientifique. Ces dernières ont pour visée commune le même défi de médiation entre recherche et pratique (Desgagné & Bednarz, 2005). Cette idée est due à un constat d'éloignement entre chercheurs et praticiens, et à une volonté d'intégrer la mission de recherche dans celle de la formation des praticiens. Pour Bourgeault (1999, cité par Morrisette, 2013, p. 166), "la connaissance scientifique, peu à peu placée sous le signe de la certitude plus que du doute, s'est affirmée comme supérieure aux autres modes de connaissances." À travers son modèle épistémologique novateur, Schön (1983, cité par Desgagné & Bednarz, 2005) a montré les limites de la rationalité technique, à savoir le modèle dominant prônant une formation des praticiens par l'apport de solutions toutes faites aux problèmes rencontrés dans la pratique. Il a alors proposé un nouveau modèle : celui de la rationalité pratique, qui consiste à dire que le caractère indéterminé des situations demande au praticien d'exercer son jugement en contexte spécifique. Suite à un tel changement de paradigme, il semble alors dénué de sens de faire de la recherche "*sur*" et "*pour*" les praticiens, mais plus pertinent de mener des recherches "*avec*" les acteurs de terrain. Dans tout projet de recherche participatif, il s'agit dès lors de savoir jongler entre la sensibilité dite "théorique" du chercheur, et celle, "pratique", des acteurs de terrain. La première correspond au champ conceptuel que le chercheur mobilise pour

investiguer l'objet de recherche et théoriser l'action de pratique. La seconde renvoie au champ contextuel ainsi qu'aux ressources et contraintes sur lesquelles ces derniers s'appuient pour émettre un jugement vis-à-vis de leur action à produire. Cependant, réaliser une recherche participative ne vise pas simplement à mettre côte à côte des sensibilités différentes, il s'agit davantage de chercher à établir une jonction entre deux communautés de pratique, respectivement celle des chercheurs et celle des praticiens. Le chercheur se doit alors d'user de créativité sur le plan méthodologique pour rendre ce rapprochement, voire même cette « *interfécondation* », possible (Desgagné & Bednarz, 2005). En cela, la *lesson study* présente l'originalité de ne pas chercher à avoir pour base ou à développer un savoir scientifique, mais davantage à fournir des solutions aux problèmes posés dans la pratique (Miyakawa, & Winsløw, 2009). Cela ne l'empêche toutefois pas, en partant de situations ancrées en contexte, de rendre possible une compréhension relativement fine de la réalité sous la loupe, et comme toute recherche qualitative, de faire émerger, du savoir spécifique qui a été co-construit, une généralité qui peut être réinvestie, générant ainsi des savoirs nouveaux sur le plan théorique, intéressant plus particulièrement les chercheurs (Bednarz, 2015).

2.1.1.2 Une démarche entre recherche-action et recherche collaborative

D'après Martin & Clerc-Georgy (2017), La *lesson study* relèverait, pour certains aspects, de la recherche-action, et pour d'autres, de la recherche collaborative.

La recherche-action vise un changement de pratique chez les praticiens, et use pour ce faire d'un processus cyclique d'action, d'observation, et d'analyse. L'objet de la recherche est de documenter ce processus de changement, et le chercheur accompagne ce dernier (Bednarz, 2015). Selon Morrisette (2013), il est impossible de travailler au début de la recherche à l'aide d'un objectif et d'une problématique fixés dans les moindres détails. En effet, la démarche se construit au fil des réflexions émises à propos de l'action, tout comme le problème, qui est redéfini tout au long du processus en fonction des nouveaux éclairages qui se dégagent de l'expérimentation continue.

La recherche collaborative a quant à elle pour visée première une meilleure compréhension d'une réalité pratique. Elle met en œuvre un croisement entre le regard de chercheur et celui de praticien, qui se distinguent notamment sur le plan des connaissances, des expériences, ainsi que de la compréhension qui est faite de la réalité perçue (Bednarz, 2015). L'objectif de ce type de recherche est de parvenir à élaborer un savoir professionnel neuf, étant le produit de la rencontre entre deux logiques de penser et d'agir, ainsi que des intérêts et enjeux des chercheurs et praticiens (Morrisette, 2013). Desgagné (1998, cité par Morrisette, 2013) propose une conceptualisation en trois principales étapes au travers desquelles un équilibre harmonieux entre les deux points de vue se doit d'être maintenu en vue de faire de cet objectif une réalité : la *cosituation*, la *coopération*, et enfin la *coproduction*. Tout l'enjeu réside pour l'auteur dans le fait de maintenir une double vraisemblance tout au long de la démarche (Bednarz, 2015). Pour ce faire, selon Bednarz (2015) et Desgagné (1998, cité par Morrisette, 2013), en début de recherche, lors de la *cosituation*, il convient d'assurer une double pertinence sociale, autrement dit, de veiller à harmoniser les préoccupations de chaque partie. Par la suite, lors de la récolte de données, il s'agit de servir parallèlement les intérêts des deux parties prenantes au travers d'activités

réflexives aménagées : c'est la phase de *coopération*. Le chercheur envisage ces activités de recherche comme son objet d'enquête, tandis que le praticien en fait une occasion de perfectionnement en termes de formation. Il y a alors une préoccupation dite de double rigueur méthodologique. Enfin, lors de la *coproduction*, l'analyse ainsi que la mise en forme des résultats est faite de manière à obtenir une « double fécondité des résultats », c'est-à-dire que ces derniers soient d'intérêt pour chacune des parties.

Selon Martin & Clerc-Georgy (2017), de la recherche-action, la LS présente plusieurs caractéristiques. Premièrement, la méthode compte sa visée du changement “au travers d’une démarche de résolution de problèmes susceptibles de contribuer à améliorer une situation problématique”. Deuxièmement, elle implique un partenariat entre des chercheurs et des praticiens. Troisièmement, elle repose, d’après Morrisette (2013, citée par Martin & Clerc-Georgy, 2017), sur la mise en œuvre d’une démarche cyclique. Pour ce qui est de la recherche collaborative, la *lesson study* comprend les trois éléments énoncés par Desgagné (1998, cité par Morrisette, 2013), à savoir la *cosituation*, la *coopération*, et la *coproduction*. La LS se présente dès lors comme une démarche doublement intéressante, mais aussi doublement complexe.

2.1.1.3 Un outil de développement professionnel

Si tous les auteurs évoquant la *lesson study* font l'éloge de ses effets positifs, à la fois sur les acteurs impliqués dans les processus d'apprentissage, mais aussi plus largement sur le contexte éducatif dans lequel il a lieu, en allant parfois même jusqu'à impacter les systèmes éducatifs en place, les moyens d'évaluer les retombées de la méthode, variant d'une étude à l'autre, rendent difficile de proclamer avec certitude l'efficacité de son utilisation (Buchard & Martin, 2017). Les auteurs ayant établi ce constat travaillent dès lors actuellement à l'établissement d'un outil de mesure des effets des LS, basé sur une revue de littérature réalisée par leurs soins en 2017. À défaut de bénéficier de résultats réellement fiables à propos des effets des mises en œuvre de démarches LS, nous allons ici nous contenter de faire état de quelques études mettant en avant les bénéfices du dispositif de la *lesson study*.

L'élément récurrent concernant les retombées des études mettant en œuvre une démarche LS touche au développement professionnel. Pour Martin & Clerc-Georgy (2017b), la démarche offre l'occasion à l'ensemble des acteurs y prenant part d'en tirer des bénéfices sur ce plan. Du côté des chercheurs, on relève un renforcement de la qualité de l'accompagnement prodigué dans les LS ainsi qu'une amélioration des connaissances du terrain de l'étude. Chez les praticiens, on remarque une évolution de la pratique professionnelle. Pour Miyakawa et Winslow (2009), le dispositif de la LS permet pour ces derniers de développer la compétence à analyser systématiquement sa pratique. Selon Clerc-Georgy & Martin (2017), la confrontation des points de vue ainsi que la co-construction des leçons favorise la décentration, ce qui explique cet effet. Fernández (2005) évoque quant à lui le passage d'une posture, chez le praticien, centrée sur son action effective ou prescrite, à une centration sur l'apprentissage des enfants ainsi que sur les moyens de le favoriser, autrement dit, sur les processus d'apprentissage en jeu chez ceux qui apprennent. Les quelques recherches menées en contexte préscolaire indiquent également des effets positifs sur le développement professionnel des praticiens. West-Olatunji, Behar-Horenstein & Rant (2008)

avancent aussi que la *lesson study* influe sur la réflexivité des praticiens, qui s'est par ailleurs révélé être une dimension rarement indépendante de la collaboration tout au long de leur étude. Les praticiens se sont en effet davantage impliqués les uns envers les autres, et ont notamment moins compté sur le chercheur pour mener les discussions. La *lesson study* a aussi pour effet d'améliorer les connaissances et la compréhension de certains phénomènes par les praticiens, notamment concernant le contenu sur lequel porte la LS (Fernández, 2005). Ljung-Djärf & Holmqvist Olander (2012) ont par exemple mis en avant le fait qu'au travers de la *lesson study*, les éducateurs de la petite enfance impliqués ont développé leur compréhension tant de l'apprentissage des enfants que de l'apprentissage en général. Les résultats ont par ailleurs aussi contribué à mettre en lumière certains aspects moins maîtrisés par les praticiens. Dans cette étude, les professionnels avaient de la difficulté à évaluer avec justesse le développement des enfants, ce qui suggère que les enfants ne reçoivent pas nécessairement la stimulation appropriée dont ils ont besoin pour développer leurs connaissances.

Deuxièmement, il est également intéressant de relever que le sentiment de compétence des professionnels est lui aussi impacté de façon positive. Au terme de l'étude menée par West-Olatunji, Behar-Horenstein & Rant (2008), les praticiens ont indiqué se sentir plus habilités et outillés par le fait d'avoir pris part au processus LS et être devenus plus efficaces et réfléchis dans leur planification d'enseignement. Les résultats de cette étude sont pertinents pour ceux qui chercheraient à promouvoir une prise de pouvoir professionnelle, car ils montrent que les éducateurs de la petite enfance tirent profit des opportunités de créer et collaborer ensemble autour d'une thématique d'apprentissage.

Troisièmement, concernant les outils pratiques, la littérature relève que tout comme les compétences du chercheur et des praticiens, l'objet du travail commun évolue lui aussi positivement au cours de la *lesson study*. Globalement, une amélioration des leçons travaillées a été observée au fil de tous les cycles réalisés dans le cadre de l'étude de Fernández (2005).

2.1.2 La démarche *lesson study*: modalités de mise en œuvre

Maintenant que nous avons vu que la LS présente l'intérêt de permettre la réalisation d'une recherche "*avec*" les acteurs de terrain, tout en présentant à la fois des avantages pour les praticiens et les chercheurs engagés dans cette dernière, nous allons nous intéresser au fonctionnement de la démarche *lesson study* en tant que telle. Nous aborderons ses diverses déclinaisons, avant d'exposer les étapes qui la composent, ainsi que la manière dont la démarche peut être opérationnalisée.

2.1.2.1 Une méthode, trois variantes

Le "jugo-kenkyuu", qui se traduit en français par "étude collective d'une leçon", et est plus connu sous le nom de *lesson study* dans le monde anglophone, est un dispositif d'origine japonaise conçu pour organiser le travail collectif des enseignants pour concevoir, mettre en œuvre, et évaluer l'enseignement d'une leçon (Miyakawa, & Winslow, 2009). Une LS est habituellement conduite par une équipe enseignante d'une même école, bien qu'il arrive également que des professeurs d'écoles environnantes ou que des chercheurs, aussi appelés

« facilitateurs », se joignent à quelques-unes des séances de travail (Miyakawa, & Winsløw, 2009 ; Martin & Clerc-Georgy, 2017).

Au Japon, la LS se pratique dans le monde de l'enseignement, à tous ses niveaux, et dans toutes les disciplines. Cependant, la méthode est plus fréquemment employée au niveau de l'enseignement primaire ainsi qu'au secondaire I. Buchard & Martin (2017) font le même constat dans les autres pays faisant usage de la méthode : la grande majorité des LS, de quel type qu'elles soient, se déroulent dans le cadre de l'enseignement obligatoire. La méthode a toutefois déjà été employée à l'université ainsi que dans le domaine de la formation d'adultes, et 3% des cas de LS répertoriés dans leur revue de littérature se sont déroulés en contexte préscolaire. Les quelques recherches publiées au préscolaire montrent que le design de la *lesson study* semble adéquat pour une utilisation dans un tel contexte, mais que le modèle nécessite de faire l'objet de quelques ajustements (Holmqvist & Tullgren, 2009a, b, c, d ; Holmqvist & al 2010 ; Ljung-Djärf 2011 ; Ljung-Djärf and Magnusson 2010 ; Tullgren 2010, cités par Ljung-Djärf, Holmqvist Olander, 2012). Ljung-Djärf & Holmqvist Olander (2012) encouragent néanmoins à poursuivre la recherche dans cette voie, et indiquent que la forte culture de l'observation au préscolaire représente une base sur laquelle s'appuyer pour développer l'adaptation de la démarche *lesson study* comme moyen de développement des méthodes évaluatives au préscolaire.

Si la *lesson study* s'est premièrement développée dans les pays asiatiques avant de se répandre aux Etats-Unis dès la fin du XXème siècle (Stigler et Hiebert, 1999, cités par Clerc-Georgy & Martin, 2017), l'intérêt pour la méthode est prononcé dans plusieurs régions du monde, et tend même à s'étendre (Miyakawa, & Winsløw, 2009). Il existe par ailleurs trois variantes de la méthode de *lesson study*, que Buchard & Martin (2017) sont parvenus à identifier à travers leur revue de littérature des publications anglophones entre 2000 et 2015 traitant des mesures des effets des LS. Il s'agit de la *Lesson Study*, la *Learning Study*, et la *UK Lesson Study*. La *Lesson study* consiste en la version la plus ancienne du dispositif. On la retrouve mise en œuvre au Japon ainsi qu'aux Etats-Unis. La *Learning study* est l'adaptation du modèle que l'on retrouve en Suède et à Hong-Kong. Plusieurs éléments la distinguent de la version originale. Nous en évoquerons ici les deux principales. Il s'agit de l'ajout d'un post-test pour mesurer les performances des apprenants après la leçon testée, et de l'imbrication d'un cadre théorique basé sur la théorie de la variation de Marton & Tsui (2004, cités par Buchard & Martin, 2017) pour l'analyse des données recueillies. Enfin, la troisième version du modèle, utilisée au Royaume-Uni, se différencie de l'approche japonaise en ne faisant usage ni de pré-test ni de post-test, mais en employant à la place des études de cas, par le biais d'entretiens menés avec trois élèves, chacun représentant une catégorie d'élève dont les critères ont été définis par la recherche. Employée dans 54% des cas, la variante LS est celle la plus fréquemment mise en œuvre, devant les *Learning Studies* (36%) et les *UK LS* (10%). Les trois-quarts du temps, pour les *Lesson Studies* et les *Learning Studies*, la majorité des exemples fait mention de situations où la leçon imaginée est mise à l'épreuve puis répétée, après avoir subi quelques modifications, avec des groupes d'élèves différents. En ce qui concerne le but principal poursuivi par les différents types de LS, il semblerait que les *Lesson Studies* japonaises soient celles conférant le plus important poids au développement professionnel des enseignants, avec 65% des cas. A contrario, les *UK LS* accordent une plus grande importance à l'apprentissage des élèves.

L'enthousiasme général à l'égard des *Lesson Studies* pourrait trouver une explication dans le fait qu'il ne s'agirait plus uniquement d'une pratique située institutionnellement et culturellement, mais davantage de "modèles explicites d'un processus d'ingénierie didactique en collectivité, donc d'une construction théorique, libérée de tout contexte pour être communiquée dans d'autres contextes" (Miyakawa & Winsløw, 2009, p.85). Les trois variantes de LS sont en effet ensuite elles-mêmes adaptées à la spécificité du contexte dans lequel elles s'inscrivent. Miyakawa & Winsløw (2009) relèvent cependant que la transposabilité du modèle à d'autres contextes, aussi intéressante soit-elle, n'en est pas pour autant aisée. De la même manière, le produit d'une *lesson study* n'est ni parfait ni utilisable en tout lieu, étant donné qu'il est pensé pour répondre à un problème précis (Fernández, 2005). Par conséquent, si un réinvestissement du résultat d'une LS n'est pas impossible, il est néanmoins indispensable de le faire en étant en possession des éléments de contexte.

2.1.2.2 Des étapes clé à respecter

Malgré la diversité des approches et des adaptations contextuelles possibles et existantes, Burchard & Martin (2017) sont néanmoins parvenus à redéfinir la *lesson study* en regroupant les différentes caractéristiques dont tous les versions de LS étudiées par les auteurs sont composées. Ils en proposent la visualisation schématique que voici :

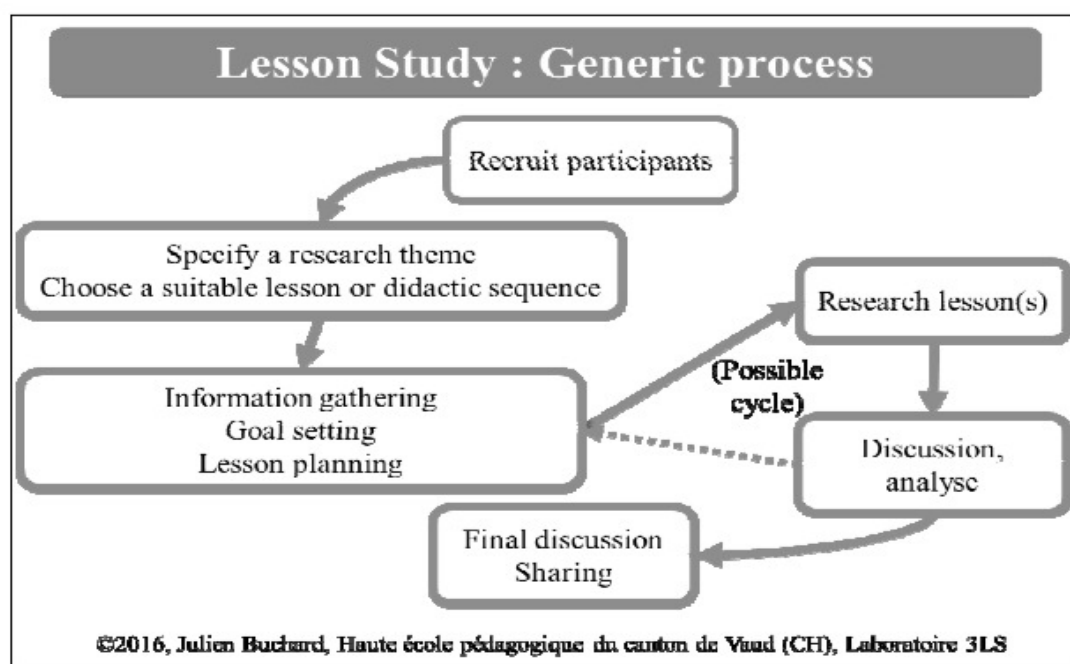


Figure 1 : Tiré de Burchard & Martin, 2016, p. 13

Globalement, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, la démarche peut être résumée en trois grandes étapes : vient en premier la **planification** de la leçon, s'ensuit sa **mise en œuvre**, avant de terminer par l'**évaluation** de la démarche. Nous proposons d'expliciter cette découpe grossière du processus comme suit, toujours en nous basant sur les résultats de leur analyse. L'entrée en matière concerne surtout des aspects organisationnels. Il

s'agit, tout d'abord, lors de la première étape, de *recruter les participants* intéressés à participer au projet, coordonner les attentes de chacun, fixer les manières de procéder, et planifier les rencontres. A la seconde étape, on entre ensuite doucement dans le vif du sujet en s'interrogeant sur le fond. Il est question de *négoier une thématique de recherche*. Les acteurs *développent ou choisissent*, par après, *une leçon ou séquence didactique*, qui puisse être mise en œuvre dans le cadre de la *lesson study*. Lors de la troisième étape, on se lance dans une *recherche d'informations*. Ces dernières sont relatives au contexte d'implantation de la LS ainsi qu'aux concepts didactiques impliqués. Les acteurs peuvent notamment puiser dans la littérature scientifique, le matériel pédagogique à disposition de l'institution, les recommandations et prescriptions à l'intention des pratiques d'enseignement, etc.) Additionnellement, un autre recueil de données possible, n'étant pas mis en œuvre dans les *UK LS*, consiste en la création d'un pré-test visant à mesurer le niveau des élèves, et de la comparaison des résultats obtenus aux attentes fixées en termes d'*objectifs d'apprentissage*. Ces derniers concernent à la fois les élèves, sur le long terme, et les enseignants, formulés de manière à leur permette d'en apprendre plus par rapport à leurs élèves, leur discipline, et leur enseignement. Ce n'est qu'après avoir suivi toutes ces étapes préliminaires que *la leçon peut prendre forme*. Les acteurs sont alors principalement amenés à s'interroger sur la manière dont la leçon sera observée lorsqu'elle sera mise à l'épreuve, ainsi que les stratégies d'élèves à laquelle l'équipe s'attend à être confrontée dans la pratique. Une fois que la *leçon* est prête, on entre dans la quatrième étape, la phase d'expérimentation, où le produit conçu est *testé* en contexte. Un des enseignants de l'équipe délivre l'enseignement préparé, tandis qu'une observation de la leçon donnée est entreprise par les autres enseignants. La dernière phase du processus, l'étape cinq, consiste en l'évaluation de la leçon mise en œuvre sur la base des observations réalisées dans le cadre d'une *discussion* d'équipe au travers de laquelle chacun des acteurs est en mesure de partager son point de vue. Le processus est ainsi analysé conjointement par tous les acteurs, de manière à identifier les aspects à conserver et ceux qui mériteraient d'être améliorés.

A ce stade, il est possible, mais non-obligatoire, de réitérer les étapes trois, quatre et cinq. En plus des modifications apportées à la leçon en elle-même, il est envisageable de faire varier le contexte d'implémentation, le groupe d'élèves concernés par la leçon, et/ou encore, l'enseignant dispensant la leçon. Enfin, la dernière discussion au sujet de l'expérimentation de la leçon peut avoir lieu, les résultats finaux peuvent être documentés, et éventuellement diffusés à une audience intéressée dans le cadre d'une réunion ou conférence par exemple, ou via une publication.

2.1.2.3 Des recommandations d'opérationnalisation

Pour Fernandez & Chokshi (2002), hormis les étapes à respecter que nous venons d'exposer, il n'y a pas d'approche prête à l'emploi pour intégrer la *lesson study* à un contexte donné. Au contraire, les auteurs encouragent des expérimentations créatives avec la méthode afin de rendre possible des expériences d'apprentissages de qualité. Toutefois, ils proposent un certain nombre de conseils très pratiques concernant sa mise en œuvre.

En termes d'organisation matérielle et temporelle, il est proposé d'utiliser un plan de travail détaillé exposant les différentes étapes à suivre ainsi qu'un protocole d'évaluation

précis de ces éléments afin d'ajuster la suite du processus de recherche Fernandez & Chokshi (2002). Ce document est idéalement à réaliser en dehors des séances de travail. Il est néanmoins conseillé de ne pas se perdre dans une planification trop minutieuse de la LS, et de conférer davantage d'importance au choix d'une question de recherche qui fasse sens (Chokshi & Fernandez, 2004). En vue d'optimiser les chances d'obtenir un feedback constructif concernant les améliorations à apporter à l'objet pédagogique conçu, il est préférable d'identifier par avance les aspects sur lesquels se focaliser en réunion, sans que cela n'empêche toutefois de s'attarder sur des aspects imprévus mais dignes d'intérêt pour la recherche (Fernandez & Chokshi, 2002). Chokshi & Fernandez (2004) ajoutent à cela qu'il convient de distribuer le matériel pour le feedback en amont. Aussi, il est vivement recommandé de commencer chaque réunion par un temps consacré à une remise en contexte afin que les participants se remémorent là où la recherche en est et puisse se plonger dans le débriefing ensuite de manière féconde (Fernandez & Chokski, 2002) et de discuter les éléments observés soit immédiatement après l'observation, soit quelques jours plus tard (Fernandez & Yoshida, 2004, cités par Buchard & Martin, 2017). Plus précisément, concernant les séances dédiées au feedback à propos de l'élément expérimenté, un découpage en quatre temps est suggéré. Le premier consiste en une remise en contexte par l'introduction du sujet ainsi que le rappel des buts du travail. Le second est un retour du ou des personnes ayant expérimenté l'outil pédagogique. Il s'agit d'évoquer ce qui a bien fonctionné, ce qui n'a pas été, et ce qui est à améliorer. En troisième lieu, un temps est pris pour recueillir le feedback des participants aux questions préalablement préparées. La dernière étape proposée est la conclusion. Enfin, Fernández (2005) recommande la conservation des traces des réflexions communes durant tout le processus.

Concernant les ressources humaines mises à contribution dans la LS, les auteurs recommandent de débiter en constituant une équipe comprenant entre quatre et six personnes Fernandez & Chokshi (2002). Chaque équipe comprend un facilitateur et des praticiens. Afin d'assurer une bonne organisation des rencontres, les auteurs proposent d'assigner des rôles à chacun, comme par exemple : gardien du temps, scribe, ou encore modérateur (Fernandez & Chokshi, 2002). Concernant les connaissances de contenu de la part des participant touchant au travail de la LS, Chokshi & Fernandez (2004), avancent qu'une base de connaissances solides peut nourrir les débats, mais que l'ampleur de la connaissance de contenu ne doit pas constituer une barrière au travail, et la *lesson study* peut au contraire être employée comme véhicule d'approfondissement du savoir. Les auteurs évoquent également l'anxiété pouvant être ressentie par les participants à la *lesson study* qui auraient peur d'être jugés sur leur performances de praticiens. A ce sujet, Fernández (2005) évoque justement le sentiment de peur de heurter les sentiments des autres en partageant son point de vue sur la prestation d'un collègue. A cette crainte, Chokshi & Fernandez (2004) répliquent que le but du processus n'est pas d'être parfait lors de l'expérimentation, et qu'au contraire, une intervention imparfaite est source d'apprentissage. Pour ce qui est du facilitateur de la LS, (Fernández, 2005) relève l'importance de son rôle pour favoriser une collaboration féconde entre les différents acteurs y prenant part. Il est néanmoins question pour le facilitateur de ne pas émettre de trop nombreux commentaires durant les échanges afin de permettre aux autres membres de l'équipe de rebondir aux éléments soulevés. L'élément testé relève en effet de la responsabilité commune de tous les participants à la LS, et ne repose pas sur les épaules d'une seule personne

(Fernández, 2005). A contrario, dans le cas où les participants rencontreraient des difficultés pour se mettre d'accord, des petites astuces sont données comme par exemple faire un sondage à main levée ou encore donner le droit de veto à une personne différente à chaque séance. Le rôle du facilitateur peut prendre plusieurs formes, pouvant varier entre initiateur à la démarche, animateur des échanges, anthropologue amateur en retrait des débats, ou au contraire formateur aux contenus faisant l'objet du travail (Clerc-Georgy & Martin, 2017). Le type de posture adopté dépendrait d'une part de l'expertise du chercheur, et, d'autre part, du temps s'étant écoulé depuis la rencontre entre ce dernier et les participants. En effet, une temporalité longue est davantage favorable à l'établissement de liens de confiance solides.

2.2 Objet d'étude : L'observation des enfants en âge préscolaire

Maintenant que nous avons cerné les caractéristiques de la démarche *lesson study*, et que nous en avons montré l'intérêt dans le cadre de cette étude, nous allons nous focaliser sur le cadrage théorique de l'objet à l'étude, à savoir l'observation des enfants en âge préscolaire. L'observation des jeunes enfants en vue de leur apporter un accompagnement adéquat s'appuie sur trois aspects : l'apprentissage, le guidage, et l'évaluation.

En nous appuyant sur trois approches différentes du développement de l'enfant, à savoir une entrée par les compétences sociales, par le jeu libre, et par l'autorégulation, nous nous focaliserons premièrement sur les manières de concevoir l'apprentissage. Deuxièmement, nous consacrerons une section aux conceptions théoriques concernant le guidage de l'apprentissage. Troisièmement, nous nous pencherons sur l'évaluation par le biais de l'observation en commençant par nous attarder sur la distinction entre deux paradigmes de l'évaluation. Enfin, quatrièmement, nous terminerons par l'explication des différentes caractéristiques de quelques outils d'évaluation existant pour évaluer les compétences sociales, le jeu libre, ainsi que l'autorégulation.

2.2.1 L'apprentissage du jeune enfant

Si les approches théoriques du développement et des apprentissages du jeune enfant sont diverses, elles s'accordent néanmoins sur l'importance des premières expériences de vie ainsi que sur la grande malléabilité du développement précoce (Guralnick, 2011). Un premier élément que nous pouvons relever est l'importance du développement des compétences sociales, du jeu libre, ainsi que de l'autorégulation, mis en avant par l'ensemble des auteurs, pour favoriser les apprentissages de l'enfant.

Guralnick (1992) propose de définir les **compétences sociales** sur la base de deux composantes : l'efficacité de l'atteinte d'un but fixé, ainsi que le fait que les stratégies mobilisées pour l'atteindre soient appropriées. Selon l'auteur, le concept a été identifié depuis quelques décennies comme étant central dans le développement de l'enfant (Guralnick, 1992). En effet, les recherches mettent en avant leur importance dans le développement des compétences cognitives des enfants à besoins éducatifs (Irwin, Lero & Brophy, 2004, cités par Melinska Pignat & Samicola, 2015), et montrent le fait que les compétences sociales détenues lors de la prime enfance sont souvent un bon prédicteur de celles détenues en fin d'année (Olson, 1992) voire quelques années plus tard, à l'école (Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang & Sameroff, 2011).

De la même manière, l'approche de l'apprentissage par le **jeu libre** met en avant l'importance de son développement ainsi que la pluralité d'éléments sur lesquels il a effet. Le jeu libre est défini par la présence de trois composantes : une situation imaginaire créée par l'enfant, une prise de rôles, et enfin, le respect d'un certain nombre de règles déterminées par ces rôles (Vygotsky, 1967, cité par Bodrova, Germeroth, & Leong, 2013). Afin que l'enfant en tire des bénéfices sur le plan développemental, le jeu libre se doit, pour les vygotskiens, d'avoir atteint une certaine maturité (Bodrova, Germeroth, & Leong, 2013). Cette dernière repose sur trois caractéristiques. La première consiste en l'évolution progressive d'une utilisation symbolique d'objets vers une substitution de l'objet symbolisé par des gestes ou

des mots. La seconde caractéristique concerne la complexification des rôles adoptés. La troisième a trait à l’allongement de la durée du jeu ainsi qu’à l’intensification de la planification du scénario de jeu. Les auteurs relèvent les bénéfices d’un jeu mature à la fois sur le développement cognitif, social et émotionnel de l’enfant (Vygotsky, 1930-1935/1975, cité par Elias & Berk, 2002). Certains auteurs pointent en effet son impact sur la motivation et la décentration (Bodovra & Leong, 2012), d’autres sur le développement du langage chez les enfants au développement atypique (Vieillevoys & Nader-Grosbois, 2007) ou encore sur la capacité à mieux gérer une situation imposée ou réelle, comme par exemple dans le cadre d’une situation d’apprentissage structurée, communément mise en œuvre à l’école (Elias & Berk, 2002, cités par Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016).

Pour ce qui est de **l’autorégulation**, Bodovra & Leong (2012, p.190), proposent de définir le concept comme étant “la capacité d’agir de façon intentionnelle et planifiée afin de contrôler une bonne partie de [ses] propres comportements”. Cette dernière concerne tant le physique, le cognitif, que l’affectif (Bodovra & Leong, 2012). Nader-Grosbois (2007b) a identifié une série de stratégies autorégulatrices qu’une personne en situation d’apprentissage, quel que soit son âge, peut être amenée à mobiliser. Elles sont réparties en trois groupes : les stratégies touchant au fonctionnement de la cognition, les stratégies ayant trait à la communication et aux aspects sociaux, et enfin les stratégies mises en œuvre autour de la motivation. Ces différents types d’autorégulation se développent à une vitesse différente (Bodovra & Leong, 2012). Chez les enfants en âge préscolaire, le développement de l’autorégulation passe à travers le développement des domaines socio-affectif, émotionnel, motivationnel, cognitif et comportemental (Bronson, 2000, cité par Nader-Grosbois, 2007a). Au niveau émotionnel, Bronson (2000, cité par Nader-Grosbois, 2007) situe un certain nombre de comportements observables au fur et à mesure que le jeune enfant grandit, concernant tant la capacité à être empathique, c’est-à-dire à comprendre et prendre en compte les émotions d’autrui, que l’expression de ses propres émotions. Le développement de l’autorégulation permet notamment à l’enfant d’intérioriser les règles dictées par les adultes pour accomplir ses actions propres (Bodovra & Leong, 2012).

2.2.2 Le guidage du jeune enfant

Les trois différentes approches que nous venons de mobiliser pour présenter différentes manières d’appréhender l’apprentissage se positionnent également en termes de guidage de ces apprentissages.

Sur le plan des compétences sociales, les auteurs mettent en avant l’importance de mettre en œuvre des interventions en vue de favoriser le développement des compétences sociales des jeunes enfants (Brown & Conroy, 2011). Si les actions préventives préconisées ont pendant longtemps été focalisées sur l’individu, elles ont progressivement commencé à prendre en compte les éléments gravitant autour de l’enfant et influant sur le développement de ces compétences, comme par exemple l’environnement physique et social, en présence d’adultes et de pairs (Brown & Conroy, 2011 ; Guralnick, 2011). L’accueil des enfants BEP en structures d’accueil de la petite enfance favorise les apprentissages cognitifs, et plus particulièrement l’acquisition de compétences sociales (Guralnick, 2001 ; Odom, 2000, cités par Melinska Pignat, & Sarnicola, 2015). Néanmoins, Odom (2005, cité par Melinska Pignat,

& Sarnicola, 2015) attire l'attention sur le fait que favoriser des opportunités d'interactions entre les enfants ne suffit pas à ce que les enfants BEP développent leurs compétences sociales, et que des interventions spécifiques sont nécessaires, notamment de la part des professionnels en charge de l'accompagnement de ces derniers dans les structures préscolaires.

Tout comme dans l'approche du développement des compétences sociales, la perspective vygotskienne accorde une grande part à l'aspect social dans les apprentissages. En effet, "selon sa perspective historico-culturelle, le développement de l'enfant comporte la maîtrise des outils culturels par l'intermédiaire d'interactions sociales" (Vygotsky, 1978, cité par Bodovra & Leong, 2012). Si Vygotsky voit dans le "vrai" jeu une source de développement par excellence (Vygotsky, 1978, cité par Bodrova, Germeroth & Leong, 2013), c'est qu'elle crée selon lui "une zone proximale de développement" (Vygotsky, 1933/1978, cité par Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016, p.93). Cette zone représente la distance entre ce que l'enfant est en mesure de réaliser seul et ce qu'il serait capable de faire avec le soutien d'une personne expérimentée (Vygotsky, 1978, cité par Nader-Grosbois, 2007b).

De la même manière, dans l'approche de l'autorégulation, on retrouve un important aspect social. Les adultes mais également les pairs experts, jouent en effet un rôle dans le guidage des apprentissages des plus jeunes ou moins expérimentés. Un terme permet de regrouper les différentes dénominations existant pour qualifier les interventions de ces derniers à leur égard, telles que l'étayage ou le tutorat : l'hétérorégulation (Nader-Grosbois, 2007b). Ce concept est défini par l'auteure comme étant des régulations des actions d'autrui, exercée de l'extérieur.

2.2.3 L'évaluation traditionnelle et l'évaluation dynamique

"Evaluer, c'est apprécier et donner de la valeur à un objet, une idée, une activité, une attitude." (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016). S'il n'est ni nécessaire ni recommandable de glisser vers une évaluation permanente, au risque de passer à côté d'autres enjeux plus importants (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016), une évaluation adéquate facilite toutefois l'identification des pistes d'actions envisageables pour favoriser la progression de l'évalué. Bodovra & Leong (2012) relèvent une distinction entre deux paradigmes de l'évaluation de l'enfant : L'évaluation *traditionnelle*, et l'évaluation *dynamique*.

Le paradigme *traditionnel*, repose sur trois postulats (Bodovra & Leong, 2012). Premièrement, les éléments faisant l'objet de l'évaluation se doivent d'être des habiletés complètement développées par l'enfant, qu'il met en œuvre sans aide aucune. Deuxièmement, le fruit de cette évaluation est considéré comme étant le reflet précis du niveau de fonctionnement de l'enfant, de ses capacités ainsi que ses possibilités d'action. Enfin, troisièmement, le but de l'évaluation est de prédire l'évolution de la trajectoire de l'enfant en termes d'apprentissages ainsi que de positionner ce dernier dans une catégorie. Les évaluations de ce type sont donc à visée diagnostique, dressant un portrait statique des capacités détenues par l'enfant à un moment particulier. En occident, dans le domaine de l'éducation, l'évaluation correspond habituellement à ce paradigme. Or, ces tests ne

fournissent que peu de pistes de travail pédagogiques concernant les moyens de favoriser l'apprentissage d'un enfant moyennant une aide (Bodovra & Leong, 2012).

L'évaluation *dynamique* présente quant à elle la caractéristique d'articuler apprentissage et développement (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016), et de considérer le développement de l'enfant comme un processus en transformation constante (Vygotski, 1934/1997, cité par Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016). Cette approche, s'appuyant sur le concept de zone proximale de développement développé par Vygotsky (1978, cité par Nader-Grosbois, 2007b), part en effet du principe que l'évaluation d'un enfant, pour être plus représentative de ses capacités, doit nécessairement prendre en compte à la fois la mesure de ce qu'il est en mesure de faire sans soutien, mais également ce qu'il est capable de faire en étant aidé, sans quoi l'image renvoyée concernant son niveau de développement serait faussée car elle le sous-estime. Ainsi, Bodovra & Leong (2012) recommandent la prise en compte de la "*performance indépendante*", indicateur de ce que l'enfant sait accomplir seul, et du "*niveau de performance assistée*" correspondant à "la capacité potentielle de l'enfant à maîtriser de nouvelles stratégies, notions et compétences en évaluant l'ampleur de l'aide dont il a besoin pour mener à bien une tâche" (Bodovra & Leong, 2012, p. 292), la nature de l'aide pouvant être un soutien pédagogique apporté par un adulte ou un autre type d'aide. Dans le cas d'une utilisation de l'évaluation dynamique pour une évaluation n'ayant pas de visée certificative, cette dernière peut, contrairement à l'évaluation traditionnelle, fournir des informations pertinentes à l'ajustement des pratiques éducatives des professionnels au quotidien (Bodovra & Leong, 2012). Dans un tel cas de figure, on cherche à repérer le type de soutien étant adapté à un enfant précis à un moment déterminé. Pour Bodovra & Leong (2012), l'évaluation dynamique pourrait servir de référence aux échanges avec les parents de l'enfant. Au vu de l'intérêt de l'approche dynamique que nous venons d'évoquer, ainsi que de l'importance de la part du social dans les apprentissages du jeune enfant, notamment en termes de guidage par des pairs experts ou des adultes, le paradigme dynamique nous semble particulièrement intéressant pour une évaluation au préscolaire.

2.2.4 Les caractéristiques des outils d'évaluation

A chaque approche de l'apprentissage et du guidage que nous avons exposée plus haut correspond une manière d'appréhender l'évaluation, ainsi qu'une pluralité d'outils. Suite à une revue de la littérature non-exhaustive l'ayant amenée à la sélection de cinq outils d'observation, Beck (2011) a procédé à leur mise à l'épreuve du terrain, en vue d'en faire l'évaluation et d'émettre des recommandations concernant leur utilisation dans le cadre de structures d'accueil préscolaires. Son étude présente l'intérêt de mettre en évidence deux volets à considérer, en leur apportant autant d'importance à l'un qu'à l'autre, pour décider des instruments s'avérant les plus prometteurs pour soutenir les professionnels de la petite enfance dans leur accompagnement des jeunes enfants. Le premier volet concerne la pertinence de l'outil, et le second, la praticabilité de son utilisation dans le cadre des structures d'accueil préscolaires. Nous allons ici faire mention de quelques outils permettant d'observer les compétences sociales, le jeu libre, ou l'autorégulation, sous l'angle de la pertinence et de la praticabilité.

Un outil d'observation est tout d'abord pertinent s'il permet d'apporter des réponses tant quantitativement que qualitativement intéressantes par rapport à la question posée. Ces questions peuvent être très diverses. Dans le cadre de son travail, Beck (2011) avait par exemple retenu dans sa sélection d'outils d'observation des compétences sociales l'instrument proposé par Olson (1992). En effet, contrairement aux autres outils qu'elle avait repérés, dont l'utilisation permettait d'apporter des réponses plus globales par rapport aux compétences sociales des jeunes enfants, ce dernier se distinguait par le fait qu'il était spécifiquement adapté à l'observation des enfants avec problèmes comportementaux. Néanmoins, sur le plan de la praticabilité, il présentait le désavantage de devoir être employé dans le cadre de contextes standardisés, chose qu'il est plus difficile de mettre en place dans la cadre d'une structure d'accueil dans la pratique quotidienne.

Concernant les outils d'évaluation du jeu libre, la pertinence de l'évaluation du développement du jeu libre réside dans le fait que, comme nous l'avons vu plus haut, le niveau de maturité du jeu de l'enfant et son développement global sont intimement liés (Clerc-Georgy & Truffer Moreau, 2016). Plusieurs outils basés sur une conception vygotskienne du jeu ont été imaginés par les auteurs. L'outil d'évaluation PROPELS, est l'un d'entre eux. Sa pertinence réside dans le fait les différents aspects développés sur le plan théorique concernant le jeu mature. Concernant la praticabilité, l'outil présente l'intérêt de proposer une évaluation pensée pour être employé de manière dynamique, en ayant pour ambition d'aider les praticiens à favoriser un jeu plus mature chez les jeunes enfants (Leong & Bodovra, 2012).

Au niveau des outils portant sur l'autorégulation, l'instrument proposé par Nader-Grosbois (2007b) présente des caractéristiques relativement intéressantes sur le plan de la pertinence. En effet, l'outil se base sur les catégories de stratégies établies par l'auteure et permet une évaluation multidimensionnelle de l'autorégulation et de l'hétérorégulation focalisée sur les dyades apprenant-adulte ou expert. Cela suppose de permettre une mise en évidence des processus d'apprentissage et de guidage, rendant ainsi leurs relations visibles. Par ailleurs, l'outil présente plusieurs avantages, dont notamment le fait d'être utilisable auprès d'apprenants d'âges différents, présentant un développement typique ou atypique (avec déficience intellectuelle par exemple), et dans des contextes d'apprentissage plus ou moins structurés. Enfin, cette approche permet aussi d'identifier les forces et les faiblesses en termes d'autorégulation des jeunes enfants, en vue de définir les interventions favorisant le développement de leurs comportements autorégulés (Nader-Grosbois, 2007b). Sur le plan de la praticabilité, les évaluations ayant été réalisées avec ces grilles d'évaluation présentent néanmoins le désavantage d'avoir nécessité un enregistrement vidéo des enfants ainsi qu'une longue analyse. Cela s'avère plus difficilement réalisable par des praticiens en structure d'accueil.

Nous aimerions terminer cette présentation non-exhaustive de la multitude d'outils existants pour l'observation des jeunes enfants en évoquant un aspect intéressant mis en avant par Beck (2011) dans les résultats de son étude. Pour l'auteure, au-delà des critères de pertinence et de praticabilité, deux aspects sont également apparus comme étant particulièrement important dans son analyse : l'influence du contexte, et celle de l'observateur. Concernant ces aspects, nous allons ici aborder trois outils supplémentaires. Le premier présente la particularité de proposer une évaluation complètement basée sur le

contexte physique et social dans lequel évoluent les jeunes enfants. Il s'agit de l'outil de Boehm et Weinberg (1997, cité par Beck, 2011). Son intérêt réside dans le fait qu'il permet de procurer des informations détaillées relatives au contexte physique dans lequel se déroulent les interactions, au matériel à disposition ainsi qu'aux activités proposées, et personnes présentes, permettant ainsi de mieux saisir l'impact des différentes dimensions contextuelles sur l'apprentissage des enfants accueillis au préscolaire. Le second outil dont nous souhaiterions faire mention est celui de Guralnick (2003, cité par Beck, 2011), car il met l'accent, non pas sur une évaluation uniquement centrée sur le contexte, mais il permet de rendre visible son influence en intégrant dans sa procédure l'importance de répéter les observations dans une diversité de situations. Le troisième outil que nous voudrions faire apparaître ici présente un intérêt concernant la question de la place de l'observateur dans le processus d'évaluation. Si la plupart des outils scientifiques prônent généralement une minimisation de la part interprétative dans les analyses réalisées, d'autres, comme par exemple le système de "Categorization of Social-Problem-solving Attempts" (le SOCSI) de Brown, Odom et Holcombe (1996, cité par Beck, 2011), propose d'intégrer à l'analyse une interprétation des éléments observés, en définissant un certain nombre de choix possibles aux évaluateurs, afin de conférer une intention à l'action perçue.

Ainsi, nous avons pu constater que les manières d'appréhender l'évaluation sont très diverses, et que les outils existants comportent chacun leurs avantages et inconvénients en termes de pertinence, de praticabilité, ainsi que de prise en compte du contexte et de l'observateur.

2.3 Contexte d'étude : Les structures d'accueil préscolaires, entre tensions et mutations

Après avoir exposé la démarche ainsi que l'objet à l'étude de ce mémoire, nous allons dans cette dernière partie du cadre théorique nous intéresser au contexte des structures d'accueil préscolaires lausannoises. Nous l'avons évoqué au début de ce travail, la démarche *lesson study* est principalement employée dans les contextes d'enseignement, dans le but de planifier des leçons. Néanmoins, utilisée en contexte préscolaire, la LS a fait preuve de résultats encourageants (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012 ; West-Olatunji, Behar-Horenstein & Rant, 2008). En vue de la mettre à l'épreuve du contexte préscolaire lausannois, il nous est nécessaire d'en comprendre un peu mieux le fonctionnement ainsi que les enjeux actuels. Ceci devrait nous permettre d'envisager quelques pistes d'ajustement de la forme de la LS qui soit le plus adéquatement adapté à la conception d'un outil de travail.

2.3.1 Un cadre contextuel en mouvance

Les structures d'accueil préscolaire sont soumises à des modalités de fonctionnement définies par un certain nombre d'obligations et de recommandations, notamment définies sur le plan légal. La société, bénéficiant de ses services, joue néanmoins aussi un rôle dans la manière dont les intentions sont conférées à ces dernières. Nous allons dès lors dans cette première partie faire état successivement du fonctionnement des structures lausannoises, tel qu'il est défini, avant de nous attarder sur les mutations sociales et freins aux changements significatifs.

2.3.1.1 Fonctionnement des structures d'accueil

Si le champ scolaire fait usage du terme univoque d'école pour désigner son institution, les appellations utilisées pour désigner l'accueil extrafamilial de la petite enfance sont diverses, variant au gré des cantons, communes, voire des institutions (Mali de Kerchove, Fracheboud, Frund, Kühni, Meyer, Stauffer, Spack, Zecca & Zogmal, (2017)). Certaines sont en effet désignées de structures d'accueil, d'institutions pour la petite enfance, de centres de vie enfantine, de crèches, garderies, ou encore de maisons de l'enfance. Dans le canton de Vaud, l'accueil collectif préscolaire est défini par la loi sur l'accueil de jour (LAJE) comme étant un "accueil régulier dans la journée, dans une institution, de plusieurs enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire" (LAJE, art.2). Les structures assurant ce service y prennent des formes diverses et s'organisent en réseaux d'accueil de jour. Ces derniers comprennent à la fois des collectivités publiques ou privées assurant un service d'accueil préscolaire, parascolaire ou d'accueil familial de jour. A Lausanne, les centres de vie enfantine de la ville sont regroupés dans le Réseau-L. Afin d'être reconnue, chacune de ces structures d'accueil est tenue de répondre à un certain nombre d'obligations, telles que le respect des taux d'encadrement fixés, des niveaux de qualification demandés au personnel d'accueil, ainsi que les normes établies au niveau des infrastructures. A Lausanne, il est également demandé aux structures d'adhérer aux missions éducatives fixées par le Service de la petite enfance de la ville, ainsi que d'établir un projet éducatif. Si ces critères à remplir sont

très stricts, les missions proposées ne sont pas de l'ordre de la prescription. Elles ont davantage pour fonction d'orienter les actions des structures d'accueil, leur conférant ainsi une certaine liberté concernant le contenu du projet pédagogique à élaborer (Tapparel, 2015). La LAJE établit ces missions comme étant les suivantes : une mission de garde tout d'abord, une mission éducative dans le respect de la responsabilité des parents ensuite, et une mission sociale et préventive enfin. Le volet éducatif concerne d'après le texte de loi "le soutien du développement physique, affectif et social" (LAJE, art. 3a). La dimension préventive vise à favoriser l'égalité des chances et l'intégration sociale des enfants" (LAJE, art. 3a). On peut donc relever que le contexte vaudois se distingue d'autres pays comme la Suède, dotés d'un curriculum d'enseignement préscolaire établissant des objectifs d'apprentissage en termes de contenu (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). Le projet éducatif institutionnel a pour seules obligations d'être adapté à la réalité de la population à accueillir, ainsi que de stipuler les aspects suivants : ses valeurs, objectifs, méthodes et activités proposées, ainsi que sa politique de formation de base et continue du lieu d'accueil (Tapparel, 2015). Pour le formuler, les structures tendent à puiser dans une diversité de courants pédagogiques, tels que par exemple Montessori, Dolto, ou Pickler-Loczy, sans toutefois jamais se revendiquer d'une perspective éducative unique. Le projet pédagogique fixe ainsi les règles de bonnes pratiques pour l'équipe éducative en place, et constitue de cette manière une base établissant les intentions éducatives de l'institution (Zogmal, 2008 ; Leutenegger et Munch, 2002 ; Jacquet-Travaglini, Caffari-Viallon et Dupont, 2003, cités par Tapparel, 2015). Concernant le travail des éducateurs de l'enfance, il est à noter que le plan d'études cadre (PEC) fait état à la fois de la dimension collaborative et préventive de la profession, ainsi que de la part d'observation impliquée, dont le produit vise à la fois à orienter les actions éducatives, et à faire état du développement de l'enfant tant à l'enfant lui-même qu'à sa famille, par le biais d'une documentation des évolutions significatives remarquées (Secrétariat d'Etat à la formation, la recherche et à l'innovation (2015).

2.3.1.2 Des transformations sociales

"L'accueil des tout-petits n'est pas un phénomène marginal" scande le manifeste pour l'éducation de la petite enfance, en affichant à travers ses chiffres une fréquentation de ces dernières par près de 40% des enfants du pays (Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Commission suisse pour l'UNESCO, 2015, p.3). Dans le canton de Vaud, la fréquentation des structures d'accueil préscolaire n'est pas non plus négligeable. Pour la tranche d'âge des 3-4 ans, la part des enfants fréquentant régulièrement ou partiellement une institution de ce type est de 70% (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2001, cité Direction de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation, 2008), ces chiffres peuvent s'expliquer par plusieurs aspects, dont l'augmentation, à la fois du nombre de familles monoparentales, de la diversité culturelle et de la formation professionnelle des femmes. Le dernier facteur de poids est l'arrivée des femmes sur le marché de l'emploi (OCDE, 2017). En Suisse, en 2017, plus de 70 % des femmes âgées de 15 à 64 ans dont le plus jeune enfant a moins de 3 ans étaient en emploi (OCDE, 2017). De cette plus grande propension des femmes tant à travailler qu'à se former a résulté une dynamisation de l'accueil de l'enfance (Plateforme romande pour

l'accueil de l'enfance, 2018). Une multitude d'initiatives ont ainsi éclot en l'espace de quelques années. Les attentes des femmes diplômées envers les structures d'accueil auxquelles elles confient leurs enfants sont en effet plus élevées qu'auparavant (Troutot, 2005 ; Meyer, Ciskos et Spack, 2005, cités par Tapparel, 2015). Une demande éducative spécifique est ainsi venue dépasser le besoin de garde jusqu'alors prioritaire (Tapparel, 2015).

Parallèlement à la manifestation de ce besoin et de cette demande aux exigences grandissantes du côté des familles, la recherche a contribué à mettre en évidence l'importance des premières années de la vie. Un élément notable concerne notamment le jeu chez les tout-petits. Il semblerait que le jeu mature ne soit auprès de ces derniers désormais plus prévalent (Gudareva, 2005, Levin, 2008, cités par Bodovra et al., 2013). Les enfants utilisent davantage des objets réalistes dans leurs scénarios de jeu, qui sont par ailleurs plus primitifs et s'articulent autour d'une sélection limitée de thèmes et de rôles stéréotypés (Miller & Alon, 2009 et Smirnova et Gudareva, 2004, cités par Bodovra et al., 2013). Par ailleurs, ces jeux se répètent en variant très peu. De tels résultats pourraient d'après les auteurs trouver une explication dans la nature de la place accordée au jeu libre en structures d'accueil préscolaires ainsi que dans les petits degrés de la scolarité, qui serait à la fois de quantité et de qualité moindre que dans les années 40 (Bodovra et al., 2013). Les pouvoirs publics ont progressivement également pris conscience des enjeux de la petite enfance. Cela s'est traduit à différents niveaux par un certain nombre de recommandations et prescriptions. La commission suisse pour l'UNESCO a fait entendre sa volonté d'améliorer l'égalité des chances des jeunes enfants, en se positionnant dans la perspective d'ériger l'éducation de la petite enfance en priorité, pour répondre ainsi à ce qu'elle qualifie de manque criant (Stern, Schwab Cammarano, Gschwend, & Sigris, 2019). Cette dernière a ainsi mené une étude de base visant à établir un état des lieux concernant l'accueil de la petite enfance, suite à quoi elle a édité un document pédagogique de référence, a formulé un certain nombre d'exigences concernant l'organisation des structures d'accueil et a mis sur pied un plan d'action s'adressant aux communes, aux villes, aux cantons, ainsi qu'à la confédération (Stern, Schwab Cammarano, Gschwend & Sigris, 2019). La commission a par ailleurs mis l'accent sur l'importance dans le travail d'éducateur d'observer "de manière régulière et systématique les processus d'apprentissage et de développement des enfants" (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, p.52). Dans le même ordre d'idée, l'OCDE (2017) a pour projet la création d'indicateurs de comparaison visant à mettre en évidence les effets à court et plus long terme de la fréquentation des structures d'accueil préscolaire sur le futur des enfants au niveau international. Au niveau romand, Pro Enfance s'est chargé de rendre visible les métiers du domaine et a affiché sa volonté de positionner le champ de la petite enfance en tant que politique publique (Plateforme romande pour l'accueil de l'enfance, 2018). Dans le canton de Vaud, un nouveau concept visant à mettre en œuvre et coordonner la diversité des "solutions à visée inclusive permettant d'offrir une réponse adéquate à la diversité des élèves" devant entrer en vigueur à la rentrée 2019. Cette vision nouvelle s'ancre dans un contexte de société à visée inclusive, en affichant pour ambition de répondre à un défi majeur, tant scolaire que sociétal : l'égalité des chances entre tous les élèves, en leur donnant la possibilité de développer pleinement leurs compétences, et ce, dès le plus jeune âge. Le projet vient notamment renforcer certains aspects des missions confiées aux structures d'accueil préscolaire (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Un plus fort

accent est mis sur la préparation de l'entrée à l'école ainsi que la prévention des troubles et déficiences, le tout en renforçant les liens de collaboration entre les différents partenaires du réseau de l'enfant. Ce projet nouveau cohabite néanmoins avec le maintien d'une séparation entre établissements ordinaires et spécialisés. La décision du type d'établissement fréquenté est prise dans le cadre de réunions de réseau impliquant les parents, le personnel de l'institution fréquentée, ainsi que d'éventuels autres intervenants (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2010).

2.3.1.3 Une pluralité d'obstacles

Si cette volonté manifeste de changement concernant la manière d'appréhender l'accueil préscolaire est bel est bien présente, la transformation effective de la manière de concevoir l'accueil préscolaire en Suisse rencontre quelques obstacles. Les arguments sont tout d'abord comme bien souvent financiers. Plusieurs recherches ont toutefois montré que l'accueil de la petite enfance représente un investissement économique rentable. Chaque franc investi dans des prestations destinées à la petite enfance rapporterait entre 2 et 7 francs à l'économie Suisse (Fehr, 2010, cité par Mali de Kerchove, Fracheboud, Frund, Kühni, Meyer, Stauffer, Spack, Zecca & Zogmal, 2017). Au-delà des préoccupations budgétaires, un autre élément faisant barrage à ce souffle nouveau est à aller chercher du côté des représentations de la population en termes d'images associées à la période de la petite enfance. Éducation et bonheur apparaissent en effet dans l'esprit de la plupart des suisses comme étant deux notions incompatibles lors des premières années de vie d'un enfant, la première impactant négativement la seconde. L'apparition de l'éducation au préscolaire serait par ailleurs associée à une "introduction anticipée de contenus scolaires dans un espace préscolaire jusqu'à maintenant dépourvu de programme pédagogique" (Stamm, Reinwand, Burger, Schmid, Viehhauser & Muheim, 2009, p.4). Un troisième frein est à aller chercher du côté du politique. Selon l'OCDE (2017), "des services d'[Etablissement d'accueil du jeune enfant (EAJE)] abordables et de qualité, accessibles un nombre suffisant d'heures par semaine, peuvent contribuer à augmenter la participation des femmes à la vie active." Parmi les finalités multiples de l'accueil de l'enfance figure par ailleurs notamment la volonté de contribuer à l'égalité entre hommes et femmes (Plateforme romande pour l'accueil de l'enfance, 2018). Si en Suisse, la part des femmes sur le marché de l'emploi est importante et le taux de fréquentation des structures d'accueil également (Plateforme romande pour l'accueil de l'enfance, 2018), il reste néanmoins dans notre pays difficile, en comparaison internationale, pour les parents de concilier vie professionnelle et familiale. En effet, d'après l'étude de base menée par la commission Suisse de l'UNESCO, "le cadre législatif et institutionnel ainsi que les mesures infrastructurelles de soutien (congé maternité, allocations familiales, allègements fiscaux, dispositifs "family friendly" mis en place par les employeurs, flexibilité et coûts de la prise en charge EAJE extrafamiliale) ne favorisent que partiellement l'activité professionnelle des deux parents." (Stamm, Reinwand, Burger, Schmid, Viehhauser & Muheim, 2009, p.7). Sur le plan politique, la problématique de l'accueil préscolaire ne fait pas consensus. Si la gauche se montre favorable aux structures d'accueil, la droite prône davantage une éducation de la petite enfance dans le cadre de la famille, en préconisant plus

particulièrement la présence de la mère durant les premières années de vie (Stamm, Reinwand, Burger, Schmid, Viehhauser & Muheim, 2009).

2.3.2 Des structures de la petite enfance transformées

Face à ces tensions diverses liées aux transformations sociales touchant aux structures familiales, à la mixité culturelle, aux questions d'égalité des sexes, ou encore, aux représentations de la population, les missions des institutions vaudoises sont en mutation, tentant d'apporter des réponses adaptées à ces changements.

2.3.2.1 Une complexification des missions éducatives

En 2007, une étude ayant touché pratiquement trois quarts des enfants fréquentant les institutions de la petite enfance (IPE) lausannoises de l'époque a permis d'éclairer la nature des transformations des missions des structures d'accueil. Selon les auteurs, on assisterait à un "élargissement de la mission des IPE : leur stricte fonction de garde [ayant] fait place à une fonction socio-éducative (Meyer, Spack, Dumont & Perrenoud, 2007, cités par Direction de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation, 2008). Si les missions ne sont pas de l'ordre de la prescription, elles constituent néanmoins, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, le cadre d'orientation dans lequel les institutions construisent leur action. Plusieurs aspects des missions des structures d'accueil énoncées dans le texte de loi vaudois ont été renforcées (Meyer, Spack, Dumont & Perrenoud, 2007, cités par Direction de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation, 2008). Nous l'avons déjà évoqué plus haut, face à une demande massive d'un accompagnement dépassant le besoin de garde, les structures se sont adaptées en uniformisant leur offre et devenant des "lieux socio-éducatifs où les premiers apprentissages sont valorisés sur le plan psychopédagogique" (Troutot, 2005 ; Meyer, Ciskos et Spack, 2005, cités par Tapparel, 2015, p14-15). Au niveau de la mission éducative figurant dans le texte de loi, on peut tout d'abord constater l'apparition d'une volonté plus marquée de préparer les enfants à l'entrée à l'école. En effet, le concept 360 fait état de divers projets pilotes mis sur pied permettant aux enfants d'âge préscolaire fréquentant une structure d'accueil de la petite enfance de visiter leur futur établissement scolaire (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). L'étude de Meyer, Spack, Dumont & Perrenoud (2007, cités par Direction de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation, 2008) met en avant un élargissement de la mission préventive, qui se décline en une pluralité de déclinaisons. Les familles attendent des structures d'accueil de proposer un accompagnement répondant à leurs besoins en termes de santé, et d'intégration culturelle, sociale, relationnelle, le tout en favorisant la parité des sexes. Concernant la santé, la dimension de dépistage précoce déjà présente a été renforcée par l'apparition dans le paysage éducatif d'un document prescripteur nouveau dans le cadre du concept 360 : le bilan de santé (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Ce dernier favorise une détection précoce des sources de vulnérabilité diverses ayant potentiellement un impact sur les apprentissages, qu'elles soient liées à un trouble, une déficience, une situation de précarité ou de pauvreté. Il consiste à situer

l'enfant dans les normes développementales ainsi qu'à favoriser la transmission des informations entre les différents acteurs du réseau de l'enfant. Parallèlement à cela, une intensification des démarches d'information tant aux professionnels de la santé que de la petite enfance sera mise en œuvre dès l'entrée en vigueur du concept (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Pour ce qui est de l'intégration sociale, à l'apprentissage du français et l'intégration des valeurs religieuses et culturelles manifestée par les parents s'ajoute aussi, une intégration sociale accrue des enfants à besoins éducatifs particuliers. En effet, la LAJE stipule que "l'encadrement nécessaire à l'accueil d'un enfant dont l'état exige une prise en charge particulière notamment en raison d'une maladie, d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental, ou de troubles du comportement ou retard du développement" (LAJE, art. 52) peut faire l'objet d'une subvention.

2.3.2.2 Une évolution de la dimension collaborative au travail

Ces diverses transformations des missions induisant par ailleurs ainsi des modalités de collaboration nouvelles pour les éducateurs de la petite enfance. Si le travail avec les acteurs du réseau de l'enfant fait déjà partie du cahier des charges des éducateurs de la petite enfance, ce dernier tend à évoluer vers des modalités de travail communs toujours plus nombreux, et ce, en élargissant le spectre de la diversité d'acteurs concernés. La dernière évolution notable concerne le renforcement de la dimension collaborative du travail d'éducateur pour accomplir les missions des structures. Cette dernière est due au fait que l'approche actuelle ne vise plus à se centrer uniquement sur les caractéristiques personnelles de l'enfant mais à privilégier une approche globale prenant en compte la diversité des contextes par lesquels l'enfant transite (lieux de garde, école, maison...) du fait de son importance (OCDE, 2017). Au niveau romand, Pro Enfance a ainsi mis sur pied des journées de réflexions pour les éducateurs de l'enfance, en vue de construire des positionnements concertés au niveau romand et valoriser des exemples de pratiques. Dans le concept cantonal 360, l'idée que l'alliance éducative est indispensable à accompagner le développement et l'apprentissage des enfants est par ailleurs mise en avant (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Au niveau des structures préscolaires, cette approche globale se traduit par une pluralité de modalités de travail communs, tant entre professionnels à l'interne, qu'avec les familles, ou encore avec des professionnels externes à la structure. A l'interne, et cela n'est pas quelque chose de neuf, le projet éducatif est élaboré dans une démarche collaborative impliquant l'équipe éducative et son directeur (Zogmal, 2008, cité par Tapparel, 2015). Pour ce qui est de la collaboration entre professionnels et familles/parents, il est à noter que, si la plupart des décisions prises concernant l'enfant impliquaient jusque-là un accord des parents, la relation de collaboration liant éducateurs et familles, le projet 360 vient légèrement bousculer cet ordre établi. En effet, la transmission du bilan de santé de la structure préscolaire fréquentée à l'école est désormais obligatoire, dans le but d'assurer un suivi de qualité des enfants (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). De manière globale, le projet 360 met davantage l'accent sur la création d'une alliance éducative entre tous les acteurs du réseau de l'enfant tout au long de son parcours éducatif. Concernant enfin le travail commun entre les équipes éducatives des structures préscolaires et les professionnels externes, ce dernier peut être

réalisé avec des professionnels agissant à son niveau (pédagogues du Service Educatif Itinérant, enseignants spécialisés de l'Ecole Cantonale pour Enfants Sourds, soutiens éducatifs, pédiatres), ou avec des professionnels exerçant leur activité dans le cadre scolaire (enseignants, infirmiers scolaires...). Toujours sur demande des parents et en collaboration avec eux, les éducateurs de la petite enfance peuvent en effet s'appuyer sur les conseils des professionnels concernés dans le cadre d'une consultation collaborative. En vue de favoriser également la transition vers l'école des enfants à besoins éducatifs particuliers, plusieurs mesures existent. Le Service éducatif itinérant (SEI) peut y contribuer en apportant un soutien aux familles jusqu'à 6 mois après l'entrée à l'école de leur enfant. Un accompagnement particulier assuré par des logopédistes et/ou psychomotriciens peut également être envisagé dans le cas où une aide serait nécessaire pour que l'enfant puisse atteindre les objectifs fixés par l'école en termes de langage ou de motricité. Ces appuis ciblés sont pris en charge par le SESAF au niveau cantonal.

3. Recherche empirique

3.1 Introduction et question de recherche

Les premières années de la vie sont particulièrement importantes pour le développement de l'enfant (Chatelanat, 2009). Comme démontré dans le second chapitre du cadre théorique, la petite enfance joue en effet notamment un rôle non-négligeable sur le plan des compétences sociales, du jeu, ou encore, de l'autorégulation. Ces dimensions apparaissent d'autant plus cruciales à développer chez tous les enfants dans une société se voulant toujours plus inclusive, en offrant à chacun les opportunités de développer son potentiel (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Si ces premiers apprentissages prennent place en premier lieu dans le contexte familial du tout-petit, pour une grande partie de ces enfants lausannois, ils se font aussi bien souvent, nous l'avons vu, dans le cadre des structures préscolaires qui les accueillent (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Or, le développement des enfants nécessite un accompagnement de qualité qui puisse permettre des conditions d'apprentissage optimales. De plus, les équipes éducatives des structures préscolaires sont par conséquent notamment des garants non-négligeables de cette qualité. Nous l'avons évoqué aussi, une évaluation pertinente permet de favoriser une identification des besoins spécifiques de chaque enfant. Une multitude d'outils prévus à cet effet existent, tant pour appréhender le développement d'un enfant sous l'angle de ses compétences sociales, que du jeu ou encore de l'autorégulation. Néanmoins, bien que l'observation fasse partie du travail d'accompagnement en structure préscolaire (PEC, 2015) et que l'aspect collaboratif du métier d'éducateur se voie renforcé dans le canton de Vaud pour soutenir le travail d'accompagnement de tous les enfants par les éducateurs de la petite enfance (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019), les praticiens se sentent parfois en manque d'outils et en difficulté face à certaines situations inhabituelles (Brown, Odom & Buysse, 2002 et Brown, Odom & Conroy, 2001, cités par Beck, 2011). Par ailleurs, certains auteurs attirent notre attention sur le fait que les méthodes pour évaluer l'apprentissage des enfants représentent un élément sur lequel il serait important de poursuivre des recherches en vue de les développer (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012).

C'est là que la démarche *lesson study* apparaît comme une démarche intéressante dans un tel contexte. Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons en effet vu que cette dernière repose sur une succession d'étapes invitant les acteurs y prenant part à une réflexion commune pour l'élaboration d'outils de travail adaptés aux spécificités de leur contexte. La démarche présente l'avantage d'être adaptable au contexte dans lequel elle est employée (Fernandez & Chokshi, 2002). Les recherches mettant en œuvre une démarche *lesson study* en contexte préscolaire sont néanmoins peu nombreuses (Buchard & Martin, 2017). Par ailleurs, elles ont lieu dans des contextes où des objectifs d'apprentissage sont prescrits et où un enseignement structuré est délivré (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). Or, nous avons pu constater que les structures d'accueil préscolaires lausannoises n'ont pas un fonctionnement orienté vers l'atteinte d'objectifs d'apprentissage (Direction de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation, 2008). Néanmoins, l'étude de West-Olatunji, Behar-Horenstein

& Rant (2008) a permis de montrer que les éducateurs de la petite enfance peuvent tirer profit de la démarche LS en termes de développement professionnel. De plus, pour Ljung-Djärf & Holmqvist Olander (2012), la forte culture de l'observation au préscolaire représente une base sur laquelle s'appuyer pour développer l'adaptation de la démarche *lesson study* dans un tel contexte comme moyen de développement des méthodes évaluatives. Enfin, la littérature met en avant que les recherches à propos de la démarche LS en contexte préscolaire s'avèrent nécessaires du fait de leur faible proportion comparée à celles en contexte scolaire (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). L'usage de la démarche dans le cadre d'une structure d'accueil dénuée d'objectifs d'apprentissage, tout en mettant en œuvre des pratiques évaluatives, nous semble ainsi être une piste d'investigation digne d'être creusée.

C'est pourquoi, force de ces différents constats, ce projet de recherche vise à mettre en évidence des moyens de soutenir l'accompagnement des premiers apprentissages chez tous les enfants accueillis en structure préscolaire, en mettant à l'épreuve du terrain une approche méthodologique originale dans ce contexte. La question à laquelle nous allons dès lors tenter d'apporter des éléments de réponse est la suivante : *“Quels sont les éléments à prendre en compte lors de la mise en œuvre d'une lesson study en contexte préscolaire dénué d'objectifs officiels d'apprentissage pour l'élaboration d'un outil de travail, et particulièrement d'observation ?”*

Afin d'y répondre, la recherche s'est déroulée en deux temps : une étude de cas, couplée ensuite d'une démarche compréhensive autour de cette dernière. La partie exposant la recherche empirique réalisée fera état dans un premier temps de la méthodologie de recherche employée tout au long du processus, avant d'aborder dans un deuxième temps les résultats obtenus. Dans un troisième temps, les résultats seront discutés, suite à quoi une conclusion viendra clore le travail. Ce mémoire se propose ainsi comme une contribution modeste aux avancées en termes d'implantation de LS au préscolaire.

3.2 Méthodologie

Comme précédemment mentionné, notre recherche s'est articulée en deux temps. La méthodologie adoptée a été qualitative. Son but est en effet de mieux comprendre des phénomènes liés à des groupes d'individus ou à des situations sociales (Poisson, 1991). Cette méthodologie vise par ailleurs l'étude du particulier, et ce, souvent à l'aide d'investigations réalisées sous formes d'études de cas (Poisson, 1991). Dès lors, il nous a semblé nécessaire de réfléchir à un ajustement de la *lesson study* et de la soumettre à l'épreuve du terrain. Il s'est agi, dans un premier temps, de conduire un projet de type *lesson study* dans une structure d'accueil préscolaire lausannoise en y endossant la responsabilité de chercheuse facilitatrice du processus. Dans ce cadre, il a été question de tenter de co-construire avec l'équipe éducative un outil d'observation des interactions sociales des enfants, qui soit à la fois pertinent et praticable dans le contexte de l'étude. Dans un second temps, la mise à l'essai de la démarche *lesson study* dans le contexte préscolaire lausannois a fait l'objet d'une évaluation par les praticiens. Celle-ci visait à mettre en lumière deux principaux aspects. Le premier concerne à la fois la manière dont ces derniers ont vécu le processus ainsi que les apports identifiés, concernant tant le déroulement de la *lesson study* de manière générale que les fruits du travail commun. Le second aspect porte sur la mise en évidence des éléments à prendre en considération lors de la mise en œuvre de la *lesson*

3.2.1 Adaptation de la démarche *lesson study* au contexte

La *lesson study* a été menée dans une structure préscolaire lausannoise accueillant des enfants âgés de deux à six ans et inscrits à la demi-journée. L'équipe éducative nous est relativement familière car nous avons commencé à y travailler trois mois avant le début de la recherche à raison de deux demi-journées par semaine en tant que soutien éducatif. L'équipe était composée d'un noyau dur de trois éducatrices, dont une en cours de formation, et un éducateur, qui ont tous été présents toute la durée de l'étude. De plus, trois stagiaires ont également été présentes durant la réalisation du projet, dont une seule du début à la fin. Enfin, le directeur de la structure a également été présent lors d'une des séances. Nous avons dans cette étude de cas opté pour la version originale japonaise de la démarche LS. En effet, l'objectif n'étant pas d'avoir un impact direct sur les apprentissages des enfants, la mise en œuvre d'un dispositif faisant état de l'évolution de ces derniers ne s'avérerait pas approprié. Nous l'avons exposé plus haut, la *lesson study* présente tant des caractéristiques relevant de la recherche collaborative que de la recherche-action. Afin de respecter ce cadre, un certain nombre de précautions méthodologiques ont été prises, tout en faisant preuve de créativité afin de favoriser l'interfécondation entre la perspective de praticien et celle de chercheur (Desgagné & Bednarz, 2005). En vue de maintenir une double vraisemblance tout au long de la démarche (Bednarz, 2015), une importance particulière a été accordée à la *cosituation*. En effet, ni la problématique ni le problème autour duquel travailler n'étaient fixées à l'avance (Morrisette, 2013). Nous avons cependant proposé certains éléments de départ à l'équipe, et une négociation s'en est suivie. En raison du peu de temps à disposition des praticiens pour des réflexions communes, la *lesson study* a pris la forme de séances de travail

collectives qui se sont tenues dans le cadre des colloques professionnels de l'équipe. Toujours pour des raisons de temps, mais également parce que cette manière de faire n'allait pas à l'encontre des conceptions de la recherche collaborative, des rôles distincts et complémentaires ont été adoptés par les différents participants à la LS (Desgagné & Bednarz, 2005). La chercheuse s'est chargée des apports théoriques relatifs à l'objet d'étude ainsi que d'un état des lieux des prescriptions touchant au contexte d'expérimentation de la *lesson study*, tandis que les praticiens ont contribué à la recherche par leurs ressources matérielles ainsi que leur connaissance du terrain et de la pratique d'observation dans leur profession. Le cadre théorique de cette étude s'est donc par conséquent construit et ajusté en parallèle de la recherche empirique, visant à rester au plus proche des préoccupations tant des praticiens que de la chercheuse. La recherche a comporté une phase d'action, une d'observation, et enfin une d'analyse, tel que le préconise la recherche-action (Bednarz, 2015). L'objet de la recherche étant en partie de documenter et d'accompagner un processus de changement (Bednarz, 2015), la chercheuse a pris soin, d'une séance à la suivante, de mettre par écrit l'avancée des réflexions. Parallèlement, pour répondre aux exigences de la recherche collaborative, les praticiens ont été questionnés en permanence à propos tant de leurs connaissances que de leur expérience de la pratique d'observation (Bednarz, 2015). Un effort constant a par ailleurs été fourni tout au long des phases de coopération et de coproduction, afin que les données et les résultats servent les intérêts des deux parties prenantes au projet (Bednarz, 2015 et Desgagné, 1998, cités par Morrissette, 2013). En effet, la LS a à la fois permis d'aboutir à la conception et mise en forme de plusieurs grilles d'observation, ainsi que récolter des informations concernant les ingrédients nécessaires à l'adaptation de la démarche *lesson study* en contexte préscolaire lausannois. Plus concrètement, la première partie de la recherche s'est déroulée comme présenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 - Présentation du déroulement de l'étude de cas

Etape	Période	Durée	Déroulement	Acteurs
Recherches préparatoires	octobre / décembre		recherche dans la littérature autour de la méthode de <i>lesson study</i> , du contexte (documentation cadre légal et immersion en préscolaire lausannois), et de l'outil	chercheuse
Présentation et négociation des différentes modalités du projet	20 décembre	env. 15min	proposition d'une thématique de travail (observation des interactions sociales), des destinataires du produit de la LS (ensemble de l'équipe éducative), et d'une modalité de travail (proposition de 3 rencontres durant entre 15 à 30min ainsi qu'une mise à l'essai de l'outil par les acteurs de terrain)	chercheuse
Préparation séance 1	janvier / février		élaboration d'une synthèse des caractéristiques des outils recherchés ainsi que leurs avantages et inconvénients en termes de pertinence et de praticabilité en contexte préscolaire, et préparation d'un plan de séance 1	chercheuse
			rassemblement des outils de travail de la structure en lien avec l'objet d'étude de la LS	praticiens
Séance 1	28 février	45min	présentation mutuelle des différents outils rassemblés, tentative de définition d'une question de recherche autour de la thématique proposée, affinement de la démarche de travail : coordination des attentes, clarification des aspects attendus du produit de la LS	équipe
Préparation séance 2	fin février / début mars		transcription et résumé de la séance, conception et mise en forme d'un outil prenant en compte les recommandations de la littérature ainsi que les remarques des praticiens touchant à la pertinence ainsi qu'à la praticabilité	chercheuse
Séance 2	11 mars	45min	rappel du contexte (c'est-à-dire les aspects approfondis lors de la séance précédente) et présentation du produit de la LS élaboré	chercheuse
			réaction à chaud par rapport au produit présenté	praticiens
			affinement de la démarche : continuation de la coordination des attentes	équipe
Préparation séance 3	mi-mars	1 demi-journée/ éducateur	mise à l'essai de l'outil	les éducateurs de l'équipe
		env. 20min/ éducatrice	<i>retours à chaud suite à la mise à l'essai</i>	<i>deux éducatrices de l'équipe</i>
			planification de la séance 3 et préparation du matériel	chercheuse
Séance 3	18 mars	38min	rappel du contexte	chercheuse
			évaluation de l'outil	praticiens
Préparation séance 4	mi-mars / mi-avril		transcription et résumé de la séance, recherche dans la littérature autour de l'outil, conception et mise en forme de l'outil	chercheuse
Séance 4	15 avril	env. 20min	rappel du contexte et présentation de l'outil révisé	chercheuse
Fin de projet	mi-avril / mi-mai	env. 20min	<i>entretien autour de la pratique d'observation en contexte préscolaire</i>	<i>une éducatrice</i>
		entre 4 et 23min	entretiens de fin de LS	équipe

Légende : Equipe = chercheur + praticiens / praticiens = ensemble de l'équipe éducative / italique = propositions spontanées des praticiens

3.2.2 Données récoltées

Chacune des quatre séances de travail a fait l'objet d'une planification écrite et d'une retranscription. Tous ces documents sont consultables en annexe. Les séances 1, 2 et 4 ont été basées à la fois sur les apports des praticiens ainsi que sur les divers éléments exposés dans le cadre théorique de ce mémoire. La séance 3, consacrée à l'évaluation de l'outil d'observation s'est appuyée sur les critères établis par Beck (2011) pour rendre compte des instruments les plus adéquats pour une utilisation en structure d'accueil préscolaire. Par ailleurs, au cours de la *lesson study*, nous avons tenu un carnet de bord dans lequel nous avons pris en note, la plupart du temps en parallèle des transcriptions de séances, les impressions ainsi que les idées et questions que nous nous posions dans le but d'en garder une trace jusqu'au moment de l'analyse. Des informations supplémentaires récoltées pendant la recherche y ont aussi été consignées. Ces dernières ont consisté en des échanges plus ou moins formels avec certains membres de l'équipe, dont notamment trois entretiens réalisés auprès de deux éducatrices. Les deux premiers ont concerné l'utilisation de la première grille élaborée, et le troisième a eu trait à la pratique professionnelle d'observation d'enfants au préscolaire. Enfin, la récolte de données s'est terminée par le point de vue des praticiens ayant pris part à une ou plusieurs des séances de travail à propos du déroulement de la démarche de recherche. Cette dernière étape a pris la forme d'entretiens semi-directifs. Trois questions ont guidé chacun des échanges. La première visait à faire émerger le ressenti global de la personne quant au processus : *“Est-ce que tu pourrais me raconter comment tu as vécu la lesson study ?”*. La seconde questionnait les apports ressentis en termes de développement professionnel : *“Qu'est-ce que tu retiens dans ta boîte à outils de tout ça ?”*. Enfin, la dernière portait sur l'évaluation de la démarche : *“Quels conseils tu me donnerais si c'était à refaire ?”*.

3.2.3 Analyse des données

L'analyse de la mise à l'essai de la démarche *lesson study* pour la conception d'un outil d'observation à la fois pertinent et praticable en contexte préscolaire été réalisée en deux temps, et a été éclairée par la mise en lien avec les diverses traces écrites cumulées sur toute la durée du processus précédemment exposées.

Premièrement, il s'est agi d'analyser les discours tenus par les praticiens dans le cadre des entretiens de fin de LS afin de faire émerger des clés de lecture des quatre séances menées dans la structure. Nous avons procédé à une analyse de contenu telle que proposée par Bardin (2013), de manière à apporter des éléments de réponse à la question de recherche. Cette approche consiste à catégoriser en employant deux démarches inverses. Il s'agit pour la première de répartir les éléments progressivement, le plus pertinemment possible dans un système catégoriel donné par les fondements théoriques de l'étude. La seconde vise quant à elle à classer les données par groupes et à nommer ce dernier en fin de catégorisation. Une catégorie est une rubrique, ou une classe, qui rassemble des éléments du discours de même ordre, nature ou registre (Bardin, 2013). Ayant dans l'idée de complexifier progressivement ces catégories, nous avons commencé par nous pencher sur le discours des acteurs ayant été le moins impliqués dans la recherche. Nous avons par conséquent commencé par l'analyse du

point de vue des stagiaires, poursuivi avec celui du directeur, et terminé par celui des éducateurs. L'analyse de ces diverses perspectives s'est effectuée, dans la mesure du possible, au fur et à mesure de la recherche, en vue d'apporter des ajustements éventuels aux entretiens à suivre. Il s'est agi d'identifier trois principaux éléments à travers le discours des praticiens : leurs ressentis, les apports de la *lesson study*, tant au niveau du produit élaboré que de la démarche de travail, et enfin, de dégager des éléments ayant impacté le déroulement de LS. Cette première partie de l'analyse des propos tenus par les praticiens a ainsi notamment permis de faire émerger les aspects qui, aux yeux de ces derniers, avaient été importants dans le déroulement de la *lesson study*.

Deuxièmement, il a été question de faire usage de ces lunettes de lecture pour passer au peigne fin les quatre séances de travail retranscrites ainsi que les trois entretiens additionnels. De la même manière que pour les entretiens, l'analyse a été effectuée de manière à augmenter progressivement la complexité, en restant vigilante à la nécessité éventuelle d'ajuster les catégories établies. Cela s'est traduit par une analyse anti-chronologique. Les bribes de texte ont été assignées aux différentes catégories ayant émergé de l'analyse des entretiens individuels, sans que des modifications catégorielles ne soient nécessaires. Cette seconde partie de l'analyse a contribué à observer l'adéquation entre les discours tenus par les praticiens ainsi que les traces de son déroulement réel, tout en permettant d'illustrer ou d'appuyer les différents éléments mis en évidence par les catégories établies lors de l'étape d'analyse précédente.

3.3 Résultats

L'analyse des résultats a permis de révéler plusieurs grands groupes d'éléments spécifiques au contexte de notre étude à prendre en considération lors de la mise en œuvre de la démarche LS pour la conception d'un outil d'observation. Ces derniers se sont révélés importants en raison de leur impact à la fois sur le sens donné au travail, sur le déroulement de la leçon study, ainsi que sur le contenu élaboré dans son cadre. Nous consacrerons une première partie à rendre compte du sens du travail. Nous aborderons dans une seconde partie l'organisation du travail. Une troisième partie portera sur la place de l'observation.

3.3.1 Le sens du travail

Les résultats ont mis en évidence l'importance de donner un sens à l'action pour l'ensemble des participants afin d'avancer dans le projet LS ensemble. La citation suivante témoigne de cette absence de sens ressentie :

“moi j’suis perdue haha.. [...] j’m’excuse mais moi tant que c’est pas clair c’qu’on est en train de faire, j’arrive ni à partir sur, dans des dates, ni ... enfin j’sais pas... pour moi tout est imbriqué... je comprends pas qu’est-ce qu’on fait ..” Éducatrice diplômée, Séance 2

Cela peut s'expliquer par une dissonance perçue entre le projet pédagogique élaboré et porté par les membres de l'équipe de la structure, définissant les intentions éducatives du lieu d'accueil, avec la finalité du projet de leçon study perçue par les praticiens. Cette différence s'est faite ressentir à trois niveaux. Le premier concerne la question à laquelle l'outil d'observation visait à tenter de répondre, le second et troisième touchent à l'émetteur de la demande de projet, ainsi qu'au(x) destinataire(s) au(x)quel(s) se destinait le projet. Nous allons dès lors expliciter en quoi le sens de l'action des praticiens dans le cadre de l'institution, déterminée à la fois par la mission et la population accueillie, se distingue de celui du projet LS. Nous mettrons pour ce faire successivement en relation le projet institutionnel avec la question au cœur du projet, le ou les émetteur(s) de la demande de projet, ainsi que le ou les destinataire(s) de ce dernier.

3.3.1.1 La question posée

La question posée dans le cadre de la LS a été impactée par la mission de la structure. D'après nos résultats, en termes de mission, nous avons pu relever une absence d'objectifs d'apprentissage pour les enfants accueillis, cohabitant néanmoins une visée de dépistage précoce impliquant, pour les praticiens, une part de responsabilité dans la décision d'orientation vers l'ordinaire ou le spécialisé :

“[...] même si [prénoms d'enfants], qui est bientôt à l'école, ne mange pas avec la cuillère, c'est pas dramatique, c'est pas grave ! Ma mission c'est pas de lui apprendre à manger avec la cuillère.” Éducatrice diplômée, Séance 3

“on a plein de comptes à rendre quand y’a les heures SESAF parce que voilà, il faut savoir si après, ils vont aller en privé ou..non pas en privé, en spécialisé ou pas, enfin voilà, du coup qui va payer, enfin c’est ça en fait.” Éducatrice diplômée, Séance 1

Comme le montrent les citations suivantes, il est question dans le cadre de la structure de veiller à assurer le bien-être, en accompagnant la socialisation, ainsi qu’en assurant la possibilité d’explorer l’environnement :

“Ouais, [l’objectif] c’est qu’ils se sentent bien !” Éducatrice diplômée, entretien individuel

“pas qu’au quotidien y’ait pas un enfant qui s’enferme tout le temps dans la même chose par exemple, mais qu’on puisse aussi favoriser des choses différentes dans, dans, dans l’espace, dans les manières de partager le groupe.. dans.. proposer quelque chose.. nous l’idée c’est [...] de mettre en place de temps en temps des choses qui soient différentes, où ils peuvent aussi bouger autrement” Éducatrice diplômée, entretien individuel

Nous avons également pu relever que l’équipe se doit de trouver un équilibre entre la prise en compte des besoins spécifiques de chaque individu, tout en garantissant le “bon” fonctionnement du collectif :

“Mais aussi du coup plus pouvoir accompagner les enfants dans c’qu’ils ont besoin.” Éducatrice diplômée, Séance 1

“J’pense ça sert essentiellement au bon fon.. enfin au “bon”..que le groupe fonctionne ! Du coup, que tout le monde puisse trouver sa place dans le groupe et que.. moi j’pense ça sert à ça ! C’est qu’au quotidien ça marche ! C’est pour ça qu’on fait ces ajustements et ces observations...” Éducatrice diplômée, Séance 1

L’équipe a également une mission de collaboration avec les familles, comme nous le montre l’extrait suivant :

“On en est à se comprendre et puis à se séparer, à être clair avec le parent, qu’il vienne, que.. tu vois ? D’avoir un lien, quelque chose qui se pose, et puis on en est là !” Éducatrice diplômée, Séance 3

Pour ce qui est de la LS, comme nous le montre la citation suivante, la question à laquelle l’utilisation de l’outil permettait de répondre a été questionnée par les praticiens :

“Mais c’est de nouveau là où je reviens sur heu l’intérêt de l’observation qu’est-ce que c’est? Pour moi, c’est une manière de travailler aussi, sur “qu’est-ce qu’on observe?”, le but de l’observation ?” Éducatrice diplômée, Séance 2

La démarche LS préconisant de partir des besoins ou questions du terrain, ces derniers ont été questionnés par la facilitatrice. L'équipe a tout d'abord exprimé ne pas avoir de besoin auquel répondre :

“Bon, un besoin c'est vrai qu'on a pas forcément ...” Éducateur diplômé, Séance 1

Néanmoins, comme nous le montrent les citations suivantes, l'équipe a petit-à-petit donné naissance à une piste de travail, portant sur un objet qui questionnait une des éducatrices dans sa pratique :

“Moi, c'est qui me vient [...] c'est par exemple de créer quelque chose où on peut observer ces enfants qui ont par exemple des soutiens heu, des soutiens chez nous. C'est des enfants qui nous questionnent. [...] est-ce que [prénom d'enfant], face à toi elle va faire la même chose que face à [prénom d'éducateur], si tu vas l'appeler, est-ce qu'elle va se retourner ou pas, voilà. Ou on a [prénom d'enfant] qui vient les après-midis qui est là un peu plus chez [prénom d'éducatrice]. Est-ce que si [prénom d'éducatrice] elle va, elle lui met un cadre est-ce qu'il va réagir la même chose que si c'est moi qui le met un cadre ou...tu vois ?” Éducatrice diplômée, Séance 1

“En fait ben, pour ma part, comme, comme ils disent mes collègues, bah, on a pas vraiment besoin d'une grille de d'observation, parce qu'on fait les observations de manière très spontanée. Mais, si t'as besoin, pour ton travail, de fabriquer une grille, je trouve que c'est plus logique pour notre institution, d'observer peut-être les enfants justement de soutien ou si..heu.. ouais, les enfants de soutien, peut-être heu...” Éducatrice diplômée, Séance 1

Nous sommes ainsi arrivés à établir un sens communément partagé, conciliant à la fois besoins et envies de la facilitatrice et des praticiens participant au projet. La question au coeur du travail est dès lors devenue de questionner la différence de réaction des enfants bénéficiant d'un soutien éducatif en fonction de la fonction du professionnel interagissant avec lui ou elle. Toutefois, comme en témoigne l'extrait suivant, arrivés en fin de LS, le travail réalisé ne s'est pas avéré être porteur de sens pour l'ensemble des acteurs:

“- Moi, j'ai l'impression, à part ça, que ça se rapproche quand même plus de c'qu'on pourrait utiliser ! En tout cas par rapport à la dernière, j'trouve.

- Est-ce que vous avez l'impression que ça répond à .. (je ris) j'allais dire, pas un besoin mais..peut-être vous vous dites “ah ouais ! ça peut être utile..” ou ..? comment vous réagissez là, à chaud ?

- À chaud ben, pour moi, de toutes façons, ça fait 25 ans que j'affine des choses de mon côté, et puis en fait.. moi j'travaille comme une.. comme une éducatrice. C'est d'la bricole, tu vois ? [...] Et puis heu..[...] la théorie que tu viens d'amener elle m'a l'air très très pointue par rapport à où on en est nous, et c'qu'on fait, l'accompagnement qu'on fait, par exemple.” Éducatrice diplômée et facilitatrice, Séance 4

Si pour certains, un des outils réalisés dans le cadre de la LS semble pertinent pour une utilisation dans la pratique ainsi qu'en réponse à la question soulevée par une des éducatrices lors d'une séance précédente, faire usage sur le terrain des fruits de la LS semble moins évident pour d'autres. Les éléments apportés sont en effet perçus comme étant en décalage avec la réalité du terrain spécifique d'implantation de la LS.

3.3.1.2 L'émetteur de la demande du projet

La population accueillie dans le cadre de la structure de la petite enfance représente, dans l'action quotidienne des praticiens, ce que nous pourrions dénommer comme étant l'entité "émettant une demande" pour lesquels les praticiens se mobilisent. Nous avons aussi observé que différents éléments relatifs à la **population accueillie** avaient un impact sur les préoccupations et priorités établies par les praticiens dans leur travail :

*"[...] on a une population aussi qui fait que voilà, [...] c'est pas de ça qu'on se soucie"
Éducatrice diplômée, entretien individuel*

Concernant cet aspect, nous avons relevé trois éléments ayant un impact sur le projet pédagogique porté par l'équipe éducative en place. Un premier élément est la quantité de familles accueillies dans la structure, comme nous pouvons le voir dans l'extrait qui suit :

"Nous, ce qu'on a de particulier c'est que maintenant on a 80 enfants différents dans la semaine, pour un groupe de 24 enfants par demi-journée. mais dans les CVE, il y a peut être 30." Éducatrice diplômée, entretien individuel

Le degré d'hétérogénéité de ces familles représente un second élément :

"y'a des enfants qui ont des des choses très stables, 'fin un développement très stable. Moi je sais que [prénom d'enfant] demain il va pas pas savoir s'habiller, tu vois ? Par contre, ben, [prénom d'enfant] en c'moment ça bouge beaucoup parce qu'on a mis en place le..les pictos, par exemple. Et puis ch'ais pas, tout à l'heure on parlait de [prénom d'enfant], toutes les deux, on sait qu'il y a un truc qui a marché aujourd'hui, moi, la semaine prochaine j'suis pas sûre que ça marche ! Parce qu'on est dans le handicap, parce que c'est trop giclé, parce que y'a.. 'fin ça part dans tous les sens" Éducatrice diplômée, Séance 3

Enfin, la durée de fréquentation de la structure consiste en un dernier élément, comme en témoignent les deux extraits ci-dessous :

*"Entre un enfant qui vient une fois par semaine ou neuf fois, par exemple, c'est très différent"
Éducatrice diplômée, Séance 2*

“Dans des autres garderies, c’est de trois mois jusqu’à quatre ans et demi que les enfants ils restent dans la garderie. Du coup y’a une évolution que tu peux voir par rapport à ça aussi, que chez nous, vu que les enfants ils arrivent à deux ans et demi, puis parfois à trois ans ils partent déjà, ou à trois ans et demi ils partent, finalement il y a pas toute cette longueur pour heu...” Éducatrice diplômée, Séance 1

Les praticiens adaptant leur projet pédagogique à la fois aux missions et aux différentes caractéristiques de la population accueillie que nous venons d’explicitier, nous pouvons voir que ce sont à la fois des finalités partagées à un niveau plus large ainsi qu’une adaptation de l’action aux besoins plus locaux qui fait sens pour les acteurs. Ainsi, au niveau de notre LS, de la même manière que la question à laquelle le processus tentait de répondre, l’identification de la ou les personne(s) à son origine est apparu comme étant un aspect important à prendre en compte pour favoriser un travail porteur de sens. Voici les mots d’une éducatrice à ce propos :

“ça devient compliqué quand tu viens formuler une demande pour l’autre [...] quand celui que tu veux aider n’a pas de demande ça sert à rien ! Tu peux bosser des mois et des mois là-dessus, il se passe rien quoi” Éducatrice diplômée, entretien individuel

La définition de la personne à l’origine de la demande a été questionnée dans le cadre des deux premières séances de LS. Pour la facilitatrice, il semblait clair que la demande de projet était amenée par elle-même :

“Moi j’étais venue, je vous avais dit: voilà, j’ai une idée de mémoire, est-ce que ça vous intéresse ? mais en fait c’était pas du tout suffisant pour clarifier.” Facilitatrice, Séance 2

Les praticiens ont quant à eux souligné l’absence de formulation de demande de leur part :

“En fait c’est ça, c’est qu’on a [...] pas de demande. C’est pour ça, que comme [une éducatrice]. elle dit, on est pas venus vers toi pour dire: on a un besoin de ça, est-ce que tu peux travailler ça avec nous?” Éducateur diplômé, Séance 1

La modification de l’émetteur à l’origine du questionnement guidant la LS fit par la suite l’objet d’une négociation entre les praticiens :

*“- Moi, c’est qui me vient comme ça, que j’pourrais.. demander, haha
- Mais de nouveau la question c’est : “Qu’est-ce que [la facilitatrice] elle va pouvoir nous amener là-dedans ?” C’est ça en fait la question. Moi j’ai croisé que le problème il est là ! On est là-dessus. Est-ce qu’on a besoin de demander quelque chose à [la facilitatrice] là maintenant ? Ou est-ce qu’on doit éclaircir quelque chose de notre côté ou est-ce que..?”
Éducatrices diplômées, Séance 1*

Cette tentative de la part d'une éducatrice de formuler une demande peut être lue comme un essai de sa part de donner un sens à la contribution des praticiens à la LS.

3.3.1.3 Le ou le(s) destinataires du projet

Concernant les destinataires de l'action éducative des acteurs préscolaires, l'éventail des destinataires possibles d'un projet est large. D'après les praticiens, il peut en effet concerner tant le fonctionnement de l'équipe éducative en place, que les parents des enfants fréquentant la structure, ou encore les divers professionnels des domaines de la santé et socio-éducatifs :

“est-ce que ça touche les enfants, est-ce que ça touche les parents, le fonctionnement de l'équipe..” Directeur, entretien individuel

“Après, ça dépend c'qu'on va observer pour l'enfant. Qu'est-ce qu'on fait : est-ce que c'est un entretien de parents ? Est-ce que c'est un réseau pour aller à l'école ?” Éducatrice diplômée, Séance 3

Dans le cadre du projet LS, certains membres de l'équipe ont vu en la facilitatrice la destinataire du projet, tandis que d'autres se sont également identifiés eux-mêmes comme étant des destinataires :

“Après j pense que si tu fais ça c'est aussi pour nous rendre un peu.. pour nous donner quelques outils mais..” Éducatrice diplômée, Séance 2

“j'avais l'impression que je t'aidais à réaliser un travail d'observation pour toi [...] En fait t'as cherché un outil de travail pour toi !” Éducatrice diplômée, entretien individuel

Finalement, nous avons pu voir que tant la définition du ou des question(s) auquel le projet LS cherche à répondre, ainsi que l'émetteur et le ou les destinataire(s) du travail sont importants à prendre en considération pour s'assurer que le projet est porteur de sens pour tous les participants. En effet, nous avons pu constater que ces différents aspects ont été questionnés pendant le processus.

3.3.2 L'organisation du travail

Le projet pédagogique porté par l'institution est mis en œuvre par l'équipe selon un certain nombre de règles d'organisation internes touchant à la gestion des ressources de temps, de matériel, et de personnel à disposition. La planification du projet LS ayant été marquée par cette organisation du travail tout au long du processus, elle a été mise en avant comme étant importante à considérer.

3.3.2.1 La gestion du temps

Au niveau du **temps de travail** à disposition des praticiens pour effectuer les tâches qui leur incombent, on retrouve une répartition dite en présence ou hors présence des enfants (THPE). Sur le THPE, il revient à l'équipe de s'organiser pour réaliser des tâches très diverses. Parmi elles, on retrouve par exemple la conduite d'entretiens avec les familles en faisant la demande:

“nous on est pas comme dans d'autres institutions ou on met d'toutes façons en place un entretien parce qu'on a heu..100 et quelques enfants par année donc au niveau des heures c'est impossible de l'faire. [...] Mais si on devait fixer nous heu 120 entretiens dans l'année : un entretien c'est : entre la préparation, la discussion en colloque, l'heure d'entretien, la retranscription.. j'sais pas, y'en a pour quatre heures pour un entretien, c'est impossible ! Même notre THPE nous permet pas de l'faire.” Éducatrice diplômée, Séance 3

Ce temps est aussi consacré à la préparation de l'accueil des enfants. Comme le montrent les citations suivantes, les préparatifs supposent parfois notamment la mise en place de ressources de travail particulières, la collaboration avec des intervenants externes, ou encore, des lectures :

“[prénom d'enfant] cette semaine, moi c'est qui est prévu c'est qu'on va introduire la petite carte qu'on a fait pour les crises. Pour moi c'est ça qui est important cette semaine. Et puis mercredi il a le SEI qui vient. Heu..on va bosser autour de la crise.” Éducatrice diplômée, Séance 2

“Ouais, bah.. d'toutes façons là on a pas.. cette semaine, jeudi heu, on a déjà quelque chose.” Éducatrice diplômée, Séance 3

“[les lectures] c'est compté dans le THPE.” Éducatrice diplômée, entretien individuel

Enfin, ce temps est également dédié au suivi du personnel en formation, comme en témoigne l'intervention suivante, qui visait à indiquer le temps de colloque qui allait manquer pour discuter du travail de l'éducatrice en formation de l'équipe :

“Dai dai dai ! On a vingt minutes avec [prénom d'une éducatrice en formation] ! Éducateur diplômé, Séance 3

Pour ce qui est du temps en présence des enfants, l'équipe possède également son fonctionnement propre. Premièrement, nous avons pu constater qu'une répartition des tâches s'opère au niveau du suivi des enfants, comme nous le montre cet extrait :

“Bah tu vois j’écris pas dans le classeur, mais je sais comment elle elle, comment elle réagit à certains moments, mais moi j’le sais parce que j’la suis d’un peu plus près que [prénom d’éducatrice] ou [prénom d’éducateur]. Peut-être eux ils vont dire “ah bah [prénom d’enfant], moi finalement, je sais très peu d’elle, mais je sais plus de choses sur un autre enfant”. [...] on peut pas avoir 70 enfants et les connaître la même chose chaque enfant. Du coup ben, [prénom d’enfant], c’est un enfant qui vient les après-midis, il va être beaucoup suivi par [prénom d’éducatrice], du coup c’est [prénom d’éducatrice] plus qui sait plus comment il rentre en relation avec les autres enfants.” Éducatrice diplômée, Séance 1

Deuxièmement, l’observation des enfants fait également l’objet d’une organisation spécifique au niveau de l’équipe, comme l’expliquent les propos suivants :

“si un enfant nous questionne ou si on a besoin de faire un colloque heuuu un entretien avec les parents, on prend toujours un moment au colloque, et on discute d’un enfant, de cet enfant-là, du coup on se dit ah mais “ça et ça et ça on sait déjà mais il faut peut-être qu’on regarde plus heu..le langage, ou il faut qu’on regarde plus l’autonomie, du coup, ben on va l’observer tout le long de la demi-journée l’autonomie. De comment.. de si il arrive à s’asseoir tout seul à une chaise au goûter, s’il arrive à s’habiller tout seul, quand il va aux toilettes... Du coup, on suit pas l’enfant ...durant toute la matinée, une personne pour voir tout ça !” Éducatrice diplômée, Séance 1

Dans le cadre du projet, plusieurs éléments se sont révélés importants au niveau de la gestion du temps : le choix des moments, l’ordre des étapes, la durée du projet ainsi que l’espacement entre les différentes rencontres, et enfin, la durée de chacune des étapes le constituant. Tous ces aspects ont été influencés par la gestion du temps exercée par la structure d’accueil de l’étude.

Concernant le **choix des moments**, il s’est avéré que le moment de l’année, de la semaine, et enfin, de la journée de travail, sont trois aspects ayant eu un impact sur le déroulement du projet. En effet, premièrement, plus l’année avance, moins l’équipe dispose de temps, et plus sa gestion se complexifie. Or, la LS fut commencée en milieu d’année :

“là, sur cette fin d’année, c’est un peu plus compliqué. Si ça avait été en septembre ou en début d’année ou on a un peu moins d’enfants inscrits.” Éducateur diplômé, entretien individuel

Deuxièmement, le choix du moment de la journée de travail durant lequel mener la LS impliquait de trouver du temps sur le THPE à disposition. Or, comme nous le montrent ces citations, le temps de THPE dédié aux colloques étant court, ce temps est précieux, et le temps qu’il est possible d’accorder à un projet hors structure demande des efforts d’organisation à l’équipe :

“on a deux fois par semaine les colloques, ça nous prend beaucoup de temps de prendre tous les points pour le fonctionnement de la garderie” Éducatrice diplômée, entretien individuel

“On a essayé de faire à midi et quart pour garder du temps pour le colloque parce qu'on a quand même pas mal besoin de ce temps de colloque.” Éducateur diplômé, entretien individuel

Troisièmement, selon le jour de la semaine, le noyau dur de l'équipe éducative est au complet dans la structure ou non pour les colloques. Certaines séances ont ainsi été menées malgré l'absence de certains membres :

“Plutôt lundi ? Y'aura pas Mélanie mais ...” Éducatrice diplômée, Séance 2

Pour ce qui est de l'**ordre des étapes**, nous aimerions pointer l'importance qu'a eu l'aspect éthique dans le projet. Ce dernier concernait ici tant l'utilisation du discours des praticiens que celle des documents professionnels en lien avec le projet. Si ces deux volets ont été abordés en amont de la recherche, un consentement écrit n'a pas été effectué au moment pour des raisons de priorisation des tâches de la part de la facilitatrice. Or, comme en témoignent les extraits suivants, tant l'anonymisation des données que la mise à disposition du matériel pédagogique de la structure à des strictes fins de recherche ont fait l'objet de questionnements de la part des praticiens pendant la LS :

“Et pour tes enregistrements [prénom facilitatrice], nous on a juste mis les.. moi j'ai mis les .. les prénoms des enfants et puis on va parler des prénoms des enfants donc heuu.. toi t'es au clair avec toutes ces données ?” Éducatrice diplômée, Séance 3

“- Je peux juste prendre une photo de ça ?

- Tu peux attendre lundi comme ça lundi tu demandes à [prénom du directeur] et puis heu, vu que c'est lui qui nous a donné du coup heu, c'était pour usage interne et puis heu, je sais.. on sait pas à quel point on peut le sortir de..” Facilitatrice et éducatrice diplômée, Séance 1

Il nous semble dès lors pertinent d'indiquer qu'une clarification absolue de ces aspects est importante à effectuer avant même de penser à la planification des étapes du reste du travail, afin d'assurer le bon déroulement de la recherche.

Une estimation de la **durée du projet** en termes d'heures à investir ainsi que la définition de l'**espacement** imaginé entre chacune des séances de travail, qui donne donc une information sur la répartition des étapes du projet sur l'année ainsi que sur son étendue globale, représentent aussi des éléments importants à considérer pour le bon déroulement du projet.

Comme l'indique une éducatrice, un investissement de qualité n'est pas possible en cas de manque de temps :

“que si tu m'avais dit, j'ai besoin de 6h de colloque dans un mois, ben moi peut-être je t'aurais dit non parce que à ce moment là, j'avais pas l'énergie nécessaire, j'avais pas le temps nécessaire pour aller au bout et puis pour faire le travail correct” Éducatrice diplômée, entretien individuel

Les citations suivantes montrent par ailleurs qu'un espacement raisonnable entre les rencontres demande moins d'efforts aux participants pour se replonger dans le travail :

“moi je dirais moins espacer les.. [...]” Stagiaire, entretien individuel

“quatre séances tu dis en tout ? moi j'ai participé qu'à une je crois, ou à deux.. je dois avouer que ça fait un petit moment là déjà” Directeur, entretien individuel

La **gestion du temps** durant chaque **séance** est aussi un aspect à prendre en considération pour le bon déroulement de la LS. A ce niveau-là, il convient d'anticiper les préparatifs matériels en amont de son commencement, de décider de son moment de démarrage, et enfin, de gérer le temps consacré à chaque point de la séance, le tout en vue de ne pas dépasser le temps imparti.

“[...] peut-être anticiper un peu plus les préparations et tout ça” Stagiaire, entretien individuel

“J'attends que Mélanie, qui est arrivée un peu après parce qu'elle ne travaillait pas dans la structure la matinée, prenne place aussi, et je lance l'enregistrement audio.” Facilitatrice, notes Séance 3

Ces différents aspects ont été pris en charge lors de trois séances par la facilitatrice, et par une éducatrice désignée par la facilitatrice pour en assurer la tâche lors d'une séance, comme le montre la citation suivante :

“Hmmm, du coup, par rapport à la fois passée, moi j' préférerais qu'on désigne quelqu'un qui gère le temps. J'veus dit combien de temps j'ai prévu pour chaque truc comme ça on est sûr qu'on déborde pas. Tu veux bien faire ?” Facilitatrice, Séance 2

Il est à noter que dans les deux cas de figure, le temps qui avait été fixé pour les LS fut dépassé.

3.3.2.2 La gestion du matériel

Concernant la gestion du matériel au niveau de la structure, il nous intéresse ici principalement d'évoquer sa place dans la communication au sein de la structure. Pour ce qui est de la communication entre membres de l'équipe, cette dernière se fait sans support matériel, par voie orale, en travaillant. Dans certaines situations, d'après la citation suivante, les praticiens agissent sur la base des connaissances communes détenues à propos des enfants, sans le verbaliser expressément avant d'intervenir :

“Et puis, déjà ça, c'est des trucs, on a même pas besoin de se dire entre nous. On sait que [prénom d'enfant] on va essayer de s'asseoir à côté, [prénom d'enfant] aussi, heu.. ‘fin j’peux t’faire toute une liste comme ça, mais qui est notée nulle part, ni dans une grille...ni.. nous on l’sait. A l’interne.” Éducatrice diplômée, Séance 2

Toute autre information nécessaire à consigner cependant, relative au fonctionnement de l'institution au jour le jour de manière très globale est mise par écrit sur un support rempli communément et régulièrement consulté par chacun des membres. La citation suivante en témoigne :

“Et puis, déjà ça, c'est des trucs, on a même pas besoin de se dire entre nous. On sait que [prénom d'enfant] on va essayer de s'asseoir à côté, [prénom d'enfant] aussi, heu.. ‘fin j’peux t’faire toute une liste comme ça, mais qui est notée nulle part, ni dans une grille...ni.. nous on l’sait. A l’interne.” Éducatrice diplômée, Séance 2

Les informations plus confidentielles ou spécifiques, comme le suivi des stagiaires ou encore les projets d'observation d'enfants, sont quant à elles contenues dans des dossiers :

“C'est hyper confidentiel. C'est du suivi de personne.” Éducatrice diplômée, entretien individuel pratique observation

Comme le montre l'extrait qui suit, la communication avec les familles s'effectue, tout comme la communication entre praticiens la plupart du temps, par voie orale. Par ailleurs, comme nous le montre la citation suivante, lorsque les informations à transmettre ne sont pas estimées comme étant d'une importance majeure, elles sont échangées durant le temps d'accueil des enfants, et ne nécessitent pas d'être délivrées dans le cadre d'un entretien :

“on a pas des entretiens réguliers de base comme dans les autres garderies, du coup heu, nous heu, nous, on communique beaucoup aussi heu.. avec les parents pour faire des retours, mais.. tous les jours.” Éducatrice diplômée, Séance 1

Au niveau de la gestion du matériel dans le cadre de la LS, plusieurs éléments se sont révélés importants : la complémentarité des modalités de communication écrite et orale, la forme et le contenu des supports écrits, ainsi que leur lieu d'entrepôt durant la durée du projet. Tous ces aspects ont dû tenir compte de la gestion du matériel exercée par la structure d'accueil de l'étude et s'y adapter.

Concernant les **modalités de communication**, il est apparu qu'une communication par oral et par écrit sont nécessaires pour assurer la portée du message, d'autant plus pour les personnes absentes. Comme le montre l'extrait suivant, un message écrit permet de clarifier le projet pour tous les acteurs, et fait aussi office de contrat entre les différentes parties prenantes :

“disons que si j'avais eu des choses écrites je me serais plus rendu compte du processus et de tout. [...] peut-être qu'avec un tableau on peut se rendre compte "ok alors y'a une dernière leçon, après [prénom de la facilitatrice] elle va clore ce truc, et puis après elle aimerait bien nous revoir tous 15min” Éducateur diplômé, entretien individuel

Au niveau de la **forme**, il est important de veiller à fournir le nombre d'exemplaires nécessaires, à ce que la langue des documents soit comprise par tous ses lecteurs, ainsi qu'à garantir une lisibilité optimale en privilégiant des dimensions généreuses.

“Et puis du coup on doit faire plusieurs photocopies ? Parce que t'en veux une par demie-journée ou comment on fait ?” Éducatrice diplômée, Séance 2

“C'est en anglais.” MEL973S, Éducatrice en formation, Séance 1

“J'peux vous les montrer, si vous voulez les regarder.” Facilitatrice, Séance 1

Concernant le **contenu**, il est attendu des plans de séance et divers supports de travail de couvrir différents aspects. Premièrement, les procédures attendues se doivent d'être explicitées, et il est préférable de fournir les sources du travail, comme en témoignent les extraits suivants :

“Et tous ces codes tu les as introduits quelque part ?” Directeur, Séance 2

“et je vous ai imprimé aussi les textes qui vont avec en fait [...] la grille originale elle est là. [...] Et puis, ça c'est un chapitre du même livre qui explique en fait comment l'autorégulation elle se développe chez les jeunes enfants.” Facilitatrice, Séance 4

Deuxièmement, il convient d'explicitier les tâches à effectuer d'une séance pour la suivante, pour assurer une compréhension à tous les participants :

“parce que moi je suis pas là le lundi ni mardi, du coup je suis arrivée mercredi, j’ai lu le cahier de communication, j’ai lu le PV, j’ai vu qu’il fallait faire ça” Éducatrice en formation, entretien individuel

Troisièmement, il faut aussi bien évidemment fournir le ou les produit(s) du cycle de la LS :

“et puis j’ai aussi les fichiers excel [...] si vous les voulez pour vous, retravailler à un autre moment ensemble, je vous les laisse volontiers.” Facilitatrice, Séance 4

Le **lieu où entreposer** ces divers documents ou encore la personne à qui les confier est un dernier aspect important à prendre en compte pour assurer le bon déroulement du projet ainsi qu’une éventuelle pérennité du travail entrepris une fois marquée la fin du cycle.

“Du coup on peut tout garder et puis lire et puis te reposer des questions ..?” Éducatrice diplômée, Séance 4

“Du coup tu nous les laisses en bas, pour cette semaine” Éducatrice diplômée, Séance 2

Finalement, nous avons pu voir que les aspects liés à l’organisation du travail tant en termes de gestion du temps et du matériel sont importants à prendre en compte. En effet, le déroulement de la LS s’est vu directement impactée par la gestion du temps et du matériel de la structure.

3.3.2.3 La gestion du personnel

Au niveau de la gestion du personnel, nous avons pu mettre en évidence que la place occupée par les différents praticiens composant l’équipe éducative était différente. Au niveau de l’organisation de la structure d’accueil, nous avons constaté que deux éléments définissaient la légitimité de la place occupée par chacun : le statut, c’est-à-dire le type de contrat le liant à l’institution, et l’expérience détenue dans le domaine d’activité à laquelle l’institution se consacre, ainsi qu’au sein de l’institution elle-même. Si le déroulement de la LS a été directement impacté par cette organisation des ressources du personnel, la place occupée par chacun dans son cadre s’est aussi vue influencée par le niveau d’expertise concernant les éléments touchant au projet en cours, à savoir la démarche *lesson study*, à la thématique de l’évaluation, et enfin, au contexte de l’étude.

Comme en témoigne l’extrait suivant, au sein de la structure, les praticiens les plus expérimentés et anciens dans l’équipe en place sont les plus légitimes :

“[...] pour moi, de toutes façons, ça fait 25 ans que j’affine des choses de mon côté, et puis en fait.. moi j’t travaille comme une.. comme une éduc’. [...] c’est c’que j’t’expliquais aussi l’autre jour [...]” Éducatrice diplômée, Séance 4

Par conséquent, tant pour l’éducatrice la plus expérimentée de l’équipe que pour le directeur, cette posture s’est traduite par un engagement particulier dans le cadre du travail mené, se manifestant par des prises de paroles plus fréquentes pour exemplifier la pratique, émettre des recommandations, voire prendre des décisions, ou répondre à la place de la facilitatrice aux questions lui étant adressées. Voici deux exemples de ce type d’interventions :

“Par contre après y’aura un retour de l’équipe par rapport à comment ils se sont sentis avec les grilles, mais on va pas avoir plusieurs essais hein, ça va pas être possible.” Directeur, Séance 2

“Moi j pense pas qu’on avait dit que les stagiaires le faisaient. Parce que sinon j’aurais réagi.” Éducatrice diplômée, Séance 3

Le personnel en cours de formation et le personnel auxiliaire, dont fait partie la facilitatrice, jouissent cependant d’une légitimité moindre :

“vu que j’ai pas encore l’expérience de l’observation, [...] Pour moi c’est compliqué de faire ça alors que j’ai pas eu des..tu vois, j’ai peur de mal interpréter des choses. Pour moi c’est pas..” Éducatrice en cours de formation, entretien individuel

“ce qui est très compliqué c’est que tu as un statut qui est clair au départ et puis qu’en fait, on a glissé...pour moi, tu es un personnel de [nom de fondation], tu vois ? C’est comme si [prénom d’employée d’intendance interne], elle vient, elle fait son travail d’intendance interne, et puis elle dit tout d’un coup: ah à midi j’trouve vous mangez pas très bien, alors j’vais vous préparer vos repas. Et puis on va lui dire: ok, c’est gentil une fois.. ce que je veux dire c’est qu’à un moment donné il y a un cahier des charges, et puis un autre cahier des charges qui vient se greffer dessus mais qui n’a rien à voir. [...] Tu peux pas venir dans une équipe comme personnel [nom de fondation], et puis au bout de deux mois te présenter en tant que chercheuse” Éducatrice diplômée, entretien individuel

Pour le personnel en formation, cette légitimité moindre s’est retrouvée dans la place occupée dans le cadre de la LS, se traduisant par une mise en retrait :

“comme on nous a dit que nous on devait pas l’utiliser cette grille je l’avais regardée vite fait, et comme j’allais pas l’utiliser, j’allais pas forcément..je me suis dit bon, on va quand même suivre” Stagiaire, entretien individuel

“j’ai surtout regardé ce que mes collègues ils ont fait et puis ben la grille comment elle était conçue” Éducatrice en formation, entretien individuel

Concernant la facilitatrice, le résultat fût autre. A la légitimité définie par le statut et l’expérience est venue s’ajouter l’expertise détenue concernant la gestion du projet. Cette expertise touchait à la fois à un ensemble de compétences attendues de la part d’un meneur de projet en structure préscolaire, ainsi qu’à un ensemble de connaissances concernant la LS.

Pour ce qui est des compétences attendues au niveau de la structure, nous avons premièrement pu dégager la capacité à **s’exprimer clairement** concernant : la manière de procéder de manière globale, les objectifs opérationnels prévus, ainsi que les ressources nécessaires, notamment humaines. Les citations suivantes sont quelques exemples des éléments explicités :

“arriver avec un projet d’observation c’est un peu vague [...]” Éducateur diplômé, entretien individuel

“faut être plus détaillé dans le déroulement de ce que tu vas faire, comment tu vas le faire” Éducatrice en formation, entretien individuel

“[...] et surtout qu’est-ce que ça implique au niveau de l’équipe, du temps de l’énergie” Directeur, entretien individuel

La seconde compétence est la capacité à **déléguer** les tâches de manière à établir une collaboration autour du projet :

“mais quand on met en place un projet dans une garderie, la collaboration elle est beaucoup plus répartie différemment.. Là, t’as fait: nous on t’a donné les idées à l’oral et toi t’as fait tout ce qui est par écrit, du coup je trouve que ton pourcentage d’investissement était beaucoup plus important que le nôtre.” Éducatrice diplômée, entretien individuel

Une troisième compétence attendue lors d’une gestion de projet est la capacité à **écouter** les avis des différents membres de l’équipe par rapport au projet proposé :

“et puis après donner à l’équipe, et puis après “nous on est pas d’accord” ou “ah on peut aller dans ce sens-là”..” Directeur, entretien individuel

Enfin, la quatrième compétence attendue est la **flexibilité**. Il s’agit de prendre en compte ce dont les membres de l’équipe ont fait part, en vue d’un éventuel ajustement, comme par exemple lors de cette situation :

“- Oui moi j’ai plus compris aussi que tu voulais nous proposer quelque chose, qu’on puisse l’utiliser, et puis d’avoir notre retour heu...

- Donc que ça viendrait de moi ? Pour moi l’idée c’est de faire avec vous, justement, de construire une grille avec vous. [...] si vous voulez pas qu’on passe du temps à, à réfléchir ensemble à comment on élabore cette grille, ben moi j’peux amener une proposition, et vous vous donnez votre avis dessus. Si vous pensiez plutôt qu’on partirait comme ça. Moi ça me va aussi !

- Moi je pense ...”Éducateurs diplômés et formatrice, Séance 1

Si la formatrice n’avait pas connaissance des compétences attendues pour mener un projet dans la structure d’accueil préscolaire, son niveau d’expertise concernant la démarche LS était supérieure à celle des praticiens. La résultante de cette combinaison a été la prise des rênes de la gestion du projet :

“toi t’as fait tout ce qui est par écrit, du coup je trouve que ton pourcentage d’investissement était beaucoup plus important que le nôtre. [...] t’étais beaucoup plus engagée dans ce projet que nous” Formatrice diplômée, entretien individuel

Ainsi, nous avons pu voir que la gestion du personnel, tout comme la gestion du temps et du matériel est un aspect à prendre en compte lors de la mise en œuvre d’une LS car elle se caractérise par la prise de postures différentes au sein du processus *lesson study*. Par ailleurs, Cet ensemble d’éléments s’est révélé avoir un impact sur la régularité des observations réalisées dans la structure, et donc, sur le projet de LS.

3.3.3 La place de l’observation

Tout au long de la *lesson study*, les éducateurs et le directeur ont fait transparaître à travers leur discours un certain nombre de conceptions à propos de différents aspects liés à la pratique d’observation. Ces conceptions concernent l’apprentissage, le guidage, et enfin, l’évaluation. Ces conceptions se traduisent par le recours à un certain type d’outils pour pratiquer l’observation. Nous allons ici nous pencher dans le détail sur les conceptions et les outils employés dans le cadre de la structure afin de comprendre en quoi cela est important à prendre en considération dans la mise en œuvre de la LS.

3.3.3.1 Les conceptions d’apprentissage et de guidage

Concernant la **manière d’appréhender comment l’enfant apprend**, nos résultats montrent que, pour les praticiens, cela est perçu comme étant une évolution perpétuelle dont la vitesse est très variable d’un enfant à un autre, marquée par l’apparition de certains points forts et points faibles :

*“Un enfant c’est une évolution ! Y’a pas forcément.. mais même s’il a..on a tous hein une évolution, on a tous des difficultés, et puis on a tous des points forts et des points faibles.”
Éducatrice diplômée, Séance 3*

“Il reconnaît pas ses chaussures à deux ans et trois mois” mais, peut-être qu’il va le reconnaître trois mois après les autres” Éducateur diplômé, Séance 3

Les professionnels y voient également le développement de centres d’intérêts, qui vont forger l’individualité de l’enfant, comme en témoigne l’extrait suivant :

“Y’en a qui jouent différemment, y’en a qui sont différemment.. ‘fin, y’a rien de ...” Éducatrice diplômée, Séance 1

Le **guidage des apprentissages** est conçu par les éducateurs comme un accompagnement de l’enfant dans le développement de son individualité, et sans viser l’atteinte d’objectifs précis, comme nous l’avons déjà mentionné plus haut. Les citations suivantes appuient ce constat :

“Nous notre travail c’est de faire avec l’enfant comment il est ...” Éducatrice diplômée, Séance 1

“pour moi y’a pas forcément d’évolution absolument. Moi, y’a un bien-être de l’enfant auquel il faut arriver, et puis chez un enfant, chez [prénom d’enfant] ce sera la séparation, et puis [prénom d’enfant] c’est juste qu’elle soit pas trop éclatée sur la matinée, ‘fin.. Après, ben, on peut rebouger et puis changer, tu vois ? Mais en fait on est pas sur heu..” Éducatrice diplômée, Séance 3

Ce qui intéressant à relever est la volonté manifeste de rester un maximum en retrait des apprentissages, comme nous pouvons le voir ci-dessous :

“puis ben, ma fois, on a encore cette.. possibilité de juste de les accompagner et puis de pas exiger quelque chose à la fin.” Éducatrice diplômée, Séance 1

Les interventions ne sont effectuées que lorsque cela est jugé nécessaire, sur la base de ce que les praticiens considèrent être une demande de la part des enfants, pour répondre aux missions établies. Dans cette situation, il s’agit de favoriser la socialisation entre pairs :

“aujourd’hui, tel et tel il est allé vers tel et tel enfant, et puis ils ont bien collaboré ensemble, bah le jour d’après peut-être, si on va monter à la salle de mouvement, on va peut-être prendre ces deux enfants pour renforcer ce lien qui s’est créé, si on voit qu’il y a la demande

des enfants. Si c'est un enfant qui va vers un autre, après on va pas nous heu.. forcer.. les liens." Éducatrice diplômée, Séance 1

Ces conceptions de l'apprentissage et du guidage impactent la manière dont est envisagée la pratique d'évaluation dans le cadre de la structure d'accueil.

3.3.3.2 Les conceptions d'évaluation

Pour ce qui est de l'**évaluation des apprentissages**, nous avons pu établir plusieurs constats. Tout d'abord, nous avons relevé le fait que cette pratique est connotée négativement par les éducateurs, qui voient dans ce procédé un risque d'apposer une étiquette définitive sur les individus en faisant l'objet :

"Ouais, le risque après est quand même grand de mettre heu.. dans des cases finalement !"
Éducateur diplômé, Séance 3

"On fiche pas hein en Suisse ! Heureusement on ne fiche personne, haha ! Et puis ça j'y tiens encore beaucoup [...] on va pas commencer à fiche des enfants de trois mois et puis.. tu vois?" Éducatrice diplômée, Séance 1

Par ailleurs, cette pratique n'est pas considérée comme prioritaire pour un travail d'accompagnement en structure préscolaire :

"pour moi, mettre des enfants dans des grilles c'est pas..c'est pas mon travail ! Éducatrice diplômée, Séance 3

Aussi, la communication d'informations personnelles aux futures institutions que l'enfant va fréquenter ensuite ne fait pas partie des intentions de l'observation, d'après ce témoignage :

"[...] on passe pas de dossiers. Normalement on a pas le droit [...] Même dans les garderies maintenant ils ont des nouvelles politiques [...] On passe pas le dossier d'un bébé de nurserie [...] à un groupe trotteur à l'interne." Éducatrice diplômée, Séance 1

Les deux citations suivantes montrent que cette dernière est néanmoins exercée en continu :

"Après ben, [...] c'est dur de pas observer." Éducatrice diplômée, Séance 1

"on observe les enfants toute l'année et tout le temps, en fait.." Éducatrice diplômée, Séance 2

Ce paradoxe peut s'expliquer par le fait qu'évaluer n'est pas considéré par les éducateurs comme étant une évaluation. Nous avons par ailleurs pu le constater à travers les citations précédentes, les praticiens préfèrent le terme d'observation à celui d'évaluation, bien que l'issue de cette activité soit la même : ajuster son action pour proposer un guidage adapté aux besoins de l'enfant. Nos résultats ont pu mettre en évidence que la pratique d'observation fait référence dans le cadre de la structure à deux pratiques très distinctes et mettant en œuvre des ressources cognitives et matérielles différentes. Nous nous pencherons sur les outils d'évaluation matériels dans la section suivante et nous intéresserons ici aux outils intellectuels. Les professionnels distinguent en effet d'un côté une pratique d'*observation libre*, exercée quotidiennement, et le *projet d'évaluation*, mis en place ponctuellement en cas de besoin, de l'autre.

L'*observation libre* repose sur un état de vigilance constant, à l'affût de comportements saillants jugés pertinents par les observateurs à relever :

“Ouais ou qui nous, qui nous questionne, où on se dit tout simplement “ah ben..” ou un changement ! Comme elle a dit Renata, un enfant qui est tout l'temps, qui joue tout le temps tout seul et puis tout d'un coup il va vers d'autres enfants ben, ça par exemple. Ou heu..j'sais pas, un enfant qui joue toujours aux trains, et puis tout d'un coup il va s'poser heu.. un moment aux livres, ben ch'ais pas, si on l'remarque ben, là on va l'écrire. On s'dit pas “on va observer heu.. on va observer un enfant à tel moment” Éducatrice en formation, Séance 1

Elle s'appuie sur les connaissances du développement de l'enfant détenues par les professionnels, qui leur permettent d'avoir en tête une grille de lecture de leurs perceptions :

“quand on accueille un nouvel enfant, ben il y a des priorités.[...] les choses les plus importantes au début, et puis plus il vient, [...] bah..je vais observer peut-être d'autres choses. [...]” Éducatrice diplômée, Séance 3

Le *projet d'observation* présente quant à lui la particularité de détenir à la fois des caractéristiques d'une observation rigoureuse sur le plan scientifique, tout en étant ajustée aux contraintes du terrain, pour le rendre davantage praticable pour les éducateurs. Tout d'abord, il est à relever que le projet d'observation prend comme point de départ une observation libre effectuée qui questionne, et qu'il se construit autour de cette problématique :

“Après, d'une observation libre, on peut un petit peu partir sur une grille. Parce que, j'sais pas, tu dirais : “bah [prénom d'enfant], quand elle est pas dans le vestiaire, quand elle est pas face au miroir”, y'a une grille sans miroir, une grille avec miroir, y'a.. tu vois ? ‘fin .. Après tu peux bricoler plein de choses ! Mais du coup, après si tu veux, moi pour moi, ça, ça part d'un truc général ou bien une observation ..?” Éducatrice diplômée, Séance 1

Comme les extraits suivants nous permettent de le constater, l'observation est effectuée avec un outil adapté à la question à laquelle répondre, comme le ferait le chercheur choisissant sa

méthodologie d'investigation dans un cadre académique, et s'appuie éventuellement sur la littérature afin d'y puiser des pistes de travail :

“En fait on va.. Moi chaque fois, j'ai un outil différent.” Éducatrice diplômée, séance 3

*“[...] et il faut faire des lectures aussi pour savoir comment et pourquoi. [...] oui [nous on fait aussi des lectures] ou quand on a des questions, pour savoir qu'est-ce qu'il faut observer.”
Éducatrice diplômée, entretien individuel*

Toutefois, le choix de l'outil de travail est également fait en prenant compte tant du contexte de l'observation à venir et du ou des observateurs allant s'y atteler :

“on travaille [pas] de façon linéaire, [...] c'est pas du tout ça en fait. Ça dépend vraiment de plein de choses ! La dynamique du moment, l'enfant, le temps - le temps au niveau timing - le nombre d'enfants inscrits à c'moment-là... 'fin tout ça, en fait. Peut-être qu'on a observé une fois mais j'dis “ah, mais là, c'était pas.. c'était pas clair donc j'veais attendre la semaine prochaine” 'fin...Y'a pas.. y'a pas de règle en fait. C'est au cas par cas. [...] Et puis y'a beaucoup de feeling, y'a beaucoup de, d'expérience aussi. Tu vois ?” Directeur, Séance 2

“pour moi ça reste un complément en fait la grille, maintenant, par exemple.” Éducatrice diplômée, Séance 3

Les éducateurs s'accordent sur le fait que les observations ne peuvent se faire que sur des éléments strictement observables et que la part d'interprétation est à réduire au maximum :

*“quand je t'ai dit par exemple que c'est difficile d'observer certaines choses chez l'enfant, parce que certaines choses tu peux pas observer, comme: “l'enfant écoute”. Tu peux pas observer si l'enfant écoute ou pas. [...] Après, tu peux détailler, je sais pas, “l'enfant il tourne la tête quand je l'appelle”. Il y a des choses beaucoup plus subtiles et ça peut être observable, mais tant qu'il y a pas de geste, tant qu'il y a pas de mouvement, ben c'est difficile.”
Éducatrice diplômée, entretien individuel*

*“le risque, si on y va comment on pense que c'est, c'est qu'on biaise un peu l'observation”
Éducateur diplômé, Séance 3*

Néanmoins, paradoxalement, l'observation directe n'est pas systématique. Il peut aussi s'agir d'un report de souvenirs en fin de demie-journée de travail, comme le montre la citation qui suit :

“Parce que la grille qu’on a en bas, c’est pas forcément qu’on prend une grille, on va dans la salle de jeu, et puis on le remplit en regardant l’enfant. Parce que ça s’peut qu’il va rester à la pâte à modeler tout d’un coup pendant une demie-heure, du coup on va observer quelque chose, des trucs mais...pas...pas beaucoup de matière pour pouvoir remplir une grille. Du coup, on observe “en général”, et puis après ben, à la fin de la demie-journée, on se met, et puis on se dit “ah mais aujourd’hui j’ai observé ça et ça” et on remplit.” Éducatrice diplômée, Séance 2

Les données récoltées dans le cadre du projet d’observation font parfois l’objet de regards croisés, un peu comme une étude mettrait à l’épreuve son outil de récolte de données par plusieurs chercheurs pour vérifier la validité inter-juges. L’extrait suivant nous montre que le point de vue des collègues peut venir corroborer les observations déjà effectuées, auquel cas elles font office de confirmation, ou au contraire faire un constat différent, amenant alors les éducateurs à renouveler l’opération jusqu’à partager un avis commun :

“si [prénoms d’éducateurs] voient aussi la même chose sur une durée plus ou moins longue j’y pense que c’est...” Éducatrice diplômée, séance 3

Cette manière de procéder n’est toutefois pas non plus systématique, les éducateurs diplômés ayant mutuellement confiance en leurs compétences respectives d’observation :

“En fait...au bout d’un moment, nous dans l’équipe [...] on se fait déjà confiance de par rapport à comment on observe les enfants, et puis on s’est rendu plusieurs fois compte que [...] c’est très très rare qu’on parle d’un enfant qui nous questionne et puis qu’on a des avis différent par rapport à lui. Du coup [...] si [prénom d’éducateur] il dit que il trouve que cet enfant-là c’est un leader, beeeen, je lui fais confiance ! Du coup j’ai pas besoin de l’observer !” Éducatrice diplômée, Séance 1

Par ailleurs, une observation n’est pas nécessairement répétée dans plusieurs contextes en guise de vérification, car les praticiens perçoivent l’environnement comme autant de variables sur lesquelles il n’est pas possible d’agir, rendant ainsi impossible de cerner la cause du déroulement d’une situation :

“En fait tu vois par exemple, le moment collectif ce qui est difficile, c’est que un jour peut-être - on va rester sur Adam même si on va pas l’observer - un jour il écoute, un autre jour il faut que Ghislaine s’assoie à côté de lui pour le calmer parce que il a pas envie de venir, et puis le troisième jour, c’est lui qui va mener l’accueil et puis c’est lui qui va chanter les chansons. Du coup heu...” Éducatrice diplômée, Séance 2

Nos résultats mettent en avant que les praticiens conçoivent l’utilité et la pertinence d’agir sur le contexte matériel et social dans lequel se déroule l’observation :

“En fait il faut mettre, vraiment, les enfants dans une situation pour pouvoir l’observer. [...] Même si on laisse un p’tit bout, ben si on veut voir si heu..tout c’qu’on a mis en place fonctionne, bah c’est nous qu’on doit quand même heu.. intervenir.” Éducatrice diplômée, Séance 3

Néanmoins, l’observation sans intervention sur le contexte semble être perçue comme l’approche idéale, n’étant pas mise en oeuvre uniquement pour des raisons de praticabilité :

“moi j’suis quand même convaincue qu’une observation elle se fait en retrait au maximum.” Éducatrice diplômée, Séance 3

Finalement, nous avons ici mis en évidence le fait que les éducateurs suivent un certain nombre de règles lors de leur mise en oeuvre d’un projet d’observation. Malgré tout, ces derniers ne l’identifient pas au suivi d’une procédure, terme qu’ils semblent associer à une certaine rigidité, revendiquant au contraire fièrement toute la flexibilité dont doit faire preuve un bon éducateur.

“y’a beaucoup de souplesse et d’adaptation face aux situations en fait. C’est jamais sur une semaine..c’est.. enfin voilà. Enfin des fois oui, on est obligés, des fois pas, ‘fin... ça demande beaucoup de, ouais, de souplesse. Vraiment.” Directeur, Séance 2

Dès lors, la manière d’envisager une procédure d’observation dans le cadre de la LS s’est avéré complexe, car elle reposait sur l’ensemble des conceptions de l’apprentissage, du guidage, et de l’évaluation dont nous avons fait état ici.

3.3.3.3 Les outils d’évaluation

Au-delà des processus cognitifs à l’œuvre pour effectuer leurs observations, les praticiens font appel à des outils matériels. Le choix du ou des outils diffère en fonction du type d’observation effectué, c’est-à-dire s’il s’agit d’une observation libre ou d’un projet d’observation.

Lorsque les *observations libres* sont mises par écrit, elles sont consignées dans un grand cahier, que l’équipe remplit au fil des jours, en le laissant dans un espace accessible à tous ses membres :

“Après on a aussi le cahier de communication et puis toutes les observations qu’on fait, comme ça que ...qu’on fait les observations libres parce que on observe les enfants ben tout le temps, ben on note aussi dans le cahier d’observation, du coup bah, parfois, on va noter que un enfant il avait, je sais pas, on voit l’enfant jouer très seul, et puis à un moment il vient et puis tout d’un coup il joue avec un autre enfant, du coup on va l’écrire peut-être dans le cahier.” Éducatrice diplômée, Séance 1

Dans le cadre de *projets d'observation*, répondant à une demande externe ou à un questionnement des praticiens, il revient aux éducateurs d'opter pour le ou les outils dont faire usage, tout en respectant les contraintes institutionnelles. En effet, le directeur de la structure a formulé à son équipe la demande de mobiliser un outil précis lors de ces observations, et les éducateurs doivent s'y accommoder :

“Alors par exemple tu vois, nous on a, la dernière grille qu'on utilise en ce moment c'est le directeur qui nous l'a donné. Il a dit “quand vous avez des questions, j'aimerais que vous remplissiez cette grille”. Si tu veux y'a aussi une directive d'institution. On peut pas forcément se dire “cette grille elle va pas”[...] Tu vois ce que je veux dire ?” Éducatrice diplômée, Séance 1

Comme le montrent les extraits suivants, ce dernier n'est cependant pas ajusté pour répondre aux besoins de l'institution car il a été pensé dans et pour un contexte autre, ayant une mission, une population, et une équipe éducative différentes :

“Nous ça c'est hyper général. Moi là y'a plein d'items qui ne m'amènent rien dans cette grille. Mais c'est comme ça !” Éducatrice diplômée, Séance 1

“on a quand même beaucoup d'pages, et moi j'ai pas mal de peine à m'y retrouver. “ Éducateur diplômé, Séance 1

Les éducateurs n'y voient cependant pas un outil unique auquel se référer pour travailler, mais une base de laquelle partir :

“La grille à disposition de la structure est un point de départ mais pas un outil directement utilisé. La grille varie toujours en fonction de la situation.” Notes d'entretien individuel pratique observation

L'équipe effectue ensuite son choix d'outil dans la banque de données d'outils dont la structure dispose, comme l'explique le directeur :

“Nous on utilise ce qu'on connaît, les outils qu'on a dans notre boîte à outils si tu veux. [...] Ca peut être une caméra. On filme.. On filme ! Après on regarde et puis on.. on analyse. Ca peut être une observation heu.. écrite, dans le sens où tu notes tout, ça peut être des grilles, ça peut être différentes grilles, ça peut être heu.. des personnes extérieures, [...]” Directeur, Séance 2

Enfin, les éducateurs estiment manquer d'outils pour certains types d'observation :

“Bon, à part ça, comme “outil” d’observation, ‘fin, d’observer les interactions, on a pas grandnd chose, [...]” Éducateur diplômé, Séance 1

“j’pense c’est c’qui nous manque maintenant par rapport à c’qu’on a mis en place c’est tout le rapport au soutien, qu’il soit gestuel, frise, pictos, images, enfin voilà [...] dans.. nos outils à nous hein, au niveau de l’observation” Éducatrice diplômée, Séance 3

Ainsi, à travers cette dernière partie, nous avons pu voir que la pratique d’observation mise en œuvre au préscolaire est liée à la fois aux diverses conceptions des praticiens, définissant les outils cognitifs et matériels à mettre en œuvre pour s’adonner à l’observation. La pratique d’observation est dès lors importante à prendre en compte dans la LS car elle influe sur le produit à élaborer, à savoir ici, un outil d’observation.

3.4 Discussion

Les résultats ont mis en évidence trois grands pôles à prendre en compte dans la mise en œuvre d'une démarche LS en contexte préscolaire pour la conception d'un outil d'observation. Un premier pôle à prendre en considération concerne le sens du projet, au niveau de la question posée, ainsi que le ou les émetteur(s) de la demande, et enfin le ou les destinataire(s) de cette demande. Un second pôle porte sur l'organisation du travail en termes de gestion du temps, du matériel, et de personnel. Un dernier touche à la place de l'observation dans le cadre de l'institution. Nous allons ici tenter de discuter la synthèse des nombreux éléments exposés dans le détail dans la partie précédente, en consacrant une première partie au sens du travail, une seconde à son organisation temporelle et matérielle, une troisième à la gestion du personnel en abordant le positionnement des acteurs, et une dernière à la place de l'observation.

3.4.1 Le sens du travail

Nous l'avons vu au début du mémoire, une *lesson study* relève à la fois de la recherche-action et de la recherche collaborative.

Concernant la recherche-action, il est d'après Morrissette (2013) impossible de partir d'emblée dans une réflexion ayant un objectif et une problématique fixés dans les moindres détails. C'est par conséquent ce qui a été fait dans le cadre de ce travail. Comme le montrent les résultats, le questionnement auquel le travail tentait de répondre a fait l'objet de clarification et de redéfinitions tout au long du processus. Une piste de travail a progressivement émergé, à savoir essentiellement la question de l'efficacité du guidage apporté aux enfants, qui a petit à petit été déclinée sous plusieurs formes. Néanmoins, cette clarification progressive que nous venons d'explicitier ne s'est pas avérée effective pour l'ensemble de l'équipe de praticiens.

Ce phénomène peut s'expliquer par la façon dont les aspects de la recherche collaborative ont été mis en œuvre. Sur le plan de ce type de recherche, Desgagné (1998, cité par Morrissette, 2013) nous rend attentifs au fait que le processus se doit de conserver une double-vraisemblance sur toute la durée du projet, c'est-à-dire assurer le maintien du sens du travail pour tous les acteurs y prenant part. En effet, il s'agit de réellement permettre l'élaboration d'un savoir professionnel neuf, découlant de la rencontre entre deux logiques de pensée et d'agir et prenant en considération les intérêts et enjeux de chacune des parties prenantes. Pour rappel, Desgagné (1998, cité par Morrissette, 2013) en proposait un découpage en trois étapes : la *cosituation*, la *coopération*, et enfin, la *coproduction*. Au niveau de la première étape, Berdnarz (2015) et Desgagné (1998, cité par Morrissette, 2013), pointaient l'importance de veiller à harmoniser les préoccupations de chaque partie en début de recherche. Chokshi & Fernandez (2004) attiraient également l'attention sur la priorité pour les LS de conférer davantage d'importance au choix d'une question de recherche qui fasse sens.

C'est ce que nous avons tenté de faire dans le cadre de cette recherche, mais cela s'est avérée difficile. En effet, nos résultats ont montré que la question posée dans le cadre de la LS ainsi que les éléments apportés pour la nourrir ont été perçus par les praticiens comme étant

en décalage avec le projet pédagogique porté. Au niveau de ce dernier, nous avons pu identifier l'absence d'objectifs d'apprentissage, avec une focalisation sur le bien-être et la socialisation de l'enfant, ce qui renvoie aux missions officiellement en vigueur. Nous avons cependant pu comprendre au travers des discours des praticiens que le nombre de familles accueillies, le degré d'hétérogénéité de ces dernières, ainsi que la durée de fréquentation du lieu par les enfants sont variables d'une structure à l'autre. Le projet pédagogique se trouve ainsi à la rencontre des missions et de l'adaptation aux spécificités de la population accueillie, ce qui définit les préoccupations des praticiens.

Nous émettons par ailleurs l'hypothèse qu'au départ, le fait que la thématique de la recherche ait été amenée, non pas par les praticiens, mais par la chercheuse, a fragilisé la double vraisemblance nécessaire au bon déroulement de la démarche LS. Nos résultats ont en effet mis en avant que l'émetteur de la demande de projet représente un élément particulièrement important pour que le sens du projet soit perçu par tous les acteurs.

Concernant les destinataires du projet, les praticiens avaient en effet compris que la recherche avait une intention de double finalité et s'adressaient à la fois aux praticiens et à la chercheuse, amenant des outils de travail et de réflexion de la pratique aux praticiens, tout en nourrissant le bagage de connaissances relatif à la pratique d'observation du contexte préscolaire lausannois pour la chercheuse.

Malgré cela, les praticiens ne parvenaient pas tous à donner un sens au projet pour eux. Cette double pertinence sociale de départ n'ayant pas été totalement instaurée lors de la *cosituation*, les étapes suivantes de *coopération* et *coproduction* se sont vues impactées également par ce déséquilibre.

3.4.2 L'organisation du travail

Pour rappel, d'après la littérature, il n'existe pas d'approche prête à l'emploi pour intégrer la LS dans un contexte donné, et les expérimentations d'adaptations créatives de la méthode permettant des apprentissages de qualité sont encouragées (Fernandez & Chokshi, 2002). Durant ces trois phases de *cosituation*, *coopération* et *coproduction* du projet qui se voulait collaboratif, les résultats ont permis de révéler les aspects de planification concernant les aspects matériels et temporels attendus de la part d'un meneur de projet en contexte préscolaire.

Malgré la grande marge de manœuvre accordée par la démarche, toute LS suppose néanmoins de fonctionner sur la base de plans de travail élaborés dans le détail, sans être toutefois trop minutieux, faisant état des différentes étapes envisagées pour le projet (Fernandez & Chokshi, 2002). Buchard & Martin (2017) ont exposé les principales étapes systématiquement présentes dans les mises en œuvre de LS. Comme nous avons pu le constater dans le cadre théorique, les dimensions temporelles de ces étapes, tant concernant l'ordre de ces dernières, leur durée, ou encore l'espacement entre chacune d'elles font l'objet de recommandations dans la littérature. Selon Buchard & Martin (2017), les aspects organisationnels, tels que les dates de rencontres entre facilitateur et praticiens, ainsi que la *cosituation* sont réglés en amont de l'entrée dans le vif du sujet de la recherche. La thématique de recherche est ensuite négociée, suite à quoi la recherche d'informations peut s'ensuivre pour élaborer le produit de la *lesson study*.

Dans le cadre de notre étude, il n'a toutefois pas été possible de procéder tout à fait dans cet ordre, et la pertinence de la chronologie spécifique à la LS a par ailleurs été contesté par les praticiens. Si le cadre des rencontres ainsi que la durée en termes d'heures à consacrer pour les praticiens a bien été estimé en amont de la recherche, son étendue n'a pas été prévue, et les dates qui seraient consacrées aux rencontres n'ont pas pu être toutes fixées avant les premières réunions de travail. Ceci est à mettre en lien avec la décision de répartition des tâches entre les différents acteurs de la LS, ainsi que la fréquence des rencontres de l'équipe éducative de la structure durant leur THPE.

La répartition du travail fut différente pour la facilitatrice et les praticiens : la recherche dans la littérature scientifique incomba à la première, tandis que la mise à disposition de documents et outils de travail revint à l'équipe. La chercheuse étant novice tant dans le domaine faisant l'objet de l'étude ainsi que dans la mise en œuvre de la méthode utilisée, les dates de rencontre ont par conséquent été en partie fonction de la vitesse d'avancée du travail de la chercheuse.

Cette répartition des tâches couplée au fait que l'équipe n'échangeait dans le cadre de colloques professionnels qu'à raison de deux fois par semaine, et que ce temps était parfois pris par d'autres activités plus prioritaires pour le fonctionnement de la structure que ce projet, rendant ainsi nos réunions de travail impossibles, l'étalement dans le temps de la LS a rendu plus difficile une implication profonde de chacun dans le cadre des séances de travail. Les rappels de contexte systématiques se sont par conséquent révélés particulièrement précieux. Le temps écoulé entre la mise à l'essai du premier outil élaboré et la séance de travail consacrée à l'évaluation par l'équipe de celui-ci s'est par contre révélé trop court pour permettre à tous les membres de faire part d'une évaluation complète et produite avec recul. Cela n'a néanmoins pas empêché l'équipe de faire émerger de nombreux éléments intéressants et pertinents pour faire évoluer le produit de la LS.

Pour ce qui est de la gestion du temps dans le cadre des séances elles-mêmes, la méthode conseillait la désignation éventuelle d'un gardien du temps en vue de ne pas dépasser le temps imparti (Fernandez & Chokshi, 2002). Cette mesure a été testée dans le cadre d'une des séances, mais ne s'est pas révélée plus efficace qu'une gestion de la durée de la rencontre par la facilitatrice elle-même puisque le temps qui avait été fixé au départ a été malgré tout dépassé. Au vu de tous les éléments précédemment exposés en lien avec la gestion du temps, qui s'est avérée complexe dans le contexte de mise à l'essai de la LS, nous émettons l'hypothèse que cet aspect a affecté négativement les relations entre facilitatrice et praticiens, et par conséquent la nature du produit conçu. En effet, la littérature recommande un espacement raisonnable entre chaque étape de la LS afin que les participants puissent s'investir de manière féconde (Fernandez & Yoshida, 2004, cités par Buchard & Martin, 2017).

Concernant la gestion du matériel, outre la forme et le contenu des divers documents de travail mobilisés dans le cadre de la LS, il nous semble intéressant de revenir simplement un instant sur le lieu d'entrepôt de ces derniers, que les résultats de cette étude de cas ont permis de révéler comme un aspect à prendre en compte. Hormis la question de produire un document final et d'aborder avec les praticiens la question d'un éventuel partage du travail réalisé à une audience intéressée, dans le monde professionnel ou scientifique, la littérature ne

faisant pas mention de la place des documents de travail tout au long du travail d'investigation (Buchard & Martin, 2017). Or, les auteurs pointent l'intérêt de garder des traces des réflexions communes (Chokshi & Fernandez, 2004). Durant l'étude de cas, les documents de travail ont toujours été produits, amenés, et conservés par la facilitatrice, exceptés pour la phase de mise à l'essai ainsi que de documentation finale des produits de la LS. Nous nous interrogeons sur l'impact qu'aurait eu le fait de systématiquement conserver les documents liés au projet dans le cadre de la structure, dans un lieu connu de tous ses participants, sur le déroulement de l'étude de cas. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une accessibilité plus grande des documents à tous impacterait positivement l'appropriation du dispositif par les acteurs et le déroulement de la LS.

3.4.3 Le positionnement des acteurs

Pour ce qui est de la posture adoptée par le facilitateur de la LS, Clerc-Georgy & Martin (2017) ont identifié la nature de l'expertise des facilitateurs ainsi que la temporalité comme étant deux importantes variables influant sur le type de posture adoptée par ce dernier. Selon les auteurs, plus le temps écoulé depuis la rencontre entre facilitateur et participants est long, plus les liens de confiance entre les participants à la recherche peuvent se construire et se consolider, et plus le facilitateur peut se désengager de la gestion du tout et confier davantage les rênes aux différents acteurs en présence. Pour ce qui est de l'expérience, il a été mis en évidence que plus le facilitateur se montre non seulement expert de la démarche mais du contenu, plus la relation entre facilitateurs et praticiens glisse vers une relation de formateur à apprenant. A contrario, lorsque des facilitateurs maîtrisent tout aussi peu les notions en jeu que les praticiens participant au processus, cela est plus favorable à une posture de chercheur tant pour le facilitateur que pour les praticiens. S'il n'y a néanmoins d'après les auteurs pas de posture plus efficace qu'une autre à adopter, nous pouvons émettre l'hypothèse que la posture adoptée par la facilitatrice peut s'expliquer par les mêmes éléments relevés par Martin & Clerc-Georgy (2017).

Nos résultats ont révélé que la légitimité des différents membres de l'équipe était fonction à la fois du statut, et aussi, principalement, de l'expérience professionnelle. Premièrement, le statut de la facilitatrice dans le cadre de son travail en tant que soutien éducatif dans la structure correspondant à des responsabilités moindres comparées à celles d'un éducateur. Deuxièmement, cette dernière bénéficiait de peu d'expérience tant dans la gestion de recherches collaboratives que dans le domaine de la petite enfance. Troisièmement, la durée de travail de la meneuse de projet sur le terrain investigué était courte. Ces différents éléments peuvent ainsi expliquer la difficulté éprouvée à mettre en œuvre les quatre compétences qui se sont révélées être attendues de la part du meneur de projet, à savoir : la clarté d'expression, la capacité à déléguer, la capacité à écouter, et enfin, enfin, à être flexible.

Concernant la posture adoptée par les praticiens dans le cadre du travail, la littérature met en avant la peur d'être jugé ainsi que celle de juger ses collègues comme étant des éléments qui pourraient expliquer des prises de positions moins fréquentes ou marquées par certains acteurs (Chokshi & Fernandez, 2004 ; Fernández, 2005). Afin d'y palier, Chokshi & Fernandez (2004) recommandent de rappeler que le but de la LS n'est pas d'être parfaite, ni

dans son déroulement, ni dans le produit final. Fernández (2005) rappelle quant à lui que la responsabilité de ce dernier est partagée entre tous les participants.

Nos résultats ont permis de constater que les acteurs les plus légitimes ont davantage pris la parole. Nous aimerions par ailleurs ici pointer si la question de la légitimité a été relevée par les praticiens, celle de la répartition du temps de parole pour chacun des membres n'a au contraire été soulevée par les praticiens à aucun moment. Si Fernández (2005) nous indique que le rôle du facilitateur de la LS est particulièrement important pour favoriser une collaboration féconde entre les différents acteurs, Fernandez & Chokshi (2002) pointent également l'éventuelle possibilité de confier à un participant le rôle du modérateur. Nous nous questionnons sur la forme qu'auraient pris les échanges si cette responsabilité n'avait pas été celle de la facilitatrice.

3.4.4 La place de l'observation

La manière dont les observations sont effectuées correspond à une pratique d'observation spécifique, influencée par l'emploi d'un certain type d'outils, mais aussi principalement par un certain nombre de conceptions que les praticiens ont à propos de l'**apprentissage**, du **guidage**, ainsi que de l'**évaluation** des jeunes enfants.

Concernant l'apprentissage, nos résultats rejoignent ceux d'une étude ayant mis en évidence que pour les éducateurs du préscolaire suédois, l'apprentissage est perçu comme quelque chose qui a lieu naturellement (Pramling Samuelsson and Pramling, 2008, cité par Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). Les professionnels de notre étude préfèrent d'ailleurs au terme d'apprentissage celui de développement. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'apprentissage est, à leurs yeux, connoté scolairement.

Pour ce qui est du type d'accompagnement proposé, les éducateurs lausannois ont manifesté leur volonté de rester un maximum en retrait. Ces résultats font également écho à ceux mis en évidence en Suède, où, lors des activités dirigées, l'intervention de l'adulte se limite à sa mise en place, et tout guidage de l'enfant par la suite est perçu comme une interférence à l'exploration que ce dernier se devrait d'entreprendre par lui-même pour se développer (Samuelsson and Pramling, 2008, cités par Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012).

Le contexte préscolaire lausannois investigué présente aussi le point commun avec le contexte suédois d'accorder mauvaise presse à la notion d'évaluation de manière générale (Ljung-Djärf & Holmqvist Olander, 2012). Ces conceptions s'expliquent dans notre recherche comme dans l'étude suédoise par l'idée selon laquelle évaluer voudrait dire labelliser, et que cette pratique est à la fois mal perçue et une question délicate. L'opposition des praticiens de notre terrain d'investigation aux échanges de documents personnels concernant les jeunes enfants, par crainte que cela desserve ces derniers, entre en effet en tension avec le cadre légal, dont les prescriptions tendent vers une attention particulière au dépistage précoce ainsi qu'une collaboration renforcée entre les différents acteurs du réseau de l'enfant (Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, 2019). Néanmoins, nous avons pu constater que malgré la mauvaise réputation de l'évaluation, cette pratique était malgré tout exercée continuellement par les praticiens en vue d'ajuster l'accompagnement proposé.

Les résultats ont également mis en lumière deux pratiques d'évaluation bien distinctes : une *observation libre*, de veille, et une observation plus structurée, dans le cadre d'un *projet d'observation*. Concernant cette seconde pratique, nous avons mis en évidence la conciliation entre certains critères validés scientifiquement, et une adaptation à la réalité pratique, cette dernière impliquant la cohabitation entre une liberté pédagogique et des directives d'institution. Nous aimerions nous attarder ici sur le regard que les praticiens portent sur l'évaluation intervenant sur le contexte matériel et social et l'évaluation en restant en retrait.

Nos résultats ont révélé à la fois une certaine idéalisation de l'observation faite sans intervention de l'adulte, tout en montrant que les praticiens ne restent néanmoins pas en retrait dans leur pratique évaluative. Ils interviennent en effet bel et bien, tant au travers de modifications du contexte qu'à travers l'initiation d'interactions sociales. Ce paradoxe pourrait être compris grâce à la distinction entre évaluation traditionnelle et évaluation dynamique exposée par Bodovra & Leong (2012). Les auteures montrent qu'en occident, dans le domaine de l'éducation, l'évaluation correspond habituellement à un paradigme traditionnel, où l'évaluation de l'enfant est effectuée sans interventions de l'évaluateur. Ce que les praticiens mettent en réalité en œuvre est une pratique ressemblant très fortement au paradigme d'évaluation dynamique, correspondant pour rappel à cerner les capacités de l'enfant évalué au bénéfice d'une aide ou complètement seul. Ce paradigme fournit davantage d'informations pertinentes à l'ajustement des pratiques éducatives des professionnels au quotidien.

4. Conclusion et perspectives

A travers cette recherche, nous avons mis à l'épreuve une démarche de type *lesson study* pour concevoir un outil d'observation dans un contexte préscolaire lausannois. Ce contexte présentait l'intérêt d'être porteur de plusieurs caractéristiques intéressantes pouvant cependant sembler contradictoires. Premièrement, il a été mis en évidence que la mission des structures d'accueil lausannoises s'est complexifiée, et que ces dernières tendent à prendre la forme de lieux socio-éducatifs valorisant les premiers apprentissages. Deuxièmement, il a néanmoins été constaté que dans ces lieux perdure une absence d'objectifs d'apprentissages. Troisièmement, enfin, nous avons relevé que les praticiens de ces structures sont tenus d'exercer une pratique d'observation et de garder des traces de l'évolution des enfants. Nous nous sommes dès lors interrogés sur l'adaptabilité d'une démarche LS, habituellement employée en contexte d'apprentissage délivrant un enseignement, dans un tel cadre, ainsi que sur les aspects importants à prendre en compte lors d'une telle entreprise.

Ce travail nous aura permis d'établir deux constats. Le premier concerne les retombées potentielles de la mise en œuvre de la LS en termes de **développement professionnel**, bien que la durée de l'étude ait été trop courte pour réellement pouvoir évaluer ce développement. Cela n'a pas été exposé dans la partie empirique de ce mémoire car il ne s'agissait pas d'éléments répondant à la question de recherche posée. Il nous semble néanmoins pertinent d'en rendre compte brièvement ici. Il s'agit en effet de ce que nous estimons faire partie des **apports** de ce travail. Tout d'abord, il nous plaît à relever que certains témoignages de praticiens ont permis de révéler la marque de certaines prises de conscience provoquées par la participation au processus. Ces effets s'alignent avec ceux mis en évidence dans bon nombre de recherches usant d'une démarche LS. Parallèlement, la facilitatrice de la *lesson study* a elle-même évolué sur le plan de l'accompagnement d'une LS en contexte préscolaire tout en enrichissant ses connaissances d'un monde éducatif et d'une culture professionnelle spécifiques. Là aussi, il s'agit d'une conséquence couramment observée dans les mises en œuvre de *lesson study*. Enfin, concernant le fruit du travail réflexif au cœur du processus LS, si ce dernier n'a pas fini d'apporter une réponse satisfaisante au questionnement proposé dans le cadre de la *lesson study*, il a néanmoins contribué à fournir des éléments intéressants pour l'équipe, qui a indiqué en fin de processus avoir l'intention de les réinvestir dans le cadre des réflexions pédagogiques à venir de la structure d'accueil.

Si l'on en revient maintenant aux **apports** de notre recherche exposés dans notre **partie empirique**, il s'avère que les résultats obtenus nous ont renseigné sur deux points. Tout d'abord, notre étude nous a permis de prendre conscience du fait que la mise en œuvre d'un dispositif LS en contexte préscolaire n'ayant pas d'objectifs d'apprentissage est possible, et que, bien que complexe, tant sur le plan de la mise en œuvre de la démarche que des apports de contenu au cœur du processus, elle n'est pas totalement dénuée d'intérêt et de sens. La densité des résultats obtenus donne déjà une première information concernant cette complexité d'ajustement. L'adaptation de la démarche LS s'est en effet révélé être bien plus que la conception et mise à l'épreuve d'un outil pédagogique. Cependant, la multitude

d'éléments mis en évidence fournit également des pistes de réflexion concernant les éléments à prendre en considération lors de la mise en œuvre d'une démarche LS en contexte préscolaire lausannois, et donne quelques clés pour une utilisation au niveau cantonal ou romand. Nos résultats nous permettent d'avancer que les éléments à prendre en compte pour adapter le dispositif LS au contexte préscolaire dans le cadre de cette recherche sont pluriels.

Premièrement, nos résultats ont montré l'importance de la **question du sens**. Pour faire sens aux yeux des praticiens prenant part au projet, la LS doit veiller à ce que la ou les questions posées dans son cadre soit porteuses de sens pour eux, ainsi qu'à ce que l'émetteur de la demande de projet ainsi que le ou les destinataires de ce dernier soient clairement identifiés. Nous avons en effet pu constater qu'en cas de manque de précision ressenti par les praticiens sur ces points, le sens du travail est requestionné par ces derniers durant le processus. Par ailleurs, le sens du travail s'est vu impacté par le projet pédagogique de la structure, conciliant accomplissement des missions édictées et adaptation à la population accueillie.

Deuxièmement, **l'organisation du travail** est un second élément à considérer. Concernant les aspects temporels de cette dernière, nous avons pu constater que le choix des moments, la durée totale du projet, l'espacement entre les rencontres, et enfin, la durée des séances ont tous leur importance. Pour ce qui est des aspects matériels, nous avons relevé le choix des modalités de communication, ainsi que la forme, le contenu, et le lieu d'entrepôt des documents écrits. Nous avons remarqué que tous ces éléments relevant de la planification ont été affectés par l'organisation du travail de la structure et que ce fonctionnement jouait un rôle dans la régularité des observations réalisées.

Troisièmement, le **positionnement des tous les acteurs** de la LS est apparu comme un aspect à prendre en compte. Nous avons pu constater que la légitimité de la facilitatrice et des praticiens dépendait de deux éléments : le statut détenu au sein de la structure, ainsi que l'expérience cumulée, à la fois dans l'accompagnement de la petite enfance en général, et dans la pratique au sein de l'institution. Nous avons identifié le fait que la place de chacun dans le projet de *lesson study* a été déterminée par la légitimité de chaque membre dans le cadre de la structure, mais aussi par le niveau d'expertise concernant la démarche LS.

Quatrièmement, enfin, nous avons relevé le rôle de **la pratique d'observation** des praticiens dans la LS. Il a été constaté que cette dernière était influencée par diverses conceptions à propos des notions d'apprentissage, de guidage, ainsi que d'évaluation, mais également par des directives institutionnelles ainsi que par les outils à disposition des acteurs. Couplée aux modalités de fonctionnement de l'équipe, ces éléments ont impacté la LS au niveau du produit conçu, qui était un outil d'observation.

Au-delà de ses apports, notre recherche comporte aussi certaines **limites**. Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que ce travail est une étude de cas portant sur une équipe éducative d'une structure de la petite enfance spécifique, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus. De plus, l'analyse des résultats a été orientée sur le discours des praticiens. Par ailleurs, l'analyse des résultats n'a été effectuée que par une seule et unique personne, ayant elle-même pris part à l'étude de cas. Au fait de se retrouver seule face aux données à analyser s'est ainsi ajoutée la difficulté supplémentaire de gérer une double casquette de

chercheuse et d'enquêtee. Les résultats comportent par conséquent le risque de présenter une part de subjectivité ainsi qu'un manque de recul.

Si la discussion des résultats nous a permis d'apporter quelques clés de lecture, elle a également laissé ouvertes une multitude de **questions** dont nous aimerions ici faire figurer quelques-unes en guise d'ouverture. Nous nous demandons par exemple en quoi la question du sens aurait été impactée si la thématique de recherche avait été négociée avec les praticiens. Nous nous questionnons également sur quel aurait été le déroulement de la LS si elle avait été débutée à la rentrée de septembre. Aussi, qu'en-aurait-il été si les diverses traces de la réflexion avaient été conservées dans la structure tout au long du projet ? En quoi le fruit du travail aurait-il été différent si la facilitatrice avait été connue de l'équipe en place depuis une temporalité plus longue, avait acquis la confiance de ses différents membres ainsi qu'une certaine légitimité dans le cadre de la structure ? Si une répartition des rôles avait été effectuée, et si les participants avaient tous été fortement incités à s'exprimer, quel visage aurait pris le projet ? Qu'en aurait-il été si le fonctionnement de l'équipe éducative avait été autre ? Enfin, quelle aurait été la nature des échanges dans le cadre de la LS si les conceptions de l'apprentissage, du guidage, de l'évaluation des praticiens avaient été différentes, ou si ces dernières avaient été partagées entre la facilitatrice et les acteurs de terrain ? Ces questions peuvent ouvrir à la réflexion dans d'éventuels travaux de recherche ultérieurs se positionnant dans la continuité de cette contribution.

5. Bibliographie

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Beck, L. (2011). *Tu veux jouer avec moi ? Analyse des compétences sociales et des interactions entre enfants d'âge préscolaire et évaluation d'instruments d'observation* (Mémoire de master en éducation spéciale). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse.

Bednarz, N., Rinaudo, J. L. & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, (39), 171-184.

Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. J. (2013). Play and Self-Regulation : Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.

Bodovra, E. & Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Brown, W. H. & Conroy, M. A. (2011). Social-emotional competence in young children with developmental delays: Our reflection and vision for the future. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 310-320. Repéré à <https://doi.org/10.1177/1053815111429969>

Buchard, J. & Martin, D. (2017). Lesson Study... and its effects. *Hellenic Journal of Research in Education, Special issue*, 21-35. Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.12162/321>

Chatelanat, G. (2009). L'éducation précoce spécialisée d'ici et d'ailleurs. In G. Chatelanat & E. Métral (2009). *Accompagner des jeunes enfants en difficulté : l'exemple du Service éducatif itinérant genevois (SEI)*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse. 143 p. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21751>[1] [AH2] [AH3]

Chokshi, S. & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525.

Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2017). Les lesson study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*, 25(1), 20-33. doi : 10.18162/fp.2017.393

Clerc-Georgy A. & Truffer Moreau I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine : Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. In C. Veuthey, G. Marcoux & T. Grange, *L'école première en question : Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (pp. 79-94). Louvain-la-Neuve, Belgique : Éditions Modulaires Européennes.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (2010). *Bilan adressée à la Commission d'intégration précoce*. Lausanne, Suisse : auteur. Repéré à : <https://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/#c2041188>

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (mars 2019). *Concept 360° : Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. Lausanne, Suisse : auteur.

Desagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.

Direction de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation (2008). *Évolution de l'accueil de jour préscolaire : Étude à l'intention de la municipalité*. Lausanne, Suisse : auteur.

Elias, C. L. & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238. Repéré à [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)

Fernández, M. L. (2005, juillet). Exploring "Lesson Study" in teacher preparation. In H. L., Chick & J. L., Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 305-312.

Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128-134. doi : 10.1177/003172170208400208

Guralnick, M. J. (1992). A Hierarchical Model for Understanding Children's Peer-Related Social Competence. In S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and Strategies for intervention* (pp. 37-64). Baltimore, États-Unis : Brookes.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants and young children*, 24(1), 6-28. doi :10.1097/IYC.0b013e3182002cfe

Leong, D. J. & Bodovra E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 67(1), 28-34.

Ljung-Djårf, A. & Holmqvist Olander, M. (2013). Using Learning Study to Understand Preschoolers' Learning: Challenges and Possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 77-100. doi:10.1007/s13158-012-0067-9

Loi cantonale sur l'accueil de jour des enfants du 20 juin 2006 (LcAJE), RS 211.22.

Mali de Kerchove, B., Fracheboud, M., Frund, R., Kühni, K., Meyer, G., Stauffer, S. D., Spack, A., Zecca, G. & Zogmal, M. (juin 2017). *Éloge de la diversité*. Lausanne, Suisse : pro enfance – plateforme romande pour l'accueil de l'enfance.

Martin, D. & Clerc-Georgy, A. (2017b). La lesson study, une démarche de recherche collaborative en formation des enseignants ? *Phronesis*, 6(1), 35-47. doi : <https://doi.org/10.7202/1040216ar>

Melinska Pignat, M. & Sarnicola, V. (2015). *L'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les structures de la petite enfance, quelles perceptions, quelles pratiques, quels moyens?* (Mémoire de master en éducation précoce spécialisée). Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

Meyer, G., Spack, A., Dumont, P. & Perrenoud, D. (2007). *Un phénomène négligé : la transformation de la mission des crèches-garderies face à la diversité des situations familiales : Un exemple : les institutions en ville de Lausanne*. Haute école de travail social et de la santé Lausanne, Suisse.

Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90. doi : 10.4000/educationdidactique.420

Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1020820ar>

Nader-Grosbois, N. (2007a). Prémices de l'autorégulation chez de jeunes enfants tout-venant. In N. Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation: Pistes pour l'intervention et la recherche* (pp. 43-58). Wavre, Belgique: Mardaga

Nader-Grosbois, N. (2007b). Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ? In N. Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation: Pistes pour l'intervention et la recherche* (pp. 15-30). Wavre, Belgique: Mardaga.

Olson, S. L. (1992). Development of conduct problems and peer rejection in preschool children : A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(3), 327-350. doi: 10.1007/BF00916696

Olson, S. L., Lopez-Duran, N., Lunkenheimer, E. S., Chang, H. & Sameroff, A. J. (2011). Individual differences in the development of early peer aggression: Integrating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. *Development and Psychopathology*, 23(1), 253-266. doi:10.1017/S0954579410000775

Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Regards sur l'Education 2001*. Paris, France : auteur.

Organisation de coopération et de développement économiques (2017). *Petite Enfance, Grands défis 2017: Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*. Paris, France : auteur.

Plateforme romande pour l'accueil de l'enfance (juin 2018). *L'accueil de l'enfance comme pilier d'une politique publique de l'enfance en Suisse*. Lausanne, Suisse : auteur.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Commission suisse pour l'UNESCO (novembre 2015). *Manifeste pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Zofingue, Suisse : auteur.

Secrétariat d'Etat à la formation, la recherche et à l'innovation (2015). *Plan d'études cadre pour les filières de formation des écoles supérieures «Éducation de l'enfance ES » avec le titre protégé: Educatrice de l'enfance diplômée ES*. Berne, Suisse : auteur.

Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehhauser, M. & Muheim, V. (2009) *Éducation de la petite enfance en Suisse : Étude de base menée par la Commission suisse de l'UNESCO*. Université de Fribourg, Suisse.

Stern, S., Schwab Cammarano, S., Gschwend, E., & Sigris, D. (2019). *Instaurer une politique de la petite enfance : Un investissement pour l'avenir*. Berne, Suisse: Commission suisse pour l'UNESCO.

Tapparel, S. (2015). *Situations éducatives, matérialité et développement psychologique: Étude de cas dans un Centre de vie infantine lausannois* (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Lausanne, Faculté des Sciences Sociales et Politiques, Suisse.

Vieillevoye, S. & Nader-Grosbois, N. (2007). Stratégies autorégulatrices d'enfants tout-venant et à déficience intellectuelle en situation de jeu symbolique individuelle et dyadique. In N. Nader-Grosbois, *Régulation, autorégulation, dysrégulation: Pistes pour l'intervention et la recherche* (pp. 141-159). Wavre, Belgique: Mardaga.

Vygotsky, L. (2016). Play and its role in the mental development of the child (N., Veresov & M. Barrs, Trans.). *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25. (Original work published 1966).

West-Olatunji, C., Behar-Horenstein, L. & Rant, J. (2008). Mediated lesson study, collaborative learning, and cultural competence among early childhood educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 96-108. doi : 10.1080/02568540809594648

Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (juillet 2016). *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Berne, Suisse : Commission suisse pour l'UNESCO.

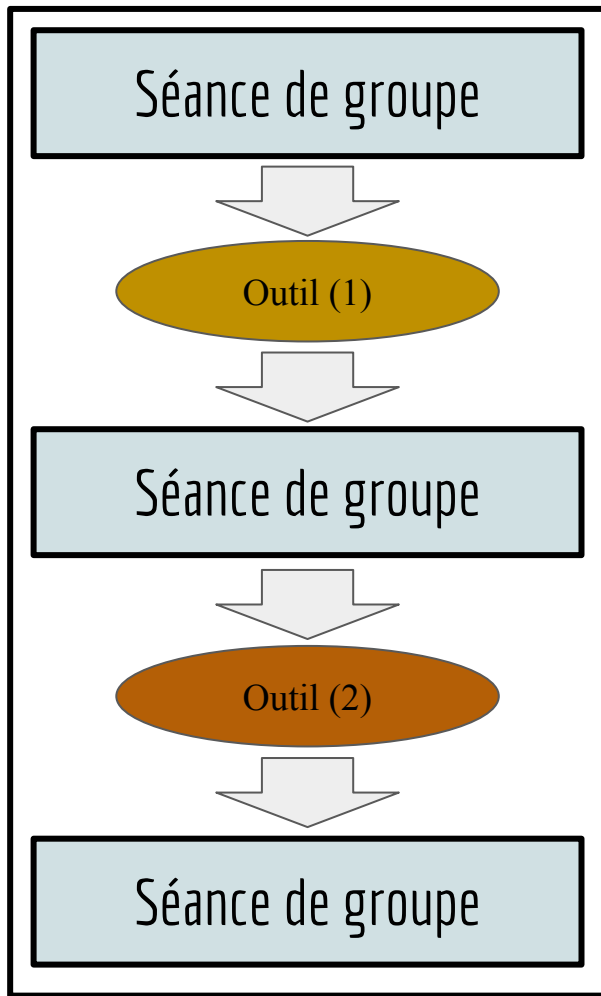
Création d'un outil d'observation

- Séance 1 -



*Un projet imaginé par et pour l'équipe éducative
d'une structure d'accueil de la petite enfance
lausannoise*

Le cycle Lesson Study (LS)



1

(Recherche & préparation)

2

(Mise en oeuvre & observation)

3

(Réflexion & amélioration)

4

(Mise en oeuvre & observation)

5

(Réflexion & compte-rendu)

Ordre du jour

- ❑ Ma posture
- ❑ Thématique de recherche
- ❑ Discussion (sur base infos à disposition)
- ❑ Planification des étapes suivantes
- ❑ Répartition des tâches (observation, lectures)

Questions ...

- **POURQUOI** : Dans quel but veut-on observer ?
- **QUOI** : Que veut-on observer ?
- **QUI** : Quel(s) enfant(s) observer ?
- **QUAND** : Dans quel contexte observer ?
- **COMMENT** : Combien d'observateurs ? Quelles références théoriques ?

Outils d'observation des compétences sociales

1. Boehm et Weinberg (1997)

analyse globale du contexte physique et social et notation de son évolution pendant les observations

4 catégories

a) contexte physique (densité spatiale, arrangement et taille de l'espace, température, lumière)

b) matériel (jouets, objets, grand équipement, accessibilité et adéquation du matériel, etc.)

c) personnes (âge, sexe, caractéristiques des pairs, nombre d'adultes, etc.)

d) activités (type de jeux, structurés ou libres, routines, familiarité des activités, interactions adulte-enfant...)

Raison du choix

informations détaillées à propos du contexte physique et social des interactions

2. Conroy et Brown (2002)

évaluation des compétences sociales, plusieurs observations (plusieurs moments, activités)

5 catégories

a) type et forme de comportement

b) contexte d'apparition de ce comportement et l'adéquation de ce comportement

c) but du comportement

d) échange réciproque (réponse ou initiation)

e) succès de l'échange (but atteint ou non)

Raison du choix

infos contexte et adéquation cptmts+ catégories très globales + pertinence théorique approches compétences soc.

4. Brown Odom et Holcombe (1996)

faire une évaluation précise des difficultés dans des interactions sociales

3 catégories

a) buts sociaux de l'enfant

ex : object acquisition, attention, information seeking

b) stratégies comportementales utilisées pour l'atteindre

ex : stratégies simples (calling par ex.) -> complexes (role assignment par ex.)

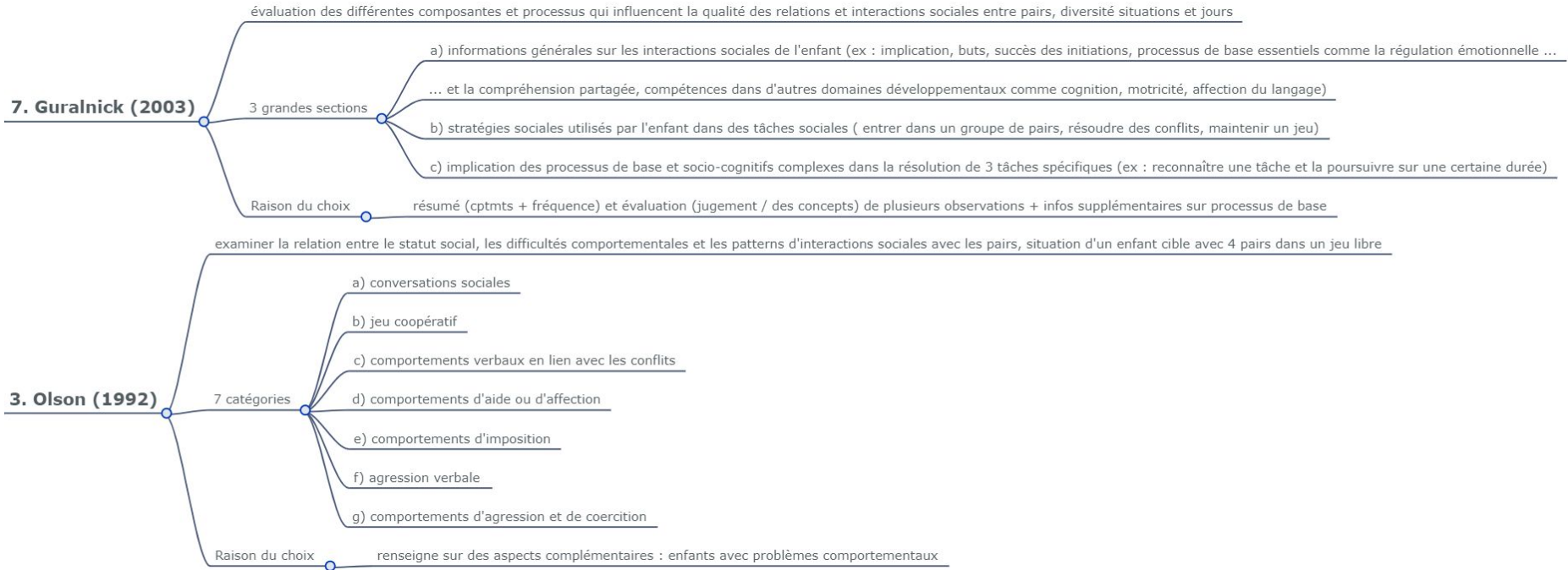
c) succès obtenu

successful / unsuccessful

Raison du choix

inclut interprétation des buts + outils plus élaboré que 5.

Outils d'observation des compétences sociales (suite)



Evaluation des instruments d'observation des interactions sociales pour enfants d'âge préscolaire par critère										
	1. qualité et quantité d'informations obtenues	2. praticabilité et faisabilité de la procédure impliquée				3. le rôle de l'observateur	4. influence du contexte sur les observations et sur les interactions sociales	5. Conclusion		
		2.1 exigence en termes de ressources attentionnelles, de temps, et de savoirs théoriques	2.2 utilité, exhaustivité et pertinence des instruments	2.3 nécessité beaucoup d'interprétations de la part de l'observateur pendant l'observation	2.4 difficulté d'analyse des informations recueillies			5.1 Quand utiliser quel outil ?	5.2 Proposition de procédure d'observation	5.3 Perspectives de recherche
	décrit le contexte physique et social de manière générale et donne indices sur des interventions possibles à ce niveau	pas de surcharge attentionnelle, en temps ou en savoirs théoriques		pas besoin d'interprétations	consignes relatives à l'analyse des données incitantes	réactivité des enfants à la présence d'un observateur : difficile de trouver la juste distance physique avec les enfants observés (trop près = risque de perturber l'interaction comme par exemple les enfants qui viennent vers nous pour interagir, trop loin = risque de ne pas percevoir certaines choses comme par exemple ne pas entendre certains échanges), non-participation à la situation et posture de neutralité de l'observateur (par exemple ne pas intervenir lors de comportements violents de la part d'un enfant), les changements et contraintes pratiques imprévus demandant de la flexibilité à l'observateur,	dans les situations très dirigées (et	à utiliser si éducateur remarque beaucoup de disputes ou de jeux solitaires dans le lieu d'accueil, en vue d'adapter le contexte physique pour favoriser les interactions sociales entre pairs	1) analyse générale du contexte pour identifier d'éventuelles interventions à ce niveau, en songeant à commencer par les moins intenses à propos de l'environnement physique et social.	Concevoir un outil incluant tous les éléments pertinents des 5 outils testés ici et qui soit à la fois praticable par des professionnels de la petite enfance. Il faudrait ensuite évaluer l'outil par rapport à sa fiabilité et validité avec un échantillon représentatif d'enfants. Penser à tester l'outil avant de l'utiliser réellement (à assurer de la fiabilité, etc.). Essayer progressivement au cours des observations des petites interventions pour observer les effets de ces dernières sur les interactions. Inclure, dans la mesure du possible, le multi-sources dans la méthode d'observation (ex: parents). Il faudrait idéalement faire valider les observations faites par un ou plusieurs chercheurs afin d'augmenter la fiabilité des résultats. Avoir un échantillon de plus de deux enfants serait préférable, ne serait-ce que pour permettre de tester l'outil auprès d'enfants présentant des difficultés distinctes sur le plan des interactions sociales avec leurs pairs.
1. Boehm et Weinberg (1997)	catégories très globales MAIS pas de perte des informations contextuelles, précieuses pour la planification des interventions, et le seul à avoir une catégorie du contexte sous laquelle on peut noter les pairs avec lesquels l'enfant a joué, l'activité, les adultes présents et le matériel	légère surcharge attentionnelle (pas le temps de suivre toutes les interactions et remplir la grille simultanément), difficile à utiliser car les catégories globales n'ont pas aidé à cibler l'attention durant les observations et à sélectionner les aspects pertinents	couvert plus d'aspects pertinents, plus exhaustif, mais difficile à utiliser car catégories pas très concrètes et précises		consignes relatives à l'analyse des données incitantes, analyses compliquées et demandant du temps			à utiliser si assez de temps et de connaissances théoriques de la part de l'éducateur		
2. Conroy et Brown (2002)	donne informations très détaillées sur les différentes stratégies, les buts et les succès MAIS perte d'informations qualitatives sur le contexte, les réactions des pairs et les séquences des interactions	légère surcharge attentionnelle (pas le temps de suivre toutes les interactions et remplir la grille simultanément), les catégories très précises ont guidé l'attention et contribué à une notation des informations plus synthétique	ses catégories très concrètes et précises ont couvert moins d'aspects (manque de certaines catégories pour couvrir certains aspects parfois), mais plus utiles en pratique pour donner des codes aux comportements qui apparaissent		consignes relatives à l'analyse des données incitantes, catégories plus précises ont facilité l'analyse des données			à utiliser si temps limité à disposition de l'éducateur	2) observer l'enfant cible dans des interactions avec ses pairs dans des contextes différents (différents moments de la journée, pendant plusieurs jours, et divers moments). Ne remplir lors de l'observation directe que la première catégorie (stratégies de l'enfant), puis, lors de l'analyse, les suivantes. Ajouter aussi une colonne sur les grilles d'observation dans laquelle on précise le contexte de l'interaction (pair avec lequel l'enfant interagit, adulte présent, activité, jouets présents).	
3. SOCSI de Brown et collaborateurs (1996)	donne des informations sur la résolution de l'enfant des tâches sociales concrètes et sur les processus développementaux liés aux compétences sociales de l'enfant	pas de surcharge attentionnelle (catégories précises de l'outil ont aidé à cibler l'attention), très grand investissement en temps (3 observations de 15 à 30 minutes séparées)	plus exhaustif, catégories très pertinentes, mais difficile à utiliser en pratique (notamment déterminer la fréquence des comportements)		consignes relatives à l'analyse des données incitantes, analyses compliquées et demandant du temps, particulièrement complexe sur le plan théorique			à utiliser si assez de temps et de connaissances théoriques de la part de l'éducateur	3) Ajouter des observations dans des tâches sociales spécifiques (en s'appuyant sur la dernière section de l'outil) – une évaluation des processus de base (en s'appuyant sur la partie B de la première section de l'outil)	chercheurs afin d'augmenter la fiabilité des résultats. Avoir un échantillon de plus de deux enfants serait préférable, ne serait-ce que pour permettre de tester l'outil auprès d'enfants présentant des difficultés distinctes sur le plan des interactions sociales avec leurs pairs.
4. Guralnick (2003)	donne des informations sur les stratégies, buts et succès de l'enfant cible – prend en compte les comportements des pairs et la séquence des interactions	pas de surcharge attentionnelle, en temps ou en savoirs théoriques	ses catégories très concrètes et précises ont couvert moins d'aspects (manque de certaines catégories pour couvrir certains aspects parfois), mais plus utiles en pratique pour donner des codes aux comportements qui apparaissent	pas besoin d'interprétations	consignes relatives à l'analyse des données incitantes, catégories plus précises ont facilité l'analyse des données			à utiliser si enfant à observer est souvent impliqué dans des conflits et agressions physiques		
5. Olson (1992)	remplir la fonction d'aider à analyser des difficultés et des forces au niveau des compétences sociales d'un enfant avec ses pairs – donner des indices sur les domaines d'intervention possibles pour augmenter ses compétences	l'outil devrait pouvoir être rempli en même temps que les interactions sont observées, ou être construit de manière à être rempli en deux temps (un premier pendant l'observation, puis après cette dernière), les interprétations devraient pouvoir être faites après l'observation et non pas pendant cette dernière, de manière à ne pas surcharger l'attention de l'observateur et péjorer la qualité de l'observation	les catégories d'observation devraient être exclusives		des consignes concernant l'analyse des données devraient accompagner l'outil, afin d'établir un profil de compétences sociales de l'enfant observé. Des catégories précises facilitent l'analyse des données car les données pertinentes sont déjà comprimées.	préciser la posture que l'observateur doit avoir durant l'observation (participative ou non). Une posture participative peut présenter l'avantage d'apprendre les différences de réponse aux interventions de soutien de l'adulte dans une interaction avec des pairs.	L'outil devrait prendre en compte le contexte et la variation de ce dernier. Sans ces précisions (participative ou non), les informations recueillies peuvent sembler presque contradictoires lors de leur analyse.			si l'outil présente une échelle graduée de quelque chose, alors établir un tableau de normes auquel se référer pour décider (ex : salle grande ou petite → comment décider la taille?)
caractéristiques que l'outil d'observation devrait présenter										
caractéristiques que l'outil ne devrait pas présenter		ne pas être trop demandant sur le plan des savoirs théoriques à mettre en pratique lors de l'observation et ne pas demander de faire des interprétations ou jugements de compétences pendant les observations sous peine d'entraîner une surcharge attentionnelle de l'observateur, et d'exiger un temps trop conséquent : privilégier les interprétations au moment des analyses des faits observés		trop d'interprétations surcharge au niveau attentionnel et exigence une utilisation des connaissances théoriques de manière flexible, ça peut aussi être une source d'erreurs (si plusieurs interprétations sont possibles et que la place est laissée à la subjectivité de l'observateur)						

n° séance : 1	date : 28.02.19	durée : 45 min
Personnes présentes : <i>Raphaëlle, Gladys et Albert (éducateurs), Clémence (stagiaire) et Maëlle (étudiante ES travaillant comme éducatrice).</i>		
Contexte de la séance : La séance se déroule dans la salle de réunion de l'institution de la petite enfance, avec les membres de l'équipe pédagogique travaillant dans la structure ce jour-là. L'équipe s'est mise d'accord pour m'accorder 30 minutes sur le temps de colloque, et tous prennent leur repas pendant la séance. Je me sens stressée car c'est ma première séance de travail avec eux et je ne sais pas à quoi m'attendre.		

Marilyn : Alors ça y est, j'ai lancé. Alors, du coup, juste, je vous ai fait un schéma pour vous montrer rapidement heu.. cette histoire de Lesson Study comment ça marche. Donc là on a la première séance de groupe, on va faire la recherche et la préparation de cet outil d'observation. Après on va le tester une fois, on fera une deuxième séance, on améliore ce qui est à améliorer, on discute de ce qui a marché ou pas. Après on re-teste une seconde fois, l'outil, et puis après on refait un compte-rendu à la fin. Du coup ça c'est un peu l'idée. Donc aujourd'hui on est à la première séance. Heuu.. juste pour vous dire un peu comment moi je me positionne par rapport à ça parce que vu que c'est mon travail de mémoire, et j'y participe en tant que chercheuse mais la posture que je vais essayer d'avoir c'est vraiment un membre de l'équipe comme un autre, donc qu'on ait tous la même position dans cette histoire, on essaie de tous amener ce qu'on a comme connaissances et puis on essaie de construire un truc tous ensemble. Après, la thématique de recherche, on avait dit que c'était les interactions sociales. Est-ce que c'est toujours bon pour vous ?

L'équipe : Hmm.

Marilyn : Donc un outil pour observer ça. Et du coup ben, voilà, du coup maintenant faut qu'on discute par rapport à tout ce qu'on a, comment vous voulez faire. Et à la fin faudra qu'on planifie du coup les dates de quand est-ce qu'on va tester l'outil la première fois, la seconde fois, et les séances aussi, donc les trente minutes prochaines. Et puis si y'a des choses à se répartir on se répartira aussi les tâches. Voilà. Du coup j'ai fait un peu des questions, parce qu'il faudrait qu'on soit au clair de pourquoi on veut observer, qu'est-ce qu'on veut observer, qui on veut observer, quand, et comment aussi. Ca c'est un peu les questions je pense qui vont nous guider, et on pourra compléter un peu ça. Moi j'ai des outils d'observation que j'ai recherchés, donc si vous avez besoin, je peux vous amener ça, mais je pense que ce serait bien qu'on parte de ce que vous vous utilisez, et quels sont vos besoins, vos envies, et qu'est-ce qu'on fait. Donc je sais pas qui veut commencer ...

Albert : Bon, à part ça, comme "outil" d'observation, 'fin, d'observer les interactions, on a pas grand chose, parce que nous on a, on a ça, on a une grille d'évaluat..'fin, (à Raphaëlle :) tu voulais dire une autre grille ?

Raphaëlle (acquiesçant) : Hmm.

Albert : Tu pensais à une autre grille ?

Raphaëlle : Oui.

Gladys : Il y a en a plusieurs, mais je sais pas si il y en a une, plus spécifique sur l'échange. Là j'ai pris.

Raphaëlle : Bon, ça c'est les grilles qu'on a, c'est Jean-Loup qui nous a imprimé. Sinon, on avait d'autres grilles qu'on a heu.. qu'une personne qui a fait l'apprentiss.. heummm... c'était son travail de terrain j'crois ? c'est Corinne qui a fait. Du coup, c'est genre heu 10 pages, et c'est très très très heumm, précis. Y'a des points de motricité, des points moteurs, ... ouais y'a plein de p'tits points très très détaillés du coup c'est vraiment pour faire une observation très détaillée et beaucoup plus longue.

Marilyn : Hmm.

Raphaëlle : Sinon on a aussi ...

Marilyn : Mais du coup ça c'est pas pour les interactions sociales, c'est pour le développement un peu global..

Raphaëlle : ...Global

Marilyn : ..d'un enfant..

Raphaëlle : Y'a aussi.. y'a aussi développement social. Là par exemple c'est développement social, y'a communication...

Marilyn : Du coup ça se présente comment ?

Jusque là, le classeur avec les grilles d'observation est sur la table du côté des éducateurs et entre leurs mains. Je demande à jeter un oeil sur la grille dont Raphaëlle parle. Elle me les tend et je me mets à les lire à voix haute.

Marilyn : Là "développement social. A) L'enfant a intégré le rituel de séparation et de retour avec ses parents. Oui, Pas encore, et un encadré avec remarques." Et puis il y a plusieurs items, un autre, communication. Et du coup vous vous utilisez vraiment ça heu, mais dans quel cas ? Nan, vous utilisez pas ?

Raphaëlle : Là dernièrement on a pas utilisé. Suivant quels, moi je trouve hein, suivant quels ...

Marilyn : Mais du coup ça vous gardez parce que c'est une étudiante qui est venue chez vous et qui l'a fait et vous l'avez, mais vous l'utilisez pas .. ou quoi ?

Raphaëlle : Ca c'est beaucoup plus ... hmm..

Marilyn : C'est trop détaillé ça ?

Raphaëlle : C'est très détaillé ça. Du coup par exemple si, par exemple moi-même, si je dois faire un entretien avec un parent sur le développement de l'enfant en général parce que le parent il se questionne avant d'aller à l'école comment son enfant il est chez nous et il a besoin de savoir un peu tout sur son enfant : comment il est ici, je vais peut-être remplir ça, mais plus, comme un support d'entretien. Que ça (en parlant de l'autre grille) c'est plus rapide à cocher parce que tu mets "oui/non", du coup c'est plus vite heu..

Marilyn : Parce que là c'est toi qui dois remplir, décrire des choses, et là tu choses des cases.

Raphaëlle : Là y'a des remarques, du coup y'a plus de place pour mettre des remarques. Après, on avait aussi, mais je sais pas si il y a toujours, on avait aussi une grille d'observation, pour heu ..., très basique, pour les [chuchotements en aparté avec Albert, et réponse de sa part, le tout inaudible] genre

heu, juste “est-ce que l’enfant il arrive à se séparer, est-ce que l’enfant il parle, ou non pas encore, dans quelle langue... Y’a genre 3-4 items, très basiques, juste pour évaluer heum, juste pour faire vite fait une observation.

Marilyn : Ok. Mais ça ...’fin..

Raphaëlle : Mais ça dernièrement ...

Marilyn : ..nous on voulait regarder les interactions avec les pairs ... C’est juste hein ?

Gladys : C’est cui-là. ‘Fin moi j’utilise toujours ça maintenant.

Raphaëlle : Mais ça aussi c’est pas...

Gladys : Du coup elle est dedans mais y’a pas beaucoup. Ouais.

Albert : Y’a pas beaucoup d’choses.

Marilyn : Donc c’est plutôt toujours celle-ci que vous utilisez...

Albert : Mo j’utilise toujours ça.

Marilyn : ...la plupart du temps, du coup, y’a quoi ? C’est plusieurs catégories ..? Ou y’a..

Albert : Ouais.

Marilyn : ..Ou c’est que pour les interactions..?

Albert : Non non non, pas du tout, c’est vraiment pour toutes les catégories. Y’a arrivées, départs, le moment collectif, les jeux, des activités..en fait y’a des thèmes comme ça et à l’intérieur des thèmes y’a d’autres..y’a des questions. Et après par exemple..ben...par rapport aux interactions par exemple, au niveau du développement psycho-social, y’a “place dans le groupe”, “choix des relations”, est-ce qu’il partage, est-ce qu’il se positionne face aux autres enfants ... Là on a des choses heu.. un peu plus spécifiques.

Marilyn : Ok. Je peux juste voir ?

Albert me tend les feuilles de la grille dont il parlait.

Albert : Après ouais, est-ce qu’il respecte les règles...

Marilyn : donc c’est par moments en fait ? Ah non. Il y a une section qui est par moments, et ça c’est “développement”.. Du coup comment vous faites ? Vous observez ça pendant la journée, et après dans un deuxième temps vous remplissez ça (grille “développement global”), avec ça (grille “moments de la demi-journée”) ?

Albert : En général...

Marilyn : ... Ou ça vous pouvez directement utiliser et directement remplir ? Parce que ça fait beaucoup non ? Tout ça pour un enfant ?

Albert : Ouais, ben en général on le remplit pendant .. pendant environ une semaine, bon, on l’remplit un peu, bon ça dépend un peu le but mais ... On essaie des fois de s’le laisser au bureau et puis on remplit tous un peu pour avoir une idée globale de, d’un enfant par exemple.

Marilyn : Donc quand vous dites vous remplissez tous, ça veut dire, vous vous dites “ok, cette semaine on observe heu..je sais pas, Alexis”..

Albert : Ouais

Marilyn : ..et puis..

Albert : On va pas faire une observation forcément directe, c’est plus, pour remplir ce tableau on va plus se, en tout cas moi par exemple, se dire “ok, j’aimerais observer la relation avec les pairs, qu’est-ce qu’il fait”, “est-ce qu’il respecte les consignes, respecte pas les..” après je vais mettre des croix dans ce que j’ai pu observer.

Marilyn : Et après c’est Gladys qui va prendre le relais un autre jour à un autre moment et qui remplit ce qui a pas été rempli ?

Albert : Voilà. On essaie de la remplir le plus possible. Si par exemple, justement, on se questionne sur un enfant ou si on a un entretien particulier à faire, ça va être ça qu’on fait.

Marilyn : Ok. Donc vous vous dites pas heu, “on observe de.. la matinée pendant que, je sais pas, qu’il joue aux legos” La séquence de jeux de legos on observe, et puis le lendemain, on ré-observe la même séquence..

Gladys : Ben en fait nous on fait aussi pendant les heures de travail. Peut-être ça c’est peut-être pas clair pour toi.

Marilyn : Oui oui oui j’ai bien compris.

Gladys : Du coup 8:32 on a le groupe, en fait, donc tout d’un coup faut qu’on fasse quelque chose, donc on isole pas quelqu’un pour le faire. Parce que on a, ‘fin, pour le faire on devrait retirer quelqu’un.. Peut-être si on a moins d’effectifs on le fait mais... On fait pas comme Jane Buchard (enseignante spécialisée de l’ECES) qui s’assoit, tu vois ?

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Elle elle fait que ça. Elle vient pour ça.

Albert : Ouais, c’est des clairement des observations qu’on fait sur le terrain en fonctionnant.

Marilyn : Ouais, mais en, j’veux dire, ouais, en plusieurs moments, en séquencé heu...

Albert : Bah.. Parce que le but de...

Marilyn : Donc vous pensez que ce serait pas réaliste, de se dire, on fait un truc, ou.. par exemple on a deux personnes qui observent, mais justement qui ont toujours un oeil sur le groupe, et on se dit on observe maintenant le moment où heu..où Nathan il joue avec les trains. Et puis y’a deux personnes qui ont un oeil sur le jeu, et aussi sur le groupe.

Albert : Ouais ..? Si ce serait possible tu dis ?

Marilyn : Ouais.

Raphaëlle : Mais pourquoi on devrait observer Nathan qui joue aux trains ? En fait on, si on observe, c’est qu’on a un questionnement par rapport à quelque chose, du coup bah.. après il faut le mettre dans le.. dans la situation, un peu.

Albert : Ca dépend du questionnement.

Raphaëlle : Par exemple si on a dans le.. si on avait des questions par rapport à comment accompagner Zélie au moment des vestiaires, bah là, même si on avait le groupe, on observait quand même pour voir comment elle fonctionne. Du coup même si on avait pas les grilles d'observation devant, on est quand même arrivés au même constat que Maëlle qui a fait exprès de s'arrêter et puis de l'observer, avec des grilles..., avec sa feuille et puis voilà.

Marilyn : Donc qu'est-ce qui fait qu'il y a un moment où vous allez vous dire "ça c'est intéressant à observer et puis on s'arrête pour le faire ou on le fait en même temps qu'on travaille ?" Vous vous dites, par exemple, avec Zélie y'a un problème au moment du vestiaire donc c'est ça qu'on va regarder ?

Albert : Bah.. oui, là où on va vouloir se pencher, où on va vouloir observer plus attentivement, c'est quand on a un problème, une difficulté avec un enfant.

Gladys : Ouais..

Raphaëlle : ..ou une question des parents.

Gladys : Hmmm, ouais, aussi.

Marilyn : Après, ouais, moi, 'fin j'comprends hein, hmm.. c'que j'ai lu aussi, dans.. mes textes...heu..voilà, heu.. en psychologie ils disent que les enfants ils apprennent beaucoup par le jeu, et que souvent ils montrent des comportements qu'ils montrent pas dans ce qu'ils font dans les choses quotidiennes, à travers.., en fait, à travers le jeu ils sont plus avancés. Donc si on observe le jeu, on observe comment ils sont mais plus en avant, et puis on a peut-être des pistes de comment agir aussi, et puis il y a des manières de, d'observer le jeu qui sont assez détaillées, qui existent, et du coup après on peut voir sur quels aspects on peut se focaliser pour heu ...pour développer telle ou telle chose. Je sais pas si ça vous paraît ..un truc intéressant ou ...

L'équipe reste silencieuse.

Marilyn : ... Parce que le jeu du coup vous observez du coup, pas vraiment,.. ou quels enfants vous observez pendant le jeu par exemple ?

Gladys : Mais tous ! Tous ! Mais c'est en travaillant en fait. Parce qu'on est là dans notre salle et puis qu'il y a.. après voilà, nous ça veut pas dire que, on pourrait hein s'isoler cinq minutes, mais ça veut pas dire que de toutes façons on s'dit y'a quelqu'un qui s'isole cinq à dix minutes, on peut peut-être pas le faire...

Marilyn : Hmmm.

Gladys : ..parce qu'en même temps y'a le travail. Donc heu.. En fait, ce qu'il faudrait faire, c'est venir en dehors des heures pour le faire. Faire ce qu'on appelle par exemple nous du THPE (=Temps Hors Présence Enfants) et puis être en plus du groupe. Mais moi je vais pas partir là dedans par exemple. Et j'pense que si toi tu veux quelque chose comme ça il va falloir que toi tu viennes, par exemple, tu vois ?

Marilyn : Non non non. Non, moi je veux faire un truc pour tout le monde.

Gladys : Mais, parce que là justement, j'pense que là aussi y'a un souci par rapport à ce que toi t'as amené par rapport à l'école où c'que tu dois faire, on a dit ben on peut pas être sûr de te dégager.. on peut pas être sûr. Peut-être qu'on arrive à te dégager du temps pour et tant mieux, mais si on arrive

pas, c'est le groupe qui prime. Parce que du coup ça veut dire se retirer et puis venir à un autre moment, tu vois ? De pas être sur les heures éducatives.

Marilyn : Hmmm.

Raphaëlle : Après on a aussi le cahier de communication et puis toutes les observations qu'on fait, comme ça que ...qu'on fait les observations libres parce que on observe les enfants ben tout le temps, ben on note aussi dans le cahier d'observation, du coup bah, parfois, on va noter que un enfant il avait, je sais pas, on voit l'enfant jouer très seul, et puis à un moment il vient et puis tout d'un coup il joue avec un autre enfant, du coup on va l'écrire peut-être dans le cahier : "Ah, mais aujourd'hui, tel et tel il est allé vers tel et tel enfant, et puis ils ont bien collaboré ensemble, bah le jour d'après peut-être, si on va monter à la salle de mouvement, on va peut-être prendre ces deux enfants pour renforcer ce lien qui s'est créé, si on voit qu'il y a la demande des enfants. Si c'est un enfant qui va vers un autre, après on va pas nous heu.. forcer.. les liens.

Albert : Ou au contraire, si il y a deux enfants, ça ne marche pas, et on a pu observer ça ben, ouais, de les séparer un moment ou de ...

Marilyn : Hmmm.

Raphaëlle : Mais du coup tout ça on le note dans le cahier de communication et puis aussi par rapport à ça, .. on...

Marilyn: Ouais. Mais quand, quand vous observez, c'est.. dans quel but, du coup ..? C'est toujours pour euh ..?

Maëlle : Ben en fait c'est plutôt, j'ai l'impression, que c'est pas qu'on se dit "ah ben on va observer là", c'est heu, par exemple, "ah" ben on voit un truc qui a changé ou un truc qui nous pose..qui nous fait un questionnement, puis c'est là ou, peut-être on va être plus attentif, et puis on va regarder et puis là on va le mettre dans le, soit le cahier de communication, on va en parler en colloque, ou ouais, ça dépend..

Marilyn : Donc ce qui sort de l'ordinaire ? C'est ça qui va ...

Maëlle : Ouais ou qui nous, qui nous questionne, où on se dit tout simplement "ah ben.." ou un changement ! Comme elle a dit Raphaëlle, un enfant qui est tout l'temps, qui joue tout le temps tout seul et puis tout d'un coup il va vers d'autres enfants ben, ça par exemple. Ou heu..j'sais pas, un enfant qui joue toujours aux trains, et puis tout d'un coup il va s'poser heu.. un moment aux livres, ben ch'ais pas, si on l'remarque ben, là on va l'écrire. On s'dit pas "on va observer heu.. on va observer un enfant à tel moment"

Gladys : [incompréhensible], les après-midi, par exemple, en fait on s'était fait la réflexion, ou y'a deux enfants qui jouent seules, et du coup elles font que des cris et des sons, elles ont du coup un r'tard de langage, et puis ch'ais pas, une fois y'a une qui est absente, donc du coup on va voir quand unetelle, que le duo il est cassé, mais on observe entre nous en fait. Ch'ais pas comment dire..c'est pas aussi formel que ça. On s'rend compte que quand le duo, le duo est cassé, du coup elle va beaucoup plus parler parce qu'elle va.. elle va aller jouer avec d'autres enfants, tu vois ?

Marilyn : Hmmm, non.

Raphaëlle : Ben tu vois, par exemple heu, y'a Nathan et Zélie, ils jouent ensemble, ils communiquent pas entre eux, ils font juste des cris. Ils communiquent par "HE LAAA" et puis voilà, ils font des jeux de..ils font des jeux de chat, ou, y'a pas de communication verbale, y'a communication par des cris. Et si d'un coup, Zélie elle est pas là, ben du coup, Nathan, on a vu que, il est allé vers les autres enfants, et puis ça l'a encouragé à parler le français, et du coup bah, avec les autres enfants il arrive à

jouer autrement, pas.., et puis du coup communiquer beaucoup plus, et du coup, les fois d'après quand y'a denouveau Zelig et Nathan qui se retrouvent, bah on va peut-être aussi séparer ce duo, pour, encourager autant Nathan de parler français, autant Zelig de, tu vois, de, aussi, communiquer autrement. Mais tout ça on fait toujours un peu sur, sur le groupe. Parfois on se communique même pas entre nous, c'est un peu heu..

Gladys : Bah hier, toi t'as dit, par exemple, "David, combien de temps elle met à aller à la pâte à modeler sans qu'on lui propose?" parce que ça ça part tout à coup, ..parce que ch'ais pas, y'a une..

Marilyn : Et ça vous gardez une trace ? de toutes ces choses que vous faites ?

Gladys : Là on a pas, on a pas gardé de traces.

Raphaëlle : On note quand même beaucoup d'informations dans le cahier de communication.

Marilyn : Mais ces observations que vous faites pour agir après, pour intervenir après, pour changer des choses.. du coup heu.. à la fin de l'année, ça va changer quelque chose ? C'est des informations que vous allez transmettre aux parents ? A quoi ça sert en fait de faire ces observations, à part heu...agir sur le moment ?

Albert : J pense ça sert essentiellement au bon fon.. enfin au "bon"..que le groupe fonctionne ! Du coup, que tout le monde puisse trouver sa place dans le groupe et que.. moi j pense ça sert à ça ! C'est qu'au quotidien ça marche ! C'est pour ça qu'on fait ces ajustements et ces observations...

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Pour pas qu'au quotidien y'ait pas un enfant qui s'enferme tout le temps dans la même chose par exemple, mais qu'on puisse aussi favoriser des choses différentes dans, dans, dans l'groupe, l'espace, dans les manières de partager le groupe.. dans.. proposer quelque chose.. heu..

Raphaëlle : Mais aussi du coup plus pouvoir accompagner les enfants dans c'qu'ils ont besoin.

L'équipe : Hmmm.

Raphaëlle : Par exemple heu..heu..j'prends qui..

Gladys : ...Aller, les p'tites soeurs !

Raphaëlle : Par exemple, Océane.

Gladys : Les p't'ites soeurs, voilà...

Raphaëlle : Océane, elle joue beaucoup avec heu, soit Ydriss, où elle parle le polonais, soit Sandra où elle parle l'anglais. Mais, hier, et avant-hier, y'avait ni Sandra ni Ydriss, du coup elle a beaucoup joué avec Elsa et Victoire et ça lui.. ça .. l'a encouragée à parler le français ! Du coup, peut-être maintenant, bah, tu vois, ça j'ai observé, j'ai pas dit aux autres. J'l'ai observé toute seule et puis bah j'le garde dans ma tête, j'l'ai même pas écrit, ou peut-être que..j'sais pas, j'crois pas que j'ai écrit. Mais, la semaine prochaine, quand y'a Ydriss qui va revenir, quand y'a Sandra qui va revenir, peut-être quand je vais prendre un groupe à l'atelier, ou un groupe à un endroit ou à la salle de mouvement, je vais prendre Océane. justement, ni avec Ydriss, ni avec heu.. Sandra, mais, avec heu, Elsa. Parce que je sais, j'ai observé, que bah avec elle elle jouait bien puis elle parlait en français, du coup ça.. ça encourage Océane de parler, de parler français, même si heu, j'vais peut-être à un moment, faire aussi un retour à la maman ou heu.. j'lui dirai "ah mais finalement le français c'est avec tel et tel enfant, même si on sait qu'elle parle le français!" Tu vois, du coup heu..c'est pas très structuré... En même temps heu .. pour moi, quand même un peu... Pour toi peut-être c'est dur à...

Marilyn : Ouais, j'ai, j'ai l'impression que vous faites ça toujours sur le moment, que vous faites peut-être plein d'observations super intéressantes mais que ça se partage pas forcément, si j'entends bien. Que si vous êtes là vous alors la prochaine fois peut-être que vous pouvez agir, faire quelque chose, mais peut-être si vous avez pas transmis, les autres ils vont pas être au courant, c'est juste ? Non ?

Gladys : Hmmm non non, pas tout à fait. Mais aussi peut-être, c'est aussi peut-être ça qui est pas très clair, c'est que nous l'idée c'est pas de les changer, puis c'est pas de..tu vois ? C'est de mettre en place de temps en temps des choses qui soient différentes, où ils peuvent aussi bouger autrement, mais...

Marilyn : Mais l'objectif c'est quoi alors ? C'est qu'ils se sentent bien ?

Gladys : Ouais, c'est qu'ils se sentent bien ! Mais ça veut dire par exemple, je sais pas, on peut aussi heu, par exemple, les fratries on se dit "ah ben on essaie de les séparer" heu..enfin non, là on le fait tous ensemble, moi par.. en ce moment, parce qu'on a aussi, y'a 73 enfants, peut-être ça c'est pas aussi facile de comprendre. 73 enfants on arrive pas à avoir des observations écrites pour tout le monde, c'est impossible, on va doubler notre temps de travail par exemple. Et puis on arrive pas, à chaque colloque, à retransmettre sur 73 enfants tout ce qu'on a fait, tout ce qu'on a observé. tout ce qu'on a .. ça, tu vois un peu ?

Marilyn : Oui.

Gladys : Et puis...

Marilyn : Après c'est pas le but non plus hein..

Gladys : Non. C'est pas le but justement. Parce que on va juste se faire couler sous des informations où on arrive plus du tout à faire face.

Marilyn : Mais moi ma question, c'est si vous vouliez améliorer ces observations, parce que moi je croyais qu'on était partis un peu là dedans, qu'est-ce que vous avez besoin d'améliorer ?

Gladys : Nous on est pas partis là-dedans ! Moi je, alors peut-être c'est aussi ça qu'on comprend pas, moi j'entends que toi t'as une demande. Moi j'ai aucune demande Marilyn mais.. du coup je...

Marilyn : Non, du coup je pensais qu'on allait travailler ensemble pour créer un outil.

Gladys : Ah ! Moi non mais.. moi j'ai compris que t'avais un travail d'université et que t'étais en train de le réaliser et que t'avais besoin de l'utiliser et puis du coup de nous proposer quelque chose mais moi j'ai absolument aucune demande. Enfin j'sais pas hein alors peut-être j'ai pas...

Albert : Oui moi j'ai plus compris aussi que tu voulais nous proposer quelque chose, qu'on puisse l'utiliser, et puis d'avoir notre retour heu...

Marilyn : Donc que ça viendrait de moi ? Pour moi l'idée c'est de faire avec vous, justement, de construire une grille avec vous.

Albert : Pour moi alors c'était pas tout à fait clair comme ça.

Marilyn : Mais si elle vous convient, j'ai rien à vous amener. C'est ça un peu le truc.

Gladys : Si elle nous convient la grille qu'on a actuellement ?

Marilyn : Si vous utiliser celle-là et que ça vous va. C'est ça que vous me dites ? Maintenant s'il y a des choses qui vous intéresseraient plus à observer, je sais pas, une grille par exemple heuu..une grille des comportements agressifs de certains enfants pour savoir comment faire ou.. observer le jeu pour savoir comment le développer et amener un stade de jeu plus avancé chez les enfants, des choses comme ça, ça on peut regarder. Moi j'peux vous amener ça. 21:43

Gladys : Pour moi la demande elle est pas très claire, j'ai l'impression là. Moi j'ai ... Est-ce que un de nous est venu vers toi te faire une demande par rapport à ça ?

Marilyn : Non.

Gladys : Ah ouais, ok, on est d'accord ? Donc t'as vu comment on part dans quelque chose d'un peu biaisé là ?

Marilyn : C'est moi qui suis venue vous voir pour vous dire que j'ai un projet de mémoire...

Gladys : Voilà, on est ok, on est d'accord, on est là-dessus, et puis là j'pense qu'on est en train de glisser dans un truc qui est plus du tout clair pour moi.

Marilyn : Moi je vous avais dit que moi je voulais faire ce travail avec vous, et qu'on participerait tous pendant ces trente minutes trois fois à créer une grille et puis après, sur le terrain, on observe.

Gladys : Pour moi c'est ton travail que tu dois faire, mais c'est pas.. du coup, oui, après moi j'suis ok p'tête de te donner un coup de main, et puis se dire ok, en tant qu'institution on ouvre et puis tu peux faire ton travail, mais moi j'ai pas de demande du tout par rapport à ça. J'trouve intéressant de voir, pt'être de lire c'que tu fais, enfin voilà mais...j'ai pas du tout de demande par rapport à ça..j'sais pas 'fin, on peut faire un tour de table mais...

Marilyn : Ok.

Gladys : Il me semble que là on part dans quelque chose d'un peu biaisé et de pas très clair mais...

Marilyn : D'accord. Ben.. ouais, l'idée, c'était qu'on participe tous à faire ça, et.. si vous avez besoin de quelque chose, que vous me disiez.

Albert : Bon, un besoin c'est vrai qu'on a pas forcément ...

Marilyn : Vous avez pas de besoin.

Raphaëlle : En fait c'est ça, c'est qu'on a pas de besoin, on a pas de demande. C'est pour ça, que comme Gladys elle dit, on est pas venus vers toi pour dire: "on a un besoin de ça, est-ce que tu peux travailler ça avec nous?". Après, on est pas contre, si tu nous proposes quelque chose, on est pas contre, de le tester, ou de voilà. Du coup moi j'ai aussi compris ça comme ça: c'est que toi, t'as besoin de faire ton travail pour l'université, du coup, tu vas venir nous proposer quelque chose, et puis nous on va le tester, moi j'ai compris ça comme ça.

Marilyn : D'accord bah alors j'peux vous proposer ce que j'ai, si c'est ok ! Mais y'a beaucoup de choses qui existent.

Raphaëlle : Parce que tu vois, nous on est un peu... Nous ça nous convient, pour notre fonctionnement, comment on fait.

Gladys : Nous notre fonctionnement il nous convient ouais.

Raphaëlle : Du coup bah, on est pas contre quelque chose d'autre, mais on a pas vraiment besoin..tu vois, ça fait pas partie de nos objectifs de construire quelque chose, mais si t'as envie de le faire, et puis si t'as besoin pour ton travail d'université, bah nous on est.. on peut consacrer une heure, trente minutes aujourd'hui, trente minutes la prochaine fois, ou.. pour échanger avec toi.

Marilyn : Ouais. Alors, pour observer les compétences sociales par exemple, heu..

Je sors les grilles d'observation de mon classeur.

Raphaëlle : Hmmm.

Marilyn : Ca c'était un mémoire d'une étudiante qui avait justement regardé plusieurs outils d'observation et qui les avait testés dans une crèche, et qui avait un peu fait les avantages les inconvénients de chacun. Alors par exemple celui-ci c'est pour observer le contexte physique de tout ce qui est en fait dans l'espace : le matériel, les gens autour, les activités et la structuration des activités, parce que c'est des choses, l'environnement ça peut aussi agir sur beaucoup de choses. Alors on peut p'têtre se rendre compte "ah bah à tel endroit y'a un manque, on peut travailler là-dessus". Ca c'est assez global, donc c'est pas non plus très précis. Ca c'est un autre outil pour observer les comportements, le contexte dans lequel ils ont lieu, le but du comportement, la réciprocité de l'échange, donc si la personne en face, l'enfant, il répond ou pas, et si le but il est atteint. Par exemple si l'enfant ce qu'il voulait c'était jouer avec Alexis aux voitures, est-ce que à la fin de l'interaction y'a eu une réussite ou un échec.

Gladys (à Clémence, qui prenait en note toute la discussion sur le PV du colloque de l'institution) : Note juste que Marilyn est venue nous présenter son travail.. ouais désolé on t'a pas ... mais, oh mon dieu, ma pauvre, mets rien d'autre ! Je suis désolée on a pas été clairs avec toi.

On en rit tous.

Marilyn : Ca c'est beaucoup plus détaillé, y'a des codes pour chaque item, et puis, on remplit dedans, mais c'est du coup un peu plus difficile à utiliser, parce qu'il faut avoir tout ça en tête pour noter. Ca me paraît moins faisable, j'pense...J'sais pas c'que vous en pensez ..? Y'a par exemple si : une déclaration, une demande, une suggestion d'activité, une demande d'information, un bruit, heu.. une démonstration affective, ou une demande d'aide. Y'a un code pour chaque chose. Là c'est un peu la même chose, avec le but, en plus, et le succès ou l'échec de l'interaction. Mais du coup si on observe ça avec un outil très précisément on a un truc vraiment précis pour un enfant. C'est ça l'avantage, mais ça prend du temps et..de se focaliser vraiment sur un enfant. Et ça c'est le dernier qui est vraiment très détaillé, qu'il faut faire en plusieurs fois. J'crois que c'est huit observations, pour tout remplir. Beaucoup d'items.

Maëlle : C'est en anglais.

Marilyn : Ouais. Ils sont tous en anglais. Du coup voilà. J'crois y'en a un dernier à la fin...ah non.

Raphaëlle : Du coup c'est les grilles que tu proposes qu'on.. essaie ici ? Ou tu vas créer une grille ?

Marilyn : L'idée pour moi c'était de créer une grille en s'inspirant de ça, en s'inspirant de ce que vous avez, pour créer un truc un peu heu, la combinaison de tout qui réponde le plus à .. ce que vous avez besoin.

Raphaëlle : Moi par exemple le plus ...

Marilyn : Ca par exemple, c'est pour les compétences sociales, mais pour l'observation du jeu y'en a d'autres aussi.

Raphaëlle : Moi, c'est qui me vient comme ça, que j'pourrais.. demander, haha, c'est par exemple de créer quelque chose où on peut observer ces enfants qui ont par exemple des soutiens heu, des soutiens chez nous. C'est des enfants qui nous questionnent. Heu, bah, Lise, est-ce que Lise, face à toi elle va faire la même chose que face à Albert, si tu vas l'appeler, est-ce qu'elle va se retourner ou pas, voilà. Ou on a Arnaud qui vient les après-midis qui est là un peu plus chez Gladys. Est-ce que si Gladys elle va, elle lui met un cadre est-ce qu'il va réagir la même chose que si c'est moi qui le met un cadre ou...tu vois ? Est-ce que si il est sollicité par...

Marilyn : Donc les interactions avec les adultes ?

Raphaëlle : et les enfants après..

Marilyn : Parce que le but, de l'inclusion de ces enfants dans le groupe, c'est justement qu'ils s'intègrent dans le groupe, et voir si à la fin de l'année ça fonctionne ou pas ..?

L'équipe : Hmmm.

Raphaëlle : Oui !

Marilyn : Du coup, est-ce que c'est pas plus intéressant de voir comment ils réagissent avec les autres enfants autour ? Ou toi tu penses que c'est mieux ..

Raphaëlle : Nan ! Mais..

Marilyn : ..ce serait plus intéressant pour toi de voir comment ils se comportent face à un adulte, si c'est moi par exemple la personne de référence de Lise, comment elle se comporte avec moi, et comment elle fait avec vous ?

L'équipe : silence.

Marilyn : Ca te questionne plus que, qu'avec les autres enfants ? Ou avec les autres enfants t'arrives à voir, t'as pas besoin ? c'est ça que tu veux dire ?

Raphaëlle : Mais..j'ai l'impression. Ouais.

Marilyn : Mais, ça vous pouvez, vous observez aussi non ? Les interactions de vous avec les enfants ? Même avec Lise ? Ou vous observez pas Lise avec ça ?

Gladys : On a jamais fait...

Raphaëlle : Bah tu vois j'écris pas dans le classeur, mais je sais comment elle elle, comment elle réagit à certains moments, mais moi j'le sais parce que j'la suis d'un peu plus près que Albert ou Gladys. Peut-être eux ils vont dire "ah bah Lise, moi finalement, je sais très peu d'elle, mais je sais plus de choses sur un autre enfant". Parce que comme elle a dit Gladys, on peut pas avoir 70 enfants et les connaître la même chose chaque enfant. Du coup ben, Arnaud, c'est un enfant qui vient les après-midis, il va être beaucoup suivi par Gladys, du coup c'est Gladys plus qui sait plus comment il rentre en relation avec les autres enfants.

Gladys (acquiesçant) : Hmmm.

Raphaëlle : Je...

Gladys : Hmmm.

Marilyn : Mais vous disiez quand vous observez un enfant vous utilisez ces deux, et vous êtes tous à remplir ces deux ?

Gladys : Ca dépend, ça dépend.

Marilyn : Ou vous avez un code couleur ?

Gladys : Nan.

Marilyn : Par exemple Gladys c'est le vert, elle a observé ça...

Gladys : Nan.

Marilyn : ...et puis Raphaëlle on sait que ...

Gladys : Nan nan nan.

Marilyn : Du coup c'est ça, vous savez pas qui sait quoi ou comment elle s'est comportée avec qui parce que du coup vous avez pas des informations de contexte avec cette grille.

Raphaëlle : En fait...au bout d'un moment, nous dans l'équipe, et puis là je dis: entre Gladys, Albert et moi, parce que Maëlle ça fait pas longtemps qu'elle trav..., qu'elle est avec nous en tant que...que..éducatrice. Avant elle était comme stagiaire, du coup c'était pas le même statut, du coup, nous trois, je trouve que, on se fait déjà confiance de par rapport à comment on observe les enfants, et puis on s'est rendu plusieurs fois compte que, heu, on a la même vision des enfants. On a euh, si je dis "ah mais j'ai observé ça", Albert il dit "ah oui, ça j'ai observé aussi", et finalement, on a, c'est très très rare qu'on parle d'un enfant qui nous questionne et puis qu'on a des avis différent par rapport à lui. Du coup c'est peut-être pour ça aussi que si Albert il a rempli et puis il a mis "ah ben, un enfant heu..je sais pas.. il fait les ciseaux, ou je sais pas quoi, voilà, "place dans le groupe" ben, si Albert il dit que il trouve que cet enfant-là c'est un leader, beeeen, je lui fais confiance ! Du coup j'ai pas besoin de l'observer ! Après ben, naturellement je, normalement je peux pas pas observer parce qu'ils sont tous là du coup c'est dur de pas observer, du coup forcément je peux avoir aussi la même vision, ou j peux dire "ah non mais j trouve que avec tel et tel il est leader et puis avec tel et tel c'est un suiveur". Mais par rapport à ça aussi, on a euh, si un enfant nous questionne ou si on a besoin de faire un colloque heuuu un entretien avec les parents, on prend toujours un moment au colloque, et on discute d'un enfant, de cet enfant-là, du coup on se dit ah mais "ça et ça et ça on sait déjà mais il faut peut-être qu'on regarde plus heu..le langage, ou il faut qu'on regarde plus l'autonomie, du coup, ben on va l'observer tout le long de la demi-journée l'autonomie. De comment.. de si il arrive à s'asseoir tout seul à une chaise au goûter, s'il arrive à s'habiller tout seul, quand il va aux toilettes... Du coup, on suit pas l'enfant ...durant toute la matinée, une personne pour voir tout ça !

Marilyn : Vous savez tous qu'ils faut tous avoir un oeil sur cet enfant ?

Raphaëlle : Voilà !

Marilyn : Et après vous refaites un colloque et vous rediscutez de ce que vous avez vu ?

Raphaëlle : Voilà !

Marilyn : Et en principe vous êtes tous d'accord, vous avez tous vu les mêmes choses ?

Gladys : Oui ! Et puis si c'est ...

Albert : Bah si on est pas d'accord on va ré-observer un moment.

Gladys : Ouais, ouais ! Puis après de ça on va faire l'entretien de parents par exemple. On va tirer les deux trois pistes qu'on a envie d'amener aux parents.

Marilyn : Hmm.

Raphaëlle : Et puis du coup, ces observations-là écrites, nous servent plutôt comme le support pour l'entretien, parce que tous les, pour les autres choses, c'est les observations libres qu'on a comme ça, qu'on a observé en regardant les enfants et puis qu'on peut noter ou pas dans le cahier de communication.

Marilyn : Mais pour en revenir du coup à ce que tu disais avant heuuu, quand tu dis : "ce serait plus utile d'observer les enfants qui viennent en soutien", qu'est-ce que t'aurais besoin d'observer alors ? Qui soit différent ? Je comprends pas très bien.

Raphaëlle (réfléchit) : Hmmm...

Marilyn : C'est parce que, dans le sens, moi, je suis pas formée à l'observation comme un éducateur, du coup j'ai pas les mêmes outils et tu veux...qu'il y ait un truc de référence à remplir pour que ce soit objectif ou ?

Raphaëlle : J'ai pas compris ta question haha. Mais par exemple ...

Gladys : Mais denouveau la question c'est : "Qu'est-ce que Marilyn elle va pouvoir nous amener là-dedans ?" C'est ça en fait la question. Moi j'crois que le problème il est là ! On est là-dessus. Est-ce qu'on a besoin de demander quelque chose à Marilyn là maintenant ? Ou est-ce qu'on doit éclaircir quelque chose de notre côté ou est-ce que..? Moi là-dessus il me semble qu'on en en train de partir sur quelque chose qui joue pas mais haha...

Marilyn : Mais on est là pour se mettre d'accord hein, y'a pas de problème.

Gladys : Ouais, mais voilà ! Mais moi j'ai l'impression que c'est ce bout-là qui ... j'sais pas hein, vous arrivez à comprendre c'que j'dis ? Haha

Albert : Oui bah parce qu'on a pas vraiment de "besoin".

Gladys : On a pas vraiment de besoin, moi c'est ça qu'je sens en fait. C'est...

Marilyn : Hmmm.

Raphaëlle : Moi j'ai compris au début au début à la base, j'ai compris que tu devais faire un, une feuille d'observation, un canevas, et, t'aurais besoin d'une garderie pour la tester.

Gladys : Moi c'est aussi ça que j'ai compris.

Raphaëlle : A la base. J'ai compris ça comme ça. Du coup bah...

Gladys : "Ah ben d'accord!"

Raphaëlle : ...on a dit "ah ben si toi t'as besoin, si on doit juste être "utilisés" comme le lieu d'observation" bah ça nous dérange pas.

Gladys : Ou de remplir une fois une grille ... on le fait, enfin, tu vois ?

Albert : Ou te donner un avis du terrain, comment on a l'habitude de travailler et puis de donner cet avis-là.

Gladys : Enfin, moi j'ai l'impression qu'on est plus prêts à t'aider pour ton travail, et toi tu viens en disant que tu viens en disant "moi je vais vous aider pour un projet d'observation", et puis j'ai l'impression qu'on est pas...

Marilyn : Non non non

Gladys : ...sur la même aide en fait, pour moi c'est ça qui coince.

Marilyn : Moi j'voulais faire un truc qui soit utile, c'est pour ça que j'voulais faire ce travail-là. Donc si ce qui te questionne tu dis c'est plus observer les enfants qui sont là en soutien, on peut partir sur ça. Et puis si vous voulez pas qu'on passe du temps à, à réfléchir ensemble à comment on élabore cette grille, ben moi j'peux amener une proposition, et vous vous donnez votre avis dessus. Si vous pensiez plutôt qu'on partirait comme ça. Moi ça me va aussi !

Raphaëlle : Moi je pense ...

Marilyn : Moi j'pensais que j'allais amener ce que j'ai lu, et vous, ce que vous avez..ici, que vous utilisez, et qu'on allait faire un truc combiné, en fait. C'était ça mon idée.

Gladys : Alors par exemple tu vois, nous on a, la dernière grille qu'on utilise en ce moment c'est le directeur qui nous l'a donné. Il a dit "quand vous avez des questions, j'aimerais que vous remplissiez cette grille". Si tu veux y'a aussi une directive d'institution. On peut pas forcément se dire "cette grille elle va pas", et puis du coup tu viens et puis on en bricole une autre. Tu vois ce que je veux dire ?

Marilyn : Ouais.

Gladys : Y'a aussi une démarche d'institution. C'est heu..

Marilyn : Et puis, justement, cette grille elle vient d'où en fait ? C'est qui qui l'a pensée et..?

Gladys : Aucune idée. C'est notre directeur qui l'a donnée de son ancien lieu de travail.

Maëlle : C'est "la Clochette".

Clémence : C'est marqué en bas j'crois.

Marilyn : "Les moyens". Ouais.

Raphaëlle : En fait ben, pour ma part, comme, comme ils disent mes collègues, bah, on a pas vraiment besoin d'une grille de d'observation, parce qu'on fait les observations de manière très spontanée. Mais, si t'as besoin, pour ton travail, de fabriquer une grille, je trouve que c'est plus logique pour notre institution, d'observer peut-être les enfants justement de soutien ou si..heu.. ouais, les enfants de soutien, peut-être heu...

Marilyn : Mais moi j'pensais par exemple à Zélie, qui a pas de soutien mais qui vous questionnait quand même un peu : elle y'aurait pas besoin ?

Gladys : Oui mais Maëlle elle est en formation d'éduc et puis par exemple elle vient de faire un travail là-dessus. Et puis nous on a aussi fait de notre côté, comme, à notre sauce, pour dire sans rien d'écrit, mais on a déjà avancé tout un bout. Du coup on a mis des pictos dans les toilettes et... tu vois ? En fait, on en est là par exemple. Et Maëlle elle a fait encore un truc en parallèle, parce qu'elle est à l'école.

Marilyn : Ok. Ouais, moi j'viens juste deux fois par semaine donc j'vois pas du tout ce qui se passe le reste de la semaine, c'est sûr que...je me rends pas compte mais c'est sûr.

Maëlle : Enfin moi pour l'observation j'ai pas pris de grille. J'ai retranscrit un moment. Enfin j'ai..

Marilyn : Un moment ? C'est-à-dire ?

Maëlle : Par exemple, j'ai dit j'observe le moment du vestiaire au maximum dix minutes et puis j'ai retranscrit tout ce que je voyais.

Marilyn : De tête ?

Raphaëlle : Pendant l'observation ?

Maëlle : Non, pendant que j'observais. Et puis j'esSandrais d'être le plus réaliste possible. Non mais voilà, je marquais les faits et gestes et puis un peu après à la fin d'avoir fait par exemple trois fois l'observation, eh ben de regarder un peu ce qui est.. ce qui se répétait, et puis de retirer, faire un espèce de constat. Et puis heu.. le présenter à l'équipe et essayer de trouver des idées pour que.. Zélie s'habille, soit plus autonome, et puis tout ça. Mais heu.. j'ai pas pris de grille, par exemple.

Marilyn : Ouais, t'as fait, ouais, observation libre.

Maëlle : observation et puis ben après voilà, j'ai, vu que je suis en école, j'ai collaboré avec Albert aussi, on a travaillé ça en entretien, et puis après j'en ai parlé en colloque, donc c'est plus ça notre grille : c'est le colloque ! Haha ! Nan mais ça me fait penser à ça.

Gladys : Après, d'une observation libre, on peut un petit peu partir sur une grille. Parce que, j'sais pas, tu dirais : "bah Zélie, quand elle est pas dans le vestiaire, quand elle est pas face au miroir", y'a une grille sans miroir, une grille avec miroir, y'a.. tu vois ? 'fin .. Après tu peux bricoler plein de choses ! Mais du coup, après si tu veux, moi pour moi, ça, ça part d'un truc général ou bien une observation ..?

Albert : C'est au cas par cas finalement ..

Gladys : Ouais, exactement !

Albert : ... si on on décide ...

Gladys : Ouais.

Albert : ... qu'est-ce qu'on veut observer, pourquoi on veut l'observer.. En fait c'est dur de faire un truc général finalement !

Gladys : Ouais !

Marilyn : Ouais, une grille générale c'est très compliqué parce que chaque enfant est très différent et ...

Albert : Ouais, et notre questionnement est différent ...

Marilyn : ...ce que vous avez besoin d'observer c'est toujours hyper différent..

Albert : ... pour chaque enfant.

Gladys : Hmmm..., et de la demande des parents, et de la demande du pédiatre, et nous quand on voit des choses ...

Marilyn : Le but de l'observation il est différent aussi à chaque fois, donc c'est ...

Gladys : Ouais, ouais.

Marilyn : J'comprends bien. C'est compliqué de faire un truc qui aille pour tous les cas.

Gladys : Ouais. Nous ça c'est hyper général. Moi là y'a plein d'items qui ne m'amènent rien dans cette grille. Mais c'est comme ça ! Et puis peut-être qu'à un autre enfant une fois ça va m'amener quelque chose, et du coup je vais plus remplir un petit bout, tu vois ? Mais heu... Et puis après, bah, on va partir sur d'autres trucs quoi. Je...

Marilyn : Ok. Est-ce que je peux faire des..? Ouais ?

Raphaëlle : Juste, parce qu'on a déjà pris..il est déjà une heure du coup peut-être qu'on finisse...

Marilyn : Ouais.. Parce que je ... Je peux juste prendre une photo de ça ? Et puis ...

Raphaëlle : Tu peux les prendre.

Albert : Tu peux les prendre !

Marilyn : J'peux les prendre ?

Maëlle : On en a encore.

Albert : J'sais pas si Jean-Loup ..

Brouhaha incompréhensible durant deux secondes pendant lesquelles des feuilles sont brassées et l'équipe ne parle pas fort.

Gladys : Ouais alors j'pense qu'il faut juste que Jean-Loup valide mais hahaha, mais bon, parce qu'en plus il l'a pris d'une autre institution, donc normalement, théoriquement, on devrait pas l'utiliser là, avec heu... mais bon voilà, ça heu...

Raphaëlle : Si tu peux attendre lundi.

Gladys : Tu demandes à Jean-Loup.

Raphaëlle : Voilà. Tu demandes à Jean-Loup. Tu peux attendre lundi comme ça lundi tu demandes à Jean-Loup et puis heu, vu que c'est lui qui nous a donné du coup heu, c'était pour usage interne et puis heu, je sais.. on sait pas à quel point on peut le sortir de... Demande à Jean-Loup lundi et puis heu...

Gladys : Ouais.

Marilyn : Beeeeen, du coup ...

Raphaëlle : J'sais pas si on a avancé ou pas ! haha, pour toi ?

Marilyn : Si si ! Bah, toujours ! Quand on fait une recherche on apprend toujours quelque chose ! Donc ça y'a pas de problème.

Gladys : Ta recherche elle est sur quoi ? Sur heu..?

Marilyn : Moi j'voulais créer un outil d'observation des interactions sociales.

Gladys : Ok, ouais.

Raphaëlle : J'sais pas, peut-être on a des enfants trop différents, du coup c'est dur de faire quelque chose de très général ... Et puis d'un côté ... de l'autre côté, on a pas des entretiens réguliers de base comme dans les autres garderies, du coup heu, nous heu, nous, on communique beaucoup aussi heu.. avec les parents pour faire des retours, mais.. tous les jours. Que dans une garderie ordinaire, bah, une fois par année, t'as un entretien avec heu.. avec des parents. Du coup, forcément tu dois avoir une grille pour pouvoir amener "ah mais l'année passée c'était comme ça, cette année c'est comme ça". Nous, vu que les enfants ils viennent parfois six mois et puis après ils reviennent plus, heu bah c'est pas...tu vois ?

Marilyn : Hmmm.

Raphaëlle : Dans des autres garderies, c'est de trois mois jusqu'à quatre ans et demi que les enfants ils restent dans la garderie. Du coup y'a une évolution que tu peux voir par rapport à ça aussi, que chez nous, vu que les enfants ils arrivent à deux ans et demi, puis parfois à trois ans ils partent déjà, ou à trois ans et demi ils partent, finalement il y a pas toute cette longueur pour heu...

Marilyn : Mais vous devez quand même garder une trace pour heu justement après, dire heu ..

Raphaëlle : Ben... Ca dépend avec quels ... non.

Marilyn : Et puis quand ils passent à l'école primaire, est-ce qu'ils prennent ce qu'ils ont fait jusque là à l'école ? ou ça se perd ? Ou ça se garde ? A la maison ?

Gladys : Dieu merci non !

Marilyn : Qu'est-ce que vous en faites ?

Gladys : On fiche pas hein en Suisse ! Heureusement on ne fiche personne, haha ! Et puis ça j'y tiens encore beaucoup, c'est que j'espère bien qu'on passe pas de dossiers. Normalement on a pas le droit, et puis j'trouve c'est pas hyper... Même dans les garderies maintenant ils ont des nouvelles politiques...

Marilyn : Toi tu trouves que c'est bien ?

Gladys : .. ou même.. Ouais. On passe pas le dossier d'un bébé de nurserie à un bébé trot.. à un groupe trotteur à l'interne. Et moi j'trouve ça super bien quoi.

Marilyn : Pourquoi tu penses que c'est bien ?

Gladys : Ben parce qu'on est pas fichés ! 'fin ... On l'espère en tout cas quoi. Et puis qu'on va pas commencer à fichier des enfants de trois mois et puis.. tu vois ?

Raphaëlle : Notre regard il est pas biaisé par ce qui c'est passé avant, dans l'autre garderie.. dans l'autre groupe.

Marilyn : Ok, vous pensez pas que c'est bien d'avoir une idée de comment ça s'est passé pour continuer heu ..?

Gladys : Mais pour faire quoi Marilyn ? L'idée c'est pas de changer ces enfants ! Ils sont juste là ! Y'en a qui jouent différemment, y'en a qui sont différemment.. 'fin, y'a rien de ... Nous aussi on a pas de but de toutes façons à la fin.

Albert : Nous notre travail c'est de faire avec l'enfant comment il est ...

Gladys : Et puis de bouger la dynamique parce qu'ils voilà, on a plein de comptes à rendre quand y'a les heures SESAF parce que voilà, il faut savoir si après, ils vont aller en privé ou..non pas en privé, en spécialisé ou pas, enfin voilà, du coup qui va payer, enfin c'est ça en fait.

Raphaëlle : C'est pas l'école où à la fin ils doivent répondre à certains objectifs et puis ils doivent avoir un certain niveau. Chez nous ben, les niveaux sont.. peuvent comme ça, puis ben, ma fois, on a encore cette.. possibilité de juste de les accompagner et puis de pas exiger quelque chose à la fin.

Marilyn : Hmmm. Ok. Désolé de vous avoir pris tout ce temps ! Merci de vo ...

Gladys : Non mais c'est bien ! Parce que p't'être comme ça on comprendra mieux, et les uns et les autres des trucs ! Haha

Marilyn : Moi j'vais retourner vers ma prof de mémoire ... haha

Gladys : Hahahaahaha

Raphaëlle : Ouais peut-être heu, je sais pas si.. notre lieu, je sais pas, par rapport à toute la diversité, si c'est un bon... ch'ais pas. Quelle grille ... tu vois ?

Albert : Je sais pas si c'est vraiment le lieu que ça peut...ch'ais pas.

Gladys : Moi j'pense pas que c'est le lieu non plus. J'pense qu'ailleurs c'est le même heu ...

Marilyn : Non moi j'pense que c'est intéressant au contraire !

Raphaëlle : Bah alors il faut faire une grille heu.. multi heu ...facettes.

Maëlle : Faut faire une grille "alors hop!"....après "tac" ! Reprendre cette fiche, celle-ci ...'fin j'sais pas haha

Marilyn : Ah ouais, comme un jeu ! "Si ça ... aller là", un truc comme ça ?

Raphaëlle : J'suis un peu, un peu...

Maëlle : C'est un arbre, t'as plusieurs branches, aha, nan mais..

Raphaëlle : Ouais parce que oui : "Si il parle français, va là, si il parle pas du coup ben, si il parle français, mais il parle une autre langue, du coup ben..."

Albert : "Si il parle polonais, Raphaëlle!"

Tout le monde rit.

Marilyn : "...demande à Raphaëlle!"

Raphaëlle : Ouais y'a plein de ...

Je termine de ranger mes affaires dans mon sac.

Marilyn : Bon, ben bon week-end alors ! Haha

Albert : Tcho ! Toi aussi !

Création d'un outil d'observation

- Séance 2 -



*Un projet imaginé par et pour l'équipe éducative
d'une structure d'accueil de la petite enfance
lausannoise*

Ordre du jour

- | | |
|--|----------|
| ❑ Désignation d'un gardien du temps | → 1 min |
| ❑ Clarification du contexte | → 3 min |
| ❑ Résumé des points de la séance 1 | → 3 min |
| ❑ Planification des étapes suivantes | → 3 min |
| ❑ Réflexion autour de la proposition de grille | → 20 min |

30 min

Clarification du contexte

Contexte :

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'un travail de mémoire dirigé par la professeure Anne-Clerc Georgy, notamment spécialiste : des apprentissages fondamentaux chez les jeunes enfants, le jeu libre, et les pratiques d'évaluation.

L'originalité de ce projet réside dans l'envie de **tester un dispositif** de travail et de recherche non pas pour réfléchir à une leçon, mais d'en faire usage comme méthode pour réfléchir à l'**observation/évaluation** des enfants dans un contexte préscolaire lausannois.

Méthode :

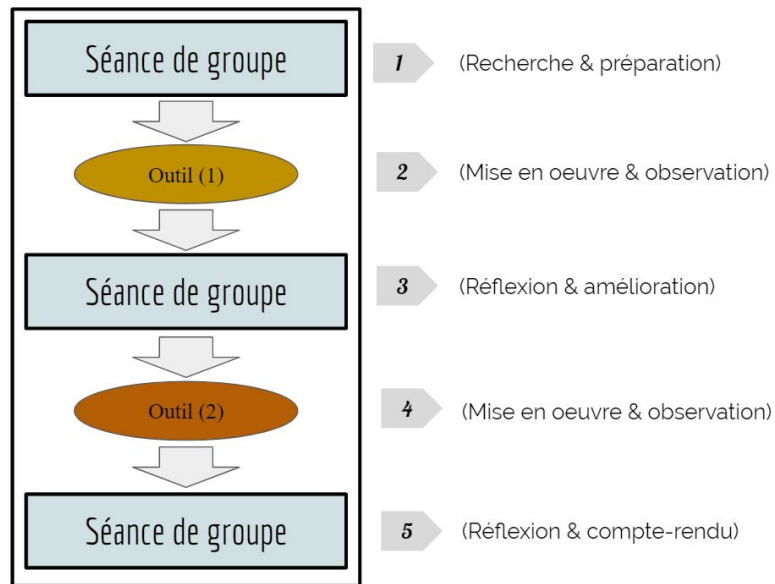
La lesson study est un dispositif d'origine japonaise conçu pour organiser le travail collectif des enseignants pour **concevoir, mettre en oeuvre, et évaluer** l'enseignement d'une leçon. Au Japon, la LS se pratique dans le monde de l'enseignement, à tous ses niveaux, et dans toutes les disciplines. Elle a aussi été mise à l'épreuve en **contexte préscolaire**, comme par exemple en Suède.

Si la Lesson study s'est premièrement développée dans les pays asiatiques avant de se répandre aux Etats-Unis, l'**intérêt pour la méthode** est prononcé dans plusieurs régions du monde, et tend à s'étendre.

A travers ce dispositif, chercheur(s) et praticiens travaillent **ensemble**. La LS ne cherche pas à avoir pour base ou à développer un **savoir scientifique**. Sous sa forme de démarche de résolution de problème, elle offre la possibilité de **réfléchir** à des solutions qui conviennent aux acteurs de terrain dans un contexte donné. La forme de cette collaboration, qui n'est pas évidente du fait de son caractère interdisciplinaire (**compétences/connaissances différentes de chacun**), peut prendre différentes formes et **s'adapte toujours au contexte**.

Fonctionnement :

La LS prend la forme d'un certain nombre d'étapes à suivre, qui peut être répété en fin de **cycle**, ou non. Le point de départ concerne principalement des aspects organisationnels, mais vise aussi la **coordination des attentes** de chacun de part et d'autre : notre première séance de travail.



Résumé Séance 1

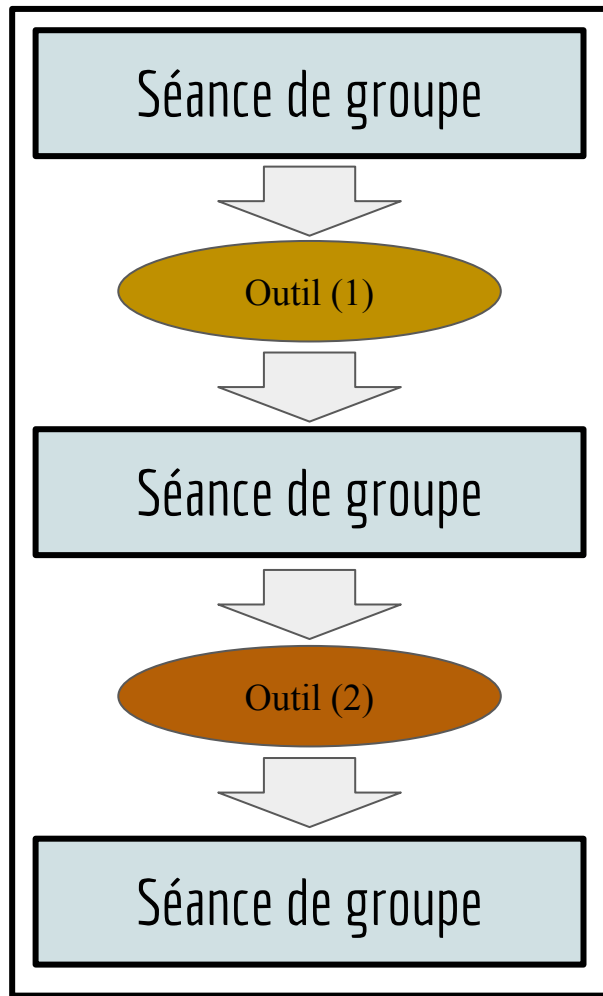
- **POURQUOI** : Dans quel but veut-on observer ?
- **QUOI** : Que veut-on observer ?
- **QUI** : Quel(s) enfant(s) observer ?
- **QUAND** : Dans quel contexte observer ?
- **COMMENT** : Combien d'observateurs ? Quelles références théoriques ?



Piste de travail identifiée :

- *Pour savoir si la nature des interactions des **enfants bénéficiant d'un soutien** à l'intégration varie en fonction de l'adulte de l'équipe s'adressant à lui ou elle (réaction aux sollicitations, au cadre posé)*
- *Les adaptations faites par la structure pour l'accueil des **enfants bénéficiant d'un soutien ou de ceux ayant quelques difficultés** (ex : frise WC, frise déroulement de la journée...)*
- *Deux **enfants bénéficiant d'un soutien** à l'intégration dans l'institution. Un premier sur une semaine, puis un autre la semaine suivante avec une grille améliorée.*
- *Durant **tous les moments**, en travaillant, ce qui implique que l'attention est forcément partagée entre l'enfant à observer spécifiquement et le reste du groupe.*
- *Toute l'équipe participe aux observations.
L'observation se fait **sur une semaine**.
Les observations sont réalisées en utilisant des **grilles d'observation** comportant des cases à cocher dont les items sont classés **par moment de la demi-journée** et une autre par **domaines développement**.*
- ★ *Mise à jour de la grille d'observation actuelle, qui soit utile pour observer le **développement global** de **tous** les enfants accueillis, en prévoyant une **différenciation** pour les enfants bénéficiant d'un soutien.*

Planification des étapes



1

(Recherche & préparation)

~~28.02.19 / 11.03.19~~

2

(Mise en oeuvre & observation)

11.03.19 - 15.03.19

3

(Réflexion & amélioration)

15.03.19 OU 18.03.19 OU autre

4

(Mise en oeuvre & observation)

18.03.19 - 22.03.19

5

(Réflexion & compte-rendu)

22.03.19 OU 25.03.19 OU autre

Grille d'observation (partie 1) - Section A

Nom :		Né(e) le :		Semaine :	
CODE					
Type d'aide :		E/éducateur	S/soutien éducatif	P/pair	
Réussite :		X/Echec			
SG/Soutien gestuel					
SV/Soutien visuel					
O/objet					

JEU LIBRE				
Salle de jeux				
type d'occupation	pâte à modeler / dessin / jeu sensoriel / jeu de construction / livres / cuisine / voitures et trains / poupées / médecin / puzzle / suite logique-association / autre :			
maturité du jeu	1 fait un usage symbolique des objets / 2 adopte un rôle / 3 joue un scénario / 4 anticipe un scénario / 5 durée :			
SOCIALISATION	1 recherche occupation / 2 joue seul / 3 observe les pairs / 4 joue en coprésence / 5 joue en duo			
AUTONOMIE		SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOTEE
	choisir une occupation			
	débiter une activité			
	s'occuper et jouer			
	gérer émotions (ex: partage objets, relation pair, etc.)			
motricité fine & cognition	Dessin	essuie-glace / grabloille / rond / bonhomme - objet/ scène		
	Eveil aux livres	consulte seul / consulte avec adulte / concentration (papillon vs intérêt soutenu) / type de livre :		
	Manipulation d'objets (ex : puzzle, pâte à modeler, habillage poupées ...)	niveau difficulté (ex. : nbr pièces, etc.)		

Extérieur & Salle de mouvement				
type d'occupation	tricycle / araignée / toboggan / jeux de sable / piscine à boules / installations à escalader / jeu symbolique / autre :			
SOCIALISATION	1 recherche occupation / 2 joue seul / 3 observe les pairs / 4 joue en coprésence / 5 joue en duo			
AUTONOMIE		SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOTEE
	choisir une occupation			
	débiter une activité			
	s'occuper et jouer			
	gérer émotions (ex: partage objets, relation pair, etc.)			
motricité fine et globale	pédale, frein, accélérateur / lance, attrape / auto / cours / galope / sautille / grimpe / manipule jeux de sable			

Grille d'observation (partie 1) - Section B

Nom :

Né(e) le :

Semaine :

CODE						
Type d'aide :	E/éducateur	S/soutien éducatif	P/pair	SG/Soutien gestuel	SV/Soutien visuel	O/objet
Réussite :	X/Echec					

ACTIVITES DIRIGÉES

	SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE	Commentaires
Moment collectif				
reste assis et concentré				
observe				
écoute				
compte				
fait les gestes				
chante				
prend la parole				
connaît le déroulement				
Autres				

Toilettes & Vestiaire				
baisse et monte pantalon				
s'essuie fesses				
remonte manches				
dose intensité jet robinet				
met bras dans manches				
zippe fermeture éclair				
enfile chaussures (et pantalon de pluie)				
Autres				

Arrivée ...				
amène un jouet				
suit un rituel d'adieu				
reste un moment seul				
sollicite un adulte				
sollicite un pair				

	SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE	Commentaires
Activité créatrice				
tient crayon / pinceau				
plie				
déchire				
colle				
pince				
boutonne				
enfile perle				
Autres				

Gôuter				
choisit sa table				
mange avec les mains				
mange avec les couverts				
gôte				
mange				
discute				
termine				
reste assis				
se nettoie				
Autres				

... Transitions - Départ				
amène un objet transitionnel				
retrouve l'adulte				

Grille d'observation (partie 1) - Section A

Nom :		Né(e) le :		Semaine :	
CODE					
Type d'aide :	E/éducateur	S/soutien éducatif	P/pair	SG/Soutien gestuel	SV/Soutien visuel
Réussite :	X/Echec				

JEU LIBRE					
Salle de jeux			Extérieur & Salle de mouvement		
type d'occupation	pâte à modeler / dessin / jeu sensoriel / jeu de construction / livres / cuisine / voitures et trains / poupées / médecin / puzzle / suite logique-association / autre :		type d'occupation	tricycle / araignée / toboggan / jeux de sable / piscine à boules / installations à escalader / jeu symbolique / autre :	
maturité du jeu	1 fait un usage symbolique des objets / 2 adopte un rôle / 3 joue un scénario / 4 anticipe un scénario / 5 durée :		SOCIALISATION	1 recherche occupation / 2 joue seul / 3 observe les pairs / 4 joue en coprésence / 5 joue en duo	
SOCIALISATION	1 recherche occupation / 2 joue seul / 3 observe les pairs / 4 joue en coprésence / 5 joue en duo		AUTONOMIE	1 choisit une occupation / 2 débute une activité / 3 s'occupe et joue / 4 gère émotions (ex. : partage objet, relation pair, etc.)	
AUTONOMIE	1 choisit une occupation / 2 débute une activité / 3 s'occupe et joue / 4 gère émotions (ex. : partage objet, relation pair, etc.)			1 choisit une occupation / 2 débute une activité / 3 s'occupe et joue / 4 gère émotions (ex. : partage objet, relation pair, etc.)	
	SEUL	AIDE DEMANDEE		AIDE APPOREE	SEUL
motricité fine & cognition	Dessin : essuie-glace / grilbouille / rond / bonhomme - objet / scène		motricité fine et globale	pédale, frein, accélère / lance, attrape / aute / cours / galope / sautille / grimpe / manipule jeux de sable	
	livres : consulte seul / consulte avec adulte / concentration (papillone vs intérêt soutenu) / type de livre :				
	manipulation d'objets (ex : puzzle, pâte à modeler, habillage poupées, ...) : niveau difficulté (ex. : nbr pièces, etc.)				

Grille d'observation (partie 1) - Section B

Nom :		Né(e) le :		Semaine :	
Type d'aide :	E/Educateur	S/Soutien éducatif	P/Pair	SG/Soutien gestuel	SV/Soutien visuel
Réussite :	X/Echec				

Arrivée ...		
0 amène un jouet / 1 suit un rituel d'adieu / 2 reste seul un moment / 3 sollicite un adulte / 4 sollicite un pair / 5 démarre une activité		
SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE

... Transitions et Départ		
0 amène un objet transitionnel / 1 retrouve l'adulte		
SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE

ACTIVITES DIRIGÉES					
Moment collectif			Activité créatrice		
1 reste assis et concentré / 2 observe / 3 écoute / 4 fait les gestes / 5 chante / 6 compte / 7 prend la parole / 8 connaît le déroulement			1 tient crayon ou pinceau / 2 pile / 3 déchire / 4 colle / 5 pince / 6 boutonne / 7 enfle perle		
SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE	SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE

Gôuter		
1 choisit sa table / 2 mange avec les mains / 3 mange avec les couverts (cuillère, fourchette) / 4 gôute / 5 mange / 6 discute / 7 termine / 8 reste assis / 9 se nettoie		
SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE

Toilettes et Vestiaire		
1 baisse et monte pantalon / 2 s'essuie fesses / 3 remonte manches / 4 dose intensité jet robinet		
5 met bras dans manches / 6 zippe fermeture éclair / 7 enfle chaussures (et pantalon de pluie)		
SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE

n° séance : 2 (1 BIS)	date : 11.03.19	durée : 45 min
Personnes présentes : <i>Raphaëlle, Gladys (éducatrices), Clémence (stagiaire), Jean-Loup (directeur) et Ysaline (nouvelle stagiaire).</i>		
<p>Contexte de la séance : La séance se déroule dans la salle de réunion de l'institution de la petite enfance, avec les membres de l'équipe pédagogique travaillant dans la structure ce jour-là. L'équipe a déjà mangé et vient de terminer son colloque lorsque j'arrive. Il est prévu que je présente ma proposition d'outil d'observation en 30 minutes et que j'installe une caméra pour filmer les documents manipulés sur la table afin d'aider ma retranscription. Malheureusement, la caméra ne s'allume pas. Je lance la séance en débutant l'enregistrement audio. Je me sens confiante parce que j'ai le sentiment de m'être suffisamment préparée et de mieux connaître le fonctionnement de l'équipe concernant leur manière d'observer.</p>		

Marilyn : Voilà, l'audio c'est lancé, c'est tout bon. Et puis la caméra j'arrive pas à l'allumer donc heu.. tant pis pour cette fois. Hmmm, du coup, par rapport à la fois passée, moi j' préférerais qu'on désigne quelqu'un qui gère le temps. J'vous dit combien de temps j'ai prévu pour chaque truc comme ça on est sûr qu'on déborde pas. (à Raphaëlle :) Tu veux bien faire ?

Raphaëlle (acquiesçant) : Hmmm, oui !

Marilyn : Alors du coup j'pensais revenir un p'tit peu sur le contexte, (à Gladys :) parce que pour toi c'était pas très clair la fois passée et j'pense c'est important qu'on reparle un p'tit peu de ça alors juste en trois minutes, après que je résume ce que j'ai retenu moi d'important de la fois passée en trois minutes aussi, et qu'on planifie aussi les étapes suivantes, en trois minutes aussi, et qu'on choisisse du coup la grille que j'ai élaborée du coup en fonction de c'que j'ai lu et du coup ce que vous m'avez dit que vous faites. Alors, par rapport au contexte, juste pour rappel, donc ce projet c'est dans le cadre de mon mémoire, et la professeure qui me dirige c'est une professeure experte dans les apprentissages fondamentaux des plus jeunes enfants, aussi le jeu libre, et donc heu..voilà. Et c'qui est intéressant en fait dans ce projet, c'est que, c'est tester un dispositif hmm, qui s'appelle la Lesson Study, mais pas pour créer une leçon et puis la mettre en oeuvre, mais pour créer un outil d'observation. Donc c'est ça qui est original parce que c'est pas ce que fait normalement la méthode, et, heu, cette méthode, comme j'ai dit, normalement c'est pour concevoir, mettre en oeuvre, et évaluer l'enseignement. Et ça existe heu, 'fin ça a déjà été mis à l'épreuve dans des contextes d'école primaire, secondaire I et II, mais aussi en contexte préscolaire, donc pas vraiment un contexte d'enseignement, en Suède, mais voilà, assez peu. Donc c'est aussi une différence qui est intéressante à regarder, et dans un deuxième temps moi je m'y intéresserait mais c'est pas vraiment ce qui nous occupe ici. Et c'est une méthode qui s'est répandue surtout au Japon, enfin au Japon ça a démarré, après ça s'est répandu dans les pays asiatiques, et après aux Etats-Unis, et maintenant ça commence à se répandre dans le monde de manière générale. Que vous sachiez un p'tit peu dans les grandes lignes. Et ce qui est intéressant c'est que ça cherche pas à construire un savoir scientifique, un truc qui soit absolument valide, mais qui soit valable, utile, dans un contexte donné, donc par exemple ici, dans cette crèche, tout simplement. Et ce qui est intéressant c'est qu'il y a une collaboration entre le chercheur, donc ça va être moi disons, et puis les praticiens du terrain, donc y'a des connaissances et des compétences différentes, mais le but c'est justement d'essayer de faire travailler ça ensemble pour aller vers quelque chose. Et heu, donc ça

prend la forme d'un cycle, comme j'avais présenté la dernière fois, il y a différentes étapes, tout d'abord on prépare quelque chose, on réfléchit à comment améliorer une deuxième fois pendant une deuxième séance, on re-teste, et à la fin on arrive à quelque chose. Mais y'a pas forcément ces deux phases. On peut aussi, lors de la deuxième réunion, se dire "ok, qu'est-ce qu'on est arrivés à faire", et puis on s'arrête là, on est pas obligés de faire un deuxième test. Ca c'est à vous de voir si.. c'est que vous voulez faire ou pas. Et puis, la première étape de tout ça, normalement, c'était, s'organiser un peu, planifier les séances, etcetera, coordonner les attentes. Moi j'pensais l'avoir fait lors de la première séance quand je vous avais présenté heu, au tout premier colloque, j'étais venue, je vous avais dit "voilà, j'ai une idée de mémoire, est-ce que ça vous intéresse ?" mais en fait c'était pas du tout suffisant pour clarifier. C'est vraiment ce qu'on a fait la fois passée en fait. Quand je vous ai demandé "Qu'est-ce que vous voulez observer ? Quoi ? Comment ?" etcetera. Du coup, par rapport au résumé de c'est que j'ai retenu de la fois passée : "Pourquoi est-ce qu'on pourrait observer?" (à Raphaëlle :) ben toi t'avais dit que ça t'intéresserait d'observer les enfants qui ont un soutien, comment ça se passe pour eux, donc si y'a une différence par rapport aux adultes qui l'encadrent, la personne qui est là en soutien éducatif, ou un éducateur de l'équipe, si y'a une différence ou pas, donc par exemple aux sollicitations de l'adulte ou au cadre qui est posé. "Qu'est-ce qu'on peut observer?" (à Jean-Loup :) toi tu m'avais dit informellement la semaine passée qu'on pouvait regarder par rapport aux adaptations qui ont été faites dans la crèche...

Jean-Loup : Ah bon ?

Marilyn : ... donc la frise temporelle...

Jean-Loup : Aaaah

Marilyn : ..la frise dans les WCs, ce genre de choses..

Jean-Loup (approuvant) : Hmmm. Par exemple hein ! C'est ...

Marilyn : ..Voilà. Comment les enfants réagissent à ça. Donc ça c'est une autre idée que j'pensais prendre en compte. "Qui est observé?", bah du coup les enfants qui bénéficient d'un soutien, mais idéalement ça pourrait être une grille qui pourrait servir à.. à observer tous les enfants ! Du coup, moi c'est que j'ai essayé de faire c'est de créer une grille qui soit pour le développement global, et pas juste me centrer sur les interactions sociales ou que un aspect spécifique mais.. voilà. Donc "Quand est-ce qu'on observe?", on va essayer de garder la même chose que vous faites, donc c'est-à-dire pendant tous les moments, quand vous travaillez, et que tout le monde remplisse cette grille..

Jean-Loup : Hmmm.

Marilyn : Et pui heu..voilà, je crois que j'ai tout dit. Donc sur une semaine, si j'ai bien compris ? Vous faites ça sur une semaine a priori ? C'est juste ? Quand vous observez quelqu'un en vue d'un entretien.

Gladys : Heu non on fait tout le temps en fait.

Marilyn : Mais la grille que vous m'aviez montrée la fois passée..?

Gladys : Aaah !

Marilyn : ..Si vous faites ça, ça vous prend.. une semaine ? Environ ?

Raphaëlle : Ca dépend.

Marilyn : Des fois plus, des fois moins ?

Gladys : Ca dépend. Des fois on, en fait on observe les enfants toute l'année et tout le temps, en fait..

Marilyn : Oui ça j'ai compris.

Gladys : ..et en fait après si on veut vraiment observer quelque chose de plus précis on va prendre la grille.

Marilyn : ..et ça ça vous prend ..? Vous vous dites "on se donne une semaine pour le.."

Gladys : Bah ça dépend. Entre un enfant qui vient une fois par semaine ou neuf fois, par exemple, c'est très différent de l'avoir.. les temps aussi de pouvoir observer, donc heu ... j'p...c'est difficile de répondre ... comme ça ...

Marilyn : Ouais ... Moi j'pensais faire sur une semaine. Ca vous paraît ok ? Et j'pensais à commencer par Arnaud, vu que j'vais le voir deux fois cette semaine, vu que j'suis là cet après-midi et demain après-midi.

Raphaëlle : Est-ce que tu peux re-clarifier ta demande ? Parce que là je ...

Gladys : Ouais, moi j'suis perdue haha

Raphaëlle : Qu'est-ce que tu nous demandes ?

Jean-Loup : C'est pas très clair hein ... J'dois avouer que ... bon, moi j'étais pas là la - excuse-moi Raphaëlle - j'étais pas là la fois passée mais pour moi c'est vrai que c'est pas très clair heu... parce que même, moi quand j't'ai parlé de la frise, pour moi, j'voyais ça comme quelque chose à introduire dans la grille. Mais j'ai l'impression que tu vas mettre ça comme objectif .. d'observation.

Marilyn : Non, non non. J'ai essayé de l'inclure aux choses qu'on observe dans la grille. J'vais y arriver. Si vous voulez j'vous montre ? Comme ça c'est plus parlant peut-être ? Mais heu, d'abord, on peut parler des dates ..? Ou du coup on parle de ça après vu que c'est pas très clair la grille pour vous.

Raphaëlle : Ouais.. P't'être ... J'pense c'est mieux de faire heu..

Marilyn : Alors, du coup j'ai plusieurs propositions/versions que j'ai faites...

Gladys : Mais moi j'm'excuse mais moi tant que c'est pas clair c'qu'on est en train de faire, j'arrive ni à partir sur, dans des dates, ni ... enfin j'sais pas... pour moi tout est imbriqué... je comprends pas qu'est-ce qu'on fait denouveau Marilyn haha..j'm'excuse...

Marilyn : Une grille pour observer les enfants. Donc, c'que vous utilisez d'habitude mais autre chose, pour voir si...

Gladys : Mais autre chose, pour faire quoi ?

Marilyn : ...c'est intéressant pour vous.

Gladys : Autre chose heu ..?

Marilyn : Alors. Haha, je vous présente ce que j'ai fait ?

Jean-Loup : Oui.

Marilyn : Alors j'avais pensé à une partie sur les activités dirigées.

Jean-Loup : Hmmm.

Marilyn : Enfin, j'ai appelé ça "activités dirigées" mais pour moi c'est les moments qui sont soit dirigés parce que c'est une activité par exemple, la peinture, dans la petite salle, soit le moment collectif, ou les toilettes, le vestiaire, les moments qui sont vraiment ritualisés. Donc ça c'est un truc, j'me suis dit, j'ai l'impression que c'est plutôt des comportements qu'on attend, assez spécifiques, et soit on les observe, soit on les observe pas, et puis après on les commente, comme vous aviez cette grille avec la colonne "commentaires", et vous pouvez décrire ce que vous voulez décrire par rapport à ça. Et c'que j'ai simplement ajouté c'est une colonne pour voir si l'enfant il le fait seul, si il demande de l'aide pour le faire, ou si il a de l'aide qui lui est apportée sans qu'il ait forcément demandé cette aide..

Raphaëlle : Hmmm.

Marilyn : ..pour voir par rapport à l'autonomie pour chacun de ces comportements. Et pour voir justement une différence par rapport aux éducateurs, ou la personne en soutien, ou autre chose, par rapport au soutien gestuel, soutien visuel, etcetera, j'ai fait un petit code en haut, qu'on peut reporter après dans la grille. Donc par exemple, si heuu.. l'enfant, au moment collectif, j'prends un exemple.. heu.. pour chanter. Chanter, il chante seul. Donc on va juste mettre qu'il chante seul, et puis après si on veut dire si il chante heu, si il dit tous les mots ou pas, on peut détailler quelque chose là.

Raphaëlle : Préciser. Oui.

Marilyn : Par exemple s'il a besoin d'une aide pour heu, tenir son crayon ou son pinceau pendant l'activité créatrice, et qu'il a demandé l'aide, ben dans la colonne "aide demandée", on peut dire si c'est l'éducatrice, par exemple, si c'est toi, on met E, ou alors si c'est moi, soutien éducatif, on met S, ou si c'est un pair, parce que ça peut aussi être un enfant, qui aide, on met P.

Raphaëlle : Ok.

Marilyn : Mais ça peut être aussi une aide du soutien gestuel, c'est les gestes qui vont l'aider à comprendre, donc on peut mettre SG. Ou alors soutien visuel donc la frise, une frise dans les toilettes, une frise ou voilà, quelque chose qui l'a aidé ...

Jean-Loup : Hmmm.

Marilyn : ...au niveau du support visuel, ou alors un objet. Par exemple j' pense à Lise, avec les objets, pour passer d'une salle à l'autre, pour les transitions. Là on pourrait mettre "O". C'est le code que j'ai imaginé. Les différents types d'aide qui pourraient accompagner l'enfant. Et puis après, par rapport à ça, si ça l'aide à accomplir c'qu'il voulait accomplir, c'qu'il était en train de faire, ou pas, ben j'me suis dit : si ça réussit on met rien, et si ça réussit pas pour échec on peut mettre une croix, comme ça c'est facile de se rappeler : une croix, échec. Voilà.

Jean-Loup : Et tous ces codes tu les as introduits quelque part ?

Marilyn : Ouais, j'les ai mis en haut.

Jean-Loup : Ok.

Marilyn : Et j'ai gardé comme vous aviez mis : le nom de l'enfant, né le, et au lieu de mettre date j'ai mis semaine parce que je me suis dit vu que ce sera sur une semaine du coup l'observation... Donc ça c'est une première proposition pour l'activité dirigée, et y'en a une autre, que j'ai pensée, qui soit un peu plus libre dans le sens où on a toujours cette même liste de comportements, mais heu...on va pas forcément tout observer, et c'est pas forcément tout qui nous intéresse. (à Gladys) : Tu disais "des fois y'a des trucs dans la grille ils me servent à rien, ou c'est pas ce que je vais vouloir observer chez cet enfant", donc j'ai mis des numéros, en face de chaque comportement, et puis vous pouvez reporter, on peut reporter le numéro. Par exemple : "compte", il le fait seul alors c'est le 6, on reporte 6 dans seul, et on détaille là-dedans, ce qu'on veut détailler. Mais on va pas forcément détailler tous les comportements donc on a pas besoin qu'il y ait une ligne pour chaque comportement. Après faudra voir, vous, qu'est-ce qui vous semble le plus adapté pour les activités dirigées : un truc vraiment précis avec une ligne pour chaque truc, ou un truc plus libre comme ça. Et après, j'en ai fait une autre pour le jeu libre, donc dans la salle de jeu, ...

Raphaëlle : J'avais juste une question. Parce que la grille qu'on a en bas, c'est pas forcément qu'on prend une grille, on va dans la salle de jeu, et puis on le remplit en regardant l'enfant. Parce que ça s' peut qu'il va rester à la pâte à modeler tout d'un coup pendant une demie-heure, du coup on va observer quelque chose, des trucs mais...pas...pas beaucoup de matière pour pouvoir remplir une grille. Du coup, on observe "en général", et puis après ben, à la fin de la demie-journée, on se met, et puis on se dit "ah mais aujourd'hui j'ai observé ça et ça" et on remplit. Du coup, tes grilles à toi, on...t'aimerais qu'on les teste en observant comme ça ? Ou t'aimerais qu'on prenne une grille, pis on se mette heu.. à l'atelier, et tout d'un coup on observe Arnaud ou un autre enfant et puis on voit comment il fait ?

Marilyn : Ok alors moi j'avais mal compris. Moi j'pensais que vous utilisiez les grilles pendant que vous travailliez, que justement, la priorité évidemment c'est le groupe, savoir ce qui se passe autour, mais quand vous observez un enfant, dès que vous avez le temps et que vous observez un truc, tac vous notez, et vous avez la grille à côté, qui vous accompagne pendant la journée. Mais si c'est plutôt reporter à la fin de la journée, vous avez l'habitude de faire comme ça, on peut aussi faire comme ça. Mais moi j'pense plus...

Jean-Loup : Y'a pas de noir ou blanc en fait.

Marilyn : Ouais.

Jean-Loup : C'est heu.. Ca dépend du moment, ça dépend heu...

Marilyn : Si vous faites un mix des ...

Jean-Loup : P't'être qu'on veut observer ...

Marilyn : On peut faire un mix des deux aussi.

Jean-Loup : Non, mais y'a pas..! Là j'ai l'impression que, qu'on travaille uniquement de cette façon-là, uniquement comme ça, de façon linéaire, mais c'est pas... c'est pas du tout ça en fait.

Marilyn : Ouais.

Jean-Loup : Ca dépend vraiment de plein de choses ! La dynamique du moment, l'enfant, le temps - le temps au niveau timing - ...

Marilyn : Hmmm.

Jean-Loup : Donc voilà ...

Gladys : le nombre d'enfants inscrits à c'moment-là... 'fin tout ça, en fait.

Marilyn : Hmmm.

Jean-Loup : Peut-être qu'on a observé une fois mais j'dis "ah, mais là, c'était pas.. c'était pas clair donc j'vais attendre la semaine prochaine" 'fin...

Marilyn : Ouais.

Jean-Loup : Y'a pas.. y'a pas de règle en fait. C'est au cas par cas. Toi j'ai l'impression que c'est vraiment heu... tu vois c'que j'veux dire ? C'est vraiment détaillé : "Alors c'est sur une semaine, c'est en direct, telle telle telle façon", et on travaille pas comme ça en fait dans les, dans les observations dans les groupes.

Marilyn : Ok.

Jean-Loup : Et puis y'a beaucoup de feeling, y'a beaucoup de, d'expérience aussi. Tu vois ?

Marilyn : Hmmm.

Jean-Loup : Mais voilà c'est ...

Gladys : Par exemple, tu vois, Arnaud cette semaine, moi c'qui est prévu c'est qu'on va introduire la petite carte qu'on a fait pour les crises. Pour moi c'est ça qui est important cette semaine. Et puis mercredi il a le SEI qui vient. Heu..on va bosser autour de la crise, Arnaud. Pour moi j'trouve que

c'est beaucoup mettre sur Arnaud cette semaine par exemple encore un travail d'observation là-autour.

Marilyn : C'est trop. Ouais. Ok, ouais.

Raphaëlle : C'est surtout aussi que : SEI c'est une personne qui le suit à la maison qui vient l'observer dans le groupe, et puis ça change beaucoup le comportement des enfants. C'est déjà une personne en plus, c'est une personne qui vient d'un contexte...

Marilyn : Mais elle vient un seul jour ...?

Raphaëlle : Elle vient heu...

Gladys : Elle vient mercredi ouais.

Marilyn : Mais le reste de la semaine c'est ...

Raphaëlle : Ouais mais il vient que trois fois. Cet après-midi, demain après-midi et mercredi matin.

Marilyn : Et cet après-midi et demain après-midi ce serait trop de l'observer ..?

Raphaëlle : Bah Gladys elle...

Gladys : Bah pour moi c'est mettre en place cette histoire de gestion de la crise, déjà. Pour moi, ...

Marilyn : Donc ça ferait trop ?

Gladys : ...on est pas dans un... On a pas de ... En fait c'est ça. Heu.. J'ai beaucoup de peine à voir le sens qui est mis autour de ton travail. Ton travail d'université j'comprends, mais un travail ici, moi je perds tout à coup ... Je sais pas si ça on s'comprend ...

Marilyn : Hmmm...

Gladys : Pour moi c'est qui est important là, ça va être important de mettre le paquet sur ces gestions de crise.

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Là il revient enfin de deux semaines où la semaine passé on l'a vu qu'une fois, de heu, comment il gère la crise et comment on arrive avec la grille qu'on a mis en place, à faire quelque chose. P't'être qu'on va rien arriver.

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Mais mercredi on a le SEI qui vient pour ça, entre autres. Et puis on a mis ça en place y'a deux semaines en arrière, et puis en fait il est pas venu parce qu'il était en Algérie, on l'savait pas, puis la semaine passée il avait une gastro il est reparti. Donc heu..

Marilyn : Donc tu penses que ce serait pas intéressant justement d'observer ça ? Ou ce serait trop de travail ? Trop de charge mentale ? Et ce serait mieux de reporter à la semaine suivante ou ...

Gladys : Alors, moi, 'fin.. j'trouve que ça fait très heu...souris de laboratoire quoi. 'fin...c'est un enfant, tu vois ? Et puis c't'enfant on fait déjà une expérience dessus cette semaine pour moi. Et puis j'trouve que ça fait déjà.. 'fin ch'ais pas comment vous heu.. déjà d'introduire ça j'trouve que c'est déjà pas mal pour Arnaud. Et de devoir encore observer tout ça pour moi on va déjà beaucoup observer tout ce qui est autour de la crise. Comment on arrive à ...

Marilyn : Nan mais le but c'est pas ...

Gladys : ...amener quelque chose et puis heu...

Marilyn : ... forcément d'observer tout ça mais que vous utilisiez,.. essayiez d'utiliser ça pour observer ce que vous avez besoin d'observer. C'est juste ça le but.

Gladys : Ouais. Parce que pour moi là maintenant Arnaud on est sur la crise. Mais en fait j'pense que c'est ça aussi qui est compliqué, c'est là où j'te parle de sens: c'est que nous on a un sens derrière chaque enfant. Et puis actuellement ben Arnaud on est là-dessus par exemple, maintenant, maintenant maintenant, parce qu'il y a eu un réseau il y a deux semaines en arrière, parce qu'il y a, tu vois ? Et puis que, heu... ouais, 'fin, j'sais pas ... après on peut parler d'autres heu...

Marilyn : Est-ce qu'on pourrait imaginer prendre un autre enfant ou ..? plutôt attendre la semaine prochaine ..?

Gladys : Bah moi j'm'attendais pas à ce que tu viennes avec un projet d'observation ! Pour moi l'observation elle doit se lier à quelque chose aussi, tu vois ?

Jean-Loup : Normalement ouais.

Gladys : Et c'est pas, tout à coup, y'a un enfant qu'on prend sur la liste et on l'observe sur ça ça ça 'fin... On observe cet enfant parce qu'on a un projet autour de lui.

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Tu vois ce que je veux dire ?

Marilyn : Mais vous avez un projet autour de ...

Raphaëlle (à Gladys) : ... Mais ça, ça on fait - pardon Marilyn - ça on fait pour nous, pour notre travail. Après, moi c'que j'comprends de Marilyn c'est que heu elle elle a pour son travail d'école, elle a besoin que nous on utilise une grille, du coup c'est comme si - pour moi- c'est comme si on mettait un enfant à disposition et puis du coup on fait la souris de laboratoire avec un enfant. Après bah, Arnaud, c'est voilà, c'est pas un bon moment, mais peut-être prendre un enfant qui vient plus souvent, comme ça on a, si un jour on peut, on observe, si un jour on peut pas remplir les grilles, on remplit pas, du coup, juste, pas, pas du tout en lien avec l'enfant problématique et puis tout ce qu'on met derrière, mais juste, pour valider ou pas la grille de Marilyn. Pour moi. Du coup est-ce que.. en fait c'est ça la question pour moi : est-ce qu'on rentre dans la demande de Marilyn de utiliser cette

grille, peut importe ce qu'on met derrière, juste pour évaluer le grille, et pas du tout l'enfant, pas du tout c'qu'on met dedans, tu vois ? C'est vraiment la ...

Gladys : Ok. C'est ça ? Évaluer ta grille ?

Marilyn : Oui.

Gladys : Ah ok.

Raphaëlle : C'est pas du tout, tu vois ? Après j'pense que si tu fais ça c'est aussi pour nous rendre un peu.. pour nous donner quelques outils mais, ...

Marilyn : Oui, si ça vous sert tant mieux disons...

Raphaëlle : Voilà. Mais à la base j'crois que c'est c'quon ...

Marilyn : ...Après, peut-être que ça vous sert à rien.

Raphaëlle : ..devait évaluer c'est le, l'outil qui est le grille, et pas "est-ce que l'enfant..", tu vois ? En tout cas c'est c'que ...

Marilyn : Faut pas qu'ça devienne une charge en plus, faut qu'ce soit faisable.

Jean-Loup : Moi c'est c'que j'ai compris aussi, ouais ouais.

Marilyn : Si cette semaine c'est trop, on peut imaginer faire la semaine suivante ou...

Raphaëlle (en même temps) : Arnaud c'est pas un bon exemple ..

Marilyn : Mais c'est oui, vraiment l'idée de tester heu, la grille.

Gladys : D'accord, tester la grille, ok.

Jean-Loup : Mais j pense que ce serait important que tu prennes en compte les remarques de Gladys pour l'élaboration de ta grille et pour l'évaluation après de ta grille à l'école.

Marilyn : Bien sûr !

Jean-Loup : Ou bien par rapport à ce que j'ai dit dans le sens ou heu.. faut être souple, tu vois ?

Marilyn : Mais c'est justement ça l'idée. Pendant que vous allez remplir la grille, vous allez vous rendre compte "ah bah ça ça sert à rien" ou bien "ah ça c'est mal fait, moi j'aurais préféré ça", et tout ça, c'est justement ça que..

Jean-Loup : .. que t'aimerais voir, hmmm.

Marilyn : ...qui m'intéresse en fait...

Jean-Loup : Ouais.

Marilyn : ...que j'aimerais voir. Donc si y'a des trucs que vous vous rendez compte qu'il y a pas la place, vous pouvez noter en dessous ou vous pouvez me rajouter une catégorie, ou.. vraiment le but c'est que à la fin de la semaine moi je puisse retravailler ça et vous faire un truc qui vous serve. Idéalement j'aimerais faire ça.

Jean-Loup : Hmmm.

Marilyn : Voilà.

Raphaëlle : Bah, pense pour moi c'est plus logique si on prend un enfant qui vient soit les matins soit les après-midis, soit tous les matins, soit tous les après-midis, pour qu'on puisse avoir une palette de temps, et puis bah même s'il est pas là lundi bah mardi il va revenir, ou.. tu vois ? Parce que..

Marilyn : Un enfant qui vient souvent sur la semaine ?

Raphaëlle : Moi j'pense. Si tu veux tester ton grille. Après on peut p't'être pas commencer cette semaine mais commencer la semaine prochaine, je sais pas ...

Marilyn : Mais donc ça serait un enfant qui a pas forcément un soutien ?

Gladys : Mais c'est denouveau là où je reviens sur heu l'intérêt de l'observation qu'est-ce que c'est ? Pour moi, c'est une manière de travailler aussi, sur "qu'est-ce qu'on observe?", le but de l'observation ? Et puis de là en fait tu tires une grille, tu tires des moments et tu tires un agenda. Enfin, tu vois ? Et j'ai l'impression que tout est pris en même temps.

Marilyn : Hmmm. Vous faites à chaque fois ça pour heu...

Gladys : Bah c'est pas que nous on fait.. moi j'ai toujours appris à travailler comme ça, et puis c'est ça qui fait sens pour moi.

Marilyn : Donc la grille que vous m'avez sortie la fois passée, vous l'utilisez pas en fait à chaque fois ?

Gladys : Non ! Des fois c'est des .. Non !

Jean-Loup : Non !

Gladys : On a plein d'outils mais qu'on a aussi nous !

Marilyn : Vous recréez des outils en fonction de chaque situation ?

Jean-Loup : Nous on utilise ce qu'on connaît, les outils qu'on a dans notre boîte à outils si tu veux.

Marilyn : Oui.

Jean-Loup : Tout simplement. Ca peut être une caméra. On filme.. On filme ! Après on regarde et puis on.. on analyse. Ca peut être une observation heu.. écrite, dans le sens où tu notes tout, ça peut être des grilles, ça peut être différentes grilles, ça peut être heu.. des personnes extérieures, ça peut être ... Enfin voilà, y'a pas de.. y'a beaucoup de souplesse et d'adaptation face aux situations en fait. C'est jamais sur une semaine..c'est.. enfin voilà. Enfin des fois oui, on est obligés, des fois pas, 'fin... ça demande beaucoup de, ouais, de souplesse. Vraiment. Mais là l'objectif là c'est de, d'analyser ton outil, que t'es en train de créer, donc moi j'vois pas forcément une pertinence absolue d'avoir un enfant qui a un soutien. Ca peut être ...

Gladys : Pour moi ça peut être n'importe quel enfant à n'importe quel moment.

Marilyn : Ouais, ok.

Jean-Loup : L'objectif c'est de, d'évaluer ta grille.

Gladys : Ouais. Du coup là pour moi c'est beaucoup plus clair ! Que de partir sur Arnaud, telle demi-journée... tu vois ? Comme c'est différent ?

Jean-Loup : Ensuite on l'utilisera pour des objectifs heu ...

Marilyn : Pour moi c'est un enfant comme un autre, entre guillemets, mais oui, ok.

Gladys : Ouais. C'est pas que c'est un enfant comme un autre ou pas un enfant comme un autre, c'est juste de, en fait, si on dit: "bah maintenant, c'est, on observe Arnaud", là t'arrives avec un nom et puis des demi-journées fixes, et puis j'te dis "ouuuh, mais on peut pas y aller comme ça" 'fin... non ? T'arrives pas à comprendre ? Haha

Marilyn : Non haha

Gladys : Non ? Haha, ouais mais j pense que c'est là où on a un p'tit, un p'tit décalage avec le sens qui est mis derrière.

Marilyn : Ouais.

Jean-Loup : Dans un premier temps on va pas analyser c'qu'on va noter sur la grille. On va évaluer ta grille, l'utilisation de la grille.

Gladys : Est-ce qu'on analyse ta grille ?

Marilyn : Maintenant ?

Gladys : Ouais.

Marilyn : Oui ! J'vous présente l'autre partie ? Parce que j'vous en ai pas encore parlé. (à Raphaëlle :) Là on est à combien de temps ?

Raphaëlle : On a encore cinq minutes.

Marilyn : Cinq minutes. Du coup l'autre partie c'était le jeu libre, soit à l'intérieur, dans la salle de jeux, soit à l'extérieur ou en salle de mouvement. Et j'ai fait une liste des occupations que les enfants peuvent faire dans l'idée d'entourer ce qu'on voit l'enfant faire comme ça on a une idée d'un peu, ce qui l'intéresse. Après, heu.. une partie sur la maturité du jeu, enfin en tout cas c'est ce que je retrouve dans la littérature, c'est de voir ou est-ce qu'il en est l'enfant, est-ce qu'il fait un usage symbolique des objets, donc par exemple est-ce que.. il va dire que ça (je prend un objet sur la table) c'est un micro ? Est-ce qu'il adopte un rôle pendant qu'il joue ? Est-ce qu'il joue un scénario, est-ce qu'il anticipe un scénario, donc il le planifie ? Et combien de temps est-ce que son jeu il dure : est-ce qu'il reste concentré longtemps sur un truc ou il passe vite à autre chose, il papillonne un peu dans la salle de jeux. Après, une partie sur la socialisation, donc est-ce qu'il est en train de chercher une chose à faire quand il arrive, par exemple le matin, est-ce qu'il va un peu comme ça, il erre un peu sans but, ou est-ce qu'il joue seul, est-ce qu'il observe les autres autour de lui, est-ce qu'il joue en co-présence, donc les uns à côté des autres mais pas vraiment ensemble ou est-ce qu'il joue en duo. Et là après à chaque fois on peut reprendre le numéro et détailler.

Heu, après par rapport à l'autonomie, est-ce qu'il a besoin d'aide, ou est-ce qu'il est.. il fait seul, ou demande de l'aide pour : choisir une occupation, pour débiter une activité, pour s'occuper et jouer, ou pour gérer les émotions. Par exemple y'a un conflit pour partager un objet, pour heu..je sais pas, une relation avec les autres enfants, et puis après une catégorie heu.. pour ce qui est plutôt motricité et cognition j'ai mis. Heu, donc par exemple, le dessin, vous avez mis "essuie-glace, gribouille, rond, bonhomme", et j'ai rajouté scène aussi, quand ils commencent à dessiner des maisons avec des trucs un peu plus compliquées...Heu, éveil aux livres. Donc est-ce que, j'ai mis est-ce qu'il consulte le livre seul, avec un adulte, est-ce qu'il est concentré de manière très soutenue ou est-ce qu'il papillonne, quel type de livres il lit : est-ce que c'est plutôt ceux avec beaucoup d'images, est-ce que c'est des trucs un peu plus compliqués.. Et après une dernière catégorie de manipulation d'objets, donc ça peut être les puzzles, pâte à modeler, habiller les poupées, etcetera, et quelle est la difficulté, par exemple le nombre de pièces, pour les puzzles, vous aviez dans votre grille, voilà.. on pourrait imaginer d'écrire d'autres choses par rapport à ça. La même chose exactement pour l'extérieur, sauf la maturité du jeu que j'ai enlevée, parce que je me suis dit on sera plus loin d'eux donc on verra ça moins facilement que dans la salle de jeux où on voit et on peut entendre ce qu'ils se disent etcetera. Et puis pour la motricité ben du coup c'est d'autres choses qui apparaissent, c'est si il pédale, il accélère, il freine, il lance, il attrape des choses, il saute, il court..voilà, les comportements qu'il peut avoir, et détailler par rapport à ça. Et puis..

Raphaëlle : Il reste deux minutes ...

Marilyn : Voilà. Donc j'peux... y'a denouveau deux propositions, donc une qui est plus, disons, comment dire, plus libre, où y'a denouveau ces encadrés où on peut détailler comme on veut en reportant les numéros, soit en ligne, par rapport à l'autonomie, avec le code, denouveau, qui est aussi mis en haut.

Raphaëlle : Hmmm.

Marilyn : Donc à vous de voir celle qui vous paraît la plus parlante pour heu.. le jeu libre et pour ce qui est plutôt dirigé. J'peux vous les montrer, si vous voulez les regarder.

Jean-Loup : Hmmm.

Raphaëlle : Du coup qu'est-ce que tu nous demandes maintenant ? Qu'est-ce qu'on doit te faire maintenant ?

Marilyn : Du coup qu'on choisisse un enfant, celui que vous voulez, et qu'on l'observe pendant la semaine, tous.

Raphaëlle : Oui, avec quelles grilles ? Les quatre ?

Marilyn : Non. Heu.. J pense que les quatre ça va être un peu trop. Peut-être se décider sur une des deux (parmi les grilles de jeu libre) et une des deux (parmi les grilles d'activité dirigée).

Raphaëlle : Ok. Du coup on a.. là c'est déjà... moins quart, moins vingt, il reste heu.. cinq minutes.

Marilyn : Ouais.

Gladys : On doit, on doit choisir une grille t'as dit ? Excuse-moi j'ai pas ...

Marilyn : Ouais. Une des deux là, et une des deux là-bas.

Raphaëlle : Une pour activité dirigée, et une pour heu jeu libre.

Marilyn : Voilà, ouais.

Jean-Loup : Tout en sachant que ...(se racle la gorge) c'est pour évaluer, la grille. Enfin, l'ergonomie de la grille j'ai envie de dire.

Marilyn : C'est ça, c'est ça.

Gladys : Mais heu la différence entre une grille et une grille... ah ouais. C'est simplement... Mais c'est la même chose ?

Marilyn : Le contenu c'est le même ouais. C'est juste la disposition.

Gladys : OK.

Marilyn : Là t'as la place pour noter c'que t'as envie, mais là, c'est plus.. c'est les mêmes catégories..tu vois ? Ca ça ressemble plus à c'que vous aviez (grille version B). Les comportements, les colonnes, et puis là les commentaires.

Raphaëlle : Celle-là.

Gladys : Ouais, moi j pense aussi ça.

Marilyn : Ca c'est p't'être plus parlant, j pense heu..

Raphaëlle : C'est la même.

Marilyn : A mon avis, ce qui est mieux pour activités dirigées c'est ça (version B) ...

Gladys : Hmmm.

Marilyn : Mais l'autre, peut-être c'est plus, mieux ... j'sais pas... haha

Raphaëlle : (s'adressant à moi en me tendant la grille écartée :) J'te donne celle-là. (à Gladys :) Là c'est juste comme ça et puis ici toutes les activités sont ...

Gladys : Bon moi j'aime mieux quand c'est des...

Raphaëlle : Moi ouais, moi j'trouve..aussi, ouais.

Gladys : .. c'est des grilles.

Raphaëlle : J'pense ça nous convient mieux quand c'est détaillé et pas les chiffres. Pas ...

Marilyn : Ok.

Jean-Loup : Les codes.

Raphaëlle : Vous voyez c'que j'veux dire ? Haha

Marilyn : Ouais y'a quand même les chiffres pour là et là.

Raphaëlle : Mais beaucoup moins que ...

Marilyn : ..Oui, beaucoup moins. Ok, ben..

Raphaëlle (au reste de l'équipe) : Et puis vous ?

Clémence : Heuuu, moi aussi j'suis moins chiffres heu..

Gladys : Du coup tu nous les laisses en bas, pour cette semaine, et puis on les remplit comme on arrive.

Ysaline : Donc toute l'équipe doit remplir ces grilles ?

Marilyn : Ouais, moi j'aimerais bien, donc heu ...

Ysaline : Ok.

Raphaëlle : Les stagiaires, les soutiens compris ..?

Marilyn : Ouais.

Raphaëlle : Du coup celle-là aussi.

Ysaline (s'adressant à moi :) : J'peux voir ?

Marilyn : Oui.

Jean-Loup : Par contre après y'aura un retour de l'équipe par rapport à comment ils se sont sentis avec les grilles, mais on va pas avoir plusieurs essais hein, ça va pas être possible.

Marilyn : Oui, justement. On peut faire ça sur la semaine et puis est-ce que vous avez du temps vendredi à midi ? Ou lundi prochain, pour en parler ?

Gladys : Plutôt lundi ? Y'aura pas Maëlle mais ...

Raphaëlle : Ouais, plutôt lundi.

Marilyn : Plutôt lundi ? Ok. Ben voilà. J'sais pas si heu.. vous voulez regarder plus en détail heu.., ou c'est bon pour vous, si vous avez d'autres questions, d'autres heu... Déjà y'a des trucs où vous vous dites "ah ça ça va pas du tout" ou j'sais pas ...

Raphaëlle : Là je ...

Gladys : Moi j'sais pas, faut qu'je vois, faut que j'la lise ...

Raphaëlle : Du coup, quand on la remplit, on est bien d'accord qu'on doit... on doit faire attention, réfléchir à l'utilité de la grille, et puis l'utilité heu.. la facilité de remplissage et tout ça ..?

Jean-Loup : C'est ça.

Raphaëlle : Ok. Pas du tout heu...

Marilyn : Hmmm. Et la pertinence des trucs que j'ai mis aussi !

Raphaëlle : Hmmm.

Marilyn : Si vous vous dites "ah ça ça sert à rien en fait" ou "ah ça j'me rends compte on observe jamais" ...

Raphaëlle : Hmmm.

Marilyn : Ou au contraire "il faudrait plus de détails pour ça"

Gladys : Et puis du coup on doit faire plusieurs photocopies ? Parce que t'en veux une par demie-journée ou comment on fait ?

Marilyn : Alors moi ce que j'avais compris c'est que vous remplissiez sur une semaine, tous ensemble, sur la même feuille, du coup c'est pour ça que j'ai fait qu'un exemplaire. Mais si vous voulez chacun remplir une grille ... c'est comme vous voulez.

Raphaëlle : En fait tu vois par exemple, le moment collectif ce qui est difficile, c'est que un jour peut-être - on va rester sur Arnaud même si on va pas l'observer - un jour il écoute, un autre jour il faut que Gladys s'assoie à côté de lui pour le calmer parce que il a pas envie de venir, et puis le troisième jour, c'est lui qui va mener l'accueil et puis c'est lui qui va chanter les chansons. Du coup heu...

Jean-Loup : Du coup y'a une grille exprès moment collectif si tu veux. Ou tu vas prendre plusieurs moments collectifs, et puis tu vas noter le ... après c'est de trouver le ...

Raphaëlle : Ou dans "commentaires" on mettrait.

Jean-Loup : .. et puis après c'est de trouver le déclencheur !

Gladys : Ouais et ça c'est tout le boulot aussi qu'on essaie de t'expliquer et j pense que t'as pas conscience, c'est que on va très vite, on se dit, en très peu de temps, untel untel quand on est assis à côté ça marche, le moment collectif, et d'autres ça marche pas du tout, et d'autres, tu vois ?

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Et puis, déjà ça, c'est des trucs, on a même pas besoin de se dire entre nous. On sait que Arnaud on va essayer de s'asseoir à côté, Ali aussi, heu.. 'fin j'peux t'faire toute une liste comme ça, mais qui est notée nulle part, ni dans une grille...ni.. nous on l'sait. A l'interne.

Marilyn : Ouais ouais.

Gladys : Et puis p't'être ça c'est pas toujours évident pour les personnes extérieures de comprendre. Pis du coup quand on est assis à côté - j'vais r'prendre Arnaud hein .. haha Arnaud - du coup y'a plein d'choses qu'on va faire. Du coup moi Olta, si je suis pas à côté d'elle et que j'lui dit pas "on fait le lapin, on s'assied par terre", elle va rien faire, tu vois ?

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Mais par exemple, là, j pense que c'est quelque chose qui va pas ressortir (sous-entendu dans la grille).

Marilyn : Qu'est-ce qui va pas ressortir ?

Gladys : Bah le fait que on a quelqu'un ou pas. Parce qu'il y a pas une grille ...

Marilyn : Ben si ...

Gladys : ... qui peut tout avoir ça, même celle qu'on a.

Marilyn : T'auras, en tout cas avec le code, t'auras le fait qu'il y a besoin d'aide parce que si tu lui a pas demandé de faire ça, elle le fait pas, les gestes.

Gladys : Ok.

Marilyn : C'est toi qui es intervenue.

Gladys : Ok, d'accord.

Marilyn : Tu vois ? Parce qu'il y a la colonne "aide apportée", sans qu'elle la demande.

Gladys : Ok. Mais par exemple ...

Marilyn : Donc tu pourras voir ...

Gladys : Voilà ...

Marilyn : ...vu que c'est en colonne que, elle a besoin de beaucoup d'aide pour le moment collectif, mais pas du tout pour les toilettes par exemple, parce que ça apparaît beaucoup de choses dans la colonne "seul".

Gladys : Ouais, d'accord, ok.

Marilyn : Enfin tu vois ce que je veux dire ?

Gladys : Ouais, ouais.

Marilyn : Enfin moi j'me suis dit visuellement peut-être ça va faire ressortir des choses...

Gladys : Ouais.

Marilyn : ...comme ça quand on prend la grille. Peut-être pas.

Gladys : Ouais, ouais, ouais.

Marilyn : C'est à tester, vraiment, et peut-être ça vous sert pas du tout parce que justement vous faites au cas par cas à chaque fois, chaque enfant, et ça a aucun sens, et peut-être que...

Raphaëlle : Bah c'est intéressant de voir aussi ...

Marilyn : ... peut-être que oui !

Raphaëlle : ...est-ce que, en remplissant la grille, justement, les choses qu'on sait déjà de l'enfant, va ressortir, ou pas du tout.

Gladys : Ouais.

Marilyn : Est-ce que ça confirme ce que vous pensez, ou en fait pas ?

Raphaëlle : Après, c'est pour nous ou pour elle, heu.. mais ...

Gladys : Hmmm, ouais.

Raphaëlle : Parce que ouais, peut-être c'est ça, c'est que nous on sait des choses, mais finalement, dans les grilles d'observation, ça va jamais sortir parce que les grilles sont conçues de manière trop heu...

Jean-Loup : ..figée.

Raphaëlle : Ouais, ou trop vaste, ou j'sais pas. Bon par contre heu, on, voilà (fait référence au temps qui est écoulé) ...

Gladys : Moi j'vais m'faire un café ! Qui veut un café aussi ?

Ysaline : Moi ça va merci.

Marilyn : Moi j'veux bien aussi.

Raphaëlle (à Gladys :) : Attention, renverse pas la caméra.

Gladys : Oui. Donc Raphaëlle, Marilyn, .. qui a dit ?

Marilyn : Oui.

Ysaline : Moi ça va merci.

Gladys : Marilyn tu prends comment le café ?

Marilyn : Avec du sucre. Sans lait.

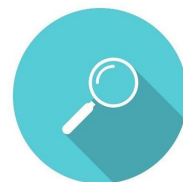
Gladys : Mais petit, heu.. noir ?

Marilyn : Oui.

Gladys : Ah ouais, le sucre il est sur la table. Petit avec une cuillère.

Création d'un outil d'observation

- Séance 3 -



*Un projet imaginé par et pour l'équipe éducative
d'une structure d'accueil de la petite enfance
lausannoise*

Ordre du jour

- ❑ Remise en contexte → 2 min
 - ❑ Evaluation de l'outil :
 - ❑ Globalement, Avantages et Inconvénients → 10 min
 - ❑ En détail, Quelques items spécifiques → 14 min
 - ❑ Conclusion et perspectives → 4 min
-
- 30 min

- **POURQUOI** : Dans quel but veut-on observer ?
- **QUOI** : Que veut-on observer ?
- **QUI** : Quel(s) enfant(s) observer ?
- **QUAND** : Dans quel contexte observer ?
- **COMMENT** : Combien d'observateurs ? Quelles références théoriques ?



Piste de travail retenue :

- Pour évaluer l'outil d'observation qui vise à :
 - faire le point sur le développement de l'enfant de manière globale.
 - mettre en évidence les éventuelles différences de réactions des **enfants** en fonction du type d'aide reçue (personne, nature du soutien), et en fonction du moment de la journée et du type d'activité (jeu libre VS activité dirigée).
- **Notamment l'utilisation des adaptations faites par la structure** (ex : frise WC, frise déroulement de la journée...)
- Une enfant fréquentant l'institution quasi-quotidiennement de manière à maximiser les opportunités de moments d'observation, sur une semaine.
- Durant **tous les moments**, en travaillant, dans les moments où cela est possible.
- **Toute l'équipe** participe aux observations (éducateurs, stagiaires et soutiens éducatifs compris).

Les observations sont réalisées en utilisant des **grilles d'observation** comportant des cases à cocher dont les items sont classés **par moment de la demi-journée**.
- ★ **Mise à l'essai des versions B des grilles d'observation proposées.**

Evaluation de l'outil par l'équipe

De manière générale ...

AVANTAGES

INCONVÉNIENTS & AMÉLIORATIONS

Evaluation de l'outil par l'équipe

Qualité et quantité d'informations obtenues

Praticabilité et faisabilité de la procédure

Attention, Temps, Complexité théorique

Utilité, Exhaustivité, Pertinence

Interprétations pendant l'observation

Analyse après l'observation

Evaluation de l'outil par l'équipe

Rôle de l'observateur

Influence du contexte

Conclusion

Quand peut-il être pertinent d'utiliser l'outil ? -----

Quelle serait la procédure optimale pour l'utiliser ? -----

Perspectives futures : Questions en suspens et pistes d'amélioration -----

Grille d'observation (partie 1) - Section A

Nom :		Né(e) le :		Semaine :	
CODE					
Type d'aide :		E/éducateur	S/soutien éducatif	P/pair	
Réussite :		X/Echec			
SG/Soutien gestuel					
SV/Soutien visuel					
O/objet					

JEU LIBRE				
Salle de jeux				
type d'occupation	pâte à modeler / dessin / jeu sensoriel / jeu de construction / livres / cuisine / voitures et trains / poupées / médecin / puzzle / suite logique-association / autre :			
maturité du jeu	1 fait un usage symbolique des objets / 2 adopte un rôle / 3 joue un scénario / 4 anticipe un scénario / 5 durée :			
SOCIALISATION	1 recherche occupation / 2 joue seul / 3 observe les pairs / 4 joue en coprésence / 5 joue en duo			
AUTONOMIE		SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOTEE
	choisir une occupation			
	débiter une activité			
	s'occuper et jouer			
	gérer émotions (ex: partage objets, relation pair, etc.)			
motricité fine & cognition	Dessin	essuie-glace / grabloille / rond / bonhomme - objet/ scène		
	Eveil aux livres	consulte seul / consulte avec adulte / concentration (papillon vs intérêt soutenu) / type de livre :		
	Manipulation d'objets (ex : puzzle, pâte à modeler, habillage poupées ...)	niveau difficulté (ex : nbr pièces, etc.)		

Extérieur & Salle de mouvement				
type d'occupation	tricycle / araignée / toboggan / jeux de sable / piscine à boules / installations à escalader / jeu symbolique / autre :			
SOCIALISATION	1 recherche occupation / 2 joue seul / 3 observe les pairs / 4 joue en coprésence / 5 joue en duo			
AUTONOMIE		SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOTEE
	choisir une occupation			
	débiter une activité			
	s'occuper et jouer			
	gérer émotions (ex: partage objets, relation pair, etc.)			
motricité fine et globale	pédale, frein, accélérateur / lance, attrape / auto / cours / galope / sautille / grimpe / manipule jeux de sable			

Grille d'observation (partie 1) - Section B

Nom :

Né(e) le :

Semaine :

CODE						
Type d'aide :	E/éducateur	S/soutien éducatif	P/pair		SG/Soutien gestuel	SV/Soutien visuel
Réussite :	X/Echec					Q/objet

ACTIVITES DIRIGÉES

	SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE	Commentaires
Moment collectif				
reste assis et concentré				
observe				
écoute				
compte				
fait les gestes				
chante				
prend la parole				
connaît le déroulement				
Autres				

Toilettes & Vestiaire				
baisse et monte pantalon				
s'essuie fesses				
remonte manches				
dose intensité jet robinet				
met bras dans manches				
zippe fermeture éclair				
enfile chaussures (et pantalon de pluie)				
Autres				

Arrivée ...				
amène un jouet				
suit un rituel d'adieu				
reste un moment seul				
sollicite un adulte				
sollicite un pair				

	SEUL	AIDE DEMANDEE	AIDE APPOREE	Commentaires
Activité créatrice				
tient crayon / pinceau				
plie				
déchire				
colle				
pince				
boutonne				
enfile perle				
Autres				

Gôuter				
choisit sa table				
mange avec les mains				
mange avec les couverts				
gôte				
mange				
discute				
termine				
reste assis				
se nettoie				
Autres				

... Transitions - Départ				
amène un objet transitionnel				
retrouve l'adulte				

séance n° 3	date : 18.03.19	durée : 38 min
Personnes présentes : <i>Raphaëlle, Gladys et Albert (éducateurs), Clémence (stagiaire pré HES), Maëlle et Ysaline (étudiantes ES travaillant comme éducatrices).</i>		
Contexte de l'entretien : La séance se déroule dans la salle de réunion de l'institution de la petite enfance, avec les membres de l'équipe pédagogique travaillant dans la structure ce jour-là. La plupart d'entre eux prennent leur repas pendant la séance. Je suis très curieuse d'avoir un retour de toute l'équipe à propos des grilles remplies.		

Je lance l'enregistrement vidéo et termine de positionner la caméra.

Marilyn : Je vais décaler un peu pour qu'on voie bien, voilà.

Gladys : Et pour tes enregistrements Marilyn, nous on a juste mis les.. moi j'ai mis les .. les prénoms des enfants et puis on va parler des prénoms des enfants donc heuu.. toi t'es au clair avec toutes ces données ?

Marilyn : Oui, ce sera tout anonymisé (un grand bruit couvre le dernier mot).

Gladys : Ce sera tout ..?

Marilyn : Anonymisé.

Gladys : Anonymisé, ok.

J'attends que Maëlle, qui est arrivée un peu après parce qu'elle ne travaillait pas dans la structure la matinée, prenne place aussi, et je lance l'enregistrement audio.

Marilyn : Voilà.. Alors pour aujourd'hui c'est moi qui vais essayer de gérer le temps, j'veis me mettre déjà un chrono. Et puis, heu.. j'veis commencer juste par remettre un peu en contexte parce que Maëlle elle était pas là la fois passée..fin voilà, que tout le monde soit au même niveau, et puis après je vous propose de faire en trois temps : les avantages et inconvénients de manière très générale de ce que vous avez pensé de la grille, des choses que vous aimeriez améliorer, et heu, après plus en détail, par rapport à certains aspects, j'ai fait un peu une grille où j'ai des questions plus précises, et puis après une conclusion et les perspectives si heu.. on veut imaginer une suite avec heu..ça. Du coup, juste revenir sur le pourquoi on observait avec cet outil, c'est pour évaluer l'outil, ça on l'avait dit, heu.. et pour moi c'était l'idée d'utiliser une grille qui permette de faire le point de manière globale sur le développement de l'enfant, et puis de voir si y'avait des différences selon le type de soutien apporté. Heu.. qu'est-ce qu'on observait ? Ben par exemple, notamment les adaptations faites par la structure, donc les frises pour les WCs, pour le déroulement de la journée, etcetera. Qui est-ce qu'on observait ? On s'était mis d'accord sur Zélie du coup, parce qu'elle fréquente l'institution régulièrement, presque tous les jours, comme ça on avait plus de moments pour l'observer. Heu..Quand ? Durant tous les moments, en travaillant, dans les moments où c'était possible pour vous, de prendre le temps de noter, ou après. Et on avait dit que tout le monde essayait de participer à ces observations, heu, éducateurs et stagiaires et soutiens éducatifs compris, et qu'on utilisait la grille

heu..voilà, pour compléter heu.. par moments de la demie-journée, et on avait choisi celle avec les lignes des comportements plus précis.

Gladys : Moi j’pense pas qu’on avait dit que les éd..les stagiaires le faisaient. Parce que sinon j’aurais réagi. Les stagiaires font pas encore d’observations.

Marilyn : Ok.

Gladys : J’pense pas qu’on a dit ça. Mais...

Marilyn : J’sais pas, moi quand j’ai réécouté la vidéo de la réunion de la fois passée pour retranscrire j’ai retenu cette information-là.

Gladys : Ok.

Marilyn : On avait dit “tout le monde essaie de..”

Gladys : Alors “tout le monde” pour moi c’était dans le personnel..

Marilyn : les éducateurs ?

Gladys : ..parce que c’est une histoire d’équipe heu.. fixe.

Marilyn : Ok, donc c’est vous qui avez fait, que les éducateurs. D’accord. Du coup, heummm, bah, comme ça, de manière générale, qu’est-ce que vous avez pensé en termes d’avantages, d’inconvénients, ce qui vous a manqué, ce qu’il faudrait améliorer ?

L’équipe reste d’abord silencieuse.

Gladys : Pour moi ça peut être Maëlle aussi ..

Maëlle : Ouais.

Gladys : ..parce qu’elle est dans l’équipe ! (elle rit) si jamais, que tu saches, mais..

Maëlle : Moi j’ai regardé la grille mais j’ai pas faite.

Marilyn : Mais t’as quand même des idées de choses qu’il faudrait changer heu..même si t’as pas rempli ?

Maëlle : Nan.

Marilyn : Tu peux aussi dire des choses.

Maëlle : Ouais, ok.

Marilyn : Et tout le monde hein !

Albert : Bon, déjà quelque chose dans les avantages, c'est que j'aimais assez c'est que c'est tout sur une page. Comme c'est structuré c'est grille, on a tout à portée de..d'oeil. Et j'trouve assez facile à..à remplir. Ça faisait deux pages mais disons j'trouve que ça c'était assez bien..contrairement à l'autre, qu'on a quand même beaucoup d'pages, et moi j'ai pas mal de peine à m'y retrouver.

Gladys : Bon, là (en référence à ma proposition de grille testée) on a quand même deux pages hein..en effet.

Albert : Oui ! Hmmm.

Marilyn : Ouais.

Raphaëlle : Ben moi j'trouvais intéressant justement de..de voir heu.. comment l'enfant réagissait, et puis d'avoir heu..observé si avec le soutien qu'on lui apporte, ben ça s'améliore ou pas, et puis est-ce que c'est la frise, ou est-ce que c'est les gestes, ou est-ce que c'est juste parole, ou c'est l'enfant qui va tout seul vers heu..j'trouve ça c'est intéressant dans cette grille, que y'a pas juste observer l'enfant tel quel, mais aussi, en lien, justement, avec tout ce qu'on a déjà mis en place.

Marilyn : Par rapport à ça t'as un exemple, de ce que..? Est-ce que t'as pu voir..

Raphaëlle : ..au vestiaire..

Marilyn : ...est-ce que tu t'es rendue compte, en faisant justement cette observation avec ça (la grille testée) ..?

Raphaëlle : Bah au vestiaire, bah j'ai pu observer est-ce que c'était plus facile heu si heu..y'avait juste la parole, ou si c'était plus facile si y'avait les gestes de s'habiller, ou si je montrais la, le pantalon, ou si elle a regardé le picto et puis heu..voilà.

Marilyn : Ça t'a permis de découper en plusieurs bouts, et de voir si ça marche oui on non et de le noter comme ça, c'est ça que tu veux dire ?

Raphaëlle : Oui, ça m'a permis de voir comment heu..qu'est-ce qui heu..qu'est-ce qui marchait le plus.

Marilyn : Ok. Mais du coup c'est quoi qui marche le plus ?

Raphaëlle : Heuuu... C'est les gestes.. heuu.. c'est les pictos et les gestes.

Marilyn : Pas mimer ?

Raphaëlle : Heuuu..le geste, c'est mimer, ouais.

Marilyn : Ok.

Raphaëlle : Et, par contre heu, comme elle montrait heu.. sur la frise heu.. le, un peu le déroulement, de qu'est-ce qu'il faut mettre maintenant et puis heu, elle, elle a, du coup elle elle allait justement, presque, plus facilement toute seule vers la frise pour se repérer heu qu'est-ce qu'elle doit mettre

maintenant, mais, c'était pas encore assez, du coup elle s'repérait, elle savait qu'est-ce qu'elle doit prendre, mais, une fois, quand elle avait le pantalon dans les mains ben..c'est comme si elle savait pas quoi faire avec. Elle savait mais voilà, il fallait redire "mets le pantalon, et mets la veste" pour que ça marche.

Marilyn : Mais tu parlais quand même toujours ?

Raphaëlle : Oui.

Marilyn : Oui ? Tu, ouais. Est-ce que vous avez observé la même chose, en l'observant au vestiaire, si vous l'avez observée au vestiaire ?

Gladys : Heu, oui, ouais ! Moi j'dirais c'est la relation à l'adulte vraiment qui est importante aussi, qui compte, ouais. Mais j'ai observé la même chose ouais.

Marilyn : Et la grille telle qu'elle est, elle te permet de noter ça ?

Gladys : Hmmm.. oui, ouais, j'trouve qu'y'avait pas mal de choses qui étaient possible de noter par ce biais-là, et puis d'utiliser bah, comme ça a été dit quoi, de morceler un peu ces différents soutiens en fait, ouais.

Raphaëlle : Après, par rapport à, comme j't'avais fait le retour déjà avant, par rapport à des autres enfants, je pense que..la grille, elle est un peu trop heu..exigeant ! Haha, je sais pas comment expliquer. C'est que, j'aurais aimé qu'il y a une phrase qui dit "l'enfant il reconnaît ses habits", par exemple. Ou l'enfant, si je viens, si j'lui dis "prends ta veste", il sait qu'est-ce qu'il doit m'amener.

Marilyn : Hmmm. Donc par rapport à des items plus spécifiques, on pourra pas remarquer certaines choses.. et y'avait des trucs qui étaient trop avancés par rapport à l'âge des enfants peut-être ?

Albert : Voilà. Style heu.. "zipper la fermeture éclair", nous y'a.. c'est des écoliers qui arrivent. C'est très rare que quelqu'un arrive chez nous.

Marilyn : Hmmm. Donc ça c'est, si on prend l'exemple de cette catégorie, qu'est-ce qu'il faudrait comme liste de comportements qu'on observe et on dit "oui ou non" il y a ? Raphaëlle elle disait reconnaître ses habits, parmi ceux de tous les enfants. Qu'est-ce qu'il y a d'autre qui est important, pour vous ?

L'équipe reste silencieuse, pensante.

Albert : Hmmm...

Raphaëlle : Bah j't'avais déjà dit que, oui, parce que c'est les toilettes et vestiaires en même temps, du coup, j'ai pas tout heu.. "reste assis"..nan attends.. "baisse son pantalon"! "baisse et monte pantalon" et "enfile le pantalon de pluie" c'est la même chose, donc c'est le geste de remonter du coup bah voilà, il faut pas les deux, que "l'intensité du robinet" c'est beaucoup trop compliqué heuu, ça va pas, par contre "remonter les manches" oui. Ca c'est intéressant si l'enfant il fait, s'il arrive, s'il a besoin des pictos pour ça..(elle lit) hmm "essuie les fesses" : bah ça, ouais, aussi est-ce qu'il comprend qu'est-ce qu'on lui demande.. Puis... Ouais, moi déjà, reconnaître les affaires, reconnaître où est son

casier, et puis aussi heu, chaque pièce. Reconnaître, si je dis “amène tes chaussures”, bah est-ce qu’il va reconnaître quelles sont ses chaussures et puis qu’est-ce qu’il va ..?

Marilyn : Hmm. Peut-être qu’il ramène des chaussures au lieu d’amener un pantalon, donc ça c’est déjà bien, mais c’est au moins les siennes. Donc tu vas pouvoir aussi noter.. tu pourrais noter ça avec la grille ?

Raphaëlle : Aussi, ouais ! Ca veut dire qu’il reconnaît pas ses affaires ! Du coup bah...

Marilyn : Mais il sait reconnaître, distinguer en tout cas des chaussures de..d’un autre vêtement.

Raphaëlle : Oui.

Albert : Hmm.

Raphaëlle : Mais, tu vois, du coup j’ai aussi observer un peu sa compréhension. Que dans ces..dans ces items, bah, y’avait pas vraiment quelque chose qui me disait qu’il pouvait.. qui me faire comprendre si l’enfant il comprend pas.

Marilyn : Et qu’est-ce qui te permet de savoir si l’enfant il a compris ou pas ? C’est si il fait ce que tu lui demandes ? Parce que tu peux pas savoir si il a compris si tu regardes juste et ..

Raphaëlle : Bah si j’ai dit “remonte tes manches” et l’enfant il réagit pas, bah peut-être il m’a pas compris !

Marilyn : Ouais.

Raphaëlle : Si j’ai dit, “remonte tes manches” en montrant l’image, bah il a compris peut-être en regardant l’image, et si en regardant l’image il a pas compris, ben j’ai pu lui dire “remonte tes manches” en faisant le geste, du coup, bah, tu vois, au bout d’un moment heu...

Marilyn : .. il va comprendre.

Raphaëlle : ..j’ai l’impression que..ça c’est.. il va comprendre heu.. ou peut-être pas, et j’ai dû lui dire chaque fois lui dire heu.. en mettant, en faisant le geste.

Marilyn (s’adressant à Clémence, Maëlle et Ysaline) : Ok. De manière générale, vous auriez des trucs, comme ça, saillants, à rajouter ?

Gladys : Bah moi aussi j’ai mis compréhension / langage, pour moi c’est pas.. pour moi ça reste un complément en fait la grille, maintenant, par exemple. C’est qui est super intéressant c’est que, j’ai l’impression que c’est c’est qui nous manque maintenant par rapport à c’est qu’on a mis en place c’est tout le rapport au soutien, qu’il soit gestuel, frise, pictos, images, enfin voilà, et c’est quelque chose qui nous manque dans dans.. nos outils à nous hein, au niveau de l’observation. On l’a fait mais on a pas une grille là-dessus. Mais sinon pour moi on est pas dans du développement général. On est pas.. Y’a la compréhension au langage, on peut pas les..les..noter là-dessus, heu.. gestion des frustrations, non plus, heu, comment on va chercher l’enfant, heu, comment il va chercher l’ad.. c’est du psycho-affectif en fait, c’est c’est ce que dit Raphaëlle.

Marilyn : Pourquoi gestion des frustrations ? Parce que si par exemple la frustration elle arrive au moment collectif, t'as pas un endroit où le noter (sur la grille testée) ?

Gladys : Heummm...

Marilyn : Tu vois c'que j'veux dire ? Y'avait aussi une catégorie "autres".

Gladys : Oui mais alors le "autres" en fait, il est énorme en fait, tu vois ?

Marilyn : Faudrait plus de place.

Gladys : Voilà, exactement, c'est pas suffisant, tu vois ?

Marilyn : Parce que, si tu réfléchis à une frustration au moment collectif, ça pourrait être quoi ?

Albert : C'est comment il gère la frustration.

Gladys : Ouais, en fait c'est gérer la frustration.

Albert : Est-ce qu'il s'en sort tout seul, est-ce qu'il a besoin..

Gladys : Ouais, ouais.. Comme Arnaud, pour l'amener..

Marilyn : Mais cette frustration elle est toujours liée à quelque chose...

Gladys : Arnaud, pour la frustration, on a mis en place une mini-frise, on essaie de mettre. Pour le moment ça marche pas, mais est-ce que ça va marcher ou pas, par exemple, tu vois ? En fait, c'est avec nos outils, comment on..

Marilyn : Oui, mais c'que j'essaie de dire c'est que ça arrive toujours dans un lieu. Par exemple, Arnaud, quand il va faire une crise, ça va être au moment où on est en train de faire le jeu dans la salle de jeux..

Gladys : Oui, mais ça donne aussi, par rapport au développement de l'enfant, où il en est. La gestion de la frustration elle se fait beaucoup entre deux et trois ans, si Arnaud à cinq ans qui la fait toujours pas, et comment il doit la faire et comment il peut passer au-dessus..on est dans quelque chose heu.. pour moi c'est comme le langage par exemple. Là on peut pas évaluer le langage, alors que le langage heu, ben y'a tout un développement entre deux ans et cinq ans on va pas évaluer l'enfant de la même manière.

Marilyn : Pour moi, la compréhension, le langage, tout c'que tu dis..les émotions, c'est des choses qu'on peut voir à travers des moments de la journée et des activités que l'enfant il va faire.

Gladys : Oui ! Mais par exemple, je sais pas, "fais une phrase", "dis combien de mots", "comprend c'qu'on lui dit"..

Marilyn : Mais la phrase justement, si il dit une phrase, tu peux le voir justement, je sais pas heu.. au moment du goûter, où il dit, je sais pas.. “Tiens Gladys, je te donne de la banane.”, alors là tu peux noter il a dit ça, tac, à ce moment-là il l’a dit.

Raphaëlle : Mais peut-être il va pas le dire à ce moment-là. C’est juste que ..

Marilyn : Oui, peut-être qu’il le dit à un autre moment et du coup on le dit au moment où il l’a dit. ‘Fin, pour moi, cette grille, elle empêche pas de faire des observations par rapport au langage et..

Gladys : Ok !

Marilyn : C’est pas dans une catégorie spécifique que pour cette heu.. compétence on va dire,..

Gladys : Nan parce que t’as dit, là tout à l’heure, que c’était des observations pour le développement général. T’as dit ça tout à l’heure. Pour moi on est pas dans du développement général. Parce que, on a plein d’items qui sont pas dedans ! Tu vois ? C’est ça qu’j’veux dire. C’est qu’y’a pas ben.. compréhension, le psycho-affectif, le langage, il est pas là-dedans. ‘Fin la compréhension oui, mais du coup quand y’a du matériel ou heu..

Marilyn : Ouais, alors j’veis pas ça d’la même manière. Pour moi y’aurait une manière d’observer qui est par chronologie, en fait c’est ça, et puis après, de ça, ben si on a observé que il a dit heu.. je veux de la banane, à tel moment, on le sait, et puis ensuite, de ces observations chronologiques sur une demie-journée ou sur j’sais pas, cinq demies-journées, on peut faire un truc général où on reporte dans une grille justement, avec des catégories, qu’est-ce qu’on peut voir de l’autonomie, du langage..de la socialisation, et puis on tire tous ces points qu’on a observé dans plein des moments différents, et on peut en dire quelque chose, de manière résumée. Vous voyez c’que j’veux dire ? Pour moi l’un n’empêche pas l’autre en fait.

Albert : Mais alors j’pense que si tu veux faire comme ça la case “autre” elle doit être beaucoup plus grande pour no..bah comme tu dis, pour noter des choses..diverses.

Marilyn : Mais j’pense que c’que vous dites un peu, c’est qu’il manquerait une autre grille justement, par heu.. par compétences, ..

Raphaëlle ou Gladys : Hmmm.

Marilyn : ..ou comme t’as dit heu, psycho-social, psycho-affectif, etcetera, dans laquelle on pourrait reporter tout ça dans un second temps. Pour moi.

Gladys : Hmmm.

Marilyn : Et ça j’l’ai pas travaillé. J’veis ai juste proposé celle par moments parce que c’était déjà pas mal mais...ouais.

Gladys : Mais ‘fin pour moi on est pas dans du général parce qu’il y a pas ça. C’est ça aussi qu’j’veux dire. On peut pas isoler l’enfant que par rapport aux aides qu’il a besoin pour fonctionner sur un groupe ! Il y a plein d’autres choses encore !

Marilyn : C'est trop axé sur l'autonomie ?

Gladys : Ouais ! Ouais. Et puis une autre manière aussi d'utiliser l'autonomie et de pouvoir y faire face aussi.

Marilyn : D'accord. Du coup maintenant j vais prendre plutôt point par point des trucs un peu heu...

Gladys : Et puis y'a aussi le temps, la concentration par exemple, aussi, qu'on peut pas évaluer avec ça.

Marilyn : Ouais ..

Gladys : Ca on peut pas évaluer avec ça par exemple. Mais denouveau ! C'est denouveau quelque chose où.. si on l'mettait dans "autres" il faudrait denouveau un grand.. tu vois ?

Marilyn : Mais quand tu dis concentration, par exemple, pour moi, j'prends un exemple..moment collectif heu.. nan, pas moment collectif. J'vais prendre le moment où ils sont dans la salle de jeux, "s'occuper et jouer", bah si il arrive à l'faire pendant longtemps, seul, on peut noter dans "seul" que il a joué..bah on a observé 10 minutes à faire la cuisine.

Gladys : Ophélie, elle fait plein de moments où elle joue seule, mais tout à coup elle décroche, et puis elle fait ça (mime la réaction d'Ophélie en tournant la tête vers le côté et regardant vers le haut), et puis elle regarde les anges qui passent.

Marilyn : Ouais.

Gladys : Mais comment tu le notes dans une grille, tu vois ? Heu.. plein d'enfants j'peux te dire la même chose !

Raphaëlle : C'est pas parce que l'enfant il est assis, au même endroit, pendant longtemps qu'il est concentré..

Albert : ..Qu'il joue seul.

Gladys : Ouais ! chose à..

Albert : C'est un peu la même chose qu'on avait avec Zélie.

Gladys : Ouais, aussi !

Albert : Jane elle était venue dire bah voilà, elle est là, on dirait qu'elle attend, qu'elle fait rien, pour mettre son pantalon, mais Jane elle avait l'impression que son regard était tout le temps capté par d'autres choses, ça veut dire que la concentration sur l'activité qu'elle doit faire elle est pas là. Oui, elle reste. La première impression c'est : oui, elle reste devant son pantalon pendant dix minutes, mais en fait, non, elle est pas concentrée sur ce pantalon.

Marilyn : Mais ça, vous pouvez le noter : "reste mais ne semble pas concentrée".

Gladys : Hmmm.

Marilyn : Nan ?

Gladys : C'est pas ça.

Albert : Ouais..nan..

Gladys : Du coup on est dans du jugement. L'idée d'une grille c'est de pas être dans du jugement ! C'est aussi d'se dire mais : qu'est-ce qu'on peut lister quand on voit qu'elle décroche par exemple ? Tu vois ? Est-ce qu'elle est toujours dans la même position ? Est-ce que c'est parce qu'il y a quelqu'un qui passe, est-ce que c'est heu.. c'est le bruit..est-ce que..tu vois ?

Marilyn : Hmmm. Ok. J vous propose de passer à la suite si ça va pour vous ? Vers des trucs plus heu.. détaillées ?

Gladys : Hmmm.

Marilyn : Par rapport à la qualité et la quantité d'information que vous avez pu obtenir avec cette grille, qu'est-ce que vous en avez pensé ? Est-ce que vous avez pu reprendre un peu les différentes grilles que vous avez pu remplir, et puis avoir une vision générale de l'enfant avec ça ? Est-ce que c'était satisfaisant ? Est-ce qu'il vous manquait beaucoup d'choses ? Après si c'est répéter c'que vous avez déjà dit on va pas s'répéter mais si vous avez des choses supplémentaires par rapport à ça..?

Raphaëlle : Ben j pense, en tout cas pour ma part, qu'il fallait observer.. beaucoup plus longtemps, heu.. qu'une semaine, même si elle vient toutes les demies-journées, pour heu..avoir heu.. tous les éléments pour remplir toute la grille. Parce que par exemple au goûter, bah.. si on mange pas de yaourt, elle mange pas avec les couverts, du coup on peut pas observer ça. Si elle mange juste les biscuits qui sont secs, qu'ils ont pas besoin de se laver les mains, on peut pas voir si elle se nettoie. Y'a deux-trois choses, un peu précises, qu'on peut pas observer. En fait il faut mettre, vraiment, les enfants dans une situation pour pouvoir l'observer, et puis en tout cas pendant cette semaine-là on a pas.. on a pas fait. J pense cette semaine c'était un peu court pour pouvoir heu..

Marilyn : Ok. Et vous imaginez pas après justement compléter avec toutes les connaissances que vous avez déjà de Zélie pour préparer un entretien avec les parents, j'imagine que vous l'avez déjà vue manger avec une cuillère ou pas donc vous savez dire aux parents "ben ça elle arrive à faire, elle a pas de problème", ou au contraire, "elle arrive toujours pas à prendre une cuillère pour manger seule un yaourt".

Albert : Ben on pourrait mais l but de l'observation c'est de.. c'est finalement de..

Marilyn : C'est juste se servir de l'outil ?

Albert : Moi j trouve ! Parce que le risque, si on y va comment on pense que c'est, c'est qu'on biaise un peu l'observation. Donc j suis assez d'accord que j pense que pour n'importe quel enfant, en l'occurrence oui, Zélie on la connaît, mais que ça demanderait un peu plus qu'une semaine pour valider un peu les, les différents..

Marilyn : Ca demanderait combien de temps vous pensez, pour avoir une vision .. heu.. suffisamment.. exhaustive ? D'un enfant ?

Gladys : Après, ça dépend c'qu'on va observer pour l'enfant. Qu'est-ce qu'on fait : est-ce que c'est un entretien de parents ? Est-ce que c'est un réseau pour aller à l'école ? c'est..

Marilyn : Si c'est un entretien de parents qui dit juste heu.. "j'veux savoir comment mon enfant il va dans la crèche, de manière générale".

Gladys : Alors bah du coup, on va p't'être, peut-être hein, pas forcément observer le fait qu'il mange avec une cuillère ou pas, tu vois ? En fait on va.. Moi chaque fois, j'ai un outil différent. Donc y'a un bout, j'vais faire avec la grille générale, et puis après ben, justement, maintenant ben, pour moi c'est aussi une prise de conscience que on a rien par rapport à l'utilisation des outils qu'on a mis en place, du coup ce serait de faire, d'utiliser quelque chose de ce type-là pour les outils qu'on met en place, et puis après ben j'vais, moi par exemple ça, moi j'vais pas utiliser ça par exemple si je dois parler de Matteo, Matteo heu.. le grand Matteo, tu vois ? Parce que lui, on sait qu'il est, qu'au niveau autonomie on a aucun..on a aucune question dessus. Ce sera plus sur le fait qu'il s'ennuie chez nous, qu'est-ce qu'on peut mettre en place, sa relation avec sa soeur, j'en sais rien..ça dépend aussi d'la demande du parent, et puis où on en est avec l'enfant.

Marilyn : Hmmm. Ok. Heu, par rapport à l'attention que ça vous a demandé, le temps, heu..le complexité pour remplir la grille, qu'est-ce que vous auriez à dire ?

Albert : Moi je trouve que..bah moi j'ai pas réussi à remplir beaucoup de temps, mais je trouve qu'elle se..j'suis venu jeudi, j'avais pas d'explications de ta part ou comme ça, et j'ai trouvé que c'était quand même assez clair, qu'elle se remplissait assez facilement.

Marilyn : Ok.

Raphaëlle : Ouais, j'trouve aussi. C'est assez facile. Par contre, bah moi j'mettais des X même si à chaque fois X..pour moi X c'était juste heu..

Gladys : C'était juste une coche.

Raphaëlle : Ouais, c'est juste cocher. Beh du coup, j'ai mis...

Albert : Ah ouais, j'ai pas vu. Ouais, X en fait c'est échec, c'est ça ?

Gladys : Toi aussi t'as fait ?

Albert : Ouais, bah j'ai pas.. ouais, c'est vrai que nous..[BROUHAHA INCOMPRÉHENSIBLE]

Marilyn : Après, utilité, exhaustivité, pertinence, donc ça on a déjà pas mal parlé j'pense..

Albert, Gladys et Raphaëlle : Hmmm.

Marilyn : Heuu.. interprétations pendant l'observation ? Est-ce que ça vous a demandé de faire des interprétations pendant que vous observiez, ou vous arriviez juste à noter, vraiment strictement ce que vous avez vu ? Comment vous avez géré ça ?

Gladys : heu..ré-expl..heu dis, j'ai pas compris.

Marilyn : Parce qu'il y a certains outils d'observation, qui sont un peu compliqués parce que on les utilise et puis ça nous demande déjà d'interpréter ce qu'on a vu, quelle était l'intention de l'enfant quand il est allé chercher un truc pour l'amener à un copain, et là, est-ce que vous aviez déjà l'impression que vous deviez faire déjà des interprétations quand vous notiez c'que vous aviez vu ? Ou vous avez réussi à faire la part des deux ? Ou comment vous avez géré ça ?

Albert : J'trouve la section B, c'est assez facile de pas interpréter. La section A..

Marilyn : Quand tu dis section B c'est ..

Albert : Ouais la grille..j'montre, c'est celle-là.

Marilyn : Ouais les activités dirigées.

Albert : Ouais. Que l'autre, dans le jeu libre, pour moi, y'a quand même un p'tit bout d'interprétation, par rapport heu.. aux différents niveaux. Heu...Est-ce que vraiment elle est en train d'observer ses pairs ou pas, est-ce qu'elle joue seule, elle joue en co-présence, elle joue en duo, pour moi, là, y'a forcément un pti bout d'interprétation qui rentre en jeu.

Marilyn : Et c'est gênant ça ?

Albert : Hmmm, non ! J'pense pour éviter ça, là aussi, ça demanderait un peu plus de temps d'observation de..

Marilyn : ..expliciter, de préciser en fait qu'est-ce qu'on a vu, de justifier si là on part plutôt dans telle catégorie ou telle autre.

Albert : Oui, et puis j'pense de l'faire plusieurs fois par différentes personnes, puis de dire "ok, moi j'ai vu, j'ai eu l'impression de voir ça", si Raphaëlle, Gladys, Maëlle voient aussi la même chose sur une durée plus ou moins longue j'pense que c'est...

Marilyn : Est-ce que t'as un exemple par rapport à ça ? T'as pu observer un bout de..?

Albert : Heu, moi j'avais fait, elle joue un moment à la poupée, j'avais l'impression qu'elle jouait seule, mais en même temps y'avait quand même des autres enfants autour d'elle, et p't'être qu'elle avait l'impression de jouer avec, ou moi en tout cas, j'voyais pas ses interactions p't'être qu'elle avait avec et..voilà. En l'occurrence j'avais pas trop l'impression. Mais, voilà, il y a quand même un p'tit bout de subjectif qui rentre là-dedans j'pense.

Marilyn : Ok. Heumm, et puis après heu, est-ce que après l'observation, est-ce que vous vous êtes posés un peu pour regarder "ok ces trois ou deux grilles que j'ai remplies, qu'est-ce que j'arrive à en

comprendre ? Est-ce que c'est clair à la lecture ? Ce que j'arrive à en r'tirer ? Ou est-ce que c'est compliqué et j'mise dans l'détail et je m'y perds ? Ou comment .. l'analyse entre guillemets ..?

Raphaëlle : Ben on a pas eu le temps de...

Marilyn : Vous avez pas eu le temps ?

Gladys : Non...

Marilyn : Ok. Bah alors après, par rapport au rôle que vous avez eu dans l'observation, est-ce que vous êtes intervenus pour voir "ah bah si j'dis un truc, quelle réaction ça va avoir" heu, est-ce que ça va..qu'est-ce que ça peut changer ? Ou est-ce que vous êtes plutôt restés en retrait. Est-ce que vous avez participé dans l'observation, ou est-ce que vous êtes restés heu..

Gladys : Heu moi j'ai essayé de participer heu..

Raphaëlle : Moi j'ai participé aussi.

Gladys : Pour Zélie, j'ai réussi à un moment, à prendre un peu de temps mais...

Marilyn : Ok.

Albert : Moi, en l'occurrence, pour le jeu avec la poupée j'étais en retrait. C'était un moment de jeu libre dans la salle de jeux.

Marilyn : Et vous avez des choses à dire par rapport à ça ? C'était utile de.. d'entrer en matière, ou de rester en retrait ? ou .. par rapport à cet aspect-là je sais pas si vous avez des trucs à dire mais..

Gladys : Ben dans l'idéal, j'crois que c'est toi aussi qui le disais, si je peux faire en retrait, c'est génial, maintenant, dans l'temps où... on y arrive pas. Pour ça moi j'suis quand même convaincue qu'une observation elle se fait en retrait au maximum. Après ben voilà, maintenant c'est vraiment un manque de temps heu..

Albert : ..à disposition.

Gladys : Ouais.

Raphaëlle : Après ça dépend aussi du moment, parce qu'au moment du vestiaire, on est, là, c'est sûr et certain, que si on laisse Zélie faire toute seule, bah.. ça risque de prendre heu...j'sais pas, on a jamais réussi à lâcher jusqu'au bout, et puis parce que au bout d'un moment y'a papa qui arrive et c'est lui qui fait tout ! Mais.. au bout d'un moment en fait heu, même si on laisse un p'tit peu libre, bah.. si on veut mettre en place un soutien gestuel, ou bien, les gestes que nous on fait, ou bien montrer les pictos, ben finalement, on doit quand même intervenir et puis heu..

Marilyn : Hmmm.

Raphaëlle : Même si on laisse un p'tit bout, ben si on veut voir si heu..tout c'qu'on a mis en place fonctionne, bah c'est nous qu'on doit quand même heu.. intervenir.

Marilyn : Hmmmm. Après, moi j'me demandais aussi, est-ce que vous avez pu observer une influence du contexte ? Dans le sens où, est-ce que, ben justement, peut-être vous avez pas eu le temps, vous avez pas pris le temps de.. de comparer les différentes grilles que vous avez remplies mais est-ce que vous avez vu une différence si heu.. l'enfant il est dans la salle de jeu, dans un endroit qui est fermé, ou dehors, en train de jouer à l'extérieur, mais le jeu libre aussi, ou plutôt dans les activités qui sont plus dirigées, une différence de l'espace en fait. Est-ce que ça impacte ce qu'on peut voir des enfants ou pas ?

Albert : Heuu...

Gladys : Ben moi pas avec ça ! Mais c'est des discussions qu'on a, sur Arnaud à l'extérieur ben.. mais pas avec ça.

Marilyn : Ok. Bon.

Albert : Nan mais j'pense que là aussi ça d'manderait beaucoup de temps ! Parce qu'on pourrait partir de ça ! Et de dire "ok, là on est dans la salle de jeux, qu'est-ce qui se passe?" Ben ça demanderait p't'être trois observations dans la salle de jeux, "ok là on est dehors", ça de manderait quelques unes dehors, pour après pouvoir faire un peu la synthèse de ces différentes.. observations et voir ce qu'on peut en retirer.

Marilyn : Hmmmm.

Albert : J'pense qu'encore une fois c'est une histoire de temps et que on arrive à faire un bout un peu ça en travaillant, observer un peu ça, et de se questionner là-dessus heu.. au quotidien en travaillant.

Marilyn : Ouais. Alors pour finir heu, pour vous, quand est-ce que ça pourrait être pertinent d'utiliser ça ? Si heu, vous teniez à le ré-utiliser ici ?

L'équipe reste silencieuse.

Marilyn : Je me demandais aussi quelle serait la procédure optimale pour l'utiliser. Donc, par exemple, justement, se mettre d'accord sur une durée minimale de demies-journées à observer, pour avoir un maximum d'infos remplies sur ces grilles, ou heu.. ouais, qu'est-ce qu'il faudrait absolument avoir vu, et qu'est-ce qui est pas indispensable, ce genre de choses ?

Gladys : Mais pour moi là les demies-journées ça dépend denouveau de qu'est-ce qu'on observe, quoi, le moment, heu.. y'a des enfants qui ont des des choses très stables, 'fin un développement très stable. Moi je sais que Matteo demain il va pas pas savoir s'habiller, tu vois ? Par contre, ben, Zélie en c'moment ça bouge beaucoup parce qu'on a mis en place le.. les pictos, par exemple. Et puis ch'ais pas, tout à l'heure on parlait de Lise, toutes les deux, on sait qu'il y a un truc qui a marché aujourd'hui, moi, la semaine prochaine j'suis pas sûre que ça marche ! Parce qu'on est dans le handicap, parce que c'est trop giclé, parce que y'a.. 'fin ça part dans tous les sens, pour moi, on peut pas du tout répondre à cette question. C'est pas possible.

Marilyn : Ok. Donc une procédure ce serait trop.. ce serait pas possible de la fixer parce que ça dépend trop de.. des cas, des questions qu'on se pose, de...

Gladys : Moi, d'mon point de vue.

Marilyn : ... du développement de l'enfant, de..

Albert : Moi j'trouve ! Après, peut-être qu'on pourrait l'utiliser pour un enfant justement où on s'pose des questions justement, où il faut beaucoup être présent, parce que je rejoins Gladys, c'est assez intéressant, si il dit est-ce qu'il fait seul, est-ce qu'il a une aide demandée ou de.. quelle aide il a besoin. Et puis, ouais, on a jamais vraiment réfléchi comme ça, donc, d'utiliser de cette manière pour un enfant qui nous questionnerait beaucoup, où on doit beaucoup être présent, j pense que ça peut être bien. Encore une fois, c'est dur, j pense, effectivement, de faire une procédure, de dire "ok, dans tel cas on l'utilise ou non", c'est trop compliqué, ça nous restreint trop.

Marilyn : Hmmm. Mais pour un enfant comme Matteo par exemple, si les parents ils disent "bah, on voudrait savoir comment ça se passe", et de manière globale vous devez dire un truc, vous vous y prenez comment du coup ?

Gladys : Ben ça dépend qu'est-ce que, où est le souci que nous on s'poserait ou que les parents s'poseraient par exemple.

Marilyn : Parce que sinon ils viendraient pas vous voir et ils vous demanderaient pas un entretien, tout simplement, si ils ont pas de question ? Si c'est juste pour savoir comment ça.. comment ça va ?

Gladys : Non.

Marilyn : Ils vous demandent juste pas ? Ok... J'pensais que oui aha.

Gladys : Non, et puis nous on est pas comme dans d'autres institutions où on met d'toutes façons en place un entretien parce qu'on a heu..100 et quelques enfants par année donc au niveau des heures c'est impossible de l'faire.

Marilyn : Donc en fait à chaque fois qu'il y a un entretien avec des parents c'est pour une question particulière ?

Albert et Gladys : Oui.

Gladys : Ouais, ouais.

Albert : Ça dépend de quelles difficultés.

Marilyn : J'crois qu'il y avait des parents qui voulaient juste savoir heu...

Gladys : .. mais si y'a un parent qui veut savoir et puis nous on se dit : on a aucune question, on va le faire ! C'est la demande du parent, aussi. Mais si on devait fixer nous heu 120 entretiens dans l'année : un entretien c'est : entre la préparation, la discussion en colloque, l'heure d'entretien, la retranscription.. j'sais pas, y'en a pour quatre heures pour un entretien, c'est impossible ! Même notre THPE nous permet pas de l'faire.

Albert : Et puis finalement, le parent qui veut “juste savoir”, c’est souvent qu’il a des inquiétudes, ou qu’il y a quand même une..problématique, ‘fin... y’a quand même quelque chose derrière.

Marilyn : Ouais. Ben.. voilà, je sais pas si vous avez des questions.. encore, ou des trucs que j’aurais pas demandés ?

Ysaline : Moi j’pense que ça pourrait aider à faire connaissance avec un enfant qui vient d’arriver.. ou [incompréhensible], ça peut être intéressant.

Marilyn : Ouais ? Qui vient d’arriver dans la structure tu dis ?

Ysaline : Ouais.

L’équipe reste silencieuse.

Marilyn : Vous en pensez quoi ?

Gladys : Bah, denouveau, ‘fin, pour moi, mettre des enfants dans des grilles c’est pas..c’est pas mon travail ! Pour moi, un enfant j’vais le mettre dans une grille à un moment donné si y’a une difficulté qu’j’ai discutée avec mes collègues, et puis qu’ces difficultés on va.. on s’dit, bah oui, faut qu’on observe parce que heu, j’sais pas, on s’pose des questions. Mais heu..

Marilyn : Mais ce serait pas un moyen d’avoir justement un point de départ ? Et puis après, si plus tard y’a une question, peut-être y’en a pas, tant mieux y’a pas besoin de faire un entretien, et puis observer, etcetera, mais de dire “ok, comparé à quand il est arrivé, ça nous permet quand même de voir tout ce bout qu’il a fait déjà, ce sur quoi il a avancé.. alors oui, il a des difficultés sur tel point, mais sur tel autre on voit qu’il y a quand même un p’tit progrès.

Gladys : Mais pour moi un enfant c’est une évolution ! Y’a pas forcément.. mais même s’il a..on a tous hein une évolution, on a tous des difficultés, et puis on a tous des points forts et des points faibles.

Marilyn : Oui, justement.

Gladys : Et puis pour moi j’trouve que c’est..pour moi ce serait beaucoup plus de s’dire “mais comment bah..j’sais pas, Zélie elle s’habille toujours pas seule” : pourquoi ? Elle s’habille pas seule parce qu’elle a besoin de l’aide à côté absolument. Les pictos, les images, ça marche pas tant qu’y’a pas la relation. Tant qu’y’a pas quelqu’un qui lui dit.. tant que.. tu vois ? C’est pas heu.. Moi aussi en tant que parent, si ma fille à deux ans et trois mois elle a reconnu ses habits ou qu’elle les a reconnus à deux ans et huit mois j’en ai rien à balancer, ‘fin vraiment, mais vraiment. Et j’espère que les parents ici aussi n’en ont rien à faire, tu vois ? Pour moi, surcharger d’informations des choses qui n’ont pas d’sens, ça a pas d’sens quoi ! ‘Fin..

Marilyn : Hmmm.

Albert : Ouais, le risque après est quand même grand de mettre heu.. dans des cases finalement ! Et puis d’s’en dire “ah mince”, comme tu dis, “il reconnaît pas ses chaussures à deux ans et trois mois” mais, peut-être qu’il va le reconnaître trois mois après les autres, et c’est pas grave !

Marilyn : Parce que pour vous en fait, utiliser une grille au début, pour marquer un..pour moi, j’le vois seulement comme un point de départ pour aider l’enfant au mieux, mais pour vous ce serait labelliser et puis dire “ah, ça va biaiser notre regard, et puis on va le traiter d’une manière différente, on va le discriminer”. Vous le voyez de cette manière-là, si j’comprends bien ?

Gladys : Mais, pour nous aussi, on aide pas forcément un enfant !

Raphaëlle : Moi en tout cas quand, quand on accueille un nouvel enfant, ben il y a des priorités. Alors la première chose c’est : les séparations. Est-ce que la séparation ça s’passe bien..

Gladys : Hmmm.

Raphaëlle : ..du coup y’a tout qui est le côté affectif : est-ce qu’il a besoin de doudou, pas besoin de doudou, est-ce qu’il se sépare heu.. il a besoin d’être pris de bras en bras, ou est-ce qu’il va par terre, du coup, le.. au début, c’est ça. Après, c’est les transitions. Est-ce que les transitions d’une salle à l’autre ça va, et puis bah c’est petit à petit ! Au début bah.. j’veais pas observer est-ce qu’il sait se remonter les manches, tu vois ? A la limite..

Albert : Après huit mois, s’il a pas..

Raphaëlle : ..un peu, les choses les plus importantes au début, et puis plus il vient, plus bah, là je suis en train de connaître que oui bah, la séparation c’est comme ça ça se passe mieux, et puis bah..je vais observer peut-être d’autres choses. Que.. ouais. En tout cas, pour moi, j’veais pas.. ouais, y’a des choses qui sont moins.. importantes.. Comment ?

Marilyn : Tu remplis qu’un petit bout de la grille parce que c’est ce qui est important à c’moment là.

Gladys : Mais c’est même pas remplir un bout d’la grille ! C’matin, t’as vécu avec nous la matinée. Alessio, c’est c’que dit Raphaëlle. Alessio on en est à se.. elle doit se..il ou elle, je sais plus où j’en suis, haha

L’équipe : Elle.

Gladys : ..elle doit se séparer, tu vois ? On en est que là quoi ! Donc une grille comme ça, on en a, personne n’en a rien à faire ! Ni pour le bien d’Alessio, ni pour les parents, ni nous pour travailler avec, tu vois ? On en est même pas à passer à table avec elle, on en est même pas à se dire..’fin..on est pas du tout là-dessus. On en est à se comprendre et puis à se séparer, à être clair avec le parent, qu’il vienne, que.. tu vois ? D’avoir un lien, quelque chose qui se pose, et puis on en est là ! Et puis ch’ais pas moi, Lise, aujourd’hui, j’ai juste essayé de faire un endroit qui la contient un moment pour.. tu vois ? On est sur un monde complètement différent ! Et puis j’sais pas moi, notre petit Matteo on est sur quelque chose où il est tout l’temps croché à l’adulte, ben.. voilà ! On a séparé des enfants, des enfants heu.. des fratries. On a séparé des dynamiques, on était là c’matin. J’ai pas.. Puis moi, même si Ophélie ou Océane, qui est bientôt à l’école, ne mange pas avec la cuillère, c’est pas dramatique, c’est pas grave ! Ma mission c’est pas de lui apprendre à manger avec la cuillère.

Marilyn : Ouais, mais c’est pas c’que je disais non plus. On s’comprend ou bien ?

Gladys : Ouais, mais parce que pour moi y'a pas forcément d'évolution absolument. Moi, y'a un bien-être de l'enfant auquel il faut arriver, et puis chez un enfant, chez Alessio ce sera la séparation, et puis Lise c'est juste qu'elle soit pas trop éclatée sur la matinée, 'fin.. Après, ben, on peut rebouger et puis changer, tu vois ? Mais en fait on est pas sur heu..

Marilyn : Moi j'voyais pas ça en fait comme un truc où faut remplir absolument toutes les cases. C'est juste un support pour voir est-ce que ça peut vous être utile pour voir des trucs ou pas. Pour moi, justement, si mange avec la cuillère ça sert à rien, bah on remplit pas manger avec la cuillère haha. Mais là..j'vais pas non plus vous prendre quinze heures pour ça ! Et puis, j'voulais juste vous dire que du coup bah j'vais essayer de prendre en compte ce que vous avez dit, et faire une version..finale disons, et si vous voulez bien j'peux venir vous la présenter une fois, sur le temps que vous voulez bien m'accorder pour ça.

Gladys : Ouais.

Marilyn : J'vous laisse me redire une date, j'sais pas si vous arrivez déjà à me dire maintenant ou bien..

Raphaëlle : Pour le retour ?

Marilyn : Parce que du coup j'viens pas jeudi.

Raphaëlle : Ouais, bah.. d'toutes façons là on a pas.. cette semaine, jeudi heu, on a déjà quelque chose.

Marilyn : Lundi prochain ?

Albert : On r'garde, on discute et on te dit.

Marilyn : Bah merci beaucoup.

Albert : Merci à toi ! Dai dai dai ! On a vingt minutes avec Maëlle !

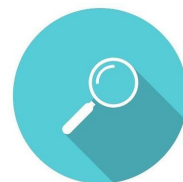
Gladys : Ah ouais !

Maëlle : Ca passe vite !

Raphaëlle (s'adressant à moi) : T'arrives juste à éteindre le ..?

Création d'un outil d'observation

- Séance 4 -



*Un projet imaginé par et pour l'équipe éducative
d'une structure d'accueil de la petite enfance
lausannoise*

- ❑ Remise en contexte → 2 min
 - ❑ Présentation de l'outil et discussion → 13 min
 - ❑ Question : Retour sur la démarche de travail
-
- 15 min

- **POURQUOI** : Dans quel but veut-on observer ?
- **QUOI** : Que veut-on observer ?
- **QUI** : Quel(s) enfant(s) observer ?
- **QUAND** : Dans quel contexte observer ?
- **COMMENT** : Quelle démarche ?



Piste de travail retenue :

- *Pour mieux comprendre le type d'aide qui est utile aux enfants, en considérant notamment l'utilisation qui est faite des différentes adaptations de la crèche (ex : frise WC, frise déroulement de la journée...).*
- *- le **contexte** dans lequel une aide est demandée ou apportée : les caractéristiques liées à l'enfant le jour de l'observation, celles du groupe d'enfants en présence, ainsi que les moments de la demi-journée durant lesquels l'enfant demande ou reçoit de l'aide.*
- le type d'aide apportée ou demandée (personne délivrant l'aide + nature de l'aide + nombre de répétitions ou de combinaisons)
*- l'**impact** du type d'aide apporté (personne apportant l'aide, nature de l'aide) sur la réaction de l'enfant*
- *Un enfant auprès duquel l'**équipe éducative intervient fréquemment** et dont le développement peut poser question.*
- *Durant **tous les moments**, en travaillant, dans les moments où cela est possible.*
- *Les **éducateurs et soutiens éducatifs** peuvent participer aux observations.*
*Les observations sont réalisées en utilisant une **grille d'observation** organisée par **moment de la demi-journée** et comportant des cases à cocher et des encadrés à remplir.*
*Plusieurs **observations des mêmes moments** de la demi-journée (réalisées par un même observateur ou des observateurs différents) sont réalisées. Les observations doivent idéalement s'étaler sur une **période de temps** qui soit la **plus courte possible**.*

- ★ *Grille d'observation ciblant l'aide demandée et reçue par les enfants*
+ Grille d'analyse de l'autorégulation et l'hétérorégulation

De manière générale ...

AVANTAGES

- A/ Le format est pratique : tout tient sur deux pages A4, et on a tout sous les yeux lors du remplissage d'un moment. (VS autre grille de la crèche avec 4 pages à remplir)
- A/ Facilité de remplissage. (VS plus difficile de s'y retrouver sur celle de la crèche)
- R/ Remplit sa fonction : permet de voir la réaction de l'enfant au type d'aide apporté, et de mettre en lumière des différences.
- R/ Les observations faites permettent de mettre en lumière l'utilisation faite des différentes adaptations de la crèche, et c'est intéressant.
- R/ Le séquençage de l'observation en points précis permet de distinguer ce qui marche le plus parmi les différentes manières d'aider. + G/
- La grille peut servir de support pour discuter entre membres de l'équipe de si les observations faites par les uns corroborent celles des autres.
- R/ Item "remonter les manches" à garder
- R/ Item "essuie les fesses" à garder, pour voir la compréhension de l'enfant face à la consigne
- G/ La grille a permis de susciter la réflexion : prise de conscience du manque d'un outil permettant d'évaluer les adaptations faites par la structure.

Code : A/Albert, G/Gladys, R/Raphaëlle, Y/Ysaline.

- + en cas de personne d'accord avec l'avis exprimé
- en cas de désaccord avec l'avis exprimé

INCONVÉNIENTS & AMÉLIORATIONS

- R/ Le contenu est parfois inadapté/trop exigeant pour l'évaluation de tous les enfants :
 - R/ Item "reconnait ses affaires" à ajouter
 - A/ Item "zippe sa fermeture éclair" à supprimer
 - R/ Items "baisse + enfile pantalon" à fusionner
 - R/ Item "doser intensité du robinet" à supprimer
 - R/ Item "reconnait son casier" à ajouter
 - R/ Item "distingue ses vêtements les uns des autres" à ajouter
- R/ La grille ne permet pas vraiment d'évaluer la compréhension de l'enfant d'une consigne donnée.
- G/ La grille est trop axée sur l'aide apportée à l'enfant pour fonctionner dans un groupe, son autonomie, et elle n'est pas pertinente pour évaluer le développement global de l'enfant car il manque des éléments de l'ordre : du langage (notamment la compréhension), du psycho-affectif (gestion des émotions dont les frustrations), la cognition (durée de concentration) etc.
- G/ + R/ Stabilité d'un enfant dans un lieu n'équivaut pas forcément à concentration longue, et le fait qu'un enfant fasse des choses seul ne se traduit pas nécessairement par autonomie.
- R/ Une observation plus longue qu'une semaine aurait été nécessaire pour remplir toutes les cases de la grille, même pour un enfant fréquentant la structure quasi-quotidiennement.
- R/ Certains items ne sont observables que si la situation se présente (ex : utiliser couverts, se nettoyer les mains) : les mettre dans la situation en question est donc indispensable à voir le comportement ou non.

Qualité et quantité d'informations obtenues

- G/ La grille permet de noter pas mal de choses.

Praticabilité et faisabilité de la procédure

Attention, Temps, Complexité théorique

- A/ La grille est claire et peut être comprise sans mode d'emploi ou explications. + R/
- R/ confusion possible entre X pour symboliser une coche ou le code pour échec.

Utilité, Exhaustivité, Pertinence -----

- Pas de réponse de l'équipe car avis déjà exprimé dans l'évaluation de manière générale.

Interprétations pendant l'observation -----

- A/ La section B (portant sur les activités dirigées) est facile à remplir sans faire d'interprétations.
- A/ La section A (portant sur le jeu libre) demande une part d'interprétation de la part de l'observateur en ce qui concerne le type de relation entretenu avec les pairs par l'enfant qui joue : est-ce qu'il joue vraiment seul ? Est-ce qu'on le perçoit comme jouant seul mais il pense être en réalité en train de jouer avec les autres enfants près de lui ? Cette part de subjectivité dans la prise de données n'est pas gênante mais pour la faire diminuer, pour s'assurer de la nature de la relation que l'enfant entretient avec ses pairs, ça demande de répéter l'observation à plusieurs reprises et de la confronter au regard d'autres observateurs, aux impressions des collègues.

Analyse après l'observation -----

- R/ Pas eu le temps de comparer les différentes grilles remplies pour en faire une analyse. + G/

Rôle de l'observateur

- G/ Observation majoritairement participante mais aussi un peu "en retrait" pendant observation jeu de puzzle avec soutien adulte : convaincue qu'une bonne observation doit se faire en retrait.
- R/ Observation participante au vestiaire : la posture dépend du moment observé, mais l'observation des effets des adaptations mises en place par la crèche ne peut être séparée de l'intervention faite auprès de l'enfant par l'adulte qui en teste l'impact en les utilisant.
- A/ Observation "en retrait" en salle de jeux : difficile d'entendre et voir exactement tout ce qui se passait, compliqué de ne pas tomber dans l'interprétation.

Influence du contexte

- G/ L'influence du contexte ne peut pas être observée avec cette grille.
- A/ L'influence du contexte pourrait être observée avec cette grille mais ça demanderait de faire plusieurs observations dans les différents espaces pour lesquels on cherche à identifier un éventuel contraste.

Conclusion

Quand peut-il être pertinent d'utiliser l'outil ? -----

- A/ La grille pourrait être utile pour observer un enfant auprès duquel l'équipe intervient très fréquemment, et à propos duquel elle se questionne, car la grille permet de focaliser le regard sur l'aide demandée ou reçue par l'enfant, et la nature de cette aide, chose à laquelle l'équipe n'avait jamais réfléchi de cette manière.
- G/ + A/ La grille ne serait pas utile pour faire le point sur le développement d'un enfant de manière globale car une telle observation n'est jamais faite du fait qu'elle n'est que très rarement demandée (par les parents de l'enfant ou autre..), et que la structure d'accueil ne dispose pas de THPE suffisant pour prévoir un entretien de parents par enfant pour faire un retour global sur comment va l'enfant dans la crèche. Les observations faites partent toujours d'une question plus précise qui est posée, d'un problème identifié ou soupçonné.
- Y/ La grille pourrait être utile pour faire connaissance avec un enfant nouvellement arrivé dans la structure. - G/ On ne fait pas d'observation d'un enfant avec une grille à son arrivée parce que le propre de la fonction d'éducateur n'est pas celle de "mettre dans des grilles". - A/ On risque de mettre l'enfant dans une case alors que le fait qu'il arrive à adopter un comportement donné à un âge donné n'a pas d'importance. -R/ A l'arrivée d'un nouvel enfant dans la structure, il n'est pas pertinent de faire une observation globale : on avance par étapes selon certaines priorités : d'abord on observe la séparation, ensuite les transitions, et enfin on pourra commencer à porter son regard sur d'autres choses.
- G/ Tout enfant et toute personne de manière générale est une constante évolution, donc il n'est pas pertinent de montrer une photo de cette évolution à un moment T parce que l'enfant sera déjà différent demain. En plus, observer un enfant sans qu'il y ait un problème à régler représente une surcharge de travail pour les éducateurs et une surcharge d'informations non-pertinentes pour les parents (ex d'info : âge auquel l'enfant a su reconnaître ses vêtements seul). Aussi, le rôle de l'éducateur n'est pas celui d'enseigner certains comportements (ex : manger avec une cuillère), mais plutôt de favoriser le bien-être de l'enfant et de lui permettre d'expérimenter des choses différentes.

Quelle serait la procédure optimale pour l'utiliser ? -----

- G/ On ne peut pas donner de réponse à cette question car il est impossible de fixer une procédure, au niveau du temps à dédier à l'observation, car le développement de l'enfant est très différent en termes de stabilité d'un enfant à l'autre : très peu d'observations suffiraient pour certains, tandis que même avec beaucoup d'observations pour d'autres, pas sûr qu'on comprenne mieux. + A/ fixer une procédure, dans le sens de décider quelles conditions l'enfant devrait remplir pour que la grille soit utilisée pour l'observer, serait trop restrictif pour l'équipe.

De manière générale ...

AVANTAGES

- G/ Nouveauté de la grille dans le fait de porter sur le type de soutien qui aide l'enfant à comprendre : "d'où part l'enfant", qui est une piste d'aspect à utiliser par la structure. Le support utilisé par l'enfant.
- G/ Avoir le support de la grille sous les yeux a permis de comprendre des choses, et de prendre conscience que ce qui pourrait être intéressant d'observer, maintenant, c'est l'évolution qui a été faite par les enfants depuis la mise en place des différents outils.
- G/ Format A4 pratique à transporter, avec un moment par feuille idéalement, parce qu'une feuille plus grande qu'un format A4 serait compliqué à transporter dans la salle, et à manipuler.
- G/ Préférence pour une grille qui peut rapidement être complétée en cochant des cases. Un texte doit accompagner ces cases cochées.
- R/ Il faudrait garder les items par ligne, parce que c'est plus pratique à remplir que des numéros à reporter et détailler pour les activités dirigées.
- R/ Item "enfiler les chaussures" à garder.

INCONVÉNIENTS & AMÉLIORATIONS/QUESTIONS EN SUSPENS

- G/ Il manque toujours à certains moments des informations dans les grilles : Ici, manque notamment au niveau du langage, de la compréhension orale, et de l'attention.
- G/ Il y a beaucoup de choses, comme dans l'autre grille utilisée par la crèche, qui sont trop compliquées à regarder avec les enfants présents. Exemple : La concentration est un élément difficile à évaluer, donc item actuellement plutôt non complété dans les grilles.
- G/ Une grille, ça ne sera jamais suffisant. Il faut plusieurs grilles, et les affiner, et travailler en communiquant et collaborant avec les collègues de la structure mais aussi avec les personnes extérieures.
- G/ Il serait intéressant de détailler encore plus le type de support utilisé : photos, pictogrammes, soutien gestuel. Avoir un outil qui permette de se rendre compte de la plus-value des adaptations faites par la crèche.
- G/ Les différentes adaptations mises en place par la structure ne sont pas utilisées de la même manière, n'ont pas le même sens, pour chaque enfant. Le support visuel peut signifier : anticipation, blocage d'agressivité, top départ, objet transitionnel, représentation d'un moment ou objet, aide pour le développement de vocabulaire.
- Éventuellement proposer un autre code pour symboliser l'échec.
- R/ Certaines choses sont à observer pour pouvoir comprendre le développement de l'enfant, tandis que d'autres vont aussi être "observées" par les éducateurs dans le sens où on va y être attentif pour le bon fonctionnement des demies-journées (pour des raisons de sécurité ou de confort de l'adulte) mais ça ne va pas être pris en compte pour une évaluation globale (ex : doser intensité jet robinet).
- R/ Certains comportements de la grille ne sont pas adaptés à l'âge de tous les enfants. Par exemple, pour les enfants plus jeunes, au vestiaire, on ne va pas chercher à savoir si l'enfant sait s'habiller seul, mais on peut voir s'il sait reconnaître ses affaires. Évaluer sur les comportements figurant dans la grille ne permet pas de voir pour un plus petit s'il a compris ou non : distinction entre le "faire" et "comprendre". Autre exemple donné : distinguer chaque individualité en sachant la nommer (Versus nommer tous les adultes "Hélène" et tous les enfants "Momo").
- R/ Certaines choses relèvent du scolaire et ne sont pas pertinentes à observer en crèche. Si l'enfant sait faire telle chose, tant mieux, mais on n'a pas cette attente envers lui à cet âge.
- R/ Baisser et mettre le pantalon aux toilettes = mettre le pantalon de pluie aux vestiaires. Même geste. Par conséquent, pas nécessaire d'observer le geste à deux reprises vu que les catégories toilettes et vestiaire sont regroupées dans la grille.

Grille d'observation hétérorégulation comportements

Nom de l'enfant :	Né(e) le :	Date :	Matin / Après-Midi	Nbr d'enfants accueillis :	Remarques diverses enfant (sommeil, état émotionnel, etc.) :
-------------------	------------	--------	--------------------	----------------------------	--

	Quand ?	Quoi ?	Comment ?	Quel impact ?	Et après ?
	Moment de la demie-journée	Observation de l'enfant	Nature de l'aide	Nature de la réaction	Pistes interprétatives, questions en suspens et pistes de travail
	Arrivée Moment collectif Salle de Jeux Toilettes Activité créatrice Salle de Mouvement Goûter Vestiaire Extérieur Départ	Aide demandée	E/Educateur S/Soutien éducatif P/Pair Support : frise temporelle, frise WC, frise vestiaire, objet transitionnel, etc.	Réussite Echec	
<u>Exemple de remplissage</u>	x dynamique de groupe tranquille	Léa se tortille sur mes genoux et me tire par la main, début crise de pleurs qui va durer env. 7min	x S retourne dans salle de jeux sur tapis, enclenche petite musique + image + caresse dos + disposer livres et voitures devant elle	x qques balancements puis se met à jouer avec voiture sur couverture livre	tps de réponse à la demande d'aide trop long = déclencheur crise pleurs ?

Grille d'observation hétérorégulation comportements

Nom de l'enfant :	Né(e) le :	Date :	Matin / Après-Midi	Nbr d'enfants accueillis :	Remarques diverses enfant (sommeil, état émotionnel, etc.) :

[illegible]

Grille de soutien à l'interprétation hétérorégulation comportements - Partie 1

Nom de l'enfant :	Date de début des observations :	Date de fin :	Remarques générales groupe d'enfants accueillis :	Remarques générales enfant (sommeil, état émotionnel, etc.) :
-------------------	----------------------------------	---------------	---	---

		Stratégies d'autorégulation		Moments des demies-journées										Hétérorégulation		Moments des demies-journées										Quel impact ?		
		L'enfant ...										L'adulte ou le pair ...		L'enfant ...														
		Arrivée	Moment collectif	Salle de Jeux	Toilettes	Activité créatrice	Salle de Mouvement	Goûter	Vestiaire	Extérieur	Départ	Total	Arrivée	Moment collectif	Salle de Jeux	Toilettes	Activité créatrice	Salle de Mouvement	Goûter	Vestiaire	Extérieur	Départ	Total	Réussite	Echec			
Objectifs	cognition	... identifie l'objectif (début l'activité, fait référence verbalement ou gestuellement à l'objectif)											... précise, rappelle, répète l'objectif															
Stratégies	socio-communication	... planifie, anticipe les moyens à mettre en oeuvre											... fait les actions à réaliser ou interrompt l'activité régulièrement (> 2 fois)															
		... initie et répond régulièrement à l'attention conjointe (regarde, pointe, questionne, commente)											... initie très régulièrement l'attention conjointe (regarde, pointe, questionne, commente)															
		... exprime rarement des demandes (d'aide, d'approbation, d'explication), le fait exclusivement lorsque c'est nécessaire											... fournit de l'aide régulièrement sans demande préalable de l'enfant															

Grille de soutien à l'interprétation hétérorégulation comportements - Partie 2

Nom de l'enfant :

Date de début des observations :

Date de fin :

Remarques générales groupe d'enfants accueillis :

Remarques générales enfant (sommeil, état émotionnel, etc.) :

		Stratégies d'autorégulation		Moments des demies-journées								Hétérorégulation		Moments des demies-journées								Quel impact ?								
		L'enfant ...		Arrivée	Moment collectif	Salle de Jeux	Toilettes	Activité créatrice	Salle de Mouvement	Gouter	Vestiaire	Extérieur	Départ	Total	L'adulte ou le pair ...		Arrivée	Moment collectif	Salle de Jeux	Toilettes	Activité créatrice	Salle de Mouvement	Gouter	Vestiaire	Extérieur	Départ	Total	Réussite	Echec	L'enfant ...
Stratégies	attention	... gère son attention (aucun moment d'inattention)													... contrôle très régulièrement l'attention															
	motivation	... régulièrement, exprime sa motivation ou maintient sa motivation (expérimente son environnement, fait des choix, persiste dans la poursuite de ses objectifs)													... soutient ou renforce la motivation très régulièrement (procure des occasions et objets appropriés, protège l'enfant des interférences)															
	émotions	... fait preuve d'empathie (console, aide, partage) et contrôle l'expression de ses émotions													... accompagne l'expression ou la gestion des émotions très régulièrement															
Evaluation	cognition	... identifie ses actions inadéquates et ajuste son comportement													... ajuste par l'action, à la place de l'enfant															

séance n° 4	date : 01.04.19	durée : 21 min
Personnes présentes : <i>Raphaëlle, Gladys et Albert (éducateurs), Clémence (stagiaire pré HES), Manon (stagiaire).</i>		
<p>Contexte de l'entretien : La séance se déroule dans la salle de réunion de l'institution de la petite enfance, avec les membres de l'équipe pédagogique travaillant dans la structure ce jour-là. La plupart d'entre eux prennent leur repas pendant la séance. Je suis un peu stressée parce que j'ai eu des problèmes avec la photocopieuse avant mon arrivée, mais je me sens aussi d'attaque, confiante, et contente du travail réalisé que j'ai à partager avec eux. Je fais un enregistrement audio avec mon téléphone, et je mets en marche l'enregistrement vidéo mais il ne fonctionnera pas. Pendant la séance, je sens l'équipe réceptive, attentive, intéressée, et peut-être aussi un peu impressionnée, mais par contre pas particulièrement enthousiasmée à l'idée d'essayer l'outil.</p>		

Marilyn : Ca enregistre ..

Gladys : Jean-Loupil vient ?

Clémence : J'sais pas.

Gladys : Moi j'l'ai même pas vu.

Albert : Nan mais il est pas là j'pense.

Gladys : J'pense qu'il est pas là.

Albert (à Raphaëlle) : C'est l'fantôme de la vallée qui t'a appelé et qui a sonné !

Raphaëlle : [inaudible]

Marilyn : Voilà, c'est bon, ça tourne ! Alors, du coup, j'suis revenue un p'tit peu sur tout c'que vous m'aviez dit, pendant la séance passée, pendant aussi les petits entretiens que j'ai eus avec toi (Gladys) et puis Raphaëlle, et du coup j'ai refait une espèce de synthèse de pourquoi on observe, qu'est-ce qu'on observe, qui, quand et comment, pour toujours un peu remettre les choses au clair et voir du coup dans quoi on part. Et du coup j'ai en fait laissé de côté l'histoire de faire une grille des différentes sphères de développement, j'pense que ça ça vous appartient, que vous avez déjà des outils pour ça, et que c'est pas un truc que j'peux apporter moi en plus donc j'me suis dit c'est pas la piste que j'vais creuser, et du coup j'me suis plutôt orientée sur comment on va essayer de comprendre donc les différents types d'aide qui est apportée aux enfants, et c'est ça que du coup j'ai considéré. Donc qu'est-ce qu'on observe, je me suis dit que ce qui était important c'était le contexte de..dans lequel heu..l'enfant il est au moment où on l'observe, donc que ce soit : comment il se sent ce jour-là, mais aussi le groupe, de manière générale, les dynamiques de groupe, ce genre de choses. Le moment de la journée aussi. Heuu.. le type d'aide qui est apporté, ou demandé, et puis après l'impact que cette aide elle va avoir sur le comportement de l'enfant, du coup pour qu'on comprenne un peu mieux..

comment.. ouais, l'interaction entre l'aide qu'on apporte ou qu'un pair apporte et que le..après, la réaction de l'enfant. Du coup, qui on observe, donc vous m'aviez dit que potentiellement ça pouvait aider pour les enfants auprès de qui vous intervenez fréquemment, qu'il faut beaucoup aider, pour un peu mieux comprendre justement cette aide-là. Heu, quand, bah, ça, ça change pas, durant tous les moments, quand vous pouvez, en travaillant, dans les moments où c'est possible, parce qu'il y a toujours le groupe. Euh, qui observe, du coup les éducateurs et les soutiens éducatifs parce que apparemment les stagiaires c'était pas encore un truc que.. qu'ils pouvaient faire...

Gladys : Ben ça dépend où en est le stage en fait.

Marilyn : Ouais. Ok. Et puis, les observations donc elles sont faites en remplissant donc deux grilles que je vais vous présenter après, par moment de la demie-journée. A chaque fois, une grille c'est un moment de la demie-journée, et puis y'a des choses à cocher et puis des encadrés à remplir. Et heu.. idéalement bah faudrait, mais ça vous le faites déjà : plusieurs observations des mêmes demies-journées pour pouvoir faire des comparaisons et comprendre les choses qui reviennent ou pas, et puis sur l'observation d'un même enfant pour comprendre ces choses-là, faudrait que ce soit fait sur une période de temps la plus courte possible. Pas que ça dure deux mois et que après on sait plus si ça a changé parce qu'il a grandi tout simplement ou c'est parce que l'aide qu'on lui a apportée elle était efficace. Donc heu, voilà, pour ça.

J'veus ai fait comme un espèce de PV en fait de c'que vous aviez dit la fois passée, des avantages de manière générale, inconvénients et des améliorations, euh.. la qualité et quantité des informations obtenues avec l'ancienne grille et puis les différentes catégories plus précises que j'avais faites pour que vous puissiez garder ça si vous de votre côté vous voulez retravailler la grille que vous avez, de développement global, que vous ayez des traces de ce qu'on avait dit. Que vous partiez pas de 0, ça peut vous être utile si jamais. Et puis aussi ce que vous m'aviez dit euh individuellement, j'ai aussi mis heu, les avantages et inconvénients, par écrit.

Gladys ou Raphaëlle : Hmm.

Marilyn : Du coup, les grilles que.. j'ai faites, j'me suis dit que ce serait mieux de partir sur un truc vraiment simple, pour pas avoir justement de .. de biais d'interprétations (à Albert), comme tu disais. Donc vraiment juste noter qu'est-ce qu'on voit, et puis laisser l'interprétation pour un deuxième temps, avec une deuxième grille, qui est plutôt heu, qui s'appuie sur de la théorie que je vais vous présenter après, et je vous ai imprimé aussi les textes qui vont avec en fait.

Donc, pour moi, juste simplement répondre aux questions, du coup ça vous aviez déjà dans les anciennes grilles : le nom de l'enfant, quand est-ce qu'il est né, la date, le matin ou l'après-midi selon si, quel moment de la demie-journée ça se passe, heu le nombre d'enfants qui sont accueillis parce que des fois y'en a juste heu..j'sais pas, heu.. 12, et puis d'autres jours y'en a 20, donc ça ça peut beaucoup influencer ce qui se passe pendant la demie-journée j'pense, et puis après, heu.. des remarques par rapport à l'enfant : donc s'il a bien dormi la nuit passée, comment il se sent émotionnellement, si y'a des informations que les parents nous ont transmis avant de le déposer dans la structure. Et après, au moment de l'observation, quand est-ce qu'elle est faite, donc j'ai fait en fait une colonne par moment de la demie-journée. Et si vous voyez des différences de couleur c'est parce que y'a : un code pour les moments de transition on va dire, les arrivées et les départs, un autre code pour ce qui était dans l'ancienne grille, les activités qui étaient plutôt dirigées, donc le moment collectif, les toilettes, l'activité créatrice, le goûter, les vestiaires. C'est les choses qui sont plutôt

ritualisées, on sait à quoi s'attendre, qu'est-ce qu'on attend de l'enfant plus ou moins en général, et après les moments qui sont plus de jeu libre où les enfants ils sont plus.. ben, libres, dans c'qu'ils font. Euh : salle de jeux, salle de mouvement, et extérieur, dans aussi une autre couleur. Après, qu'est-ce qu'on observe, ça c'était pareil que dans la grille que tu m'avais donnée une fois (à Gladys) : l'observation de l'enfant, qu'est-ce qu'on voit de lui, donc on note juste comment il se comporte. J'ai fait une ligne d'exemple. J'ai pris un exemple avec Lise : Un jour où j'avais vu par exemple quand on l'avait amenée au moment collectif, la dynamique du groupe elle était plutôt tranquille, y'avait rien de spécial. Et qu'est-ce qu'elle a fait, qu'est-ce que j'ai vu qu'elle a fait ? Elle se tortillait sur mes genoux, et elle me tirait par la main, et après elle a commencé à pleurer. Donc j'ai mis : "Lise se tortille sur mes genoux et me tire par la main, début crise de pleurs qui va durer environ 7 minutes." Là j'ai mis 7 minutes au hasard parce que je me rappelle plus, mais ce serait bien j pense aussi de quantifier aussi combien de temps la crise elle dure. Après, j'ai fait une colonne aussi pour est-ce que l'enfant à ce moment-là il a demandé de l'aide ? Aide demandée. Et oui, parce qu'elle m'a tiré la main, donc pour moi, ce que j'observe de l'enfant c'est que oui, il me demande de l'aide. Donc j'ai mis une croix. Après, heu, comment, nature de l'aide, donc c'était, ça équivaut à action pédagogique (cf. une des grilles de la crèche), en fait. Du coup : qui c'est qui intervient, est-ce que c'est heu.. un éducateur, un soutien éducatif, ou un pair, parce qu'on voulait voir aussi la distinction entre les 3. Donc j'ai mis S parce que c'était moi, soutien éducatif, et après la nature de l'aide, en quoi ça consistait, est-ce que par exemple j'ai utilisé la frise temporelle, la frise des WCs, frise vestiaire, un objet transitionnel, etcetera. Y'aurait plein de choses qu'on pourrait mettre là-dedans, mais on détaille comment on aide, et du coup j'avais mis heu.. "retourne dans la salle de jeux sur le tapis, enclenche petite musique+image+caresse dans le dos+dispose livre et voitures devant elle". C'est ce que j'avais fait. Et quel impact, dans une quatrième colonne, donc la nature de la réaction de l'enfant, j'ai gardé réussite et échec, donc pour voir heu.. c'que ça change heu.. comment elle se sentait ou pas, et pour moi, c'était plutôt une réussite parce qu'elle s'est balancée un moment, donc j'ai mis "quelques balancements, puis se met à jouer avec la voiture sur la couverture du livre". Donc elle a réussi à passer à autre chose. Pour moi, c'était une réussite.

Raphaëlle : C'est réussite et échec dans quoi ? J'ai pas compris.

Marilyn : Par rapport à, au comportement, ce qu'elle voulait faire, donc si le problème c'est une crise ben, est-ce qu'elle va mieux, après ? Ou si elle est en train de faire quelque chose et puis elle arrive pas et qu'on lui apporte de l'aide, est-ce qu'elle arrive à le faire, ou pas ? C'est plutôt .. Après ça peut dépendre de tous les contextes, mais toujours réussite ou échec. Echec c'est un peu péjoratif mais c'est si ça réussit ou pas ...

Raphaëlle : Mais c'est pas réussite ou le.. l'échec de l'aide que toi tu lui as apportée ? Non ? C'est par rapport à l'enfant ?

Marilyn : Ouais, c'est c'que, est-ce que après avec toi, 'fin c'que tu observes que, du coup la situation elle se débloque ou pas ?

Raphaëlle (acquiesçant, la bouche pleine) : Hmm Hmm, ok.

Marilyn : Et la dernière colonne, parce que j'me suis dit, y'a toujours besoin de place pour des commentaires, des trucs en plus, des réflexions, des idées qu'on a. Donc j'ai mis en intitulé "pistes interprétatives, questions en suspens, et pistes de travail" par exemple, on peut s'dire ben, (à Gladys) tu m'avais dit, quand t'avais mis le portique : "peut-être que c'est parce que c'est un contenant que ça

l'aide". Bah ça c'est une question que tu te poses : "ah tiens, est-ce que c'est parce que c'est un contenant ?" donc tu peux te le mettre en question, en idées, en pistes à vérifier plus tard. Donc j'ai mis là par exemple : "le temps de réponse à la demande d'aide était trop long, donc c'est ça qui a déclenché la crise de pleurs ?" c'est ça la question que j'me pose. Est-ce que c'est parce que j'ai mis du temps à répondre que ça s'est mis en marche. Donc ça, de manière très générale, et je pense assez simple, juste pour découper qu'est-ce qu'on voit.

Et puis après dans un deuxième temps, une fois qu'on a fait plusieurs observations, si on a le temps, etcetera, l'idée ce serait de ... ça c'est juste pour appuyer un peu heu, les réflexions, par rapport à ce qu'on a observé. Dans la littérature ils parlent de.. d'autorégulation et d'hétéro..hé-té-ro-régulation des comportements de l'enfant. Donc autorégulation c'est tout simplement quand l'enfant il se régule tout seul, et puis hétérorégulation c'est quand l'aide elle vient de l'extérieur pour heu, aider l'enfant. Et, heu.. en fait, y'a une auteure qui a répertorié les différentes approches des différentes heu.. différents domaines de psychologie, et qui a fait un peu une synthèse de tout ça, et qui a fait une grille, heu.. sur la base de..du coup de cette heu.. revue de la littérature. Mais, elle est un peu.. complexe, donc on a essayé, avec ma prof de mémoire de rendre ça un peu plus digeste et utilisable. Mais la grille originale elle est là. Donc, y'en a deux : une pour l'autorégulation de l'enfant, et une autre de l'hétérorégulation par l'adulte. C'est pensé juste hétérorégulation par l'adulte, mais j pense que on peut aussi voir avec des enfants qui aident d'autres enfants. Et puis, donc, par rapport, .. elle a.. séparé ça par rapport aux objectifs, l'aide par rapport à l'enfant quand il identifie un objectif, après les stratégies qu'il met en place quand il résout la situation problématique ou l'activité qu'il est en train de faire, et après quand il évalue ce qu'il a fait, il fait un.. une réflexion sur son action. Ou pas. Ça dépend.. Et y'a toujours du coup des comportements de l'adulte qui peuvent aider par rapport à chaque heu.., chaque aspect. Donc ça j peux vous l laisser, pour si vous voulez regarder plus en détail, si vous êtes intéressés, mais c qui est bien avec ça, c'est que.. en fait c'est valable dans des contextes variés, que ce soit des activités dirigées, ou des moments de jeu plus libres, ou heu.. quel que soit l'âge des enfants en fait, elle a fait ça pour que ce soit à la fois utilisable avec des adultes, des enfants, des jeunes enfants, et qui aient un développement typique ou atypique. C'est vraiment pour dresser un peu le portrait des forces et des faiblesses de.. d'un enfant par rapport à.. à son autorégulation, et l'hétérorégulation dont il a besoin, ou qui lui est apportée. Donc ça, pour la théorie.

Et puis, ça c'est un chapitre du même livre qui explique en fait comment l'autorégulation elle se développe chez les jeunes enfants. Et au début j'avais essayé de faire une grille, qui ressemble à celle-là, mais plus adaptée aux plus jeunes, mais en fait heu.. le chapitre dit, la critique par rapport à cette approche c'est que c'est pas une.. un modèle dynamique, donc ça veut dire qu'on peut pas .. évaluer ce comportement pareil au... 'fin.. c'est pas une continuité disons. Il décrit juste comment l'enfant se développe par rapport à chaque catégorie mais c'est difficile d'établir une grille avec ça. Donc j'ai juste essayé de la mettre en regard avec l'autre et de compléter les choses qui pour moi manquaient. Par exemple, ce qu'il y avait pas c'était les émotions, et je pense que c'est un truc important. (à Gladys) Tu m'avais dit par exemple : la gestion des frustrations c'est quelque chose de.. d'important à regarder chez les petits, et j pense que quand ils font une tâche ou n'importe quoi bah les émotions elles rentrent toujours en jeu, donc c'est toujours important de les observer.

Du coup, cette grille-là, j'ai fait pareil que l'auteure, donc stratégies d'autorégulation et d'hétérorégulation, donc l'enfant fait quelque chose ou l'adulte fait quelque chose en réponse, parce que l'idée c'est de toujours voir la dyade, comment les deux fonctionnent ensemble. Mais ça vous êtes pas obligés de remplir exactement avec des chiffres même si j vous ai mis un code heu.. qui peut être utilisé : un 2 pour oui, moyennement 1, et puis non, 0. Mais c'est juste que vous ayez un peu les.. les

catégories disons, et que vous puissiez aller regarder “alors, est-ce que c’est plutôt un problème, quand j’essaie d’interpréter, de comprendre, l’aide que j’ai apportée, par rapport à : la gestion des émotions ? ou est-ce que c’est plutôt.. je l’ai aidé plutôt pour gérer son attention ? ou est-ce que c’était plutôt sa motivation ? ou ‘fin..” à quel domaine ça se raccroche. Après, que vous quantifiez ça exactement, que vous fassiez des, que vous remplissiez toutes les cases, ça j pense c’est pas important. C’est plus un outil de réflexion, à mon sens. Faut le prendre comme ça. Et heu.. voilà. Je sais pas si c’est très utile que je vous lise tous les items mais j’ai essayé de simplifier, et puis y’a denouveau tous les moments de la demie-journée qui apparaissent ici, donc par contre, ce qui peut peut-être être intéressant à dégager c’est de voir ben si dans les moments où les activités elles sont plus libres, est-ce qu’on va voir une différence au niveau de l’autorégulation de l’enfant, ou pas, ou quand c’est des trucs dirigés il a plus de mal, ou .. quand c’est libre, ben, il s’en sort très bien, ou l’inverse, je sais pas, peut-être que justement, en séparant, ça ça pourra ressortir, je sais pas. Si c’est une des question que vous vous posez ben.. y’a moyen de, de le voir. Et heu.. c’que j’ai mis aussi en haut, c’est la date de début des observations. Si par exemple on se met à observer, je sais pas moi, Lise, demain, ben on met la date de demain, et la fin des observations, on met la date de fin, comme ça on sait la.. l’étendue, sur laquelle on a fait les observations. Et puis.. voilà. Une colonne aussi “total” pour la synthèse mais... et j’ai aussi ajouté l’impact, en fait. Parce qu’il y avait denouveau pas. Juste, comment l’enfant il se régule, quelle est l’aide qui est apportée pour qu’il se régule, mais y’avait pas après qu’est-ce qui se passe, donc aussi pour.. mettre des commentaires, pour écrire des choses, vous pouvez utiliser. Et puis voilà, mais en gros, les catégories qui apparaissent c’est par rapport à la cognition, donc comment il réfléchit dans une tâche, comment il identifie l’objectif, il planifie, il anticipe, et à la fin, comment est-ce qu’il contrôle les actions qu’il a mis en oeuvre. Après, par rapport à la socio-communication, est-ce qu’il initie et répond régulièrement à l’attention conjointe, par exemple : est-ce qu’il regarde, il pointe, il questionne, commente. Euuh.. est-ce qu’il exprime des demandes, .. (je tourne la page) et puis, heu.. y’avait aussi les domaines de l’attention, la motivation et les émotions. Voilà. Je sais pas si vous avez déjà des questions..? Ca vous semble heu..

Gladys : Et puis nous, c’qu’on arriverait à utiliser par exemple, c’est laquelle de grille que tu disais toi ? C’est la première que tu nous a présentée ? Celle que t’as sous les yeux là ?

Marilyn : Moi j pense que maintenant si je fais des observations j’utiliserai ça. Heuu.. j’sais plus où je l’ai mise maintenant. Ouais la première. Toute simple. Et puis après si on veut aller plus loin, si là on a des choses qui ont été remplies (dernière colonne), si on a des idées, bah on peut se référer à la théorie disons pour réfléchir un peu plus loin.

Gladys : Ouais.

Marilyn : Et puis faire comme tu disais, affiner, chaque fois. Si on s rend compte que le problème peut-être c’est l’attention..

Gladys (acquiesçant) : Hmmm...

Marilyn : ..ben ..

Gladys : ouais..

Marilyn : tiens, ça vaudrait la peine de creuser plus, et p’t-être d’utiliser d’autres outils que vous avez pour mesurer l’attention, j’en sais rien.

Gladys : Ouais.

Marilyn : Voilà. Mais juste que ce soit une base de départ.

Gladys : Du coup on peut tout garder et puis lire et puis te reposer des questions ..?

Marilyn : Ah ouais ! Tout, j'vous laisse tout.

Gladys : ..si on a besoin..

Marilyn : et puis j'ai aussi les fichiers excel mais j'les ai pas mis sur clé USB. Là j'ai pas internet, parce que c'est un truc où je travaille en ligne. Du coup si vous les voulez pour vous, retravailler à un autre moment ensemble, je vous les laisse volontiers.

Raphaëlle : Ok, ouais.

Marilyn : Les dossiers, sur l'ordi. Et puis..voilà. J'sais pas si j'ai oublié quelque chose ...

Albert : Non, c'est très bien. Moi, j'ai l'impression, à part ça, que ça se rapproche quand même plus de c'qu'on pourrait utiliser ! En tout cas par rapport à la dernière, j'trouve .. mais .. on va regarder gentiment mais ...

Marilyn : Est-ce que vous avez l'impression que ça répond à .. (je ris) j'allais dire, pas un besoin mais..peut-être vous vous dites "ah ouais ! ça peut être utile.." ou ..? comment vous réagissez là, à chaud ?

L'équipe reste silencieuse quelques secondes.

Gladys : A chaud ben, pour moi, de toutes façons, ça fait 25 ans que j'affine des choses de mon côté, et puis en fait.. moi j'travaille comme une.. comme une éducatrice. C'est d'la bricole, tu vois ? Un enfant, j'vois ça, j'vais.. c'est c'que j't'expliquais aussi l'autre jour, j'affine ça ça ça, mais, sur le tas, et puis heu.. comme un éducateur, tu vois ?

Marilyn : Ouais.

Gladys : (elle rit) avec tout, tout le défaut professionnel que ça représente aussi ! Et puis heu.. ça m'a l'air.. enfin la théorie que tu viens d'amener elle m'a l'air très très pointue par rapport à où on en est nous, et c'qu'on fait, l'accompagnement qu'on fait, par exemple.

Marilyn : Ok.

Gladys : Maaaais, après, moi j'suis toute contente de regarder et puis d'lire ! De toutes façons j'vais et apprendre des choses et voir et heu.. ben par exemple pour moi, Lise, je ne sais pas dire où est l'autorégulation pour elle, tu vois ?

Marilyn : Hmmm.

Gladys : Je suis incapable de l'dire. Et je pense qu'il y a pas de professionnel pour le moment qui puisse le dire.

Marilyn : Ouais, l'autisme c'est encore un cas à part. Dans cet ouvrage y'avait encore des chapitres sur l'autisme...

Gladys : Justement, j'pense que.. exactement, ouais, ouais, ouais... Donc c'est pour ça que j't'expliquais aussi qu'on va tout le temps en fait..

Marilyn : Mais..

Gladys : ..être dans quelque chose de très.. on s'adapte, à tous les enfants qu'on a, à chaque fois.

Marilyn : Oui oui oui. Mais dans ce livre ils disent quand même que c'est important de.. 'fin c'est intéressant si on veut les amener plus loin, à se développer, dans leur développement, de manière générale, de.. de dresser justement le.. faire le point un peu sur qu'est-ce qu'ils ont comme forces, qu'est-ce qu'ils ont comme faiblesses pour pouvoir les accompagner au mieux.

Gladys : Ouais.

Marilyn : Après.. voilà, c'est ma modeste contribution d'étudiante en formation encore haha. Bah, pour moi, c'est un peu fini ..

Albert : Parfait !

Marilyn : Voilà.

Albert : Merci !

Marilyn : Je vous laisse tout.

Gladys : Merci.

Albert se lève et va à la cuisine.

Marilyn : Juste, un autre truc, si vous êtes d'accord, ça c'est pour ma recherche, de m'accorder 5 minutes, mais individuellement, par rapport à la méthode de travail, ce que vous en avez pensé. Pas forcément aujourd'hui mais quand vous avez le temps.

Gladys : Mais sur le général ?

Marilyn : Ouais.

Gladys : Du tout ? Ok.

Marilyn : De cette collaboration heu.. vous et moi, de ces séances de travail d'une demie-heure ...

Gladys : Ouais.

Marilyn : Tous ces trucs.

Raphaëlle : Albert t'arrives à voir si Jean-Loupil est là, si il vient au colloque ou pas ?

Albert part regarder. Je coupe l'enregistrement audio, pensant que la caméra filme et donc enregistre encore. Je demande à Gladys si elle est toujours d'accord de m'accorder 15 minutes pour m'expliquer la manière d'observer dans la structure, et comme sa réponse est positive, nous convenons de nous voir dans une semaine pour ce court entretien.

Résumé

Ce travail de mémoire, réalisé en vue de l'obtention de la maîtrise en sciences et pratiques de l'éducation, porte sur la mise à l'épreuve d'une démarche de type *lesson study* en contexte préscolaire. Si la question a déjà fait l'objet de quelques recherches, la mise en œuvre de la démarche dans un contexte dénué d'objectifs d'apprentissages officiels représente une opportunité originale n'ayant à notre connaissance pas été investiguée. Ce mémoire a donc poursuivi le projet de mettre à l'épreuve une démarche de type LS en contexte préscolaire lausannois. Ce contexte présente plusieurs caractéristiques intéressantes : la complexification des missions d'accueil, tendant vers une valorisation plus importante des premiers apprentissages socio-éducatifs, le maintien d'une absence d'objectifs d'apprentissages, l'exercice d'une pratique d'observation à visée évaluative.

Le but de ce travail est ainsi d'évaluer l'adaptabilité de la LS dans un tel cadre, en mettant en évidence les aspects importants à prendre en compte lors d'une telle entreprise. Dans le même temps, l'objectif de la démarche était la construction d'un outil d'observation utilisable par l'équipe éducative en place.

Afin de répondre à ce double objectif, ce travail propose une revue de la littérature à propos de la démarche *lesson study* et de diverses approches de l'évaluation des jeunes enfants ainsi que des spécificités du contexte d'implantation de la LS.

La démarche *lesson study* a ensuite été mise à l'épreuve en contexte préscolaire dans le cadre d'une étude de cas. Les données sont constituées de l'enregistrement des séances de travail et des entretiens menés individuellement en fin de processus auprès de chaque participant à la démarche. L'analyse de contenu du déroulement de la LS a permis de dégager les éléments à prendre en compte pour rendre une adaptation de la démarche au préscolaire possible, comme par exemple dans l'intention de concevoir collectivement des outils d'observation.

6 Mots-clés : *lesson study*, structure d'accueil préscolaire, observation, évaluation, analyse de contenu