



**La qualité
éducative**



Un environnement de qualité pour soutenir le développement global de l'enfant

Noémie Paquette, Charlaïne St-Jean, Maude Roy-Vallières et Mathieu Point

Introduction	18	2.3 L'environnement et les pratiques de gestion de groupe.....	27
1. La recherche dit : les grands concepts théoriques	18	2.4 La participation de l'enfant.....	29
1.1 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner.....	19	2.5 La pratique réflexive comme levier décisionnel	29
1.2 Le concept de qualité éducative	21	3. Quoi observer pour mieux intervenir... 30	
1.3 La mise en relation du modèle écosystémique et de la qualité éducative	25	3.1 Évaluer la qualité de l'environnement éducatif.....	30
2. Concrètement dans le quotidien	26	3.2 Apprendre à observer son environnement	31
2.1 La relation éducative.....	26	Conclusion	33
2.2 Les affordances pour exploiter le plein potentiel de l'environnement....	27	Références	35



INTRODUCTION

Dans la classe de Madame Andréanne, l'ambiance est chaleureuse et accueillante, chaque enfant se sent en sécurité pour explorer et apprendre à son rythme. Les environnements de jeux sont soigneusement aménagés pour encourager l'autonomie et la créativité, avec des espaces qui tiennent compte du développement global de chacun. Madame Andréanne est toujours présente, posant des questions ouvertes, écoutant attentivement les enfants et les guidant dans leurs découvertes.



Les enfants jouent et collaborent dans un esprit de respect mutuel. Dans ce groupe, l'enfant participe pleinement. Il est écouté et il peut donner son avis sur les décisions qui le concernent. Le matériel varié et accessible permet à chaque enfant de s'impliquer activement dans son apprentissage, tandis que madame Andréanne ajuste ses interventions pour tenir compte des besoins individuels et des intérêts de chacun. À la lumière de ces informations, est-ce qu'il s'agit d'un environnement de qualité?

L'environnement dans lequel évoluent les enfants à l'éducation préscolaire joue un rôle fondamental dans leur développement global. Pour que l'environnement contribue réellement à leur épanouissement, il doit toutefois être de haute qualité. Alors, qu'entend-on par « environnement de qualité » pour un enfant de 4 à 6 ans?

Le chapitre sera divisé en trois grandes parties. La première partie examinera les constats ressortant de la recherche au regard de la qualité de l'environnement éducatif. Nous y mettrons en lumière le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et nous définirons le concept de qualité éducative. Dans la seconde partie, nous établirons un lien entre ces concepts théoriques et leur mise en œuvre au quotidien, abordant notamment le rôle de l'enseignante dans la mise en place d'un environnement de qualité. Il sera alors question des affordances, de la relation éducative, des pratiques de gestion de groupe, de la participation de l'enfant et de la pratique réflexive. La troisième et dernière partie sera consacrée aux éléments observables permettant de déterminer si un environnement éducatif est de qualité. Pour ce faire, nous présenterons certains outils d'observation et aborderons quelques pistes pour évaluer ses propres pratiques.

1. LA RECHERCHE DIT : LES GRANDS CONCEPTS THÉORIQUES

Un environnement de qualité représente, essentiellement, un environnement qui est au service du développement des enfants (Duval *et al.*, 2016; Paquette *et al.*, 2023). Par environnement, nous sous-entendons l'environnement physique (lieu, matériel, aménagement, etc.), l'environnement relationnel (relation entre les enfants, enfant-enseignante, etc.) et l'environnement temporel (routine,

transition, périodes de jeu, etc.) (Charron *et al.*, 2021 ; Paquette *et al.*, 2023). Notons que l'exemple présenté en début de chapitre intègre ces trois environnements : madame Andréanne met en place un environnement offrant du matériel varié et permettant aux enfants d'être autonomes, s'assure d'intervenir rapidement et de manière chaleureuse, tout en respectant le rythme de développement de chacun des enfants de sa classe. Pour mieux comprendre comment ces environnements s'influencent et agissent sur le développement de l'enfant, il est nécessaire de les situer sur le plan théorique.

1.1 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Le modèle théorique écosystémique de Bronfenbrenner (1979) est largement reconnu et utilisé dans la littérature pour illustrer les relations qui existent entre un enfant et son environnement (Bigras *et al.*, 2020 ; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012 ; Roy-Vallières *et al.*, 2024 ; Varghese, 2017). Il permet de mieux comprendre les différentes sources d'influence qui peuvent modifier le développement de l'enfant, mais aussi comment l'enfant agit sur celui-ci.

Le modèle écosystémique s'articule autour de cinq grands systèmes qui sont représentés sous forme de cercles concentriques autour de l'enfant (ou la personne).

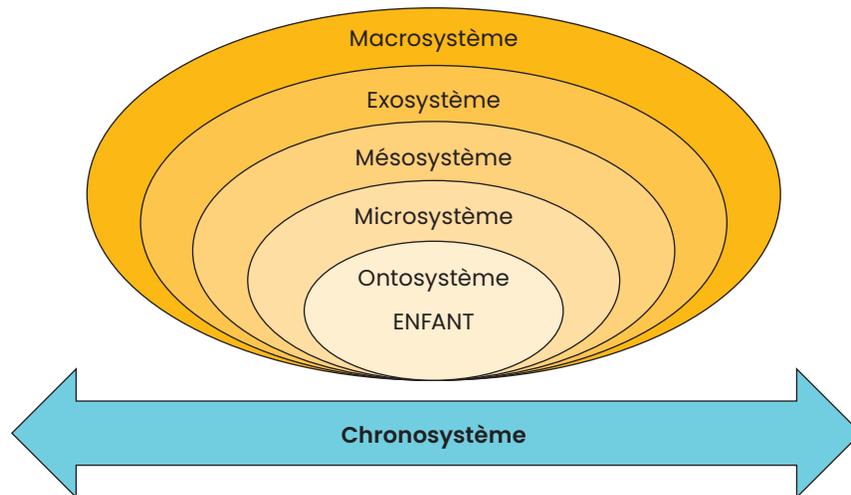


Figure 1. Modèle écosystémique adapté de Bronfenbrenner (1979)

L'ontosystème : représente l'enfant de 4 à 6 ans dans toute sa singularité. Il tient compte des caractéristiques qui sont propres à l'enfant, telles que son rythme de développement, son tempérament, ses croyances, ses intérêts, ses attributs physiques, etc. *L'ontosystème* est au cœur du modèle, puisque les interactions qui seront bâties entre l'enfant et les autres systèmes sont influencées par ses caractéristiques propres.

Le microsystème : représente les environnements de vie de l'enfant (maison, contexte éducatif, etc.) ainsi que toutes les personnes avec qui il interagit (parents, éducateurs, enseignants, pairs, intervenants, son groupe, etc.). Ce système influence directement le développement de l'enfant en raison des interactions constantes entre l'enfant et les personnes qui le composent.

Le mésosystème : ce système s'éloigne de l'enfant pour mettre en lumière l'importance des relations qui existent entre les microsystèmes fréquentés par l'enfant (parent/parent, enseignante ou éducateur/parent, pairs/pairs, pairs/enseignante, etc.). Ces relations peuvent exercer une influence sur



l'environnement de l'enfant et ultimement sur son développement. Par exemple, le lien de collaboration développé entre l'enseignante et les parents pourra modifier à la fois les interventions utilisées en classe et à la maison.

L'exosystème : ce système concerne les contextes sociaux exerçant une influence sur le développement de l'enfant, mais dans lesquels celui-ci n'interagit pas directement. On peut penser notamment à l'emploi des parents, à la mairie de la ville où réside l'enfant ou encore à l'Assemblée nationale, qui met en place des politiques gouvernementales pour encadrer les milieux scolaires. Les contraintes et décisions issues de ces différents contextes changent les conditions de vie des enfants sans que ceux-ci y soient directement inclus.

Le macrosystème : ce système est le plus distal du modèle et tient compte du contexte culturel dans lequel évolue l'enfant de 4 à 6 ans. Il englobe les valeurs de la société à l'égard des jeunes enfants, de même que toutes les politiques et tous les mouvements sociaux qui influencent la réalité du jeune enfant (Bigras *et al.*, 2020).

Ces cinq systèmes sont à leur tour influencés par le *chronosystème*, qui représente la temporalité des interactions complexes et bidirectionnelles entre l'enfant et l'ensemble des systèmes qui l'influencent (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Il faut ainsi considérer que les valeurs, les réglementations et les attentes de la société se modifient dans le temps. Par conséquent, un enfant qui a vécu dans les années 1970 n'a pas eu la même expérience éducative qu'un enfant vivant dans les années 2020. Le *chronosystème* fait aussi référence au cumul des expériences vécues par l'enfant, dans son environnement éducatif, pour favoriser son développement (Varghese, 2017).

Voici un exemple dans la pratique :

Lucas, un garçon de 5 ans, vit une période de transition alors qu'il entre à l'éducation préscolaire (solicitation des capacités adaptatives et socioémotionnelles). Il est curieux et plein d'énergie, avec une personnalité bien affirmée (ontosystème). Son quotidien se déroule entre sa classe, où il interagit avec ses camarades et son enseignante, et sa famille, où ses parents l'encouragent et le soutiennent (microsystème). La communication régulière entre l'école et ses parents facilite son adaptation, notamment par des échanges lors des réunions parents-enseignants (mésosystème). Les parents travaillent dans des entreprises qui promeuvent la conciliation travail-famille, ce qui influence positivement la disponibilité de ceux-ci (exosystème). Par ailleurs, les valeurs d'ouverture et d'inclusion, incarnées par des initiatives telles que l'accès à une éducation gratuite pour tous les enfants au Québec, favorisent un environnement scolaire positif pour Lucas (macrosystème). Le passage de la garderie à l'école représente une étape importante (chronosystème). Selon le ministère de l'Éducation (2010), cette première transition influencera toutes les transitions futures de l'enfant, car elle servira d'expérience de référence.

Ainsi, le modèle écosystémique permet de visualiser aisément que chaque enfant possède son propre écosystème influençant son contexte de vie et les expériences éducatives auxquelles il sera exposé au courant de sa vie (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Sans oublier l'enseignante qui possède également son propre écosystème. Considérant la complexité des influences qui existent au regard du développement de l'enfant, il est important de se pencher sur les éléments qui peuvent être mis en place par l'enseignante dans les environnements éducatifs pour assurer le développement du plein potentiel de l'enfant.

Pays, province, valeurs de la société, culture, lois, le gouvernement, etc., représentent **un macrosystème** partagé, MAIS chaque personne peut avoir un **macrosystème individualisé** (ex. enfant en contexte d'immigration qui est influencé par des régimes politiques différents ou des enjeux différents (ex. les parents sont divisés dans deux pays, l'un de ces pays est en contexte de guerre).

La région, la ville, le centre de services scolaires représente **un exosystème** partagé : réglementation, programmes, fonctionnement, etc. MAIS chaque personne **a un exosystème individualisé** (ex. statut socioéconomique des parents).

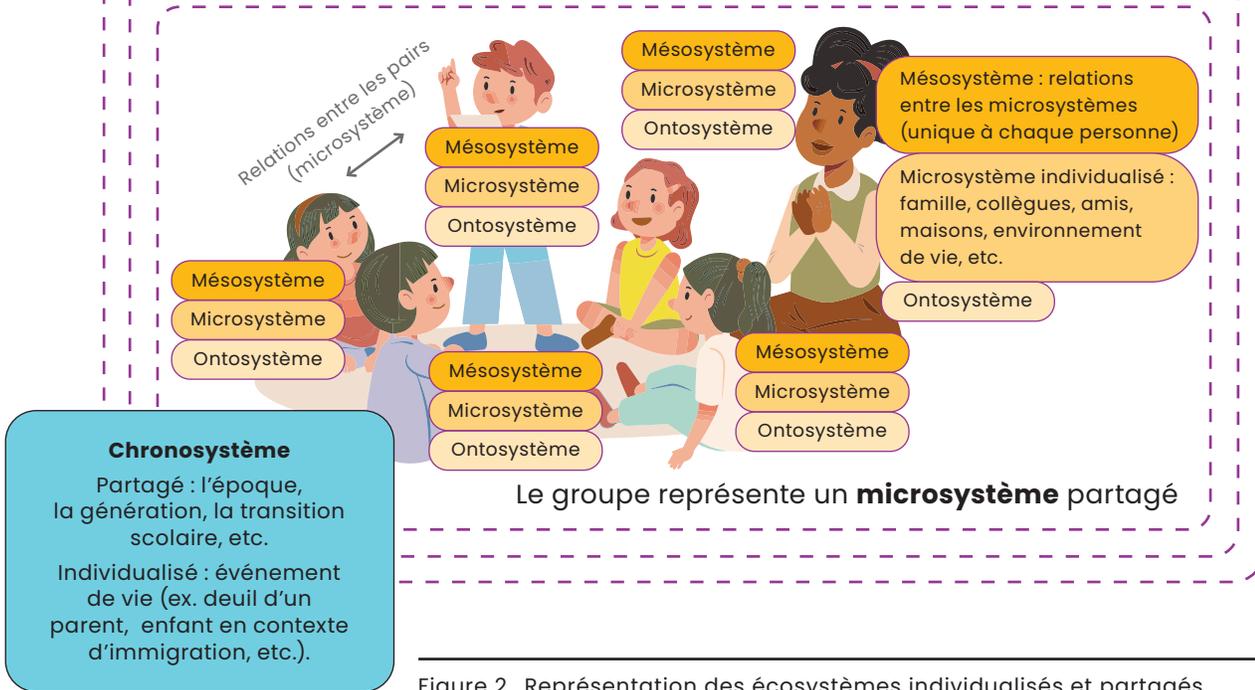


Figure 2. Représentation des écosystèmes individualisés et partagés

1.2 Le concept de qualité éducative

Le concept de qualité éducative est fréquemment employé pour désigner ce qu'est un environnement de qualité en service de garde ou en milieu scolaire. Cependant, il ne s'agit pas de concepts interchangeables. L'environnement de qualité se concentre sur la sécurité physique et émotionnelle de l'enfant (Observatoire des tout-petits, 2024). Le sentiment de sécurité englobe généralement l'intégrité physique, émotionnelle et cognitive de l'individu, en satisfaisant ses besoins fondamentaux (Maslow, 1968). La qualité éducative, pour sa part, nécessite un environnement de qualité, mais s'inscrit dans une démarche éducative en établissant des conditions favorables visant à soutenir le développement global de l'enfant (Bigras *et al.*, 2020). De plus, il faut savoir que la conception de ce qu'est un environnement de qualité dépend entre autres des valeurs et de la culture portées par les membres d'une société (Samuelsson *et al.*, 2006; Sheridan *et al.*, 2009), ce qui explique que les pays entendent différemment le format d'une éducation préscolaire adéquate (OCDE, 2015).

Depuis plus de 30 ans, le concept de qualité éducative a fait l'objet de moult recherches et écrits en éducation à la petite enfance et à l'éducation préscolaire (ex. Bigras et Lemay, 2012; Bigras *et al.*, 2020; Cantin *et al.*, 2017; Pianta *et al.*, 2005; Roy-Vallières *et al.*, 2024). Ces recherches l'abordent généralement sous trois dimensions : la qualité structurelle, la qualité des processus et la qualité des orientations pédagogiques (April *et al.*, 2018; Japel *et al.*, 2014; Roy-Vallières *et al.*, 2024).



1.2.1 La qualité structurelle

La qualité structurelle fait référence aux caractéristiques physiques et organisationnelles d'un environnement éducatif. Elle inclut l'environnement physique, la taille des groupes et la formation des professionnelles à l'éducation préscolaire, des éléments essentiels pour offrir un cadre favorable au développement global des enfants (Japel *et al.*, 2014; Roy-Vallières *et al.*, 2023). La recherche montre que des conditions structurelles optimales sont souvent un prédicteur de la qualité des processus éducatifs, influençant donc indirectement les expériences d'apprentissage des enfants (Slot, 2018).

L'environnement physique

L'environnement physique englobe l'aménagement des infrastructures, tant intérieures qu'extérieures, ainsi que le matériel mis à la disposition des enfants. Un environnement bien pensé, avec des espaces sécurisés, stimulants et adaptés aux besoins des enfants contribue à soutenir leur développement global (Bigras *et al.*, 2020). Par exemple, des salles de classe bien équipées et organisées, avec des espaces de jeu variés, encouragent l'exploration et la créativité chez les enfants, tout en offrant un sentiment de sécurité (Barros *et al.*, 2010). En outre, la qualité de l'aménagement extérieur, comme la présence de parcs ou d'espaces verts, a également un effet significatif sur le jeu et le développement global des enfants (Larrae *et al.*, 2019; Point, 2020).

Taille du groupe

La taille du groupe et le ratio adulte/enfant sont deux mesures distinctes qui influencent de manière différente la qualité des interactions et le développement de l'enfant. La taille du groupe réfère au nombre total d'enfants dans une classe, tandis que le ratio adulte/enfant correspond au nombre d'enfants par adulte. Des recherches ont démontré que la taille du groupe a une incidence sur le développement des enfants. Un groupe plus restreint permet d'instaurer une atmosphère plus calme et mieux adaptée aux besoins collectifs et favorise le soutien individualisé (Bowne *et al.*, 2017; Colwell *et al.*, 2013; Lemay et Coutu, 2013). Cela crée également un cadre plus propice à l'apprentissage actif et à l'épanouissement individuel (Vandell et Wolfe, 2000). À l'inverse, un groupe de grande taille apporte aussi quelques avantages puisqu'il offre un environnement propice aux échanges entre les enfants, ce qui a pour effet de soutenir leur langage et le développement de leurs compétences socioémotionnelles (Bowne *et al.*, 2017; Howes *et al.*, 2008).

Ces éléments, bien qu'interreliés dans certains contextes, doivent être considérés séparément pour comprendre leurs effets distincts sur le développement de l'enfant.

Formation aux enseignantes

La formation des professionnelles en petite enfance est un autre facteur crucial de la qualité structurelle. Des enseignantes mieux formées, avec des diplômes spécialisés à l'éducation préscolaire ou en développement de l'enfant, sont plus susceptibles de fournir un environnement éducatif de haute qualité (Burchinal et Cryer, 1997). Une formation continue permet également aux professionnelles de se tenir à jour avec les meilleures pratiques pédagogiques et de mieux répondre aux besoins variés des enfants (Egert *et al.*, 2018; Goelman *et al.*, 2000). Il a été démontré que des enseignantes ayant suivi des formations spécifiques en petite enfance offraient des environnements plus stimulants, tant sur le plan des interactions que sur celui de la gestion des activités éducatives (Bigras et Lemay, 2020).

1.2.2 La qualité des processus

La qualité des processus à l'éducation préscolaire concerne principalement les interactions, l'organisation de l'espace et du matériel, ainsi que les pratiques pédagogiques. Ces éléments sont fondamentaux pour soutenir le développement global des enfants, car ils influencent directement leur apprentissage, leur bien-être émotionnel et leurs compétences sociales (Slot, 2018).

Contenu des programmes

Les programmes éducatifs jouent un rôle central dans la qualité des processus. En offrant des situations d'apprentissage variées et adaptées au développement des enfants, les enseignantes peuvent mieux répondre à leurs besoins individuels et collectifs (Bigras *et al.*, 2020). Ces programmes doivent être conçus pour encourager l'exploration, l'expérimentation et l'autonomie des enfants, tout en assurant un cadre structuré qui favorise la sécurité et le développement des compétences. C'est notamment le cas du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* (ministère de l'Éducation, 2023), qui met l'accent sur le développement du jeune enfant et le jeu libre, tout en étant ancré dans une approche développementale et inclusive qui reconnaît l'unicité de chaque enfant.

Organisation de l'espace et du matériel

L'espace éducatif et les matériaux disponibles influencent de manière significative les interactions et les apprentissages. Un environnement bien organisé, où les enfants ont accès à une variété de matériels adaptés et ouverts, facilite leur autonomie et leur capacité à s'engager dans des activités naturelles. Des études montrent que l'accessibilité des ressources et la flexibilité de l'espace favorisent l'initiative des enfants et leur créativité (Charron *et al.*, 2021). Ceux-ci peuvent alors déplacer le matériel et utiliser celui-ci selon leurs besoins d'exploration, leurs intérêts et l'activité ou le jeu en cours. Cela contribue à leur engagement actif dans le processus d'apprentissage (Howes *et al.*, 2008).

Interaction enfant-adulte

Les interactions entre les adultes et les enfants sont l'un des piliers de la qualité des processus. Des relations chaleureuses, positives et soutenantes entre enseignantes et enfants permettent de créer un environnement sécurisant dans lequel les enfants se sentent valorisés et encouragés à participer activement (Pianta *et al.*, 2008). Les interactions de qualité doivent être sensibles aux besoins des enfants et favoriser l'expression de leurs idées, de leurs émotions et de leur curiosité.

Les études ont montré que des interactions fréquentes et bienveillantes entre adultes et enfants favorisent entre autres le développement cognitif et social des enfants (Sabol *et al.*, 2013). Les enseignantes doivent donc être attentives à adopter une posture d'écoute et de soutien, tout en encourageant l'autonomie et l'initiative chez les enfants. La qualité des processus repose ainsi sur des interactions enrichissantes, une organisation réfléchie de l'espace et des programmes éducatifs adaptés à leurs besoins (voir chapitre 4 pour plus de détails). En assurant un environnement stimulant et bienveillant, les enseignantes à l'éducation préscolaire peuvent favoriser un développement global et équilibré chez les enfants, soutenant leurs apprentissages tout en tenant compte de leur bien-être émotionnel et social.

1.2.3 La qualité des orientations

La qualité des orientations est l'aspect de la qualité le plus récemment documenté dans les écrits. Elle englobe les croyances, les attentes et l'identité professionnelle des enseignantes (Bigras *et al.*, 2020). Ces éléments façonnent la manière dont les enseignantes interagissent avec les enfants et influencent



la création d'un environnement d'apprentissage stimulant et bienveillant. En adoptant des orientations pédagogiques réfléchies et adaptées aux besoins des enfants, les enseignantes peuvent maximiser la qualité de leur enseignement et favoriser le développement global de ceux-ci. Ces orientations se manifestent à travers trois dimensions : les croyances, l'identité professionnelle et les attentes envers les enfants.

Croyances

Les croyances des enseignantes sur l'apprentissage et le développement des enfants jouent un rôle central dans la qualité de l'enseignement qu'elles offrent. Ces croyances façonnent la manière dont elles perçoivent leurs rôles et leurs responsabilités, ainsi que la façon dont elles interagissent avec les enfants. Par exemple, une enseignante qui croit fermement que chaque enfant apprend à son propre rythme et selon ses propres intérêts sera plus encline à adopter des approches pédagogiques différenciées, ce qui améliore la qualité des interactions et de l'accompagnement (April *et al.*, 2023 ; Bigras *et al.*, 2020). D'un autre côté, des croyances centrées sur des attentes strictes ou uniformes peuvent limiter l'adaptabilité aux besoins spécifiques des enfants. Selon les expériences vécues par les enseignantes, ces croyances évolueront, se renforçant ou se modifiant, car elles ne sont pas immuables. En ce sens, la formation initiale et la formation continue représentent des leviers intéressants pour soutenir l'enseignante dans ses réflexions et l'aider à ajuster ses pratiques.

Identité professionnelle

L'identité professionnelle des enseignantes est également un facteur clé dans la qualité des orientations pédagogiques. Cette identité se construit autour de la manière dont elles perçoivent leur rôle en tant que modèle, guide et facilitatrice du développement des enfants. Une enseignante qui se perçoit comme une professionnelle engagée dans le développement intégral des enfants et qui réfléchit constamment à ses pratiques sera plus apte à adapter ses interventions aux besoins spécifiques de chaque enfant (Buisse *et al.*, 2019). Cette réflexion constante permet aux enseignantes de remettre en question leurs pratiques et de les ajuster en fonction des nouvelles connaissances et des besoins des enfants.

Les attentes envers l'enfant

Les attentes, qu'elles soient implicites ou explicites, influencent profondément les pratiques pédagogiques. Les attentes peuvent être normatives au regard du développement de l'enfant (ex. l'enfant de 5 ans devrait être capable de...) (Paquette *et al.*, 2023), comportementales (ex. s'asseoir sans bouger, attendre son tour pour parler, etc.) ou même scolaires (ex. il doit savoir écrire son nom, il doit reconnaître les formes, etc.). Lorsque les attentes de l'enseignante sont trop rigides ou mal adaptées au développement de l'enfant, cela peut engendrer une pression excessive, réduisant ainsi la motivation des enfants et leur plaisir d'apprendre (Bigras *et al.*, 2020). Ces attentes sont souvent le reflet des croyances de l'enseignante et du regard qu'elle porte sur l'enfant. Ce regard détermine si elle le perçoit comme un être compétent, capable d'apprendre activement, ou si elle le considère davantage comme un réceptif passif de savoir (April *et al.*, 2023). Le premier regard soutient la qualité éducative, puisque l'enfant sera invité à essayer, à explorer, à se tromper, etc., alors que le deuxième augmente généralement les attentes envers l'enfant et teinte la qualité des interactions et les pratiques mises en place.

Ces dimensions sont interconnectées et jouent un rôle essentiel dans la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées et efficaces pour soutenir l'apprentissage des enfants.

1.3 La mise en relation du modèle écosystémique et de la qualité éducative

Bigras *et al.* (2020) ont proposé une schématisation adaptée du modèle de Bronfenbrenner (1979) qui tient compte de la qualité éducative en contexte de services de garde en petite enfance. Ce même schéma a été repris et adapté par Roy-Vallières *et al.* (2024) en contexte d'éducation préscolaire. En nous appuyant sur leur travail, nous proposons une adaptation de ce modèle pour mettre en lumière les différents systèmes et leurs influences sur l'environnement de qualité, sur la qualité éducative et sur le développement de l'enfant.

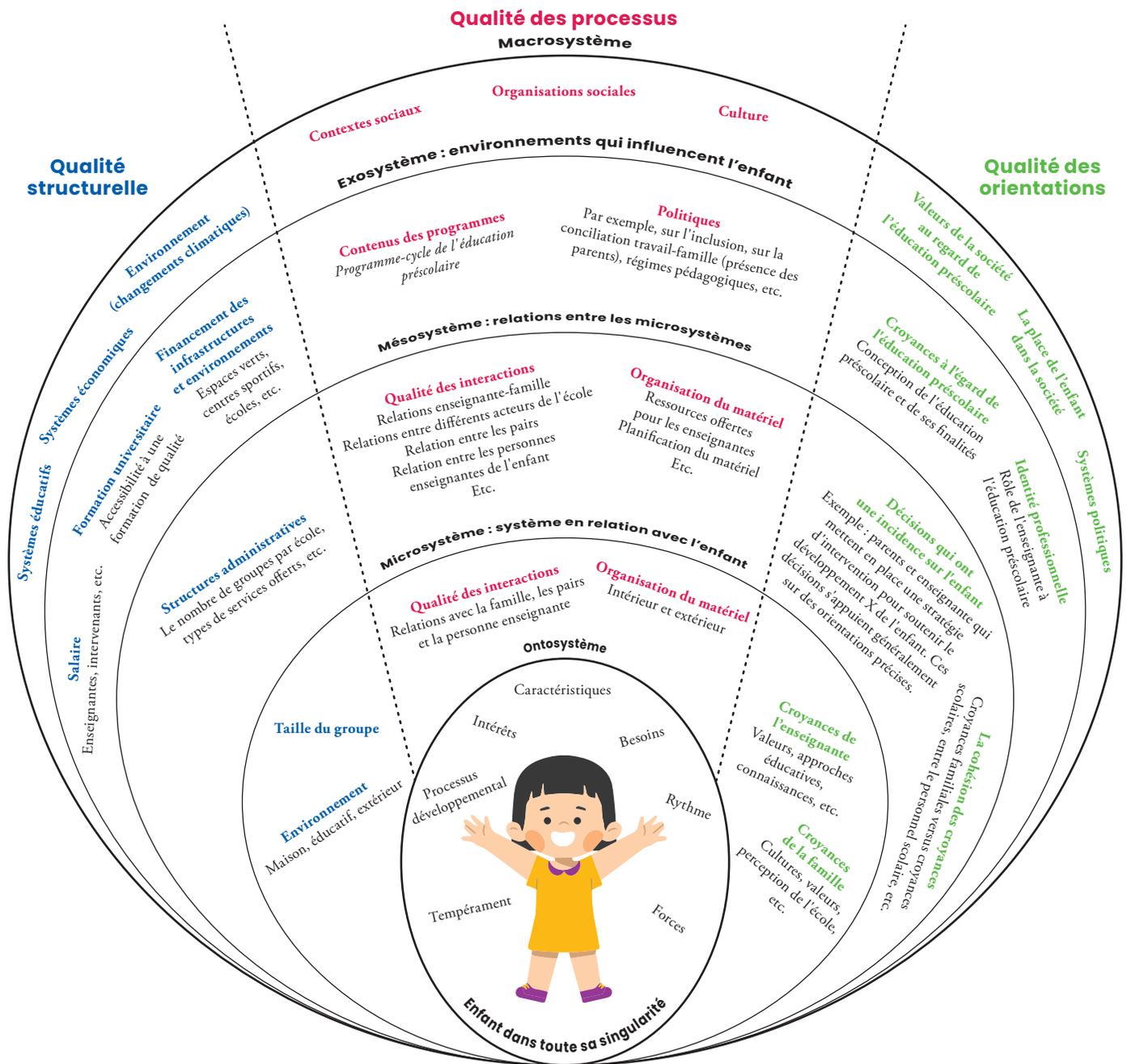


Figure 3. Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), adapté en s'appuyant sur Bigras *et al.* (2020) et Roy-Vallières *et al.* (2024)



En s'attardant à ce modèle, il est possible de visualiser l'intégration des différents aspects de la qualité éducative au sein des systèmes du modèle écosystémique, et ce, en interaction avec l'enfant. L'environnement représente ici le potentiel expérientiel, c'est-à-dire les possibilités qui seront offertes à l'enfant, alors que l'enfant demeure un agent actif qui explore son potentiel (Gendreau, 2001).

Pour conclure cette première partie, nous retenons que :

- ▶ L'enfant se développe au sein de différents systèmes interconnectés, dont il fait partie, et ces systèmes s'influencent mutuellement (modèle écosystémique) ;
- ▶ Un environnement de qualité veille à la sécurité émotionnelle, affective et physique de l'enfant, auquel s'ajoute la qualité éducative, qui soutient le développement global de l'enfant ;
- ▶ La qualité éducative se compose de trois éléments clés : la qualité structurelle, la qualité des processus et la qualité des orientations.

2. CONCRÈTEMENT DANS LE QUOTIDIEN

Dans cette deuxième partie, nous tenterons d'établir un lien entre ces éléments théoriques et la pratique afin de dégager ce qui contribue à la mise en place d'un environnement éducatif de qualité. Ainsi, il sera question de la relation éducative, du concept des affordances pour exploiter le plein potentiel de l'environnement éducatif, des pratiques de gestion de groupe et du droit de participation de l'enfant. Ensuite, nous explorerons le rôle de la pratique réflexive dans le développement du jugement professionnel et de l'identité professionnelle.

2.1 La relation éducative

Précédemment, nous avons mis en évidence l'importance des interactions positives entre l'enfant et l'enseignante, par la mise en place de pratiques chaleureuses qui visent à sécuriser l'enfant dans son environnement (Pianta *et al.*, 2008). Au-delà de ces interactions, il importe que l'enseignante puisse aussi développer avec l'enfant une relation éducative positive et bienfaisante (Paquette, 2023). L'enseignante qui a confiance en chacun des enfants de sa classe pourra et mettra en place, selon Lanaris et Dumouchel (2020), les conditions environnementales nécessaires pour soutenir ceux-ci dans leur développement, et ce, en les laissant explorer, essayer, prendre des initiatives, etc. Chaque enfant aura, quant à lui, un espace sécuritaire pour prendre des risques, afin de mieux se connaître et se développer (Wang *et al.*, 2016).

Pour créer cette relation, l'enseignante peut poser plusieurs gestes au quotidien, tels que saluer l'enfant, le regarder dans les yeux, etc., pour établir un contact positif avec lui. Elle doit aussi être à l'écoute des enfants, ce qui implique de discuter avec eux (s'intéresser à eux), de leur poser différentes questions pour en apprendre davantage sur leurs intérêts, leurs goûts, etc. (apprendre à les connaître). Afin que cette relation soit équilibrée, il est également nécessaire que les enfants apprennent à mieux connaître l'enseignante. Donc, il est important qu'elle partage ses goûts, ses intérêts, ses idées, etc. C'est à travers ces petits gestes quotidiens que les enfants et l'enseignante pourront établir une relation éducative positive basée sur la confiance et le respect mutuel. L'enfant sait qu'il peut faire confiance à l'enseignante, que ses intentions sont bonnes et qu'elle sera présente pour l'aider. À l'inverse, l'enseignante reconnaît aussi l'enfant comme un être compétent capable de faire des choix qui sont bons pour lui.

De plus, elle favorise aussi une relation de qualité entre elle et son groupe ; ce qui lui permet de mettre en place des pratiques éducatives qui seront adaptées pour son groupe, tout en tenant compte des besoins individuels de chacun des enfants.

Ainsi, cette relation est spécifique au contexte éducatif. Elle va au-delà du « prendre soin » de l'enfant (Ouellette, 2015), puisqu'elle influence son environnement et son développement global.

2.2 Les affordances pour exploiter le plein potentiel de l'environnement

En établissant une relation éducative avec tous les enfants, cela permet aussi à l'enseignante de saisir tout le potentiel de son environnement pour le mettre au service de l'enfant et de son développement. L'environnement physique éducatif, selon Charron *et al.* (2021), comprend généralement les espaces intérieurs tels que les locaux, les corridors, les vestiaires, les toilettes, etc., et les espaces extérieurs qui sont accessibles aux enfants, tels que la cour de jeu, le parc à proximité, la rue, le stationnement, la forêt, etc. Pour saisir le plein potentiel de ces environnements, il nous apparaît intéressant d'explorer le concept d'affordances.

Le concept « d'affordances », proposé initialement par Gibson dans sa théorie des affordances (1979), réfère aux possibilités que l'environnement nous offre lorsque nous interagissons avec lui. Plus précisément, les affordances se réfèrent à notre perception des actions possibles, en fonction de nos capacités, sur l'environnement qui nous entoure. Elles dépendent notamment de la forme des objets (Gibson, 2014) et des facteurs physiques ou environnementaux associés. Par exemple, une pente aux abords de l'école incite l'enfant à rouler, à glisser, à grimper, à courir vite, à faire rouler des objets, etc. Fiksum et Jacobsen (2013) proposent une illustration de cette théorie en milieux éducatifs : en éducation par la nature, un arbre peut permettre un éventail de possibilités. L'enfant peut tenter de grimper en faisant quelques pas, ou encore, il peut décider de l'escalader jusqu'au sommet. Il peut aussi s'en servir comme abri contre les intempéries, ou encore pour se cacher. Autrement dit, il offre une multitude de possibilités puisqu'il n'a pas de cadre d'utilisation préétabli. L'enfant l'explore avec toute sa créativité. En revanche, un module de jeu standardisé avec des prises d'escalade offre moins de possibilités et implique généralement une certaine norme sociale quant à son utilisation. Ainsi, les possibilités offertes par l'environnement éducatif peuvent avoir un effet important sur le développement de l'enfant : le matériel ouvert et les objets naturels favorisent la créativité, la prise de risques et l'initiative chez les enfants, puisque leurs possibilités ne sont pas déterminées à l'avance.

Autrement dit, en misant sur les affordances, l'adulte peut soutenir et mettre en place un environnement éducatif de qualité qui sera au service des enfants.

2.3 L'environnement et les pratiques de gestion de groupe

Le concept d'affordance permet de saisir le potentiel de l'environnement afin de s'en servir comme levier de développement. Or, pour que ce soit le cas, il est nécessaire que l'enseignante adopte des pratiques qui soutiennent l'autonomie et l'exploration de l'enfant. Si l'on reprend l'exemple de l'arbre, il peut être utilisé de différentes manières, mais si l'enseignante refuse que l'enfant s'approche de l'arbre, qu'il y grimpe ou même, qu'il s'y cache, il n'y aura pas d'exploration. Ainsi, les règles mises en place par les enseignantes obligent l'enfant à contrôler ses tendances à l'action au regard de chacune de ces affordances. Ces règles découlent essentiellement de pratiques de gestion de groupe.



En contexte de groupe, il peut s'avérer difficile de naviguer entre le désir de soutenir l'exploration de l'enfant (lui faire confiance) et de garder un certain « contrôle » du groupe. Parfois, pour « réduire », voire pour « éviter » les conflits, les risques de blessures ou les débordements, l'enseignante peut, consciemment ou inconsciemment, poser des gestes qui nuisent à la qualité éducative; par exemple, en

limitant l'accès au matériel (matériel non accessible aux enfants) ou encore, en refusant que l'enfant explore le matériel (l'enseignante choisit comment l'enfant utilise le matériel). Le fait d'imposer des règles qui n'ont pas pour finalité éducative d'accompagner l'enfant dans son développement (autorité éducative, Lanaris *et al.*, 2023), mais plutôt de restreindre les débordements potentiels (crises, bris de matériels, conflits, etc.) peut nuire à la qualité éducative. Ces règles vont réduire considérablement les occasions d'apprentissage offertes à l'enfant et sa possibilité de faire des choix qui sont bons ou non pour lui. Nous pouvons penser à certaines pratiques telles que : assigner des places aux enfants dans la classe, limiter le nombre d'enfants dans certains coins de jeux, choisir les jeux de l'enfant, demander aux enfants de rester en silence durant la collation, restreindre les mouvements de l'enfant (ne pas courir, ne pas grimper, ne pas sauter, etc.).

Souvent ancrées dans une intention bienveillante, ces interventions ont souvent pour finalité d'aider l'enseignante dans sa gestion de groupe, mais limitent l'exploration et l'autonomisation des enfants (Lanaris et April, 2023). Pour apprendre et se développer, l'enfant a parfois besoin de commettre des erreurs et d'expérimenter par et pour lui-même afin de juger si ses choix lui conviennent ou non. Ainsi, il faut parfois accepter, comme adulte, de ne pas « tout » contrôler, par exemple, en tolérant que l'enfant se salisse, qu'il prenne des risques acceptables (essayer de couper un aliment ou grimper dans un module plus difficile) ou qu'il réaménage certains coins de la classe pour bonifier ses jeux.

Néanmoins, cela ne signifie pas qu'il n'y aura pas d'encadrement éducatif puisque les enfants ont besoin de cet encadrement. La présence de règles de groupe, de consignes spécifiques est non seulement inévitable, mais souhaitable. Parmi ces règles, on compte entre autres, attendre son tour, respecter l'environnement (jeter ses déchets), le respect des autres, ramasser le matériel après l'avoir utilisé, ou encore, la présence de certaines restrictions en raison de l'espace, au regard de la routine (début et fin de la journée), pour respecter les besoins des autres enfants (gestion du bruit), etc.

Cependant, pour assurer la mise en place d'un environnement éducatif de qualité, ces différentes pratiques de gestion de groupe devraient faire l'objet d'une réflexion de la part de l'enseignante pour s'assurer de leur pertinence au regard du développement global de l'enfant (Lanaris et April, 2023). Selon Gaudreau (2023), cela implique de prendre soin de soi comme enseignante (dégager ses besoins), de prendre soin des autres (tenir compte des enfants dans la classe) et de prendre soin de l'environnement (développer cette conscience collective).