

Des ateliers autonomes pour les moments de transition au préscolaire

Maude Jarvis

Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

Contexte

- Classe de préscolaire 5 ans de 17 élèves
- Milieu défavorisé et multiculturel à Montréal
- Stades de développement différents
- Périodes d'attentes longues et en silence
- Supervision simultanée du vestiaire et de la classe difficile le matin
- Enfants du service de garde et de la maison

Problématique

Selon Doyle (1986), le taux d'engagement des enfants est faible lors des moments de transition entre les activités, ce qui peut mener à l'apparition de comportements d'indiscipline. L'entrée du matin, le retour du dîner, la sortie de classe et la période d'attente après la réalisation d'une activité marquent des moments où ces comportements peuvent apparaître, car les enfants se trouvent à ne rien faire. Il peut alors être difficile pour l'enseignante de gérer l'ensemble de la classe dans ces moments s'il n'y a pas de moyens mis en place pour remédier à ce temps d'attente. Selon Brophy (1986), des périodes de transitions brèves et ordonnées où il n'y a pas de perte de temps permettent la mise en place d'un environnement d'apprentissage efficace.

Question de recherche

Comment stimuler les enfants du préscolaire lors des moments de transition?

Cadre de référence

Développement des compétences :

Selon le programme de formation de l'éducation préscolaire (MEQ, 2001b), le rôle de l'enseignante est de favoriser le développement global de l'enfant, de donner le goût de l'école et de jeter les bases de la scolarisation. Pour ce faire, l'enseignante se doit d'observer les enfants pour déterminer leurs besoins d'apprentissage et ainsi proposer des activités qui correspondent à leur stade de développement pour favoriser le développement des six compétences.

Fonctionnement par ateliers :

Les ateliers sont grandement utilisés au préscolaire, car ils permettent d'atteindre différents objectifs d'apprentissage visés. Selon Raby et Charron (2016), il existe trois types de fonctionnement par ateliers qui peuvent être adaptés par l'enseignante selon le contexte de classe. Il y a le fonctionnement structuré, semi-structuré et autonome. Pour ce qui est du fonctionnement autonome, il s'agit de celui qui requière le moins l'intervention de l'enseignante, car les enfants doivent y faire preuve d'autonomie. Ils peuvent choisir l'atelier de leur choix et changer à tout moment, car aucun n'est obligatoire. Il est possible qu'un nombre limité d'enfants puissent participer à un atelier simultanément en raison du matériel disponible. Chaque atelier présente une intention pédagogique spécifique visant le développement d'au moins une compétence.

La motivation et l'engagement :

La motivation est le moteur qui permet à l'enfant de réaliser des apprentissages. Par contre, pour qu'un enfant soit motivé à réaliser une activité, elle doit respecter certaines conditions. Selon Viau (2010), elle doit exiger un engagement cognitif de la part de l'enfant dans la mesure de ce qu'il est capable d'offrir et d'accomplir. Par la suite, la possibilité de faire des choix permet aux enfants d'avoir un certain contrôle sur ce qu'ils apprennent, ce qui influence leur niveau de motivation. De plus, la collaboration avec les autres permet l'augmentation du sentiment de compétence de l'enfant, ce qui le motive lors de la réalisation d'une activité.

Analyse de traces

Tel qu'énoncé par Brophy et Doyle (1986), il est important que les périodes de transition soient organisées pour éviter l'apparition de comportement d'indiscipline. L'intervention choisie pour répondre à cette problématique a été la mise en place d'ateliers autonomes (Raby et Charron, 2016) pour ces moments spécifiques. Par exemple, à l'entrée du matin, les enfants devaient faire leur routine comme à l'habitude, mais plutôt que d'attendre en silence à leur place, ce qui entraînait une désorganisation, ils devaient aller choisir un des ateliers et le réaliser. Comme l'indique Viau (2010), les enfants étaient très motivés à choisir l'atelier qu'ils désiraient et à travailler en collaboration avec d'autres enfants s'il le permettait. De plus, les enfants étaient très engagés cognitivement comme les ateliers proposés correspondaient à leurs différents niveaux de développement. En effet, il y avait une vingtaine d'ateliers placés dans dix paniers à la disposition des enfants, ce qui offrait une grande liberté de choix. Voici quelques exemples de ces ateliers autonomes :



Atelier 1 : Élastiques à doigts



Atelier 2 : Les suites de lumières



Atelier 3 : Chiffres à modeler

Les ateliers ci-dessus permettent le développement des compétences du programme de formation à l'éducation préscolaire (MEQ, 2001b). Par exemple, les ateliers 1 et 2 permettent le développement cognitif de l'enfant en travaillant les mathématiques et les concepts d'espace tout en engageant aussi le développement moteur étant donné qu'il doit enfiler les élastiques sur les doigts de son autre main et placer des lumières. L'atelier 3 permet lui aussi le développement moteur, car l'enfant doit rouler la pâte à modeler pour en faire des colombins et ensuite les placer de manière à former le chiffre sur la carte. L'atelier 4 permet le développement langagier par la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet. D'ailleurs, lors de sa réalisation, certains des élèves se mettaient à chanter l'alphabet et nommaient les lettres trouvées.



Atelier 4 : Pincettes aux lettres

Présentation des résultats et conclusion

La mise en place d'ateliers autonomes a réellement permis de stimuler les enfants lors des moments de transition. Il a été possible d'observer que ces ateliers prévenaient grandement la désorganisation du groupe, car les enfants avaient toujours une activité à faire contribuant au développement de leurs compétences. De plus, lors d'une activité collective, ce moyen d'organisation facilitait grandement la gestion de classe de l'enseignante, car les élèves ayant terminés pouvaient prendre un atelier à la place d'attendre les autres. Ce mode de fonctionnement permettait aussi à l'enseignante d'apporter son aide aux enfants ayant un plus grand besoin de soutien sans devoir intervenir auprès des plus rapides. Par la suite, l'entrée du matin, qui était particulièrement problématique, s'est transformée en un moment d'apprentissage et de collaboration entre les enfants plutôt qu'en avertissements de l'enseignante. Par exemple, avant l'implantation, certains avaient tendance à déranger les autres, ce qui entraînait une désorganisation du groupe. Suite à la mise en place des ateliers autonomes, ils se sont révélés être complètement investis dans la réalisation de leur atelier.

Pour conclure, il est important de convenir que la mise en place d'ateliers autonomes a fonctionné dans ce contexte de classe précis, mais que cela n'aurait peut-être pas fonctionné dans un autre. De plus, ce moyen ne convient pas à de courts moments de transition, mais il peut grandement servir lors de plus longs. Par la suite, il est juste d'affirmer que ce mode d'organisation exige beaucoup de temps de préparation de la part de l'enseignante et représente une grande planification de matériel. Par ailleurs, il faut aussi s'assurer de maintenir une rotation des ateliers et en intégrer de nouveaux pour continuer de capter l'attention des enfants.

Références

Brophy, J.E. (1986). *Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for I* (Kessels et Korthagen, 1996). Washington (DC): U.S. Department of Education.

Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p.392-431). New York: MacMillan.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Raby, C. et Charron, A. (2016). *Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant*, 2e Éd. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC

Viau, R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*, Correspondance, vol. 5, no 3.