



ÉDITION 2020-2021

Revue des finissants et des finissantes

PRÉSCOLAIRE



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences de l'éducation

Introduction

Revue des finissantes et des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval | Édition 2021

C'est avec une grande fierté que nous vous présentons la toute première édition de la revue des finissantes et des finissants du BÉPEP de l'Université Laval. Au terme de leur formation initiale, nos nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont travaillé ardemment pour analyser les activités mises en place dans leur classe de stage et leurs effets chez les élèves. Ainsi, dans le cadre de leur stage final, elles et ils ont été invités à mettre en place un projet d'intervention en contexte pour répondre à une problématique liée aux apprentissages des élèves de leur classe. Les étudiants et étudiantes ont par la suite analysé leur projet pour en arriver à produire un article professionnel pour la revue des finissantes et des finissants.

Cette première édition est encore plus symbolique pour nous parce qu'elle est le fruit d'un travail d'accompagnement entièrement à distance qui nous permet de démontrer que malgré tout, la pandémie n'a pas affecté la qualité des apprentissages et du développement de compétences de nos finissantes et finissants.

Nous espérons que cette revue vous donnera des idées à exploiter dans vos classes !

Bonne lecture

Pier-Ann Boutin, chargée d'enseignement

Christine Hamel, professeure titulaire

Un merci spécial à Élie Roy pour avoir su sublimer les articles par la mise en page et la création artistique de cette première édition.





PRÉSCOLAIRE

Table des matières

Compétence émotionnelle



La colère au préscolaire : comment aider les enfants à l'autoréguler?

Une « main du bonheur » pour la régulation émotionnelle Tout feu, tout flamme

Les pauses cerveau : un atout pour développer la compétence émotionnelle au préscolaire

Dompter la bête qu'est l'anxiété

L'immaturation : irrationalité ou normalité ?

Tempête d'émotions au préscolaire : un défi, une solution !

La pleine conscience à la maternelle

L'apprentissage de l'autorégulation au préscolaire : un processus partagé

Vivre-ensemble



Au-delà de la discussion en classe

L'école, les parents, la pandémie

La bienveillance au cœur de la classe démocratique

À la manière de Ribambelle

Autonomie



Jouer et s'attacher pour mieux se développer

Favoriser le développement de l'autonomie: La place des élèves et de l'enseignant au préscolaire

L'entraide : un tremplin vers l'autonomie

Éducation par la nature



L'apprentissage en plein air et la réussite éducative, compatibles?

L'apprentissage à l'extérieur, une stratégie gagnante!

Développer l'autorégulation avec le jeu de règles à l'extérieur au préscolaire

Enseignement « Outdoor » et jeu symbolique : un combo gagnant pour le développement global de l'enfant d'âge préscolaire.

Apprentissages



Le théâtre à l'éducation préscolaire et son caractère multi-développemental

Le plaisir d'apprendre !

La culture au préscolaire

Des pratiques gagnantes pour le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire

L'émergence des mathématiques au préscolaire

Motricité



Favoriser le développement moteur avec l'approche ludique

L'intégration des pauses actives en classe ; un outil gagnant!

Soutenir la progression des élèves en lien avec le développement des habiletés de motricité fines. D'accord, mais comment?

L'importance du développement de la motricité fine au préscolaire

Motricité globale au préscolaire : les positions d'animaux ce n'est pas suffisant !

Bouger au préscolaire, une solution gagnante pour éviter la surcharge cognitive

Prendre le temps de se détendre à l'école

Habiletés sociales



Comment développer les habiletés sociales à la maternelle ?

Les relations positives entre les élèves

Accompagner les enfants d'âge préscolaire dans le développement de leurs habiletés sociales

Compétence émotionnelle

Précolaire



LA COLÈRE AU PRÉSCOLAIRE : COMMENT AIDER LES ENFANTS À L'AUTORÉGULER?

VALÉRIE AUBÉ



Introduction

Durant la période de jeux libres, j'observe deux enfants en train de jouer aux blocs. Maxime s'amuse à faire rouler un camion de pompier sur la table. Olivier, qui joue tout près, décide que c'est son tour de jouer avec le camion et lui arrache des mains sans lui demander. Maxime est en colère. C'est la crise. Il devient rouge. Il tente de récupérer son camion des mains d'Olivier, frappe la chaise devant lui et se met à pleurer. Je dois intervenir avant que ça s'aggrave.

En début d'année scolaire, ce genre de situations faisait partie du quotidien de la classe de préscolaire et amenait même un effet de contamination et de désorganisation sur le groupe. En effet, les autres enfants, qui n'avaient pas l'habitude d'exprimer leur colère, en venaient à imiter les comportements des autres lors de situations qui pouvaient être déplaisantes pour eux. La gestion des crises prenait tellement une grande part dans le quotidien que d'autres apprentissages étaient laissés de côté. Le soutien émotionnel est une priorité pour être en mesure de faire d'autre genre d'apprentissages par la suite. En d'autres mots, un apprenant ne sera pas disposé à apprendre s'il n'est pas disposé émotionnellement puisque l'émotion envahit son cerveau (Siegel & Payne-Bryson).

Je me suis donc posé la question suivante : est-ce trop ambitieux de penser que les enfants de préscolaire peuvent autoréguler l'émotion de la colère? Cet article s'attardera, dans un premier temps, sur la maturité émotionnelle des enfants d'âge préscolaire. Dans un second temps, des pistes d'accompagnement et d'enseignement seront proposées pour développer l'autorégulation des émotions des enfants, plus spécifiquement en lien avec l'émotion de la colère. Les émotions se caractérisent par une énergie qui prend vie dans la région réticulée du cerveau.

Le « cerveau d'en haut », qui est rationnel, n'est pleinement mature qu'autour de 25 ans (Siegel & Payne-Bryson).

Elles naissent de la constatation de la réalité, vraie ou fausse, grâce aux informations reçues par les sens et par la mémoire (Lippé, 2002). Pour sa part, la colère, qui fait partie des émotions primaires, est définie par le dictionnaire Larousse comme étant tout à fait naturelle, habituellement saine. Elle est donc normale. Ce qui est problématique, c'est lorsqu'elle entraîne des comportements agressifs ainsi que des crises qui peuvent perturber le déroulement des activités de la classe et nuire à son climat (Massé & al., 2016).

Le cerveau de l'enfant

En réalité, la réaction de Maxime était tout à fait justifiée car les enfants de 5 ans n'ont pas le cerveau assez développé pour faire face à une tempête émotionnelle. Un enfant d'âge préscolaire n'en est qu'au début de ses apprentissages quant à l'autorégulation de ses émotions. En effet, « il n'est pas réaliste d'attendre d'eux qu'ils soient tout le temps rationnels, capables de réguler leurs émotions, de penser avant d'agir, et de faire preuve d'empathie - autant d'aptitudes propres à un cerveau supérieur pleinement développé » (Siegel & Payne-Bryson, p. 91). Le « cerveau d'en haut », qui est rationnel, n'est pleinement mature qu'autour de 25 ans (Siegel & Payne-Bryson). Afin de l'atteindre, il faut d'abord apprendre à gérer les émotions.

Cette maturité émotionnelle à développer demande donc un accompagnement et un enseignement de la part de l'adulte. Elle demande aussi du temps et de l'accompagnement individuel ce qui peut diminuer le temps pour les autres activités éducatives. C'est d'ailleurs l'un des mandats du préscolaire de « jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (AÉPQ, en ligne). Je vous rassure donc, il faut prendre le temps de le faire!

L'accompagnement de l'enseignant

Selon Lise Lippé (2002), « seule une prise de conscience peut interférer sur l'émotion et avoir le pouvoir de la circonscrire ou de l'arrêter tout simplement ». C'est donc dire que l'enseignante a un grand rôle à jouer pour amener l'enfant à reconnaître sa colère et en venir à s'autoréguler. Elle doit d'abord être un modèle. Dans ma classe, j'utilisais les situations de la vie quotidienne et je nommais mes émotions. J'exprimais la manière dont je me sentais. La manière dont on formule nos émotions est très importante puisqu'elles ne nous définissent pas (Siegel & Payne-Bryson, 2018). J'utilisais donc la phrase suivante « Je me sens fâchée », qui se veut un état passager, au lieu de « Je suis fâchée », qui définit davantage la personne (Siegel & Payne-Bryson, 2018). Nous ne sommes pas nos émotions et il faut les normaliser. De plus, l'enfant apprend en observant ce qui se passe autour de lui et a tendance à imiter le comportement des personnes qui ont une valeur positive à ses yeux (Raby & Charron, 2010). Le modelage est donc très important.

L'enseignante doit aussi être une figure sécurisante, bienveillante et d'accueil pour l'enfant. Lorsqu'un enfant fait une crise reliée à la colère, il veut prouver son émotion. En nommant l'émotion et les signes observés (par exemple : « je vois que tu es en colère parce que tes sourcils sont froncés »), l'enfant n'a plus besoin de nous le prouver et la crise est désamorcée.

Lors d'une tempête émotionnelle, « ce dont les enfants ont souvent besoin, c'est d'une personne qui les aide à utiliser leur cerveau gauche pour comprendre ce qui leur arrive » (Siegel & Payne-Bryson, 2018). L'accompagnement au préscolaire est très important et plus le jeune deviendra autonome, plus l'adulte pourra estomper sa supervision auprès de l'enfant lors des moments d'apaisement (Verret & al, 2016).

L'apprentissage explicite de l'expression de la colère

Causerie sur la colère

Enseignante

Les petits loups, est-ce que c'est normal d'être en colère parfois?

Tous les enfants

NONNNN!

Enseignante

Oh oui, c'est très normal et c'est correct! C'est une émotion normale. Et qu'est-ce qu'on peut faire quand on est en colère?

Enfant 1

On le dit à nos parents!

Lors d'une causerie que j'ai eue avec les enfants, je leur demandais si c'était « correct » d'être en colère parfois. Ils m'ont tous répondu en cœur : NON! Ils ont aussi répondu que la stratégie à adopter quand ils étaient en colère c'était de le dire à leur parent. Je suis restée surprise et c'est là que j'ai compris l'immense travail de valorisation de la colère. Je devais donc déconstruire ces conceptions erronées et encourager l'expression de la colère! En fait, là où la colère pose un problème, c'est lorsqu'il y a des comportements problématiques, dont des gestes de violences envers les autres et le matériel.

Lors d'une causerie que j'ai eue avec les enfants, je leur demandais si c'était « correct » d'être en colère parfois. Ils m'ont tous répondu en cœur : NON! Ils ont aussi répondu que la stratégie à adopter quand ils étaient en colère c'était de le dire à leur parent. Je suis restée surprise et c'est là que j'ai compris l'immense travail de valorisation de la colère. Je devais donc déconstruire ces conceptions erronées et encourager l'expression de la colère! En fait, là où la colère pose un problème, c'est lorsqu'il y a des comportements problématiques, dont des gestes de violences envers les autres et le matériel.

Il fallait donc apprendre aux enfants comment être fâché! D'ailleurs, il est impensable de demander à un enfant de contenir sa colère.



Livres jeunesse sur la colère

- Grognostein de Samantha Berger (2014)
- Sam & Watson : Plus fort que la colère de Ghislaine Dulier et Bérengère Delaporte (2016)
- Le loup qui apprivoisait ses émotions de Orianne Lallemand

Conclusion

Évidemment, ces interventions ne sont pas toutes infaillibles et demandent du temps. Le but est que les enfants soient conscients de leurs émotions et les expriment de manière adaptée au contexte (Raby & Charron, 2010) pour les mener vers le chemin de l'autorégulation. Ses stratégies peuvent être réinvesties en les adaptant à l'âge des élèves puisque la gestion des émotions est loin d'être acquise au préscolaire et nos attentes doivent être réalistes (Siegel & Payne-Bryson, 2018). Il ne faut pas oublier qu'en tant qu'enseignant au préscolaire, nous avons affaire à de petits humains en train de se former. Notre travail est de développer les facultés qui permettent à l'enfant de viser le développement de l'autorégulation émotionnelle et non d'en faire une finalité. Nous sommes là pour les soutenir et leur offrir des outils pour remplir leur sac à dos! Après la mise en place de l'accompagnement et de l'enseignement explicite, j'ai observé que les tempêtes émotionnelles étaient d'une durée plus courte et que plus les semaines avançaient, plus nous pouvions faire d'autres activités éducatives. La gestion des émotions est importante et l'apprentissage de stratégies d'autogestion sera bénéfique pour le reste de son primaire, mais aussi pour le reste de sa vie. Il est donc un peu trop ambitieux de croire que les enfants du préscolaire peuvent apprendre à autoréguler l'émotion de la colère qui est une maturité développementale à venir. Il ne faut pas oublier que le cerveau vient à maturité à 25 ans...c'est donc dire qu'il leur reste 20 ans pour se développer!

Références

- Association d'éducation préscolaire du Québec (2018). Gestion des apprentissages. Repéré à https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/08/OP_Informations-ge%CC%81ne%CC%81rales_au%CC%82t-2018-vf.pdf
- Dulier, G., et Delaporte, B. (2016). Sam & Watson. Plus forts que la colère! Éditeur P'TIT GLENAT.
- Lippé, L. (2002). La gestion des émotions chez les enfants Technique d'intervention en situation de crise. Revue Préscolaire, volume 40(2). p. 32-33.
- Massé & al. (2016). Comment aider les enfants à mieux réguler leurs émotions? Revue Préscolaire, volume 54(2). P. 27-29
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). (2006). Programme de formation à l'école québécoise. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf
- Montminy, A. (2018). Éducation préscolaire, un contexte idéal pour favoriser le développement de l'autorégulation. Revue Préscolaire, 56(3), p. 11-13.
- Raby, C. et Charron, A. (2010). Intervenir au préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant. Anjou : Les éditions CEC inc.
- Robillard, R. (2018). Prendre soin du cerveau immature de l'enfant ou le drame de l'enfant ayant un cerveau immature. Revue Préscolaire, 56(3), p. 11-13.
- Siegel, D. J., et Payne-Bryson, T. (2018). Le cerveau de votre enfant. Guy St-Jean Éditeur

Il existe pleins d'outils pour les classes de préscolaire dont des « calmomètres » pour aider les enfants avec leur colère. Leur efficacité me laisse perplexe. Imaginez, vous en tant qu'adulte, lorsque vous êtes fâché : vous avez besoin de l'exprimer. Vous allez parler plus fort, tenter de faire des respirations et même laisser échapper un gros mot... Imaginez si votre cerveau n'était pas encore mature. C'est tout un défi pour les enfants d'exprimer cette émotion!

Les enfants doivent tout apprendre. Au même titre que compter, ils doivent apprendre à reconnaître et à exprimer l'émotion. Par les signes du visage, l'enseignante peut nommer ce qu'elle observe quand un enfant est fâché. Par exemple, « Maxime, je vois que tu es en colère parce que tes sourcils sont froncés et tes bras sont croisés. » Plus l'enseignante le fera, plus l'enfant reconnaîtra les signes. L'enfant doit aussi apprendre et comprendre comment se fâcher. Il faut voir l'autorégulation des émotions comme on voit les apprentissages académiques. De plus, au préscolaire, cette partie s'inscrit dans les compétences prescrites par le Programme du préscolaire qui favorise le développement global de l'enfant (Raby & Charron, 2010). Pour apprendre la manière de bien exprimer sa colère, un enseignement explicite est nécessaire. Par le jeu de rôle, de manière ludique, l'enseignante peut installer les enfants autour d'elle, de manière à former un cercle. Le jeu est privilégié au préscolaire puisqu'il offre un contexte par excellence pour favoriser le développement du plein potentiel de l'enfant (Raby & Charron, 2010). Les enfants sont donc invités à reproduire les gestes et les sons de l'enseignante : visage fâché, pied qui tape le sol (oui, oui, c'est correct!), voix qui grogne. L'idée est de valoriser le droit d'être fâché, mais de savoir bien l'exprimer (en route vers l'autorégulation!). Plus tard, un rappel peut être fait aux enfants qui se sentent envahies par la colère : « rappelle-toi du visage fâché, bras croisés, pied qui tape au sol, voix qui grogne! » qui permettra de s'éloigner des comportements problématiques tout en l'exprimant sainement. Je vous invite également à travailler la littérature jeunesse (tableau) pour cet enseignement explicite. Les livres permettent de travailler les indices pour reconnaître les émotions, d'identifier les situations reliées aux émotions et les effets des émotions sur soi. Ils permettent aussi de développer un vocabulaire émotionnel. Bref, en utilisant l'enseignement explicite, l'enfant apprend à mettre des mots sur l'émotion vécue et à identifier les situations qui peuvent le mettre en colère, ce qui l'aidera, à long terme, à développer ses compétences pour s'autoréguler de façon autonome (Montminy, 2018).

UNE « MAIN DU BONHEUR » POUR LA RÉGULATION ÉMOTIONNELLE

JESSIE CHAMBERLAND



Introduction

Plusieurs termes et modèles existent pour parler des compétences émotionnelles et sociales, mais le tronc commun inclut souvent la compréhension de ses émotions et de celles des autres, leur expression et, au sommet, leur autorégulation (Parent et Saint-Louis, 2020, cités dans Saint-Louis, 2020) ; les premières étant nécessaires à la gestion des émotions et à leur utilisation positive (Mikolajczak, 2014). Des recherches ont démontré que le développement des compétences émotionnelles favorisait une meilleure réussite éducative à long terme en plus d'être relié à une bonne santé physique et mentale et à des bénéfices sur le climat de classe (Domitrovich et al., 2017 ; Heckman et Rubinstein, 2001 ; Heckman et Kautz, 2013 ; OCDE, 2015 ; cités dans Poortvliet, Clarke et Gross, 2019). Elles seraient également un facteur prédictif de bien-être, de succès sur le marché du travail et d'une bonne santé globale à l'âge adulte (Goodman et al., 2015, cités dans Poortvliet, Clarke et Gross, 2019). C'est qu'il y a une corrélation entre les comportements et l'état émotionnel des élèves. Au Québec, les compétences émotionnelles font partie du programme d'éducation préscolaire en étant directement liées aux compétences Construire sa conscience de soi du domaine affectif et Vivre des relations harmonieuses avec les autres du domaine social (Ministère de l'Éducation, 2021).

Ces savoirs-agir, au niveau primaire, sont de l'ordre des compétences transversales, c'est donc dire qu'elles sont génériques et qu'elles sont amenées à être déployées « à travers les divers domaines d'apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2001). Certaines voix s'élèvent d'ailleurs pour implanter des cours d'éducation à la santé mentale dans les écoles, car les jeunes éproueraient de la difficulté à gérer leurs émotions, particulièrement lors de situations stressantes (Beaumont, 2019). Il est d'autant plus important d'intervenir tôt dans le domaine des compétences sociales puisque sans intervention, celles-ci tendent à rester stables (Gouley, Brotman, Huang et Shrout, 2008, cités dans Moisan, Poulin, Capuano et Vitaro, 2014). On connaît donc l'importance des compétences sociales et émotionnelles, mais il peut parfois être difficile de les intégrer en classe alors qu'on sait que les programmes universels ne sont pas forcément adéquats pour tous (Caporicci, 2016). L'art serait ainsi une alternative (Dubois, 2013). Cet article propose donc une activité artistique à mettre en place en classe pour développer la régulation émotionnelle des élèves du préscolaire.

L'activité de « main du bonheur » a été utilisée dans une classe de préscolaire 5 ans de 18 élèves d'un milieu assez aisé, mais somme toute hétéroclite, sur le plan des revenus des parents, de la langue parlée à la maison et des apprentissages. Lors de situations de jeux libres, certains élèves pouvaient se replier sur eux-mêmes, se fâcher, boudier ou pleurer de façon démesurée. Ces comportements étaient beaucoup moins fréquents lors des activités extérieures. La « main du bonheur » est donc en lien avec les comportements ayant lieu à l'intérieur de la salle de classe. L'activité s'accompagne de volets préalables sur la reconnaissance des émotions chez soi et les autres, leur expression et la compréhension d'où elles viennent.



L'impact de l'environnement

D'abord, l'idée s'inspire de l'« autopriming », c'est-à-dire la configuration de l'environnement de façon à influencer positivement les pensées et à préparer le cerveau aux émotions positives (Ben-Sharar, 2006, cité dans Quoidbach, 2014). Les enfants sont donc invités à se configurer un coin positif, qui leur apporte du bonheur et qui pourra décorer la classe à l'image des individus qui s'y trouvent. On sait d'ailleurs que la structuration des lieux physiques peut avoir un impact sur la qualité d'un milieu éducatif (Duval, 2019). Les seules consignes consistent donc à apposer sa main avec de la peinture, puis à représenter une chose qui nous fait du bien par doigt. La couleur, la disposition et le médium peuvent être au choix de l'élève. Ici, les enfants avaient accès aux mêmes cartons blancs par manque de ressources et les éléments de bien-être étaient représentés sur des cartons séparés par souci de séchage.



Les activités ludiques et artistiques visant à améliorer la gestion de la frustration et l'appréciation des sentiments favoriseraient la maîtrise de soi (Fagen et Long, 1979).

Pleine conscience

Ensuite, la « main du bonheur » a été pensée pour permettre un temps d'arrêt à l'enfant, un temps de pleine conscience. La pleine conscience permettrait de diminuer les effets négatifs du stress sur le bien-être en protégeant contre des stratégies de régulation émotionnelle inadaptée, par exemple la rumination (Galla et al., 2016). Les élèves étaient donc invités, lorsqu'ils se trouvaient à leur coin, à apposer leur main au même endroit et à prendre une longue respiration par doigt, en regardant les images apaisantes qu'ils avaient représentées, comme représenté sur l'image ci-dessous.



Cette technique visait également à rappeler à l'enfant ce qui lui tenait à cœur et ce qui était important. C'était d'ailleurs une des techniques proposées par certains albums jeunesse pour faire fuir la jalousie.

L'œuvre

La réalisation artistique de l'élève est en elle-même très révélatrice. Il est possible d'y voir la personnalité de l'enfant, on remarquera ainsi certaines affiches très colorées et vives alors que d'autres enfants n'auront utilisé qu'une seule couleur. On pourra également observer la façon de s'organiser des différents élèves. Ont-ils collé leur dessin à chaque doigt ou les dessins sont-ils éparpillés? Auront-ils eu le temps d'en faire autant qu'ils ont de doigt? La « main du bonheur » peut également aider à connaître nos élèves, ce qui les intéresse, avec qui ils habitent, s'ils ont des animaux de compagnie, etc. Parfois, nous pourrions observer des traces de leur apprentissage et même des prises de risques! À ce sujet, il est intéressant d'observer l'image de la main rouge ci-dessous. Il s'agit des premières tentatives d'écriture provisoire de cet élève qui jusqu'alors refusait complètement de participer aux activités de conscience phonologique. Utiliser cette activité ludique peut donc également être bénéfique sur le plan des apprentissages plus scolaires.



Le coin doux

La « main du bonheur » ne doit pas être vue comme un lieu de punition. C'est un coin qui se veut sécurisant et ressourçant. Il est donc important de présenter le coin aux élèves comme tel. Les élèves peuvent ainsi choisir eux-mêmes l'emplacement de leur main, une fois qu'on leur a expliqué à quoi elle servirait. Le tableau 1 présente un exemple d'implantation du coin doux.

Tableau 1. Exemple d'étapes d'implantation de la « main du bonheur »	
1 Modelage	Présenter aux élèves le coin : quand y aller? Quoi y faire? Pourquoi le faire?
2 Guidage	Guider l'enfant au coin. Lui expliquer pourquoi on l'envoie et lui rappeler ce qu'il doit y faire.
3 Conseil	Conseiller à l'enfant d'aller prendre du recul au coin. Lui nommer les émotions, les comportements qu'il démontre. Lui expliquer pourquoi ça lui ferait du bien.
4 Questionnement	Questionner l'élève sur ses émotions, sur ses comportements. Lui demander ce dont il a besoin. En dernier recours, lui demander s'il a besoin de se reculer dans son coin.
5 Autonomie	Féliciter l'élève qui se rend seul au coin, pour l'utilisation de bonnes stratégies. L'épauler en lui demandant comment on peut l'aider.

On constate qu'on cherche rapidement à laisser l'élève comprendre ses émotions et utiliser ses propres stratégies. C'est que les recherches suggèrent qu'on devrait prioriser la corégulation à la régulation externe (Whipple et al., 2011, cités dans Montmigny et al., 2020). L'adulte devrait alors intervenir dans la zone proximale de développement de l'enfant, selon le niveau hiérarchique des composantes de l'autorégulation, soit des stratégies d'ordre comportemental, puis émotionnel et finalement d'ordre cognitif et métacognitif (soutenir l'enfant dans l'usage de ses stratégies, l'amener à trouver des alternatives, etc.) (Montmigny et al., 2020). On tentera donc de se retirer assez rapidement de la gestion des émotions à la place de l'élève, tout en respectant son développement.



L'emplacement

La position, même lorsque choisie par les élèves, s'est avérée d'une grande importance dans l'utilisation autonome de l'enfant. La « main du bonheur » qui a le plus fonctionné était placée dans un recoin plus à l'écart de la classe. Les élèves semblaient en effet vouloir se retirer lorsqu'ils ressentaient une émotion négative, comme la colère, la tristesse. Certains élèves sortaient de la classe, d'autres se reculaient dans le recoin plus à l'écart de la classe, même si c'était l'endroit de la « main du bonheur » d'un autre élève. Certains élèves avaient aussi placé leur main près du coin lecture. Or, ce coin était souvent utilisé lors des jeux libres, par sa proximité avec le coin de rassemblement qui laissait un grand espace ouvert. Il est alors arrivé quelques événements où un élève qui voulait aller à sa main créait un conflit avec les élèves qui étaient en train de jouer dans le même espace. De plus, plusieurs élèves, plus autonomes en matière de régulation émotionnelle, préféraient aller chercher leur doudou. Il pourrait donc être plus intéressant de disposer les « mains du bonheur » dans un espace reculé et aménagé de façon permanente et douillette. Il est toutefois à noter qu'il ne sert à rien de forcer un élève à se rendre à sa « main du bonheur », ceci pourrait réduire sa motivation intrinsèque et ne lui fournirait pas d'opportunité de réguler ses propres émotions et comportements (Whipple et al., 2011, cités dans Montmigny et al., 2020).



Conclusion

L'activité de la « main du bonheur » et son utilisation peut s'avérer bénéfique pour aider les enfants d'âge préscolaire à développer leurs habiletés d'autorégulation. Elle ne suffit toutefois pas à elle seule et serait d'autant plus profitable lorsqu'accompagnée de lectures interactives sur divers sujets touchant les émotions et de discussions avec l'adulte et les pairs. Il est possible de penser, par exemple, à des petites communautés de recherche philosophique pour enfant. D'autres activités peuvent également s'ajouter, tant de l'ordre de l'art-thérapie, comme de la musique et de la danse, ou de l'ordre de la pleine conscience, comme du yoga. L'idée est d'intégrer plusieurs pratiques visant à fournir les outils nécessaires aux enfants afin qu'ils développent diverses stratégies d'autorégulation efficace. Il est également à parier que des activités comme « la main du bonheur » pourraient avoir un impact sur les fonctions exécutives, qui à leur tour aideraient au développement de meilleures stratégies cognitives et métacognitives d'autorégulation.

Références

- Beaumont, C. (2019, 29 octobre). Enseigner des compétences sociales et émotionnelles. La Presse. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2019-10-29/enseigner-des-competences-sociales-et-emotionnelles>
- Caporicci, P. (2016). Les effets des programmes universels de promotion de la prosocialité chez les enfants, garçons et filles, d'âge préscolaire [mémoire, Université de Sherbrooke]. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QSHERU/TC-QSHERU-11143_8779.pdf
- Dubois, A.-M. (2013). Art-thérapie: Principes, méthodes et outils pratiques. Elsevier Masson
- Duval, S. (2019). La qualité du milieu éducatif : un survol [PDF]. MonPortail. <https://sitescours.monportail.ulaval.ca>
- Fagen, S.A. et Long, N.J. (1979). A Psychoeducational Curriculum Approach To Teaching Self-Control. *Behavioral Disorders*, 4(20), 68-82
- Galla, B. M., Haiser-Greenland, S. et Black, J. S. (2016). Mindfulness Training to Promote Self-Regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice*. Springer New York. DOI: <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1007/978-1-4939-3506-2>
- Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise : Les compétences transversales. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/educati on/jeunes/pfeq/PFEQ_compentes-transversales-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme de formation de l'école québécois : Éducation préscolaire : Programme-cycle de l'éducation psécolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/docume nts/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Mikolajczak, M. (2014). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Moisan, A., Poulin, F., Capuano, F. et Vitaro, F. (2012). Impact de deux interventions visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 301-311. DOI:10.1037/a0030179
- Montminy, N., Duval, S. et Bouchard, C. (2020). Le lien entre les habiletés d'autorégulation observées chez l'enfant âgé de 5 ans et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire. *Neuroéducation*, 6(1), 6-23. DOI : <https://doi.org/10.24046/neuroed.20200601.6>
- Quoidbach, J. (2014). La régulation des émotions positives. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles*. Dunod. p. 193 à 220
- Poortvliet, M., Clarke, A. et Gross, J. (2019). Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools: Guidance Report. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/SEL/EEF_Social_and_Emotional_Learning.pdf
- Saint-Louis, M. (2020). Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire, Études et recherches, Conseil supérieur de l'Éducation - Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>



LES PAUSES CERVEAU : UN ATOUT POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE AU PRÉSCOLAIRE

EVE-MARIE ROUSSY



Besoin de bouger... et de relaxer!

Ce n'est plus un secret : le jeune enfant a besoin d'être actif. Pour ce dernier, « le mouvement est naturel, et bouger est l'un de ses besoins de base qu'il faut satisfaire » (April, Charron et Gesuale, 2016, p. 60) Le fait est qu'au préscolaire, l'enfant a aussi besoin « d'apprendre à se détendre et de participer à des activités de relaxation » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 15). Il doit être « sensibilisé à l'importance de prendre soin de son corps, de trouver des moyens de se détendre et d'adopter de bonnes postures et de saines habitudes de vie » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 54). Dans sa vie où il est en constant apprentissage et où son environnement lui fournit sans cesse de nouvelles informations, « la relaxation devient [...] un outil important pour le rassurer, le sécuriser et lui permettre de développer ses capacités d'attention et de concentration, de trouver une stabilité intérieure pour mieux construire son identité et parvenir à une meilleure connaissance de soi et des autres. Elle l'aide à grandir dans la découverte de ses ressentis et la confiance en ses capacités. » (Boily, 2011, p. 3) On comprend alors qu'apprendre à s'arrêter, à se détendre, à se centrer sur soi est intimement lié au développement de la compétence émotionnelle puisque « plus un enfant est conscient de son corps, plus il devient apte à reconnaître ses émotions (manifestations physiques), son état de bien-être ou de tension, et ainsi adopter des comportements sociaux adéquats » (April, Charron et Gesuale, 2016, p. 60).

La compétence émotionnelle : essentielle à développer au préscolaire

La compétence émotionnelle comporte différentes facettes : « l'expérience des émotions, l'expression des émotions, la connaissance à propos des émotions et la régulation émotionnelle, c'est-à-dire la manière de prendre en charge ses émotions et d'en moduler l'expression selon les situations » (Denham, 2006, cité dans Royer et Coutu, 2016, p. 74). Étant donné que le niveau d'acquisition de cette compétence est inégal chez chaque enfant, il va de soi que les besoins liés à celle-ci peuvent donc se manifester de différentes manières dans nos classes : difficulté à gérer et exprimer ses émotions adéquatement, expression des émotions non appropriées au contexte, etc. Dans notre classe de maternelle, nous avons pu observer qu'il était difficile pour les enfants de se réguler afin de contenir leur excitation. Cela se traduisait par un fort besoin de bouger et une difficulté à prendre des temps d'arrêt. Il fallait alors prendre du recul pour réfléchir à ce que cette agitation pouvait refléter. L'agitation peut être définie comme « l'état d'une personne qui, en proie à des émotions et à des impulsions, ne peut rester immobile, calme ou en repos. » (Dictionnaire Robert, cité dans Couturier, 2014, p. 5). En d'autres mots, cet état pouvait constituer un indice qu'il était nécessaire de réfléchir à des moyens à mettre en place pour favoriser l'autorégulation chez les élèves, puisqu'ils ne semblaient pas encore aptes à exprimer leurs émotions d'une manière plus adéquate.

L'autorégulation émotionnelle se rapporte à « l'ensemble des processus permettant à l'enfant de gérer ses pensées, émotions et comportements afin de pleinement bénéficier des expériences d'apprentissage se présentant à lui (Zumbrunn, Tadlock et Roberts, 2011). Ces processus incluent plusieurs habiletés sous-jacentes telles que l'habileté à identifier ses propres expériences émotionnelles et celles d'autrui, et la capacité d'inhibition (Zeman et al., 2002). » (Michaud-Dumont, 2019, p. 15).

Dans sa vie où il est en constant apprentissage et où son environnement lui fournit sans cesse de nouvelles informations, « la relaxation devient [...] un outil important pour le rassurer, le sécuriser et lui permettre de développer ses capacités d'attention et de concentration, de trouver une stabilité intérieure pour mieux construire son identité et parvenir à une meilleure connaissance de soi et des autres. [...] » (Boily, 2011, p. 3)

Les « pauses cerveau » au service de la compétence émotionnelle

Les experts du milieu de l'éducation évoquent souvent l'importance des « pauses actives » qui répondent au besoin de bouger des enfants. Sachant que les enfants ont aussi besoin d'apprendre à s'autoréguler, à se centrer sur eux-mêmes, il est tout aussi bénéfique de mettre en place des « pauses cerveau ». Effectivement, « l'enfant de maternelle tend à ressentir intensément les émotions, que ce soit la peur, la colère ou l'excitation. Il doit apprendre à reconnaître ses émotions comme lui étant propres, à les contenir ou à leur trouver un exutoire [approprié] » (Royer et Coutu, 2016, p. 74). Les pauses cerveau sont des moyens efficaces de relever ce défi : tout comme les pauses actives, elles sont de courtes activités que l'on peut proposer aux élèves lorsqu'on les sent fatigués, déconcentrés, agités ou anxieux. Variées et faciles à intégrer au quotidien, elles sont un moyen simple et efficace de permettre un retour au calme ou un temps de repos au cerveau surchargé pour qu'il soit ensuite plus disposé à l'apprentissage (Éditions Midi Trente, 2021). Devant la multitude de possibilités qu'offre ce type de pratique, il apparaît essentiel de se questionner sur les facteurs à considérer pour les mettre en place en classe.



Tenir compte de l'unicité de chaque enfant dans l'instauration des pauses cerveau

L'un des premiers principes qui doit nous guider lorsque nous travaillons auprès des enfants est que chacun est unique. En effet, « les enfants ont des rythmes de développement et d'apprentissage propres, même s'ils ont le même âge chronologique [et ce en raison de] facteurs biologiques, tels que ceux liés à la génétique, et [de] facteurs environnementaux, tels que ceux liés à la stimulation reçue » (Bouchard, 2016, p. 12). Ce constat s'applique sur toutes les dimensions du développement, et les écarts sont d'autant plus marqués chez les enfants du préscolaire puisque ces derniers font leurs premiers pas dans le monde scolaire en amenant avec eux leur bagage personnel d'expérience et de connaissances. Sachant cela, les enseignants doivent être conscients que les tout petits vivent leurs premières expériences à l'école en ne se situant pas au même niveau de développement émotionnel. Qui plus est, il est essentiel d'accompagner chaque enfant dans ce processus qui le mènera à développer sa compétence émotionnelle et l'instauration des pauses cerveau est un moyen privilégié d'y parvenir.

Étant donné que chaque enfant est unique et que les activités proposées peuvent avoir un niveau d'efficacité variable sur chacun et répondre à différents besoins, « il est important de connaître [leurs] différences individuelles et d'offrir aux enfants différents moyens de se détendre » (Côté, 2011, p. 12). Ainsi, lorsque nous avons entamé le projet d'instaurer les pauses cerveau en classe, le fait d'explorer différentes pratiques relaxantes inspirées du concept de pauses cerveau était une de nos principales préoccupations, et ce, afin de permettre à chaque élève de découvrir celles qui seraient les plus efficaces pour eux. Bien qu'une multitude de pratiques correspondant à des pauses cerveau existe, notre choix s'est arrêté sur quatre types d'activités très populaires dans le monde de l'éducation : les massages, le yoga, les techniques de respiration et la méditation. Celles-ci sont toutes reconnues pour leurs bienfaits sur la canalisation de l'énergie, la gestion des émotions, la centration sur soi, l'autorégulation, etc. (Boily et al., 2011). Ces activités étaient intégrées aux routines quotidiennes de la classe, et ce, dans l'optique qu'elles deviennent des habitudes de vie saines susceptibles de perdurer dans le temps. Ainsi, chaque semaine, nous expérimentions une nouvelle pratique. Chaque jour, une nouvelle activité intégrant la pratique vedette de la semaine était proposée aux enfants. Les activités étaient prévues de manière à ce que les enfants découvrent la pratique sous différentes formes (ex. : automassage vs massage deux par deux, yoga relaxant vs yoga actif, etc.). Le tableau 1 est un exemple de planification globale que nous avons suivi pour mettre en place différents types de pauses cerveau en classe.

[...] les tout petits vivent leurs premières expériences à l'école en ne se situant pas au même niveau de développement émotionnel. Qui plus est, il est essentiel d'accompagner chaque enfant dans ce processus qui le mènera à développer sa compétence émotionnelle et l'instauration des pauses cerveau est un moyen privilégié d'y parvenir.

Favoriser l'engagement des élèves

Afin que les élèves s'engagent réellement dans le projet, il était essentiel que celui-ci soit bâti en tenant compte de la philosophie du préscolaire qui donne au jeu une place centrale. Effectivement, « l'enfant doit [...] se développer et apprendre dans le plaisir, et ce, de manière à développer chez lui le goût d'apprendre » (Bouchard, 2016, p. 12). Il était donc primordial que ces activités soient amenées sous forme de jeu, qu'elles soient préparées en fonction des intérêts des élèves et qu'elles suivent les thématiques de la classe (ce que nous avons pris en compte dans notre planification globale présentée dans le tableau 1). Il est à noter que notre planification globale était sujette à des ajustements afin qu'elle soit adaptée aux besoins observés chez nos élèves. Un exemple de la flexibilité de notre planification est que nous avons décidé de poursuivre les séances de yoga pour le retour du parc, qui était une transition problématique dans notre classe, lorsque nous avons constaté qu'elles aidaient beaucoup les élèves à faire un retour au calme efficace.

De plus, le projet était déployé de manière à ce que les activités proposées se complexifient avec le temps (ex. : commencer avec les activités plus actives comme les massages et le yoga et terminer avec celles qui demandent plus de concentration comme les techniques de relaxation et la méditation). C'est également en misant sur les forces des élèves et en faisant du renforcement positif que de grands progrès ont pu être observés, même en aussi peu qu'une semaine. De ce fait, en observant la figure 1 qui est une grille nous ayant permis de consigner nos observations, il est possible de constater que nous tentions de relever des pistes de solution pour accompagner de manière plus étroite les élèves éprouvant de la difficulté à se détendre (p.ex. : essayer des outils comme une peluche lourde, souligner les bons coups et noter les connaissances antérieures des élèves afin de s'en servir comme leviers, etc.).



Tableau 1. Exemple de planification globale

Semaine	Pratique explorée	Stratégies et activités
1	Massages	-Activités de massages (massages à deux, automassage, etc.) sous forme de jeux en lien avec les thématiques (ex : massage des feuilles d'automne, massage de la pluie, etc.) -Massages avec toutous pendant les détentes
2	Yoga	-Séances de yoga (différents types à découvrir : pour bouger, pour relaxer, pour s'étirer, etc.) -Postures de yoga à différents moments de la journée en lien avec les thématiques (ex. : Halloween)
3	Techniques de respiration	-Activités de respiration (jeu du gâteau de fête, jeu du serpent, jeu de l'éléphant, etc.) -Utilisation de techniques de respiration pendant les moments de retour au calme
4	Méditation	-Séances de méditation guidées (se détendre, prendre conscience de son corps, visualisation, etc.) -Activités de méditation en lien avec les cinq sens (thématique du corps humain)
Évaluation		-Observations (à l'aide de grilles d'observation pour chaque pratique) -Autoévaluation des élèves à la fin de chaque semaine (ex. : visages à colorier pour exprimer leur appréciation des activités, pictogrammes de la météo intérieure permettant d'illustrer comment ils se sentent quand ils pratiquent ces activités) -Autoévaluation à la fin du projet : choisissent leur pratique préférée

Les retombées des pauses cerveau en classe

Certains des effets bénéfiques du projet étaient difficiles à démontrer avec des traces concrètes (p.ex. : le climat de classe plus propice à l'apprentissage après les pauses cerveau (élèves calmes, à l'écoute, etc.), la concentration améliorée lors des périodes de travail, etc.). Cependant, en consignant les observations effectuées à l'aide d'une grille (figure 1), il était possible de constater l'évolution des élèves au fil des jours, particulièrement celle des élèves éprouvant de plus grandes difficultés à s'autoréguler. Par exemple, nous remarquons que certains avaient du mal à faire les activités avec sérieux en début de semaine. Plus les pauses cerveau devenaient ancrées dans le quotidien des élèves, plus ils s'y investissaient et plus les bienfaits sur eux pouvaient être observés (p.ex. : moins agités, plus concentrés, attitude positive face aux activités, etc.). Comme nous pouvons le voir dans la grille présentée en guise d'exemple, nous favorisons les élèves qui étaient en difficulté en début de semaine lorsque nous nommons le « champion du jour » dans l'optique de souligner leurs efforts, de renforcer leur estime et de leur faire prendre conscience de leur capacité à prendre un temps d'arrêt.

Figure 1. Grille d'observation

Fiche observation #1

Gabriels + difficile se détendre... Léopard pour yoga calme? Connait bcp le yoga ?

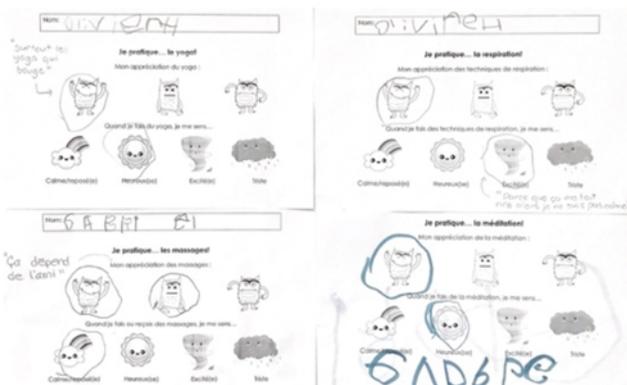
Pratique observée : yoga Date : Semaine 26 Oct.

	Forces	A travailler
L'élève se détend Ex: yeux fermés, respiration contrôlée, moux. contrôlés, silence, etc.	- Concentrés++ Anaïs, Emma, Lis, Jeyssen, Olivier D. et H., Jacob, Adely, Hubert, Maïka, Maeva, Ethan, Raphaël	- Concentration difficile: M-L, Shad, Gabriel, Jayk, Alec, Mutt (parlent, regardent ailleurs, etc.) - Belle amélioration de ces élèves dès mardi: (rappels verbaux)
L'élève participe activement à l'activité Ex: suivre la seq. de mouvements, attitude, écoute des consigna, etc.	- Tous les élèves, wow!! : - Olivier H: dit qu'il n'a pas le yoga, mais fait bcp d'efforts et participe très bien - Maïka: coordination++ - Gabriel apprend "Namaste"	- aux amis : - + difficile de se parler pendant yogas + actifs
Climat de la classe	- Yoga actifs: wow pour dépasser surplus d'énergie : - + disposés à être attentifs après yoga (même 2-3 poses seul) - Silencieux++ pendant yogas calmes	

Champions du jour:
 Lundi: Emma
 Mardi: Jeyssen
 Mercredi: Anaïs
 Jeudi: Gabriel
 Vendredi: Olivier H.
 → efforts++
 → bcp d'efforts ajd, bravo!!!

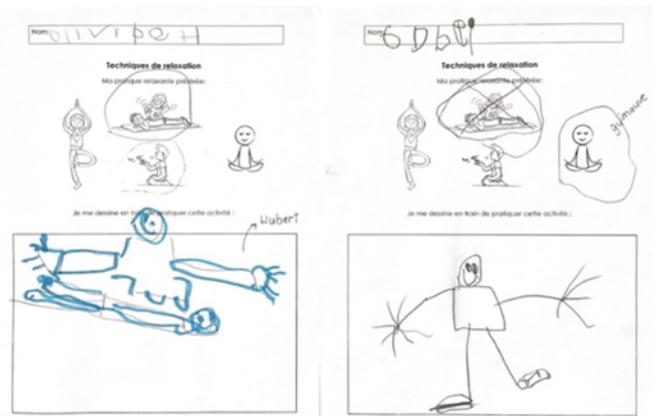
Dans un autre ordre d'idées, il est possible de constater le niveau d'appréciation des enfants par rapport aux différentes activités. En observant les autoévaluations hebdomadaires des élèves (figure 2), on constate qu'ils appréciaient les activités (pictogrammes de monstres) et que ces dernières leur procuraient des émotions positives (météo intérieure) de manière générale. La plupart des enfants étaient capables de s'autoévaluer quand une pratique leur convenait moins, ce qui devenait une information très utile pour l'enseignante. Il était d'autant plus intéressant de questionner ces élèves afin de comprendre leurs réponses. Ces précisions nous aidaient à conserver des traces sur ce qui fonctionnait bien ou moins bien avec chaque élève, soit des informations essentielles pour s'assurer de les soutenir le plus adéquatement possible dans l'utilisation des stratégies découvertes par la suite.

Figure 2. Exemples d'autoévaluations hebdomadaire



Finalement, en raison de la courte durée du projet, il est certain que les effets à plus long terme n'ont pas pu être observés. Toutefois, en faisant une autoévaluation récapitulative des pratiques expérimentées jusqu'à présent dès la quatrième semaine (figure 3), il était déjà possible pour les élèves d'identifier celle qui leur convenait le mieux. Après avoir pris le temps de réfléchir à leur vécu en s'autoévaluant ainsi, nous avons pu observer que les élèves devenaient déjà plus autonomes dans le développement et l'utilisation de stratégies pour s'autoréguler. En effet, ils étaient alors davantage portés à utiliser les pratiques expérimentées par eux-mêmes au quotidien, surtout celle qu'ils avaient identifiée lors de l'autoévaluation. De surcroit, ce cheminement venait grandement faciliter les interventions de l'enseignante, car sachant quelles pratiques étaient les plus efficaces spécifiquement pour chaque élève, il était dorénavant possible de les encourager à utiliser des stratégies appropriées. En bref, il est possible de croire que ces quatre semaines d'expérimentation n'ont engendré que le début des impacts positifs des pauses cerveau tant sur les élèves que sur la qualité des interventions de l'enseignante, et que la poursuite de ce projet sur une plus longue durée pourrait s'avérer d'autant plus payante pour toutes les personnes concernées.

Figure 3. Exemples d'autoévaluations de fin de projet



Conclusion

Apprendre à gérer ses émotions est sans aucun doute un défi ne peut être relevé du jour au lendemain. Tout comme les adultes, les enfants sont confrontés au stress de manière quotidienne. Il va de soi que les stressés vécus par les élèves du préscolaire ne sont pas les mêmes que ceux du primaire, mais il n'en demeure pas moins que les petits voient leur capacité d'adaptation constamment sollicitée. En tant qu'enseignants, il est de notre devoir de « créer un environnement affectif rassurant et [d'outiller] les élèves sur le plan psychologique [afin de favoriser] le développement de leur plein potentiel » (Bazinet, 2017, p. 28). Initier les enfants dès leur entrée à l'école à des stratégies de gestion des émotions diversifiées est un bon moyen de faire en sorte qu'ils découvrent des pratiques efficaces qu'ils pourront réinvestir tout au long de leur parcours scolaire et de leur vie en général. Les pauses cerveau sont certes des avenues intéressantes à explorer en ce sens, bien qu'il ne s'agisse que d'une possibilité parmi une multitude d'autres tout aussi riches.



Références

- April, J., Charron, A. et Gesuale, S. Bouger pour apprendre : le développement psychomoteur à l'éducation préscolaire. Dans Raby, C. et Charron, A. (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (2e édition, p. 58-69). Les éditions CEC.
- Bazinet, J. (2017). L'éducation positive : un moyen efficace pour diminuer le stress et l'anxiété chez les enfants. *Revue préscolaire*, 55(3), p. 28-30. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v55n3.pdf
- Boily et al. (2011). Dossier : La relaxation. *Revue préscolaire*, 49(3), p. 3. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Boily, F. (2011). La relaxation... ou l'art de prendre conscience de soi. *Revue préscolaire*, 49(3), p. 3. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Bouchard, C. (2016). Le développement global de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans Raby, C. et Charron, A. (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (2e édition, p. 10-21). Les éditions CEC.
- Côté, S. (2011). La détente : chacun à sa façon. *Revue préscolaire*, 49(3), p. 12. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Couturier, E. (2014). L'agitation motrice, du normal au pathologique : quels liens peut-on faire entre une perturbation des interactions précoces et l'agitation motrice? <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01017892/document>
- Éditions Midi Trente. (2021). Cartons Pause cerveau. <https://www.miditrente.ca/fr/produit/cartons-pause-cerveau>
- Michaud-Dumont, F. (2019). L'autorégulation émotionnelle chez les enfants en contexte d'adversité : association avec le fonctionnement scolaire à la première année. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/34579/1/34840.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2006). Éducation préscolaire. Dans Programme de formation de l'école québécoise. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2020). Programme-cycle d'éducation préscolaire. Dans Programme de formation de l'école québécoise. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Royer, N. et Coutu, S. (2016). Se découvrir et s'affirmer à la maternelle. Dans Raby, C. et Charron, A. (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (2e édition, p. 70-77). Les éditions CEC.

DOMPTER LA BÊTE QU'EST L'ANXIÉTÉ

CAMILLE-SANDRINE LAVOIE



Introduction

L'anxiété est un trouble qui malheureusement est de plus en plus présent dans notre vie moderne. Tout comme l'adulte, l'enfant peut vivre de l'anxiété et on remarque d'ailleurs qu'il s'agit de l'un des troubles les plus répandus chez les élèves du primaire. (2011, Dion) La reconnaissance des émotions des autres et la gestion de ses propres émotions font partie des éléments clés pour obtenir une classe harmonieuse. Toutefois, il peut être difficile d'acquérir ces compétences pour les enfants d'âge préscolaire étant donné que leur développement n'est pas complété. J'ai donc décidé d'orienter mon PIC de cette façon : des ateliers de littérature jeunesse qui portent sur différents thèmes comme l'estime de soi, la découverte des émotions, la confiance en soi et l'anxiété. On peut dire que « [...] les émotions, la sensibilité, permettent de mieux se comprendre et mieux comprendre autrui, donc mieux vivre ensemble. » (2017-2018, Vergnes, p.9) En travaillant la compétence 2 du programme de formation de l'école québécoise au préscolaire, les élèves ont laissé les traces de leur compréhension dans un cahier et à la fin du processus, j'ai effectué des entretiens individuels afin d'évaluer les progrès des enfants.

Comme nous sommes conscients que les problèmes d'anxiété peuvent accompagner un enfant jusqu'à l'âge adulte si ce trouble n'est pas traité et ces mêmes troubles peuvent être problématiques à l'école « [...] sur le fonctionnement social, le rendement scolaire ou la capacité de se concentrer. » (2015, Turgeon et Gosselin, p.33), il est impératif d'être outillé afin de venir en aide dès l'arrivée des enfants dans le monde scolaire. Je souhaite trouver des moyens efficaces afin de contrer le mal du siècle qu'est l'anxiété et ainsi nourrir les enfants d'interventions qui pourraient les accompagner tout au long de leur parcours de vie.

Une première étape qui serait intéressante à faire pour mesurer l'anxiété de son groupe est d'utiliser l'échelle de Smith modifiée.

Comment traiter les émotions, dont l'anxiété, au préscolaire?

Pour les enfants du préscolaire, leur développement ne leur permet pas de gérer leurs émotions et de les réguler lors d'une crise ou d'un malaise. Ce trouble, qui peut être héréditaire, amène une prédisposition à certains enfants de souffrir d'anxiété et ainsi de les rendre vulnérables à certaines situations anxiogènes qui appartiennent au nouveau monde qu'est l'école. La préparation scolaire devrait comporter cinq sphères, dont « [...] la compétence socioémotionnelle (habiletés sociales, développement émotionnel, régulation des émotions, résolution de conflits). ». (2009, Moretti, p.11)

Tableau I : Échelle de SMITH modifiée

Anxiété 0
- Sourit
- Communication facile : répond aux questions, parle spontanément
- Se laisse examiner
- décontraction musculaire (hypotonie 0)
Anxiété 1
- auto-réanimation : salive, suce un objet...
- examen possible, communication possible mais doit être encouragé
- cris et pleurs au départ des parents
- tendu (hypertonie 1)
Anxiété 2
- grognon, pleurnicheur
- communication difficile
- appréhension et questions multiples
- hyperactif
- ébauche non soutenue d'opposition aux manoeuvres
- figé (hypertonie 2)
Anxiété 3
- crie tout le temps
- aucune coopération
- communication impossible
- lutte à la moindre approche.

(1996, Brouh, Paut, Camboulives, Couvely)

En contexte de classe

La séparation d'un enfant de maternelle avec son parent peut entraîner des émotions telles que la peur, la colère ou la frustration. Les nouvelles routines, modes de vie et apprentissages qui sont faits sont vécus différemment d'un enfant à l'autre. On peut rencontrer des troubles anxieux tels que « [...] l'anxiété de séparation, le trouble d'anxiété généralisée, la phobie spécifique et le trouble d'anxiété sociale. » (2015, Turgeon et Gosselin, p.33) Dans mon contexte de classe de stage, j'ai remarqué lors de mes entrevues individuelles que les enfants avaient de la difficulté à reconnaître les émotions d'autrui et à gérer leurs propres émotions.

La résultante de ce constat me faisait remarquer que mes élèves étaient sensibles et que les routines d'arrivée et de départ pouvaient représenter un défi pour ceux-ci. Ce sont des éléments qui démontrent un manque dans l'acquisition des compétences sociales et affectives. Toutefois, suite aux ateliers sur la gestion des frustrations et de la colère, les enfants étaient en mesure de me nommer un geste concret afin de se calmer. Cette roue provient d'un album jeunesse qui était très parlant pour les enfants.

La roue des choix pour apaiser ma colère (et éviter de cracher du feu)



Dragon/Renard/Loup/Lièvre/Corbeau/Éléphant papapositive.fr

Voici une liste d'outils littéraires qui ont été très utiles lorsqu'il est venu le temps de parler des émotions avec les enfants :

- **Plus noir que la nuit** de Kate Fillion et Chris Hadfield afin d'introduire le sujet de la peur.
- **Incroyable moi maîtrise son anxiété** de Nathalie Couture et Geneviève Marcotte ainsi que **Anxieux un jour... mais pas toujours** de Paule Levesque afin de se donner des outils efficaces pour gérer notre anxiété (vous pourrez voir quelques exemples plus tard dans votre lecture).
- **Fergus est furieux** de Robert Starling pour initier les enfants à la gestion de la colère.
- **La souris qui rugit** de Rachel Bright qui permet d'introduire la confiance en soi.
- **La couleur des émotions** de Anna Llenas afin de montrer toute la gamme des émotions, accompagnée de **La ronde des émotions** de Molly Potter afin de donner des exemples concrets de gestes à poser selon notre émotion.
- **Le loup qui apprivoisait ses émotions** de Oriane Lallemant pour aider à maîtriser nos émotions.
- **Bébés chouettes** de Martin Waddell afin de parler de l'anxiété de séparation lors de la rentrée scolaire.



Interventions potentielles

Les recherches montrent qu'un enfant qui maîtrise les facteurs suivants : « [...] des interactions positives avec l'enseignant, une représentation positive de soi, une connaissance des émotions, des habiletés de régulation émotionnelle, des habiletés sociales et un bon statut dans le groupe de pairs. » (2009, Moretti, p.12) sera en mesure de développer des compétences vers la réussite scolaire et s'adaptera mieux à la réalité de ce milieu. Comme les enfants d'âge préscolaire sont soumis aux émotions fortes qu'ils peuvent vivre, il est impératif que ceux-ci comprennent leurs émotions et qu'ils communiquent leurs expériences. « [...] les enfants d'âge préscolaire qui manifestent des comportements d'agression démontrent des déficits dans la compréhension de l'expression des émotions et des émotions qui y sont rattachées. » (2009, Moretti, p,21)

Ce même article propose un programme qui est spécialement conçu pour les enfants de 5 ans qui permettent de développer des habiletés d'autocontrôle. La technique de la tortue est une histoire métaphorique qui consiste à faire comprendre aux enfants que leurs comportements agressifs doivent être accompagnés d'un geste d'autocontrôle comme la tortue fait lorsqu'elle se cache dans sa carapace. Les résultats du PATHS Curriculum (2009, Moretti) démontrent une meilleure compréhension des émotions et une bonne maîtrise des compétences sociales.

Un autre programme intéressant qui « [...] cible les mêmes composantes que les programmes de nature curative, c'est-à-dire l'éducation sur l'anxiété, la relaxation, l'entraînement à la résolution de problèmes, la restructuration cognitive et l'exposition aux situations anxiogènes. » (2016, Turgeon et Gosselin, p.36) pourrait être mis en place pour les enfants de 4 à 6 ans. Le programme FIRENDS comporte environ 10 séances de petites activités qui permettent d'introduire les caractéristiques précédentes et ainsi diminuer les symptômes d'anxiété pour les groupes de faibles à haut risque.

Une exploration de médiums créatifs en art-thérapie est aussi une méthode proposée afin de permettre l'expression émotionnelle et la diminution de l'anxiété chez les enfants de 6 à 12 ans. L'utilisation de marionnettes permet aux enfants de parler plus facilement de ce qu'ils ressentent et la magie de la marionnette permet de poser des questions que le thérapeute ne pourrait pas nécessairement poser aux enfants timides ou anxieux. (2011, Dion) La distance du moi est également permise par l'investissement que l'enfant a dans le monde sensoriel et qui permet de se distancer de ses problèmes. L'utilisation du masque en art-thérapie peut également soutenir les mêmes objectifs que les marionnettes.

J'ai également pu expérimenter différents types de respirations avec les enfants de ma classe. Cela permet de reprendre le contrôle rapidement sur nos émotions et de se recentrer sur notre bien-être. Comme les enfants peuvent avoir certaines difficultés à comprendre tout ce qu'il peut se passer lors d'émotions fortes, les exercices de respiration permettent de retrouver le contrôle tout en obtenant un climat de classe calme sans escalade.

La respiration de la perruche consiste à gonfler notre poitrine et laisser sortir l'air par de petites expirations à un rythme constant. La respiration 1-2-3 est bien simple. Nous inspirons en comptant 1-2-3, nous bloquons la respiration pendant 2 secondes et nous expirons en comptant 1-2-3. Finalement, la respiration à deux mains consiste à placer une main sur le haut de notre poitrine et l'autre sur le ventre. Au gré de nos respirations, nous devons sentir nos mains bouger afin de bien sentir l'air qui traverse notre corps. L'accent qui est mis dans cette action permet de se détacher de l'émotion et de calmer notre anxiété. (2020, Levesque)

Identifier ses émotions : L'enfant est en mesure de me dessiner un visage heureux, triste et en colère. Il différencie les trois émotions.	Q : Dessine-moi un visage heureux, triste et en colère.
S'exprime de plusieurs façons (dessin et parole). L'enfant est en mesure de répondre à ma question en mots ou par dessin.	Q : Quel est le moment que tu préfères à l'école?
Gestion du stress : L'enfant est en mesure de me nommer un geste qui l'aide à se calmer lorsqu'il est anxieux ou en colère.	Q : À l'aide de la roulette, nomme-moi l'astuce que tu utiliseras pour te calmer.

Ce tableau a été rempli lors de l'entrevue individuelle avec chaque élève de la classe. Ces compétences du domaine de l'estime de soi et de la confiance en soi m'ont permis de comprendre où était rendue la compréhension de chaque élève sur leurs émotions et leur gestion du stress.

Constats et conclusion

Chaque enfant arrive avec des expériences différentes et un caractère bien à lui. La première étape importante est donc de bien connaître ses élèves et de comprendre où chacun en est rendu dans son développement socioémotionnel. Bien que le travail fait en classe soit bénéfique pour l'élève, il y a un travail préalable qui doit être fait à la maison avant la rentrée scolaire. Ce facteur peut constituer une limite puisque nous sommes impuissants face à ce qui peut être fait avant la maternelle. Toutefois, une relation saine et sécurisante avec l'enseignante et ses pairs peut amener tous les enfants, même les plus anxieux, à s'ouvrir et développer ses compétences émotionnelles. La mise en place d'activités d'exploration dès l'arrivée en garderie serait peut-être une avenue à explorer afin d'augmenter l'efficacité des approches pédagogiques à l'entrée dans le monde scolaire.

Références

- BROUH, Y. PAUT, O. CAMBOULIVES, J. COUVELY, J.P., (1996), Évaluation de l'anxiété préopératoire de l'enfant par l'échelle de Smith modifiée : résultats préliminaires, <http://www.santetropicale.com/Resume/104310.pdf>, consulté le 15 avril 2021
- DION, Marie-Christine, (2011), L'anxiété chez les enfants de 6 à 12 ans : une exploration des médiums créatifs en art-thérapie, Montréal, Québec, Université Concordia, https://spectrum.library.concordia.ca/35828/1/Dion_MA_F2011.pdf, consulté le 15 avril 2021
- LEVESQUE, Paule, (2020), Anxieux un jour ... mais pas toujours, Canada, Québec, 2020 Presses Inter Universitaires
- MORETTI, Stéphanie, (2009), Programme d'intervention visant le développement de la compréhension émotionnelle et des habiletés de régulation émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire, Université de Montréal, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3644/2009_moretti_stephanie.PDF?sequence=1&isAllowed=y, consulté le 15 avril 2021
- TURGEON, Lyse, GOSSELIN, Marie-Joëlle, (2015), Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété, Université de Montréal, Québec, Canada, <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2015-v43-n2-ef02306/1034484ar/>, consulté le 15 avril 2021
- VERGNES, Julie, (2017-2018), Les émotions en classe de maternelle, Université de Toulouse, http://dante.univ-tlse2.fr/4875/13/vergues_julie_PPFA2018.pdf, consulté le 15 avril 2021

L'IMMATURITÉ : IRRATIONALITÉ OU NORMALITÉ ?

KARLELLE BLANCHARD ET LAURENCE OUELLET



Introduction

Le passage du milieu de garde vers le milieu scolaire est un grand pas pour l'enfant. En ayant travaillé dans les deux milieux, on peut en effet percevoir une différence marquée entre le contexte en garderie et le contexte scolaire. La liberté qui leur est offerte en milieu de garde est beaucoup plus grande que celle à l'école. Lorsque l'enfant fréquente la maternelle, une place peut lui être attirée, il doit être en silence à plusieurs moments, par exemple pour écouter l'enseignante parler, et il doit respecter plusieurs autres consignes lors des activités dirigées. De plus, nous souhaitons le rendre plus autonome et le préparer à la première année, ce qui est tout à fait justifiable. Pour sa part, la garderie offre un encadrement sécuritaire tout en le laissant jouer librement selon ce qui l'intéresse et cela la majorité du temps. Malgré son passage du service de garde vers le préscolaire, il se retrouve sensiblement au même stade développemental, seulement, il est dans un environnement différent. Prenons-nous suffisamment en considération les besoins des élèves en ce qui concerne le développement socioaffectif et la régulation des émotions lorsqu'ils arrivent en maternelle? En sachant que l'enfant n'est pas rendu à gérer adéquatement ses affects, il semble qu'en milieu scolaire, nous essayons de le pousser au-delà de ses capacités.

Nous semblons avoir énormément d'attentes concernant l'autorégulation chez les élèves fréquentant la maternelle. Afin de respecter leur rythme personnel, les enseignants doivent préconiser certaines interventions.

« La garderie, c'est pour jouer et l'école, c'est pour apprendre »

Selon une étude, les jeunes enfants mentionnent que « la garderie, c'est pour jouer et l'école, c'est pour apprendre » (Cloutier, 1981). Bien entendu, cette vision est erronée, mais malheureusement, c'est celle que la société semble leur offrir. Grâce à ces propos, nous pouvons comprendre que les attentes ne sont pas perçues de la même manière dans les deux milieux. Pourtant l'apprentissage par le jeu devrait être préconisé dans les deux contextes. En effet, « à la maternelle, le jeu constitue encore un moyen important d'appropriation du réel, de développement de son imaginaire et de socialisation » (Pierre, 1992). En milieu scolaire, on semble ne pas totalement respecter le rythme de maturation des enfants. On s'attend à beaucoup de ces petits êtres humains. On aimerait qu'ils le disent avec des mots clairs, qu'ils arrivent à régler leurs problèmes entre eux, qu'ils ne fassent pas de crises pour des raisons absurdes, etc.

Nous devons comprendre que ce n'est pas parce qu'ils ne le veulent pas, mais plutôt parce qu'ils ne sont pas physiologiquement capables de le faire. Ce n'est donc pas parce que l'environnement change que l'enfant est davantage en mesure de réguler ses émotions. Une fois que celui-ci entre dans le monde scolaire, nous nous attendons à ce qu'il respecte les consignes et soit autonome. En effet, il arrive parfois aux enseignants de dire à un élève : Tu n'es plus à la garderie, maintenant tu es à la maternelle ! Ainsi, nous espérons qu'il comprenne qu'il doit mieux se comporter lorsqu'il arrive en contexte scolaire, mais en est-il vraiment capable?

La maturité chez l'enfant de 5 ans

La maturité est la « période du développement au cours de laquelle l'individu atteint un point optimal dans l'une ou l'autre des dimensions développementales » (Papalia et Feldman, 2014). La maturité psychologique (cognitive, émotionnelle, affective, morale) survient beaucoup plus tard que celle physique à l'adolescence, soit à l'âge adulte. Il est donc parfaitement normal que les enfants de la maternelle soient immatures, car c'est inscrit dans leur développement. Il est important de comprendre qu'il y a une différence entre vouloir et pouvoir être mature. En effet, le jeune humain n'est physiologiquement pas en mesure de gérer ses émotions. Nous ne pouvons pas lui demander de réagir comme un adulte, puisqu'il en est incapable. « Ce n'est pas qu'il ne sait pas ou qu'il ne veut pas, c'est qu'il ne peut pas, car ces structures et ses réseaux cérébraux ne sont pas encore suffisamment fonctionnels. » (Catherine Gueguen, 2014). Pour toutes ces raisons, il faut normaliser les comportements immatures qu'adoptent les enfants de 5 ans.

Par exemple, au préscolaire, nous pouvons remarquer que plusieurs conflits émergent entre les élèves, que ce soit pour un jouet volé, pour un regard ou pour les tours de rôles lors d'un jeu. Puisqu'ils ne sont pas encore rendus à une certaine maturité socioaffective, il est normal que ces conflits surviennent. Ainsi, les enseignants peuvent parfois avoir l'impression de devoir la majorité du temps gérer les comportements conflictuels. Il faut considérer le fait qu'ils terminent l'année avec des élèves qui ont six ans ou bientôt sept et qui se retrouveront en première année. Lors de la rentrée scolaire, ils accueillent de nouveau des enfants de cinq ans. Une grande différence de maturité est présente entre ces deux tranches d'âge. En effet, les élèves qui quittent la maternelle ne pas au même niveau de maturation que ceux qui y entrent. Donc, les enseignants qui considèrent que ces enfants adoptent des comportements immatures, et bien, ils ont raison. L'écart de maturité entre un enfant à la garderie et celui à la maternelle est minime tandis que cet écart existe davantage entre le préscolaire et la première année.

Afin de normaliser l'immaturité observée par les enseignants, Catherine Gueguen mentionne que c'est seulement à partir de 5 ans que la partie du cerveau qui contrôle nos impulsions et nos émotions commence à se développer. Étant donné « que le cerveau n'a pas atteint sa pleine maturité, les processus de gestion des émotions et des affects ne sont pas totalement fonctionnels. Cela explique les difficultés que l'enfant peut éprouver pour contrôler et maîtriser ses réactions émotionnelles ou affectives » (Catherine Gueguen).

L'autorégulation émotionnelle est étroitement liée avec la maturité.

Selon Papalia et Feldman (2014), l'autorégulation émotionnelle est la capacité, la volonté et les efforts fournis par l'enfant pour contrôler ses émotions, son attention et ses comportements lorsqu'il vit une situation lui procurant des sentiments intenses. L'élève qui en a peu sera plus facilement frustré et en colère. Il adoptera des comportements tels que des crises, des lamentations et de l'affrontement. En effet, en classe, il y avait certains petits pour lesquels ce type d'agissements arrivait plus fréquemment.

Il faut donc comprendre que comme l'enfant n'a pas encore acquis sa maturité émotionnelle, il ne sera pas en mesure de réguler ses émotions. Effectivement, lorsque nous avons travaillé les émotions à la maternelle 5 ans, nous avons pu remarquer que les élèves avaient des difficultés à gérer celles-ci. Ils semblaient plutôt les vivre immédiatement, et cela intensément. Par exemple, nous leur avons enseigné différentes façons d'agir lorsqu'un ami volait un jouet, que ce soit en lui demandant avec des mots ou en allant voir un adulte. Malgré cela, à maintes reprises, lorsqu'un enfant se faisait voler son jeu, il ne prenait pas nécessairement le temps d'appliquer les trucs appris. Il réagissait plutôt promptement en criant, pleurant ou en se mettant en colère.

Cette spontanéité s'explique par les propos d'Helen Bee. Celle-ci mentionne que l'enfant est incapable de se représenter les choses mentalement, que l'action prime la pensée et donc qu'il agit immédiatement. Par exemple, lorsque l'élève de notre classe à frapper son ami parce qu'il avait pris son jouet sans le lui demander, celui-ci a agi sans nécessairement penser aux répercussions de son geste. Ce qui est tout à fait normal pour un humain de cet âge, puisque son cerveau n'est pas développé de sorte à réguler les émotions vécues.

Malgré le fait que les enfants n'aient pas la maturité pour réguler les émotions vécues, il faut nuancer. Nous avons remarqué que plusieurs de ceux-ci dans la classe étaient en mesure de comprendre les émotions et de parler de celles-ci. Lorsqu'on effectuait des causeries, certains pouvaient nous surprendre. Par exemple, un élève était habile pour nommer l'émotion ressentie par l'enseignante étant donné l'agitation dans la classe et du ton de voix utilisé par celle-ci. De plus, ce même élève pouvait donner des conseils à sa professeure en se référant aux outils qui lui avaient été préalablement fournis. Nous pouvons constater qu'il était capable de comprendre les émotions. Par contre, ce même élève avait de la difficulté à réguler ses émotions lorsqu'il était impliqué personnellement dans un conflit. Donc, bien qu'il comprenne les émotions, il n'arrive pas à utiliser les outils puisqu'il les vit pleinement. De ce fait, même si nous intervenions auprès de ces jeunes humains en leur fournissant des outils, nous percevions peu d'avancement et de changements en ce qui concerne l'autorégulation à court terme.

Rendu à ce stade, il est important de comprendre que ce n'est pas à cause qu'il est normal que l'enfant soit immature, qu'il ne faut pas travailler la sphère socioaffective. Bien au contraire, nous vous encourageons à travailler les émotions avec vos élèves. Il y a de fortes chances que ces interventions soient bénéfiques à long terme. Même s'ils ne sont pas capables de les utiliser maintenant, ils pourront les mettre en application dans leur parcours scolaire ou même tout au long de leur vie. Par exemple, dans la situation ci-dessus, l'enfant est en mesure de comprendre les outils qui lui sont fournis. Lorsque le développement de son cerveau sera complété, il pourra les mettre en œuvre adéquatement.

Interventions à préconiser

Tout au long de l'année, il est important d'outiller les enfants. Il est possible de modéliser le processus de résolution de conflit. Il est aussi très pertinent de donner des outils visuels et concrets afin qu'ils puissent reconnaître l'arrivée de l'émotivité. Par exemple, nous avons réalisé une activité ayant pour but de parler des différents signes physiques ressentis lorsque nous vivons une émotion forte (cœur qui bat vite, mains moites, larmes, goût de bouger, avoir chaud aux joues, etc.). Une fois cette activité concrétisée, la majorité des enfants étaient en mesure de lier les signes physiques aux émotions vécues.

Il peut également être pertinent d'installer un coin calme et retiré accessible aux élèves. Dans ce coin, vous pouvez y disposer une boîte à outils à manipuler qui leur permet de se calmer lorsqu'ils vivent des émotions puissantes. Dans la boîte, il peut y avoir un coussin, des sabliers, un tangle, des feuilles pour dessiner, de la pâte à modeler, une balle à presser, etc. Il est possible de personnaliser celle-ci selon les besoins des élèves. En ayant un coin tranquille où il peut se retirer, on permet à l'enfant une certaine libération émotionnelle.

Aussi, les causeries sont un moyen intéressant qui permet d'aborder les situations qui mettent en jeu les émotions. Ainsi, le partage des élèves donne l'opportunité à certains qui n'ont pas nécessairement eu la chance d'échanger sur les émotions, d'en prendre davantage conscience et de pouvoir mieux les comprendre. D'ailleurs, les discussions peuvent facilement être alimentées par des albums, car la littérature jeunesse est riche en contenu en ce qui concerne ce sujet.



Au quotidien, les enseignants sont un modèle plus qu'important pour les élèves. Effectivement, ils captent tout de nos faits et gestes, car l'imitation est un puissant moyen d'apprentissage pour les enfants. C'est pourquoi nous devons aussi être un exemple en ce qui concerne les émotions. On se doit de modéliser positivement les comportements à adopter et d'être transparent concernant nos propres émotions. On démontre ainsi qu'il est normal, même en tant qu'adulte, de ressentir de l'émotivité, mais qu'il y a une manière de la gérer. C'est en acceptant les conduites des élèves qu'ils se sentent respectés et donc plus à l'aise d'exprimer leurs émotions.

Il existe une panoplie d'outils intéressants. Toutefois, il ne faut pas négliger la collaboration avec l'équipe-école. Travailler de concert avec nos collègues spécialistes est l'un de nos outils les plus précieux. Par exemple, il est pertinent de consulter la technicienne en éducation spécialisée, la psychoéducatrice, ou encore la psychologue. Celles-ci peuvent nous donner des conseils efficaces, éclairés et spécifiques concernant la manière d'agir avec certains élèves de notre classe.

L'éducation est un processus naturel chez l'enfant qui n'est pas acquis par les mots, mais par l'expérience de son environnement - Maria Montessori

À la lueur des informations précédentes, nous devons ajuster nos attentes et normaliser les comportements immatures des jeunes enfants de 5 ans. Accepter ces comportements ne signifie pas de s'abstenir d'intervenir, mais au contraire, il faut les outiller pour le moment où ils seront prêts. On se doit simplement de respecter le rythme de maturation de leur cerveau. Ce n'est pas parce qu'un enfant est incapable physiquement de pédaler sur un vélo à deux roues que nous l'empêcherons de faire du vélo. À l'inverse, nous lui donnerons des petites roues ainsi que des conseils afin qu'il se pratique. Chacun le fera à son rythme, notre rôle est de respecter le cheminement des tout-petits et de les accompagner.

Références

- Bee, H., & Boyd, D. (2011). Les âges de la vie. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Cloutier, R. (1987). La garderie ou la maternelle sont-elles différentes pour l'enfant? Revue des sciences de l'éducation, 13(1), 99-123. <https://doi.org/10.7202/900554ar>
- Gueguen, C. (2015). Connaître les étapes de la maturation émotionnelle des enfants pour mieux les comprendre et les accompagner. Repéré à : <https://apprendreaeduquer.fr/connaître-les-etapes-de-la-maturation-émotionnelle-des-enfants-pour-mieux-les-comprendre-et-les-accompagner/>
- Guéguen, C. (2014). Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau. France : Éditions Robert Laffont.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2014). Psychologie du développement humain. Montréal, Québec : Chenelière-McGraw-Hill.
- Pierre, R. (1992). La maternelle à l'aube de l'an 2000. Québec français, (87), 34-36.



TEMPÊTE D'ÉMOTIONS AU PRÉSCOLAIRE : UN DÉFI, UNE SOLUTION !

VANESSA DUFOUR



Introduction

Nombre d'enseignants, et de parents, ont déjà eu à jongler avec des situations de crises d'enfants d'âge préscolaire. Pleurs, angoisses, colères... plusieurs situations du quotidien des jeunes enfants peuvent devenir une source de comportements importuns. Mais que se passe-t-il dans leur tête? « Avant 5 à 7 ans, l'enfant n'est pas capable d'analyser la situation lorsqu'il ressent une émotion, explique Lapenu (2019). Il va donc vivre des tempêtes émotionnelles qui vont se manifester par des pleurs, des cris, des gestes violents ». Dans une classe, ces tempêtes d'émotions peuvent causer du tort à l'enseignant qui tente tant bien que mal d'apaiser les émotions de l'élève en crise, mais aussi aux autres enfants de la classe, puisqu'un élève qui n'est pas en mesure de bien comprendre ses émotions peut engendrer des conflits qui sont parfois violents (Trentacosta & Fine, 2010). En effet, Gold (2014) indique que « les problèmes du quotidien et de la classe du préscolaire sont avant tout l'expression d'une émotion que l'enfant n'arrive pas à réguler ». Dans cette optique, il apparaît donc essentiel d'aider les petits à identifier, puis à apaiser leurs émotions. En outre, « de nombreuses études ont démontré les avantages sur le plan social et psychologique qu'ont les enfants qui sont en mesure de bien comprendre les émotions » (Trentacosta & Fine, 2010). C'est pourquoi il apparaît primordial de s'informer et de s'outiller sur ce sujet.

Nous savons donc maintenant qu'il est essentiel et, surtout, bénéfique d'aider le jeune du préscolaire à apaiser ses émotions. Néanmoins, une question demeure :

Comment aider les enfants d'âge préscolaire à identifier leurs émotions?

Mon stage final du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire s'est déroulé dans une classe de maternelle 4 ans composée de huit élèves. Sur les plans moteur, langagier et cognitif, chacun de mes élèves présentait de fortes compétences. Malgré cela, la régulation du comportement représentait un obstacle pour certains d'entre eux, ce qui nuisait parfois à l'intégration des règles de la classe et au bon fonctionnement des activités. Par exemple, quelques élèves pouvaient faire des crises ou être plus violents avec les autres, ce qui créait des situations de conflits, surtout lors des jeux libres. Je me suis donc questionnée afin de comprendre les raisons de ces comportements. Après avoir observé mes élèves, j'ai remarqué que les situations de conflits étaient, la plupart du temps, causées par une émotion ressentie, mais incomprise par l'un des enfants. Dès lors, j'ai commencé à chercher des solutions afin d'aider mes élèves à apaiser leurs émotions.

Avant d'apprendre à réguler ses émotions, Laurent (2017) explique que l'enfant doit d'abord les identifier. En effet, la compréhension émotionnelle, définie comme étant la « capacité d'identifier, de prédire, puis d'expliquer ses émotions », représente une capacité socio-cognitive de base agissant comme pilier de la mentalisation des émotions (Laurent, 2017). La première étape, l'identification des émotions, peut être « mise au service de comportements plus bénéfiques pour l'élève » (Laurent, 2017). C'est pourquoi, même si la compréhension émotionnelle se développe à un rythme plutôt rapide, l'enseignant doit prendre le temps de la développer avec chaque élève (Laurent, 2017).

Ainsi, après plusieurs recherches, j'ai découvert que les albums jeunesse présentaient plusieurs ressources intéressantes afin d'aider les élèves à apaiser leurs émotions. Une variété impressionnante de livres est destinée au développement des compétences socio-émotionnelles des petits. En effet, comme Melançon (2015) le mentionne, « la littérature jeunesse adressée aux enfants d'âge préscolaire présente un riche potentiel pour rendre la pensée visible et, ainsi, soutenir le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant ». Par exemple, elle permet d'enrichir leur vocabulaire et de développer leur habileté à identifier les signes visibles d'une émotion chez autrui (Laferrrière, Page & Gravel, 2001). J'ai donc décidé de bâtir mon projet d'intervention en contexte à partir d'albums jeunesse afin de soutenir le développement socio-émotionnel de mes élèves.

Présenter les émotions

Afin d'identifier les émotions qu'il ressent, l'enfant doit d'abord connaître quelles sont les émotions qui existent, puis qu'est-ce qu'elles nous font ressentir (Lapenu, 2019). Par exemple, l'enfant doit reconnaître que la tristesse existe et qu'elle nous donne envie de pleurer (Lapenu, 2019). Pour la première étape de mon projet, j'ai donc utilisé l'album La couleur des émotions écrit par Anna Llenas afin de présenter aux élèves les émotions « de base » comme la joie, la colère, la tristesse, la peur et la sérénité. Dans cet album destiné aux petits, l'auteur permet aux élèves de reconnaître les sensations que les émotions nous font ressentir (Llenas, 2017). Par exemple, elle décrit la joie comme « contagieuse, merveilleuse. Elle brille comme le soleil, et fait vibrer le cœur telle une abeille » (Llenas, 2017). L'auteur explique aux enfants d'une manière vulgarisée que la joie nous donne envie de dire, de sauter, de jouer et de danser (Llenas, 2017). Elle leur apprend que c'est une émotion qu'on souhaite partager avec tout le monde qui nous entoure (Llenas, 2017). Ainsi, grâce à cet album, mes élèves pouvaient identifier ce qu'ils ressentent intérieurement, ce qui « favorise la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions » (Lapenu, 2019).

« Je me sens comme le monstre de la tristesse qui n'a envie de rien. »

À la suite de la lecture, mes élèves et moi-même avons associé les émotions vues dans l'album à des monstres de différentes couleurs qui ressentaient diverses sensations dans leur corps. Pour ce faire, nous avons créé des bouteilles qui différenciaient chaque émotion, comme dans le livre lu. Avec l'aide des bouteilles, les enfants pouvaient associer ce qu'ils ressentaient à un monstre, ce qui a grandement facilité l'identification de leurs émotions dans le but de les exprimer. Par exemple, avant le projet, l'une des mes élèves lançait des objets lorsqu'elle était en colère. Une fois qu'elle a eu accès aux bouteilles, elle a appris qu'elle pouvait exprimer et laisser aller sa colère d'une façon moins dangereuse, mais tout aussi satisfaisante pour elle. Au lieu de lancer des objets, elle chiffonnait des feuilles qu'elle plaçait ensuite dans la bouteille du monstre de la colère. Cet exercice était important pour elle, même si elle n'exprimait pas son émotion oralement, puisqu'il lui permettait de se sentir bien (Lapenu, 2019). « Lorsqu'il s'agit d'émotions négatives, l'expression permet de réduire l'impact négatif de l'affect », ce qui a pour effet de faciliter les relations sociales (Lapenu, 2019). Ainsi, mon élève était en mesure de mieux diriger sa colère, pour ensuite être capable d'en discuter calmement avec les autres.



Après avoir présenté de façon générale les émotions de base, nous avons lu d'autres albums qui présentaient chacun une émotion plus en profondeur. Pendant la lecture, les élèves étaient amenés à réfléchir aux situations qui pouvaient leur faire ressentir l'émotion ciblée dans le livre. Par exemple, je leur demandais : « Comment te sentirais-tu si tu étais à sa place? » Laurent (2017) affirme que cet exercice est important dans l'apprentissage de l'identification des émotions, puisqu'il permet aux élèves d'identifier et de mieux comprendre les émotions d'autrui, ce qui « favorise l'intégration et le développement social des enfants d'âge préscolaire ». À la suite du projet, lorsqu'un conflit survenait, les élèves se mettaient plus facilement dans la peau de l'autre afin de savoir ce qu'il ressentait face à la situation, ce qui a beaucoup aidé à la résolution des conflits.

À la suite de chaque lecture, mes élèves devaient représenter, en dessins, des situations qui leur faisaient ressentir l'émotion du livre, puis placer leur dessin dans la bouteille appropriée. Au cours du projet, et même après, les enfants pouvaient en tout temps rajouter des pièces dans les bouteilles (dessins, messages, etc.).

Cet exercice leur a permis, entre autres, d'identifier plus facilement les raisons pour lesquelles ils ressentait une émotion. En effet, comprendre les causes des émotions est parfois difficile pour les petits du préscolaire (Lapenu, 2019). Or, elle représente une partie essentielle du processus d'apprentissage de l'identification des émotions, puisqu'elle conduit à une meilleure connaissance de soi-même (Lapenu, 2019). Ainsi, lors du projet, nous avons mis beaucoup d'efforts pour comprendre les causes de nos émotions, ce qui a aidé plusieurs enfants. Par exemple, il y a eu un moment dans l'année où l'un de mes élèves arrivait toujours à l'école le matin avec un air triste. Cependant, il n'était pas capable de nous expliquer pourquoi il se sentait ainsi. Les albums jeunesse sur la tristesse lui ont permis d'explorer différentes situations afin de savoir lesquelles lui faisaient ressentir cette tristesse. Nous avons donc été en mesure de trouver ce qui le rendait triste, puis d'intervenir de façon adaptée avec lui.

Laisser l'enfant s'exprimer

Une fois les émotions présentées et expliquées aux élèves, ces derniers doivent pouvoir les exprimer (Lapenu, 2019). Afin de laisser les enfants exprimer leurs émotions, nous avons fabriqué ensemble les bouteilles des monstres présentées plus tôt. Grâce à celles-ci, les enfants de la classe pouvaient y placer des dessins ou des messages lorsqu'une situation, un geste ou une parole leur faisait ressentir une émotion, et ce, qu'elle soit positive, comme la joie, ou plus négative, comme la tristesse.

Lors du projet, tous les élèves ont placé minimalement une production dans chacune des bouteilles. Nonobstant, j'ai remarqué que l'exercice pouvait être plus difficile pour certains. Par exemple, quelques élèves affirmaient qu'ils n'avaient jamais peur, ou bien que rien ne les rendait tristes ou en colère. Lapenu (2019) explique que cette situation démontre qu'ils n'étaient pas encore au niveau de la compréhension des causes des émotions. Conséquemment, je ne les ai pas forcés à placer quelque chose dans la bouteille, puisque ce ne serait pas représentatif pour eux. En effet, « les émotions sont provoquées par des situations différentes pour chaque personne » (Laurent, 2017). C'est pourquoi il est essentiel que chaque enfant apprenne à reconnaître les situations qui lui font ressentir une émotion particulière. Ainsi, lorsque les élèves ressentait réellement les émotions qu'ils pensaient ne jamais ressentir, ils étaient invités à remplir les bouteilles afin d'avoir la chance de s'exprimer.

Dès le début du projet, j'ai installé dans la classe une affiche des monstres des émotions sur laquelle les élèves pouvaient placer leur prénom selon le monstre représentant leur émotion du moment. Tous les matins, chaque enfant allait placer son prénom, ce qui me permettait de prendre un moment avec ceux qui se sentaient moins bien. Par exemple, dès le lendemain de l'installation de l'affiche, l'une de mes élèves m'a demandé de la suivre. Elle m'a ensuite pointé son nom sur le monstre de la tristesse, puis elle m'a affirmé qu'elle se sentait triste, car ses parents lui manquaient. J'ai donc pu la reconforter adéquatement.

Ainsi, grâce à l'affiche, les élèves détenaient une façon visuelle et concrète d'exprimer leurs émotions, ce qui contribue au développement de leurs compétences socioémotionnelles, ainsi qu'à la création d'un lien de confiance avec l'adulte (Lapenu, 2019). En effet, un enfant qui exprime ses émotions à un adulte développe sa confiance envers lui, puisqu'il remarque que l'adulte le comprend et le reconforte (Lapenu, 2019). J'ai donc beaucoup apprécié que mes élèves me demandent de les accompagner à l'affiche des émotions.



Au départ, certains enfants avaient besoin de mon soutien afin d'identifier l'émotion qu'ils ressentait. Néanmoins, au fur et à mesure que nous avons découvert les émotions plus en profondeur, l'affiche est devenue un automatisme faisant partie de la routine des élèves. La majorité d'entre eux allaient même déplacer leur prénom sur un autre monstre au courant de la journée, selon les événements qui se passaient. De cette façon, je pouvais en tout temps être à l'affut de ce que les élèves ressentait. Cette expression des émotions m'a permis, entre autres, d'ajuster mes interventions aux besoins réels des élèves, ce qui a grandement diminué la fréquence des conflits dans la classe (Lapenu, 2019).

Réinvestissement de la littérature jeunesse

Dès la première semaine du projet, j'ai remarqué que les enfants réutilisaient les termes appris lors de la lecture des albums jeunesse. Par exemple, lors d'un jeu de mémoire avec des cartes de visages représentant des émotions, les élèves donnaient des noms aux cartes comme « Madame Triste » ou « Monsieur Joyeux » pour se souvenir des emplacements des cartes.



« Regarde, j'ai trouvé Madame Apeurée! »

Selon Melançon (2015), ce réinvestissement montre que la littérature est un excellent moyen d'enrichir le vocabulaire des élèves. En effet, chez les enfants d'âge préscolaire, une exposition à un langage précis, par exemple, dans un album jeunesse, « entraîne une augmentation de la production et de la compréhension du vocabulaire » (Melançon, 2015). Par exemple, dans l'album que nous avons lu sur la peur, des synonymes tels que « effrayé » ou « apeuré » étaient utilisés. J'ai pris le temps de définir ces mots qu'on entend moins souvent avec mes élèves. Plus tard, je les entendais utiliser ces nouveaux mots dans leurs jeux, comme dans celui du jeu de mémoire, ce qui indique une intériorisation des apprentissages (Lapenu, 2019). Ils comprenaient, par exemple, que quelqu'un d'effrayé a encore plus peur que quelqu'un qui a simplement peur. « Le fait d'augmenter son vocabulaire émotionnel permet d'identifier avec plus de précision ce que l'on ressent », ce que j'ai remarqué rapidement chez mes élèves (Lapenu, 2019). C'est pourquoi il est essentiel de faire une sélection pertinente des albums lus aux élèves pendant le projet (Lapenu, 2019).

« Oups, je t'ai fait de la peine. Je m'excuse. »

De surcroît, après quelques semaines, j'ai remarqué que les enfants devenaient de plus en plus à l'aise avec l'identification des signes d'une émotion, particulièrement sur le visage. Par exemple, plusieurs amis s'amusaient à dessiner des visages, puis à demander aux autres quelle émotion était représentée sur leur dessin. De même, des jeux tels que placer des parties du visage aimantées sur un clown ou sur un lion sont devenus très populaires lors des périodes de jeux libres. Les enfants sont donc devenus plus habiles à décoder, à partir du visage d'autrui, les émotions ressenties par les autres, évitant ainsi plusieurs conflits. En outre, comme Lapenu (2019) le mentionne, l'apprentissage de l'identification des émotions d'autrui enrichit l'apprentissage de l'identification de ses propres émotions en permettant de se mettre à la place de l'autre, ce qui augmente la connaissance de soi et de ses réactions.

Tableau 1. Exemples de réinvestissement dans les jeux

	<p>Jeu initié par les enfants dans lequel, chacun leur tour, les enfants créent un personnage, puis demandent aux autres quelle émotion est ressentie par le personnage créé.</p> <p>- « Regarde, il se sent comment, le lion, tu penses ? »</p> <p>- « Tu lui as mis une grande bouche qui sourit, est-ce qu'il est content ? »</p> <p>- « Oui ! C'est le lion comme le monstre de la joie. Il est comme moi ! »</p>
	<p>Jeu initié par l'adulte lors duquel un enfant doit créer le visage du personnage selon l'émotion demandée par l'adulte.</p> <p>- « Serais-tu capable de me faire un clown qui se sent comme le monstre de la tristesse ? »</p> <p>- « Oui, je vais lui mettre la bouche par en bas et des yeux tristes ! »</p>
	<p>Pendant des jeux libres, quelques filles se sont réunies avec des tableaux blancs pour dessiner des visages d'émotions.</p> <p>- « Regarde, Madame Vanessa ! C'est toi. »</p> <p>- « Ah, oui ? Est-ce que j'ai l'air contente sur ton dessin ? »</p> <p>- « Non, tu es fâchée comme le monstre de la colère ! »</p> <p>- « Comment le sais-tu ? »</p> <p>- « Je t'ai mis des gros sourcils fâchés et une bouche pas contente ! »</p>

Conclusion

Nécessaire afin de réduire le nombre de conflits dans les classes, l'identification de ses émotions est un long processus d'apprentissage pour les enfants du préscolaire. Néanmoins, mon expérience démontre que la littérature jeunesse peut être une excellente avenue afin de soutenir cet apprentissage. En plus de développer le langage émotif des élèves, les albums jeunesse leur permettent de mieux se connaître eux-mêmes afin d'être en mesure d'identifier ce qui les rend joyeux, tristes, apeurés ou en colère. En effet, « la lecture des albums permet aux élèves de mieux nommer et exprimer ce qu'ils ressentent » (Laferrrière, Page & Gravel, 2001). Ainsi, lors de mon projet, j'ai pu observer un changement important dans le comportement de mes élèves. Le développement de leurs compétences socioémotionnelles a grandement contribué à l'amélioration du climat de classe et des relations entre eux.

Il s'agit d'une approche qui requiert peu de ressources, matérielles ou humaines. Je dois toutefois mentionner que ce projet détient aussi quelques limites. Tel que mentionné, le choix des livres est primordial. Or, il peut parfois être difficile d'avoir accès aux albums que nous souhaitons utiliser. Ainsi, il est important d'accorder le temps nécessaire à la sélection des albums, par exemple, avec une bibliothécaire qui peut nous renseigner. De plus, l'accompagnement des élèves doit se faire individuellement, puisque les émotions et les réactions sont personnelles à chacun. Ainsi, il pourrait être difficile d'accorder à tous les enfants la même attention dans une classe nombreuse. Nonobstant, grâce aux résultats obtenus, je peux affirmer que la littérature jeunesse permet réellement d'aider les jeunes du préscolaire à identifier leurs émotions.

Références

- Gold, C. M. (2014). À l'écoute des émotions de l'enfant : chagrins, angoisses, colères, et autres problèmes du quotidien. France, FR : Albin Michel.
- Laferrrière, A., Page, P. & Gravel, F. (2001). Apprendre à résoudre des problèmes interpersonnels par la lecture à la maternelle. Québec français, (122), 45-47.
- Lapenu, E. (2019). La gestion des émotions en moyenne section de maternelle. Mémoire de maîtrise en métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Université d'Orléans, FR.
- Laurent, G. (2017). La compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui chez les enfants d'âge préscolaire. Thèse de doctorat en psychologie – profil recherche et intervention. Université Laval, QC.
- Llenas, A. (2017). La couleur les émotions. Grenoble, FR : Éditions Quatre Fleuves.
- Melançon, J. (2015). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 2. <https://doi.org/10.7202/1047310ar>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. Social Development, 19(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>

LA PLEINE CONSCIENCE À LA MATERNELLE

ANDRÉANNE FRÉCHETTE, ANNICK GUILLEMETTE ET TRISHA ETHERIDGE



Introduction

Au Québec, les enseignants du préscolaire doivent de plus en plus intervenir pour des difficultés d'ordre comportemental chez leurs élèves. En effet, selon la Société canadienne de pédiatrie, entre 9 % et 15 % des enfants âgés de 2 à 5 ans éprouvent des difficultés sur le plan comportemental, notamment en ce qui concerne la colère, l'agressivité et l'opposition (2017). Qui plus est, d'après une étude réalisée en 2017, les élèves de la prématernelle présentent un risque encore plus important de développer des comportements de ce type puisqu'on estime que 25 à 30 % d'entre eux n'ont pas atteint une maturité suffisante lors de leur entrée scolaire (CPS). D'ailleurs, on remarque des lacunes importantes en ce qui concerne l'autorégulation des comportements de même que des émotions, ce qui nuit au développement de l'enfant. Il n'est donc pas surprenant que les interventions psychosociales visant à diminuer ces types de comportements soient en essor dans les milieux scolaires. Parmi celles-ci, on y retrouve notamment les approches fondées sur la pleine conscience. Cependant, en quoi consiste réellement cette pratique? Comment l'intégrer dans sa classe? C'est à ces questions que le présent article répondra.

Qu'est-ce que la pleine conscience?

Avant d'aborder le concept de pleine conscience, il est pertinent de connaître la signification du mot « conscience ». Selon le Petit Robert, ce terme renvoie à « la connaissance immédiate de sa propre activité psychique » (s.d.). Autrement dit, la conscience réfère à la connaissance de sa propre existence et de celle qui l'entoure. Pour sa part, la pleine conscience, une pratique inspirée du bouddhisme, consiste à amener l'attention de l'individu sur l'instant présent. Plus précisément, elle vise l'atteinte d'un « état de calme et d'extrême vigilance » (Latil, 2017, p. 7) permettant à l'individu de prendre conscience de son corps, de ses pensées et de ses émotions sans y porter de jugement. Elle comprend deux dimensions interreliées, soit la dimension psychique (émotions et pensées) et la dimension physique (sensations physiques). On dit que ces dernières sont interreliées puisque l'une fait forcément intervenir l'autre.

Pourquoi favoriser la pleine conscience à la maternelle?

L'arrivée à la maternelle représente une période charnière dans la vie des enfants. Cette période suscite, pour plusieurs d'entre eux, de nombreux changements et des expériences nouvelles pouvant générer une panoplie d'émotions. Certains enfants seront même confrontés, pour la première fois, à la vie en groupe. À leur stade de développement, les enfants qui vivent des émotions débordantes pourraient avoir beaucoup de difficulté à les gérer par eux-mêmes. La pratique de la pleine conscience semble être une solution intéressante pour pallier ce besoin. En effet, les recherches tendent à montrer que la pleine conscience favorise une meilleure gestion des comportements et des émotions de la part de l'enfant, mais qu'elle augmente aussi sa capacité attentionnelle (Latil, 2017). Ainsi, les activités de pleine conscience peuvent contribuer chez l'enfant à l'acquisition de stratégies qui lui permettront progressivement de se gérer de façon autonome sur plusieurs plans tels que le plan émotionnel, le plan attentionnel et le plan comportemental. D'ailleurs, d'après différentes expérimentations portant sur l'initiation à la pleine conscience, on remarque que ce type d'activité a bel et bien une incidence positive sur les comportements des enfants de la maternelle. Plus précisément, les enfants ayant pratiqué de façon quotidienne la pleine conscience manifestaient une attitude plus calme ainsi qu'une meilleure concentration sur les tâches demandées. De fait, pour plusieurs enfants, le climat de classe était plus propice aux apprentissages et à la socialisation.

Qu'est-ce que la pleine conscience permet de développer chez l'élève?

La pratique de la pleine conscience va permettre, tout comme son nom l'indique, aux enfants de prendre conscience de leur corps en globalité. En effet, la pleine conscience contribue à amener l'élève à observer et à reconnaître ses différentes pensées, émotions et sensations, qu'elles soient positives ou négatives. Le contact répété avec son corps développe peu à peu chez lui une meilleure compréhension de ses besoins émotionnels, psychologiques et physiques, ce qui peut être une tâche ardue pour des enfants de cet âge. En d'autres mots, la pleine conscience peut aider l'enfant à mieux se connaître. En effet, on constate, d'après des observations faites dans le milieu, que lorsqu'un enfant prend un recul sur lui-même et s'observe de l'intérieur, il est plus facile pour lui de reconnaître les signaux d'alarme et les contextes dans lesquels ils peuvent se présenter. Ainsi, en mettant des mots sur ce qu'il vit et sur ce qu'il ressent, il sera plus simple pour ce dernier de faire des choix appropriés à la situation ou de recevoir un soutien adéquat de la part de l'enseignant.



Bref, la pratique d'exercices visant la pleine conscience peut amener les enfants à s'autoréguler, donc à avoir un contrôle intérieur sur leurs comportements en fonction des attentes sociales (Papalia, 2014, p.134). L'autorégulation contribuera à diminuer la présence de comportements perturbateurs chez eux et, par le fait même, à mettre en place un climat de classe plus agréable favorisant le vivre-ensemble (Latil, 2017). En effet, selon les observations, un enfant capable d'autoréguler ses comportements aura une relation plus positive avec les autres élèves, sera davantage capable d'attendre son tour avant de parler, s'opposera moins, etc. Bref, il sera capable de mieux contrôler son impulsivité.

Comment intégrer des activités de pleine conscience dans sa classe?

Cet article fait la promotion de la pratique quotidienne de la pleine conscience dans les classes de maternelle. Toutefois, aucun moyen concret de l'intégrer n'y est, jusqu'ici, mentionné. En fait, il existe plusieurs moyens réalistes permettant à l'enseignant de mettre en place des activités de pleine conscience dans sa classe. Néanmoins, cela requiert une certaine préparation de sa part afin qu'il puisse être en mesure de bien accompagner les enfants dans leur cheminement, car la maîtrise de la pleine conscience n'est pas une tâche facile pour les enfants. Elle exige du temps et de la pratique, ce qui en fait un processus progressif. L'enseignant devrait donc prendre, pour chacune des stratégies qui seront présentées, le rôle de modélisateur auprès de ses élèves. Plus précisément, il devra être en mesure de leur fournir les connaissances et les stratégies nécessaires afin qu'ils puissent, lorsque le moment se présentera, puiser en eux les ressources dont ils auront besoin pour se recentrer sur eux-mêmes (Latil, 2017). Pour ce faire, l'enseignant devrait donc présenter, de manière explicite, le fonctionnement de chacune des activités de pleine conscience exploitées à ses élèves. Une fois que ces derniers les auront bien comprises, il devra tranquillement retirer son aide et leur laisser la possibilité de les mettre en œuvre lorsqu'ils en ressentent le besoin. Il est à noter que l'enseignant doit, dans la mesure du possible, observer l'élève qui expérimente une activité de pleine conscience en vue de lui offrir les rétroactions l'aidant à progresser dans celle-ci.

Plus tôt dans le texte, il a été mentionné que la pleine conscience comprenait deux dimensions. À partir de ces dernières, des activités différentes peuvent être proposées aux élèves. Il est à noter que la pratique de la respiration est omniprésente dans toutes les activités de pleine conscience présentées. En vue de favoriser l'aspect psychique de la pleine conscience, plusieurs activités peuvent s'offrir aux enseignants. Entre autres, il est possible de pratiquer avec les élèves des séances de méditation leur permettant de vivre une expérience limitant le va-et-vient de leurs pensées. Celles-ci peuvent se décliner sous différentes formes comme, par exemple, la méditation guidée, qui consiste en une pratique d'accompagnement à la méditation par le biais de la verbalisation, ou le balayage corporel, qui consiste en une prise de conscience intentionnelle de son corps. Il existe plusieurs ressources numériques afin de mettre en place cette pratique, comme, entre autres, Calme et attentif comme une grenouille D'Élise Snel. Cette dernière offre une variété de méditations guidées travaillant la respiration et la visualisation pour les enfants de 5 à 12 ans. Le coloriage de mandalas et de dessins se retrouve aussi dans cette catégorie puisque ce moment favoriserait le retour à soi dans l'instant. D'ailleurs, lors de la mise en pratique de ces derniers, il serait intéressant de laisser un choix aux élèves quant au contenu de leurs dessins ou aux mandalas qu'ils aimeraient colorier. Ceci répondrait à un de leurs trois besoins fondamentaux, soit à leur besoin d'autonomie, et aurait comme effet de les engager davantage dans leur réalisation (Guay et Roy, 2014). Selon les observations faites dans les classes, ces deux activités permettent de favoriser la pleine conscience chez des enfants d'âge préscolaire. En fait, la méditation donne l'occasion à l'élève de prendre un temps d'arrêt pour se concentrer sur son état intérieur tandis que le dessin lui permet de transposer ce qu'il ressent sur papier, que ce soit à travers ses choix de couleurs, ses choix de formes, son choix de contenu, etc.

Dans cette dimension, on peut aussi retrouver les massages autonomes et les massages entre pairs. Les massages autonomes réfèrent aux massages que l'enfant pourra exercer sur lui-même. Le massage entre pairs, quant à lui, renvoie à la pratique du massage entre élèves de la classe. Afin d'aider les élèves à mettre en œuvre cette pratique, on peut leur offrir certaines techniques et outils, comme, par exemple, une balle de tennis, une brosse, la technique du serpent (bouger ses doigts en forme de « s » sur son corps), etc. En vue de les amener à se rappeler les différentes stratégies qu'on leur présentera, il serait pertinent d'utiliser, encore une fois, des pictogrammes. Le recours aux massages peut se faire de façon autonome, où les élèves vont par eux même chercher les pictogrammes, ou de façon guidée et planifiée, où tous les élèves se trouvent un coéquipier puis imitent les techniques de l'enseignant. Bref, on constate que le yoga et les massages permettent la pleine conscience puisqu'ils les ramènent à l'instant présent, c'est-à-dire à un moment agréable où il est en contact avec son intérieur. En effet, lors de la pratique de l'une ou l'autre de ces activités, l'enfant est amené à se concentrer sur les sensations générées par les différents mouvements, mais aussi sur sa respiration. Il est donc amené à se lier à ses expériences, à en prendre conscience. On constate aussi que ça lui permet de se dégourdir, de se détendre et d'être plus calme par la suite.



En ce qui concerne l'aspect physique de la pleine conscience, il est possible de mettre en place des séances de yoga guidé ou d'initier l'élève à la pratique autonome du yoga. Le yoga guidé se rapporte à la reproduction d'un enchaînement de mouvements à l'aide d'un support visuel comme une vidéo. À l'inverse, le yoga autonome peut être mis en place par des cartes à tâche de mouvements (pictogrammes) laissées à la disposition des élèves. Ils pourront s'y référer lorsqu'ils en ressentiront le besoin. Évidemment, ces cartes auront préalablement été présentées et modélisées par l'enseignant afin que les élèves exécutent les techniques adéquatement. Il est aussi important, pour la sécurité des élèves, de bien aménager les lieux destinés à cette activité (espace et disposition des élèves) et d'établir des règles claires quant à ses conditions de réalisation (limites et douleurs).

Conclusion

En conclusion, la pratique de la pleine conscience à la maternelle gagne à être connue pour tous les bienfaits qu'elle peut apporter aux enfants, notamment en ce qui concerne leur développement global. En fait, cette pratique, lorsqu'elle est mise en place de façon quotidienne, permet aux élèves d'acquérir des stratégies favorisant l'autorégulation, ce qui leur permettra de se développer de façon optimale dans plusieurs sphères. Entre autres, en connaissant les bonnes techniques à mettre en place au bon moment, l'enfant sera en mesure de développer des relations plus positives, de mieux gérer ses émotions, d'avoir une capacité attentionnelle plus élevée, etc. Tous ces bienfaits auront aussi un effet sur le climat de classe en diminuant la présence de comportements perturbateurs chez les élèves et en favorisant un environnement plus calme et plus propice à l'apprentissage de chacun. Nous avons pu constater que la pratique de la pleine conscience nécessite une certaine préparation de la part de l'enseignant, mais elle demeure tout de même réalisable. Enfin, cet article concerne surtout la mise en place de la pleine conscience auprès d'enfants de la maternelle, mais il est à noter qu'il serait tout aussi bénéfique de la mettre en place à d'autres niveaux scolaires.

Références

- Conscience. (s. d.). Dans Le Robert (Dico en ligne). Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/conscience>

- Guay, F. et Roy, A. (2014). Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents. Repéré à : <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/201909/site106616/modules653467/module845210/page2296564/bloccontenu2234952/DOC090916-09092016101605.pdf?identifiant=8573db39685c6c6238bf82d4cbb01501084bea3e>

- Latil, L. (2017). Méditer à l'école maternelle : quand la pleine conscience devient un outil pédagogique. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622515/document>

- Papalia, D.E. & Feldman, R.D. (2014). Psychologie du développement humain, 8e édition. Québec : Chenelière Éducation, 508 p.

- Société canadienne de pédiatrie. (2017). Le dépistage des comportements perturbateurs en première ligne chez les enfants d'âge préscolaire. Repéré à https://www.cps.ca/fr/documents/position/comportements-perturbateurs?fbclid=IwAR3eeAWJufq5l_nukZ8xbeEtfLdMVupy5U70ZU1Bfhw5dHAKnv mHx265mc





L'APPRENTISSAGE DE L'AUTORÉGULATION AU PRÉSCOLAIRE : UN PROCESSUS PARTAGÉ

ELIZABETH BAH



Introduction

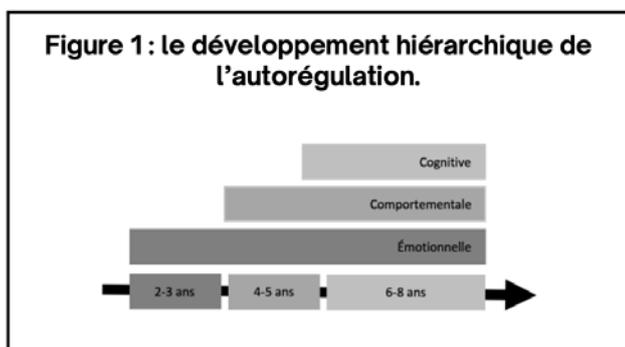
L'incapacité à s'autoréguler chez certains enfants du préscolaire engendre des difficultés d'apprentissage au primaire, l'autorégulation étant préalable à la résolution de problèmes et aux connaissances disciplinaires (Focant & Grégoire). Des études menées auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage ont révélé que ces derniers présentaient des déficiences majeures quant aux stratégies d'autorégulation cognitive (Loper & Murphy, 1985 et Wong 1985). La capacité à s'autoréguler chez l'enfant influence également la qualité des interactions en classe (Montminy-Sanschagrïn, 2020). À l'école, savoir s'autoréguler est essentiel pour apprendre et pour se développer. Pour centrer son attention sur la tâche et pour atteindre ses objectifs. Toutefois, plusieurs élèves éprouvent des difficultés à s'autoréguler qui entraînent parfois des difficultés d'apprentissage. Cette présente chronique cerne d'abord ce qu'est l'autorégulation, puis explore comment soutenir l'enfant à déployer des habiletés d'autorégulation de façon autonome et promouvoir un environnement ainsi que des routines de classe qui favorisent celle-ci. Elle explore également le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autorégulation chez l'enfant d'âge préscolaire.

Comment définir l'autorégulation?

L'autorégulation est le contrôle intrinsèque de l'état interne (la pensée et les émotions) et du comportement de l'enfant (Nigg, 2017). C'est la capacité de gérer ses propres états d'énergie, ses émotions, ses comportements et son niveau d'attention de manière socialement acceptable afin d'atteindre des objectifs positifs. Shanker la définit comme suit : «< l'autorégulation va au-delà de la maîtrise de soi : il s'agit plutôt de l'habileté à reconnaître les facteurs stressants, et à utiliser les ressources internes et externes de manière efficace pour récupérer ou redevenir concentré, alerte et calme. >> (Shanker, 2014). L'autorégulation se divise en trois branches : l'autorégulation cognitive, l'autorégulation comportementale et l'autorégulation émotionnelle. Au préscolaire, elle se manifeste de diverses façons; grâce à des habiletés d'autorégulation, l'enfant sera davantage en mesure de contrôler son comportement, ses émotions et ses pensées. Il pourra alors développer et maintenir des relations positives avec ses pairs et s'investir pleinement dans les activités d'apprentissage (Montminy-Sanschagrïn).

Tableau 1: Manifestations des diverses composantes de l'autorégulation (Inspiré de Murray, Rosanbalm et Cristopoulou (2016).	
Cognitive	Planifier ses actions. Trouver des solutions aux problèmes. Utiliser des habiletés de plus en plus complexes en vue d'atteindre un objectif précis. User de flexibilité mentale. Acquérir une mémoire de travail.
Comportementale	Coopérer. Répondre aux demandes de l'adulte sans être motivé par une récompense. Supprimer des réponses impulsives, des comportements perturbateurs ou de l'opposition.
Émotionnelle	Connaître ses émotions (être en mesure de les nommer ex.<< je suis déçu>>) Exprimer ses sentiments. Faire preuve d'empathie. Être apte à résoudre des conflits avec ses pairs. Redevenir calme lorsqu'on est contrarié.

L'autorégulation permet à l'enfant d'être plus apte à apprendre et à se développer (Blair et Razza, 2007; Liew, 2012). Elle est également à la base du développement global de l'enfant puisque les habiletés y étant liées lui permettent de s'investir pleinement dans les situations d'apprentissage (Montminy-Sanschagrin, 2020). L'autorégulation est également liée aux habiletés de l'enfant en émergence de l'écrit et des mathématiques à l'éducation préscolaire ce qui en fait un apprentissage crucial en vue du passage au primaire (Blair et Razza, 2007; Liew, 2011; Rosanbalm et Murray, 2018). La figure suivante présente le développement hiérarchique des trois composantes de l'autorégulation. On y constate que l'autorégulation émotionnelle et l'autorégulation comportementale sont préalables au déploiement de l'autorégulation cognitive.



Le rôle de l'enseignant consiste donc à soutenir le développement de toutes les composantes de l'autorégulation. On y constate également que l'enfant d'âge préscolaire est à un moment où les régions du cerveau liées aux habiletés d'autorégulation sont en développement accru (Murray et al., 2015). Elles sont également malléables ce qui fait de l'âge préscolaire une période critique pour le développement de l'autorégulation (Blair, 2016)

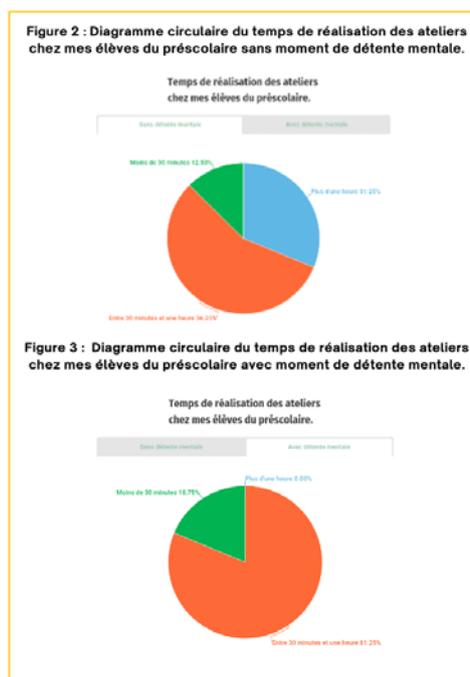


Favoriser l'entraînement à l'autorégulation en allouant des moments de détente mentale.

L'enfant apprend à s'autoréguler depuis ses tout premiers moments de vie. Au cours de sa première année de vie, nous privilégions un environnement qui combine des périodes de stimulation et des périodes de repos pour lui permettre de réguler ses cycles d'éveil, ce qui l'aide à régler ses systèmes biologiques et émotionnels (Nader-Grosbois, 2007).

Tout comme les jeunes enfants, les enfants d'âge préscolaire bénéficieront d'un environnement scolaire qui combine des périodes de stimulation et des périodes de repos pour être en mesure d'autoréguler leur comportement. Dans le cadre de mon projet d'intervention en contexte, j'ai étudié l'impact que des moments de détente mentale pourraient avoir sur l'autorégulation des enfants d'âge préscolaire en contexte d'ateliers. En intégrant à la routine des moments de détente mentale tels que des exercices de respiration ou de pleine conscience (comme la méditation) et de la manipulation d'objets sensoriels, j'ai constaté l'impact de la détente sur les habiletés d'autorégulation.

Au préscolaire, la période d'ateliers est un moment charnière de la journée qui demande à l'enfant de centrer son attention sur la tâche et qui requiert de déployer des habiletés d'autorégulation telles que la mémoire de travail, la flexibilité mentale, la patience, la suppression des réponses impulsives, la capacité à redevenir calme si ça ne fonctionne pas, et même à résoudre des conflits avec ses pairs lorsque le matériel est partagé au sein d'une équipe. Dans mon contexte de classe, certains enfants éprouaient des difficultés à centrer leur attention sur leur propre tâche et à réaliser leur atelier dans une période de temps donnée.



En comparant le temps de réalisation avec et sans moment de détente mentale avant la période d'ateliers on constate une amélioration du temps de réalisation lorsque l'enfant a vécu un moment de détente mentale. Les élèves qui réalisaient auparavant leur atelier en plus d'une heure parfois sans même arriver à le terminer réussissent maintenant à compléter leur atelier en moins d'une heure.

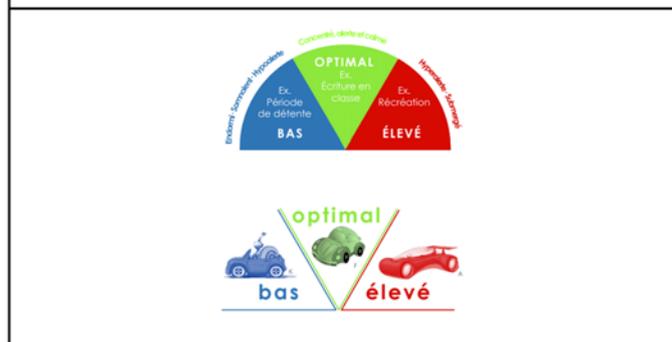
Avant l'instauration de moments de détente dans la routine de classe, cinq élèves sur seize terminent régulièrement leur atelier du jour en plus d'une heure et après avoir instauré des moments de détente mentale tous les élèves sont en mesure de terminer en moins d'une heure. Les moments de détente mentale aident l'enfant à mieux s'autoréguler. Après avoir participé à ceux-ci, il est plus disposé à centrer son attention sur la tâche comme on peut le constater dans les diagrammes. En effet, des liens ont été établis entre la pratique de la pleine conscience à l'éducation préscolaire (par exemple du yoga ou de la méditation, et certaines habiletés d'autorégulation chez l'enfant telles que l'attention et l'inhibition cognitive (Thierry, Bryant, Nobles et Norris, 2016). De surcroît, un enfant qui acquiert des habiletés en autorégulation aura un plus grand contrôle sur son attention, sa patience et la suppression de réponses impulsives. (Calkins et Williford, 2009). Ce contrôle lui permettra de s'engager activement dans des situations d'apprentissage, telles que les ateliers. L'environnement dans lequel l'élève réalise la tâche a également une influence sur sa capacité à déployer des habiletés d'autorégulation. En effet, travailler avec la lumière naturelle plutôt qu'avec les néons et écouter de la musique relaxante ou de type classique au cours de la période de travail peut également aider l'enfant à focaliser son attention sur la tâche.

L'autorégulation est à la base du développement global de l'enfant du préscolaire puisque les habiletés y étant liées lui permettent de s'investir pleinement dans les situations d'apprentissage et donc de se développer.

Comment expliquer l'autorégulation aux enfants?

L'apprentissage de l'autorégulation se fait progressivement en passant par la régulation externe, puis la corégulation (un processus partagé. Ces étapes mènent à l'autorégulation (Montminy-Sanschagrin, 2020). L'autorégulation est un concept abstrait pour les enfants, il faut donc adapter notre vocabulaire pour la rendre tangible à leurs yeux. Au cours de mon projet d'intervention en contexte, j'ai présenté l'autorégulation aux enfants à l'aide de l'analogie du petit moteur.

Tableau 2 : L'analogie du petit moteur (Bergeron, Cayot & al., 2019)



Cet outil est une ressource hors pair pour enseigner aux enfants à reconnaître leur niveau d'éveil et à réinvestir les stratégies apprises pour passer d'un niveau d'éveil à un autre (par exemple les exercices de respiration). Avec mes élèves, il a été bénéfique de donner des exemples de comportements observables pour chaque "voiture" afin qu'ils saisissent bien quelles étaient mes attentes.

Tableau 3 : Les différentes étapes pour travailler le petit moteur avec les enfants.

Étape 1	Présenter le petit moteur aux élèves.
Étape 2	Illustrer avec des représentations les trois niveaux d'éveil (ex. tortue vs. lapin, des musiques de différents tempos et volumes).
Étape 3	Expliquer aux élèves qu'il faut savoir reconnaître la vitesse de son moteur puisqu' il faut aller à la bonne vitesse pour apprendre. Expliquer aux élèves que si le moteur va trop vite ou trop lentement, il faut utiliser une stratégie pour le ralentir ou le faire accélérer.
Étape 4	Encourager les élèves à se servir des stratégies apprises. Être un modèle en parlant de son propre moteur (ex. << j'allais trop rapidement, j'étais la voiture de course >>). Placer des rappels visuels dans la classe (le petit moteur et les stratégies).

Dans la semaine suivant la présentation de l'analogie du petit moteur aux enfants, j'entends Mathis (nom fictif) discuter avec un de ses pairs qui réalise son atelier très rapidement : << tu es la voiture de course, tu vas trop vite >>. Je constate que grâce à la modélisation de l'analogie et les illustrations Mathis l'a bien intégrée et est en mesure de réinvestir celle-ci dans un autre contexte. En expliquant aux enfants l'autorégulation à l'aide de termes qu'ils sont en mesure de comprendre et en l'illustrant avec des représentations, l'enseignant guide l'élève vers une autorégulation de plus en plus autonome de son comportement. En effet, selon une méta-analyse réalisée auprès de 8925 enfants de moins de 12 ans, l'enseignement systématique et les tâches à répétition auraient peu d'influence sur l'autorégulation, tandis que l'explication aux enfants de l'autorégulation, la pratique de la pleine conscience, le soutien de l'adulte et la modélisation d'habiletés liées à l'autorégulation auraient une grande influence sur celle-ci (Takacs et Kassai, 2019).

Le rôle de l'enseignant est donc crucial dans l'apprentissage de l'autorégulation. Avec l'aide de leur enseignant, les enfants du préscolaire peuvent apprendre à gérer leur comportement de façon de plus en plus autonome et active. Pour ce faire, l'enseignant doit créer un climat propice au déploiement de l'autorégulation (Rosanbalm et Murray, 2018) par exemple en expliquant aux enfants ce qu'est l'autorégulation et en pratiquant avec ses élèves la pleine conscience. Ce type d'interventions qui découlent de la corégulation permettent à l'enseignant de soutenir l'enfant d'âge préscolaire, sans le contraindre à adopter des comportements, afin de l'amener progressivement à mettre en place, par lui-même, des habiletés d'autorégulation (Bodrova et Leong, 2007; McClelland et Tominey, 2015). Ces habiletés lui serviront tout au long de sa vie scolaire et extrascolaire et préviendront des difficultés d'apprentissage liées à l'incapacité à s'autoréguler. Il y a plusieurs autres avenues qui pourraient être explorées pour instaurer un climat favorisant l'autorégulation, au primaire notamment en aménageant un coin calme dans la classe, en variant les postures de travail, en proposant aux élèves un exercice intégré à la routine ou en modifiant l'organisation de la classe pour éviter les distractions.



Références

- Bergeron, A, Cayot, L., Côté, C-A., Kilfiger, A., Lamarche, V., et Sirois, S. (2019). L'autorégulation chez l'élève: guide à l'intention des enseignants et enseignantes du 1er cycle du primaire.
- Focant, J. & Grégoire, J. (2008). Chapitre 8. Les stratégies d'autorégulation cognitive : une aide à la résolution de problèmes arithmétiques. Dans : Marcel Crahay éd., Enseignement et apprentissage des mathématiques: Que disent les recherches psychopédagogiques (pp. 201-221). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/dbu.craha.2008.01.0201>
- iStock photo. (n.d.). Close friends in class portrait stock photo – Image libre de droit [Image]. Repéré à <https://www.istockphoto.com/photo/close-friends-in-class-porrait-gm1152517621-312709737>
- iStock photo. (n.d.). Foyer sélectif des enfants pliant le jeu éducatif avec l'enseignant à l'enseignant à l'arrière-plan dans la classe montessori – Image libre de droit [Image]. Repéré à <https://www.istockphoto.com/fr/photo/foyer-s%C3%A9lectif-des-enfants-pliant-le-jeu-%C3%A9ducatif-avec-lenseignant-%C3%A0-larri%C3%A8re-plan-gm1202532276-345278478>
- Montminy-Sanschagrín, N. (2020). L'autorégulation de l'enfant et la qualité des interactions enseignante-enfants en classe d'éducation préscolaire 5 ans [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/40075>
- Nader-Grobois, N. (2007). Prémices de l'autorégulation chez de jeunes enfants tout-venant.
- SHANKER, S. G. (2014). Adapté de la présentation de S. G. Shanker Qu'est-ce que l'autorégulation?, Ministère de l'Éducation de l'Ontario



Vivre ensemble

Préscolaire



AU-DELÀ DE LA DISCUSSION EN CLASSE

YESENIA ESPINOSA



Introduction

Mon projet s'est déroulé dans une classe de maternelle 5 ans à l'école Saint-Albert-le-Grand dans l'arrondissement de Limoilou. Les élèves de cette classe se démarquent par le besoin de s'exprimer et de se sentir écoutés par l'adulte, et ce à plusieurs moments lors d'une journée. Cependant, le manque de temps pouvait souvent m'empêcher de leur accorder le temps suffisant pour les écouter et pour bien comprendre chaque situation. En outre, plusieurs amis de la classe semblaient vivre des événements particuliers dans leur vie. Comme enseignante, je sentais le besoin d'agir, d'intégrer un quelque chose d'autre pour mieux traiter certains sujets, notamment lorsque j'ai appris qu'une élève de ma classe était jalouse de la beauté d'une autre. Alors, j'ai décidé de faire de la philosophie avec les élèves de ma classe puisque cela nous permettrait d'échanger sur des sujets qui ont besoin d'une plus grande réflexion et qui pouvaient être en lien avec leur vie quotidienne. Comme nous le confirme Matthew Lipman (Duclos, 2010), la philosophie laisse énormément de place à la parole des enfants ce qui peut se différencier par rapport aux autres matières et approches pédagogiques en permettant aux enfants d'approfondir leurs pensées et réflexions.

La philosophie au préscolaire c'est quoi ?

Activité pédagogique qui propose aux élèves de réfléchir sur des questions et d'aborder des sujets de leur vie quotidienne et de leur environnement social (Jeanne, L.).

De ce fait même, j'ai décidé d'implanter des séances de philosophie dans ma classe de stage. Ce qui m'amène à poser et à répondre à la question suivante : **Pourquoi et comment intégrer des moments de discussions philosophiques au préscolaire?**

POURQUOI ?

Parce que les avantages sont multiples.

La philosophie pour enfants répond aux trois mandats du préscolaire. Celle-ci prépare les enfants à vivre en groupe, à réfléchir, à penser et à se questionner. De plus, elle permet de nourrir la curiosité et l'étonnement des enfants (Sasseville, 2009).

D'une part, il faut savoir qu'instaurer des ateliers de philosophie nécessiterait une planification comme tout autre projet, cependant ce n'est pas une « surtâche » puisque cela permet de développer les compétences attendues au préscolaire. Même si cela n'est pas inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), toutes les compétences du préscolaire sont touchées lorsqu'on fait de la philosophie.

D'autre part, ces ateliers placent l'élève au centre de ses apprentissages. En effet, l'enfant est amené à parler de sa vie quotidienne, des éléments qui le concernent directement, à développer une capacité à apprendre, à s'informer et à réfléchir par lui-même : « Cela signifie, en bref, que les enfants explorent des problèmes, des questions et des idées qui touchent à des préoccupations humaines plus profondes; que l'exploration prendra largement la forme d'un dialogue entre les participants; [...] » (UNESCO, 1998, p.10). Effectivement, ce fut mon expérience, car j'ai pu cibler les problèmes quotidiens des enfants pour en venir à la discussion philosophique et ainsi leur apporter des bénéfices sur le plan du développement de la personne (Duclos, 2010). De plus, pour certains experts, la philosophie semble utile, voire nécessaire dans les écoles primaires et secondaires. En effet, pour Frédéric Lenoir (Mrasilevici, 2017), la philosophie permet aux enfants de verbaliser leurs pensées et leurs sentiments. Véritablement, la philosophie donne accès à une voie pour tenter d'approfondir une réflexion sur un sujet quelconque. Bref, c'est une voie pour amener un travail de pensée chez la personne. Selon Lipman, la philosophie prépare un futur citoyen. Sans contredit, Lipman assure que la philosophie aide les enfants à se préparer à devenir membres d'une société démocratique (Sesseville, 2016).

En somme, les ateliers philosophiques permettent de travailler toutes les compétences du préscolaire en plus d'apporter de grands avantages en lien avec tous les domaines du développement des enfants.

Éveiller la pensée réflexive, COMMENT ?

Plusieurs voies possibles.

Le créateur de la philosophie pour enfants a établi une démarche méthodique s'appuyant sur une aide matérielle (Cousin, 2019) et recommande de suivre trois étapes (Daniel, 2008). Cependant, je n'ai pas utilisé son matériel, en conséquence j'ai modifié ces trois étapes. J'ai opté pour une façon plus simple. Puisque les élèves n'avaient jamais fait auparavant de la philosophie, le fonctionnement a été adapté aux élèves de cette classe, j'ai donc tenu compte de leurs caractéristiques et de leurs défis.

Pour mon projet, j'ai suivi une façon de faire qui se divise aussi en trois étapes qui peuvent ressembler grandement aux trois phases d'une situation d'apprentissage (voir tableau 2). Avant de commencer, comme le recommande le philosophe Lenoir (Lenoir, 2016), les élèves sont invités à s'asseoir en cercle afin de favoriser l'échange et de créer un climat agréable pour tous. Premièrement, à l'aide de la littérature jeunesse, d'un court métrage, d'une chanson ou simplement d'une image, j'amène la question du thème. Deuxièmement, après avoir réfléchi quelques instants, les élèves tentent de répondre à la question posée en échangeant en grand groupe. Finalement, une intégration se fait à l'aide du carnet de philosophie (petit cahier avec feuilles blanches), soit lorsque l'enfant fait un dessin ou lorsqu'il tente de décrire ce qu'il a appris ou ce qui l'a marqué lors de la séance, ceci étant une autre recommandation du philosophe Lenoir (Lenoir, 2016). Cette façon de faire en trois étapes, qui se veut d'un grand succès, est pratiquée par la pédagogue Dalila Assesaf à ce jour. En effet, inspirée par Monsieur Lenoir, elle offre des ateliers de philosophie dans plusieurs écoles du Québec depuis quelques années et elle affirme que les enfants apprennent à penser par et pour eux-mêmes (Marois, 2019). D'ailleurs, Monsieur Lenoir exprime que la façon la plus simple de faire de la philosophie est celle de demander aux enfants de quoi ils veulent parler pour ensuite choisir une question (Mrasilevici, 2017). Tout comme mon objectif, cette méthode rapide nous permet d'aborder des sujets et des problématiques qui intéressent les enfants.

Sans le moindre doute, je suis d'accord avec l'éducatrice Dalila Assesaf et le philosophe Frédéric Lenoir pour dire que nous pouvons philosopher à partir de tout.

Tableau 1. Exemples		
		Pourquoi?
La beauté, c'est quoi?	À l'aide d'un album jeunesse. 	Parce que lors des rencontres des parents, une mère était inquiète de ce que sa fille lui avait confié. L'élève a avoué qu'elle se sentait jalouse de la beauté d'une autre élève de sa classe.
Être différent, c'est quoi?	À l'aide d'un court métrage. 	Parce que dans ma classe, nous retrouvons des élèves à besoins particuliers. De plus, il était possible de voir que les élèves étaient en mesure de prendre conscience de leur différence. Je voyais d'ailleurs qu'ils avaient commencé à se poser certaines questions.
Un cadeau, c'est quoi ?	À l'aide d'une chanson. 	Parce que mon école de stage se retrouve dans un milieu défavorisé. De plus, le temps des fêtes arrivait.

Tableau 2. Démarche		
1. Préparation des apprentissages	2. Réalisation des apprentissages	3. Intégration des apprentissages
<u>Introduction</u> Dévoilement de la question* à l'aide du matériel.	<u>Discussion</u> Moment de réflexion et de partage en grand groupe.	<u>Conclusion</u> Dessin ou écriture à l'aide du carnet de philosophie
*Questions ouvertes seulement.		



La pratique de la philosophie en classe peut être instaurée selon la personnalité de l'enseignante et les besoins des élèves. La philosophie donne accès à une voie où les questions complexes peuvent être facilement abordées avec de jeunes enfants. Ainsi, elle répond à une multitude de compétences, en plus de permettre la création d'un groupe de partage où chaque élève est respecté et est accepté tel qu'il est. Enfin, une telle pratique peut aider les enfants à devenir des élèves empathiques, des élèves à l'écoute, des élèves avec une meilleure capacité de réflexion et des élèves engagés et impliqués dans leur communauté (Sasseville, 2016).

Tous les enfants, de façon naturelle, s'émerveillent, s'étonnent et du coup ils se questionnent. D'où l'importance de laisser de la place à leur pensée tout en étant bienveillants. Les enfants sont tous philosophes, seuls certains le demeurent (Michel Onfray).

Votre rôle

C'est simplement l'invitation de l'enseignant à réfléchir à une question pratique.

L'enseignant doit prendre un rôle d'accompagnateur. Comme mentionné précédemment, l'idée est de laisser la parole aux enfants, de les laisser s'exprimer en ne venant pas brimer leur idée. C'est-à-dire qu'on n'amène pas l'enfant à réfléchir simplement parce qu'il se pose des questions. Au contraire, il se pose des questions parce qu'on sollicite sa capacité à réfléchir (Cousin, 2019). La grande partie du boulot de l'enseignant est le fait « d'initier l'enfant aux procédures d'enquête philosophique, de l'aider à s'interroger efficacement, à bien raisonner en tant que communauté [...] » (Unesco, 1998, p.12). L'enseignant se doit de créer un espace de discussion, où l'enfant peut s'interroger, où on ne fait pas la morale aux enfants et où le respect est la priorité : « Chacun dit ce qui lui passe par la tête, sans réfléchir. Comme Socrate, l'enseignant pose des questions pour obtenir des réponses, qui ne seront pas nécessairement celles qu'il attend » (Bertrand, 2016). Prenant un rôle de facilitateur, l'enseignant crée donc un endroit où toutes les réponses sont bonnes.

Conclusion

La philosophie pour enfants est une expérience qui se veut pertinente pour les enfants du préscolaire. Celle-ci peut être adaptée à chaque groupe, selon l'âge et les caractéristiques des enfants. Les raisons pour lesquelles on aimerait que cette discipline se retrouve dans le programme scolaire au préscolaire et au primaire sont nombreuses. La philosophie prépare à la vie, cependant l'impact est visible seulement si la fréquence est régulière (Beaudoin, 2019). Pour ma part, je n'ai pas pu cette année voir l'évolution de la pensée des élèves étant donné la courte durée de mon stage. En effet, il semble qu'en fin d'école maternelle, l'enseignant pourrait avoir avec ses élèves des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes (Cousin, 2019). En conséquence, la philosophie sera présente dans ma future classe. D'ailleurs, la méditation pour une meilleure qualité de réflexion et une meilleure écoute serait aussi à privilégier lorsqu'on anime des ateliers de philosophie au préscolaire.

Références

- Beaudoin, A. (2019). Philosopher à 4 ans? Pourquoi pas! Naître et grandir. <https://naitreetgrandir.com/fr/nouvelles/2019/04/18/20190418-philosophie-enfant-4-ans/>
- Bertrand, C. (2016, 15 novembre). Et si on enseignait la philosophie dès la maternelle? L'OBS. <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-passage-a-lacte/20110530.RUE2505/et-si-on-enseignait-la-philosophie-des-la-maternelle.html>
- Cousin, C. (2019). Philosopher à l'école maternelle ? [Mémoire de master MEEF, Sorbonne Université]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01922103/document>
- Couzon, N. (2018, 29 octobre). Des groupes de discussion pour développer en classe les habiletés de communication des élèves. [Image]. <http://rire.ctreq.qc.ca/2018/10/des-groupes-de-discussion-pour-developper-en-classe-les-habiletés-de-communication-des-eleves/>
- Daniel, M-F. (2008). Philosophie pour enfants et apprentissage d'une pensée critique en communauté de recherche. Revue préscolaire, 46(4) 6-9. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v46n4.pdf
- Duclos, A-M.(2010). Le programme de philosophie pour enfants en contexte scolaire comme outil de compréhension des émotions chez les enfants de 5 ans. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/2648/1/M11261.pdf>
- Jeanne, L. (N.d.). Ateliers philosophiques en maternelle : Devenir un apprenti-philosophe. http://www.occe.coop/~ad82/IMG/pdf/ateliers_philo_en_maternelle-2.pdf
- La Pause Philo. (2019, 5 septembre). Dossier thématique - Avec les enfants aux sources de l'étonnement philosophique. [Image]. <http://lapausephilo.fr/2019/09/05/dossier-thematique-enfants-etonnement-philosophique/>
- Lenoir, F. (2016). Philosopher et méditer avec les enfants. Albin Michel.
- Levenu, J. (2019, 22 décembre). « La bienveillance et l'approche humaine sont deux formules gagnantes en pédagogie avec les enfants ». LaboPhilo. <https://www.labophilo.fr/2019/12/22/la-bienveillance-et-l-approche-humaine-sont-deux-formules-gagnantes-en-pédagogie-avec-les-enfants/>
- Marois, P. (2019, 15 mars). Des ateliers de philosophie à la maternelle. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/les-eclaireurs/segments/reportage/110013/ateliers-philosophie-enfants-ecole-primaire?fbclid=IwAR3z5jsne8fh9WIME2yy00fjyrPeZ0RjHl42kfpubfEDL8713fAOv2E>
- Mrasilivici, C. (2017, 20 juillet). Frédéric LENOIR, Les pratiques philosophiques avec les enfants [vidéo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=j_gjAqFI11U
- Sasseville, M. (2016, 6 septembre). Philosophie pour enfants et manière de vivre démocratique [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HG30w8RAI2I>
- UNESCO. (1998). La philosophie pour les enfants. (Publication no DRG-99/WS/2). https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000116115qaa0.pdf&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_5ac57815-4ae6-48ec-a6a8-88d9e0e1d44b%3F_%3D116115qaa0.pdf&locale=fr&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000116115/PDF/116115qaa0.pdf#%5B%7B%22num%22%3A116%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-331%2C876%2Cnull%5D

L'ÉCOLE, LES PARENTS, LA PANDÉMIE

ÉMILIE GIMAIEL



Introduction

La pandémie a poussé plusieurs secteurs à revoir ses manières de faire. L'éducation ne fait pas exception. Le contexte a obligé les enseignants et les directions d'école à repenser les habitudes, à réinventer les traditions, tout en maintenant les missions de l'école québécoise en point de mire.

Selon plusieurs études colligées par Deslandes et Royer (1994), l'implication des parents et leur vision positive par rapport à l'école sont des facteurs grandement facilitants la réussite future de l'élève et donc, au niveau qui nous intéresse, à l'atteinte du triple mandat du préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). En effet, nous savons depuis plusieurs années «...que l'encouragement parental, les activités et l'intérêt à la maison, et la participation dans les écoles et les salles de classe influent sur les réalisations, les attitudes et les aspirations des enfants, même en considérant les capacités de l'élève et le statut socio-économique de la famille. » (Epstein, 1987). Les enseignants ont développé au fil des ans plusieurs manières intéressantes d'inclure les parents dans les classes. Cependant, nul n'était préparé à une pandémie mondiale qui changerait les règles du jeu. Interdiction pour les parents d'entrer dans l'école, et parfois même dans la cour d'école, interdiction d'être en contact avec des individus hors des maison...C'est dans cette optique que j'ai choisi de me pencher sur les manières de communiquer avec les parents et de les impliquer malgré le contexte pandémique.

Ce que j'ai fait

Septembre

Mon enseignante associée et moi avons créé un compte « Seesaw » pour la classe. C'est un outil qui est utilisé depuis quelques années. Cependant, nous avons maximisé son utilisation pour compenser l'absence des parents dans la classe. Étant donné que nous ne pouvions pas inviter les parents à visiter l'espace physique dans lequel évoluerait leur enfant ou à animer une activité le temps d'une demi-journée, nous avons affiché plusieurs photos de la classe sur « Seesaw ». Nous avons utilisé cette plateforme pour montrer ce que nous réalisons en classe, que ce soit en photo ou en vidéo.



Exemple de communication sur la plateforme « Seesaw »

Cet outil a permis aux parents d'accompagner leur enfant et d'être informés : deux éléments qui contribueraient à la réussite de leur enfant selon la Fédération des comités de parents du Québec (2009). Effectivement, en voyant ce que leur enfant fait en classe, les parents se sentent interpellés, comprennent davantage les objectifs du préscolaire et peuvent réinvestir les notions vues auprès de leur enfant.

Les parents ont adoré cette manière de faire. Ils pouvaient réagir en temps réel ou lorsqu'ils le désiraient. Le commentaire le plus fréquent était que les communications sur « Seesaw » devenaient l'amorce d'une discussion sur la journée d'école avec leur enfant. C'est une belle façon pour les parents d'accompagner leur enfant, sans être physiquement présent.

Octobre

J'ai créé une feuille de route qui explique les ateliers réalisés par les élèves à chaque semaine. Sur cette feuille, il est aussi indiqué comment la semaine s'est déroulée (comportement) et comment l'enfant s'est débrouillé avec chacun des ateliers. À la fin de la semaine, l'enfant apporte la feuille à la maison, dans son duo-tang et le parent doit la signer. L'objectif était encore une fois d'informer, mais surtout de sensibiliser les parents au programme préscolaire ainsi qu'aux forces et faiblesses de leur enfant. Comme nous avons des élèves vivant des grandes difficultés et pour lesquels la classe spéciale était envisagée, il était important d'avoir un suivi constant avec les parents. D'autres enfants avaient été très peu stimulés, je voulais donc donner des idées aux parents et les sensibiliser à l'apprentissage par le jeu.



Prénom : _____

Comment s'est passé la semaine ?

Super !

À améliorer
Comportement/Travaux

Atelier !

Titre : Réglette de Noël

Explications : L'élève doit choisir les réglettes de la bonne longueur pour reproduire les modèles.



Commentaires : _____

Exemple de feuille de route

Cette communication a aussi été appréciée par les parents. Plusieurs nous questionnaient concernant des suggestions de jeux logiques à se procurer ou des sites d'idées de bricolage. Cela indique que la feuille de route était bel et bien lue et qu'elle encourageait l'implication des parents dans le développement global de leur enfant.

La feuille de route a été très bénéfique pour partager aux parents ce qu'est le programme du préscolaire. Les parents ayant un enfant en grande difficulté ont aussi pu facilement comprendre l'état des choses. Cependant, le plus gros avantage de cette communication a été de faciliter la réunion de parents. En effet, nous avons une base commune pour échanger efficacement.



La collaboration entre l'école et les parents n'est pas toujours un gage de réussite scolaire. Par contre, selon Asdih (2012), elle contribuerait à assoir un climat de confiance pour l'enfant avec le parent et une meilleure compréhension du rôle de l'élève par l'enfant. Cela fait partie directement d'un des mandats du préscolaire, soit de jeter les bases de la scolarisation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous pouvons ainsi dire que la feuille de route favoriserait à l'atteinte de cette visée.

Novembre

Mon enseignante associée et moi avons réalisé les rencontres de parents virtuellement. Ce fut une belle occasion d'échanges où nous avons parlé de ce que nous vivions avec l'enfant dans la classe, mais aussi de la manière dont la vie scolaire était perçue par les parents. Ce format, imposé, s'est tout de même révélé bénéfique sur plusieurs aspects. Les deux parents pouvaient être aisément présents, puisqu'aucun déplacement ni gardienne n'était requis. La présence à ce genre d'activité est à la base de l'implication parentale, qui favoriserait la réussite scolaire (Fédération des comités de parents du Québec, 2009). Ainsi, si la formule virtuelle a contribué à la plus grande participation des parents, ceci est un grand avantage. Peut-être qu'il serait intéressant de penser à offrir cette option, même lorsque la situation pandémique sera révolue.

À la lumière des rencontres, nous avons réalisé que plusieurs parents vivaient les mêmes difficultés et avaient les mêmes préoccupations vis-à-vis leur enfant. J'ai donc partagé à quelques reprises sur la plateforme « Seesaw » des articles tirés de revues scientifiques qui pouvaient les aiguiller. Les parents pouvaient aussi réagir, ce qui a donné lieu à de belles discussions entre eux sur la discipline à la maison, les crises, les phrases enfantines... Par cette intervention, les parents se sont sentis écoutés et épaulés. J'ai pu concrètement démontrer que je faisais équipe avec eux. Encore une fois, cette action vient renforcer la collaboration entre les parents et l'école, qui touche le triple mandat du préscolaire et favoriserait la réussite scolaire (Asdih 2012).

Autres idées

Avec le recul, plusieurs autres idées auraient pu être intéressantes. À la place de la journée des métiers où les parents ont traditionnellement l'opportunité de venir en classe expliquer leur travail, j'aurais pu les inviter à produire une petite vidéo sur leur lieu de travail. Pour s'initier aux technologies, tout en développant leurs diverses compétences, les élèves auraient pu expliquer par vidéo leur semaine aux parents sur la plateforme « Seesaw » en montrant leurs réalisations. Ceci aurait aussi bien informé, impliqué et sensibilisé les parents tout en responsabilisant les élèves. Pour faire changement, les enfants auraient aussi pu préparer leur causerie du lundi avec leurs parents la fin de semaine et présenter la vidéo à la classe.

Conclusion

Les règles sanitaires en vigueur ont définitivement forcé les enseignants à être inventifs, mais elles n'ont pas éloigné les parents de l'école, elles n'ont pas dénaturé le préscolaire et son triple mandat.

J'ai réussi à communiquer avec les parents des élèves et à les impliquer de diverses manières tout au long de mon stage. Nous avons utilisé des méthodes virtuelles, qui correspondent à la fois aux exigences de la situation et à la réalité des adultes d'aujourd'hui. Nous avons utilisé aussi des feuilles de route qui permettaient aux parents d'avoir une fenêtre dans la classe.

Il y a eu indéniablement des inconvénients. Ceux-ci découlent, entre autres, des difficultés techniques liées à l'utilisation des appareils informatique. Toutefois, il y a lieu d'espérer que ces circonstances, hors du commun, permettront à de nouvelles manières de faire de se frayer un chemin dans les façons d'impliquer des parents et d'échanger entre ces derniers et les enseignants de demain.

Références

- Asdih, C. 2012. Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34-52. <https://doi.org/10.7202/1012800ar>
- Deslandes, R. & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80. <https://doi.org/10.7202/706657ar>
- EPSTEIN, J. (1987). « Toward a theory of family-school connections : Teacher practices and parent involvement », dans *Social Intervention : Potential and Constraints*, K. Hurrelmann, F. Kaufman et F. Loel (dir.). New York : Walter de Gruyter, p. 121-136.
- Fédération des comités de parents du Québec, 2009. Pour se faire une bonne idée de la participation des parents à l'école.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001), Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, gouvernement du Québec.



LA BIENVEILLANCE AU CŒUR DE LA CLASSE DÉMOCRATIQUE

JEANNE BERGERON-KERMELLY ET JULIE LAMARRE



Introduction

En partant de la gentillesse et en passant par l'altruisme, la bienveillance est une valeur qui vise notamment le bien-être d'autrui. Plus spécifiquement dans le contexte scolaire, elle devient une attitude pour soutenir les élèves tant dans leurs apprentissages académiques que dans leurs compétences transversales en contribuant de manière générale à leur bien-être et à leur réussite (Jellab et Marsollier, 2018). Mais comment développer la bienveillance en classe et quels sont les moyens pour y arriver ? Nous aborderons d'abord le concept de bienveillance exigeante, puis nous parlerons d'outils pour y parvenir. Finalement nous expliquerons en quoi la collaboration et la discussion sont des moyens de choix à mettre en place pour développer les valeurs attachées au concept de bienveillance.

Trouver le juste milieu entre permissif et autoritaire : la bienveillance exigeante

Certaines personnes associent la bienveillance à une sorte d'abdication de l'autorité professorale (Jellab, 2019). Toutefois, il est faux de penser que la bienveillance est un terme visant à faire fit de toute autorité de la part des enseignants.

Au contraire, celle-ci peut être exigeante dans la mesure où elle élève les apprenants en leur autorisant à faire des erreurs, mais aussi à en dégager des enseignements pour apprendre et progresser (Jellab, 2019).

Nous avons d'ailleurs observé que le fait de laisser les élèves être autonomes pour régler un conflit leur était bénéfique dans l'optique où les solutions trouvées venaient d'eux, les rendant ainsi plus authentiques. Nous avons constaté qu'au fil du temps, les élèves allaient moins voir l'adulte de manière systématique lorsqu'ils faisaient face à un problème quelconque. Cela favorise, par le fait même, l'instauration de relations positives et des aptitudes nécessaires pour bien interagir avec autrui. Ainsi, il importe de faire confiance aux élèves et à leurs habiletés. Cette citation de Pagnol résume bien nos propos : « Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner » (Pagnol, 1988, p.76).

Bien souvent, il nous arrive, en tant qu'enseignant, de vouloir aider l'élève et dans un élan de vouloir « trop » bien faire, nous avons parfois tendance à faire à la place de l'enfant. Cela est souvent inné chez nous. Toutefois, en agissant ainsi, nous privons l'enfant d'acquiescer des aptitudes essentielles à son développement global.



Ainsi, « Dans la mesure où la bienveillance apporte confiance en soi et reconnaissance respectueuse de l'individu, elle renforce la mobilisation de soi dans les apprentissages, d'autant plus que l'« on apprend toujours pour quelqu'un », le rapport au savoir étant un rapport au monde, aux autres et à soi-même » (Charlot, 1997).

Quels sont les moyens concrets pour parvenir à instaurer un climat respectueux et accueillant ?

L'utilisation de techniques d'impact

Une technique d'impact que nous avons mise en place est la suivante : l'enseignant présente deux pommes d'apparences identiques aux élèves (Laystary, 2016). Toutefois, ce dernier a préalablement abimé l'une des deux pour la noircir. Il invite les élèves à complimenter la première pomme et à insulter la deuxième. Par la suite, l'enseignant coupe les pommes en deux pour amener les élèves à remarquer que la pomme qui a été insultée est abîmée alors que l'autre est intacte. Ils peuvent ainsi conclure que leurs mots ont un pouvoir important sur les autres et qu'ils doivent porter une attention particulière pour bien les choisir.

Cette technique d'impact a d'ailleurs suscité de nombreuses réactions chez les élèves :

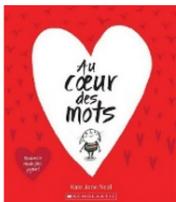
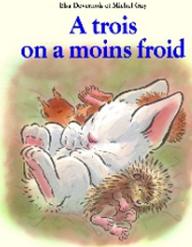
Élève A : Il faut pas dire des mots méchants sinon on va être toujours triste.

Élève B : Même si on s'excuse, la pomme est encore « poquée ».

Le rôle de la littérature jeunesse

La littérature jeunesse est aussi un outil incontournable pour faire acquérir aux enfants des valeurs de respect, de partage et d'ouverture; valeurs étant au centre même de relations sociales positives. Les ouvrages jeunesse nous ont d'ailleurs permis d'aborder une multitude de sujets, de vivre des discussions riches amenant les enfants à penser par eux-mêmes et de se servir du groupe comme levier pour enrichir leurs opinions. Autant en amont qu'en amorce pour aborder des thématiques autour d'un cercle de discussion, la lecture d'albums de littérature jeunesse a été fort appréciée par les petits et par les plus grands.

Voici deux ouvrages que nous avons exploités pour développer différentes valeurs d'ouverture d'esprit et de respect :

Tableau 1. Ouvrages de littérature jeunesse	
	<p>Au cœur des mots est un ouvrage « À la fois simple, direct et poignant, ce récit met l'accent sur le pouvoir extraordinaire des mots; le pouvoir de blesser ou de guérir, de créer ou de détruire, ou de répandre l'amour... » (Neal, 2018).</p>
	<p>Le livre S'unir c'est se mélanger : une histoire de poule (Cardon, 2016) aborde les thèmes de coopération ainsi que de respect des différences. « S'unir ce n'est pas se diviser, c'est se mélanger ! » Il apporte avec humour et intelligence tout ce qu'un groupe peut accomplir pour parvenir à ses fins.</p>
	<p>Le livre À trois, on a moins froid (Dewantika et Gay, 1995) est une histoire portant notamment sur l'entraide et la recherche de solution en équipe : « Dehors, il fait très, très froid. Kipic le hérisson et Casse-noisette l'écureuil sont tous deux en panne de chauffage. Ils tentent de dormir blottis l'un contre l'autre pour se donner chaud, mais... impossible. Les piquants de Kipic font vraiment trop mal à Casse-noisette ! Qui va pouvoir les aider ? »</p>

Exemple d'exploitation de l'album jeunesse À trois, on a moins froid avec des élèves du préscolaire

Phase de préparation : Afin de susciter la curiosité des enfants, montrer les illustrations du livre sans pour autant lire celui-ci. Questionner les enfants et les amener à faire des inférences en observant les illustrations. Par exemple, proposer aux élèves d'observer le visage du hérisson, les émotions des animaux, etc.: Selon toi, en observant cette illustration, sur quoi penses-tu que le livre va porter? Pourquoi? À la suite des questionnements, l'enseignant procède à la lecture du livre en grand groupe.

Phase de réalisation : Discussion autour des questions en lien avec le livre : Avez-vous déjà eu un problème que vous n'arriviez pas à résoudre seuls? Quelles ont été les stratégies que vous avez trouvées? Pourquoi à plusieurs c'est plus facile?

Phase d'intégration : Fournir aux élèves un grand carton et les amener à travailler en équipe pour illustrer une autre solution possible à la problématique vécue par les protagonistes: Quelles auraient pu être les autres solutions pour que les animaux retrouvent leur chaleur?



Équipe A : Nous, on a dit que pour avoir plus chaud ils pouvaient prendre beaucoup de couvertures bleues très chaudes.

Équipe B : Kipic et ses amis pourraient aller ensemble se faire réchauffer par les étoiles.



La collaboration en classe ; un outil pour instaurer un climat bienveillant

Nous avons remarqué, dans le cadre de notre pratique, que lorsque les élèves travaillaient en groupe ils étaient plus impliqués dans l'application d'un climat de classe agréable pour tous. Par exemple, ils levaient la main pour proposer des solutions, pour aider leurs pairs et pour faire avancer la discussion vers un but commun.

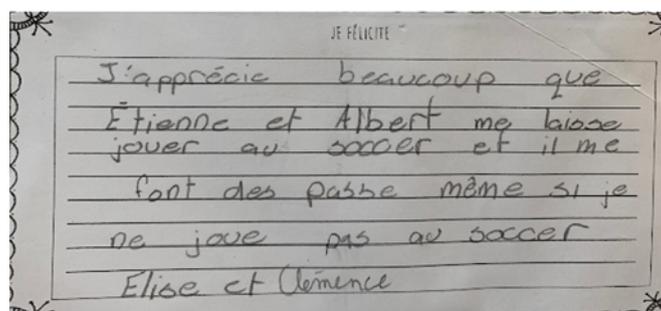
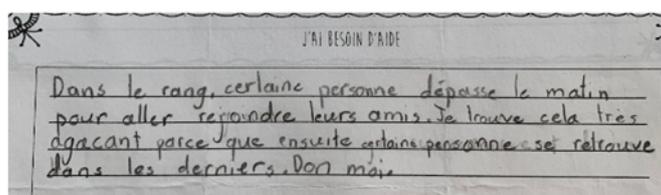
En effet, travailler ensemble pour atteindre un objectif partagé améliore les performances des élèves quant aux différentes situations d'apprentissage, et ce, comparativement aux enfants qui travaillent de manière individuelle dans un contexte favorisant la compétition. Ainsi, au détriment ce type de climat, le travail coopératif vise un climat motivationnel qui favorise l'atteinte des trois besoins fondamentaux, soit les besoins d'autonomie, d'appartenance et de compétence (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

D'ailleurs, Hattie (2017) cite l'expérience menée par Johnson et Johnson (Learning Together program, 1991) qui vise à proposer au groupe d'œuvrer dans la poursuite d'un objectif commun. Le groupe échange des idées, se répartit les tâches à accomplir et a conscience que la réussite individuelle est liée à celle du groupe, ce qui diminue la tendance à la compétition et fait croître l'entraide (Johnson et Johnson 1991).

La discussion au cœur des émotions

Lorsque nous écoutons les élèves dans leurs interactions, que ce soit dans les travaux d'équipes ou lors de simples échanges, nous avons remarqué qu'ils avaient tendance à exprimer leurs désaccords ou toutes autres émotions négatives de façon déplaisante envers leurs pairs. Cela entraînait beaucoup de conflits et un climat de classe davantage tendu. Toutefois, au fur et à mesure des séances de discussions, les élèves nous ont semblé extrêmement réceptifs aux différentes techniques proposées. En effet, lors des interactions avec autrui, les jeunes utilisaient un ton de voix agréable, parlaient en utilisant le « je » et écoutaient davantage le point de vue de l'autre. Cela a eu un effet direct sur le climat de classe et sur la bonne cohésion.

En effet, avec les plus grands (3e cycle), nous avons invité les enfants à écrire certains messages qu'ils souhaitaient témoigner à un autre élève ou à la classe. Ces témoignages permettaient d'ouvrir la discussion pour trouver des solutions à des problèmes concrets vécus en classe, mais aussi à féliciter certains bons comportements pour encourager ceux-ci.



Selon nous, la discussion doit être mise de l'avant dans la classe de différentes manières. Le besoin d'interactions fréquentes est inné et universel, et ce, tout comme le besoin d'établir des liens stables et affectueux (Beaumeister & Leary, 1995). En effet, le fait de discuter et d'échanger permet de développer des habiletés de communication essentielles. En amont à nos différentes séances, il nous était primordial d'établir et de modeler les bonnes attitudes à adopter afin de favoriser des relations positives entre les élèves.

Dans ce même ordre d'idée, la discussion devait être balisée avec des règles claires mises en place avec les élèves afin de favoriser l'écoute et le respect. Par exemple, les élèves devaient respecter le droit de parole en levant leurs mains ou en utilisant un bâton de parole, ils devaient avoir des propos respectueux et en lien avec le sujet de la discussion, démontrer de l'ouverture d'esprit notamment par leurs réactions aux différents propos, etc. Ainsi, la visée était que l'enfant qui donne son opinion se sente accueilli et respecté de façon à développer son sentiment d'appartenance envers le groupe (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). En agissant de cette façon, les élèves développent leur bienveillance favorisant ainsi un climat agréable et empreint de respect.

Les élèves reconnaissaient la pertinence des périodes de discussion. Ces derniers ressentaient le besoin de conserver ces moments à l'horaire et même d'en ajouter. Il leur était facile d'en reconnaître les bienfaits :

Élève A : Parler au « Je », ça fait moins de peine à l'autre et on peut quand même dire qu'on se sent fâchée sans crier.

Élève B : L'autre jour, j'ai dit : « Je me sens triste quand tu parles fort » et mon amie a arrêté de parler trop fort dans mes oreilles. On est redevenues amies.

Élève C : Les périodes de discussion c'est « cool » parce qu'on peut entendre ce que les autres pensent.

La genèse de notre réflexion s'orientait autour de l'instauration d'un climat de bienveillance par la qualité des différents types d'interactions. Nos observations et nos lectures nous ont permis d'affirmer cette idée que la bienveillance est essentielle au bon fonctionnement d'une classe démocratique et qu'il y a plusieurs façons de la mettre en œuvre. En ce sens, ce fut partie gagnante grâce aux diverses activités de discussions, de conciliation, de partages d'opinions, etc. Nous en sommes venues à la conclusion que la bienveillance commence par soi et qu'il importe qu'en tant qu'enseignante nous proposons un modèle juste (Hervé, 2017). Cela implique de trouver le juste équilibre pour aider l'enfant à progresser de manière autonome en sentant toutefois qu'il est soutenu et appuyé. Nous en sommes ainsi venues à la conclusion de la pertinence d'instaurer des périodes de discussions de manière hebdomadaires pour favoriser l'acquisition des valeurs d'écoute, de respect, etc. Peut-on alors songer à inclure ces périodes d'échange et de partage dans le programme scolaire? En ce sens, la philosophie pour enfant et le conseil de coopération seraient, selon nous, des moyens fort intéressants pour instaurer un climat bienveillant en classe.

Références

- Beaumeister, R. F., & Leary, M. par. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Cardon, L. (2016). *S'unir c'est se mélanger : une histoire de poules*. Maison d'édition Père Fouettard. Québec, Canada.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos-Economica.
- Devernois, E. & Gay, M. (1995). *À trois on a moins froid*. Maison d'édition École des loisirs. France, Paris.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Québec, Canada : Presses universitaires du Québec.
- Hervé, L. (2017). *Comment rester bienveillant avec ses élèves?* Education. 2017. dumas-01622220.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, P. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 285-306.
- Jellab, A. & Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une école humaine et exigeante*. Labège : Berger-Levrault.
- Jellab, A. (2019). *Parier sur la bienveillance à l'école. Enjeux pédagogiques et éducatifs pour la réussite et l'émancipation des élèves*. Tréma, Montpellier : IUFM de Montpellier, A paraître, ff10.4000/trema.5530ff. fhal-02335687v2.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. *Journal of Education and Practice*.
- Laystary, É. (2016). *Des pommes et une métaphore : une prof explique à ses élèves le harcèlement à l'école*. Repéré à <https://www.france24.com/fr/20160623-pommes-une-metaphore-une-prof-explique-a-eleves-le-harcelement-a-lecole>.
- Neal, K J. (2018). *Au cœur des mots*. Maison d'édition Scholastic Canada. Québec.
- Pagnol, M. (1988). *Le temps des amours*. France, Paris. Éditions de Fallois, 284 pages.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2010). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 157 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 10 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/463> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.463>.





UNIVERSITÉ LAVAL 2020-2021

À LA MANIÈRE DE RIBAMBELLE

ALEXANE PARSONS



Introduction

Il faut se le dire, la rentrée scolaire 2020 ne fut pas de tout repos pour les enseignants et les enfants du préscolaire de la province du Québec. Inquiétude, anxiété et excitation furent au rendez-vous lors de cette rentrée inhabituelle. Ce fut pour moi, une saison des pommes qui aura marqué ma carrière à jamais. Des cris, des coups, de l'opposition et des mots vulgaires explosaient dans ma classe tous les jours. C'est ainsi qu'en octobre, dans le but de favoriser la prévention et les interventions individuelles, on me donna un walkietalkie afin que j'aie, en tout temps, un contact direct avec la technicienne en éducation spécialisée. Une mesure d'exception, vous me direz. Oui, en effet. Je l'utilisais chaque jour, plusieurs fois par jour. J'en suis rapidement arrivée à une conclusion : malgré un cadre sécurisant et routinier, plusieurs de mes élèves s'adaptèrent difficilement au monde scolaire. En effet, « on estime que 8% à 21% des enfants connaissent des difficultés d'adaptation lors de leur première rentrée scolaire. Par ailleurs, selon la perception des enseignantes, environ 48% des enfants manifestent des difficultés à s'y adapter » (Groupe de travail régional en transition scolaire, 2018).

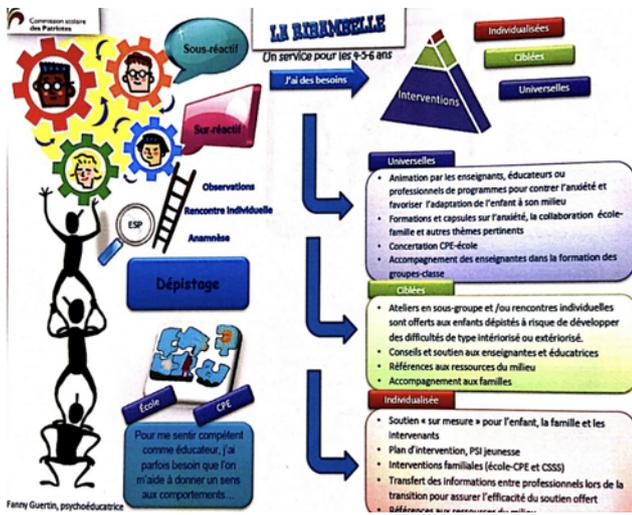
Je me suis donc questionnée : qu'est-ce que je peux mettre en place, dans ma classe, afin d'outiller mes cocos anxieux, leur permettre de mieux s'adapter et ainsi réduire les comportements inappropriés?

C'est à ce moment que le programme Ribambelle (Guertin, Morin et Paulin, 2018). a cogné à ma porte.

QU'EST-CE QUE JE PEUX METTRE EN PLACE, DANS MA CLASSE AFIN D'OUTILLER, MES COCOS ANXIEUX, LEUR PERMETTRE DE MIEUX S'ADAPTER ET AINSI RÉDUIRE LES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS?

La Ribambelle... qu'est-ce que c'est?

C'est un **programme universel** s'adressant aux enfants du préscolaire. Depuis septembre 2009, il se met en œuvre dans les écoles qui en font la demande. Le programme découle d'un **service de prévention** qui a été développé au Centre de services scolaire des Patriotes par Fanny Guertin, psychoéducatrice.



Le but

Le but de ce service est « de donner une chance égale à tous les enfants de vivre un premier contact positif avec l'école et de favoriser leur adaptation ». Ainsi, la Ribambelle a voulu répondre à un besoin criant : « de plus en plus d'enfants présentent, dès la maternelle, des comportements inadaptes à l'école » (Guertin, F., Morin, S. et Paulin, J., 2018).

Plus précisément, le service Ribambelle :

- favorise une transition scolaire harmonieuse pour l'enfant et la famille ;
- désire intervenir de façon préventive afin d'assurer la réussite des élèves (ministère de l'Éducation, 1999) ;
- favorise le développement d'habiletés sociales et communicatives ;
- favorise l'apprentissage d'un langage commun qui permet l'expression et la gestion des émotions, telles que le stress et l'anxiété ;
- se base sur des données probantes de la recherche en psychoéducation ;
- met en branle un dépistage rigoureux ;
- favorise la collaboration école-partenaire-famille ;
- permet la découverte de différentes stratégies chez l'enfant afin de favoriser son adaptation et faire face aux situations anxiogènes (Guertin, Morin et Paulin, 2018).

Selon le ministère de l'Éducation (1999), pour assurer la réussite des élèves, il est important d'intervenir tôt, avant même l'apparition des difficultés ou, du moins, dans le but de prévenir l'aggravation de ces dernières. Les difficultés peuvent se transformer en problèmes de santé mentale qui entravent le développement global de l'enfant (Encyclopédie du jeune enfant, 2013).

La prévention doit donc s'articuler autour d'un « environnement favorable aux apprentissages », d'une « intervention rapide dès les premières manifestations des difficultés » et d'un travail de collaboration entre l'ensemble des partenaires ainsi que les parents. C'est dans cette visée préventive que le programme Ribambelle se met action dans les classes du Québec.

Et l'anxiété dans tout ça ?

Dans le cadre du dépistage mené par le service Ribambelle, les évaluations réalisées auprès des enfants ciblés ont démontré que l'anxiété était la cause d'une proportion importante des comportements de type intériorisé et extériorisé (Guertin, Morin et Paulin, 2018). Ainsi, dès leur entrée à la maternelle, plusieurs enfants présentent des difficultés importantes d'adaptation qui peuvent perdurer pendant deux ans (Groupe de travail régional en transition scolaire, 2018).

Pour que notre corps libère l'hormone du stress, la situation doit présenter l'une de ces quatre caractéristiques (Lupien, 2010) :

- ❖ **Contrôle** : avoir l'impression de ne pas avoir le contrôle sur la situation
- ❖ **Imprévisibilité** : la situation est imprévue ou imprévisible
- ❖ **Nouveauté** : la situation est nouvelle
- ❖ **Égo** : la situation est menaçante pour l'égo

CINÉ = STRESS

L'entrée à la maternelle représente le CINÉ idéal pour produire l'hormone du stress ! Ainsi, le programme Ribambelle désire intervenir tôt afin de prévenir une transition mal vécue qui pourrait « influencer négativement [le rapport de l'enfant] envers l'école » (Schramek, 2008) et tenter d'atténuer le CINÉ.

Manifestation de l'anxiété au préscolaire

Chez les enfants, l'anxiété peut se manifester par « des comportements d'opposition, des crises, de la colère, des pleurs, de l'agitation, de la timidité excessive, des maux de tête, des perceptions erronées, de l'isolement, de la crainte de perdre le contrôle, de l'irritabilité, des questionnements à outrance, de la méfiance » et plusieurs autres (Guertin, Morin et Paulin, 2018 ; Bluteau et Dumont, 2013 ; Doyon et Chiasson-Renaud, 2018 ; Berthiaume, 2017). Il est donc important de reconnaître ces signes afin de comprendre les besoins sous-jacents (Doyon et Chiasson-Renaud, 2018).

Les interventions

Le programme Ribambelle est basé sur « plusieurs critères d'efficacité recensés dans les recherches » (Fortin, Denault, Lepage et Pétrin, 2010; Direction de la santé publique, 2011; Conseil canadien sur l'apprentissage, Institut Pacifique, 2009) tels que : « l'intervention précoce, les interventions de type cognitif comportemental, l'implication des parents, l'intervention de groupe, la composante sur les habiletés sociales, la durée et les moyens de réinvestissement » (Guertin, Morin et Paulin, 2018)..

Le déploiement dans ma classe

Les prochaines lignes présenteront, de manière très humble et plus qu'abrégiée, le programme Ribambelle en version préscolaire et la façon dont je l'ai vécu pour une première année au banc d'essais. Quelques ateliers seront expliqués et reliés à ma pratique alors que d'autres seront simplement nommés.

Décembre : atelier 1 : « Je me mets au défi ! »

À ce moment, la problématique de la violence et des crises était toujours présente dans ma classe. Il ne va pas sans dire que plusieurs interventions individuelles étaient déjà mises en place, avec l'aide de mon équipe-école, ou en cours de développement.

Ainsi, lors du premier atelier, grâce à la lecture du livre « Courage Antonin ! » (Penn, 2012), les élèves ont découvert qu'il est « normal d'avoir peur et que même les adultes ont peur », mais qu'être courageux nous aide à surmonter ces peurs. « Être courageux, c'est essayer même si c'est difficile pour nous ». En classe, nous avons travaillé la séquence de mots suivants : « Je pense. Je m'arrête. Je me dis [que je suis capable] et je le fais » (Guertin, Morin et Paulin, 2018).. Nous la disons encore aujourd'hui!

Voici la plus grande peur de chaque élève dessinée en décembre. Ces dessins sont ingénieusement réinvestis dans l'atelier 10.



Le réinvestissement

Après le premier atelier, ce soir-là, les enfants sont retournés à la maison avec une « activité de réinvestissement familiale » à compléter. J'avais planifié un duo-tang se nommant Ribambelle pour chaque ami. Pour ma part, j'ai décidé de réaliser un atelier toutes les deux semaines environ. J'avais aussi prévu des moments de réinvestissements et de rappels afin d'assurer le maintien des résultats (Merrel, 2008 ; Vitaro et al., 2003; Steele et al., 2008). Pour continuer, encore à ce jour, j'ai un « ARRÊT » affiché à l'avant de ma classe en tout temps et j'utilise régulièrement la séquence de mots: « Je pense. Je m'arrête. Je me dis [que je suis capable] et je le fais » (Guertin, Morin et Paulin, 2018). Parfois, je mets un hautparleur sur la pensée d'un ami qui trouve une activité difficile alors qu'à d'autres moments, je le place sur ma pensée pour démontrer que j'utilise moi-même cette séquence de mots. Je réutilise donc des stratégies provenant de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Toutes ces petites stratégies furent des éléments clés de la réussite du programme dans ma classe! En effet, il y a quelques semaines, je me souviens avoir entendu plusieurs amis répéter en cœur lors des ateliers : « Je me dis, je suis capable et je le fais. Je me dis, je suis capable et je le fais ».

Janvier : atelier 2 « Les pensées menottes »

Ici, un petit tour au Dollorama s'imposait. Deux dollars et cinquante sous plus tard, j'avais mes menottes. J'étais prête pour mon deuxième atelier. Il n'y a rien de mieux, pour piquer la curiosité d'enfants de cinq ans, que d'essayer des menottes à tour de rôle. Lors de l'atelier, ces derniers ont rapidement compris la métaphore des « pensées menottes ». Ces dernières nous emprisonnent, nous empêchent de passer à l'action et nous poussent à fuir ou à adapter des comportements inadéquats (Guertin, Morin et Paulin, 2018).

Janvier, quelques jours après l'atelier 2 : lors d'un bricolage, Gabriel donne un coup de ciseau de trop. Son bonhomme de neige se déchire en deux. Gabriel grogne fort, donne un coup de ciseaux sur la table et déchire en plusieurs petits bouts de papier son bonhomme. Il regarde les dégâts les poings fermés et le visage rouge de colère. Je m'approche doucement.

Alexane : Je comprends que tu sois en colère. Ce n'est pas facile de découper les petits détails de ce personnage.

Gabriel : Je ne suis pas capable. C'est trop dur. L'enfant donne un coup sur sa chaise qui se renverse sur le côté.

Alexane : Je vois que tu es fâché. En ce moment, tu as des « pensées menottes », c'est pour cela que tu es en colère. Tu as le droit de te sentir comme cela. C'est normal ! Viens, je vais t'aider à dire : « arrêt » à ces pensées et à trouver une solution.

Dans ce verbatim, on remarque que je tentais de semer de petites graines dans la tête de l'enfant. De manière bienveillante, je lui remémorais l'idée des « pensées menottes », je lui démontrais que j'accueillais ses émotions, mais que j'allais l'accompagner et le guider dans des moyens plus adéquats afin de canaliser cette colère. On remarque aussi qu'à ce moment, Gabriel (nom fictif) ne présentait pas encore des stratégies d'autocontrôle et qu'il n'utilisait pas les moyens proposés.

Février : atelier 4 « Les bons choix, les mauvais choix »

Cet atelier fut l'un de mes favoris en ce qui concerne les bénéfiques sur les enfants de ma classe et les réinvestissements proposés dans le programme. D'abord, l'idée des bons choix et des mauvais choix était déjà présente dans ma classe depuis le mois de septembre. En effet, j'utilise régulièrement la bonne vieille réflexion du préscolaire telle que: « dessine-moi le mauvais comportement que tu as fait, puis le comportement que tu aurais dû adopter à la place ». Le dessin est toujours suivi d'une discussion sur les motifs du comportement inadapté et d'un geste de réparation au besoin.

Ainsi, l'atelier 4 est venu agrémenter et consolider cette structure déjà mise en place. Les enfants ont compris que leurs « pensées menottes » les amenaient, parfois, à faire de mauvais choix. L'une des activités ludiques proposées par l'atelier est de classer des comportements à l'aide de pictogramme entre deux catégories : « cœur : bon choix, cœur brisé: mauvais choix ». Ce tableau d'encrage est resté affiché pendant plusieurs semaines. J'y faisais constamment référence. De plus, chaque jour, pendant 10 jours, j'ai lu l'un des albums : « Au pays de Maigri » qui présente particulièrement bien le dilemme entre le bon choix et le mauvais choix suite à une situation qui amènent des pensées menottes à un enfant.

Février : atelier 5 « Je m'arrête et je respire »

À prime à bord, cet atelier invite les enfants à pratiquer des techniques de respirations profondes et à les utiliser comme moyen afin de se départir d'une « pensée menottes » ainsi que les réactions physiques causées par le stress. Suite à cet atelier, j'ai inclus la cohérence cardiaque, adapté pour les enfants, et/ou le yoga, dans ma routine, à raison de deux fois par jour.

Saviez-vous que la vitesse des battements de notre cœur a une influence sur notre cerveau? Plusieurs études ont été menées à cet effet. Découvertes par des chercheurs américains et présentée par le Dr David Servan-Schreide, la cohérence cardiaque est une respiration lente qui vient contrôler le rythme cardiaque, ce qui influence notre système nerveux, notre cerveau et de nos émotions.

Quelques mois plus tard, je peux maintenant affirmer que les techniques de respiration, vues comme un moyen pour se départir de ses « pensées menottes », ainsi que le yoga ont porté ses fruits. D'une part, plusieurs enfants m'ont déjà mentionné se sentir « bien », « en sécurité » ou « endormi » après une séance de yoga. D'autre part, j'ai aperçu quelques enfants réemployer la séquence : « STOP, je respire!» lorsqu'un ami leur tapait sur le rognon.



Voici une production de Gabriel réalisé avec ses parents après le cinquième atelier.

Mars : atelier 6 « Les pensées lunettes »

Mars : atelier 7 « À petits pas, je construis mes lunettes »

Mars : lors d'un bricolage, Gabriel donne un coup de ciseau de trop. Le bras de son dinosaure tombe par terre. Gabriel lève la main calmement et attend que je vienne le voir.

Gabriel : Est-ce que je peux avoir du papier collant pour réparer le bras de mon dinosaure ?

Alexane : Avec plaisir ! Wow, tu es maintenant très bon pour trouver des pensées lunettes lorsque tu rencontres un problème. Je suis fière de toi.

Gabriel : ce n'est pas la fin du monde si j'ai mal découpé.

Alexane : tu as bien raison.

Gabriel colle le bras de son dinosaure avec le papier collant et continue son bricolage.

Au fil des mois, Gabriel fut l'un des enfants qui m'a le plus impressionné et m'a convaincu que j'allais réitérer le programme lors des années suivantes. Le verbatim ci-dessus démontre un haut niveau d'autorégulation de ses émotions, ce qui n'était pas le cas lors de ses premiers mois en milieu scolaire (on se souvient du verbatim de janvier!). Grâce aux interventions préventives, Gabriel a développé des capacités adaptatives favorables au monde scolaire. En revanche, dans ce court extrait, on remarque que le vocabulaire des « pensées lunettes » n'est pas encore intériorisé par Gabriel. Par ailleurs, au niveau de son comportement, il démontre qu'il est en mesure de trouver une solution à son problème. Il utilise donc des « pensées lunettes » sans même s'en rendre compte. L'acquisition du vocabulaire se fera au fil des réinvestissements des concepts du septième atelier.

Avril : atelier 8 « À petits pas, je passe à l'action »

Avril : atelier 9 « Je me sens bien ! »

Mai : atelier 10 « J'ai réussi ! »

Lorsque j'écris cet article, je n'ai pas encore animé les trois derniers ateliers en classe.

Le mot de la fin ...

En définitive, le programme Ribambelle a été l'un des facteurs importants dans la baisse des comportements inappropriés, tels que les coups, les gestes violents, les cris et l'opposition dans ma classe du préscolaire. Je n'irais pas jusqu'à dire que ces comportements ne sont plus présents du tout, mais ils ont réduit de 70% au cours de l'année.

De surcroit, j'ajouterais, qu'en temps qu'enseignante en début de carrière, le cadre théorique et les données de recherche, sur lesquelles est basée la Ribambelle, m'ont permis d'en apprendre énormément sur l'anxiété des enfants de 5-6 ans et d'acquérir des pratiques qui font maintenant partie intégrante de ma pédagogie. Je comprends davantage les causes derrière les crises. Avant l'entrée du programme Ribambelle dans ma pratique, je cherchais les causes des crises de mes élèves. Dorénavant, je réussis davantage à mettre le doigt sur la raison derrière la crise et à mieux outiller l'enfant à se réguler.

Dans le but d'optimiser les effets préventifs du programme sur les enfants de ma classe, l'année prochaine, je m'assurerai d'animer les petites activités de réinvestissement entre chaque atelier, ce que je n'ai pas fait cette année. De plus, je segmenterai en deux ou trois séances certains ateliers plus longs en termes de temps. Finalement, je débiterai les ateliers dès le mois d'octobre afin que les enfants bénéficient plus rapidement des stratégies d'autorégulation.

Références

- Berthiaume, C. (2017). 10 questions sur l'anxiété chez les enfants et l'adolescent. Éditions Midi-Trente.
- Bluteau, J. et Dumont,. (2013). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Mass., N.
- Bissonnette, Steve (2013). Le modèle RAI. Télé-université Université du Québec. Site télé-accessible à l'adresse : <http://edu1014.telugu.ca/mes-actions/modele-rai/>.
- Centre de service scolaire de la Baie-James <http://csbj.qc.ca/capsules/la-coherence-cardiaque-que-des-bienfaits/>
- Doyon, N. et Chiasson-Renaud, S. (2018). Pleurs, crises et opposition chez les tout-petits... :et si c'était de l'anxiété ? Éditions Midi-Trente.
- Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation (1999). Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire.
- Groupe de travail régional en transition scolaire (2018). Cadre de référence montérégien pour soutenir une première transition harmonieuse vers l'école – Une vision partagée et des pratiques concertées pour une rentrée scolaire de qualité. Longueuil, Direction de santé publique de la Montérégie, 36 p.
- Guertin, F., Morin, S. et Paulin, J. (2018). Formation : L'anxiété chez les enfants, Centre de service scolaire des Patriotes.
- Llenas, A. (2017). La couleur des émotions. Édition : QUATRE FLEUVES. i.d.
- Lupien, S., « Par amour du stress », Les Éditions au Carré inc., 2010.
- Penn, A. (2012). Courage Antonin. Édition Scholastic. ON: Toronto.
- Prof. Ronald M. Rapee, Macquarie University, Centre for Emotional Health, Australie, Mars 2013, tiré de l'Encyclopédie du jeune enfant.
- Schramek, T. (2008). Traduction par Marie-France Marin. Vos enfants se font-ils du CINÉ avec la rentrée ? Mammouth Magazine, no 5, septembre 2008.





Autonomie

Précolaire





JOUER ET S'ATTACHER POUR MIEUX SE DÉVELOPPER

ANNABELLE SABOURIN



Introduction

On entend souvent parler du développement de l'autonomie, particulièrement chez les tous petits. Pour cette raison, dans le cadre de mon dernier stage au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université Laval, je voulais trouver des moyens efficaces de favoriser le développement de l'autonomie de mes élèves de maternelle 5 ans. Comme plusieurs enseignantes, je croyais que mon rôle était d'aider mes jeunes élèves à devenir autonomes. Puis, grâce à Richard Robillard, j'ai découvert le « piège de l'autonomie », et j'ai finalement compris que ce que je souhaitais réellement, c'était de permettre à mes élèves de prendre plus d'initiatives. Le présent article propose donc de remettre en question la pertinence de prioriser le développement de l'autonomie des enfants. Pour ce faire, il faudra d'abord comprendre le rôle des fonctions exécutives dans la réussite scolaire, puis l'importance de développer une relation de qualité avec ses élèves, et finalement, la place que devrait prendre le jeu libre dans une classe de maternelle.

Les enseignantes qui cherchent à développer l'autonomie de leurs élèves les encouragent à se débrouiller seuls, de manière bienveillante, en voulant les outiller afin de les mener sur le chemin de la réussite scolaire. Pourtant, cette façon de faire n'est pas idéale.

Qu'est-ce que le piège de l'autonomie?

Comme plusieurs, je suis tombée dans le « piège de l'autonomie » durant mon dernier stage. En fait, selon Richard Robillard, en demandant aux enfants d'être plus autonomes, on leur apprend souvent à tort qu'être autonome signifie de se débrouiller seul, sans déranger l'adulte. Malgré toutes leurs bonnes intentions, plusieurs adultes ont des attentes trop élevées face aux enfants. On leur en demande trop, trop rapidement. Pourtant, l'acquisition de la saine autonomie requiert au moins une vingtaine d'années de développement du cerveau. Le cerveau a besoin de temps pour mûrir. Il est donc irréaliste de vouloir que les enfants de 4 à 6 ans deviennent autonomes. J'ai compris que ce que je voulais, en fait, c'était de permettre aux élèves de ma classe de se développer et de prendre des initiatives. Alors, comment les accompagner tout en gardant cet objectif en tête?

Les fonctions exécutives

Bien que le cerveau nécessite des années à développer sa maturité, la période de 3 à 5 ans est « véritable fenêtre d'opportunité à ne pas manquer », spécifiquement dans le développement des fonctions exécutives (Alvarez, s.d.). Les fonctions exécutives sont essentielles à la réussite tant à l'école que dans la vie en général, car elles permettent de contrôler et réguler nos pensées, nos émotions et nos actions face aux conflits ou à des distractions (Diamond, 2016). Le développement de ces habiletés cognitives peut même aider les enfants et adolescents à gérer le stress et l'anxiété, un problème de plus en plus présent chez les jeunes (Ginsburg, 2017). Alors, de quelles manières peut-on accompagner et soutenir l'enfant dans le développement de ses fonctions exécutives ?



La relation de qualité : une nécessité

Pour apprendre et se développer, l'enfant a besoin d'être accompagné et soutenu par un adulte signifiant. Avant même de pouvoir explorer, il doit avoir la confiance que l'adulte sera là pour le soutenir en cas de besoin. L'enfant n'est pas en mesure de réguler ses émotions par lui-même. Il a besoin de l'adulte pour l'aider à s'apaiser lorsqu'il vit des émotions négatives. En lui offrant un environnement bienveillant, on permet donc à l'enfant d'interagir avec les autres et d'apprendre (Monzée, 2021). « L'attachement a pour but premier de transformer en boussole ou en phare la personne à qui un enfant est attaché. » (Robillard, 2015). On lui permet de découvrir ses propres goûts, besoins et intérêts. On peut le guider en lui posant des questions lorsqu'il fait des choix : « Est-ce que cela répond à ton besoin ? À ton intérêt ? » L'enfant fera des erreurs : c'est ce qui lui permet d'apprendre. Notre réaction face à ces erreurs aura donc un impact important sur son développement. « Avec une réponse sécurisante, l'enfant qui retrouve le degré de proximité dont il a besoin sera en mesure de s'apaiser et d'explorer. Si l'enfant n'obtient pas la réponse ou la proximité dont il a besoin, il ne pourra pas suivre son chemin vers la curiosité et l'exploration. Il continuera d'utiliser ses comportements d'attachements pour obtenir ce dont il a besoin, s'apaiser et ainsi redevenir disponible à l'exploration. » (La Rocque & coll., 2019)

Le jeu pour favoriser le développement global de l'enfant

Maintenant qu'on sait que le lien d'attachement est primordial pour permettre à l'enfant d'explorer et de prendre des initiatives dans la classe, comment lui fournir un environnement authentique, riche et significatif ? La réponse est simple : par le jeu libre ! On le lit, on l'entend, on le répète ; la place du jeu est capitale à l'éducation préscolaire. Malheureusement, on peut observer que plusieurs enseignantes hésitent à adopter une approche développementale. Pourquoi cela ? D'abord, pour prioriser le jeu, il faut être convaincu qu'il s'agit d'un moyen suffisant, voire même riche, pour l'enfant de faire des apprentissages significatifs. Si on considère que jouer est futile, il sera impossible d'appliquer cette approche efficacement, car on sera toujours porté à chercher des activités plus scolaires pour « combler les manques ». Pourtant, « jouer enrichit la structure du cerveau et intensifie son fonctionnement, et renforce les fonctions exécutives (c'est à dire : les processus d'apprentissage plutôt que les contenus), ce qui permet de poursuivre des objectifs et d'ignorer les distractions. » (Yogman & coll., 2018). Au contraire, le manque de temps et d'espace pour jouer a un effet néfaste sur le développement global des enfants. Par ailleurs, l'enseignement systématique en grand groupe rend les enfants passifs et moins enclins à poursuivre par eux-mêmes leurs apprentissages (Gillain-Mauffet, 2012). Bien souvent, ce type d'enseignement favorise un seul aspect du développement cognitif ou langagier, négligeant les autres aspects du développement global de l'enfant.

Le rôle de l'enseignant dans le jeu

Certaines enseignantes favorisent également une approche scolaire, car elles croient à tort que l'approche développementale est synonyme de « laisser-faire ». Pourtant, il est tout à fait possible d'être exigeante tout en ayant une approche développementale. (Bouchard, 2021) L'enseignante a un rôle important d'accompagnement et de soutien dans les jeux. Elle peut enrichir le jeu de différentes manières, que ce soit en offrant du matériel riche et diversifié aux élèves, en interagissant avec eux dans le jeu symbolique, en variant les contextes de jeux (intérieur, extérieur), etc. L'important est toujours de respecter l'enfant, son niveau de développement et son rythme, ce qui est impossible à appliquer dans une approche scolaire puisque l'enseignement se fait de la même manière, en même temps, pour tous les enfants.

« Dans l'éducation des jeunes enfants d'aujourd'hui, il n'y a pas de tâche plus importante que de créer les conditions qui feront en sorte que leurs temps et espace pour jouer soient préservés.

Cela signifie de réserver à la vague culturelle actuelle qui considère le jeu comme étant improductif et frivole au lieu de le voir comme la fondation à partir de laquelle nos enfants réalisent leur potentiel humain complet. » (MacNamara, 2017).

L'enseignante a également le rôle d'observatrice dans le jeu. Cela l'aidera à comprendre où l'enfant se situe dans les différentes compétences à évaluer à l'éducation préscolaire. Voici quelques exemples d'éléments pouvant être observés pendant les jeux, en lien avec chacune des compétences du nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire :

Exemples d'éléments observables durant le jeu	
Compétences	Éléments observables L'enfant...
Accroître son développement physique et moteur	<ul style="list-style-type: none"> - Se déplace de différentes façons - Manipule différents matériaux - Prend conscience de la présence des autres lors de ses déplacements - Manipule de petits objets
Construire sa conscience de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Accepte l'aide de l'adulte ou d'autres enfants - Exprime ses goûts et ses préférences - Reconnaît les émotions
Vivre des relations harmonieuses avec les autres	<ul style="list-style-type: none"> - S'intègre dans un jeu - Invite quelqu'un à jouer avec lui - Respecte les règles établies entre les joueurs - Partage le matériel
Communiquer à l'oral et à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Parle en utilisant le je - Réutilise du nouveau vocabulaire dans les jeux symboliques - Démontre de la curiosité et de l'intérêt à l'égard des mots
Découvrir le monde qui l'entoure	<ul style="list-style-type: none"> - Combine des figures pour en créer de nouvelles - Former et comparer des collections réelles - Procède par essais et erreurs (ex. : observer, tâtonner, expérimenter)

Exemples tirés du nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire (MELS, 2020)

Comment distinguer le jeu d'une activité ludique ?

Afin d'inciter les enseignantes de maternelle à comprendre l'importance du jeu libre pour les enfants, il est précisé dans le nouveau programme-cycle du Ministère de l'éducation (qui sera en vigueur dès la rentrée scolaire 2021) que « l'enfant devrait bénéficier chaque jour de deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre, où il choisira avec qui et avec quoi il jouera. » (MELS, 2020). Mais comment être certain que nous offrons réellement un environnement qui permet à l'enfant de jouer ? Inclure des personnages amusants dans une activité en grand groupe est-il considéré comme étant du jeu ?

Qu'est-ce qui distingue le jeu d'une activité ludique ? Le « piège de l'activité ludique » est bien présent dans le monde de l'éducation préscolaire. Certaines activités ludiques peuvent sembler très intéressantes, mais puisqu'elles n'apportent pas les bénéfices qu'apporte le jeu libre, voici des critères permettant de distinguer les deux :

Critères permettant de distinguer le jeu d'une activité ludique	
Le second degré :	Pour jouer, une rupture est nécessaire avec les significations courantes. Entrer dans l'univers du « faire semblant » propre au jeu est précisément ce qui permet à l'enfant de reconstruire la réalité et de se l'approprier (réorganisation de l'espace, utilisation d'objets substitués et prise de rôles).
La décision	Tout jeu débute par la décision de jouer (liberté de choisir quand et à quoi jouer, à possibilité d'interrompre le jeu à tout moment).
La règle	Un système de normes est préalable au jeu et se construit au fur et à mesure qu'il évolue (règles préexistantes dans la culture ludique et règles inventées ou modifiables spécifiques à un jeu).
La frivolité	Les conséquences des actes de l'enfant sont propres à l'activité et cessent lorsque le jeu se termine, ce qui confère une légèreté au jeu (aucune obligation de réussite, place aux essais et erreurs).
L'incertitude	Le jeu est imprévisible, le plaisir d'action étant le principal objectif visé (possibilité de changer les objectifs ou les moyens à tout moment au cours du jeu)

(Brougères cité dans Laperrière & Marinova, s.d.)

Conclusion

Pour conclure, il est important d'éviter le piège de l'autonomie et de plutôt prioriser le développement des fonctions exécutives et le lien d'attachement avec l'enfant. La façon la plus naturelle et riche de le faire est par le jeu, où l'enfant pourra développer toutes les composantes de son développement global, à son rythme. Il est primordial d'être convaincu de l'importance du jeu afin d'y accorder toute la place qui lui revient. Par son rôle d'accompagnement, de soutien, d'observatrice et par sa bienveillance, l'enseignante permettra à l'enfant d'explorer, de découvrir le monde et de se découvrir lui-même. Et si, en plus, on permettait aux enfants de jouer librement et activement en nature ? Imaginez tous les bienfaits supplémentaires que vous pourriez observer chez vos élèves...

Remerciements

J'aimerais remercier Richard Robillard, psychopédagogue et enseignant à l'Université de Sherbrooke, qui m'a généreusement offert de son temps afin de me partager son expertise, ce qui m'a guidée dans ma réflexion sur le lien d'attachement et l'importance du jeu dans le développement des enfants.

Références

- Alvarez, C. (s.d.). Les fonctions exécutives, 3 compétences clés - Les lois naturelles de l'enfant. Les lois naturelles de l'enfant. <https://www.celinealvarez.org/les-fonctions-executives-3-competences-cles>
- Bouchard, C. (2021). Soutenir le développement global de l'enfant un choix... RBE. Revue préscolaire, 59(1), 24-30.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, & L. S. Freund (Eds.), Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research (p. 11-43). American Psychological Association.
- Gillain-Mauffette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. Revue préscolaire, 50(2), 25-29.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. Pediatrics, 119(1), 182-191.
- Laperrière, A. & Marinova, K. (s.d.) La place du jeu à la maternelle. Repéré à : <http://rire.ctreq.qc.ca/la-place-du-jeu-a-la-maternelle/>
- La Rocque, I. & coll. (2019) Approche personnalisée. Édition Agir ensemble pour le développement des enfants.
- Lemay, L., Bigras, N. et Bouchard, C. (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valorisé, mais méconnu et sous-utilisé. Blogue Parlons Apprentissage.
- MacNamara, D. (2017). Jouer, grandir, s'épanouir : le rôle de l'attachement dans le développement de l'enfant : basé sur l'approche de Gordon Neufeld. Éditions Au carré.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2020). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Québec : gouvernement du Québec.
- Monzée, J. (2021). Soutenir le développement global de l'enfant un choix... RBE. Revue préscolaire, 59(1), 24-30.
- Point, M. (2020) L'environnement extérieur propice au jeu symbolique. Revue préscolaire, 58(3), 36-39.
- Robillard, R. (2015). Merci!. Revue préscolaire, 53(1), 20-21.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. Pediatrics, 142(3).





FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE: LA PLACE DES ÉLÈVES ET DE L'ENSEIGNANT AU PRÉSCOLAIRE

NOÉMIE HARVEY



Introduction

Nous vivons dans une société où la pression de performance concernant le travail est élevée (Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail, 2021). En enseignement, on entend, dans les médias, que le fardeau du travail est difficile à porter en raison de l'augmentation de la charge de travail (Fournier, 2017). Les enseignants demandent du renfort, car le sentiment de responsabilités grandit. Toutefois, avons-nous pensé à ce que les élèves pourraient faire pour aider leurs enseignants? Imaginons des élèves qui aident leurs enseignants dans les tâches quotidiennes à accomplir en classe. Imaginons, maintenant, des élèves du préscolaire qui réalisent de telles tâches. Oui, cela se peut. En développant l'autonomie, des élèves, les enseignants peuvent arriver à consolider le programme d'éducation au préscolaire et leur tâche. Il suffit de permettre aux élèves de prendre un engagement dans la classe, d'accomplir une mission (Morin, 2007). Alors, les enseignants, développons l'autonomie des élèves du préscolaire pour qu'ils s'engagent davantage dans la vie de groupe.

Les besoins psychologiques de l'enfant

Tout d'abord, l'engagement des élèves est étroitement lié au concept de besoins psychologiques de l'enfant. Pour que les élèves se sentent engagés dans la classe, il faut répondre au besoin de compétence, au besoin d'autonomie et au besoin d'affiliation (Archambault & Chouinard, 2016). En ce qui concerne le besoin de compétence, les élèves doivent se sentir capables de réussir ce qu'ils entreprennent. Ils doivent pouvoir relever des défis personnels avec succès (Archambault & Chouinard, 2016). Si ce besoin est comblé chez les élèves, ceux-ci seront plus motivés à s'engager dans la vie de groupe (Archambault & Chouinard, 2016). Pour ce qui est du besoin d'autonomie, les élèves doivent pouvoir faire des choix concernant la vie de classe et ils doivent pouvoir les exécuter (Archambault & Chouinard, 2016). Pour finir, le besoin d'affiliation c'est l'importance d'établir de bonnes relations basées sur la confiance et le respect entre les élèves de la classe et les adultes. De plus, les élèves doivent avoir un sentiment d'appartenance envers sa classe (Archambault & Chouinard, 2016). En répondant aux trois besoins psychologiques des élèves, ceux-ci seront capables de devenir de plus en plus autonomes. Ils seront engagés dans un processus de développement personnel tout en s'impliquant dans un climat de groupe.

« Les enfants entreprennent donc leur cheminement scolaire en étant assez confiants et déterminés à apprendre et à réussir. » (Archambault & Chouinard. 2016).

L'enseignant qui répond bien aux trois besoins psychologiques et qui souhaite développer l'autonomie des élèves doit, tout d'abord, comprendre le concept d'autonomie.

L'autonomie

L'autonomie est définie comme un « Droit de se gouverner par ses propres lois. » (« Le Petit Robert », 2017, p.186) et aussi comme un « Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. » (« Le Petit Robert », 2017, p.186).

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), au préscolaire, l'une des compétences visées est d' « Affirmer sa personnalité » (Ministère de l'Éducation du Québec. 2006) et la composante est « Faire preuve d'autonomie » (Ministère de l'Éducation du Québec. 2006).

Or, l'élève se doit de faire preuve d'autonomie en prenant ces propres décisions dans les différentes sphères de sa vie et dans les activités et les règlements qui s'adonne à la vie de groupe.

« Manifestation de son autonomie à travers les jeux, les activités, les projets et la vie quotidienne de la classe » (Morin.2007).

Pour développer l'autonomie des élèves, l'enseignant doit leur permettre de participer à des jeux et des activités de classe. De plus, l'enseignant doit leur permettre de réaliser des actions du quotidien dans une vie de groupe.

L'autonomie à travers les jeux

À travers les jeux, l'autonomie des élèves du préscolaire se présente sous quatre phases. Il y a la phase d'initiation, la phase d'intégration, la phase de réalisation et la phase d'autonomie intégrale (Morin.2007). Lorsque l'élève se trouve dans la phase d'initiation, celui-ci joue pour jouer. Le jeu n'a pas de fil conducteur et il est sans but (Morin.2007). Lorsque l'enfant se trouve dans la phase d'intégration, celui-ci joue pour lui, c'est-à-dire qu'il joue en fonction de son corps et de ses intérêts (Morin.2007). Dans la phase de réalisation, l'enfant joue avec les autres et le choix du jeu se fait en fonction des participants. Dans cette phase, il y a aussi de la collaboration et du partage (Morin.2007). La phase d'autonomie intégrale, c'est lorsque l'enfant joue en tenant compte du contexte, de son environnement et des participants avec qui il joue. Dans cette phase, l'enfant connaît son rôle et comprend que les actions qu'il pose à des répercussions sur le déroulement du jeu (Morin.2007).

Ce qu'il faut retenir dans le développement de l'autonomie chez les enfants à travers le jeu, c'est que l'autonomie est un état qui ne cesse de croître à travers de nouvelles situations (Morin.2007). D'où l'importance du jeu symbolique et des différents thèmes à y apporter. À travers le jeu symbolique, l'enfant est amené à prendre ses propres décisions quant aux choix de ces actions. Ceci l'amène à développer son autonomie.

Encadré 1



Le jeu symbolique ayant comme thème le fleuriste.

L'autonomie à travers la vie quotidienne de la classe

Pour favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève à travers la vie quotidienne de la classe, il faut que l'enseignant traite l'enfant de 5 à 6 ans comme écolier qui accomplit des tâches (Morin.2007). Un écolier qui prend des décisions et qui a des responsabilités (Morin.2007). Or, dans la classe, l'élève doit avoir une responsabilité à assumer (Morin.2007). Pour l'orienter dans ce processus, l'enseignant peut afficher un outil de rappel tel qu'un tableau ou des affiches. Ainsi, ils pourront s'y référer au besoin.

Encadré 2



Les responsabilités affichées sur les armoires de la classe.



« En ayant des responsabilités dans la classe, l'enseignant amène l'enfant à s'impliquer dans la vie collective en plus de comprendre davantage l'importance de la coopération, de la solidarité et la démocratie. » (Morin.2007)

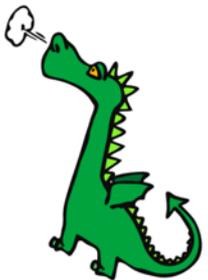
Le concept de responsabilités est très large dans une collectivité. Tout d'abord, il y a les responsabilités telles que présentées à l'encadré 2, mais il y a aussi les responsabilités non écrites par exemple, lavage des tables, le rangement des jouets, la distribution du matériel de bricolage, être l'ami du jour, etc. Toutes ces responsabilités peuvent être données à l'élève pour qu'il développe son autonomie. Ce sont aussi des responsabilités qu'ils peuvent accomplir tant à l'école qu'à la maison.

Je suis capable

Je suis capable d'être responsable
Comme Dragolimot, roi des animaux
Qui sera choisi pour être chef aujourd'hui?

Je suis capable, je suis capable,
D'être responsable, d'être responsable.

Je suis capable, je suis capable,
D'être responsable, d'être responsable.



Mathieu Desrochers Morin - 2012 - www.moncartable.ca

Il arrive parfois que les élèves ne soient pas capables d'assumer leur responsabilité, car ils ne savent pas comment la faire ou parce qu'ils ont besoin d'aide. La coopération entre les pairs est donc en jeu.

La coopération au préscolaire

Tout d'abord, selon Le Petit Robert, la coopération se définit comme une « Action de participer à une œuvre commune. » (« Le Petit Robert », 2017, p.540). Pour qu'il y ait une coopération entre les pairs, il faut une interaction entre ceux concernés (Raby & Charron. 2016). Chaque élève est responsable de ses apprentissages, mais ils sont aussi responsables d'aider les pairs (Raby & Charron. 2016).

D'ailleurs, dans le programme d'éducation préscolaire, la compétence 3 est d' « Interagir de façon harmonieuse avec les autres » (Ministère de l'Éducation du Québec. 2006) et l'une des composantes est « collaborer avec les autres » (Ministère de l'Éducation du Québec. 2006). L'objectif de cette compétence est le développement de la coopération dans les projets et les activités, dans le partage de matériel et des idées et dans la proposition d'offrir son aide (Raby & Charron. 2016).

« Pour se développer en tant qu'être autonome, l'individu a besoin d'interagir avec autrui et avec son environnement » (Raby & Charron. 2016).

La coopération des élèves est donc importante pour développer l'autonomie, car ils choisissent et adaptent leur comportement en fonction de la situation et des amis qui les entourent. Il faut noter que les élèves peuvent, aussi, coopérer avec les adultes de l'école en aidant à distribuer les collations, le matériel de bricolage, à nettoyer les tables, à fermer les lumières, etc. Bref, peu importe avec qui l'élève coopère, celui-ci fait le choix d'assumer la responsabilité d'aider les autres en plus d'apprendre à se servir soit même sa collation, par exemple. Une fois qu'il assume une responsabilité et qu'il la réussit, l'élève a un sentiment de fierté et ce sentiment l'encouragera à en vivre d'autres.

Exemples de réussites chez les élèves

- Ouvrir sa compote de pommes.
- Enlever le bouchon de son bâton de colle.
- Attacher son manteau.
- Laver les tables.

Bref, il faut que l'enseignant permette aux élèves d'assumer des responsabilités, de faire des erreurs, de vivre des réussites, d'adapter leur comportement, etc., car c'est ainsi qu'ils deviendront autonomes.

Expérimentation

L'expérimentation s'est faite dans une classe du préscolaire où la seule responsabilité instaurée était l'ami du jour. Je réalisais toutes les tâches quotidiennes de la classe et donc, j'avais moins de temps pour développer des relations avec les élèves en plus de manquer de temps pour les observer interagir. L'instauration de responsabilités dans les classes était donc de mise. Afin d'engager les élèves dans le processus, j'ai sélectionné les deux besoins ressentis par ceux-ci. Tout d'abord, les élèves devaient avoir une responsabilité à assumer. Ensuite, ils devaient être capables de s'habiller seuls. En ce qui me concerne, je sentais le besoin d'intervenir sur la coopération entre les élèves.

J'ai commencé par instaurer les responsabilités. Je leur ai demandé ce qu'ils voulaient accomplir dans la classe. Dans ce contexte-ci, je comble le besoin d'autonomie des élèves, car ils font des choix en ce qui concerne le fonctionnement de la vie de classe. En leur laissant choisir les responsabilités, je comble le besoin de compétence, car les élèves savent qu'ils vont choisir des responsabilités qu'ils seront capables de faire. Ils vivront, alors, des réussites personnelles.

Ensuite, je réponds au besoin d'affiliation, car les élèves ont le sentiment d'appartenir à la classe, car ils font les choix de responsabilités, mais aussi parce qu'ils se sentent concernés dans la vie de groupe.

Les élèves ont commencé à assumer leur responsabilité au mois de novembre. Le tableau suivant présente les quatre semaines du mois de novembre et la fréquence des rappels fait aux élèves concernant leurs responsabilités à accomplir.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Semaine 1	4	4	3	3	3
Semaine 2	4	3	3	Pédagogique	Pédagogique
Semaine 3	2	0	2	1	0
Semaine 4	2	0	1	0	0

On peut observer dans le tableau qu'au début, je répétais souvent aux élèves de faire leur responsabilité, car ce n'était pas encore inclus dans leur routine. Les lundis, je devais répéter quatre fois dans une journée, soit à l'arrivée des élèves, à la fin des jeux libres de l'avant-midi, l'après-midi à l'arrivée et à la fin des jeux libres de l'après-midi, que les élèves avaient une responsabilité à accomplir. Au fil des jours, la fréquence des rappels diminuait en variant de 0 à 2 fois par jour. Dans ces cas-ci, les rappels se faisaient lors de l'arrivée des élèves le matin et l'après-midi. Une fois la routine bien comprise, les élèves accomplissaient leur responsabilité de façon autonome. Ils allaient voir le tableau des responsabilités qui était affiché dans la classe et ils allaient valider leur réussite. Pour la plupart, ceux-ci étaient fiers d'avoir une responsabilité dans la classe. Toutefois, d'autres en étaient moins fiers, car lors du choix, ils étaient absents. Je leur avais donné les responsabilités restantes. Celles qui restaient ne convenaient pas à ces élèves, donc, ils n'avaient pas d'intérêt et de motivation à les faire. Bref, pour que le développement de l'autonomie soit respecté dans la distribution de responsabilités dans la classe, il faut que tous les élèves puissent choisir, par eux-mêmes, ce qu'ils veulent faire. Avec l'instauration des responsabilités, j'avais plus de temps pour les observer dans leurs interactions en plus d'apprécier grandement l'aide des camarades de la classe.

Un second besoin se faisait sentir chez les élèves quand venait le temps de l'habillement pour aller à l'extérieur. Dans la classe expérimentale, il y avait deux types de situations. 1. Les élèves ne savaient pas quels vêtements mettre en premier. 2. Les élèves s'habillaient seuls, mais les vêtements étaient mis dans le désordre ce qui les amenait parfois à recommencer.

Dans de tels moments, je me sentais surpassée, car je devais être partout en même temps. Quant aux élèves, l'habillement pouvait amener des colères chez certains, car ils n'arrivaient pas à vivre une réussite. Afin de diminuer ma surcharge, de permettre aux élèves de vivre des réussites et de les rendre plus autonomes dans leur habillement, j'ai installé, dans le corridor, un tableau montrant des étapes à suivre. Les élèves pouvaient regarder les étapes lorsqu'ils en sentaient le besoin.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Semaine	2	1	1	0	0

En observant le tableau des fréquences des rappels aux élèves pour suivre les étapes de l'habillement, on peut observer qu'en début de semaine, il y avait plus de rappels qu'en fin de semaine. En effet, le lundi, j'en faisais lors de la récréation du matin et de l'après-midi. Ensuite, c'était seulement lors de la récréation du matin. J'intervenais de moins en moins, car les élèves étaient plus autonomes. Ceux-ci regardaient les étapes à suivre et ils ressentaient moins le besoin de me demander de l'aide.

Bien sûr, il y avait des étapes qui demandaient plus d'aide, par exemple, lorsque venait le temps de mettre le pantalon de neige par-dessus les bottes, d'attacher les manteaux et de mettre les mitaines. Lors de ces étapes, les élèves me demandaient encore de l'aide.

	Récréation du matin	Récréation de l'après-midi
Le pantalon de neige	0	0
Les bottes de neige	3 *Mettre le pantalon de neige par-dessus les bottes de neige.	3 *Mettre le pantalon de neige par-dessus les bottes de neige.
Le manteau	4	4
Le foulard	0	0
La tuque	1	1
Les mitaines	7	8

Visant le développement de leur autonomie, j'ai demandé aux élèves de coopérer pour les étapes qui leur semblaient être un défi. Au début, les élèves étaient plutôt timides de demander l'aide aux camarades de classe. Par contre, une fois la demande de coopération effectuée, ils étaient contents de s'entraider. La fréquence de l'aide que je leur apportais a diminué et la coopération a augmenté.



Le nombre d'élèves que l'enseignante a aidés selon les étapes de l'habillement à la suite d'une demande de coopération (Tableau pour une journée du mois de décembre)		
	Récréation du matin	Récréation de l'après-midi
Le pantalon de neige	0	0
Les bottes de neige	2 *Mettre le pantalon de neige par-dessus les bottes de neige.	2 *Mettre le pantalon de neige par-dessus les bottes de neige.
Le manteau	1	2
Le foulard	0	0
La tuque	1	1
Les mitaines	2	2

Pour favoriser davantage le développement de l'autonomie chez les élèves, j'ai installé, au mois d'octobre, un coin de jeu symbolique.

Accompagnement dans le jeu symbolique pour développer de l'autonomie chez les élèves			
Mois	Thèmes	Matériel	Observations
Octobre	Halloween (maison de la sorcière)	4 chapeaux de sorciers 4 bols 4 cuillères Recettes de bouillon de sorcière	Chaque élève a pris un chapeau, un bol et une grande cuillère et ils ont joué individuellement. Ils faisaient leur propre recette.
Novembre	Dinosaure (coin d'archéologie)	2 loupes 2 casse-têtes 2 livres 2 bacs sensoriels	Les élèves ont choisi de faire des équipes de deux. Il n'y a pas eu de distribution de rôle au début du jeu. Toutefois, au fil du jeu, la plupart des équipes ont proposé d'avoir une personne qui cherche les os dans le bac sensoriel et une personne qui les assemble pour former les squelettes de dinosaures.
Décembre	Noël (Atelier du père Noël)	1 chapeau de père Noël 2 chapeaux de lutin 1 bandeau avec des cornes de renne papier emballage cadeau Lettres au père Noël	En ayant de petits accessoires qui appartiennent à des personnages, les élèves ont choisi des rôles et ils ont donné des directives à leur jeu. Un lutin embaile les cadeaux. Un second lutin nourrit le renne. Le père Noël lit les lettres d'enfant. Dans ce jeu symbolique, les élèves ont pris des décisions.

On peut observer qu'au fil des mois, les élèves jouaient de plus en plus entre eux. De plus, ils se donnaient des rôles et ils déterminaient les actions du jeu. Les élèves développaient leur autonomie, car ils prenaient davantage conscience des personnages qu'ils interprétaient et des actions qu'ils pouvaient commettre en fonction de l'environnement et du contexte du jeu.

Les constats

Ce qu'il faut retenir concernant l'autonomie chez les enfants, c'est qu'elle est toujours en constante évolution. L'enseignant doit instaurer dans la classe des moyens propices au développement de celle-ci. Depuis, l'instauration des responsabilités, des étapes de l'habillement et du coin de jeu symbolique, j'ai vu une évolution dans les comportements des élèves. En effet, elle se fait plus souvent proposer de l'aide pour nettoyer, pour ranger, pour distribuer du matériel, etc. Les élèves s'engagent plus dans la vie de groupe. Madame Breton, chargée d'enseignement à l'Université Laval, mentionne qu'« une classe avec des élèves autonomes est une classe où l'enseignante peut les regarder sans intervenir. » (Breton, N., communication personnelle, 7 décembre 2020) C'est ce qui commençait à se produire durant le mois de décembre. J'ai laissé plus de place aux élèves dans la vie de classe, dans les décisions à prendre, dans les tâches quotidiennes à réaliser. En tant qu'enseignant, il faut comprendre que la classe lui appartient autant qu'elle appartient aux élèves. Ceux-ci doivent se sentir concernés et engagés. C'est ce sentiment d'engagement et plusieurs facteurs tels qu'expliqués dans l'article qui vont amener les élèves à développer leur autonomie.

L'expérimentation a prouvé qu'il y a de biens faits au développement de l'autonomie chez les élèves et chez l'enseignante.

Les biens faits du développement de l'autonomie au préscolaire	
Élèves	Enseignante
Sentiment d'appartenance plus ressenti (engagement)	Plus de temps pour observer et aider
Coopération entre les élèves	Moins de pression sur les épaules (n'a plus à tout gérer)
Sentiment de fierté/réussite	Appréciation du temps en classe, moins de course

Bien sûr, à long terme, les biens faits du développement de l'autonomie doivent davantage se faire sentir dans la vie de groupe. C'est d'ailleurs l'une des limites de cette expérimentation. L'expérimentation s'est faite dans une période de trois mois. Il y avait de bons résultats à la suite des trois mois, mais imaginer les biens fait après une année scolaire. Une autre limite concerne les responsabilités dans la classe. Afin d'éviter les mécontentements chez les élèves, l'enseignant pourrait demander aux élèves de trouver plus de responsabilités que le nombre d'élèves dans la classe. Ainsi, tous ceux qui choisiront en dernier auront encore du choix. Ils se sentiront plus motivés et engagés, car, eux aussi, pourront prendre la décision d'assumer la responsabilité de leur choix. La dernière limite concerne les étapes de l'habillement. En effet, l'enseignant doit prévoir d'afficher les étapes à la vue des élèves afin d'éviter du déplacement inutile dans le corridor. De plus, les étapes doivent être accessibles rapidement aux élèves. Ainsi, ils constateront qu'il est plus rapide et efficace de chercher l'information par eux-mêmes plutôt que de demander à l'enseignant.

Le développement de l'autonomie au préscolaire amène assurément le développement de relations sociales entre les élèves. L'enseignant doit donc soutenir les élèves dans ce processus. D'ailleurs, une bonne façon de soutenir les habiletés sociales est d'offrir le programme Fluppy. Le programme Fluppy vise le développement des habiletés sociales dans le quotidien des élèves et amène une compréhension de soi et des émotions vécues.

Avec Fluppy, les élèves arrivent à mieux comprendre leurs comportements en plus d'être capables de mettre un mot sur leurs besoins. Par exemple, un élève qui est en colère demande à son enseignant de prendre le sablier de 5 minutes pour aller se calmer. L'élève est conscient de ce qu'il ressent. Il sait qu'il a besoin d'un moment de calme et il va chercher le moyen pour répondre à ce besoin, et ce, de façon autonome. Bref, les habiletés sociales touchent le développement de l'autonomie et le programme Fluppy est un moyen efficace qui favorise ces deux aspects chez les élèves du préscolaire.

Références

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2016). Vers une gestion éducative de la classe. Chenelière Éducation

- Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (2021). Stress en milieu de travail – Généralités. CCHST. Repéré à <https://www.cchst.ca/oshanswers/psychosocial/stress.html>

- Desrochers Morin, M. (2012). Je suis capable [image]. Mon cartable.ca. Repéré à https://d6f0773b-2f7a-45a4-aa70-3cbc515c018e.filesusr.com/ugd/97e88d_67d543d562f44e9c8161b4e21a3b6c54.pdf

- Fournier, S. (2017). Le stress et la performance au travail : le cas des enseignants. Gestion et Management Public, 6(2), 67- 88.

- Le Petit Robert. (2017). Coopération. Dans Rey-Debove & Rey (dir.), Le Petit Robert. (p.540). Le Robert

- Le Petit Robert. (2017). Autonomie. Dans Rey-Debove & Rey (dir.), Le Petit Robert. (p.186). Le Robert

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf

- Morin, J. (2007). La maternelle : Histoire, fondements, pratiques. Chenelière Éducation

- Raby, C. & Charron, A. (2016). Intervention à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant. Les Éditions CEC



L'ENTRAIDE : UN TREMPLIN VERS L'AUTONOMIE

SOFIA LAMBERT



Introduction

Depuis les dernières années, les écoles tentent de mettre en place des stratégies d'enseignement favorisant les « compétences du XXI^e siècle ». Les habiletés sociales, la prise de risques, la résolution de problèmes, la communication, n'en sont que quelques-unes parmi tant d'autres. (Romero, 2017). Les multiples possibilités et les constants changements du monde moderne nécessitent une éducation qui prépare les enfants à y faire face une fois devenus adultes.

Des pédagogies nouvelles ont notamment mis de l'avant l'importance de l'autonomie, sous l'influence de figures telles que Montessori, Freinet et Ferrière (Farcas et Curelaru, 2010) et ce, déjà au siècle dernier.

Or, le développement d'attitudes autonomes chez l'enfant nécessite le soutien de l'adulte par diverses stratégies éducatives. Selon certains auteurs, cet apprentissage doit être commencé au préscolaire en raison d'une réceptivité particulière de l'enfant de cet âge (Farcas et Curelaru, 2010; Rouleau, 1999).

Au préscolaire, on constate souvent ce phénomène en début d'année: les enfants semblent encore très dépendants de l'adulte (Le Deun, 1999).

Pour plusieurs d'entre eux, le recours à l'adulte est la solution privilégiée lorsqu'ils rencontrent un obstacle. Des gestes du quotidien comme ouvrir une collation, s'habiller, accomplir une tâche d'apprentissage ou résoudre un conflit sont un défi. Il n'est donc pas étonnant que les enseignantes de maternelle cherchent à développer l'autonomie des enfants (Le Deun, 1999; Rouleau, 1999). Par ailleurs, l'autonomie fait partie des habiletés essentielles à acquérir, autant selon le nouveau programme d'éducation préscolaire que selon l'ancien (PFÉQ 2006; PFÉQ, 2021).

Cependant, certains enfants s'entraident spontanément lorsqu'ils savent comment effectuer une tâche. De plus, les responsabilités de classe sont source d'apprentissage et de fierté pour eux. Pousser les chaises, ranger, ramasser avec un balai, vérifier la propreté du vestiaire sont des activités gratifiantes pour les enfants du préscolaire.

Des gestes du quotidien comme ouvrir une collation, s'habiller, accomplir une tâche d'apprentissage ou résoudre un conflit posent souvent un défi aux enfants.

Dans ce contexte, on peut se poser les questions suivantes : est-il possible de tirer profit des gestes spontanés des enfants ? Comment l'adulte peut-il guider l'ensemble des enfants d'un groupe vers l'autonomie ainsi que chaque enfant individuellement ?



Des enfants s'entraident pour mettre leur salopette par-dessus leurs bottes

Entraide et comportement prosocial

Lorsque les enfants s'entraident, on remarque que non seulement leur autonomie et leur confiance en soi sont décuplées, mais qu'ils pratiquent également leurs habiletés sociales!

Durant son stage final à l'éducation au préscolaire, l'auteure de cet article a émis l'hypothèse qu'en renforçant ces comportements d'entraide, l'autonomie et les relations positives en seraient augmentées (Mahon et al., 2020).

Les interventions ont donc été menées sur l'habillement, sur une durée d'un mois, l'objectif étant d'amener les enfants à s'habiller seuls tout en pratiquant leurs habiletés sociales (en aidant les autres ou en demandant de l'aide). Le projet a eu lieu vers la fin de l'automne, lorsque les vêtements d'hiver rendent l'habillement plus difficile. Le tableau 1 rend compte de la démarche suivie.

L'apprentissage étant mieux assimilé dans des contextes authentiques, il en va de même pour les habiletés sociales, qui se consolident dans les activités de la vie quotidienne comme les routines et les transitions (Mahon et al., 2020; Spivak et Durlak, 2016; Wentzel, 2015).



Tableau 1. Interventions en lien avec l'autonomie et l'entraide en fonction du temps	
Moments	Actions
Avant les interventions	Noter ses observations sur l'autonomie des enfants dans des grilles prévues à cet effet.
Première semaine	<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner des stratégies pour l'habillement (mitaines, cache-cou, fermetures éclair, etc.). - Enseigner des stratégies d'entraide (ex : attacher les bottes ou le manteau d'un ami ayant déjà mis ses gants). - Renforcer les comportements d'entraide. - Observer les enfants, leurs besoins.
Deuxième semaine	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel et renforcement des comportements d'entraide observés. - Observation des enfants au vestiaire.
Troisième semaine	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel des stratégies d'entraide au vestiaire par les élèves. - Renforcement des comportements d'entraide au vestiaire. - Renforcement des comportements d'autonomie et d'entraide dans les autres contextes : collation, apprentissages, etc. - Observation des enfants.

Les renforçateurs utilisés étaient de type social (félicitations verbales) (Massé et al., 2014), directement au vestiaire lorsque des comportements d'entraide étaient observés.

Rapidement, les enfants commencent à proposer leur aide à ceux qui ont plus de difficultés dans l'habillement. Ainsi, l'enfant qui aide démontre ses habiletés et l'enfant qui se fait aider sait qu'il peut avoir du soutien s'il le demande. De cette façon, l'autonomie de l'un, manifestée par son aide, qui est un comportement prosocial (Wentzel, 2015), profite à l'autre, qui voit ses besoins comblés par un enfant de son âge. On peut même se demander s'il n'y aura pas un échange de stratégies entre les enfants, sans intervention de l'adulte. Effectivement, cette hypothèse s'est confirmée en cours de projet.



Un enfant explique à son camarade comment mettre son sac de manière efficace.

Au fil des jours, on remarque une certaine confiance chez les enfants. Lors de la deuxième semaine, les enfants sont fiers de mentionner ce qu'ils ont fait, comme en témoigne le dialogue ci-dessous :

-Paul : Mme. Sofia, j'ai aidé Antony!

-Sandrine : Moi j'ai essayé, hein! (A tenté d'aider Camille à attacher son manteau).

Certains enfants, qui spontanément n'auraient peut-être pas aidé autrui, commencent à manifester leur aide.



Période d'habillage au vestiaire lors de la deuxième semaine du projet.

Plus les jours passent et plus les enfants se proposent lorsque quelqu'un a besoin d'aide. De même, lorsqu'ils ont besoin d'aide, les enfants arrivent à exprimer leurs besoins à leurs camarades, comme Zachary qui n'hésite pas à demander à tous : « Qui peut m'aider? ». À quoi plusieurs enfants répondent : « Moi! Moi! ».

Vers la fin de la troisième semaine, on remarque des enfants qui se font confiance dans leurs essais, malgré parfois des adultes bien intentionnés qui veulent les aider alors qu'ils ne l'ont pas demandé. Par exemple, Zachary qui essaie d'attacher la tuque de Paul et l'éducatrice du service de garde qui lui dit : « Veux-tu que je t'aide? ». Zachary répond : « J'capable! » et réussit à attacher la boucle tout seul finalement!

Observations et suivi du progrès des enfants

Afin de suivre la progression des enfants, une simple grille de classe a été utilisée. Lors de chaque moment d'habillage où un enfant en aidait un autre, un crochet était mis à son nom.

Tous les enfants de la classe sauf deux ont aidé autrui au moins une fois durant tout le projet. Le tableau 2 illustre cet outil. Autre fait intéressant : durant la troisième semaine, des comportements d'entraide se généralisent aux autres sphères de la vie en classe : une scène d'entraide concrète a lieu lors des ateliers, où une élève aide un autre élève à comprendre ce qu'est une suite logique (il s'agit de coller des confettis sur un sapin en papier pour former des rangées de suites logiques), sans intervention de l'adulte, en plus d'aider avec les autres consignes.

Sachant que l'enseignement de comportements prosociaux fait partie du programme de nombreuses écoles et amène un climat de vie positif et même en un meilleur rendement scolaire (Spivak et Durlak, 2016; Wentzel, 2015), il devient alors plus simple de comprendre comment cela peut être possible. En effet, qui de mieux placé qu'un enfant pour expliquer en ses mots ce qu'il faut faire à un camarade de son âge?

Un dialogue d'entraide lors d'un atelier portant sur les suites logiques

Amélie	Faut écrire notre nom en arrière (du sapin)! Faut écrire notre nom!
Amélie	Non, il est déjà fait (modèle). Tiens. (Elle tend un sapin vierge à son coéquipier).
Antony	Merci
Amélie	De rien.
Antony	Est-ce que y commence à être beau mon sapin?
Amélie (hoche la tête)	Faut que tu fasses une suite pareil... Regarde-moi : c'est vraiment une suite. Ange, flocon, ange, flocon, ange, flocon...Sapin, père-noël, sapin, père-noël...petit brillant, étoile, petit brillant, étoile...Regarde...
Amélie (plus tard)	Faut tu mettes un flocon là, après coeur, après flocon, après coeur, après flocon...

Conclusion

Les comportements d'entraide ont augmenté en classe durant les semaines qui ont suivi. L'hypothèse de départ semble avoir été confirmée: en encourageant les gestes spontanés d'entraide des enfants, leur autonomie s'en est trouvée améliorée et les comportements d'entraide se sont généralisés dans une certaine mesure aux autres aspects de la vie en classe.

Ainsi, même si des stratégies d'entraide lors des travaux en classe n'avaient pas été spécifiquement enseignées comme cela avait été le cas avec l'habillage, plusieurs comportements prosociaux ont quand même été observés lors de l'apprentissage. Des élèves s'entraidaient pour l'écriture de lettres et de chiffres, des élèves mentionnaient qu'ils avaient aidé quelqu'un ou que quelqu'un les avait aidés dans certaines tâches, d'autres élèves expliquaient les règles d'un jeu ou des concepts tels que les suites logiques durant les ateliers, tout cela, sans intervention préalable de la part de l'adulte. Ainsi, non seulement l'ensemble du groupe manifestait plus d'autonomie, mais aussi chaque enfant, dans une certaine mesure.

Tableau 2. Grille de consignation du nombre de fois où chaque enfant a aidé un autre enfant dans l'habillage

NOM	23 Nov	25 Nov	26 Nov	27 Nov	30 Nov	1 Dec	2 Dec
[Redacted]	✓					✓	
[Redacted]	✓					✓	✓
[Redacted]				✓			✓
[Redacted]	✓				✓		
[Redacted]				✓			
[Redacted]	✓				✓		
[Redacted]				✓			
[Redacted]	✓	✓	✓	✓	✓		
[Redacted]	✓	✓	✓	✓	✓		
[Redacted]			✓	✓	✓		✓
[Redacted]			✓	✓	✓		

Il aurait été intéressant de pouvoir mener ce type d'interventions durant plusieurs mois afin d'amener éventuellement tous les enfants à participer. De même, il aurait été pertinent de varier les renforçateurs utilisés. En effet, il est possible que seul le renforcement verbal n'ait pas été suffisant pour motiver tous les enfants à aider autrui (Hardy et McLeod, 2020).

À certains moments, même si des camarades de classe demandaient de l'aide au vestiaire, certains enfants qui auraient pu aider décidaient de ne pas le faire. Peut-être n'y voyaient-ils pas d'avantage?

Dans tous les cas, ce type d'interventions semble avoir donné de bons résultats au vestiaire. Il est probable qu'une démarche semblable puisse être appliquée avec succès dans d'autres aspects de la vie de classe, que ce soit au préscolaire ou au primaire.

Sachant que les comportements prosociaux sont bénéfiques non seulement pour l'enfant qui les manifeste, mais également pour le climat de la classe et de l'école, il peut effectivement être judicieux de les encourager dans le but de créer une véritable communauté d'entraide à l'école. Ceci ne pourra que donner des résultats positifs, tant sur les relations sociales des enfants que sur leurs apprentissages.

Références

- Farcas, G. et Curelaru, V. (2010). Support of autonomy behaviors in preschoolers. *Experimental educational intervention*. *Scientific Annals of the 'Alexandru Ioan Cuza' University of Iasi: Educational Sciences Series*, 14, 207-222.

- Hardy, J.K. et McLeod, R.H. (2020). Using positive reinforcement with young children. *Beyond Behavior*, 29 (2), 95-107. DOI: 10.1177/1074295620915724
Le Deun, É. (1999). Gérer sa classe de maternelle en rendant les enfants autonomes. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 619-650. DOI: <https://doi.org/10.7202/032016ar>

- Mahon, D., Gunning, C., Holloway, J. et Lydon, H. (2020). Implementing Positive Behavior Support Within Preschool Settings: Group Functional Assessment and CW-FIT. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 167-180. DOI: 10.1177/1098300719890065

- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (2e éd.). Gaétan Morin Editeur : Chenelière Éducation.

- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Programme de formation de l'école québécoise - Version approuvée (gouv.qc.ca)

- Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire : Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire - Programme-cycle de l'éducation préscolaire (gouv.qc.ca)

- Romero, M. (2017). Les compétences pour le XXIe siècle. Dans M. Romero, B. Lille et A. Patiño (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle* (p.17-30). Presses de l'Université du Québec.

- Rouleau, N. (1999). *Élaboration d'une grille d'observation d'un style éducatif favorisant l'autonomie de l'enfant chez l'enseignante de maternelle* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Bibliothèque nationale du Canada.

- Spivak, A. L. et Durlak, J.A. (2016). Interventions sur le comportement prosocial en milieu scolaire. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. [comportement-prosocial_dossier.pdf](#)

- Wentzel, K. (2015). Comportement prosocial et scolarisation. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. [comportement-prosocial_dossier.pdf](#)



Éducation par la nature

Préscolaire



L'APPRENTISSAGE EN PLEIN AIR ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE, COMPATIBLES?

AURÉLIE DESBIENS ET ALYSON GAUTHIER



Introduction

Comme démontré par plusieurs études canadiennes et européennes, l'éducation par la nature a de nombreux bienfaits et impacte positivement autant la réussite scolaire des jeunes que leur performance académique. « L'accès au jeu actif à l'extérieur et dans la nature, avec les risques que cela comporte, est essentiel au développement sain de l'enfant » (Herrington, S., Pickett, W. 2015). Pour ce qui est du préscolaire, nous trouvons que les élèves de maternelle n'ont pas assez de temps d'activité ou de jeu extérieur par jour et que les apprentissages sont fréquemment réalisés en dehors du contexte réel dans lequel vit l'élève. C'est donc pour cette raison que nous nous sommes penchées sur la problématique suivante : comment l'éducation en plein air au préscolaire pourrait-elle permettre aux enfants de faire des découvertes tout en favorisant le développement global de ceux-ci? Dans le cadre de notre dernier stage du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, nous avons décidé d'inclure l'éducation par la nature dans notre pratique. Cette initiative avait pour but l'expérimentation de cette pédagogie pour répondre aux différents besoins des enfants tout en observant une évolution pour les six compétences du programme du préscolaire 5 ans.

Les deux écoles dans lesquelles nous avons effectué notre stage quatre l'automne dernier ont de grandes cours boisées, ce qui a grandement favorisé l'implantation de l'éducation par la nature dans notre routine et nos journées.

Étant toutes les deux passionnées de plein air et d'activités physiques, ce fut un grand plaisir pour nous deux d'expérimenter cette pédagogie avec nos élèves du préscolaire 5 ans.

De multiples bienfaits

Selon une étude menée en Australie, le temps passé en nature, pour les élèves, serait énormément positif sur plusieurs aspects de leur éducation. D'abord, il permettrait de raviver la concentration des jeunes tout en diminuant leur niveau de stress. De plus, l'éducation par la nature encouragerait les élèves à augmenter leur temps d'activité physique par jour, favoriserait leur motivation à apprendre et augmenterait leur plaisir ainsi que leur engagement face à l'école. Les moments dans les endroits boisés offriraient un endroit d'apprentissage plus calme et plus sécuritaire, ce qui permettrait aux élèves de favoriser leur autodiscipline. Ce type de pédagogie favoriserait l'entraide, ce qui créerait des relations plus chaleureuses et plus coopératives entre les élèves de la classe. Finalement, être en nature permettrait aux jeunes d'inventer leur propre jeu, ce qui favorise la créativité et l'exploration (Kuo, M., et al. 2019). Bref, l'éducation par la nature est très bénéfique pour le développement des enfants.

C'est donc pour ces nombreuses raisons que nous avons voulu intégrer cette pédagogie dans nos classes de stage. Pour ce faire, nous nous sommes questionnées à savoir comment permettre aux élèves du préscolaire de faire des apprentissages en nature tout en favorisant le développement global de ceux-ci. D'abord, en nous référant au programme de formation de l'école québécoise du préscolaire 5 ans, nous avons convenu que « l'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle et que l'espace et le temps soient organisés en conséquence. » (PFEQ, 2006.) Alors, nous avons planifié des activités dirigées et non dirigées à faire avec nos élèves tout au long de ce projet.



Les différents contextes de jeu à l'extérieur

En laissant les enfants jouer à l'extérieur dans un milieu autre que la salle de classe tels qu'un boisé ou encore des espaces urbains naturels, nous avons pu remarquer de nombreux avantages. D'abord, le temps de jeu a grimpé en flèche contrairement au moment où les élèves jouent dans le coin symbolique de la classe. Effectivement, le fait de jouer dehors permet aux enfants de varier leurs contextes de jeu et ils peuvent utiliser des objets de la nature pour agrémenter leurs scénarios de jeu. « À l'extérieur, les enfants font face à des défis et trouvent des choses (parfois appelés pièces naturelles ou détachées) offrant des possibilités infinies pour le jeu, comme des bâtons, des roches, des souches et des flaques » (Gill, T. et al. 2019). Donc, le jeu extérieur favorise la créativité des élèves. De plus, nous avons pu observer un développement de la coopération et des interactions sociales, par exemple lorsque les enfants s'entraidaient pour faire face à un obstacle. La prise de risque était donc souvent sollicitée par les enfants dans un tel contexte de jeu. Finalement, nous avons pu remarquer que nos élèves devenaient de plus en plus résilients après plusieurs semaines de jeu en nature. En effet, nous sommes sorties dehors même s'il pleuvait ou s'il faisait froid et les enfants jouaient à l'extérieur sans se plaindre. Bref, les activités non dirigées faites avec les élèves en nature nous ont permis de faire plusieurs constats positifs et il est possible d'en déduire que les contextes de jeu en nature permettent aux enfants du préscolaire de faire des apprentissages marqués et significatifs.

« À l'extérieur, les enfants font face à des défis et trouvent des choses (parfois appelés pièces naturelles ou détachées) offrant des possibilités infinies pour le jeu, comme des bâtons, des roches, des souches et des flaques » (Gill, T., et al (2019).

Lors de jeux libres extérieurs, il est possible d'observer ou de trouver des leviers permettant de travailler de multiples habiletés comme les fonctions exécutives. C'est un milieu idéal pour travailler l'inhibition, la mémoire et la flexibilité (Duval, S. et al. 2020) en plus de toucher à toutes les compétences du préscolaire. En effet, « le dehors favorise le développement global des enfants (motricité, autonomie, sociabilité, curiosité, concentration, équilibre émotionnel, repérage dans l'espace...). Il leur permet aussi d'apprécier la nature et de vivre des aventures qui les marqueront positivement. De nombreuses compétences sont mises en jeu : compétences transversales instrumentales, compétences transversales relationnelles, compétences sensorielles, affectives, créatrices, imaginaires » (Tous dehors, 2017). Voici quelques pistes d'observation possibles :

Tableau 1. Les compétences au préscolaire et le jeu libre en plein air.	
C1. Agir avec efficacité sur le plan sensoriel et moteur	-Déplacements sur du terrain dénivélé -Escalade d'arbres, de roches, etc. -Motricité fine : ramasser des petits objets, fabriquer des cabanes et toute autre construction, etc. -Déterminer lorsqu'un moment de repos est nécessaire, choisir un endroit pour se détendre.
C2. Affirmer sa personnalité	-Choisir les jeux qui l'intéressent -Parler de ses goûts et intérêts en contexte informel
C3. Interagir de façon harmonieuse avec les autres	-Entrer en contact avec les autres pour créer des jeux -Résoudre des problèmes en collaborant -Proposer son aide aux autres -Demander de l'aide aux autres
C4. Communiquer en utilisant les ressources de la langue	-Communiquer avec les autres au travers du jeu symbolique : personnages, scénarios, etc.
C5. Construire sa compréhension du monde	-Découvrir son environnement : cour, ruelles, quartier, boisé, etc. -Manipuler, questionner, raconter ses découvertes en contexte signifiant
C6. Mener à terme un projet	-Persévérer lorsqu'un problème survient -S'engager dans l'activité qu'il choisit

Les apprentissages dirigés en nature

Non seulement l'extérieur est un terrain de jeu incroyablement riche pour les jeunes enfants, mais il permet aussi de faire évoluer les apprentissages de ces derniers dans un contexte signifiant. À partir de cet environnement en constant changement, l'enseignant peut saisir d'innombrables opportunités pour guider l'apprentissage des notions faisant partie du curriculum.

De plus, il est possible de transposer presque tous les moments de la routine quotidienne en plein air. Le calendrier et la routine du matin peuvent être supportés d'un tableau blanc portable ou d'un iPad, les comptines et chansons peuvent se faire supporter d'un haut-parleur portable, la collation peut se manger assis par terre, la détente peut se faire au sol même d'un boisé et même les tâches qui nécessitent une feuille de papier et un crayon sont faisables avec une tablette rigide et un peu de planification.

En sachant que les divers environnements extérieurs sont bénéfiques pour les enfants sur tous les plans (physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif) en plus d'être des moteurs pour l'apprentissage de diverses fonctions exécutives (Duval, S et al. 2020), il est donc difficile de trouver des inconvénients à cette pratique. Elle permet de placer l'enfant au centre de ses apprentissages et de lui offrir le contexte le plus signifiant qu'il soit. L'enfant devient de plus en plus en contrôle de ses propres découvertes et apprentissages et l'enseignant peut prendre une posture plus effacée (Bergeron, G. 2020). La pédagogie par la nature est en accord avec les méthodes d'enseignement préconisées au préscolaire et permet même d'allier beaucoup de celles-ci en même temps.

Voici donc des pistes d'activités qu'il est possible de faire en nature :



Conclusion

Force est de constater que la pédagogie par la nature est un atout à l'éducation préscolaire. Que ce soit pour améliorer la santé physique et mentale des enfants, pour développer leur créativité, pour offrir un contexte de jeu libre signifiant et enrichissant ou pour les faire prendre part à leurs apprentissages, il est possible d'attendre tous ces objectifs avec ce type de pédagogie. Il suffit d'avoir l'envie et la témérité de sortir de nos pratiques habituelles afin de passer le pas et de découvrir le monde incroyable de la pédagogie par la nature. Ce changement fut bénéfique dans nos classes de stage pour nous, pour nos élèves et pour nos enseignantes associées. En effet, nous en sommes tous ressortis plus calmes, plus attentifs, plus curieux et plus motivés. Il est certain que la pédagogie par la nature fera partie de nos pratiques futures quand nous aurons notre classe à nous!

Références

- Bergeron, G. (2020) Enseigner à ciel ouvert : qu'est-ce que ça change? Revue préscolaire, 58(4). Doi : RP_v58n4
- Duval, S., Cadoret, G. et Montminy, N. (2020). L'éducation par la nature : un contexte signifiant pour observer et soutenir les fonctions exécutives. Revue préscolaire, 58(4). Doi : RP_v58n4
- Gill, T., Power, M., Brussoni, M. (2019). Évaluation risques-avantages du jeu à l'extérieur : Une boîte à outils canadienne. Ottawa : Child and Nature Alliance of Canada.
- Herrington, S., Pickett, W. (2015). Énoncé de position sur le jeu actif à l'extérieur. Int. J. Environ. Res. Public Health, 12(6). 6475-6505. Doi: 10.3390/ijerph120606475.
- Kuo, M., Barnes, M., Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. Front. Psychol. 10:305. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.00305.
- Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 5 ans. Québec : gouvernement du Québec.
- Tous dehors! (2017). Trésors du dehors : Auprès de nos arbres, enseignons heureux!

Tableau 2. Les compétences au préscolaire et les apprentissages dirigés en plein air.

C1. Agir avec efficacité sur le plan sensoriel et moteur	-Suivre des trajets de motricité globale - Faire des déplacements dirigés en nature -Participer à des parcours qui sont créés avec des objets de la nature
C2. Affirmer sa personnalité	-Collaborer pour réaliser des oeuvres éphémères -Choisir des endroits en nature pour réaliser les activités
C3. Interagir de façon harmonieuse avec les autres	-Entrer en contact avec les autres pour collaborer lors d'activités en équipe de deux -Discuter dans le but de s'entraider et de bien réussir une certaine activité -Féliciter les autres élèves pour leurs réussites
C4. Communiquer en utilisant les ressources de la langue	-Écrire son nom dans la neige -Trouver des lettres préalablement cachées -Entrer en contact avec les autres dans le but de collaborer et de bien réussir une activité
C5. Construire sa compréhension du monde	-Suivre une séquence pour s'habiller avant une sortie -Planifier et préparer son sac à dos -Manipuler des objets naturels dans le but de compter (mathématique)
C6. Mener à terme un projet	-S'engager dans l'activité proposée par l'enseignante -Persévérer même si l'activité proposée représente un défi



L'APPRENTISSAGE À L'EXTÉRIEUR, UNE STRATÉGIE GAGNANTE!

JESSICA LAROCHE



Problématique

Au Québec, les écoles et les enseignants ont l'obligation d'offrir des services éducatifs de qualité permettant à l'ensemble des élèves de se développer de façon optimale dans toutes les sphères de leur développement (Gouvernement du Québec, 2007). De ce fait, les enseignants doivent considérer plusieurs facteurs lors de la planification et du pilotage de leurs activités pour mettre au centre de leurs préoccupations le développement global de tous les enfants : leurs besoins (par exemple, le temps d'attention), les divers rythmes d'apprentissage, les caractéristiques personnelles de chaque élève (par exemple, les intérêts), etc. Cela les oblige à trouver de nouvelles stratégies pédagogiques novatrices et probantes (Bergeron L., 2018). Pour y arriver, certains enseignants se sont tournés vers l'enseignement à l'extérieur, mais le problème n'a pas été réglé pour autant : en effet, même si 88% des intervenants scolaires interrogés lors d'un sondage de la firme Léger se disent grandement satisfaits de l'introduction de la pédagogie par la nature dans leur quotidien, 82% affirment que leur cour d'école n'est pas suffisamment aménagée et adaptée pour permettre le plein déploiement de l'éducation par la nature (Léger, 2008). De plus, avec l'avènement du numérique, les enfants sont peu à peu détachés et déconnectés du monde vivant et de la nature qui les entoure. Cela aurait pour impact d'entraîner une certaine perte de curiosité, mais aussi une privation de tous les bienfaits que peut apporter la nature (et qui seront en partie énumérés plus loin).

L'éducation à l'extérieur viserait donc aussi à enrayer ce phénomène, nommé le déficit nature (Benzid A.L., 2017).

Mais est-ce que l'apprentissage à l'extérieur peut réellement contribuer à l'amélioration du développement global des enfants?

Cadre de référence

Voici quelques définitions et précisions pouvant venir aider à la compréhension de la problématique en jeu dans cet article, mais aussi pour soutenir l'analyse des traces qui sera faite ultérieurement :

-L'éducation par la nature : c'est une stratégie pédagogique permettant d'engager les élèves dans leurs apprentissages et qui est dite immersive : elle leur permet d'apprendre à prendre conscience de leur environnement et donc de voir l'importance d'en prendre soin. Elle demande d'utiliser des opportunités qu'offre l'environnement pour développer le potentiel des élèves. En fait, l'approche la plus complète et engageante de l'éducation par la nature se nomme l'environnement pour soutenir une démarche interdisciplinaire et elle se définit comme suit : l'extérieur devient la base des activités, et ce, de façon régulière, elle en devient donc la ressource clé (Unités régionales de loisir et de sport de Lanaudière, Fondation Monique-Fitz-Back, s.d) (Guennaoui L., 2018).

-Les bienfaits de la pédagogie par la nature : ils sont nombreux et touchent toutes les sphères du développement. En voici une liste non exhaustive; de meilleurs résultats scolaires, une augmentation de la motivation, du plaisir et de l'engagement, le développement d'habiletés sociales (Unités régionales de loisir et de sport de Lanaudière, Fondation Monique-Fitz-Back, s.d), le développement de la curiosité et de l'esprit critique, une diminution du stress (Guennaoui L., 2018), une amélioration du bien-être général (Unités régionales de loisir et de sport de Lanaudière, Fondation Monique-Fitz-Back, s.d), une amélioration de la concentration et de l'attention, une stimulation de l'autodiscipline par la gestion des risques (Moffet J., 2019), une amélioration du développement psychomoteur, une augmentation des comportements de respect face à la nature (Benzid A.L., 2017), etc.

Contexte

Le projet discuté dans cet article a eu lieu à l'automne 2020 dans une classe de maternelle 5 ans comprenant 18 élèves, dont 12 garçons. Parmi ces élèves, quatre avaient un éducateur spécialisé à la garderie pour des problèmes de comportement et des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et 10 avaient été identifiés en début d'année comme ayant besoin de pauses pour bouger pour demeurer concentrer. Une majorité d'élèves, environ 13, avaient des conflits récurrents avec d'autres élèves du groupe et plusieurs ont été identifiés en difficulté sur le plan moteur.

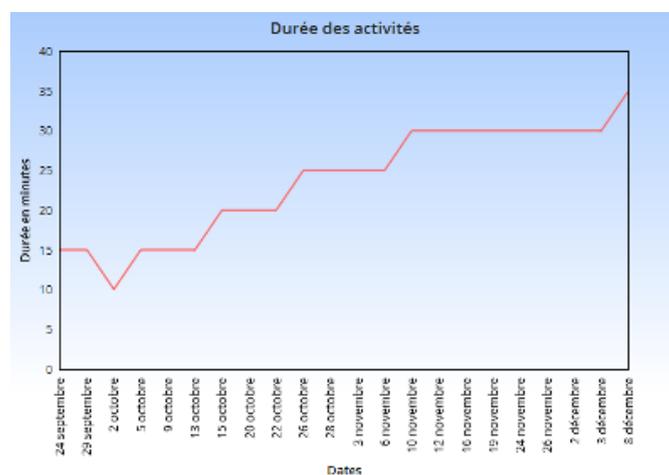
Dans le but de promouvoir le développement global de mes élèves de stage final et pour pouvoir bénéficier de certains bienfaits de l'apprentissage à l'extérieur, j'ai, dès la fin du mois de septembre, commencé à intégrer cette pédagogie dans ma pratique. À raison de deux fois par semaine, je leur faisais vivre une activité à l'extérieur. Tel que mentionné dans le cadre de référence, nous utilisons l'environnement, par exemple le boisé près de l'école, pour réaliser des apprentissages, mais aussi pour éveiller la curiosité face à ce qui se produit autour de nous dans notre environnement et ainsi enrayer le déficit nature (par exemple, nous avons fait une observation de la nature et des changements qui surviennent lors du passage vers l'automne).

Analyse des traces et résultats

Suite à l'instauration graduelle de l'éducation par la nature, j'ai rapidement pu constater l'apparition de plusieurs bienfaits mentionnés dans le cadre de référence, et ce, sur divers plans du développement de mes élèves: en effet, la majorité avait un grand besoin de bouger pour être concentrée et la durée de leur attention était très brève en classe. J'ai donc débuté les activités en nature graduellement, en commençant par des activités de maximum 10-15 minutes, suivies d'un temps de jeux libres en forêt. Peu à peu, à force d'y aller régulièrement, j'ai tranquillement pu augmenter la durée des activités, comme l'indique le diagramme ici-bas.



Ce dernier montre l'évolution de la durée des activités pédagogiques extérieures avec mes élèves, mais ce même résultat a aussi pu être observé lors des activités ayant lieu en classe. En effet, plus nous faisons des séances à l'extérieur, donc des moments engageants et immersifs (Unités régionales de loisir et de sport de Lanaudière, Fondation Monique-Fitz-Back, s.d) (Guennaoui L., 2018), plus les élèves étaient capables de s'engager sur de longues périodes de temps. En effet, tel que mentionné précédemment dans le cadre de référence, l'éducation par la nature peut avoir pour bienfait de raviver l'attention des élèves lors des activités extérieures, tout en ayant un impact sur la concentration à plus long terme et dans d'autres contextes (Moffet J., 2019). Il m'apparaît donc clair, au vu des résultats observés dans le diagramme, que l'attention et la concentration de mes élèves ont réellement été améliorées, ce qui fait partie des stratégies affectives et sociales du programme éducatif du préscolaire. Ainsi, le développement global des élèves a été bonifié.



Par la suite, comme je filmais très régulièrement mes séances d'enseignement-apprentissage, que ce soit celles réalisées en classe ou celles réalisées à l'extérieur, j'ai pu observer une évolution au niveau des conflits interpersonnels. En effet, tel que mentionné dans mon contexte, nous faisons face à une problématique du côté des relations entre les enfants : comme la classe était très petite et que beaucoup avaient besoin d'un grand espace personnel, plusieurs conflits survenaient (par exemple, car un ami avait mis son étui à crayons trop près de celle d'un autre ami, empiétant ainsi dans sa bulle). À l'extérieur, comme nous avions un espace beaucoup plus grand pour travailler, les élèves pouvaient prendre davantage de place sans déranger les autres et de nombreux conflits ont alors disparu. Comme il y en avait moins à gérer à la fois, c'était plus facile de faire de l'enseignement de gestion de conflits et de ne plus simplement éteindre les feux les uns après les autres, comme c'était souvent le cas en classe. Par exemple, lors d'une période de jeux libres en classe, les enfants se chamaillaient pour les jouets, pour obtenir telle chaise ou tel costume, etc.

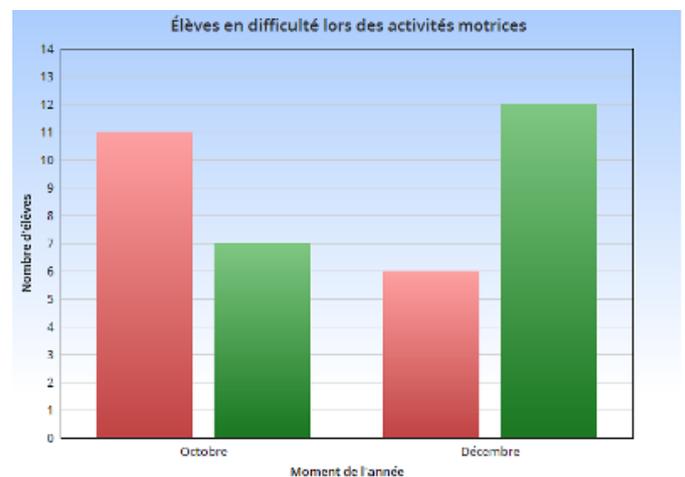
Lors des séances de jeux libres à l'extérieur, les enfants pouvaient aller et venir dans le boisé à leur guise et bénéficier d'un plus grand espace de jeu. En fait, au début de l'année, j'ai pu remarquer sur les vidéos une moyenne de six conflits par séance d'enseignement. À la fin novembre, toujours sur les vidéos, je pouvais en voir en moyenne deux, ce qui représente une diminution de 67% du nombre de conflits. De plus, les stratégies de gestion de conflits apprises étaient réinvesties en classe, ce qui a contribué sans contredit à la diminution du nombre de chicanes. Cela est donc cohérent avec ce qui a été dit dans le cadre de référence, soit que les habiletés sociales des élèves peuvent être améliorées par l'éducation par la nature : en effet, la nature offre un cadre propice à leur enseignement (Unités régionales de loisir et de sport de Lanaudière, Fondation Monique-Fitz-Back, s.d). Je peux donc affirmer que l'apprentissage à l'extérieur a contribué à l'amélioration des relations entre les élèves, ce qui fait partie de la compétence 3 du programme au préscolaire et donc, qu'elle a encore une fois contribué à leur développement global.

Par la suite, j'avais cinq élèves dans ma classe qui avaient de la difficulté à se mettre en action lorsque nous débutions une activité. En effet, sur les vidéos, je pouvais constater qu'ils prenaient, en moyenne, 3.5 minutes avant d'effectuer la première consigne (en octobre). Lorsque nous avons commencé à aller faire des activités pédagogiques extérieures de façon bihebdomadaire, leur temps de mise en action a tranquillement diminué : lors de la séance du 3 décembre, ces mêmes élèves ont pris 30 secondes avant d'effectuer la première consigne, ce qui représente une amélioration de 3 minutes par rapport à ce que je constatais quelques mois plus tôt. Ce temps était définitivement plus court lors des activités extérieures, tandis qu'il demeurait relativement élevé lors des activités en classe (environ 2 minutes). Cela n'est pas si surprenant, étant donné que selon le guide d'introduction à l'enseignement extérieur (Unités régionales de loisir et de sport de Lanaudière, Fondation Monique-Fitz-Back, s.d), les élèves seraient plus motivés et engagés lors des activités ayant lieu dehors. La pédagogie par la nature a donc en partie aidé à réduire le temps de mise en action, mais cela demandait encore du travail lors des activités en classe. Puisque cela peut être inclus dans la compétence 6 du programme du préscolaire, je considère qu'encre une fois, l'apprentissage à l'extérieur a contribué au développement global de certains élèves.



Finalement, au début du mois d'octobre, lors d'une évaluation diagnostique, j'ai constaté que onze des élèves de ma classe éprouvaient des difficultés notables sur le plan moteur global (par exemple, gambader, sauter à cloche-pied, faire des pas chassés, la coordination, etc.). Lors de mes activités extérieures, j'ai donc considéré ce besoin et j'ai régulièrement inclus des parcours moteurs ou des activités motrices : puisque nous avons plus de place qu'en classe, c'était l'endroit et le moment idéal pour travailler ce volet de leur développement. Comme l'indique le diagramme à bandes ci-bas, la même évaluation qu'en octobre a été refaite avec les élèves, cette fois en décembre, et une grande amélioration a été constatée. En effet, cinq élèves ciblés comme en difficultés sur le plan moteur ont démontré une grande amélioration de leurs compétences sur ce plan. Par exemple, une élève en particulier était incapable de marcher sur les talons.

À force de faire pratiquer ce mouvement dans divers parcours moteurs ou dans des déplacements, elle a pu s'exercer et finalement, être capable de le faire. Ce genre d'activités motrices étaient difficiles en classe, toujours en raison du manque d'espace. Encore une fois, les améliorations sur le plan moteur qui ont été remarquées chez certains enfants de ma classe ne sont pas étonnantes, étant donné que la pédagogie en nature serait reconnue pour améliorer le développement psychomoteur, plus précisément les aptitudes physiques et l'aisance sur le plan moteur (Benzid A.L., 2017). Je suis donc en mesure d'affirmer que les nombreuses activités motrices extérieures qui ont été réalisées ont contribué au développement global de plusieurs enfants.



Conclusion

En résumé, plusieurs bienfaits énumérés dans le cadre de référence se sont bel et bien concrétisés avec mes élèves de stage : par l'intégration de l'enseignement à l'extérieur dans ma pratique, certains volets du développement global des enfants ont été améliorés. En effet, les traces présentées démontrent une amélioration sur le plan cognitif (le temps d'attention qui a augmenté), sur le plan moteur (les élèves en difficultés qui ont tranquillement amoindri leur retard), sur le plan social (la diminution des conflits entre les élèves), etc.

Il m'apparaît donc clair que nous gagnerions à intégrer de nouvelles stratégies éducatives innovantes dans nos pratiques, comme l'enseignement par la nature. Cependant, les écoles québécoises possèdent des ressources très limitées pour permettre à une telle pédagogie de voir le jour (des cours uniquement asphaltés, l'absence de verdure ou de boisé, des écoles situées en plus centre-ville, etc.) et le Québec se montre très réticent à mettre en branle le nécessaire pour pallier les manques (Moffet J., 2019). Malgré tout, de belles ressources existent pour venir en aide aux écoles qui désirent relever le défi, notamment le Guide pour la réalisation d'un projet d'aménagement d'une cour d'école primaire (Gouvernement du Québec, s.d), pour ne nommer que celle-là.

Il va de soi que seule, la pédagogie par la nature ne fera pas de miracle avec nos élèves : elle doit être bien employée et combinée avec d'autres stratégies pédagogiques gagnantes pour avoir un réel impact positif sur le développement global des enfants, mais aussi pour permettre de répondre aux besoins du plus grand nombre. Cependant, aux vues des traces analysées dans cet article, je peux affirmer que cette pédagogie y est tout de même pour quelque chose dans toutes les belles améliorations développementales qui ont eu lieu dans ma classe.

Références

-Benzid A.L., (2017), Immersion en nature et identité écologique : une recherche-développement d'un programme d'éducation relative à l'environnement inspiré des « Forest schools », [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal], repéré à <https://archipel.uqam.ca/10851/1/M15257.pdf>

-Bergeron L., (2018), Le rôle que joue l'analyse des besoins dans la dynamique décisionnelle d'enseignant-e-s lors de la planification de l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 44 (numéro 3), p.97-123, repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n3-rse04603/1059955ar.pdf>

-Guennaoui L., (2018), Éducation en nature urbaine et pluralisme culturel : une étude de cas sociocritique portant sur un organisme environnemental à Montréal, [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal], repéré à <https://archipel.uqam.ca/13582/1/M15683.pdf>

-Gouvernement du Québec (2007), L'organisation des services éducatifs aux élèves à risques et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompli/19-7065.pdf

-Gouvernement du Québec (s.d), Guide pour la réalisation d'un projet d'aménagement d'une cour d'école primaire, repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/FichePR2_RealisationProjetAmeCourEcolePrimaire.pdf

- Léger (2018), Rapport : les initiatives d'éducation extérieure et de classes extérieures, Numéro de projet 71070-002, repéré à https://fondationmf.ca/wp-content/uploads/2018/10/rapport-final_sondage-enseigner-dehors_avril-2018.pdf

-Moffet J., (2019), Une vaste étude confirme les bénéfices considérables de l'apprentissage en plein air sur la réussite éducative, *Cent degrés*, repéré à <https://centdegres.ca/magazine/sante-et-societe/etude-benefices-considerables-apprentissage-plein-air-reussite-educative/>

-Unités régionales de loisir et de sport de Lanaudière, Fondation Monique-Fitz-Back, (s.d), L'enseignement extérieur, un monde de possibilités pour apprendre, En partenariat avec le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, repéré à https://docs.wixstatic.com/ugd/9cc112_563d3360ec824b1a9e117eb30249b63c.pdf



DÉVELOPPER L'AUTORÉGULATION AVEC LE JEU DE RÈGLES À L'EXTÉRIEUR AU PRÉSCOLAIRE

ROSALIE LÉVESQUE-PÉRO



Introduction

Parents, enseignants, proches, vous avez probablement déjà eu une conversation avec quelqu'un de votre entourage sur les camps de jour. Est-ce que je devrais inscrire mon enfant au camp? Quels seraient les bienfaits pour lui d'y aller? On a tous également déjà entendu : « on n'est à l'école, pas au camp de jour! »

Vous vous demandez probablement où je me dirige avec ces propos alors que je présente un article en lien avec le préscolaire. Soyez patients, vous allez comprendre en poursuivant la lecture!

Nouvellement enseignante, c'est dans mon premier contrat au préscolaire que j'ai réellement compris les défis du métier et l'importance de se remettre en question. Une classe qui sort de l'ordinaire avec beaucoup de besoins m'a permis d'apprendre à m'adapter, à écouter et à justifier mes réflexions. Je n'avais aucun autre choix que de faire aller ma créativité pour répondre à leurs besoins tous différents et tous incontournables. Ayant un passé sportif, un élément principal venait beaucoup me chicoter : l'esprit de solidarité. Dans ma classe, elle était très peu présente, voire inexistante. C'est alors que j'ai eu une révélation. L'expérience que je vous présenterai dans cet article est le fruit de cette révélation.

J'aborderais d'abord plus précisément les observations que j'ai faites avant mon expérience. Ensuite, ce sera mes justifications scientifiques face au choix de mon expérience et enfin mes résultats finaux. Elle est au cœur l'autorégulation, de l'apprentissage par la nature et du jeu de règles. Elle se base en fait sur la question suivante :

Comment est-il possible d'aider les élèves à développer leur capacité à s'autoréguler à l'aide du jeu de règles à l'extérieur?

Vous l'aurez peut-être deviné, mon expérience se résume en fait à l'arrivée du jeu de règles, qu'on retrouve généralement dans les camps de jours. Ce jeu de règles, nous le réaliserons à l'extérieur, et ce, tous les après-midis.

Mon but : faire vivre à mes élèves des réussites collectives et ressentir du plaisir à jouer ensemble pour développer l'esprit de solidarité dans la classe. Bien sûr, pour arriver à ces résultats, il faut passer par des apprentissages montagneux qui rejoignent directement l'autorégulation de soi.

Mes observations

Ce qu'il faut savoir, c'est que je suis arrivée en janvier dans une classe où il y a eu très peu de stabilité au niveau des enseignants. Je me questionnais alors à savoir si je devais accepter ma réalité mouvementée et établie ou encore tenter des modifications au système de classe qui était déjà implanté. J'ai fait appel aux services éducatifs du centre de services où je travaille et il était essentiel pour eux que je m'approprie la classe tout en conservant les trois mandats de tous les enseignants au préscolaire, c'est-à-dire « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie » (ministère de l'Éducation, programme de formation de l'école québécoise, 2001, p.52).

Une classe qui a des besoins de bouger, de s'exprimer, de se faire comprendre et de vivre ensemble. C'est la réalité que j'avais et que plusieurs enseignants du préscolaire vivent parce que ce sont des caractéristiques d'enfants en âge préscolaire.



Comment faire pour satisfaire l'ensemble des besoins tout en incluant des apprentissages significatifs pour eux?

Avec les changements d'enseignants qu'ils ont eus, le lien d'attachement enseignant-élève était difficile à construire et nous savons tous que nouer des relations est essentiel (W. Murawski, W. et Scott, K ; p.117). Une bonne gestion de classe était essentielle pour soutenir la réussite (Gaudreau, N. 2017, p.28). Également, l'environnement intérieur des élèves était restreint. La classe n'était pas grande et tous avaient un besoin considérable d'espace personnel. Ce besoin était principalement dû aux mauvaises relations que les élèves avaient entre eux. Ainsi, tous devaient parler quand ils le désiraient, tous devaient faire la loi dans la classe et tous devaient choisir. Si ce n'était pas le cas, je pouvais m'attendre à toute surprise émotive.

C'est en éteignant de petits feux que j'ai compris la source de tous ces besoins : l'apprentissage de l'autorégulation.

L'expérimentation par étape

1. Réfléchir à une intention qui justifie mes actions.

Toutes actions en enseignement devraient se justifier. En d'autres mots, tout ce que l'enseignant transmet comme savoirs ou comme expériences devrait avoir une intention pédagogique facile à argumenter. C'est bien quelque chose que j'ai appris dans mon baccalauréat et c'est ce qui me permet de toujours me remettre en question et ainsi, m'assurer d'être efficace et riche dans ma pratique enseignante. On comprend également qu'une fois la première étape enclenchée, tout déboule facilement lorsque l'intention est claire, planifiée et implique la différenciation.

Pour ma part, ce n'est pas un secret qu'elle est de travailler la collaboration entre les élèves, de mettre au défi l'autorégulation de ces derniers dans le but de les faire progresser positivement et de construire un lien fort avec eux tout en leur offrant un environnement favorable à la réussite de la classe. Par le fait même, cette démarche expérimentale permettra aux élèves de développer principalement la compétence 3 interagir de façon harmonieuse avec les autres (ministère de l'Éducation, programme de formation de l'école québécoise, 2001, p.52) et de me donner des observations concrètes pour l'évaluation de celle-ci. En réalité, «le travail de planification consiste à cibler, à partir des champs d'intérêt et du profil des enfants, des situations d'apprentissage pour soutenir le développement de leurs compétences» (Raby, C., Charron, A., 2016, p.226). Je voulais être en mesure de réaliser cela dans ma première étape de planification et de justification.

Pourquoi donc choisir le jeu de règle à l'extérieur?

La réponse à cette question est bien simple. Pour y répondre, je propose d'analyser plus en détail le jeu de règles, l'apprentissage par la nature et l'autorégulation.

Le jeu de règles

«Le jeu de règle présente un aspect de compétition avec des critères pour déterminer un gagnant et suit des règles prédéterminées que les joueurs doivent respecter. On peut penser à des jeux sportifs tels le soccer, le ballon-chasseur et la marelle. Pour que le jeu fonctionne, chaque enfant doit accepter les règles que le groupe a choisies et jouer son rôle » (Raby, C., Charron, A., 2016, p.23).

Pour réaliser l'expérience, je devais tout de même m'approprier le jeu de règles. J'étais la personne responsable des règlements et agissais comme arbitre lorsque des conflits survenaient. Également, je m'assurais que les élèves respectaient leur rôle selon le jeu pour qu'ils soient confrontés à s'autoréguler et donc en ressortir avec des apprentissages. Attention, quand je parle de confrontation, cela peut être tout autant positif que négatif. Par exemple, un élève peut se voir commencer à être la «tague» alors qu'un autre voulait le faire. Pour les deux élèves, il y a une compréhension d'injustice. Cependant, les deux le vivent différemment. Lors d'une autre journée, ce sera différent et ainsi, en échangeant les rôles, les deux élèves développeront de l'empathie, du respect et de la solidarité.

L'apprentissage par la nature

Cette pratique peut prendre plusieurs formes. On peut choisir d'exploiter les ressources de la nature pour faire des apprentissages. Par exemple, observer les insectes, les arbres, etc. dans notre thématique du printemps. On peut aussi profiter du plein air pour ajouter une touche spéciale à la réalisation d'activités intérieures. Dans ma situation, j'ai utilisé l'extérieur notamment pour le vaste espace qui répondait aux besoins des élèves, pour leur permettre de prendre un brin d'air frais et enfin pour leur offrir un moment où ils pouvaient se décharger au niveau moteur.

Une étude menée par les chercheurs Ming Kuo, Michael Barnes et Catherine Jordan fait ressortir huit effets positifs des activités en milieux naturels à l'école chez les élèves (Kuo, M., Barnes, M. et Jordan, C. ; 2019). Voici un tableau qui présente ces huit effets accompagnés de mes réflexions (Racine, M., 2019).

Effets positifs des activités en milieux naturels au niveau scolaire chez les élèves	
1. La nature a des effets revigorants sur l'attention. (Racine, M., 2019)	J'ai considéré cet effet puisque les après-midi peuvent être très éprouvants pour des élèves de maternelle qui apprennent de nouveaux jeux. Leur concentration à apprendre serait donc meilleure à l'extérieur.
2. La nature soulage le stress. (Racine, M., 2019)	L'anxiété de performance est trop souvent présente chez les élèves du préscolaire et ça ne devrait pas être le cas. Cela nuit énormément au fonctionnement global d'un enfant (Massé, L., Desbiens, L. et Lanaris, C., 2014, p.38).
3. Le contact avec la nature stimule l'autodiscipline. (Racine, M., 2019)	L'autodiscipline est quelque chose de difficile pour un enfant du préscolaire. Ils ne sont pas tous rendus à ce stade de développement et c'est correct. La nature leur permet alors de les aider dans ce parcours.
4. La motivation scolaire, le plaisir et l'engagement sont meilleurs en milieu naturel. (Racine, M., 2019)	Cet effet est un atout incontournable puisqu'il permet d'avoir un lien direct avec le triple mandat au préscolaire et parce qu'il aide les élèves de vivre de belles expériences (Monney, N., 2013).
5. Le temps passé à l'extérieur est lié à des niveaux plus élevés d'activité physique. (Racine, M., 2019)	Quoi de mieux que de faire un complément avec la motricité globale, l'éducation physique et le développement psychomoteur? «Les activités psychomotrices jouent un rôle fondamental au regard de la réussite éducative de l'enfant en suscitant la confiance en soi et dans les autres, le désir de se dépasser et le goût de l'effort» (» (Raby, C., Charron, A., 2016, p.59).
6. Les milieux végétalisés tendent à fournir des contextes d'apprentissage plus paisibles, plus silencieux et plus sûrs. (Racine, M., 2019)	Un climat de classe positif est essentiel pour l'expérience. Ces bienfaits permettront entre autres de prévenir les problèmes interrelationnels entre les élèves et l'enseignant (Nault, Lacourse, 2008), d'établir une atmosphère de collaboration et d'ouverture d'esprit et favoriser une gestion de classe efficace (Gaudreault, 2012; Ménard, St-Pierre, 2014) (Monney, N. 2015).
7. Les milieux naturels semblent favoriser des relations plus chaleureuses et coopératives entre les élèves. (Racine, M., 2019)	L'effet qui selon moi me tenait le plus à coeur. Je ne peux rêver de mieux que des élèves qui bâtissent de belles relations et qui travaillent ensemble pour se développer. La coopération joue un grand rôle sur les dimensions fonctionnelles, cognitives et sociales de l'autonomie et de l'affectivité (Raby, C., Charron, A., 2016, p.199).
8. Les cadres naturels permettent le développement de l'imaginaire, de l'autonomie et des formes de jeu libre. (Racine, M., 2019)	Bien que ce je propose des jeux de règles, les élèves pourront réinvestir les jeux à leur manière lorsqu'ils seront en jeux libres. Ils pourront être d'autant plus à l'aise à l'extérieur et donc faire évoluer les jeux plus rapidement et de façon autonome.

Figure 1 : Effets positifs des activités en milieux naturels au niveau scolaire chez les élèves (Racine, M., 2019).

L'autorégulation

L'autorégulation est un processus cognitif qui permet à l'enfant de s'arrêter, de penser, puis d'agir (Blair et Dennis, 2010; Pascal, 2009).

En d'autres mots, c'est «la capacité de l'enfant à contrôler ses émotions, ses comportements et ses pensées par la mise en place de stratégies autodéterminées» (Nigg, 2017).

En observant le schéma ci-dessous, on peut observer les 3 composantes de l'autorégulation soient émotionnelle, comportementale et cognitive et leurs sous-composantes (Montminy, N., Duval, S. et Bouchard, C., 2020). Le développement de l'autorégulation est essentiel dans les apprentissages d'un enfant d'âge préscolaire. Bien que ce soit cette figure soit tiré d'observations en jeu symbolique, elle est tout autant pertinente dans notre expérience en contexte de jeu de règles.

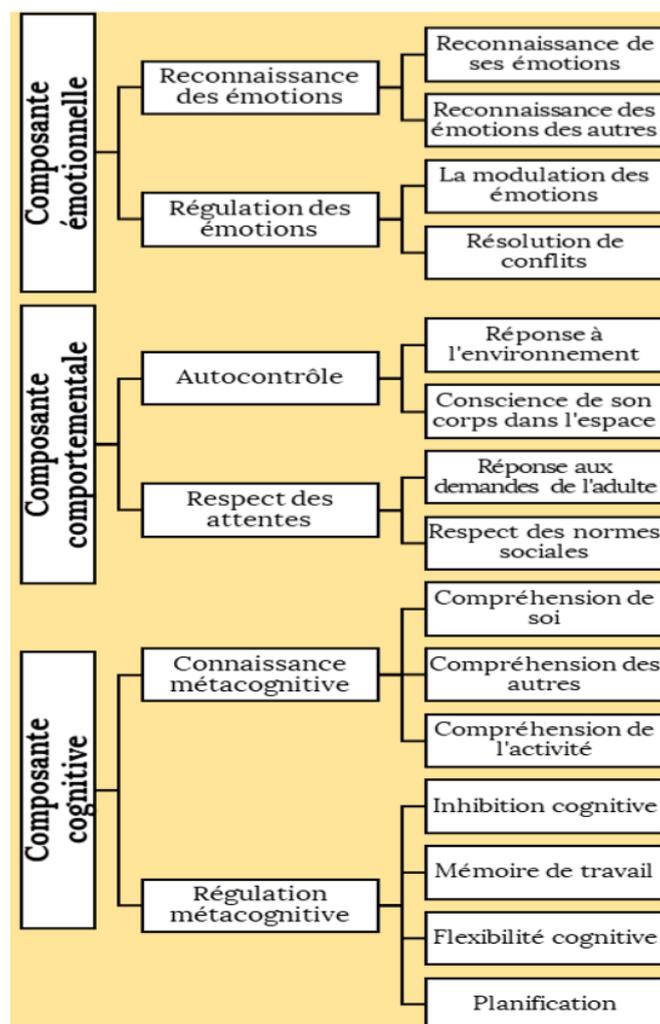


Figure 1. Composantes, processus et habiletés observables tirées de l'Échelle d'observation de l'autorégulation en contexte de jeu symbolique (Montminy et Duval, 2019).

En comprenant bien les trois concepts clés du projet, il est facile maintenant de justifier la richesse de l'expérience et de la mettre en œuvre.

2. La conception de jeux simples allant de plus en plus complexes.

Cette étape est somme toute logique puisque chaque apprentissage nécessite une progression. Dans l'optique de ne pas trop déstabiliser les élèves, je devais trouver des jeux qu'ils pouvaient réinvestir et qu'ils allaient apprécier pour vivre de belles expériences.



Je devais aussi trouver des jeux où ils se situaient dans leur zone proximale de développement (E. Papalia, D. & D. Feldman, R., 2014) afin de combler leur besoin de compétence (Archambault, J. et Chouinard, R., 2003, p.184). J'ai commencé avec le jeu «traverse-couleur» pour ensuite me diriger vers des jeux de «tague» et poursuivre avec des jeux demandant de la patience comme «pousse-atrape». Tous ces jeux avaient de mini objectifs très clairs dans ma tête. Ces objectifs se complétaient pour travailler plusieurs sphères de l'autorégulation chez l'enfant préscolaire. Ils étaient observables et mesurables. Par exemple, la patience de l'élève, l'acceptation d'être éliminé, le respect des règles du jeu, être bon gagnant et bon perdant, etc.

3. Modéliser un jeu avec les élèves et expliquer les comportements attendus.

Tous les objectifs proposés précédemment ont été modélisés avec les élèves. Sans quoi, il est important de montrer aux élèves les comportements attendus et d'établir nos attentes claires lors de nouvelles situations pour qu'ils réalisent le processus d'autorégulation (Gaudreau, N., 2017, p.61). Par exemple, modéliser que ce n'est pas grave de perdre à un jeu permettra à l'élève de reconnaître ses émotions, de moduler ses émotions et de respecter les normes sociales établies. Éventuellement, l'élève qui aura une meilleure connaissance métacognitive de soi sera également capable de développer une compréhension des émotions des autres autour de lui.

Également, le fait de modéliser est très sécurisant pour l'élève parce qu'il comprend davantage que, dans la situation, l'important est d'avoir du plaisir à jouer avec les amis de la classe et non pas de tricher, d'être méchant ou encore de ressentir un sentiment d'anxiété de performance.

4. Motivation extrinsèque qui devient intrinsèque avec le temps (10 min de jeux libres après le jeu dirigé).

Pour m'assurer que l'ensemble des élèves participe, je devais trouver une motivation extrinsèque qui allait devenir intrinsèque avec le temps. En utilisant le processus de l'autodétermination, c'est-à-dire de combler les besoins de socialisation, d'autonomie et de compétence des élèves (Clément, É. 2017, p.197), j'avais confiance qu'ils allaient réinvestir les jeux enseignés pour que la motivation soit intrinsèque.

Après tout, puisque le jeu de règles est nouveau pour eux, ils doivent vivre des réussites avec celui-ci pour apprendre à l'aimer malgré son investissement émotionnel, cognitif et comportemental.

5. Noter les observations (comportements, événements, intérêts des élèves, sentiment des élèves, etc.)

Noter tout ce que je pouvais noter était essentiel pour moi parce qu'à un certain point, je savais que j'allais devoir me questionner et m'ajuster aux réactions des élèves.

J'ai également pris le temps de questionner chacun de mes élèves, individuellement, pour avoir leurs impressions sur ce qu'ils vivaient. Des questions toutes simples où les réponses partagées des élèves en disaient gros. Aimes-tu lorsque nous allons jouer à des jeux dehors? Qu'est-ce que tu as appris lorsque tu joues avec les amis dehors? Aujourd'hui, j'ai remarqué que tu as eu de la peine lorsque nous avons joué. Pourquoi?

Les observations étaient aussi partie prenante de l'évaluation de la compétence agir en harmonie avec les autres.

6. Mise en commun des résultats et lien avec la littérature.

Pour moi, il était essentiel de mettre les résultats en lumière et de faire des liens avec la littérature.

Les résultats

Les résultats seront sans surprise.

D'abord, les élèves m'ont mentionné avoir adoré les jeux. Ils m'ont remercié de leur donner une occasion de bouger, d'avoir du plaisir et de se sentir bien avec les autres élèves de la classe. Leurs réactions m'ont confirmé que l'expérience leur permettait de répondre à leur besoin de se décharger au niveau moteur.

De plus, le sentiment d'appartenance des élèves de la classe était à son plus haut niveau depuis le début de mon arrivée. Pour les élèves et pour moi. La volonté de vivre ensemble était présente. J'ai observé des élèves qui ne jouaient pas ensemble avant, jouer ensemble maintenant. Certains continuaient à jouer à des jeux dirigés lorsque venait le temps de faire les jeux libres. Ils réinvestissaient tous les après-midi. Je confirmais donc ma réussite au niveau de l'autodétermination puisque leur motivation était pleinement intrinsèque (Clément, É. 2017, p.197).

Également, la capacité des élèves à s'autoréguler avait énormément progressé (Racine, M., 2019). J'ai observé des élèves communiquer gentiment leurs émotions alors qu'avant la violence, les insultes et les crises étaient au rendez-vous. Certains se sont même trouvés des moyens pour se calmer lorsqu'ils perdaient patience ou encore lorsqu'ils ne gagnaient pas.

Enfin, les élèves étaient capables, suite aux jeux, de faire un retour où ils relaxaient. Croyez-moi, la détente était tout qu'un défi avant! Ils sont davantage concentrés et proactifs (Gaudreault, 2012; Ménard, St-Pierre, 2014) (Monney, N. 2015).

Je ne vous cacherai pas que, pour atteindre ces résultats, j'ai fait beaucoup de différenciation pédagogique. Ce n'était pas toujours rose. Par contre, la différenciation pédagogique a permis aux élèves avec des besoins particuliers de cheminer à leur rythme et avec leurs capacités (Tomlinson, C. et McTighe, J., 2010). C'est pour moi, la beauté de l'expérimentation.

Conclusion

J'ai toujours pensé que dans une équipe, il fallait allier nos forces pour être plus forts. À mon arrivée dans cette classe, je m'accrochais à cela. Parce que oui, c'était une classe remplie de défis, mais les forces de mes élèves et de mes collègues ont permis de faire vivre à la classe de merveilleux apprentissages pour moi, pour le personnel enseignant et pour bien sûr, mes élèves.

Ce sont mon co-enseignant Samuel et ma TES Anne-Marie qui m'ont permis de réaliser le projet et de faire en sorte qu'il se déroule dans les meilleures conditions possibles.

Ce projet est non seulement un ensemble de ludique, d'apprentissage par la nature, d'autorégulation, de coopération, de collaboration, de réflexions, mais principalement le rayon de soleil qui est venu illuminer la classe de positivisme, d'amitié et de solidarité. Pour cela, j'en serai toujours reconnaissante.

Références

- Référence 1,
ARCHAMBAULT, J. et CHOUIARD, R. (2003). Vers une gestion éducative de la classe. 4e édition.
- Référence 2,
BLAIR, C. et DENNIS, T. (2010). An optimal balance: The integration of emotion and cognition in context. Dans S. D. Calkins et M. A. Bell (dir.), Human brain development. Child development at the intersection of emotion and cognition. (p. 17-35). Washington, DC : American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-002>
- Référence 3,
CLÉMENT, É. (2017). La motivation et l'autodétermination dans les apprentissages scolaires.
- Référence 4,
E. PAPALIA, D. et D. FELDMAN, R. (2014). Psychologie du développement humain. 8ème édition.
- Référence 5,
GAUDREAU, N., (2017). Gérer efficacement sa classe.
- Référence 6,
KUO, M., BARNES, M. et JORDAN, C., (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of cause-and effect relationship. Repéré le 22 avril 2021 à : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full>
- Référence 7,
MASSÉ, L., DESBIENS, N. et LANARIS, C. (2014). Les troubles du comportement à l'école.
- Référence 8,
MÉNARD, L., & ST-PIERRE, L. (2014). Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Référence 9,
Ministère de l'éducation, programme de formation de l'école québécoise, (2001), p.52, repéré le 22 avril 2021 à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Référence 10,
MONNEY, N. (2013). Développer un climat de classe positif avec ses étudiants dès le premier cours. Repéré le 22 avril 2021 à : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau-v4-n4-2015_0.pdf
- Référence 11,
MONTMINY, N. ET DUVAL, S. (2019). Échelle d'observation de l'autorégulation en contexte de jeu symbolique. Document inédit de recherche. Université Laval, Québec, Qc.
- Référence 12,
MONTMINY, N., DUVAL, S. ET BOUCHARD, C. (2020). Le lien entre les habiletés d'autorégulation observées chez l'enfant âgé de 5 ans et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire.
- Référence 13,
NAULT, T., et LACOURSE, F. (2008). La gestion de classe. Une compétence à développer. Anjou : Les Éditions CEC.
- Référence 14,
NIGG, J. T. (2017). Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58(4), 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Référence 15,
RABY, C. et CHARRON, A., (2016). Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant.
- Référence 16,
RACINE, M. (2019). Les activités liées à la nature favorisent l'apprentissage. Repéré le 22 avril 2021 à : <http://rire.ctreq.qc.ca/2019/10/les-activites-liees-a-la-nature-favorisent-lapprentissage/>
- Référence 17,
TOMLINSON, C. ET MCTIGHE, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours.
- Référence 18,
W. MURAWSKI, W. et SCOTT, K., adaptation de Christine Hamel, (2016). Les meilleures pratiques pédagogiques au primaire.



ENSEIGNEMENT « OUTDOOR » ET JEU SYMBOLIQUE : UN COMBO GAGNANT POUR LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE.

MAYA BEAUSEIGLE



Introduction

Tout au long de notre parcours universitaire, nous avons été conscientisés sur l'importance de respecter les besoins de l'enfant et son niveau de développement afin de lui offrir des contextes d'apprentissages qui soient adaptés à lui. En effectuant mon stage 4 au préscolaire, j'ai été confrontée à de nombreuses difficultés que vivaient les enfants sur les plans moteurs, affectifs, cognitifs et autres. Rapidement, je me suis questionnée à savoir quelle serait la meilleure façon de soutenir leurs besoins développementaux tout en les faisant évoluer dans un contexte scolaire. Le hasard faisant bien les choses, j'avais eu la chance, l'année précédente, de réaliser mon stage 3 dans une école alternative de Belgique. J'y avais effectué un stage en enseignement « Outdoor » qui est aussi connu sous d'autres appellations telles qu'« enseignement par la nature » ou « Forest schools ». Ce stage m'avait permis de constater que les enfants qui évoluaient dans ce genre de contexte étaient très habiles sur les plans moteurs, qu'ils entretenaient des relations positives les uns avec les autres, que leur développement langagier était avancé et que leur niveau de jeu symbolique était très mature.

À ce moment-là, je n'avais pas constaté l'ampleur des bienfaits de ce type d'enseignement, mais c'est en évoluant dans un contexte de classe « régulière » que j'en ai davantage pris conscience. Je me questionnais alors à savoir de quelle façon je pourrais intégrer l'enseignement « Outdoor » tout en offrant les meilleurs contextes d'apprentissages aux enfants ?

Afin de vous mettre rapidement en contexte, le tableau 1, ci-dessous, représente une consignment de mes observations de début de stage.

Stage « Outdoor », Belgique	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants font preuve d'autonomie - Bonne gestion des émotions - Conscience de la sécurité - Conscience environnementale - Débrouillardise - Imagination développée - Interactions sociales positives - Niveau de jeu symbolique mature - Motricités globale et fine très développées.
Stage IV, Québec	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté en <u>numératie</u>. - Manque de confiance en soi (insécurité face à la réalisation d'une tâche). - Difficultés à entrer en contact avec les autres. - Difficultés variées en lien avec la motricité fine et la motricité globale. - Difficulté en pré écriture (limitation du scripteur, reconnaissance de l'écriture dans son environnement). - Difficultés à contrôler et gérer ses émotions. - Très peu d'autonomie. - Interactions sociales difficiles.

Comme vous pouvez le constater, mes observations en contexte « Outdoor » étaient davantage positives que dans un contexte « régulier ». Il m'a fallu très peu de temps pour prendre conscience de l'impact de l'intégration de l'enseignement en nature et pour observer son efficacité. Effectivement, les études portant sur le « Outdoor learning » mentionnent qu'en analysant les bénéfices et les impacts des « Forest schools », on observe plusieurs éléments :



« Meilleure compréhension de la nature ; meilleure conscience environnementale ; imagination et créativité élargies ; amélioration des compétences sociales et de la collaboration ; promotion de la confiance en soi et estime de soi ; amélioration des capacités physique ; meilleure santé » [traduction libre] (Boileau, Elizabeth Y. S., 2020).

Au niveau des apprentissages, ils mentionnent que « d'amener les élèves à l'extérieur de l'école peut offrir différents avantages tels que la possibilité d'apprendre dans des contextes plus directs et moins abstraits, en plus d'être physiquement actifs. De plus, cela peut conduire à une amélioration des comportements » [traduction libre] (Fiskum et Jacobsen, 2012).

Les chercheurs mentionnent également que « l'apprentissage résulte de l'interaction dynamique des émotions, de la motivation et de la cognition (...) On considère aujourd'hui que la motivation et l'émotion sont des facteurs essentiels de la pensée et de l'apprentissage » (OCDE, 2010). Tenant compte de cela, la réalisation de jeux et d'activités à l'extérieur est un facteur très motivant pour l'enfant et qui respecte ses besoins développementaux.

Lavallée et Gervais mentionnent, dans l'article « L'éducation en plein air pour favoriser le respect de l'enfant », que « la nature est un contexte éducatif à privilégier en raison de sa source inépuisable d'occasions d'apprentissage et de socialisation (Stoloff et Lavallée, 2020). Elle offre aux enfants un espace-temps propice à l'expérimentation et au développement de leurs pensées indépendantes. Dans ce contexte, les actions sont amorcées directement par l'enfant ; il a donc la liberté de découvrir son environnement par lui-même et développe ainsi sa compréhension par l'interaction avec le monde physique et social (Lavallée, 2019 ; O'Brien, 2009) ».

Le début d'une aventure en plein air !

La preuve étant faite que « L'éducation par la nature, étant donné la richesse des situations authentiques, spontanées et signifiantes qui se présentent aux enfants, permet de favoriser leur développement global » (Bouchard et Leboeuf, 2020), je me suis décidée à mettre en place l'enseignement « Outdoor », mais aussi, d'y intégrer le jeu symbolique.

Selon la pensée de Vygotsky, « L'enfant est amené dans le jeu symbolique à construire ou à donner un nouveau sens à un objet (...). Par conséquent, il ne faut pas hésiter à laisser de côté des jouets pour utiliser ce qui tombe sous la main (...). Et cela est d'autant plus vrai si le jeu se déroule à l'extérieur avec des éléments naturels ou culturels, qui font partie de l'environnement » (Racine, 2020).

Dumais et Soucy, quant à eux, affirment que « le jeu symbolique (malgré qu'il soit considéré comme un élément clé de l'enseignement préscolaire) occupe parfois une place restreinte en classe, et ce, pour diverses raisons : manque de temps, insatisfaction quant aux jeux des enfants, trop de conflits à gérer, etc. », mais en l'amenant à l'extérieur et en connaissant les bienfaits de ce contexte d'apprentissage, j'avais la forte impression que plusieurs des difficultés mentionnées s'estomperaient d'elles-mêmes.

C'est ainsi qu'à la troisième semaine de mon stage 4, nous organisons notre première semaine en nature. Nous avons la chance d'avoir une piste d'hébertisme juste derrière l'école dans une magnifique forêt. Le contexte était sécuritaire et il offrait tellement d'opportunités pour jouer et apprendre. Dès les premières minutes, nous laissons les enfants « partir à l'aventure ». Je me souviens de me promener avec mon cahier d'observation et d'écrire certains commentaires tels que :

« Pour la première fois, Thomas (nom fictif) va, de son propre gré, jouer avec les autres » ou encore « Pablo (nom fictif) construit un feu de camp et une cabane avec les autres enfants malgré le fait qu'il ne parle pas français ».

Mon enseignante associée et moi avons une vision semblable de l'importance du jeu au préscolaire. Toujours dans la pensée de Vygotsky, nous étions en accord avec le fait que « le jeu est la clé du développement durant la petite enfance et que ce développement par le jeu fournit un bagage face à l'évolution des besoins de l'enfant » [traduction libre] (Bodrova and Leong, 2019).

Concrètement, nous avons mis en place différents contextes de jeu symbolique réalisables à l'extérieur et lors des semaines de co-enseignement, nous avons, mon enseignante associée et moi, pu étayer davantage le jeu de l'enfant comme nous étions deux adultes. À voir comment notre propre imagination foisonnait, je prenais conscience de l'univers de possibilités qui s'ouvrait devant nous afin de créer des contextes d'apprentissages par le jeu pour les enfants. Dans le tableau 2, je vous partage certains contextes de jeu symbolique réalisables en forêt.



Tableau 2. Jeux symboliques à l'extérieur

Les matelots	Que ce soit dans un module ou sur des roches, les opportunités sont grandes. Allez matelots! Nous devons nous construire un radeau. Oh non! Un trou dans notre bateau, il faut le réparer! Attention aux pirates, comment pouvons-nous les éviter? Où se trouvent les trésors cachés? Infirmier, cuisinier, membres de l'équipage, tous seront nécessaires à un bon voyage!
Les campeurs	Campeurs, scouts ou autres, il est temps de se construire un abri et de trouver une façon de faire un feu. Il faudra aussi penser à se protéger contre les animaux sauvages. Nous devons pêcher le poisson pour le souper. Oh non! Le feu est incontrôlable, il faut faire appel aux pompiers en vitesse!
Les explorateurs	Sortez vos cartes, nous devons retrouver les trésors cachés sans se perdre! Longues-vues, boussoles et autres nous serons d'une grande aide afin de parcourir ces nouvelles contrées sauvages! Peut-être ferons-nous la rencontre de nouveaux peuples et nous aurons besoin de leur aide pour accomplir notre quête!
Les lutins du Père-Noël	Comme quoi même l'hiver, nous avons du pain sur la planche à l'extérieur. Atteler les reines, fabriquer les cadeaux, préparer les commandes, guider le Père-Noël dans sa distribution de cadeau, réparer le traîneau, etc. Les lutins ne manqueront pas de travail au Pôle-Nord.
Le cirque	Attention Mesdames et Messieurs, le cirque de la classe de préscolaire est en ville ce soir. Un animateur, un jongleur, un dompteur d'éléphants, un funambule, tous seront de la partie! N'oubliez pas de passer par la billetterie, cela vous coûtera 3 feuilles d'arbres pour assister à la représentation!

En conclusion, après plusieurs mois à jouer en nature et à évoluer ensemble dans un contexte d'enseignement « Outdoor », je m'arrêtais afin de constater l'évolution des enfants. En ayant combiné l'enseignement en nature et le jeu symbolique, j'observe que tous les enfants du groupe ont développé leur autonomie. Les enfants qui éprouvaient des difficultés en numératie démontrent l'acquisition de savoirs dans le contexte extérieur. Généralement, les enfants ont amélioré leur capacité à régler les conflits et utilisent les méthodes de gestion de leurs émotions. Ils coopèrent de façon harmonieuse. Si au départ, la gestion de classe était plus éprouvante à l'extérieur, les enfants respectent finalement les règles de classe et de sécurité en nature. Les enfants qui avaient tendance à être plus gênés ou à manquer de confiance en eux dans un contexte de classe plus formel, montrent de nouvelles facettes de leur personnalité et prennent de plus en plus confiance. Si à l'intérieur, les filles et les garçons se mélangeaient moins (coin poupée, coin voiture), à l'extérieur, tous se mélangent et jouent ensemble, de nouvelles amitiés se forment. Les enfants font preuve d'entraide dans la réalisation des activités. Le plaisir général d'être à l'école et la motivation scolaire augmente considérablement. Les enfants ont l'occasion de démontrer l'acquisition de savoirs dans des contextes plaisants et informels. Finalement, le niveau de jeu symbolique du groupe s'est énormément développé, les enfants sont très matures dans leur jeu. Cela s'observe par la capacité à attribuer à un objet quelconque différentes caractéristiques, mais aussi par la capacité à planifier et à détailler son jeu. On l'observe également par le développement du langage et l'utilisation de vocabulaire de plus en plus varié.

J'espère profondément que cet article vous racontant brièvement mon expérience avec le jeu symbolique en contexte « extérieur » vous donnera envie d'en faire l'essai. L'enseignement « Outdoor » étant une pratique plus ou moins récente en Amérique du Nord, mais ayant fait ses preuves ailleurs dans le monde, il sera intéressant dans les années futures d'observer les effets qu'il peut avoir sur les enfants à besoins particuliers!

Références

- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2019). Making Play Smarter, Stronger, and Kinder Lessons from Tools of the Mind. *American Journal of Play*, 12(1).
- Boileau, E. et Dabaja, Z. (2020). *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23(3), 225-240.
- Bouchard, C. et Leboeuf, M. (2020). Recherche et preuve! Regard scientifique posé sur les pratiques de l'adulte en contexte d'éducation par la nature. *Revue préscolaire*, 58(4), 14-16.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Le jeu symbolique à la maternelle : plaisir, apprentissage et développement! *Revue préscolaire*, 58(3), 14.
- Fiskum, T.A. et Jacobsen, K. (2012). Individual Differences and Possible Effects from Outdoor Education: Long Time and Short Time Benefits. *World Journal of Education*, 2(4), 20-33.
- Lavallée, É. (2019). La perception des parents et des membres du personnel scolaire concernant l'approche Enfant Nature au préscolaire [mémoire de maîtrise], Université du Québec à Trois-Rivières. depote.uqtr.ca/id/eprint/8838/1/032274098.pdf
- Lavallée, É. et Gervais, S. (2020). L'éducation en plein air pour favoriser le respect de l'enfant. *Revue préscolaire*, 58(4), 17-19.
- Racine, M. (2020). Pourquoi et comment introduire le jeu symbolique. CTREQ.
- Stoloff, S. et Lavallée, É. (2020). La nature comme alliée en contexte éducatif pour favoriser le bien-être de l'enseignant, *Vivre le Primaire*, 33(2), 64-6.
- O'Brien, L. (2009). *Learning Outdoors: The Forest School Approach, Education 3-13: International*.
- OCDE. (2010). *Comment apprend-on? : La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>





Apprentissages

Préscolaire



LE THÉÂTRE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET SON CARACTÈRE MULTI-DÉVELOPPEMENTAL

SARAH DUGAL



Introduction

Le développement global de l'enfant par la pratique d'activités stimulantes veillant à réaliser des apprentissages dans plusieurs domaines de façon simultanée est au cœur même de l'éducation préscolaire. Par l'expérimentation de diverses situations d'enseignement-apprentissages qui se veulent authentique, l'élève d'âge préscolaire aura la possibilité de développer l'ensemble de ses compétences reliées aux domaines physiques, moteur, affectif, social, cognitif et langagier. Dans le présent article, une attention particulière sera portée au développement du langage oral « notamment par l'entremise du jeu qui constitue un contexte privilégié pour l'apprentissage et le développement du langage au préscolaire » (Dumain et Plessis-Belair, 2017). Bien entendu, l'acquisition du langage oral sera présentée dans sa composante dynamique, impliquant, de ce fait, non seulement le développement de la compétence 4 à l'éducation préscolaire (communiquer en utilisant les ressources de la langue), mais également la compétence 2 (affirmer sa personnalité) et la compétence 3 (interagir de façon harmonieuse avec les autres). Considérant le fait que l'acquisition du langage oral est le « meilleur prédicteur de la réussite scolaire future » (Gillain, Maufette, 2012), il est indéniable qu'il soit important d'y accorder une attention particulière à l'éducation préscolaire.

Dans le cadre d'un projet d'intervention en contexte au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'Université Laval réalisé lors de mon stage final, j'ai été en mesure de proposer une séquence de situations d'enseignement apprentissages ayant eu des conséquences observables au niveau des compétences affectives, sociales, cognitives et langagières au sein d'un groupe de maternelle 5 ans. Le projet, présenté sous un objectif d'acquisition de compétences théâtrales et proposé d'une façon à développer graduellement l'ensemble des compétences et capacités cognitives inhérentes à la réalisation d'activités langagières de plus en plus complexes, sous un angle propre à la théorie constructiviste de Piaget (1964), a permis de souligner les apports du théâtre à l'éducation préscolaire. Cet article permettra de relater les résultats de cette pratique.



Le développement langagier à l'éducation préscolaire

Le langage, une fonction d'expression de la pensée et de la communication entre humains (Le Robert, 2021) est certes omniprésent dans les rapports qu'entretiennent les enseignants et les élèves en milieu éducatif. Le développement langagier permet à l'élève d'« établir un rapport au monde, de créer des liens ou encore de combler ses besoins » (Doyon et Fisher, 2010). Conséquemment, le langage est à la base même du développement global d'enfants d'âge préscolaire: « le développement se produit dans un creuset de subjectivités partagées, d'échanges et de dialogues. Ces expériences répétées de partage seraient indispensables au développement sur tous les plans, à tous les niveaux de complexification de la pensée » (Makdissi, 2010). De surcroît, il importe de mentionner que « le dialogue est une source indispensable de développement, et ce, au regard de chacune des sphères de développement, tant du langage que sur les plans cognitifs, affectifs et culturel » (Makdissi, 2010). Compte tenu du caractère interdépendant des différents domaines de développement à l'éducation préscolaire et de la nécessité d'accroître l'acquisition du langage dans une perspective développementale optimale, il est fort intéressant de s'attarder à diverses propositions de situations d'apprentissages permettant le développement de cette compétence.

Le développement affectif et social à l'éducation préscolaire

Selon l'Organisation mondiale de la Santé, le développement au cours de la petite enfance représenterait une phase particulièrement importante de la vie déterminant la qualité de la santé, le bien-être, l'apprentissage et le comportement tout au long de la vie (OMS, 2001). L'enfant d'âge préscolaire est dépendant de ses figures d'attachements. Conséquemment, son développement socio-affectif est intimement relié aux différents types d'interactions entretenus dans ses premières années de vie, années charnière au niveau développemental. Pour Watson, fondateur du béhaviorisme, « le conditionnement des habitudes dans un contexte d'interaction sociale est le principal facteur de développement. Le milieu et les stimulations qu'il offre sont placés au premier plan. » (Baudier et Céleste, 2019). Ainsi, il va sans dire qu'il est primordial pour l'enfant fréquentant une institution scolaire de bénéficier d'une multitude de contextes lui permettant d'interagir avec des acteurs différents (élèves, intervenants, enseignants) afin de développer ses habiletés à entrer en contact avec les autres, à respecter autrui, à comprendre les normes de la société dans laquelle on vit et à communiquer ses émotions et ses besoins.

Éléments du contexte pertinents et constats généraux

À la suite d'observations réalisés dans une classe de maternelle 5 ans composée de 13 élèves en milieu urbain, j'ai constaté des besoins au niveau du développement du langage chez trois des élèves faisant parti du groupe étudié. L'un de ces élèves présentait un trouble du spectre de l'autisme et avait parfois de la difficulté à exprimer clairement ses besoins ainsi qu'à entrer en relation avec ses pairs. Toutefois, il a été possible de remarquer que ce dernier entrait davantage en relation avec les autres dans des contextes authentiques de jeu. Les deux autres élèves avaient aussi parfois de la difficulté à s'exprimer clairement. Ils avaient notamment de la difficulté à réaliser certaines activités de conscience phonologique tel que: couper un mot selon les syllabes entendues. Toutefois, ces derniers aimaient entrer en contact avec les autres et les situations de communication étaient perçus comme stimulantes pour eux-ci. Le reste des élèves de la classe présentaient une belle capacité communicationnelle.

Interventions menées auprès du groupe ciblé.

Une séquence complète d'activités d'enseignement-apprentissage visant le développement de plusieurs compétences théâtrales ont été proposées dans le cadre de ce projet d'intervention en contexte. Ces diverses activités se sont échelonnées sur plusieurs mois afin de réellement tenir compte de la zone proximale de développement de l'élève, qui évoluait tout au long du projet. L'important était d'inviter l'enfant à développer l'ensemble de ses potentialités et de ses compétences liées au théâtre et ce, de façon optimale afin qu'il construise de nouveaux schèmes. Conséquemment, nous avons notamment pratiqué l'expression théâtrale par la pratique de la voix, nous avons travaillé le concept des émotions grâce à des jeux de mime, nous avons travaillé le schéma narratif ainsi que le jeu de rôle grâce à la reproduction en temps réel de mimes d'une histoire racontée et nous leur avons permis de manipuler des marionnettes pendant les jeux libres. Nous avons également créé un coin jeu symbolique permettant aux élèves de développer leurs habiletés théâtrales lors des jeux libres et nous avons finalement lu et pratiqué une petite pièce de théâtre relatant l'histoire du Petit chaperon rouge et de Boucle d'or, des comptes populaires connus du groupe cible. À partir des traces recueillies dans le cadre de la réalisation de ces apprentissages, nous pouvons constater que cette séquence a eu des retombées positives dans l'acquisition des compétences visées. Le tableau ci-dessous exprime bien l'aboutissement de ce projet d'intervention:

Explication des tableaux

Les tableaux ci-dessus explicitent clairement les retombées du projet d'intervention en contexte. Nous pouvons analyser ces résultats et déduire que des conséquences développementales favorables ont été repérées pour les acteurs ayant vécu la séquence didactique. Toutefois, il est à souligné que le développement de capacités cognitives, langagières et socio-affectives est très difficile à quantifier, bien que le caractère qualitatif soit observable dans un contexte d'observation des élèves à long terme. Ceci étant dit, l'adoption d'une pédagogie développementale sollicitant divers niveaux de complexification de la pensée aura des retombées dans un délai de plus grande envergure chez les acteurs ciblés.

Impacts des situations d'apprentissage théâtrales sur le développement des compétences langagières d'élèves d'âge préscolaire

L'enseignement de situations d'apprentissages théâtrales au préscolaire permettent un développement optimal des compétences langagières chez l'élève, par son caractère à la fois authentique et ludique. En effet, « l'étude du développement du langage chez le jeune enfant montre que celui-ci parvient à saisir ces différentes fonctions de la langue parlée en plus de son rythme, son vocabulaire et sa structure, et ce, sans leçon formelle de langue. C'est en contexte qu'il apprend à parler. » (Doyon et Fisher, 2010). De surcroît, l'apprentissage et le développement global d'enfants de 0 à 6 ans se fait abondamment par l'observation et par le jeu. Dumais et Plessis-Belair rapportent que pour propulser leur développement langagier, les enfants requièrent l'étayage de l'enseignante. En ce sens, les enseignantes doivent amener les enfants de maternelle à vivre des activités authentiques permettant un développement global des compétences ciblées à l'éducation préscolaire, dont les compétences langagières. (Dumais et Plessis-Belair, 2017). Par la pratique régulière d'activités théâtrales, l'enseignante a la possibilité d'étayer les attentes ciblées et donc de favoriser une meilleure acquisition des compétences chez ses élèves.

Finalement, le fait d'impliquer les albums jeunesse et la compréhension en lecture dans la pratique théâtrale a comme effet de développer des schèmes de structures causales inhérents à la structure narrative chez l'élève. Makdissi rapporte que selon les liens logiques imposées, les inférences causales nécessaires pour comprendre le récit seront plus ou moins complexe, nécessitant, de ce fait, un effort de contextualisation chez l'enfant étant donné son niveau (Makdissi, 2010). En dépit de cela, l'élève pourra se référer aux illustrations du récit afin de reconstruire, de façon séquentielle, les éléments importants de l'histoire afin de les reproduire dans une situation d'apprentissage théâtrale.

Impacts des situations d'apprentissage théâtrales sur le développement des compétences affectives et sociales

Les conséquences développementales au niveau langagier lors de la pratique d'activités théâtrales sont indéniables et ont été soulignés plus haut dans cet article. Toutefois, l'acquisition du langage influence également le développement des compétences socio-affectives de l'enfant car « l'une des pierres angulaires du développement d'âge préscolaire est l'acquisition d'un langage permettant à l'enfant de communiquer et d'influer sur son entourage » (Grégoire, 1993). Conséquemment, l'enfant ayant développé suffisamment ses compétences langagières, sera davantage en mesure d'entrer en contact avec ses pairs de façon harmonieuse et donc de travailler en équipe. Le jeu permettra, de ce fait, à l'enfant de construire sa compréhension relative aux normes sociales dans une perspective du jeu où une autorégulation volontaire de ses comportements sera effectuée (Marinova, 2014).

Conclusion

Cet article avait pour but de démontrer les apports didactiques et développementaux de la pratique du théâtre à l'éducation préscolaire. Tel qu'il a été démontré, la séquence d'enseignement et d'apprentissage proposé au groupe ciblé a effectivement pu démontrer l'efficacité de la pratique théâtrale pour le développement des compétences langagières et socio-affectives chez des élèves de 5 et 6 ans. Conséquemment, cette pratique, à caractère multi développemental est une avenue intéressante pour l'enseignement à l'éducation préscolaire.

Références

- Baudier, A., & Céleste, B. (2019). Le développement affectif et social du jeune enfant. Dunod.
- De La Santé, O. M. (2001). Développement du jeune enfant. Genève: OMS.
- Dumais, C., & Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques, 175-200.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences.
- Doyon, D., & Fisher, C. (Eds.). (2010). Langage et pensée à la maternelle (Vol. 31). PUQ.
- Gillain-Maufette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. Revue préscolaire, 50(2), 25-29.
- Grégoire, J. (1993). Le dépistage des troubles de langage en période préscolaire. Canadian Family Physician, 39, 856.
- Makdissi, H. (2010). La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation. PUQ.
- Malrieu, P. (1973). L'expression verbale de la temporalité avant quatre ans. Bulletin de psychologie, 304(5-9), pp-340.
- Marinova, K. (2014). L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu. PUQ.



UNIVERSITÉ LAVAL 2020-2021

LE PLAISIR D'APPRENDRE !

ALEXIA DIONNE



Introduction

Le préscolaire est un univers merveilleux du monde de l'enseignement. Il permet aux enseignantes d'accueillir des élèves très contents, même excités, de commencer enfin l'école. Ils découvrent maintenant le monde des grands! Généralement, les enseignantes planifient et prévoient des activités pour eux, et ce, avant la première journée d'école. Toutefois, au fil des semaines, on peut commencer à sentir un désintérêt de la part des élèves. Cette situation peut faire réfléchir. En effet, l'un des buts d'une enseignante du préscolaire est sans aucun doute de donner le goût aux élèves d'aller à l'école, mais surtout, qu'ils le gardent! D'ailleurs, le mandat de l'éducation au préscolaire est triple : « faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer d'apprendre tout au long de sa vie » (Ministère de l'Éducation & Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021, p. 52). Ainsi, enseigner tout en développant le plaisir d'apprendre est un défi à relever pour toute enseignante du préscolaire. Plus précisément, il semble davantage difficile pour l'enseignante de conserver la motivation et l'engagement des élèves lors du développement de la compétence 5 et particulièrement du développement des pré-mathématiques.

De plus, avec les activités préparées préalablement, ces buts visés par le mandat du préscolaire peuvent être difficiles à atteindre dû à une certaine baisse de la motivation de la part des élèves.

Cette problématique concernant l'importance de donner le goût à l'école au préscolaire et sur l'importance de garder la motivation des élèves mérite qu'on y accorde une certaine attention.

Qu'est-ce que la compétence 5?

La compétence Construire sa compréhension du monde est associée au développement cognitif de l'enfant (Ministère de l'Éducation & Ministère de l'Enseignement supérieur, 2021). À travers cette compétence, l'enfant se familiarise et démontre de la curiosité pour les différents domaines d'apprentissage du primaire tels que les mathématiques, les sciences et technologies et l'univers social (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 6). Cette compétence amène l'élève à dénombrer, explorer, observer, etc. à l'aide de différents contextes et divers jeux. Ainsi, l'enfant « construit ses stratégies cognitives [...]. Il acquiert par le fait même diverses connaissances, notamment en ce qui a trait aux phénomènes mathématiques et scientifiques. Il se familiarise également avec les notions de temps, d'espace et de quantité » (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 6).

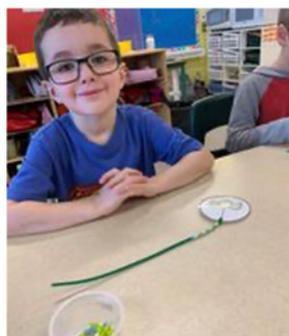
Comment engager les élèves dans leurs apprentissages liés à la compétence 5 et comment conserver leur goût d'apprendre?

Afin d'engager et de motiver les enfants, il est important que l'enseignante tienne compte des champs d'intérêts des élèves. En effet, « prendre appui sur l'intérêt de l'élève stimule sa motivation » (Tomlinson, C. A., & McTighe, J., 2010, p. 17). Pour ce faire, l'enseignante doit être attentive à ses élèves. Elle doit les observer et les écouter pour pouvoir par exemple choisir un thème qui les intéresse. Elle peut même les questionner et choisir un thème avec eux. De cette manière, elle « s'assurera qu'ils sont motivés à participer à leurs apprentissages » (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 49). En effet, il importe également que les élèves veuillent participer aux activités qui leur sont proposées. Capter les élèves est un objectif à atteindre!

En ce sens, l'approche par thématique peut être une approche pédagogique qui favorise l'intégration des intérêts des élèves dans leurs apprentissages. Effectivement, il s'agit d'une approche qui prend en compte les goûts et les champs d'intérêts du groupe dans la planification des activités, ce qui favorise la curiosité et la motivation (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 174).



Plusieurs options s'offrent aux enseignantes afin de conserver l'intérêt et la motivation des élèves tout en apprenant la mathématique. En effet, pour développer les différentes connaissances liées aux mathématiques, il n'est pas nécessaire d'utiliser du papier et du crayon. Effectivement, pour les élèves, cela est plutôt vu comme une tâche. Ils peuvent donc être découragés à l'idée de faire des mathématiques. Cela va à l'encontre de l'objectif du préscolaire. L'enseignante doit alors développer la curiosité des élèves face au domaine de la mathématique. Pour ce faire, l'enseignante peut proposer aux élèves des jeux de dénombrement, des jeux de regroupements, des jeux de régularité, etc. Ces jeux peuvent être en lien avec le thème du moment par exemple.



Plusieurs options s'offrent aux enseignantes afin de conserver l'intérêt et la motivation des élèves tout en apprenant la mathématique. En effet, pour développer les différentes connaissances liées aux mathématiques, il n'est pas nécessaire d'utiliser du papier et du crayon. Effectivement, pour les élèves, cela est plutôt vu comme une tâche. Ils peuvent donc être découragés à l'idée de faire des mathématiques. Cela va à l'encontre de l'objectif du préscolaire. L'enseignante doit alors développer la curiosité des élèves face au domaine de la mathématique. Pour ce faire, l'enseignante peut proposer aux élèves des jeux de dénombrement, des jeux de regroupements, des jeux de régularité, etc. Ces jeux peuvent être en lien avec le thème du moment par exemple.

Tableau 1. Divers contextes permettant le développement de notions et de concepts mathématique

Connaissances liées à la compétence 5	Exemples d'activités selon différents thèmes
Jeu de régularité (Suite logique)	C'est l'Halloween! Nous devons décorer le fil des araignées à l'aide de petites perles. Attention! Les araignées ont des goûts particuliers, donc nous devons suivre certains critères.
Jeu de dénombrement et découverte de textures	La sorcière nous rend visite et nous demande de l'aide pour faire sa potion magique. Avec ton ami, compte le bon nombre d'ingrédients dégoûtants pour les mettre dans votre marmite afin de confectionner votre potion.
Jeu sur l'orientation spatiale	Nous sommes des chevaliers et des princesses et nous devons construire notre château. Tu as des modèles de château construit avec des bâtonnets de bois et tu dois les reproduire à ton tour avec tes propres bâtonnets.
Jeu de dénombrement et sur les concepts de quantité	Nous sommes les lutins du Père-Noël et nous devons l'aider à faire son sapin de Noël. Il nous donne des instructions que nous devons respecter à la lettre pour un sapin parfait (ex. : place beaucoup de boules rouges; place plus de boules blanches que de boules vertes, etc.)

Mais qu'est-ce que l'approche thématique ?

Il s'agit de « l'exploitation pédagogique d'une thématique autour de laquelle gravitent les activités d'enseignement et d'apprentissage. Concrètement, la thématique regroupe un ensemble de thèmes et de sous-thèmes à partir desquels s'enchaînent les activités dans une certaine continuité éducative » (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 174).

L'importance du jeu et de la manipulation au préscolaire

Au préscolaire, le mode d'apprentissage à mettre de l'avant est sans aucun doute le jeu (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 108). En effet, en plus de faire apprendre dans le plaisir, le jeu permet à l'enfant de « parfaire ses conceptions, en plus de susciter son intérêt et sa motivation à apprendre la mathématique » (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 108).

Ainsi, plusieurs concepts tels que le dénombrement, les suites logiques, l'orientation spatiale, les concepts de quantité, etc. peuvent être explorés grâce au jeu et à la manipulation. En utilisant son imagination, l'enseignante peut créer divers contextes ou une histoire qui entre les élèves dans un univers de jeu pour ensuite les inviter à découvrir des concepts d'un domaine d'apprentissage du primaire.

De plus, en plus de développer la compétence 5, les enfants pourront également développer leur motricité fine en manipulant les objets mis à leur disposition durant les activités. D'ailleurs, l'enseignante qui varie les matériaux utilisés permet aux élèves la découverte de différentes textures.



Utiliser sa créativité!

Le matériel utilisé joue un grand rôle quant à la curiosité et l'intérêt des élèves. L'enseignante peut varier les matériaux offerts aux enfants en utilisant sa créativité. D'ailleurs, les différents thèmes abordés au courant de l'année peuvent être une source d'inspiration pour les objets de manipulation. Ceux-ci n'ont pas nécessairement besoin d'être complexes. Il peut simplement s'agir de perles, de billes, de pompons, de bâtonnets de bois, de plumes, etc.

« Selon les travaux de Piaget et Inhelder (1981) ainsi que de Vygotski et Piaget (1985), l'enfant d'âge préscolaire apprend essentiellement par l'action, en manipulant activement des matériaux et en interagissant avec les autres et son environnement » (Raby, C. & Charron, A., 2016, p. 49).

Ainsi, la sélection du matériel est une partie importante dans la planification des activités.

De plus, la variété des stratégies d'enseignement est une bonne manière de stimuler les élèves. L'enseignante peut offrir aux élèves des jeux de manipulation qui se font seul, en équipe, collectivement, en ateliers, etc. Cela donne aussi à l'enseignant différentes manières d'observer et d'évaluer les élèves.

Constats et conclusion

En conclusion, ces activités de manipulation en contexte de jeu permettent aux élèves d'apprendre dans le plaisir, mais permettent aussi à l'enseignante de questionner les élèves, de les observer, d'avoir accès à leur raisonnement, etc. Effectivement, ce contexte d'apprentissage, en y ajoutant des questions ouvertes et l'observation, permet à l'enseignante d'avoir accès à la manière de procéder des élèves. Cela lui permet alors d'aider adéquatement les enfants par la suite. De plus, l'augmentation de la motivation des élèves ainsi que la concentration sur la tâche font rapidement apparition! Ainsi, la mise en place de contexte de jeu et de manipulation est un moyen qui permet aux élèves d'être engagés et qui donne le goût d'apprendre.

L'une des contraintes face à cette problématique est probablement la gestion du matériel lors des activités. Pour que les apprentissages se déroulent bien, la planification et la gestion de classe sont des aspects importants.

Bref, en tant que future enseignante, il est certain que je souhaite poursuivre ce contexte d'apprentissage par le jeu. La mise en œuvre de ce projet m'a permis de constater énormément de changements dans les comportements des élèves ainsi que dans ma manière d'enseigner. Ces contextes d'apprentissage m'ont davantage permis de comprendre la manière de raisonner de mes élèves ce qui m'a ensuite guidé dans mon enseignement. De plus, les élèves étaient davantage excités et enjoués à l'idée de faire ces activités. Ils ne voyaient plus cela comme une tâche à terminer avant d'aller jouer, mais plutôt comme un jeu en soit!

Références

- Ministère de l'Éducation & Ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf

- Raby, C. & Charron, A. (2016). Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant. Les éditions CEC

- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Montréal (Qc) : Chenelière Éducation





UNIVERSITÉ LAVAL 2020-2021

LA CULTURE AU PRÉSCOLAIRE

MEGHAN BOUDREAU



Introduction

La culture, sous toutes ses formes, est très présente dans la vie de tous. Certaines personnes ont un rapport à la culture plus développé que d'autres. La culture fait partie de l'une des trois missions de l'école québécoise : socialiser, d'où son importance. Par contre, il est important de comprendre pourquoi nous devons développer cette culture. Selon le ministère de l'Éducation, un de nos devoirs est d'intégrer la dimension culturelle à notre enseignement. En revanche, nous le voyons très peu dans les classes. Les enseignants ont un rôle de passeur culturel. Nous formons les élèves d'une façon académique, mais nous devons également former un citoyen instruit et capable de bon jugement. Cela amène beaucoup de questionnements et, vu l'importance, la culture devrait être intégrée à l'enseignement dès la maternelle. À cet égard, comment amener les élèves du préscolaire à développer leur culture?

Avant toute chose, il est indispensable de définir ce qu'est la culture. Selon le petit Robert, « la culture est le développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. C'est l'ensemble des connaissances acquises. » On peut donc comprendre que notre cerveau doit s'entraîner et apprendre plusieurs choses pour développer une certaine culture.

Pour ce qui est du préscolaire, nous pouvons facilement rattacher cela aux compétences du programme. Voici une définition que nous pourrions donner à la culture au préscolaire :

La culture au préscolaire est l'action d'acquérir de nouvelles connaissances à propos de plusieurs domaines, en faisant preuve d'ouverture.

On parle directement ici de l'aspect cognitif de l'enfant. Nous voulons lui faire voir le monde et développer des intérêts chez lui. Selon Baillargeon (2016), une personne dotée de culture générale a du souci pour les normes internes de ces formes de savoir. Cela est très important pour le futur citoyen que l'enfant deviendra. L'élève sera transformé par ce qu'il a appris. Il développe une capacité à mettre en relation ses savoirs les uns avec les autres.

Le but du développement de la culture chez les enfants du préscolaire est de faire émerger des pensées, des intérêts et de leur présenter des sujets ou éléments qu'ils ne connaissent probablement pas. Nous voulons que les enfants s'intéressent à toute sorte de choses et que tout cela fasse ressortir des questions sur ce qui se déroule partout dans le monde. « Le rôle de passeur culturel de l'enseignante est de garantir à ses droits culturels en lui offrant un grand nombre de repères culturels d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, qui viennent enrichir son identité. » (Lemonchois, 2016)

En contexte de classe

Lors de mon stage dans une école défavorisée au préscolaire, j'ai vite remarqué que lorsqu'on parlait de culture aux enfants, ils avaient très peu d'intérêt et très peu de connaissances sur les différents sujets. De plus, certains élèves n'avaient jamais tenu un crayon ou bien des ciseaux dans leurs mains. Plusieurs enfants ne connaissaient pas la définition de mots simples lors de la lecture d'histoires. Ces observations m'ont amené à conclure qu'il y avait un manque de stimulation provenant de la maison.

Il est donc très important d'agir en tant que passeur culturel dans nos classes, mais encore plus dans les écoles défavorisées : « Nous devons donc considérer que l'élève des milieux défavorisés arrive sur les bancs de l'école avec une culture première en décalage avec la culture scolaire. Il y a donc lieu de travailler sur ce décalage, avant l'accès de l'enfant à l'école et lorsqu'il accède à l'école. » (Jeffrey, 2020) Nous pouvons donc bien voir l'importance de parler de culture dès le préscolaire.

Bien évidemment, il y a une grande variété de sujets ou de thèmes reliés à la culture. Comment en choisir un seul? Dans ma classe de stage, les enfants avaient très peu entendu parler d'autres pays et ne pouvaient identifier la ville ou le pays dans lequel ils résident. J'ai donc choisi de parler des 7 merveilles du monde moderne avec les élèves. Comme les élèves avaient peu d'intérêt, j'ai dû rendre mes interventions plus attrayantes. J'ai donc créé un Prezi interactif pour attirer leur attention lors des notions plus théoriques. Nous débutons par la présentation de la merveille du monde, suivi d'une belle discussion et d'une période de questions. Ensuite, nous avons exploité le site Google Maps pour nous rendre directement sur place dans les différents pays. Les enfants étaient très émerveillés par tout ce qui existait ailleurs. Cela rendait la chose beaucoup plus concrète. De plus, comme ils ne connaissaient vraiment rien sur le sujet, il était bien important de faire plusieurs comparaisons à propos des différentes hauteurs, des longueurs, des différentes langues, etc. Je voulais qu'ils fassent un lien direct avec leur propre réalité. Le jour suivant, nous réalisons un atelier lié à la culture du pays vu en classe précédemment. Les enfants étaient très attirés par les ateliers.



Comme ce sont des élèves du préscolaire et qu'il y avait beaucoup de mots difficiles (le nom des pays, le nom des merveilles, le nom des différents peuples, etc.), il était très important de faire un rappel des connaissances avant chaque nouvelle présentation. De cette façon, je m'assurais d'augmenter la rétention de l'information. À la fin du projet, les enfants ont réalisé une carte conceptuelle composée de tous les mots qu'ils ont appris. Cela les rendait extrêmement fiers et ils ont pu voir concrètement leurs apprentissages.

Résultats observés

Les élèves m'ont fasciné lors de ce projet. Ils étaient extrêmement intéressés et posaient des questions très pertinentes. Lors des rappels de connaissance, ils oubliaient très vite ce que nous avions appris et avaient énormément besoin de mon aide. Les mots étaient difficiles pour eux et, à un certain moment, je pensais que les enfants n'allaient jamais se rappeler ce qu'ils avaient appris. Par contre, peu à peu, j'ai reçu des commentaires de la part des parents qui me disaient tout ce que les enfants racontaient à la maison et j'étais agréablement surprise. Toutefois, c'est vraiment lors de la réalisation de la carte conceptuelle que j'ai été impressionnée. Les enfants ont énoncé absolument tous les mots appris en lien avec les différentes merveilles du monde. C'est donc à ce moment que j'ai pu voir le fruit de mes efforts.

Il y a certainement plusieurs façons d'apporter un peu de culture en classe au préscolaire. Par contre, le processus reste le même. Nous devons intéresser les élèves et faire émerger des questions. Pour cela, les activités doivent être stimulantes pour eux et adaptées à leur réalité. De plus, il est important de fréquemment leur rappeler ce qu'ils ont appris pour qu'ils soient fiers d'eux et que ce sentiment de fierté alimente leur intérêt. Je crois que si tout cela est respecté, notre mission sera fortement accomplie.

Références

- Baillargeon, N. (2016) L'enseignante, un passeur culturel. Revue préscolaire, 54(4), 17-20.
- Jeffrey, D. (2020) Module 2 : les principes éducatifs [notes de cours]. Département des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Lemonchois, M. (2016) L'enseignante, ce passeur vers une culture qui en vaut la peine. Revue préscolaire, 54(4), 29-31.
- Ministère de l'Éducation. (2003). L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/dpse/formation_jeunes/IntegracionDimensionCulturelleEcol_DocRefPersEns.pdf

DES PRATIQUES GAGNANTES POUR LE DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

GABRIELLE ÉLISABETH GRONDIN



Introduction

À leur entrée à l'éducation préscolaire, les enfants débordent déjà de connaissances variées. Ils sont curieux d'apprendre et l'école est la place propice pour favoriser l'apprentissage de nouveaux savoirs. Alors que les enfants proviennent d'environnements différents et apprennent à leur propre rythme, les connaissances des uns ne sont pas les mêmes que celles des autres. Cette hétérogénéité dans les niveaux d'acquisition du langage peut alors être un défi pour les enseignants (Durand, 1997). Comment, alors, favoriser le développement du vocabulaire à l'éducation préscolaire afin que tous y fassent des apprentissages significatifs?

D'abord, il faut se rappeler qu'à cet âge, les enfants n'ont pas fini d'apprendre à parler. Il importe donc de faire progresser les compétences langagières des élèves en plus de consolider ce qu'ils ont déjà appris (Fisher & Doyon, 2012). Cependant, faire développer le vocabulaire des enfants de façon significative n'est pas nécessairement tâche facile. Une étude de Beck, McKeown, McCaslin et Burkes met de l'avant le principal problème rencontré lors de l'enseignement de la compétence langagière : les nouveaux mots sont rarement répétés et les stratégies d'introduction d'un nouveau mot sont souvent superficielles telles qu'une courte définition ou un exemple (Beck & McKeown, 1983).

Donc, afin de faciliter l'apprentissage lexical de nouveaux mots appris et l'intégration de ceux-ci dans le vocabulaire des élèves, il importe de les présenter dans un contexte sémantique (Côté, Lafay, Macoir & Rouleau, 2015).

Les contextes sémantiques peuvent varier de différentes façons dans l'apprentissage du vocabulaire. Cet article propose des pistes et pratiques pédagogiques à exploiter en classe d'éducation préscolaire afin de favoriser le développement du vocabulaire.

Il importe de présenter les mots de vocabulaire dans un contexte sémantique.

Implantation de thématiques

Bien que l'utilisation des thématiques soit une pratique couramment ancrée dans les classes d'éducation préscolaire au Québec, son importance quant au développement langagier n'est peut-être pas aussi bien considérée qu'elle devrait l'être. Assurément, l'utilisation de nouveaux mots de vocabulaire est l'une des caractéristiques principales lors de l'introduction d'une nouvelle thématique. De cette façon, les thématiques utilisées en classe sont l'une des portes d'entrée les plus favorables à l'apprentissage de nouveaux mots dans un contexte sémantique.

L'implantation d'une thématique en classe permet de mettre en évidence le vocabulaire utilisé dans celle-ci, mais aussi de faire des liens sémantiques entre ces mots. C'est en utilisant des contextes riches et signifiants, principalement rejoignant les intérêts des élèves, que le développement langagier de ceux-ci évoluera.

L'une des méthodes les plus évocatrices à utiliser dans une thématique est la conception d'une carte conceptuelle, aussi appelée réseau de concepts. De manière générale, il est préférable de la commencer en groupe-classe juste avant le début de la thématique, de la poursuivre peu à peu pendant la thématique et de la conclure à la fin de celle-ci. Pourquoi? Puisque les élèves peuvent y faire référence, la modifier, ajouter des éléments selon leurs nouveaux apprentissages et leurs découvertes. Elle est utile puisqu'elle permet de mettre sur papier les liens entre les différents éléments et mots de vocabulaire dans une même thématique.



L'utilisation d'une thématique, étant alors un contexte sémantique riche, permet le développement global des enfants. Dans la majeure partie des activités proposées, les élèves sont invités à user du vocabulaire en lien avec la thématique. Le jeu symbolique et les ateliers d'écriture sont, pour moi, des incontournables. Lorsque le coin symbolique est lié à la thématique de classe, les enfants sont plus enclins à réinvestir leurs connaissances langagières dans ce contexte fictif. Au coin écriture, les élèves doivent analyser le mot, le décortiquer, l'allonger. Ils se posent des questions, répètent le mot et, de fil en aiguille, l'intègrent dans leur vocabulaire.

Les termes exploités dans les différentes thématiques permettent à l'enfant d'en apprendre plus sur le monde qui l'entoure, mais aussi de croître son bagage langagier. Le tableau ci-dessous présente les trois niveaux de mots selon Beck et McKeown.

Les niveaux de mots selon Beck & McKeown, 2007	
Niveau 1	- Mots susceptibles d'être appris dans un contexte familial - Mots utilisés fréquemment
Niveau 2	- Mots moins susceptibles d'être appris dans un contexte familial - Mots utilisés assez fréquemment - Mots plus sophistiqués et d'une grande utilité
Niveau 3	- Mots se limitant parfois à un contexte particulier - Mots plus rares - Mots généralement techniques et spécialisés

À l'éducation préscolaire, l'objectif est de permettre aux élèves d'apprendre des mots du niveau 2. Lors de l'usage de certaines thématiques, notamment celles du corps humain et de l'espace, il est possible de transmettre des connaissances liées au niveau 3, puisqu'elles se limitent à un contexte particulier. Toutefois, il est possible que le vocabulaire plus complexe se trouvant au niveau 3, même parfois au niveau 2, ne soit que passif pour l'enfant. Le vocabulaire passif fait référence aux mots qui sont rencontrés ou compris et non réinvestis par la suite, donc qui sont présents dans la mémoire de l'élève, mais qui ne sont pas utilisés (Durand, 1997). Il est possible qu'un enfant utilise couramment le vocabulaire lié à une thématique précise pendant la période de son exploitation, mais qu'il ne l'utilise plus s'il y a un changement de thématique, et cela est tout à fait normal! Il en est de même avec les adultes. Même si j'adorais mon cours de physique au secondaire, il me serait très difficile de me souvenir des termes liés à ce domaine, puisque je ne les utilise pas régulièrement.

Toutefois, même si le vocabulaire passe du mode actif à passif après un certain temps, il est important que les élèves rencontrent le plus de termes possibles et développent ce vocabulaire, autant pour enrichir leur langage que pour forger leur identité.

Les termes exploités dans les différentes thématiques permettent à l'enfant d'en apprendre plus sur le monde qui l'entoure, mais aussi de croître son bagage langagier.

L'exploitation de la littérature jeunesse

Une explosion quant à l'utilisation de la littérature jeunesse se fait sentir depuis quelques années dans le monde de l'éducation, autant à l'éducation préscolaire qu'aux cycles supérieurs. Cependant, la place de la lecture à haute voix est pratique courante depuis très longtemps dans les classes d'éducation préscolaire.

De façon naturelle, la majorité des enseignants et des enseignantes font usage de la lecture dite interactive. Cette pratique comprend la lecture d'un livre, généralement d'un album, et de questions de compréhension et d'interprétation en cours de lecture. Les questions peuvent être déterminées à l'avance, mais elles peuvent aussi être posées sans les planifier. Cette pratique permet de faire travailler les différents types d'inférences, mais aussi de travailler le vocabulaire, les jeux de mots et les liens entre les divers éléments du livre. Lorsque les enseignants et les enseignantes posent des questions pendant la lecture, les élèves sont amenés à réfléchir sur la situation, à la remettre en perspective et à émettre une hypothèse. Bien sûr, les enfants doivent généralement utiliser le vocabulaire ciblé dans le livre, mais ce sont parfois les illustrations qui sont porteuses de sens. Les enfants doivent donc traduire les illustrations avec des mots et faire des liens avec le texte.

Marulis et Neuman révèlent que la combinaison de la lecture à voix haute et l'enseignement de mots ciblés est l'un des moyens les plus efficaces pour développer et enrichir le vocabulaire des élèves (Marulis & Neuman, 2010, dans Godin & Chapleau, 2015).



Le rôle de l'enseignante

L'enseignante doit jouer plusieurs rôles afin de favoriser le développement du vocabulaire de ses élèves. Le premier rôle est hors de tout doute celui d'enseignante explicite de la matière. Comme dans toute classe, l'enseignante doit, bien évidemment, transmettre des connaissances aux élèves. En enseignant explicitement la définition d'un mot cherché ou certains liens avec d'autres termes, l'enseignante permet donc aux enfants d'avoir accès à ce savoir. Elle est alors au premier plan des apprentissages.

Le deuxième rôle est celui d'accompagnatrice. L'enseignante doit accompagner les élèves dans le développement de leur compétence langagière et dans leurs questionnements. Bien que le premier rôle soit important, il est d'autant plus important de permettre à l'enfant de progresser par lui-même en le soutenant. C'est généralement en posant des questions et en étant disponible pour l'enfant que ce rôle est utile pour lui. Lorsque nous posons des questions qui permettent à l'enfant de réfléchir, celui-ci peut alors trouver des solutions et, par le fait même, augmenter sa confiance en lui. Ce rôle permet d'utiliser une différenciation pédagogique différente d'un élève à l'autre. Donc, les questions posées à un élève au niveau 1 de Beck et McKeown ne seront pas nécessairement les mêmes comparativement à un élève au niveau supérieur puisqu'ils ne sont pas rendus au même stade de développement langagier.

Le troisième et dernier rôle principal est celui d'observatrice. Il faut laisser les enfants créer des catégories sémantiques avec les mots de vocabulaire, c'est-à-dire les laisser réfléchir eux-mêmes sur les relations possibles entre les mots. Ces regroupements ou liens parfois créés par les enfants sont parfois plus complexes que l'on pourrait penser. Cette méthode favorise l'apprentissage des mots et des relations entre ceux-ci (Beck & McKeown, 1983). De plus, ce rôle est propice pour permettre aux élèves de raisonner sur la définition ou le sens d'un mot. Constaté ce que les enfants sont en mesure d'accomplir sans intervenir ou de manière minimale est parfois très enrichissant et surprenant. Bien évidemment, ce rôle demande de la flexibilité et l'accueil des propositions des élèves. Il peut être difficile de laisser cette place aux enfants, mais cela en vaudra nécessairement la peine!

Il faut laisser les enfants créer des catégories sémantiques avec les mots de vocabulaire, c'est-à-dire les laisser réfléchir eux-mêmes sur les relations possibles entre les mots.

Il est certain que les enseignantes à l'éducation préscolaire sont un modèle en tout temps en ce qui trait au vocabulaire. Les enfants apprennent par imitation, il est donc primordial d'avoir une posture exemplaire quant au langage.

C'est ici qu'intervient la lecture interactive enrichie. Comparativement au modèle proposé avant, la lecture interactive enrichie demande une préparation rigoureuse et le choix réfléchi d'un livre. Il ne serait pas possible de décider à la dernière minute de faire une lecture interactive enrichie, puisque plusieurs étapes préalables à la lecture sont nécessaires. Voici en résumé les étapes d'une lecture interactive enrichie.

Aperçu des étapes de la lecture interactive enrichie				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Modèles	Erreurs	Questions	Place aux enfants	Livre aux enfants
Le même livre est exploité toute la semaine avec un nouvel objectif à chaque jour.				

Exploiter le même livre jeunesse pendant une semaine complète peut paraître inhabituel et déroutant, j'en conviens. Lorsque l'orthophoniste de l'école m'a proposé d'exploiter la lecture interactive enrichie en classe, j'étais un peu froide à l'idée. Avant de lire sur le sujet, je me disais que les élèves seraient privés d'autres livres intéressants et qu'ils seraient tannés que la même histoire soit lue. Cependant, la lecture interactive enrichie permet de cibler des apprentissages précis, notamment par rapport au vocabulaire. En répétant l'expérience avec un nouvel objectif à chaque lecture, les enfants sont invités à réfléchir de différentes façons aux éléments du texte et à l'objet qu'est le livre. En répétant le texte à plusieurs reprises, les enfants parviennent à intégrer les termes utilisés et à considérer la structure du texte.

C'est dans cette optique que nous pouvons comprendre qu'un livre est un contexte sémantique en soi. Les mots explicites et implicites utilisés dans l'œuvre font partie d'un ensemble qui est porteur de sens. Le livre s'inscrit dans un monde, imaginaire ou non, qui permet aux enfants de relever différentes relations à travers le ou les thèmes exploités. Lorsque le ou les livres utilisés sont incorporés dans la thématique en jeu, il est alors possible pour les enfants de faire des liens avec leurs connaissances sur le sujet et, la plupart du temps, de comprendre certains phénomènes dans un contexte différent. Que le livre soit inscrit ou non dans une thématique précise, chaque enfant pourra y faire des apprentissages. Les élèves plus avancés travailleront davantage leurs compétences liées aux inférences, aux prédictions et à la structure du texte, alors que les enfants ayant plus de difficultés pourront se concentrer principalement sur les éléments explicites du texte et aux liens à faire avec les illustrations. Chacun peut alors apprendre à son niveau.

Un livre est un contexte sémantique en soi.

Conclusion

Lors de l'implantation de mon PIC, mon objectif était que les enfants apprennent de nouveaux mots, mais aussi qu'ils les réinvestissent en contexte. Puisque les niveaux d'acquisition du langage étaient différents chez tous les élèves, les résultats obtenus étaient variables, mais étaient tout de même très satisfaisants. C'est par le contexte sémantique que les enfants ont développé leur compétence langagière et ont pu réinvestir leurs apprentissages dans différents contextes comme le jeu symbolique.

L'exploitation des thématiques est, de loin, la pratique la plus efficace en termes de contexte sémantique puisque toutes les activités qui y sont rattachées sont englobées et les termes utilisés sont toujours en relation. De plus, il est facile d'y intégrer la littérature jeunesse et de permettre aux élèves de construire du sens par eux-mêmes. Bien évidemment, plusieurs autres propositions auraient pu être mises de l'avant dans cet article, telles que l'exploitation des livres documentaires et des devinettes, mais les éléments présentés sont ceux qui ont principalement été employés lors de mon stage et qui ont su prouver leur efficacité.

Le développement du vocabulaire permet aux enfants de l'éducation préscolaire d'acquérir différentes ressources afin de les préparer aux compétences du français de l'école primaire. Il serait alors bien de se demander si nos collègues aux cycles supérieurs devraient eux aussi user de contextes sémantiques pour faire apprendre le vocabulaire aux élèves.

Références

- Beck, I. & McKeown, M. (1983). Learning words well : A program to enhance vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, v36(7), 622-625. JSTOR, www.jstor.org/stable/20198294.
- Côté, I., Lafay, A., Macoir, J. et Rouleau, N. (2015). Le développement du vocabulaire chez l'enfant : Contributions de la mémoire à court terme séquentielle et de la mémoire sémantique. *Glossa* (118), 16-26. https://www.researchgate.net/publication/283914701_Le_developpement_du_vocabulaire_chez_l%27enfant_Contributions_de_la_memoire_a_court_terme_sequentielle_et_de_la_memoire_semantique
- Durand, C. (1997). Une progression dans la stratégie pédagogique pour assurer la construction du langage oral à l'école maternelle. *Journal de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEPE)*, v29(2), 8-13. doi.org/10.1007/BF03174480
- Fisher, C. & Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue Préscolaire*, 50(2), 34-41.
- Godin, M.-P. & Chapleau, N. (2015). Enseigner le vocabulaire dès l'entrée à l'école : les principes clés. *TA à l'école*. <https://www.taalecole.ca/enseigner-le-vocabulaire/>





L'ÉMERGENCE DES MATHÉMATIQUES AU PRÉSCOLAIRE

VÉRONIQUE BLOUIN



Introduction

Une classe de maternelle permet de fournir un lieu de stimulation intellectuelle pour permettre aux enfants d'apprendre dans le plaisir. En effet, un des mandats de l'éducation préscolaire est de donner le goût de l'école. Comme enseignant, nous devons permettre à l'enfant d'être en contact avec l'ensemble des matières qui seront à l'étude lors de son primaire. La question à se poser : comment faire pour le faire dans le plaisir? Pour cet article, je vais me concentrer sur les mathématiques et le préscolaire. En effet, je me pose la question suivante : comment initier et développer des concepts mathématiques au préscolaire tout en conservant l'aspect du plaisir d'apprendre?

Tout d'abord, il est important de définir le terme « plaisir » à l'éducation préscolaire. La compréhension de ce concept est primordiale pour bien intervenir auprès des élèves de maternelle. En effet, le plaisir permet à l'enfant d'apprendre selon son intérêt et à son rythme. L'enfant est amené à manipuler, jouer, observer et se questionner tout en se développant. (Gouvernement du Québec, 2021) Pour permettre à l'enfant de se développer dans le plaisir, l'enseignant doit être en mesure d'élaborer des activités stimulantes et riches qui permettront d'initier les enfants aux différentes notions. Pour ma part, je me suis davantage intéressée aux concepts et notions mathématiques.

Le plaisir de découvrir, d'explorer de nouveaux univers à partir de leurs questions, de leurs intérêts, de ce qu'ils ont vécu et aimé [...] (Ruel, 2017.)



L'émergence aux mathématiques

L'émergence réfère à l'introduction d'une nouvelle idée ou concept à un individu. Les enfants de 4-5 ans ont déjà un léger bagage mathématique lorsqu'il commence la maternelle. C'est à ce moment que les éléments mathématiques commencent à prendre sens puisque les enfants les intègrent dans des situations réelles et signifiantes. (Beauchamp, J., Bourdages-Simpson, C. et Michaud, C., s.d) Pour y arriver, les enfants ont besoin de l'aide de leur enseignant.

En effet, celui-ci doit s'assurer de mettre en place des interventions qui vont soutenir et accompagner les enfants dans leur apprentissage des concepts mathématiques. L'observation, l'intervention et le questionnement doivent faire partie intégrante du travail de l'enseignant. C'est grâce à ces trois rôles que l'émergence aux mathématiques pourra se concrétiser chez nos élèves. L'enseignant doit modifier les coins symboliques au besoin, doit être capable d'intervenir selon la zone proximale de développement de l'enfant et doit faire émerger des réflexions mathématiques aux enfants. (Gouvernement de l'Ontario, 2011.)

Comment mettre en place des activités mathématiques?

Tout au long de mon stage 4 à l'éducation préscolaire, j'ai eu la chance de créer et d'organiser des activités de mathématiques pour soutenir et accompagner mes élèves. J'ai mis en place des activités de manipulation, de dénombrement, de mesure, des ateliers mathématiques et bien d'autres types d'activités. Le but était d'offrir de la variété aux élèves pour s'assurer que les activités proposées plaisent à tous.

Au début de mon projet, bien avant de faire ma sélection d'activités, j'ai dû me questionner sur le rôle que je voulais jouer auprès de mes élèves. Cette étape aide à sélectionner nos différentes intentions pédagogiques. En ce qui me concerne, je voulais les accompagner dans le développement d'habiletés mathématiques. Par la suite, il est important de cibler nos interventions directes et indirectes en début de planification pour orienter nos moments d'apprentissages. (Beauchamp, J., Bourdages-Simpson, C. et Michaud, C., s.d) Cette préparation permet de mieux outiller nos élèves et d'offrir des activités en lien avec les intérêts et les besoins de ceux-ci. Cette partie est primordiale puisque les activités mathématiques doivent se vivre partout dans la classe, elles doivent donc prendre une place intégrante dans notre planification annuelle. (UQAM, 2020) J'ai ainsi intégré des mathématiques dans mes routines, les activités de groupe, les ateliers, les jeux libres, les coins symboliques et les périodes de jeux extérieurs.

J'ai commencé par réaliser des activités en grand groupe pour accompagner mes élèves dans leur apprentissage. Cette première phase m'a permis d'observer l'ensemble de mes élèves en même temps afin de mieux intervenir par la suite. Comme nous étions dans le thème des pommes, j'ai exploité cette thématique en apportant un côté mathématique pour démontrer que les mathématiques peuvent être présentes partout. Les enfants devaient se questionner sur la hauteur d'image qui s'associe bien aux termes « plus petits » et « plus grands » (Bergeron Gaudin, M-È. 2020) Les enfants devaient associer un nombre de pommes à la hauteur de l'image. Par la suite, je voulais rendre encore plus concret le concept pour les enfants. Ainsi, les élèves se sont également mesurés à l'aide de pommes. Lors de la réalisation de l'activité, j'ai donc été en mesure de questionner les élèves sur leur raisonnement et de m'adapter à leur compréhension tout au long de l'activité.

Comme c'était la première fois que les élèves devaient expliquer leur raisonnement, leur explication n'avait pas toujours de lien, mais, grâce à mes questions, ils ont été en mesure d'expliquer leur raisonnement. Il est vraiment important de laisser les élèves s'exprimer et faire des erreurs. C'est avec notre accompagnement et notre soutien qu'ils pourront développer des compétences de raisonnement mathématique (UQAM, 2020).

Une fois que j'ai été plus confortable avec les concepts mathématiques présents dans une classe préscolaire, j'ai agrémenté mes routines de ceux-ci. Des recherches effectuées par McGarvey l'indiquent, la routine est un excellent moyen d'introduire différents concepts mathématiques. (Barriault, L. 2016) Par exemple, le calendrier permet de parler des concepts spatiaux et temporels. J'ai travaillé le concept « avant », « après », « dans deux jours », etc. Faisant ainsi que les enfants pouvaient se questionner et compter pour connaître la réponse. Plus l'année scolaire progressait, plus je pouvais complexifier mes réponses et les lier à des événements de la vie courante. Par exemple, nous avons fait des décomptes pour les fêtes de l'Halloween et de Noël. Ainsi, les élèves pouvaient savoir combien de jours il restait avant celles-ci. Il existe une panoplie de variante que l'on peut intégrer aux routines. Il suffit simplement d'y réfléchir et d'amener plus loin la réalisation de nos routines.

De plus, j'ai inclus les diagrammes en bande durant certaines de nos collations. La collation la plus populaire était une activité adorée des enfants. Ils pouvaient se questionner sur des concepts tels que « le plus » et « le moins ». C'est une activité toute simple, mais qui est vraiment gagnante pour l'acquisition de concepts.



L'expérimentation des enfants est fondamentale lorsque nous sommes dans un concept d'émergence. Ils doivent explorer les mathématiques à leur guise et à leur rythme. C'est alors qu'il devient essentiel d'inclure un coin mathématique dans une classe de préscolaire. C'est dans un espace comme celui-ci que les enfants vont essayer, se questionner et jouer tout en développant leur capacité à résoudre des problèmes. (UQAM, 2020) J'ai eu la grande chance d'arriver dans un milieu scolaire où nous avons déjà ce coin. Ainsi, j'ai pu l'exploiter abondamment durant mon projet. Des activités de manipulation, de dénombrement, de suite logique et d'observation ont été mises en place. Pour me permettre de mieux observer et intervenir auprès de mes élèves, j'ai réutilisé ces concepts mathématiques dans mes ateliers. Mes élèves pouvaient réinvestir leur apprentissage dans un autre contexte de classe. La transdisciplinarité est un facteur important dans l'acquisition des mathématiques. (UQAM, 2020)



Selon Laperrière et Marinova, les enfants peuvent développer et construire plusieurs concepts mathématiques lors de la période de jeux libres. (Laperrière, A. et Marinova, K., s/d) Les jeux libres permettent de recréer des situations de la vie courante et de rendre plus concrets les apprentissages. En effet, les enfants peuvent recréer la réalité de situations vécues à la maison (Van Oers, 1999). Concrètement, dans ma classe, j'ai créé un coin restaurant où j'ai ajouté de l'argent pour que les enfants puissent compter ou dénombrer tout en étant dans un univers de « faire semblant ». L'univers de « faire semblant » permet à l'enfant de s'approprier les choses et les concepts puisqu'il peut les lier directement à la réalité. (Marinova, K. et Biron, D., 2010)

Dans un même ordre d'idée, j'ai inclus des mathématiques dans le coin construction. Il est important de comprendre qu'il offre déjà des possibilités d'enrichir les compétences mathématiques des enfants d'âge préscolaire. Les formes planes, l'organisation dans l'espace et les grandeurs sont notamment exploitées dans un coin construction traditionnelle. (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) Pour ma part, j'ai trouvé pertinent d'ajouter des éléments de mesure dans mon coin construction. Les enfants avaient des outils tels qu'un ruban à mesure, une équerre, des règles et un niveau à leur disposition pour amener le jeu symbolique encore plus loin.

La période de jeux extérieurs est très importante au préscolaire. C'est un moment privilégié pour les enfants d'apprendre grâce à la nature et de faire des liens concrets avec leur apprentissage (UQAM, 2020). Lors de la planification de mon projet, je ne pouvais pas passer à côté d'exploiter cette période de la journée pour offrir des opportunités d'apprentissage à mes élèves. J'ai fait à quelques reprises des activités de repérage dans l'espace. Notamment j'ai créé une activité pour initier les enfants au repérage dans le plan pour réinvestir cette activité par la suite grâce à la robotique. Sinon, les enfants naturellement s'amusaient à compter le nombre de balançoires dans le cours, compter des feuilles d'arbre, créer des bonshommes de neige plus grands qu'eux, etc.



Globalement, ces quelques activités que j'ai mises en place dans ma classe ont permis aux enfants de développer et d'acquérir des concepts mathématiques variés et selon leur zone de développement proximale. Il est important de comprendre qu'il n'existe pas de recettes miracles pour inclure les mathématiques dans une classe de préscolaire. Il suffit d'utiliser les moments de vies et les coins déjà existants dans notre classe pour les exploiter à leur plein potentiel. Les enfants d'âge préscolaire sont prêts pour ce genre d'activité. Il suffit simplement de se faire confiance et de plonger dans ce merveilleux défi.

Comment assurer une bonne transition vers le primaire ?

C'est primordial de la part des enseignants d'observer en tout temps les progrès des élèves pour venir modifier les éléments mathématiques dans la classe et permettre à ceux-ci de se développer à leur plein potentiel. Le rôle d'observateur de l'enseignant permettra d'ajuster les défis mathématiques aux capacités des élèves, les questions posées aux élèves permettront de préciser leurs idées et de communiquer avec les autres et la variété de notions mathématiques intégrées permettra le développement d'un raisonnement. Les trois derniers éléments permettent aux enfants d'avoir une meilleure transition mathématique vers le primaire, puisqu'ils auront déjà un bagage de compréhension et de raisonnement. (Deblois, 2010)

Conclusion

Les mathématiques permettent aux enfants de construire et de façonner leur raisonnement, de réfléchir sur leur action et de mieux comprendre des situations de la vie courante. C'est pourquoi ces initiatives devraient prendre une place aussi importante dans une classe de préscolaire que les lettres. Le simple ajout d'un coin mathématique permettrait à l'enfant d'explorer des concepts issus de la mathématique et de développer des connaissances sans avoir l'impression d'apprendre. Pourquoi ne pas prendre le temps de mettre en place quelques petites activités qui finalement aideraient les enfants à se développer et à acquérir des concepts qui leur seront utiles toute leur vie?

Références

- Gouvernement du Québec (2021). Programme-cycle à l'éducation préscolaire. Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, page de 1 à 61. https://ustboniface.lilguides.com/id.php?content_id=35408605
- Ruël, C. (2017). Le plaisir d'apprendre et de découvrir à l'école. <https://nousblogue.ca/plaisir-d-apprendre-de-decouvrir-a-lecole/>
- Barriault, L. (2016). Comment préparer les enfants à l'apprentissage formel des mathématiques?. Repéré à <http://rire.creeq.qc.ca/2016/04/preparation-mathematique>
- Beauchamp, J., Bourdages-Simpson, C. et Michaud, C. (sans date). La maternelle : La mathématique au quotidien. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/leadadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Guide_d_animation_5_-_La_mathematique_au_quotidien.pdf
- Bergeron Gaudin, M-É. (2020). L'apprentissage des concepts mathématiques. Repéré à <https://passestemps.com/blogue/l-apprentissage-des-concepts-mathematiques-m4345>
- Deblois, L. (2010). Les activités réalisées en classe de préscolaire et leur potentiel. *Revue préscolaire*, Vol. 48 no 4, P.9-11
- Gouvernement de l'Ontario (2011). Maximiser l'apprentissage des mathématiques chez les petits. Repéré à <https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2017/11/Maximiser-l-apprentissage-des-mathematiques-chez-les-petits.pdf>
- Laperrière, A. et Marinova, K., s/d. La place du jeu à la maternelle. Repéré à <http://rire.creeq.qc.ca/la-place-du-jeu-a-la-maternelle/>
- Marinova, K. et Biron, D. (2010). Le jeu symbolique, un contexte favorable aux apprentissages mathématiques des enfants du préscolaire. *Revue préscolaire*, Vol. 48 no 4, P.23-25
- ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Ressources maternelle, jouer et apprendre. Les jeux de construction. Repéré à https://cache.media.educol.education.fr/file/Apprendre/56/2/Res_c_1_jouer_construction_474562.pdf
- UQAM (2020, 22 juin). La maternelle - La mathématique au quotidien [Vidéo]. UQAM.tv. <https://tv.uqam.ca/maternelle-mathematique-quotidien>
- Van Oers, B. (1999). La pédagogie du jeu au Pays-Bas. Une approche vygotkienne. *Revue française de pédagogie*, 1, P.29-38



Motricité

Précolaire





UNIVERSITÉ LAVAL 2020-2021

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT MOTEUR AVEC L'APPROCHE LUDIQUE

LÉA BRETON



Introduction

Pendant la première vague de Covid-19 qui a frappé le Québec en 2020, les enfants ont augmenté considérablement le nombre d'heures qu'ils consacraient à des écrans (INSPQ, 2021). Les loisirs comme le sport, les jeux au parc et les activités entre amis ayant été rendus impossibles pendant de longs mois plusieurs parents et enfants sont devenus plus casaniers et se sont divertis avec la technologie (INSPQ, 2021). La stimulation que chacun a pu recevoir, entre autres sur le plan moteur, varie énormément selon l'environnement dans lequel il a vécu le confinement. En travaillant dans une classe de maternelle 5 ans pendant la deuxième vague, j'ai pu constater les répercussions de ce contexte sur les enfants. Plusieurs d'entre eux se fatiguaient rapidement lors des routines de motricité, se décourageaient au moment de colorier ou de découper et se plaignaient de maux de dos et d'inconfort lors des activités au tapis. Ces difficultés nuisaient considérablement à leur autonomie et à leur motivation à participer aux activités du quotidien de la classe. Il s'agissait déjà d'un problème récurrent dans cette école beauceronne, où plusieurs élèves étaient issus d'un milieu défavorisé.

Puisque le développement global est au cœur du programme d'éducation au préscolaire (Raby & Charron, 2016), il me semblait crucial de se pencher sur la question suivante : comment amener les enfants à se développer sur le plan sensoriel et moteur, et ce, de façon ludique et volontaire ? Plusieurs éléments ont été analysés, soit l'importance d'un étayage efficace et des zones de jeux stimulantes, l'adaptation des activités quotidiennes, l'aide apportée par les personnes-ressources et l'organisation des objectifs et interventions dans un échéancier réaliste.

D'abord, il est important de préciser l'importance de l'aspect ludique et flexible des activités. Par ludique, on entend ici qu'elles sont amusantes, sans objectifs extrinsèques et qu'elles offrent une liberté créative à l'enfant (Hirsh-Pasek & al., 2009).

Les activités ludiques sans objectifs extrinsèques impliquent un engagement actif de la part de l'enfant



Dans ma classe, les élèves manquaient de motivation. Certains exprimaient souvent la peur de ne pas être capable de faire ce qui leur était demandé malgré les nombreuses tentatives de rendre les activités moins exigeantes. Le niveau d'habileté des uns différait considérablement de celui des autres. Dans un tel contexte, il est primordial que les interventions posées soient prévues en fonction du niveau de maturation des élèves, tout en tenant compte de leur zone proximale de développement (Raby & Charron, 2016). Intervenir dans cette zone signifie qu'il faut permettre aux enfants de relever des défis raisonnables et d'accomplir les tâches par eux-mêmes afin de stimuler un engagement de leur part (Vygotsky, 1987).

Prévoir un étayage efficace et des zones de jeu stimulantes

Puisque la méthode privilégiée pour ce projet d'intervention était l'apprentissage ludique, mon rôle était d'abord et avant tout d'offrir un étayage efficace aux enfants (Piaget, 1975). L'étayage se veut un processus de co-construction qui consiste à accompagner l'enfant pendant qu'il est en action (Piaget, 1975). Cette approche lui permet de prendre des initiatives et de faire des choix tout en étant guidé par des commentaires, des questionnements et l'aide de l'enseignant(e). En considérant le niveau de l'enfant comme point de départ pour ses interventions, l'adulte arrive, sans pour autant prendre le contrôle de la situation, à amener l'enfant plus loin dans ses apprentissages (Hirsh-Pasek & al., 2009). Le rôle de l'adulte peut aussi s'exécuter de façon plus indirecte. Dans une classe de maternelle, par exemple, il est pertinent d'enrichir l'environnement avec des objets ou des jeux qui offrent à l'enfant plusieurs opportunités d'exploration (Hirsh-Pasek & al., 2009). Les premiers éléments de ma planification comprenaient donc du matériel varié à ajouter progressivement aux différents coins des jeux libres afin que les élèves les découvrent par eux-mêmes. Il est important de savoir que la période de jeux libres est un parfait prétexte pour que l'enseignant observe les élèves alors qu'ils interagissent naturellement avec leur environnement (Hirsh-Pasek & al., 2009). Il faut donc éviter d'être passif ou d'accomplir d'autres tâches dans la classe pendant ce moment précieux de la journée (Raby & Charron, 2016).

Une fois que l'environnement de la classe est enrichi, on peut guider les enfants pendant qu'ils jouent en commentant ce qu'ils découvrent, en posant des questions ouvertes sur leurs agissements et processus (Hirsh-Pasek & al., 2009). On peut aussi le faire en modélisant nous-mêmes de nouvelles façons d'utiliser le matériel (Hirsh-Pasek & al., 2009).

C'est donc ce que j'ai fait dans ma classe; j'ai ajouté du matériel et apporté des rétroactions tout au long de l'activité des élèves.

Pour travailler la motricité globale, mon enseignante associée et moi avons placé des jeux d'équilibre et d'agilité (planches d'équilibre, cerceaux, etc.) à la disposition des élèves. J'effectuais une rotation de ce matériel une à deux fois par mois. J'avais la chance d'avoir accès à un couloir derrière ma classe, alors ce fût l'endroit idéal pour que les élèves aient l'espace nécessaire pour bouger.

Pour travailler davantage la motricité fine, nous avons préparé des cartes plastifiées de « défis pâte à modeler » ainsi que des fiches détaillant diverses sculptures par étape. Un coin de bricolage libre a également été aménagé. Les bacs d'outils et de matériaux contenaient des perforatrices de différentes formes, résistance et grosseur, des autocollants, des bâtonnets, etc. Les enfants sont très créatifs, nul besoin de chercher trop loin pour trouver du matériel qu'ils aimeront utiliser; des retailles de cartons colorés, des pâtes alimentaires, des paillettes du magasin à un dollar et ils savent comment changer le tout en chef-d'œuvre.

Pendant quelques semaines, j'ai également exploité le thème des dinosaures. J'ai alors sauté sur l'occasion pour sortir le bac à sable de mon enseignante associée et changer le coin cuisine en site de fouille archéologique. J'y ai placé des billes, des figurines, des os en plastique commandés sur internet, des pinceaux et des pelles. Ce coin était parfait pour la stimulation sensorielle et le développement de la motricité fine des élèves, qui passaient la période à cacher des objets, à tâter le sable et à balayer les fossiles pour les exposer. Ce type d'expérience sensori-motrice est fondamentale dans le développement des enfants (Léger, 2003). Elles contribuent chez lui à la construction des concepts d'espace et de temps et sont donc très pertinentes à ajouter au quotidien d'une classe de maternelle (Léger, 2003). Le bac à sable n'est toutefois pas notre seule option pour une telle activité. Dans le cas où l'on manquerait d'espace ou de matériel, on peut utiliser des bacs à vaisselle et des boîtes de rangement en plastique et les remplir de riz ou de légumineuses pour un effet semblable. La variété dans la grosseur et dans le poids des objets peut s'avérer bénéfique pour enrichir l'expérience des élèves (Léger, 2003).



En circulant dans chaque espace de jeu, j'ai pu faire de l'étaillage et soutenir les élèves dans leur exploration des mouvements et des tâches motrices. Pour les jeux dans le sable, par exemple, j'ai modélisé des manières de gratter délicatement le sable afin de sentir s'il y avait un objet caché en dessous. J'ai pu demander aux enfants s'il y avait d'autres manières de savoir si un fossile se cachait dans le sable. Deux élèves ont découvert qu'en laissant couler doucement le sable dans deux pelles, on peut trouver des objets parce qu'on le sent tomber sur la pelle du bas.



Rester flexible dans les activités quotidiennes

Bien que les jeux libres occupent une place importante au sein de la classe de maternelle, il ne faut pas négliger l'importance des autres activités quotidiennes. Les jeux dehors, les ateliers et les routines peuvent aussi être organisés de façon ludique et signifiante afin de créer des expériences flexibles qui ont les intérêts des élèves en leur centre (Hirsh-Pasek & al., 2009). En laissant plus de contrôle à l'enfant sur ce qu'il accomplit en classe, on encourage son autonomie et son estime de soi (Hirsh-Pasek & al., 2009), deux éléments qui avaient grandement besoin d'être travaillés dans ma classe. On peut aussi prévoir des activités en petits groupes pour permettre une interaction asymétrique entre les élèves plus ou moins avancés, ce qui stimule davantage le développement de leurs habiletés (Piaget, 1975).

De surcroît, la création de contextes signifiants pour l'enfant favorise aussi un meilleur engagement de sa part (Hirsh-Pasek & al., 2009). C'est pourquoi les bricolages peuvent être une occasion de permettre à l'élève de fabriquer quelque chose qu'il va utiliser chez lui (napperon, décoration, porte-crayon, etc.) et montrer à ses parents. De tels projets laissent la place aux choix et aux idées de l'élève et contribuent à ce qu'il persévère davantage (Hirsh-Pasek & al., 2009). Le tableau 1 comprend les éléments qui ont été apportés aux activités de la classe afin de les rendre plus flexibles tout en assurant que les élèves soient amenés à bouger et à relever des défis raisonnables.

Tableau 1. Changements apportés aux activités quotidiennes de la classe

Routines	- Ajout d'une routine de motricité en fin de journée en plus de celle du matin (dé géant des positions, exercices d'équilibre, etc.).
Jeux dehors	- Prolongation de la période de jeux extérieurs l'après-midi (au moins 30 minutes).
Heure du conte	- Intégration d'histoires actives avec vidéo au TNI au moins deux fois par semaine (selon l'énergie et la disponibilité des élèves).
Ateliers	- Planification de plusieurs ateliers visant la motricité fine ou globale pour chaque série de 5 ateliers (peinture au doigt, traçage et découpage libre, etc.).
Bricolages	- Planification de projets de bricolages que l'élève peut apporter à la maison et qui lui permettent de faire des choix.

Une aide précieuse : les personnes-ressources

Pour organiser un projet d'intervention ou pour pallier les difficultés de notre groupe, il ne faut surtout pas hésiter à consulter les personnes-ressources de notre école. La collaboration avec les spécialistes et les professionnels facilite considérablement la tâche de trouver les interventions appropriées et le temps pour les poser.

Pour ma classe, j'ai pu consulter un ergothérapeute alors qu'il effectuait son dépistage dans notre école au début de l'année scolaire. J'ai eu la chance de lui poser mes questions et il m'a suggéré des capsules vidéo sur Internet, des documents à télécharger contenant une description détaillée des mouvements à intégrer à la routine en fonction de ce qui devait être travaillé et plus encore. L'éducatrice spécialisée qui était présente une partie de la journée dans ma classe fut également d'une grande aide, car elle pouvait sortir les élèves en groupe de besoins afin d'intervenir de façon ciblée. L'enseignante d'éducation physique a également été d'une aide précieuse. En discutant des besoins des élèves de l'école au niveau de l'activité physique, elle a accepté d'organiser des pauses actives le matin dans le gymnase. Les élèves se réjouissaient de ces périodes hebdomadaires qui leur permettaient d'essayer de nouveaux jeux et de dépenser leur énergie avant d'arriver en classe.



Construire un échancier afin d'assurer une progression au fil des semaines

Quand on veut intervenir sur le plan sensoriel et moteur en maternelle, les ressources et les idées ne manquent pas. Il faut toutefois être conscient que le développement moteur de l'enfant est hiérarchisé (Raby & Charron, 2016); il suit un ordre général voulant que le développement de la motricité globale (tonus, mouvements en extension, etc.) se développe avant les habiletés motrices (préhension d'un crayon, force des mains et des doigts, etc.). Il est donc important d'organiser l'ensemble de nos interventions en fonction de cet ordre pour assurer une progression réelle des élèves.

Le tableau 2 synthétise l'ensemble des interventions qui étaient envisagées pour le projet. Le tableau 3 est un échancier construit à partir de ces interventions et du nombre de semaines sur lesquelles le projet allait se dérouler. Le premier mois vise surtout le développement de la motricité globale et les activités semi-dirigées ciblant davantage la motricité fine sont prévues seulement à partir de la quatrième semaine du projet afin de rendre les objectifs plus réalistes.

Tableau 2. Résumé et catégorisation des interventions

Interventions en lien avec la motricité globale
<ul style="list-style-type: none"> - Ajout de matériel d'équilibre et d'agilité pendant les jeux libres; - Intégration d'histoires actives et de danse quelques fois par semaine (avec capsules vidéo pour pouvoir imiter les mouvements); - Pauses actives occasionnelles au gymnase pendant le battement du matin (jeux planifiés par l'enseignante d'éducation physique); - Parcours actif dans l'école par groupe de besoins (avec la TES); - Prolongation du temps de jeu extérieur en après-midi.
Interventions en lien avec la motricité fine
<ul style="list-style-type: none"> - Bacs de manipulation en jeux libres (chercher des objets dans du riz ou du sable); - Idées de créations de pâte à modeler imagées, séparées en étapes et imprimées dans le bac prévu à cet effet; - Ouverture d'un coin de bricolage libre avec poinçons, outils et matériaux variés pendant les jeux libres; - Jeux de manipulation avec des pinces à résistances variées pendant les ateliers et les routines de motricité; - Ateliers de peinture au doigt, de tracés variés et de découpage.

Tableau 3. Échancier

Périodes d'intervention	Interventions prévues	Objectifs généraux
Première et deuxième semaines	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichissement de l'environnement - Deux histoires actives - Danse (reproduction/reconnaissance de mouvements). 	<ul style="list-style-type: none"> - Introduire les élèves à de nouvelles séquences de mouvements globaux/positions.
Troisième semaine	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique de nouvelles positions dans les routines de motricité. - Pauses actives (gymnase). - Ateliers de stimulation sensorielle (peinture à doigts, pâte à modeler, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire des positions et mouvements par imitation ou de façon guidée. - Accroître l'agilité et le tonus.
Quatrième semaine	<ul style="list-style-type: none"> - Suite des ateliers de stimulation sensorielle. - Ajout de matériel de fabrication de colliers/bracelets pendant les jeux libres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stimuler les mains et les doigts des élèves pour les rendre plus conscients de ce qu'ils touchent, de ce qu'ils tiennent et de la force qu'ils exercent sur des objets.
Cinquième et sixième semaines	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers de motricité (fouille archéologique, bricolage, papier bouchonné, etc.). - Jeux de motricité au tapis avec des pinces. 	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer les muscles des mains, du corps et des doigts.
Septième et huitième semaine	<ul style="list-style-type: none"> - Concentration des évaluations pour comparer les habiletés des élèves au début et à la fin. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des habiletés des élèves (tonus, équilibre, préhension d'un crayon, etc.).

Résultats et conclusion

Au cœur de l'éducation au préscolaire, le développement des habiletés motrices nécessite des interventions adaptées aux besoins et aux forces de chacun des élèves. Pour ceux qui rencontrent des difficultés dans cette dimension de leur développement global, la persévérance et l'autonomie peuvent s'avérer des défis importants.

À l'issue du projet, on a pu constater une meilleure participation des élèves aux activités motrices. De plus, ils adoptaient une meilleure posture pendant les travaux aux tables et réalisaient les activités avec persévérance et efforts. L'approche ludique a non seulement permis de stimuler l'intérêt et l'engagement des élèves (Hirsh-Pasek & al., 2009), mais également d'imbriquer une grande variété d'activités motrices au quotidien de la classe. Pour ce faire, il reste essentiel de considérer l'importance de l'étayage, l'expertise des personnes-ressources et la nature hiérarchisée du développement moteur.

Or, certaines limites demeurent. D'abord, il peut être difficile de se procurer le matériel d'équilibre et d'agilité, puisque ce ne sont pas toutes les écoles qui en disposent. Il peut également être ardu de trouver l'espace nécessaire pour que les élèves explorent suffisamment le matériel et les mouvements. De plus, il est primordial de prévoir le temps nécessaire à la récolte de traces (photos, vidéos, notes personnelles, etc.), sans quoi la progression des élèves est difficile à évaluer. Néanmoins, on peut affirmer que l'approche ludique facilite l'atteinte des objectifs fixés au début du projet, soit d'amener les élèves à développer leurs habiletés motrices de façon volontaire à l'aide d'activités ludiques et flexibles.

Références

- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*. New York: Oxford University Press.
- Institut National de la santé publique du Québec. (2021). *L'utilisation des écrans en contexte de pandémie COVID-19—quelques pistes d'encadrement*. Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/publications/3015-utilisation-ecrians-pistes-encadrement-covid19>
- Léger, M. (2003). *L'éducation sensorielle : comment explorer les sens à l'école?* [Mémoire de maîtrise, Insitut universitaire de formation des maîtres de Bourgogne] Espe-U Bourgogne https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03_0160277P.pdf
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Raby, C. et Charron, A. (2010). *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global* (2e édition).
- Vygotsky, L. (1987). *Zone of proximal development*. Repéré à <http://www.kerrimuirps.vic.edu.au/Learning/Article-Zone-of-Proximal-Development-L-Vygotsky.pdf>



L'INTÉGRATION DES PAUSES ACTIVES EN CLASSE ; UN OUTIL GAGNANT!

KATHERINE ALLARD



Introduction

Lors de mon dernier stage à l'éducation préscolaire dans le cadre de mon baccalauréat, j'ai remarqué qu'il était difficile pour les élèves de se concentrer sur certaines tâches, surtout lorsque celles-ci étaient ardues et longues. Lors de ce stage, j'étais dans une très petite classe dans laquelle devaient cohabiter 18 élèves. Ces derniers n'avaient pas beaucoup d'espace pour bouger et il y avait très peu de jeux libres. De plus, nous allions dehors que 2 ou 3 fois par semaine. J'ai vite remarqué que les élèves avaient beaucoup de difficulté à rester assis et en silence lorsqu'il leur était demandé. Même lors de la période de lecture d'une histoire, alors qu'ils venaient de terminer la détente, leur attention se dirigeait sur autre chose après 10 minutes. De plus, lors des ateliers individuels, plusieurs élèves fredonnaient des mélodies, ce qui devenait grandement problématique pour la concentration des autres. Après quelques discussions au sujet des comportements observés en classe avec des professionnels présents dans l'école, nous en sommes venus à la conclusion qu'il y avait désorganisation lorsque les élèves étaient en surcharge cognitive. Je ne voyais qu'une solution à cette problématique : planifier des moments pour permettre aux élèves de bouger.

Est-ce que les pauses actives en classe ont un impact positif sur la capacité d'attention des élèves de la maternelle?

À travers mon expérience de stage et mes nombreuses recherches, j'ai pu découvrir que l'agitation des élèves peut être causée par de nombreux facteurs. En effet, l'attention et la charge cognitive des élèves peuvent avoir un impact sur la dynamique du groupe et la réussite des élèves. Heureusement, il existe de nombreuses solutions afin d'aider les élèves et créer un espace de travail propice aux apprentissages. Dans cet article, je définirai d'abord les concepts d'attention et de surcharge cognitive qui sont fortement liées et qui influencent grandement le rendement scolaire des élèves. Ensuite, je vous partagerai les bienfaits des pauses actives en classe en me basant sur mon expérience personnelle et sur les données probantes de la littérature scientifique en éducation.



Le concept d'attention chez l'enfant de 5 ans

Tout d'abord, définissons l'attention. Il s'agit d'un processus cognitif complexe. Le rôle de l'attention est d'intervenir au niveau de nos fonctions cognitives. Elle nous permet d'organiser nos idées et de vérifier si nos actions sont adéquates dans une situation donnée. (Vieira, 2013). L'enfant d'âge préscolaire se retrouve constamment dans des situations qui nécessitent son attention. Il doit écouter les consignes de l'adulte tout en omettant les distractions qui l'entourent; un ami qui bouge, quelqu'un qui entre dans la classe, un ami qui parle en même temps que l'enseignante, etc. Un enfant qui est attentif est un enfant qui est en mesure de cibler les éléments de son environnement auxquels il doit accorder une plus grande importance. (Duval, 2019)

D'autre part, le niveau d'attention des élèves peut varier à de nombreuses reprises au courant de la journée. En effet, elle atteindrait son seuil maximal en fin d'avant-midi, vers 10h30 ou 11h pour ensuite diminuer en début d'après-midi, de 13h à 14h et pour finalement augmenter de nouveau entre 15h et 16h. (Vieira, 2013)

L'attention des élèves peut également varier en fonction de l'activité qui leur est proposée. Une tâche longue et complexe nécessite un niveau attentionnel plus élevé qu'une tâche courte et simple. Par contre, il est important de tenir compte des capacités des élèves, en effet, une tâche trop simple pourrait faire diminuer leur niveau de motivation qui est essentielle à une attention efficace. (Vieira, 2013)

Manifestation de l'inattention chez les élèves

Un élève qui n'est pas attentif cherchera à distraire les autres, il ne sera pas complètement engagé dans son travail et son attention sera fragile. Le moindre stimulus externe suffira pour le faire décrocher de la tâche. (Binet, 2004) Il arrive souvent que l'enfant inattentif bouge beaucoup, qu'il « joue avec des objets » ou qu'il se lève sans raison. Les éléments causant l'inattention peuvent être nombreux. Il peut s'agir d'un manque de motivation de la part de l'élève, d'une charge cognitive trop importante pour l'enfant, ou encore, d'un réel problème au niveau attentionnel. Toutefois, je tiens à mentionner que ce dernier élément ne sera pas traité dans cet article.

La surcharge cognitive, qu'est-ce que c'est?

Pour bien comprendre ce qu'est la surcharge cognitive, il faut d'abord savoir que notre cerveau enregistre les nouvelles informations qui lui sont transmises grâce à la mémoire de travail qui traite activement l'information reçue, mais aussi grâce à la mémoire à long terme qui emmagasine l'information. La mémoire de travail est très limitée et les informations qu'elle reçoit sont rapidement perdues si elles ne sont pas mises à jour après quelques secondes. Elle filtre toutes les informations qui lui sont transmises et transmet les plus importantes à la mémoire de travail. La mémoire à long terme, quant à elle, a une capacité de stockage quasi illimitée. Les informations qu'elle reçoit peuvent être conservées pendant plusieurs jours. (Dumont, Istance et Benavides, 2010). Plusieurs informations sont traitées par notre cerveau en permanence. Toutefois, la mémoire de travail ne peut traiter plus de 7 informations à la fois. (Miller, 1956; cité par Roulois, 2011) De ce fait, lorsque nous sommes entourés de plusieurs stimuli et que nous essayons d'assimiler tout ce qui se passe autour de nous, il est facile d'entrer en surcharge cognitive. C'est-à-dire qu'il y a trop d'informations à traiter et que notre mémoire de travail n'est pas en mesure de bien fonctionner.

Dans un contexte scolaire, la surcharge cognitive peut se produire lorsqu'un élève a des difficultés. Prenons l'exemple de l'élève dyslexique qui éprouve de grandes difficultés en lecture. Si nous le mettons devant une situation de problème mathématique, son cerveau se concentrera d'abord sur la tâche de lecture et l'enfant tombera rapidement en surcharge cognitive. Il n'aura donc plus l'énergie nécessaire pour faire un raisonnement mathématique, du moins si nous ne lui avons pas apporté d'aide pour la lecture. Un élève faisant face à un sentiment d'incompétence n'aura pas la motivation nécessaire à l'exécution de la tâche.

Certains enfants, dans de telles situations, auront tendance à se désorganiser afin d'éviter une tâche qui leur semble trop difficile. (Gouvernement du Québec, 2015)

Dans ma classe de stage, c'est exactement ce qui se passait. Les élèves devaient se concentrer sur une même tâche pendant un long moment, soit environ de 30 à 45 minutes. En revanche, comme les enfants de 5 ans peuvent maintenir leur attention pendant environ 20 minutes, ils entraient rapidement en surcharge.



Les pauses actives, une réponse à la surcharge cognitive!

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) recommande que les enfants de 5 à 17 doivent faire 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à élevée, chaque jour. En plus d'être excellente pour la santé globale de l'enfant, l'activité physique a des impacts très importants sur le cerveau. Tout d'abord, lorsque nous pratiquons une activité physique, nous augmentons le niveau d'oxygène du cerveau, ce qui résulte en une augmentation du flux sanguin. De plus, le cerveau « sécrète des neurotransmetteurs et des neurohormones telles que la dopamine. (Wagener, N.D.) La dopamine est une hormone naturelle qui est essentielle au bon fonctionnement moteur et cognitif. (Plamondon et al. 2020)

Comme le temps est une denrée rare dans nos écoles et que le programme est déjà chargé, un des meilleurs moyens pour faire bouger les jeunes demeure probablement l'instauration des pauses actives en classe. La pause active est une courte période d'activité physique, modérée à soutenue, d'environ cinq à quinze minutes. Elle est utilisée dans plusieurs classes. (Bérubé, M-C. 2017)

Elle apporte plusieurs bienfaits sur le comportement et les apprentissages. On remarque aussi des impacts positifs sur les saines habitudes de vie et le comportement actif des élèves à l'extérieur de l'école. (Bérubé, M-C. 2017)

Quand, comment et quelle durée?

La pause active peut être effectuée à n'importe quel moment de la journée. En effet, nous pouvons décider de placer la pause active à la fin d'une leçon, avant un examen, ou encore, lors d'une leçon ou d'un exercice de longue durée. (Delk et al. 2014) Pour ma part, je faisais des pauses actives dès que j'en avais l'occasion, mais surtout après des moments lors desquels les élèves étaient assis pendant une certaine durée.

Certaines pauses actives étaient planifiées alors que d'autres étaient improvisées. Je prenais régulièrement le pouls de mon groupe et dès que je sentais qu'ils avaient besoin de bouger ou que leur attention était détournée de la tâche, je les arrêtais et nous faisons une pause active.

La pause active peut être perçue comme une activité physique permettant aux élèves de bouger et dépenser leur énergie pour mieux se recentrer sur la tâche par la suite. Elle peut également prendre la forme d'enseignement actif. Dans ce dernier cas, l'activité physique s'insère dans l'activité d'apprentissage. En d'autres mots, les enfants apprennent en bougeant. Dans ma classe de stage, j'ai beaucoup favorisé la première option.

Les principales caractéristiques de la pause active	
Simple	Plusieurs vidéos sont disponibles sur différentes plateformes pour permettre aux élèves de bouger gratuitement. Il peut s'agir d'un vidéo de danse, d'une histoire interactive ou encore, d'une vidéo de yoga. Ces vidéos sont souvent simples et très adaptées aux enfants. Ils n'ont donc pas besoin d'avoir de grandes habiletés physiques pour pouvoir y participer. Comme il est possible de projeter les vidéos au TBI, la pause active est facilement réalisable dans la classe.
Faible coût	
Sans planification	
Efficace	
Se fait dans la classe	

La gestion de classe, un concept clé dans l'implantation de pauses actives!

Une enseignante qui a une bonne gestion de classe est facilement en mesure d'établir un contexte propice à l'apprentissage. (Archambault, J. et Chouinard, R. (1996) L'enseignante a le rôle et le devoir de planifier des situations d'apprentissages qui garderont les élèves engagés. Des élèves désengagés et distraits ne pourront pas se concentrer sur l'activité ou la tâche à réaliser. Parfois, nous planifions des situations d'apprentissages très longues et plusieurs élèves décrochent à cause de la charge cognitive trop importante. Il devient alors intéressant de prévoir un temps d'arrêt à la moitié de la durée prévue pour l'activité afin que tout le monde puisse se recentrer. Dans ce sens, les pauses actives peuvent être considérées comme des interventions permettant de prévenir l'indiscipline chez les élèves, elles agissent ainsi de moyen permettant de diminuer la charge cognitive, donc de favoriser l'attention.

Mon expérience personnelle

Lorsque j'ai décidé d'intégrer les pauses actives dans mes journées de stage, ma plus grande inquiétude était de manquer de temps. Au préscolaire, il y a beaucoup de transitions et chacune d'entre elles est très longue, surtout en début d'année. Je ne voyais pas à quel moment de la journée j'allais pouvoir prendre du temps pour faire bouger les élèves. Je me suis vite rendu compte que le fait d'intégrer des pauses actives à la routine était très bénéfique autant pour moi que pour les élèves.



De plus, comme mon stage était d'une durée de 16 semaines et que je n'ai pas commencé les pauses actives dès le début de l'année, les traces que j'ai pu recueillir s'étendent sur une courte période de temps, soit 8 semaines. J'ai choisi d'observer les élèves lors des ateliers individuels et avant l'instauration des pauses actives, ils commençaient à se désorganiser après plus ou moins 12 minutes. Je devais alors gérer beaucoup de comportements inadéquats, il y avait des élèves qui dérangent les autres, qui ne faisaient pas le travail demandé en plus de faire beaucoup de bruit. J'ai donc commencé à mettre des pauses actives après 10 minutes d'ateliers individuels. J'ai tout de suite vu une différence. Au début, il a fallu que je mette beaucoup d'emphasis sur l'importance du retour au calme après la pause active (respiration, courte méditation). Par contre, j'ai vu un réel changement chez les élèves. Après la pause active, ils étaient en mesure de se remettre au travail et j'avais à gérer beaucoup moins de comportements inappropriés. Il n'y avait plus de bruits de bouche ou d'élèves qui fredonnent. Nous étions en mesure de faire des ateliers pendant plus ou moins 45 minutes, avec une pause active avant de débiter et à la moitié de la durée.



Bien que je sois dans le milieu de l'éducation depuis le début de mon baccalauréat et que je sache ce qu'est l'attention, il a été difficile pour moi de faire ressortir les caractéristiques d'un enfant attentif. Il est souvent plus simple de remarquer les caractéristiques de l'enfant inattentif.

Dans leur recherche intitulée *Caractéristiques du développement de l'attention chez des enfants du préscolaire selon des enseignantes*, Charlaïne St-Jean, doctorante en éducation, et André C. Moreau, Ph. D., professeur en éducation, ont établi une liste explicite des comportements observables de l'enfant attentif. Voici donc la liste simplifiée de ceux-ci :

Les caractéristiques de l'enfant attentif :

- Il s'adapte bien aux nouvelles routines;
- Il est autonome dans son travail;
- Il est concentré sur sa tâche ou son jeu;
- Il regarde la personne qui parle (enseignante ou autre élève);
- Il gère bien son temps (lors de l'habillage et du rangement);
- Il respecte les règles de la classe, par exemple lever la main ;

Je me suis donc basée sur ces caractéristiques pour observer les changements dans l'attention des élèves suite à l'intégration des pauses actives.

J'ai immédiatement remarqué qu'il était plus facile d'effectuer les routines et les rassemblements après les pauses actives. Il y avait beaucoup plus d'élèves qui regardaient la personne en train de parler et ils étaient en mesure de mieux me répéter les consignes lorsque je leur demandais. De plus, beaucoup moins d'élèves parlaient en même temps que moi et je n'avais plus à toujours leur rappeler de lever la main avant de prendre la parole. Comme nommé plus haut, les périodes d'ateliers étaient beaucoup plus longues et efficaces lorsque je faisais une pause active au milieu de la durée prévue. Les élèves avaient beaucoup plus confiance en leurs capacités et ils demandaient beaucoup moins d'aide, je sentais qu'ils étaient plus autonomes et que la charge cognitive était considérablement diminuée.

Conclusion

Somme toute, bien que l'attention des élèves en classe puisse être influencée par de nombreux facteurs, tels que les nombreux stimuli de l'environnement et la surcharge cognitive, je crois qu'il est juste de dire que les pauses actives en classe un gros impact positif sur la capacité d'attention des élèves. En effet suite à l'analyse des ouvrages scientifiques et des observations que j'ai pu faire pendant mon stage, les informations recueillies vont dans ce sens. Comme nommé précédemment, l'activité physique agit sur le cerveau et lui permet de libérer des hormones favorisant l'attention. Toutefois, il me semble important de nommer que les données que j'ai recueillies lors de mon stage ne sont pas exhaustives. Elles ont été compilées sur une très courte durée et ne permettent pas de vérifier l'effet à long terme des pauses actives sur l'attention des élèves. Finalement, je trouve important de varier la nature des pauses actives afin de répondre aux besoins et intérêts des élèves de la classe. Je compte bien intégrer les pauses actives à ma pratique enseignante afin de découvrir d'autres bienfaits qu'elles peuvent avoir à long terme.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). Vers une gestion éducative de la classe. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Bérubé, M.-C. (2017). La pause active comme outil pédagogique pour favoriser les apprentissages. *Revue professionnelle vivre le primaire*, 30 (1), 72-74
- Binet, A. (2004). Attention et adaptation. In: *L'année psychologique*. 1899 vol. 6. pp. 248-404, Repéré à : https://www.persee.fr/doc/ASPDF/psy_0003-5033_1899_num_6_1_3114.pdf
- Cotter, C. (2016). L'impact d'une leçon d'EPH sur l'attention soutenue des élèves. Repéré à : https://doc.rero.ch/record/305634/files/md_ms1_p29731_2016.pdf
- Delk, J., Springer, A. E., Kelder, S. H. et Grayless, M. (2014). Promoting Teacher Adoption of Physical Activity Breaks in the Classroom: Findings of the Central Texas CATCH Middle School Project. *The Journal of School Health* , 84(11), 722-30. <http://doi.org/10.1111/josh.12203>
- Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (2010). Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Éditions OCDE, Paris. Repéré à : <https://doi.org/10.1787/9789264086944.fr>.
- Duval, S. (2019). L'attention chez l'enfant de 3 à 7 ans. Repéré à : <https://passetemps.com/blogue/l-attention-chez-l-enfant-de-3-ans>
- Gouvernement du Québec. (2015). Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Plamondon, A et al. (2020) L'impact de l'activité physique sur les sphères motrice, sociale et scolaire du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité : l'état de la question. *IOSR Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS)*, 9 (1), pp.30-37 Repéré à : <https://zone.biblio.laurentian.ca/bitstream/10219/3485/1/Plamondon%20Mastronardi%20et%20Kpaza%20IOSR%20JNHS%202020.pdf>
- Poissant, H., Falardeau, M., & Poëllhuber, B. (1993). L'ATTENTION EN CLASSE: FONCTIONNEMENT ET APPLICATIONS. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 28(002). Repéré à : <https://mj.e.mcgill.ca/article/view/8103>
- Roulois, P. (2011). Les capacités de la mémoire de travail. Repéré à : <https://neuropedagogie.com/memoire-de-travail/capacite-de-la-memoire-de-travail.html>
- St-Jean, C. et Moreau, A. C. (2016). Caractéristiques du développement de l'attention chez des enfants du préscolaire selon des enseignantes. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(1), 38-49
- Vieira, A. (2013). Attention et pédagogie. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862204/document#:~:text=de%20mon%20m%C3%A9moire,-1,2%20Un%20maillo%20essentiel%20%C3%A0%20l'apprentissage%20%3A,attention%20influence%20donc%20l'apprentissage.&text=dans%20la%20mise%20en%20place%20de%20son%20attention.>

SOUTENIR LA PROGRESSION DES ÉLÈVES EN LIEN EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DES HABILITÉS DE MOTRICITÉ FINES. D'ACCORD, MAIS COMMENT?

DOMINIQUE DUFOUR



Introduction

Le développement des habiletés de motricité fine représente un défi important pour bon nombre d'enfants d'âge préscolaire. On suspecte des difficultés de motricité fine chez l'enfant qui a de la difficulté à tenir son crayon, à reproduire des lettres ou des formes, à manipuler des ciseaux ou à utiliser ses deux mains de façon complémentaire pour aiguïser ses crayons ou attacher les attaches de ses vêtements. (April et Charron, 2013) Une avenue fréquemment mise de l'avant par les ergothérapeutes afin de pallier ses difficultés repose sur la pratique quotidienne et soutenue d'activités en lien avec le développement des habiletés de motricité fine (et de motricité globale!) En effet, la répétition des gestes a toute son importance dans l'apprentissage et c'est en répétant que l'enfant ancre un savoir de façon durable. (Ferland, 2004) Mais de quelle façon, en tant qu'enseignant, pouvons-nous soutenir l'enfant à travers ce processus d'apprentissage? Dans cet article, nous nous intéresserons particulièrement à l'importance de soutenir et de d'évaluer de façon régulière la progression des élèves en lien avec les habiletés de motricité fine. Nous tenterons également de mettre en lumière les pratiques probantes en lien avec l'observation et l'évaluation de la progression des élèves.

Intégrer les habiletés de motricité fines et globales en maternelle s'avère essentiel, car beaucoup d'enfants ne seraient pas assez actifs pour atteindre leur plein potentiel moteur. (Goldfield, Harvey, Grattan et Adamo, 2012)

De plus, la qualité et la quantité des expériences motrices que l'enseignante fait vivre à l'enfant se révèlent déterminantes dans le développement des habiletés de motricité fine. (Paolletti, 1999)

Afin d'obtenir un portrait détaillé de la progression et de l'acquisition de ces habiletés par l'enfant, il importe donc d'intégrer ces dernières au quotidien dans la classe. L'enseignante peut ainsi améliorer la qualité de l'environnement éducatif de plusieurs façons. Par exemple, elle peut créer des conditions favorables à la pratique en aménageant la classe pour la rendre plus stimulante sur le plan moteur ou en variant fréquemment le matériel de jeu moteur. Elle peut réserver du temps pour permettre aux enfants de vivre des expériences motrices en planifiant quotidiennement des activités de motricité et en intégrant des pauses actives à l'horaire de la journée. Enfin, elle peut offrir du soutien et des encouragements constants. (Paoletti, 1999)

Dans mon milieu de stage, une classe de maternelle 5 ans dans laquelle plusieurs élèves présentaient, à un certain degré, des difficultés en lien avec les habiletés motrices, j'ai pu observer que ces pratiques sont effectivement à privilégier si l'on souhaite être en mesure d'offrir le maximum d'opportunités d'apprentissage aux enfants et recueillir les traces nécessaires à l'évaluation de leur progression.

L'importance du soutien et de l'évaluation de la progression de l'élève

Pourquoi accorder une telle importance aux traces recueillies et aux observations? J'ai pu observer, dans mon milieu de stage, qu'il est parfois ardu de trouver le temps de noter et d'organiser les observations au quotidien (observations qui seront primordiales lors de l'évaluation). Les journées chargées et la tâche grandissante privent trop souvent les enseignantes de moments privilégiés leur permettant d'établir un portrait détaillé des habiletés motrices de leurs élèves.

Nous savons toutefois que l'observation et l'évaluation, qui consistent à porter un regard et un jugement sur les apprentissages de l'élève, permettent de recueillir et d'interpréter des données en vue de répondre à des décisions pédagogiques (Hubert, 2015). Spécifions toutefois que l'évaluation au préscolaire se démarque par le fait qu'elle se fait principalement par l'écoute et l'observation. Ce sont ces observations de la progression de l'élève qui permettent à l'enseignante d'offrir des rétroactions de qualité ciblées et efficaces dans le but de favoriser le développement des habiletés de motricité de l'enfant. De plus, tel que mentionné par Meyer (2010) : « Ce n'est pas pour catégoriser les enfants, ou pour comptabiliser leurs difficultés qu'on les évalue en classe maternelle; mais pour pouvoir formuler des hypothèses pédagogiques sur les origines de ces difficultés, et construire des remédiations qui permettent à l'enfant de dépasser ces difficultés. »

Ainsi, peut-on prétendre soutenir de façon efficace la progression des élèves sans une observation et une évaluation planifiée, soutenue et régulière du développement de leurs habiletés ?

Organiser l'observation et l'évaluation de la progression des élèves en lien avec les habiletés de motricité

En lien avec la recherche en éducation, mais également avec mes observations et les traces recueillies dans ma classe de stage par rapport au soutien et à l'évaluation de la progression de l'élève :

1. Ces moments clés se doivent tout d'abord d'être planifiés. De cette façon, il est infiniment plus facile d'y accorder le temps nécessaire. Ajouter ces périodes d'observation et d'évaluation au semainier ou à la planification mensuelle permet d'organiser les ressources (de temps, de matériel et de gestion de classe) en conséquence.

2. Il est approprié et souhaitable d'effectuer une évaluation initiale des habiletés de l'élève. Évaluer le niveau initial de développement des habiletés de motricité des enfants permet, d'abord, de valider le choix des habiletés à travailler et ensuite, de planifier des activités pertinentes à leur progression. (Rigal, 2003)

3. L'observation et l'évaluation de la progression doivent être complètes. C'est-à-dire, il est important de recueillir les données et les constats de façon régulière. Ces observations doivent également provenir de sources variées. Par exemple, de grilles d'évaluation générales ou plus détaillées, de productions des élèves (dessins, bricolages, etc.) ou encore de photographies et de vidéos capter à différents moments. Ces observations doivent préférablement provenir de divers contextes. Par exemple, lors d'activités libres, lors d'activités dirigées, à l'intérieur comme à l'extérieur. (Hands, 2002)

4. N'oublions pas finalement que l'observation et l'évaluation se devraient toujours d'être positive, bienveillante et ayant pour but de soutenir l'élève dans sa progression.

Conclusion

Nous connaissons ainsi les avantages d'un environnement propice à la pratique quotidienne des habiletés de motricité fine au sein de la classe, de même que l'importance de l'observation, de l'évaluation et du soutien à la progression de l'enfant. Nous avons également tenté de présenter les éléments primordiaux de l'observation et de l'évaluation efficace de la progression des élèves. Retenons que le temps, la pratique et l'évaluation sont les clés de l'acquisition des habiletés de motricité fine au préscolaire.

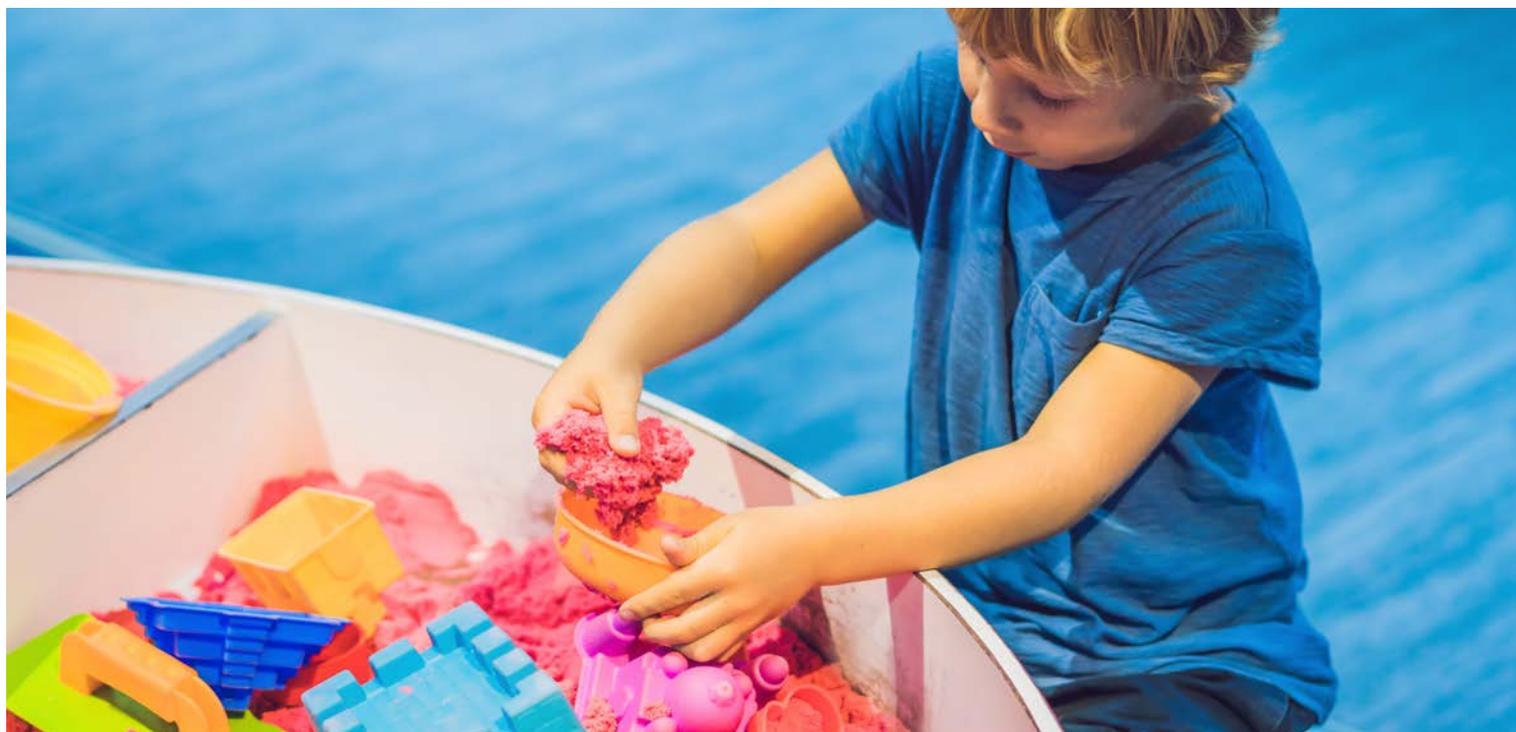
Références

- April, J. et Charron, A. (2013). L'activité psychomotrice au préscolaire : activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant. Montréal. Chenelière Éducation.
- Ferland, F. (2004). Le développement de l'enfant au quotidien : Du berceau à l'école primaire. Hôpital Ste-Justine. Montréal.
- Goldfield, G. S., Harvey, K., Grattan K. et Adamo, B. (2012). Physical Activity Promotion in the Preschool Years: a Critical Period to Intervene. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 9, p. 1326-1342.
- Hands, B. P. (2002). How can we Best Measure Fundamental Movement Skills?. 23rd Biennial National/International Conference.
- Hubert, B. (2015). L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage. CTREQ. Consultée à : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/06/evaluation-apprentissage/>.
- Meyer, G. (2010). Cheminement en maternelle. Du cycle des apprentissages premiers au cycle des apprentissages fondamentaux. Paris. Hachette.
- Paoletti, R. (1999). Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans. Montréal. Gaétan Morin éditeur.
- Rigal, R. (2003). Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2 : Développement moteur. Québec. Presses de l'Université du Québec.



L'IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT DE LA MOTRICITÉ FINE AU PRÉSCOLAIRE

CHARLOTTE ST-MICHEL-VERREAULT



Introduction

Habilitété au fondement de la première compétence à l'éducation au préscolaire, la motricité fine fait référence à « l'ensemble des fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui président à l'élaboration des mouvements des mains et, par extension, des membres supérieurs » (Paoletti, 1993). Mises à contribution en complémentarité dans un vaste éventail de compétences, les habiletés motrices peuvent ainsi exercer une influence considérable sur la réussite scolaire des enfants, et ce, indépendamment du contexte d'apprentissage proposé. C'est d'ailleurs ce qu'ont été en mesure d'observer Morin et Montésinos-Gelet (2007) dans une recherche faisant ressortir l'importance d'encourager les gestes associés à l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire dans l'objectif de soutenir le développement de leurs habiletés en littératie. Par conséquent, considérant que la manipulation et l'expérimentation de gestes transformateurs représentent des contextes riches de sens et de connaissances, il importe de se pencher sur l'influence que peut avoir le développement de la motricité fine sur les habiletés en écriture et les compétences artistiques des enfants. Ainsi, dans le cadre d'un projet d'intégration en contexte réalisé auprès des élèves d'une classe de maternelle 5 ans en milieu rural, il a été possible d'observer certaines conséquences liées à la stimulation du développement de la motricité fine chez les enfants d'âge préscolaire sur leurs habiletés en écriture et dans le domaine des arts plastiques.

Cet article permettra donc d'analyser les retombées de telles pratiques en classe sur le développement des compétences à l'écrit et en arts des enfants.

La motricité fine au cœur des apprentissages

Déterminantes au niveau du développement des compétences associées aux différents domaines d'apprentissage de l'éducation au préscolaire et de l'enseignement au primaire, les habiletés motrices contribuent de près ou de loin à favoriser la réussite scolaire des enfants. Comme le mentionne Carreau (2016), les expérimentations de l'enfant au niveau moteur lui permettent de « se constituer un répertoire de gestes qui lui [donnent] de l'assurance et [influencent] ses créations futures ». Conséquemment, pour assurer une certaine progression, les activités motrices doivent se retrouver en quantité suffisante, puis elles doivent également être vécues dans des contextes offrant des défis moteurs et favorisant l'engagement des enfants dans la tâche proposée (Goyette, 2016). Il s'avère donc pertinent de souligner le caractère fondamental de l'intégration de situations d'apprentissage proposant des contextes favorables au développement de la motricité fine chez les enfants du préscolaire.



Éléments du contexte pertinents et constats généraux

À la suite de l'organisation des observations réalisées en contexte, certains constats tendent à se démarquer. D'abord, avant la mise en place des trois volets d'action proposés dans le cadre du projet d'intervention, il a été possible de constater le manque d'expérience au niveau de la mise en pratique d'habiletés motrices chez les élèves du groupe étudié. Effectivement, pour plus de la moitié des 19 élèves du groupe, les activités liées au domaine des arts plastiques ainsi que les situations d'apprentissage impliquant l'utilisation d'habiletés de motricité fine représentaient un défi de taille. Que ce soit au niveau du découpage, du collage, du coloriage, de la manipulation d'objets ou de la démonstration des compétences liées à l'émergence de l'écrit, les conséquences occasionnées par la quantité et la qualité des occasions présentées à l'enfant afin de développer ses habiletés motrices, autant avant son entrée au préscolaire que pendant sa maternelle, ont été observables. D'ailleurs, il s'agit de la principale variable ayant influencé la réussite des élèves en ce qui concerne les résultats attendus par rapport aux tâches proposées lors de la réalisation de ce projet d'intervention en contexte.

Analyse des interventions menées dans l'objectif de favoriser le développement de la motricité fine et leurs retombées

Conséquemment, après avoir mis en place différents contextes permettant la stimulation des habiletés motrices au quotidien tel que l'intégration de bacs de motricité fine dans la routine du matin, l'ajout d'ateliers axés sur le développement des gestes transformateurs aux ateliers hebdomadaires ainsi que la pratique ponctuelle de l'éveil à l'écriture approchée, plusieurs retombées sont à examiner. D'abord, à partir des traces recueillies dans le cadre de la réalisation des apprentissages des enfants faisant partie du groupe étudié, certaines données peuvent contribuer à l'analyse des retombées engendrées par les interventions menées.

Par conséquent, le tableau ci-dessous dresse un bilan des principaux éléments observables pouvant contribuer à l'exercice de la mise en relation des aspects proposés :

Tableau 1. Bilan comparatif de septembre à décembre des habiletés de motricité fine de 19 élèves de maternelle 5 ans

Septembre				
	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Découpage	0/19	7/19	8/19	4/19
Collage	0/19	0/19	15/19	4/19
Coloriage	0/19	7/19	8/19	4/19
Écriture approchée	0/19	6/19	8/19	5/19
Décembre				
	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Découpage	7/19	8/19	4/19	0/19
Collage	0/19	15/19	4/19	0/19
Coloriage	7/19	8/19	4/19	0/19
Écriture approchée	0/19	14/19	3/19	2/19

Puis, tel que présenté par Carreau (2016) dans un chapitre accordé à l'importance des arts plastiques à l'éducation au préscolaire, les contextes d'apprentissage permettant aux enfants de faire des choix en ce qui concerne les outils nécessaires à la réalisation d'une tâche contribuent non seulement à développer leur créativité, mais aussi leur autonomie relative aux gestes transformateurs. Ainsi, le fait que l'enfant soit placé dans une situation d'application concrète et offrant une certaine liberté permet l'apprentissage de l'utilisation d'outils et de matériel, et ce, avec une intention explicite. Comme il est possible de le constater à travers l'étude des données présentées dans le tableau ci-haut, l'intégration d'ateliers axés sur le développement des gestes transformateurs aux ateliers hebdomadaires a eu un impact considérable sur la progression des élèves concernant le découpage, le collage et le coloriage. Effectivement, des améliorations ont été remarquées au niveau de la justesse des découpages, de la propreté des collages ainsi que de la qualité du coloriage (respect des lignes tracées et utilisation de diverses couleurs). De tels constats ont aussi pu être faits en ce qui concerne les habiletés motrices liées à l'éveil en écriture. Par exemple, la stimulation des fonctions relatives à l'élaboration du mouvement des mains qu'il a été possible de faire à travers l'utilisation des bacs de motricité fine intégrés à la routine du matin a eu des retombées considérables sur la tenue du crayon chez plusieurs élèves. Dans d'autres contextes de réalisation d'une tâche impliquant la manipulation d'outils tels que les ciseaux et le bâton de colle, il a également été possible de constater une nette amélioration chez près du ¾ des élèves du groupe étudié. Cette progression peut en partie être attribuée à l'utilisation des bacs de motricité en classe qui ont d'ailleurs suscité un engouement particulier chez les enfants. Leur intérêt grandissant pour la manipulation, les jeux impliquant des défis au niveau de la motricité fine des doigts ainsi que les contextes leur permettant de découvrir le monde de l'écrit ont, par conséquent, été réinvestis efficacement dans diverses expériences aussi riches au niveau de la demande motrice.

Impacts de la stimulation de la motricité fine chez les élèves d'âge préscolaire sur leurs habiletés en écriture

Concernant l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire, la stimulation de la motricité fine peut avoir de nombreux impacts sur le développement de leurs habiletés en écriture. En effet, en tenant compte que « la période optimale de développement des habiletés motrices de base reste au début de l'enfance » et que « cette période doit donc privilégier et favoriser une pluralité d'activités motrices afin que l'enfant conserve le plus de connexions synaptiques possibles » (Fournier-Dubé, 2019), la stimulation de l'ensemble des fonctions responsables des mouvements des mains au préscolaire reste une question particulièrement pertinente. En effet, comme le mentionnent Grissmer et ses collaborateurs (2010), les habiletés de motricité fine peuvent rendre les apprentissages de type cognitifs plus accessibles pour les enfants. Certains chercheurs tels que Marsh, Gerber et Peterson (2008) expliquent également que la période de la petite enfance correspond à un moment idéal pour stimuler le potentiel des enfants, étant donné que leur cerveau se développe rapidement à ce stade de leur vie. Par conséquent, étant donné que l'écriture requiert simultanément des compétences motrices et cognitives telles que des habiletés de motricité fine des mains et la coordination visuo-manuelle, il importe de stimuler le développement de ces compétences chez les enfants du préscolaire afin qu'ils s'exercent dès leur plus jeune âge à coordonner ces dites compétences. Comme il a été possible de le constater dans l'analyse des données recueillies en lien avec le projet d'intervention en contexte présenté, il importe de prévenir les difficultés motrices que les élèves pourraient rencontrer au cours de leur parcours scolaire en leur permettant de développer leurs compétences dans des contextes d'apprentissage concrets. Par conséquent, comme le souligne Brunelle (2012), pour influencer les trajectoires de l'enfant, il importe d'intervenir de manière précoce afin de stimuler au maximum le développement de ses habiletés. C'est donc dans cet objectif que des contextes signifiants, diversifiés et stimulants d'apprentissage tels que des ateliers axés sur le développement des gestes transformateurs ayant été intégrés aux ateliers réguliers en classe ont été mis en place dans le groupe étudié. À partir des données présentées dans le tableau, on peut donc en conclure que l'exercice des habiletés motrices des enfants à travers les quelques mois sur lesquels s'est déroulé le projet a permis de favoriser une certaine progression au niveau de leur motricité fine, puis des retombées remarquables sur leur développement moteur ont été observées.

Impacts de la stimulation de la motricité fine chez les élèves d'âge préscolaire sur leurs habiletés en arts plastiques

Autant qu'il a été possible de le constater au niveau de l'émergence de l'écrit et du développement des habiletés en écriture, la stimulation de la motricité fine, donc l'élaboration du mouvement des mains, peut également avoir de nombreux impacts sur le développement des compétences artistiques des enfants au préscolaire. Effectivement, les traces recueillies lors des interventions en contexte ont permis de constater, encore une fois, un progrès notable concernant l'habileté des élèves à manipuler les ciseaux, le bâton de colle ainsi que les crayons. Conséquemment, il semble que les bacs de motricité fine ayant été intégrés dans la routine du matin des enfants et les ateliers de motricité fine ont contribué à offrir des contextes riches et concrets aux élèves afin de leur donner davantage d'occasions d'apprendre à gérer les fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques permettant l'élaboration des gestes moteurs. En effet, chaque élément pertinent découlant d'une expérience est réinvesti par l'enfant dans des contextes de réalisation qui se rejoignent sur divers aspects (Carreau, 2016). C'est pourquoi il est donc intéressant de faire le parallèle entre les habiletés motrices travaillées dans le cadre du projet d'intégration en contexte ainsi que celles ayant été développées chez les élèves. Par conséquent, les retombées identifiées permettent de mieux rendre compte de l'impact de la stimulation de la motricité fine chez les élèves d'âge préscolaire sur leurs compétences en arts plastiques. À ce propos, Carreau (2016) explique que ce qui est intéressant pendant le processus créatif de l'élève est que la manipulation de la matière et des outils permet à l'enfant de développer de nouvelles idées. De plus, le réinvestissement des connaissances apprises et des compétences acquises en cours de réalisation rend le processus artistique pertinent dans l'optique où il s'agit de contextes d'apprentissage qui permettent non seulement à l'élève de développer ses habiletés motrices, mais aussi d'enrichir ses idées et de personnaliser ses œuvres. Il y a donc, à travers l'utilisation des bacs de motricité fine et des ateliers axés sur le développement des gestes transformateurs, une intention pédagogique importante permettant une progression remarquable au niveau de l'évolution des compétences relatives au domaine des arts plastiques chez les enfants d'âge préscolaire.



Conclusion

À travers les divers thèmes abordés, cet article avait pour objectif de présenter les impacts de la stimulation de la motricité fine chez les élèves du préscolaire sur le développement de leurs habiletés en écriture et dans le domaine des arts plastiques. Tel qu'il a été démontré, les interventions mises en place dans la cadre du projet présenté ont favorisé le développement des gestes transformateurs ainsi que l'élaboration du mouvement des mains. Permettant ainsi la prévention de certaines difficultés au niveau des apprentissages, il apparaît donc évident que la stimulation de ces habiletés de motricité fine au préscolaire représente un aspect fondamental du curriculum. Effectivement, contribuant à la coordination visuo-manuelle ainsi qu'au développement de l'autonomie des élèves, les compétences motrices se doivent de faire partie des contextes d'apprentissage proposés aux élèves du préscolaire.

Références

- Brunelle, M. (2012). L'influence des habiletés de motricité fine et des capacités attentionnelles à la maternelle sur les habiletés d'écriture à l'école primaire [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.

- Carreau, D. (2016). L'importance des arts plastiques et de la créativité à l'éducation préscolaire. Dans Raby, C. et Charron, A., Vers des pratiques d'enseignement : Intervenir à l'éducation préscolaire (2e édition, pages 143 à 153). Les éditions CEC.

- Fournier-Dubé, N. (2019). Les pratiques évaluatives d'enseignantes titulaires à l'égard de l'évaluation de la motricité globale chez les enfants du préscolaire 5 ans [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski.

- Goyette, M. (2016). Intervenir auprès des parents : effets sur la pratique d'activités physiques et les habiletés motrices d'enfants âgés de 3 à 5 ans [Mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke.

- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M. et Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world : Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, numéro 46, pages 1008 à 1012.

- Marsh, R., Gerber, A. J. et Peterson, B. S. (2008). Neuroimaging studies of normal brain development and their relevance for understanding childhood neuropsychiatric disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, volume 47, pages 1233 à 1251.

- Morin, M-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 33 (numéro 3), pages 663 à 683.

- Paoletti, R. F. (1993). Classification fonctionnelle de la motricité manuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 19 (numéro 4), pages 729 à 743.



MOTRICITÉ GLOBALE AU PRÉSCOLAIRE : LES POSITIONS D'ANIMAUX CE N'EST PAS SUFFISANT !

JULIEN BEAULIEU



Introduction

Au préscolaire, la motricité globale est un élément primordial dans le développement global de l'enfant, car elle apporte plusieurs bienfaits. En effet, « la période qui s'étend de l'âge de deux ou trois ans à sept ou huit ans constitue un moment propice pour le développement moteur, puisque l'enfant de cet âge adore jouer : les activités motrices l'amènent à satisfaire son besoin de bouger tout en lui permettant d'acquérir de nouveaux savoir-faire (Paoletti,1999) (Papalia, D-E & Feldman,R-D. 2014, p. 143) ». Même si cette compétence englobe 4 catégories, les enseignants et enseignantes ne savent pas toujours comment planifier leurs activités et comment bien évaluer leurs élèves. Cela peut s'expliquer principalement par le manque d'exhaustivité des différents documents ministériels au préscolaire et l'absence de grilles d'évaluation dans le programme d'éducation préscolaire et du cadre d'évaluation des apprentissages (Fournier Dubé, N. 2019). Lors de mon stage final au préscolaire, j'ai réalisé un projet afin d'évaluer les élèves et de les faire progresser en lien avec les quatre catégories de la motricité globale. Cet article permettra donc de répondre à une question essentielle : comment s'assurer de bien évaluer et d'amener les enfants du préscolaire à progresser en lien avec les quatre catégories de la motricité globale ?

Motricité globale : définition

La motricité globale se rapporte principalement au fait de solliciter de grandes masses musculaires, engageant ainsi plusieurs parties du corps (par exemple la marche, la course, le saut, le lancer, etc.) (Guy, R-C. 2014). Au préscolaire, la motricité globale est rattachée au domaine physique et moteur du programme cycle, plus précisément, elle représente une composante de l'axe de développement de la motricité (MELS. 2021). Les habiletés de la motricité globale sont divisées en 4 catégories : les actions de locomotion (marcher, courir, grimper, etc.), les actions de changement de position (tourner, se redresser, etc.), les actions de transmission de force (pousser, tirer, lancer, etc.) et les actions d'équilibration ou de stabilisation (rester debout, s'accroupir, se tenir sur un pied, etc.) (Papalia, D-E & Feldman,R-D. 2014, p. 143) ».

Figure 1. La motricité globale

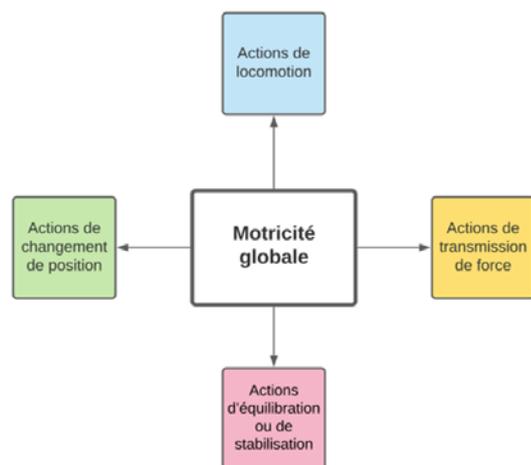


Schéma inspiré de Fournier Dubé, N. 2019. *Les pratiques évaluatives d'enseignantes titulaires à l'égard de l'évaluation de la motricité globale chez les enfants du préscolaire 5 ans.* Repéré à http://sema.psy.que.uqar.ca/id/eprint/1646/1/Naomie_Fournier-Dube_octobre2019.pdf

L'évaluation au préscolaire : une priorité !

L'évaluation au préscolaire est fondamentale pour diverses raisons. Selon Lafortune (2006), le processus d'évaluation « suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Fournier Dubé, N. 2019). L'évaluation des compétences au préscolaire s'effectue de manière spontanée ou formelle et à travers différentes tâches en tout temps et de manière continue (MÉQ, 2001a) (Fournier Dubé, N. 2019). De plus, afin que l'enfant puisse s'améliorer et progresser, il est essentiel pour l'enseignant d'effectuer plusieurs rétroactions (Fournier Dubé, N. 2019).

Description du projet

D'abord, le projet était d'une durée d'un mois et demi et il a été réalisé dans une classe de maternelle 5 ans. L'intention pédagogique du projet était d'amener les élèves à progresser au niveau des 4 catégories des habiletés de la motricité globale et de leur permettre de se fixer eux-mêmes des défis. Les élèves devaient d'abord se fixer un objectif, réaliser différentes activités de motricité globale touchant aux 4 catégories et s'entretenir avec l'enseignant à la fin du projet. Ce projet m'a donc permis de développer mes planifications, mes méthodes d'observation et mes stratégies d'évaluation.

Première étape du projet : autoévaluation

Lors de la première semaine, les enfants devaient remplir une grille d'autoévaluation regroupant les 4 catégories. J'ai d'abord expliqué aux élèves comment réaliser une autoévaluation afin qu'ils soient en mesure de bien comprendre ce qui était attendu. Il existe quatre conditions très pertinentes afin d'aider les enfants à s'autoévaluer (voir figure 2) (Gauthier, A. Labrecque, C. & Richard, D. 2010). Les enfants étaient rencontrés de manière individuelle afin de pouvoir reconnaître leurs forces et leurs points à améliorer. Chaque élève devait se fixer un défi à réaliser pour la fin du projet. Par contre, certains élèves avaient parfois de la difficulté à reconnaître leurs forces et leurs défis. En effet, « certains élèves tendent à surévaluer leur compétence scolaire, ce qu'on appelle un biais positif, alors que d'autres tendent à la sous-évaluer, ce qu'on appelle un biais négatif (Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T & Vezeau, C. 2015) ». Je devais donc bien accompagner les élèves lors de l'autoévaluation et les diriger en cas de besoin.

Figure 2. Quatre conditions pour aider l'enfant à s'autoévaluer

1. S'assurer que la cible à évaluer est précise (comportement observable et mesurable).
2. Établir une échelle d'appréciation stable et connue des enfants (ex : pictogrammes).
3. Ne pas influencer l'enfant, mais le laisser porter son jugement lui-même.
4. Permettre à l'enfant de justifier son jugement avec une autre personne (pair, enseignant, etc.).

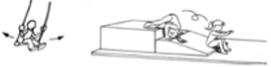
(Gauthier, A. Labrecque, C. & Richard, D. 2010)



Figure 3. Grille d'autoévaluation utilisée lors du projet

Prénom : _____

Grille d'autoévaluation motricité globale

<p style="text-align: center;">Actions de locomotion</p>  <p style="font-size: small;">Exemples : marcher, courir, sauter, etc.</p>	
<p style="text-align: center;">Actions de changement de position</p>  <p style="font-size: small;">Exemples : se balancer, tourner, etc.</p>	
<p style="text-align: center;">Actions de transmission de force</p>  <p style="font-size: small;">Exemples : lancer un ballon, tirer, etc.</p>	
<p style="text-align: center;">Actions d'équilibration ou de stabilisation</p>  <p style="font-size: small;">Exemples : Se tenir sur un pied, s'accroupir, etc.</p>	

Mon défi : _____

Deuxième étape du projet : cahier d'observation

La deuxième étape du projet consistait à compléter un cahier d'observation avec différents critères d'évaluation pour chaque catégorie. En effet, lors de chaque activité, je devais remplir mon cahier en observant tous les élèves de la classe. Mes critères d'observation variaient en fonction de chaque activité, puisqu'elles ne touchaient pas toujours aux mêmes catégories. L'intention d'observation doit être réfléchi par l'enseignant. En effet, elle doit être planifiée en fonction de ce qui doit être évalué et l'enseignant doit informer l'enfant sur ce qui est observé afin qu'il soit plus conscient de ses apprentissages (Gauthier, A. Labrecque, C. & Richard, D. 2010). Chaque enseignant doit donc cibler des critères précis pour chaque activité afin d'être en mesure de bien évaluer.

Figure 4. Exemples de critères d'évaluation motricité globale

Compétence 1 Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur	
Critères d'évaluation	Exemples de manifestations chez l'enfant
Exécution de diverses actions de motricité globale	<ul style="list-style-type: none"> • Se déplace de différentes façons (ex. : Il marche, rampe, court, grimpe, saute, saute sur un pied, etc.) • Coordonne les différentes parties de son corps (ex. : Il monte et descend les escaliers en alternant les pieds, roule, se balance, lance et attrape un ballon, danse au rythme de la musique, suit un rythme, etc.) • Garde son équilibre (ex. : Il joue à la marelle, se tient sur un pied, marche sur une ligne ou sur une poutre, assure l'équilibre des objets qu'il transporte, etc.) • Contrôle ses mouvements (ex. : Il attend un signal avant de partir, freine sa course à temps, joue à « Jean dit », etc.)

Source : Université TÉLUQ. 2017. Guide à l'intention de l'enseignante. Repéré à https://prescolaire.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2017/09/guide_de_L_enseignante.pdf

Troisième étape du projet : entrevue

Lors de cette dernière étape, les élèves devaient réaliser un parcours dans le gymnase regroupant plusieurs activités touchant les 4 catégories. Lors du parcours, les élèves étaient filmés afin que je puisse les rencontrer par la suite. En effet, je rencontrais chaque élève afin de visionner avec eux la captation vidéo et pour leur représenter l'autoévaluation qu'ils avaient remplie avec moi afin de pouvoir discuter de mes observations et pour qu'ils puissent remarquer eux-mêmes leurs progrès et l'amélioration de leur défi personnel. Il est donc très important de créer un climat de confiance avec l'enfant lors des entrevues afin d'être en mesure de bien comprendre sa pensée et de pouvoir échanger avec lui en lien avec la compétence visée (Gauthier, A. Labrecque, C. & Richard, D. 2010).

Conclusion

Bref, l'évaluation au préscolaire est un processus qui requiert plusieurs aspects, tels que la planification, la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la décision et la communication (Durand et Chouinard, 2012) (Fournier Dubé, N. 2019). Même si un enseignant planifie des activités regroupant les 4 catégories de la motricité globale, il est normal que le temps accordé à chacune ne soit pas toujours le même. En effet, les enfants ne se développent pas tous à la même vitesse et n'auront certainement pas les mêmes objectifs. Un enseignant doit donc planifier ses activités afin de s'assurer de les varier pour faire progresser les enfants dans les 4 catégories et bien réfléchir à ses méthodes d'évaluation. Et puis, est-ce que votre planification en lien avec la motricité globale sera la même au début de l'année prochaine?

Références

- Fournier Dubé, N. 2019. Les pratiques évaluatives d'enseignantes titulaires à l'égard de l'évaluation de la motricité globale chez les enfants du préscolaire 5 ans. Repéré à http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1646/1/Naomie_Fournier-Dube_octobre2019.pdf
- Gauthier, A. Labrecque, C. & Richard, D. 2010. L'évaluation pédagogique à l'éducation préscolaire. Repéré à <http://seduc.csdecou.qc.ca/prescolaire/files/2014/07/Le-démarche-dévaluation.pdf>
- Guy, R-C. 2014. Évaluation des habiletés motrices chez les enfants québécois âgés de 6 à 12 ans. Repéré à https://constellation.uqac.ca/3011/1/Guy_uqac_0862N_10078.pdf
- Lafortune, L. (2006). Exercice et développement du jugement professionnel. Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences, Fascicule 3, [Document inédit, MELS-UQTR]. Repéré à www.uqtr.ca/accompagnement-recherche sous la rubrique « Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise ».
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MELS). 2021. Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec : Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2001a). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Québec : Québec.
- Papalia, D-E & Feldman, R-D. 2014. Psychologie du développement humain. Chenelière éducation.
- Pixabay. (2020). Personnes [Photographie]. Récupéré de <https://pixabay.com/fr/illustrations/enfant-de-gymnastique-garçon-4770173/>
- Pixabay. (2020). Personnes [Photographie]. Récupéré de <https://pixabay.com/fr/illustrations/enfant-de-gymnastique-garçon-4770125/>
- Pixabay. (2014). Sports [Photographie]. Récupéré de <https://pixabay.com/fr/vectors/enfants-jouer-l-exercice-sports-310223/>
- Université TÉLUQ. 2017. Guide à l'intention de l'enseignante. Repéré à https://prescolaire.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2017/09/guide_de_L_enseignante.pdf

BOUGER AU PRÉSCOLAIRE, UNE SOLUTION GAGNANTE POUR ÉVITER LA SURCHARGE COGNITIVE

ANNE-FRÉDÉRIQUE LÉTOURNEAU



Introduction

J'ai eu la chance, au cours des derniers mois, de faire mon stage final du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, au préscolaire. Depuis le début de mon parcours scolaire, j'ai une préférence pour ce niveau et j'ai adoré clore mon parcours de stage au préscolaire. Comme à tous les niveaux scolaires, les élèves ont des besoins bien particuliers. Lors de mon passage dans la classe des Pandas (classe de stage 4), j'ai rapidement constaté que les élèves avaient majoritairement tous le même besoin, qui était celui de bouger. De plus, ces derniers sont très verbomoteurs, ils ont donc aussi un grand besoin de parler. Il fallait donc que je trouve un moyen de répondre à leurs besoins de manière pédagogique. Après quelque temps de réflexion, j'ai décidé d'intégrer des pauses actives dans la classe.

Les pauses actives, à quoi ressemblent-elles ?

Ces pauses peuvent prendre différentes formes, tant qu'elles répondent aux besoins des élèves.

Au cours des derniers mois, j'ai eu la chance d'essayer plusieurs « types » de pauses actives. Voici donc quelques exemples de pauses que les élèves et moi avons faites : parcours de motricité global, Just dance, récréations prolongées, causerie active, danse et chansons, yoga, etc. Les pauses étaient d'une durée d'environ 15 à 20 minutes, chaque jour, selon le besoin des élèves. Il est même arrivé parfois de faire deux pauses actives par jour, exemple lors des journées de pluie ou des journées froides. Il suffit d'être à l'écoute des élèves, car les pauses actives ne sont pas une perte de temps, au contraire elles sont très bénéfiques.

Les pauses actives, à quoi servent-elles ?

Les élèves du préscolaire n'ont pas seulement besoin de jouer quotidiennement, ils ont aussi le besoin de bouger/parler chaque jour. La pause dîner et les récréations ne sont parfois pas suffisantes pour un enfant de cet âge. Ils ont toujours besoin de bouger plus, surtout pour maintenir un niveau de concentration assez forte pour les situations d'apprentissage. Les pauses actives ont donc comme objectif de faire bouger les enfants dans le but d'améliorer leur niveau de concentration, la durée de leur niveau d'attention et d'éviter la surcharge cognitive.



Quels sont les impacts des pauses actives ?

Les pauses actives ont plusieurs bienfaits pour les enfants. Ces dernières auront un impact au niveau de la concentration/de l'attention, au niveau de la surcharge cognitive, au niveau du besoin de bouger, au niveau du besoin de parler, au niveau de la motricité globale, au niveau des problèmes de comportements et au niveau de la gestion de classe.

Concentration/attention

Le niveau de concentration chez un enfant au préscolaire n'est pas très élevé, il est donc important de faire en sorte de garder leur niveau d'attention au maximum. Pour nous aider, l'activité physique est un bon allié.

« Le fait d'être actif augmente le flux sanguin vers le cerveau, ce qui contribue au développement cérébral, y compris celui des parties du cerveau où se trouvent différents processus cognitifs. Il est donc proposé de multiplier les situations où l'enfant peut bouger (à l'intérieur ou à l'extérieur) en contextes éducatifs. En plus de capter son attention, notamment par ses sens, les moments actifs sont associés à une diminution du niveau de stress, ce qui favorise le développement cognitif (Hatfield, Hestenes, Kintner-Duffy et O'Brien, 2013) » (Duval, 2019).

Il est donc possible de constater que les pauses actives intérieures (Just Dance, parcours moteurs, etc.) et les activités extérieures (récréations prolongées) ont un impact direct sur le niveau de concentration des élèves. Il est donc favorable d'utiliser les pauses actives avant un nouvel apprentissage ou de faire une pause lors d'une situation d'enseignement apprentissage pour oxygéner le cerveau de l'élève et lui permettre de revenir à la tâche plus concentré. Ce qui évite donc aussi d'être en surcharge cognitive.

Besoin de bouger et besoin de parler

C'est bien connu qu'à cet âge (5-6 ans) les élèves aient un grand besoin de bouger et de parler avec les autres. Il est donc important, en tant qu'enseignant d'être capable d'être à leur écoute et de répondre à leurs besoins le plus rapidement possible, dans la mesure du possible évidemment. Le fait d'être actif a aussi des impacts positifs sur l'élève par rapport à la découverte de son corps.

Selon Piaget, Decroly et Froebel, « l'enfant d'âge préscolaire se développe et apprend en découvrant son propre corps et en participant à des activités psychomotrices » (Raby et Charron, 2016).

Donc, en plus de dépenser de l'énergie, les élèves apprennent à découvrir leur corps de manière autonome. L'autonomie est une très belle acquisition pour les élèves du préscolaire.

Motricité globale

Au préscolaire, l'une de six compétences à développer est en lien avec la motricité fine et la motricité globale. L'un des impacts des pauses actives concerne, en outre, la motricité globale. Donc, en plus d'être bénéfique pour l'enfant, la pause active permet à l'enfant de développer l'une des six compétences du programme préscolaire. L'enfant aura la chance, lors des pauses, de développer sa motricité globale grâce au parcours de motricité, grâce aux danses du jeu Just Dance, grâce aux différentes positions de yoga et grâce aux récréations prolongées.

« Le développement psychomoteur durant la petite enfance contribue au développement harmonieux des enfants et favorise leur réussite sociale et scolaire. Le « faire bouger » dans l'univers de l'enfant répond à un besoin de base essentiel et favorise le développement global » (Raby & Charron, 2016).

Problème de comportements

Il est facile, pour un enfant de bas âge, de se désorganiser rapidement et avoir tendance à adopter des comportements inappropriés lorsqu'il est laissé à lui-même, lorsqu'il s'ennuie ou lorsque certaines transitions sont trop longues. Il est donc très important d'être toujours actif et à l'écoute des besoins de l'élève afin d'éviter qu'il se désorganise. Encore une fois, les pauses actives peuvent nous aider à régler ce genre de problème. En tant qu'enseignants, nous sommes en mesure de savoir lorsqu'une transition est trop longue ou lorsque l'élève commence à être fatigué. C'est à ces moments précis qu'il est possible de faire une pause active. Cela permettra à l'élève de se tenir occupé et d'éviter d'adopter des comportements perturbateurs.

« Nul doute que l'une des meilleures façons de prévenir les problèmes de comportements dans une classe réside dans l'adoption de pratiques d'enseignement permettant de susciter l'intérêt et la motivation des élèves (Galand, 2009; Lanaris et Beaudoin, 2011; Patrick, Kaplan et Ryan, 2011). » (Gaudreau, 2017).

En plus d'être bénéfique pour l'élève, cela sera bénéfique pour l'enseignant, car cela lui permettra de garder une belle gestion de sa classe. Il pourra éviter une désorganisation de la part de l'élève et ainsi il pourra continuer son enseignement en sachant que l'élève est apte et disponible intellectuellement.

Besoins des élèves

L'ensemble des impacts présentés répondent d'abord et avant tout aux besoins de l'élève. En tant qu'enseignant, il est essentiel de se rappeler que les besoins de l'élève doivent être écoutés et prioritaires.

« Il importe de se rappeler que les apprentissages doivent être intrinsèquement motivés, car l'enfant sera concentré plus longtemps si l'activité l'interpelle, qu'il l'a choisie et qu'il décide par lui-même de la poursuivre selon des objectifs qu'il s'est fixés (Duval et Bouchard, 2019) » (Duval, 2019).

C'est donc dans le but de répondre aux besoins des élèves de la classe du préscolaire que l'idée des pauses actives est née. Ces dernières répondent aux besoins des élèves et ont eu plusieurs bienfaits pour ces derniers.

À quel moment intégrer les pauses actives ?

Serez-vous vraiment étonné si je vous dis qu'il suffit d'être à l'écoute des besoins des élèves et intégrer les pauses actives au(x) moment(s) où les élèves en ont besoin ? Effectivement, il n'y a pas de moment précis où ces dernières doivent être intégrées. Ce ne sont pas le genre de chose que l'on met à un endroit fixe dans notre plage horaire lors de notre planification, par exemple.

Il est seulement important de garder en tête que, lorsqu'elles sont nécessaires, il est possible de se permettre un 15 minutes, afin d'en faire bénéficier les élèves et du même coup, nous en faire bénéficier afin de revenir à l'ordre le plus vite possible. Les pauses ne doivent jamais être perçues comme une perte de temps dans notre horaire, au contraire. Comme mentionné précédemment, elles ont une multitude d'impacts positifs pour les élèves, alors, même si les pauses ne nous permettent pas de faire une certaine activité, il faut être conscient, qu'elles permettent de travailler d'autres compétences tout aussi importante.

Quelles compétences les pauses actives permettent-elles de développer ?

Les pauses actives permettent de développer les compétences du programme préscolaire suivantes :

Compétence 1 : Se développer sur le plan sensoriel et moteur

L'idée principale en arrière de la création des pauses actives était de faire bouger, le plus possible, les enfants. C'est pourquoi la compétence 1 du programme est développée lors de ces pauses, car les élèves sont amenés à bouger et à développer leur motricité globale.

Compétence 2 : Développer sa personnalité

La compétence 2 est développée puisque tout au long des pauses, les élèves sont invités à s'exprimer librement, à partager leurs émotions et leurs sentiments. Les pauses permettent aux enfants de bouger, mais elles leur permettent aussi de s'exprimer avec leurs amis tout en bougeant. Le meilleur des deux mondes pour la majorité des élèves. Il serait impensable de demander aux élèves de rester silencieux lors des pauses.

Compétence 3 : Entrer en relation avec les autres

Puisque les pauses actives permettent aux élèves de bouger et de parler, il va de soi qu'ils développent du fait même la compétence 3, qui est d'entrer en relation avec les autres. Ces pauses sont des moments parfaits pour voir comment les élèves entrent en relation entre eux. Durant les pauses, les élèves sont guidés, mais ils sont libres de faire les mouvements qu'ils veulent et ils sont libres de parler avec qui ils veulent, alors il est très intéressant de les observer pour voir comment ils développent la compétence 3.

Compétence 4 : Communiquer oralement

Il est intéressant de voir, pour la compétence 4, comment les élèves démontrent de l'intérêt pour la communication lors des pauses actives. C'est un bon moment pour eux de s'exprimer et de parler avec leurs amis, il est alors intéressant d'observer qui sont ceux qui démontrent de l'intérêt et qui sont ceux au contraire qui restent plus discrets.

Compétence 5 : Se familiariser avec son environnement

La compétence 5 est aussi développée lors des pauses actives, car il est possible de voir quel enfant démontrera de l'intérêt pour l'activité proposée peu importe le type d'activité. Il faut être en mesure de constater si l'enfant démontre autant d'intérêt pour le yoga et le Just Dance, par exemple.

Compétence 6 : Mener à terme des projets et des activités

Il est possible d'observer, lors des pauses, si l'enfant est persévérant et s'il fera les efforts nécessaires pour terminer comme il se doit l'activité. Bref, voir s'il n'abandonnera pas, car il n'aime pas cela. La compétence 6 est donc aussi développée.



Les traces d'observation/d'évaluation

Il est possible de recueillir des traces d'observation et d'évaluation pour voir l'efficacité des pauses actives et de constater les impacts positifs sur les élèves.

Les traces d'observation possibles sont tout simplement d'observer les élèves avant et après les pauses actives. Il est pertinent de se prendre une grille d'observation et de noter le niveau de concentration/d'attention des élèves avant et après. Avec une grille d'observation, il sera plus facile de garder des traces, et d'ainsi voir l'évolution des élèves.

Voici un exemple de traces d'observation que j'ai recueilli lors de mon passage dans la classe au préscolaire. Il s'agit d'un exemple de grille d'observation que j'utilisais quotidiennement.

Nom de l'enfant (nom fictif)	Niveau de concentration avant	Niveau de concentration après
Mathieu	Parle beaucoup	Plus silencieux et à l'écoute
Alice	Très agitée et fatiguée	Plus calme et détendue
Camille	N'est pas capable de rester assise	Est capable de rester assise pour écouter les consignes
Jérémy	N'écoute pas et regarde partout	Est capable d'écouter les consignes

La grille d'observation était très utile. Cependant, parfois le temps peut nous manquer dans une journée, alors il est aussi possible d'observer les élèves sans nécessairement prendre des notes dans la grille chaque jour. Les traces d'observation sont toutes aussi utiles pour voir la progression des élèves et l'utilité des pauses actives.

Il est aussi possible de se garder des traces d'évaluation. Les pauses actives peuvent être très bénéfiques pour la réussite des élèves. Par exemple, ces dernières peuvent être faites avant une petite évaluation pour maximiser la concentration des élèves.

J'ai eu la chance d'en faire l'expérience et de constater des progrès de la part des élèves au niveau académique.

Nom de l'enfant (nom fictif)	Évaluation d'une situation d'écoute sans pause active	Évaluation d'une situation d'écoute après une pause active
Mathieu	5/9 pas très concentré lors de la lecture	7/9 plus concentré
Alice	4/9 ne semble pas bien retenir les informations	5/9 retient un peu mieux les informations
Camille	7/9 bouge sans cesse sur sa chaise	9/9 belle écoute
Jérémy	3/9 difficulté à écouter	5/9 écoute plus facile

Il est pertinent ici d'observer l'évolution des élèves et de voir les progrès qu'ils ont faits juste en bougeant quelques minutes avant de faire l'évaluation. Les élèves étaient plus disposés à écouter et étaient du fait même plus concentrés. Les traces d'évaluation sont un bon moyen pour constater les impacts positifs des pauses actives sur les élèves et sur leurs résultats académiques.

Conclusion

Les jeunes élèves du préscolaire ont tous un grand besoin de bouger et de parler, quotidiennement, et ce plusieurs fois par jour. Les pauses récréations ne sont pas suffisantes pour ces derniers afin de répondre à leurs besoins. Voilà pourquoi les pauses actives sont idéales. Elles répondent à leurs besoins et ont une multitude d'impacts positifs sur eux et sur leurs résultats académiques. De plus, elles répondent aussi aux compétences du préscolaire.

En plus d'être bénéfique pour les élèves, les pauses actives sont très aidantes pour l'enseignant, puisqu'elles permettent de garder un contrôle sur la gestion de classe et un contrôle sur les problèmes de comportement des élèves.

Bref, les pauses actives sont très bénéfiques dans une classe au préscolaire et les enfants les adorent. Elles leur permettent de « lâcher leur fou » et d'obtenir une meilleure capacité de concentration. Qu'attendez-vous pour intégrer les pauses actives à votre horaire ?

Références

- Référence 1, Duval, S. (2019). L'attention chez l'enfant de 3 à 7 ans. Les Éditions Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogue/l-attention-chez-l-enfant-de-3-%C3%A0-7-ans-n4320>
- Référence 2, Raby, C. & Charron, A. (2016). Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant. Québec : Les éditions CEC
- Référence 3, Idem
- Référence 4, Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Québec : Presses de l'université du Québec
- Référence 5, Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.), Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (p. 505). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.





PRENDRE LE TEMPS DE SE DÉTENDRE À L'ÉCOLE

ANNE-JULIE BOUDREAU



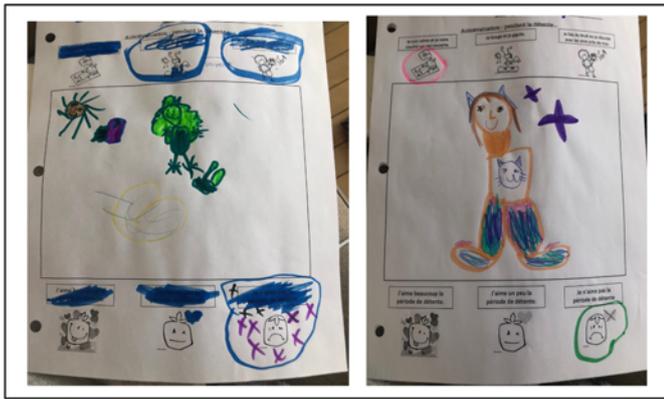
Introduction

Dans l'ancien programme d'éducation au préscolaire, on demandait aux enseignants d'apprendre aux élèves à « reconnaître des façons d'assurer leur bien-être en s'exerçant à la détente » (Ministère de l'Éducation, 2006). Dans le nouveau programme, on demande aux enseignants de « démontrer différentes façons de se détendre » et aux élèves de « reconnaître ses besoins » (Ministère de l'Éducation, 2021). La détente est un moment très important pour l'enfant qui passe ses journées à travailler, à créer et à apprendre dans un environnement stimulant, mais qui peut également être stressant. Une période destinée à la détente est habituellement planifiée dans la journée pour permettre aux élèves de se relaxer, mais surtout de diminuer le stress présent au quotidien. La durée et le fonctionnement de ce moment varient selon les enseignants. Cependant, le déroulement de cette période n'est généralement pas apprécié chez la majorité des élèves. Ce qui fait en sorte qu'elle n'est pas toujours idéale et ne permet pas un réel moment de relaxation qui offre de refaire des forces pour poursuivre la journée et les apprentissages. Les élèves ont des besoins différents selon leur système sensoriel (Côté, 2011). Pour arriver à se détendre et à diminuer leur stress quotidien, les enfants peuvent avoir besoin de s'isoler, de bouger, de se centrer sur eux-mêmes ou d'avoir de la proprioception (Côté, 2011).

Les enseignants peuvent avoir de la difficulté à trouver des techniques qui permettent une relaxation optimale tout en répondant aux besoins d'une vingtaine d'élèves différents. On peut donc se questionner :

Quelles techniques et interventions est-il favorable de mettre en place pour permettre aux élèves de se détendre adéquatement et ainsi diminuer les effets du stress et de l'anxiété ?

En effet, dans ma classe de stage, j'ai observé que certains élèves manifestaient des signes d'insécurité et de stress. De plus, les élèves ne démontraient pas d'intérêt envers le moment de détente. Ils placotaient, rigolaient et gigotaient. Ils dérangent les élèves qui aimaient se coucher en silence et dans le calme. Certains élèves mentionnaient également « ne pas être fatigués » et trouvaient ce moment « long et plate ». Au début de mon projet, je leur ai demandé de remplir une feuille d'appréciation de la détente. D'abord, ils devaient m'indiquer comment ils se comportaient pendant ce moment (bougent, discutent, se couchent). Ils devaient ensuite m'indiquer leur appréciation de ce moment. Cela m'a permis d'observer leur intérêt envers ce moment ainsi que leurs besoins.



Grâce à cette activité, j'ai pu constater que les besoins des élèves étaient différents pour chacun. Comme on peut le remarquer sur les dessins, les deux enfants n'aiment pas le moment de détente. Par contre, un élève préfère rester couché, tandis que l'autre préfère bouger et parler.

Appréciation de la détente

Pour avoir travaillé dans des services de garde et des écoles, j'ai observé que les enfants âgés de 3 et 6 ans n'apprécient pas particulièrement le moment de détente planifié dans la journée. Pourquoi les enfants n'aiment-ils pas ce moment ?

Prolonger ou obliger la sieste sont des interventions qui peuvent être utilisées par certains parents ou enseignants et qui ont pour but de punir l'enfant. On l'oblige à se coucher, fermer les yeux et ne pas bouger. Malheureusement, ce type d'intervention n'aide pas l'enfant à apprécier les moments où on lui demande de se détendre. De plus, les enfants n'affectionnent pas ces moments puisqu'ils ont l'impression qu'on les empêche de bouger. Cela peut alors leur créer de l'anxiété (Wintrebert, 1995). Il est alors important d'être à l'écoute des besoins et de trouver des techniques de relaxation ne donnant pas l'impression de les priver du mouvement.

Cette recherche de techniques permettant une détente optimale peut être difficile pour les enseignants qui doivent répondre aux besoins de plusieurs élèves différents. Cependant, ce moment de la journée n'est pas à négliger. Au contraire, il est essentiel au développement d'un enfant.

Importance de la détente

Il est important d'expliquer brièvement quelques raisons pour lesquelles le moment de détente est essentiel dans le quotidien d'un élève au préscolaire.

D'abord, il a été prouvé scientifiquement par un docteur cardiologue que la relaxation permet la diminution du rythme respiratoire, de la pression sanguine, du rythme cardiaque et de la tension artérielle (Benson, 1976).

Ensuite, les enfants sont en constant apprentissage. Tout ce qui les entoure peut remettre en question leurs connaissances. Ils sont aussi en quête de leur personnalité et de leur identité. Ils comparent souvent leur monde à celui des adultes (Manent, 2009). La relaxation permettrait donc de « s'épanouir dans sa dimension globale [...] et de se relier plus facilement aux autres et à son environnement. La relaxation aiderait à avancer avec plus de conscience et de sécurité » (Manent, 2009).

Enfin, les enfants, tout comme les adultes, vivent du stress quotidiennement. Des éléments comme la séparation de leurs parents, le désir de plaire, la volonté de performer, les enjeux de la société (environnement, COVID-19, etc.) ainsi que le stress vécu par les parents sont des exemples de stressseurs qui amènent de l'angoisse. Le moment de détente est alors nécessaire pour amener l'enfant dans un état physique qui entraîne des changements physiques et émotionnels dû au stress (Wintrebert, 2003).

Manifestations de l'anxiété	
Dimension	Exemples d'effets
Psychologique	Augmentation de la fréquence cardiaque Difficultés respiratoires et douleurs thoraciques Hypersensibilité Tensions musculaires Étourdissements, maux de tête, vision brouillée Incapacité à se calmer, à se détendre et à relaxer Trouble du sommeil
Cognitive	Pensées irrationnelles et négatives Obsessions Problèmes de mémoire Difficulté de concentration Déficit d'attention Difficulté à réaliser de nouveaux apprentissages
Affective	Sentiments d'impuissance et d'incertitude Faible sentiment de compétence et d'efficacité Perturbe l'estime de soi
Comportementale	Éviter, fuir, figer devant ce qu'ils craignent Combattre (défendre physiquement, argumenter) Fuir (évitement) Subir (sentiment d'impuissance) Procrastination
Source : Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance chapitre 3. Dans Massé, L. Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. (2e éd. p. 34-45). Gaétan morio éditeur.	

Ces exemples nous démontrent l'importance d'utiliser des techniques et interventions efficaces pour diminuer les stress et l'anxiété.



Interventions centrées sur le corps

Le corps et l'esprit ont besoin de pauses au quotidien pour éviter de s'épuiser et de ne plus être aptes aux apprentissages. Pour y arriver, il est nécessaire de « créer un état physiologique antagoniste à celui de la tension, soit celui correspondant à la détente » (Bluteau et Dumont, 2014).

Selon Bluteau et Dumont, les saines habitudes de vie, les techniques de respiration et les techniques de relaxation sont trois types d'interventions centrés sur le corps qui permettent la gestion de l'anxiété, mais également de l'hyperactivité et des troubles de comportement (Bluteau et Dumont, 2014).

Dans le cadre de mon stage, le moment de détente n'était pas optimal. Après avoir questionné et discuté avec les élèves sur l'appréciation de ce moment et sur leurs besoins (bouger, parler, se coucher), j'ai décidé de tester plusieurs activités qui se regroupent dans ces trois types d'interventions centrées sur le corps (saines habitudes, relaxation, respiration). Cette période d'essai s'est déroulée pendant 4 semaines.

Les interventions centrées sur le corps étaient les plus accessibles et intéressantes pour mes élèves du préscolaire. J'ai observé et pris en note leurs réactions et l'impact que ces techniques avaient sur leur comportement en lien avec les manifestations de l'anxiété et du stress. J'observais également l'intérêt des élèves envers ces techniques. Cela m'a permis de remarquer lesquels répondaient mieux à leurs besoins.

Analyse des activités testées selon les observations :

Mes observations me permettent d'identifier les impacts que les techniques et activités testées ont eues sur les comportements des élèves et leur capacité à se détendre. Les effets observés sont en lien avec les dimensions psychologique et cognitive. En effet, la majorité des techniques utilisées favorisait un climat calme, une amélioration de la concentration après le moment de détente, un climat plus approprié aux apprentissages et même une diminution de l'irritabilité chez certains élèves. Il est également possible de remarquer que les techniques de respiration et de relaxation sont les types d'interventions qui répondent le mieux aux besoins de mes élèves puisque ce sont celles qui ont favorisé un meilleur climat lors du moment de détente.

Activités testées pour favoriser la détente ou un retour au calme dans la classe de stage (préscolaire)		
Activité testée	Impacts sur les élèves observations et manifestations de l'anxiété (Bluteau et Dumont, 2014)	Type d'interventions centrées sur le corps (Bluteau et Dumont, 2014)
Mini Yoga Séances permettant de bouger le corps	Ne favorisait pas nécessairement le calme. Les détentes n'étaient pas optimales à la suite d'une séance. Éléves heureux de pouvoir bouger, mais pas moins énervés.	Saines habitudes de vie
Mini méditation Prendre conscience de sa respiration, se concentrer sur le moment présent	Éléves <u>attentifs</u> et silencieux. Plus l'activité devenait habituelle, plus les élèves étaient sérieux. Après une séance, élèves <u>plus concentrés et posés</u> .	Technique de respiration
Histoires auditives « Balada Bodéa » Inviter à fermer les yeux et s'imaginer les images	Éléves intéressés puisqu'ils en redemandaient. Majorité ferme leurs yeux. <u>Permettait une détente calme</u> . Plus difficile pour élève avec une capacité d'attention moindre.	Technique de relaxation
Rayon Zen (Moozoom.com) Technique contraction-relâchement des muscles	Changement dans <u>l'énergie du groupe</u> avant et après la séance. <u>Détente plus calme</u> , élèves <u>moins agités</u> . Éléves plus détendus.	Technique de relaxation
Musique douce (instrumentale) Regarder une pianiste, écouter sa musique, regarder ses mouvements	Intérêt pour cette activité. Les élèves en redemandaient. Regardent attentivement le vidéo en étant couchés. Reproduction des mouvements (doigts sur le piano). Favorise un <u>moment de détente calme</u> .	Technique de relaxation
Toutou lourd Toutou sur le dos ou le ventre	Élève avec toutou : calme. <u>Bouge et piquote moins</u> . Par contre, crée un engouement pour ceux qui ne l'ont pas.	Technique de relaxation
Visualisation Amener l'élève à s'imaginer ce qu'on lui raconte	Bonne participation. La majorité ferme les yeux. Après, élèves <u>attentifs, concentrés et plus détendus</u> (différence remarquée lors de la lecture de l'histoire), ils <u>parlaient moins fort</u> .	Technique de relaxation
Activités de respiration Ballon dans le ventre, souffler sur une « bougie », mettre ses rideaux (réduire son champ de vision avec ses mains pour se concentrer sur soi [oeillères])	Mettre ses rideaux : technique utilisée par les élèves, permet d'être <u>plus patient</u> . Ballon dans le ventre : favorise <u>retour au calme</u> après une activité énergique. Association de ce geste au retour au calme. <u>Diminution de l'irritabilité</u> chez certains élèves. <u>Plus patients</u> avec les autres.	Technique de respiration



Limites

Différents éléments se sont avérés des limites quant à la réalisation de ce projet.

Premièrement, dans le cadre de mon stage, je me suis concentrée sur les interventions centrées sur le corps (saines habitudes de vie, techniques de respiration et de relaxation) puisque ce sont les interventions qui étaient le plus accessibles et adaptées pour des élèves d'âge préscolaire. L'âge des élèves limitait la diversité des interventions possibles. Il existe d'autres types d'interventions que l'on peut retrouver dans le livre «Troubles du comportement à l'école, prévention, évaluation et intervention».

Deuxièmement, il était plus difficile d'observer les changements dans les dimensions affective et cognitive chez les élèves sur une courte période. Avec de plus longs délais, il aurait été intéressant d'utiliser des techniques de rétroaction comme la discussion, le questionnement ou la prise de vidéo pour amener les élèves à remarquer les changements et les bienfaits de la méditation sur leur stress et le climat de la classe. Bref, une période plus longue d'observation aurait également permis d'analyser une plus grande diversité des bienfaits de la détente sur les effets du stress et de l'anxiété.

Conclusion

Finalement, il est possible de constater que le moment de détente est primordial dans le quotidien de l'enfant puisqu'il permet de diminuer certains effets du stress et de l'anxiété chez lui. Il existe une grande variété de techniques et d'interventions qui favoriseraient une détente optimale. Pour trouver celles qui correspondent le mieux à notre classe, il est important d'être à l'écoute des besoins des élèves et de cibler les techniques qui permettraient de répondre le mieux à ceux-ci. Par la suite, il est important de tester plusieurs types d'activités. Grâce à ces essais, il sera possible d'observer et d'identifier ce qui fonctionne ou non et ce qui répond aux intérêts et aux besoins des élèves. Lorsque l'on remarque que le moment de détente n'est pas optimal, il est important de modifier certaines choses et d'essayer de nouvelles techniques ou interventions. Il est inutile de s'entêter à utiliser une méthode spécifique si celle-ci ne répond pas aux besoins des élèves. Cet entêtement ne fera que diminuer l'appréciation de ce moment important et ainsi diminuer ses bienfaits et son efficacité.

Lors de ma recherche d'informations sur les techniques proposées afin de réduire le stress chez les enfants, la pratique de la « méditation pleine conscience » était proposée. Selon les professionnels du domaine, la pratique à long terme de cette méditation permettrait de réduire le stress et, potentiellement, d'améliorer la cognition. Elle permettrait également d'établir un climat de non-jugement et d'accueillir les nouvelles expériences (Rouleau, 2019). L'intégration de la « méditation pleine conscience » au moment de détente pourrait être une technique de relaxation intéressante afin de permettre une détente optimale et de réduire les effets du stress quotidien.

Références

- Bazinet, N. (2011) La relaxation, à passer au suivant. Dans Boily, F. (dir.), Revue préscolaire. (Vol. 49 no 3. p.14-16) https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Benson, H. (1976). The Relaxation Response. Avon
- Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance : chapitre 3. Dans Massé, L. Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. (2e éd. p. 34-45). Gaëtan morin éditeur.
- Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). La gestion du stress : chapitre 16. Dans Massé, L. Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.), Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. (2e éd. p. 264-279). Gaëtan morin éditeur.
- Côté, S. (2011) La détente : chacun à sa façon. Dans Boily, F. (dir.), Revue préscolaire. (Vol. 49 no 3. p.12-13) https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Manent, G. (2009). L'enfant et la relaxation : S'il te plaît, apprivoise-moi! (4e éd.). Le Souffle d'Or, collection « Chrysalide».
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2004). Programme éducation préscolaire, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_programme-prescolaire.pdf
- Rouleau, N. (2019). Les approches de pleine conscience pour soutenir les jeunes présentant un TDAH. Coin pour tous.
- Wintrebert, H. (2003). La relaxation de l'enfant. L'Harmattan.
- Wintrebert, H. (1995). L'enfant et la relaxation. <https://www.cairn.info/relaxation-vol-2--2908206536-page-27.htm>





Habiletés sociales

Précolaire



Ce programme s'adresse aux jeunes du préscolaire et vise à prévenir la violence et le décrochage scolaire. Il est implanté au sein même de l'école et requiert la participation de l'enseignante, des élèves ainsi que de leurs parents. Le volet « enfant » implique la promotion des habiletés sociales, de résolution de problème, de gestion des émotions et de contrôle de soi. Il revient à l'enseignant ou à un spécialiste d'avoir le rôle d'animateur, et ce, en utilisant les marionnettes de Fluppy et ses amis. Les activités se déroulent autour d'histoires en lien avec la vie réelle des enfants. Ces situations d'apprentissage sollicitent une participation dynamique des élèves. Ainsi, en les impliquant activement dans leurs apprentissages, l'enseignant favorise leur engagement (cognitif et comportemental) dans les tâches (Sarazin, Tessier et Trouilloud, 2006) et donc le transfert des connaissances dans d'autres situations. Le volet à réaliser en classe se divise en plusieurs ateliers dont deux d'entre eux nous intéressent surtout.

Ces situations d'apprentissage sollicitent une participation dynamique des élèves.

Les ateliers

Dans l'atelier 3, les élèves sont amenés à « prendre contact avec les autres ». Différentes habiletés sont mobilisées telles qu'écouter les autres, regarder l'autre qui parle ainsi que poser des questions. L'atelier se déroule comme suit: Fluppy demande l'aide des élèves pour savoir comment prendre contact avec un ami. Il renforce les bons comportements des élèves: sourire, dire bonjour, se nommer et proposer une bonne idée. Par la suite, les élèves se choisissent un ami qu'ils connaissent moins bien et se placent en dyade. Ils pigent, à tour de rôle, un carton imagé pour démarrer une discussion (ex.: quel est ton repas préféré?). Les élèves doivent alors prendre contact avec l'autre. Ensuite, ils écoutent l'autre et posent des questions pour alimenter la conversation, mais aussi pour apprendre à mieux se connaître.

Prendre contact avec les autres (18 nov.)			
	Toujours	Souvent	Rarement
Écouter l'autre	4 élèves	10 élèves	1 élève
Regarder l'autre	6 élèves	8 élèves	1 élève
Proposer des idées	5 élèves	5 élèves	5 élèves

- Total 15 élèves

Dans l'atelier 6, Fluppy sollicite l'aide des élèves pour « accepter quelqu'un dans son jeu ». Les élèves se consultent en sous-groupes, ils ont un but commun: trouver des idées pour ressortir les stratégies à utiliser pour cette habileté. Ce travail coopératif permet à l'enseignant de se mettre à l'arrière-plan et de laisser plus de place aux élèves dans leur apprentissage (Lavergne, 1996). De retour en groupe, les élèves partagent leurs idées que Fluppy met en scène. Le contexte de la marionnette vient sécuriser les jeunes et leur permet de visualiser les stratégies qu'ils sont en train d'établir. Ainsi, ils peuvent les modifier ou même en ajouter. Les stratégies à cibler sont: regarder l'autre, l'appeler par son nom et l'inviter à rejoindre son jeu.

Chaque élève met alors en pratique ses connaissances pour les intégrer. Pour ce faire, il se choisit un jeu dans la classe (jeu de table, coin symbolique, etc.) et invite à son tour des amis à le rejoindre.

Accepter quelqu'un dans son jeu (26 nov.)			
	Toujours	Souvent	Rarement
Regarder l'autre	9 élèves	6 élèves	0 élève
L'appeler par son nom	12 élèves	1 élève	2 élèves
L'inviter à le rejoindre	11 élèves	4 élèves	0 élève

En comparant les tableaux d'observations, on remarque que la stratégie « regarder l'autre » est mieux mobilisée avec le temps. Ainsi, les élèves semblent déjà, en peu de temps, avoir pour la plupart acquis cette nouvelle stratégie. Ils ont la capacité de mettre en pratique les stratégies qu'ils ont eux-mêmes découvertes rapidement et de les réutiliser par la suite dans d'autres situations. Ces activités qui nécessitaient l'engagement des élèves et étaient présentées en contexte de jeu ont rendu possible et facilitatrice l'assimilation des stratégies. De plus, les élèves ont su développer, par leur implication, les composantes « intégrer progressivement les règles de vie » et « créer des liens avec les autres ». Plus précisément, ils ont su attendre leur tour, inviter quelqu'un dans leur jeu et poser des questions (PFEQ, 2021)

Petit Loup

Petit recueil d'allégories écrit par Solène Bourque. « Petit Loup se sent bien à l'école » se veut un outil pour rendre la vie scolaire harmonieuse et enrichissante. Il permet aux élèves de développer des attitudes prosociales et leur enseigne à bien réagir dans les situations difficiles. Le livre se divise en huit activités qui portent sur des thèmes différents dont « apprendre à attendre son tour » et « résoudre un conflit ». Les allégories mettent en vedette Petit Loup, un personnage imaginaire attachant qui demande aux élèves de l'aider à surmonter les défis qu'il vit à l'école. L'ouvrage, étant clé en main, contient aussi du matériel didactique imprimable (pictogrammes, affiches, etc.).



Apprendre à attendre son tour

Dans ce module, Petit Loup doit réaliser un dessin de ce qu'il a le plus aimé de l'expédition dans le bois avec sa classe. L'activité se fait de manière individuelle. Il lève la main pour poser une question à son enseignant concernant un détail de la sortie. Ce dernier étant déjà occupée avec un autre élève, lui demande de patienter. Petit Loup se met à dévier de sa tâche et à déranger. Son amie la libellule lui propose qu'on l'aide à trouver des idées pour patienter. L'enseignant sollicite la participation des élèves en les regroupant en sous-groupes et leur demandant de trouver des solutions au problème de Petit Loup. En encourageant les élèves dans la recherche de solutions, l'enseignant favorise l'engagement des élèves de par leur implication dans le processus d'apprentissage (Sarazin, Tessier et Trouilloud, 2006). Les élèves partagent ensuite leurs idées, que l'on met en commun et qu'on image sur une affiche aide-mémoire.

Résoudre un conflit

Dans ce module, Petit Loup est fier de sa responsabilité de classe: il va porter le bac de récupération au concierge sans même que l'enseignant n'ait à le lui rappeler. Le lendemain, il voit une amie de classe, Myrtille, aller porter le bac à sa place alors qu'elle allait à la toilette. Petit Loup se met en colère et lui dit en haussant le ton: Hey ne touche pas au bac de recyclage Myrtille, c'est MA responsabilité! ». Myrtille lui dit qu'il n'a pas besoin de crier pour lui parler et Petit Loup lui rétorque que ce n'est pas de ses affaires. L'enseignant leur demande de reprendre leur place et de réfléchir de leur côté. La libellule lui propose qu'on l'aide à trouver des idées pour résoudre son conflit. Les élèves sont donc ensuite sollicités pour travailler en coopération sur le problème de Petit Loup, l'enseignant laisse la place aux élèves et les encourage à entretenir des échanges enrichissants pour atteindre leur but (Lavergne, 1996). Ils élaborent une démarche de résolution de problème en mettant en commun leurs idées.



Quand j'attends mon tour...		Étapes de résolution de conflit	
	Demander à un ami	1- S'arrêter	
	Colorier/faire un dessin	2- Se calmer	
	Faire un casse-tête	3- Réfléchir	
	Prendre 3 respirations	4- Parler doucement à l'autre	
	Faire un sablier	5- Trouver une solution	

Les idées ressorties par les élèves, lors de ces ateliers, ont été mises au propre et plastifiées pour les afficher dans la classe. Les élèves s'en servent comme aide-mémoire lorsqu'ils vivent ce genre de situations. Le fait que les élèves ont participé à la création des affiches rend leur utilisation plus significative et favorise le transfert des connaissances dans des situations réelles. En effet, ils s'y réfèrent ou réfèrent un ami lorsque ces situations sont vécues en classe. Ici, ce sont les composantes « intégrer progressivement les règles de vie » et « résoudre des différends » qui ont été mobilisées. En effet, les élèves ont su participer à l'élaboration des règles de vie de classe et proposer des pistes de solution lors des échanges (PFEQ, 2021).

Comme vous avez pu le voir, les deux outils présentés permettent aux enseignants de travailler les habiletés sociales selon différents thèmes qui sont directement liés aux composantes à développer dans le programme de formation du préscolaire. Ils suscitent la participation active des élèves ainsi que leur coopération. Pour aller plus loin, d'autres thèmes dans ces outils peuvent être exploités. Ils concernent davantage le développement affectif des élèves, mais ils ont une influence directe sur le développement social puisque l'on sait qu'au préscolaire tous les domaines sont en étroite relation!

Références

- Côté, V. (2009). Variation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire. Repéré à https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=TC-QMUQ-2217&op=pdf&app=Library&oclc_number=757424623
- Gouvernement du Québec. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1996-n103-qf1377390/58556ac.pdf>
- Poulin, F., Capuano, F., Brodeur, M. et Giroux, J. (2010). Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Francois-Poulin/publication/228827128_Prevenir_les_difficultes_a_l%27ecole_primaire_en_maximisant_les_apprentissages_scolaires_et_sociaux_en_debut_de_scolarisation/links/0912f50a5437309e71000000/Prevenir-les-difficultes-a-lecole-primaire-en-maximisant-les-apprentissages-scolaires-et-sociaux-en-debut-de-scolarisation.pdf
- Sarazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Repéré à <https://journals.openedition.org/irfp/463#text>

LES RELATIONS POSITIVES ENTRE LES ÉLÈVES

MARIE-PHILIPPE L'ALLIER



Introduction

Une classe de 16 enfants, ayant tout un chacun leur propre identité, leurs propres forces, leur propre tempérament, j'ai centré mon travail sur les relations qu'entretiennent ces élèves entre eux. 180, le nombre de jours que ces merveilleux humains auront pour développer de nouvelles compétences et pour apprendre à vivre tous ensemble. Grâce aux interventions des différents professionnels, les apprenants progresseront à différents niveaux. La notion de vivre-ensemble se rattache à une des missions de l'école qui est de socialiser. En effet, l'école joue un rôle d'agent de socialisation contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement chez ces élèves d'un sentiment d'appartenance à leur classe, à leur environnement d'apprentissage (Programme de formation de l'école québécoise, 2006).

Comment améliorer la motivation des élèves à maintenir des relations positives avec leurs camarades?



Dans la classe où j'ai eu la chance de réaliser mon quatrième et dernier stage, une problématique émergeait. Dans cette classe de préscolaire où j'allais développer mes habiletés en vue de ma future carrière d'enseignante, un élément faisait obstacle à la motivation des élèves : les relations qu'ils entretenaient entre eux. Un besoin social de plaire à l'adulte était généralisé.

Que faut-il savoir sur le soutien à la motivation des élèves?

Parmi les différents types de motivation qu'il existe, celui à atteindre est le niveau de motivation intrinsèque (Guay et Roy, 2014). Ce type de motivation où l'apprenant s'engage lui-même dans son milieu scolaire, c'est-à-dire qu'il s'engage dans un but personnel, et non dans le but d'obtenir quelque chose ou de plaire à l'enseignant ou aux autres élèves. Lors des routines, entre autres, les élèves de la classe avaient de la difficulté à faire leurs tâches, car ils étaient constamment en train de surveiller les faits et gestes de leurs camarades. Ils rapportaient énormément ce que les autres faisaient qui n'était pas dans la consigne de départ.

Cela demandait énormément de gestion de la part de mon enseignante associée et moi-même. Par exemple, lors d'une chasse aux oursons dans les corridors de l'école, les élèves étaient en équipes de deux et devaient trouver les oursons cachés à différents endroits. Au lieu de collaborer entre eux, les élèves formaient une compétition en se donnant des avertissements. Cela créait une dynamique plutôt négative entre les élèves, c'était conflictuel. Par la suite, évidemment qu'aucun d'entre eux n'était motivé à travailler ensemble puisque cela ne se déroulait pas de manière positive. Leur niveau de motivation lors de situations d'apprentissage comme celle des oursons se qualifiait plutôt d'extrinsèque : ils voulaient plaire à tout prix en terminant la chasse les premiers, et ce, peu importe la manière dont le tout allait s'être déroulé. On peut lier ces éléments au but de performance de la part de ces élèves. Ils focalisaient leurs énergies sur la volonté de surpasser les autres et non sur le développement de nouvelles connaissances.



Quels sont les avantages du développement des relations positives entre les élèves?

Plusieurs avantages émergent de l'entretien de relations positives entre les élèves, dont l'atteinte des trois besoins psychologiques fondamentaux (Sarrazin et al. 2006). Lorsque le besoin de compétence est atteint, les élèves se sentiront efficaces et seront en mesure d'énoncer leurs forces et d'exprimer leur bien-être par rapport à une activité réalisée. L'activité ne sera plus perçue par les enfants comme un événement négatif, au contraire, ils seront en mesure d'expliquer ce qui a bien été en lien avec leurs habiletés. Quant au besoin d'autonomie, il permet aux enfants de faire leurs propres choix et d'être à la source de leurs actions. Au cours de l'activité des oursons, par exemple, les enfants auraient été en mesure d'établir une stratégie d'équipe par eux-mêmes. Un enfant écrit, l'autre qui s'occupe de trouver l'ourson, alterner les rôles, auraient tous été des solutions pour développer l'autonomie des enfants. Le besoin social lui implique le sentiment d'être important pour autrui, d'être signifiant. Si un coéquipier est en mesure d'amener des solutions et de complimenter son partenaire, il se sentira accepté par ses camarades.

Quels moyens pouvons-nous mettre en place pour parvenir à développer des relations positives entre les élèves de notre classe?

Interventions en contexte de classe		
Classe nature comme contexte d'apprentissage des notions de « vivre-ensemble »	Pourquoi ?	Comment s'y prendre?
	<p>Pour développer leurs compétences, les enfants ont besoin d'un certain niveau de liberté!</p> <p>L'adulte adopte ici un rôle d'accompagnateur. L'apprenant s'engage davantage dans des tâches dont il se sent capable, ainsi, il faut y aller étapes par étape et soutenir les enfants dans l'apprentissage du vivre-ensemble. On note également une diminution de la fréquence des situations conflictuelles en classe nature. Ce contexte offre une multitude d'activités ouvertes et non compétitives qui favorisent à la fois le langage et la communication entre les enfants (Gillain-Mauffette, 2015).</p>	<p>Établir ses limites dès la première sortie en nature.</p> <p>Cibler les éléments d'observation au préalable (entraide, collaboration, respect des consignes, initiatives des élèves en contexte de jeu libre, communication, etc.)</p> <p>Éviter de se compliquer la vie, il existe de nombreux contextes d'apprentissages simples : lecture interactive, jeu libre, chasse aux objets, créations artistiques, mathématiques et bien d'autres.</p> <p>Prévoir un moment de rétroaction auprès des élèves lors du retour en classe. Quel a été votre moment fort de la sortie?</p> <p>« J'ai aimé quand Mathis est venu m'aider à déplacer le tronc d'arbre. »</p> <p>« J'avais trouvé plusieurs roches blanches, donc j'ai partagé avec Léo, il était content. »</p> <p>Ces moments permettent de valoriser les bons coups des élèves en lien avec les notions de « vivre-ensemble ».</p>

Interventions en contexte de classe

Les techniques d'impact comme outils de vulgarisation des notions de « vivre-ensemble »	Pourquoi ?	Comment s'y prendre?
	Les techniques d'impact permettent aux élèves d'exercer leurs compétences relationnelles (Beaulieu et Roy, 2014). Elles leur permettent d'apprendre à contrôler leur impulsivité, leurs pulsions. Ainsi, ils s'ouvrent davantage aux autres et cela favorise les interactions qu'ils entretiennent entre eux. Tous ces éléments se rattachent au développement de l'intelligence globale. Ces techniques visent le maintien d'un climat positif en classe, c'est-à-dire un climat qui favorise les apprentissages et où règne le respect.	Il faut premièrement cibler la problématique vécue en classe. Dans ma classe, la problématique concernait les avertissements nombreux que les élèves se faisaient constamment entre eux. L'objet principal d'une technique d'impact implique une métaphore avec un objet qui permettra de rendre l'apprentissage de la notion significatif. Mon enseignante associée et moi avons trouvé deux oursins, l'un content et l'autre triste. Celui qui était content avait reçu plusieurs commentaires positifs, tels que des compliments, des encouragements, etc.  L'allusion à ce symbole fut présente pendant un bon moment pour rappeler aux élèves l'importance des bons commentaires. Amener cela sous forme de discussion où tous les élèves peuvent amener leurs idées. Il est intéressant d'aviser les parents de la technique d'impact vue au courant de la semaine, ils peuvent la réinvestir à la maison aussi.

Autres interventions pertinentes

D'autres interventions sont aussi pertinentes pour favoriser la motivation des élèves à maintenir des relations positives avec leurs camarades.

Il est possible d'élaborer des activités selon les goûts des enfants. Donc, lors de ces activités, l'accent est mis sur le développement des aptitudes sociales. C'est un contexte d'apprentissage qui motive les élèves, donc qui favorisera leurs interactions de manière positive.

Il est également intéressant de discuter avec les membres de l'équipe-école, le partage entre enseignants de même niveau peut être enrichissant.

Des périodes de rétroactions quotidiennes peuvent être mises en place pour mettre à l'avant les bons coups et pour trouver des solutions pour les défis observés. Cela permet d'engager les élèves dans les interventions mises en place pour améliorer le climat de classe. Ils peuvent même proposer des idées, des solutions. Ils se sentiront impliqués. Pour le vivre-ensemble, les rétroactions peuvent se faire de plusieurs manières : revenir individuellement avec certains élèves, revenir en grand groupe après une activité où l'accent était mis sur les aptitudes sociales, instaurer « l'étoile du jour » pour valoriser les bons coups, etc. Bref, les cercles de discussion sont à la base de la rétroaction puisqu'ils permettent d'amener des éléments de manière non discriminatoire, des éléments qui permettent de créer des bases communes de classe, notamment, sur le savoir-vivre ensemble (McCallum, 2017).

Qu'en est-il des limites de ces pistes d'intervention?

Parfois, les moyens mis en place fonctionnent pour la plupart des élèves, cependant, il arrive qu'un élève ou deux continuent d'adopter des comportements ayant des impacts négatifs sur le vivre-ensemble de la classe. Dans ces situations, il faut se questionner sur l'origine de ces comportements, sur les contextes qui provoquent ces attitudes, etc. Le questionnement et l'intervention individuelle seront de mise.

Dans le même sens que la limite précédente, il se pourrait que les interventions mises en place aient leur effet le temps d'une journée et que ce soit plutôt difficile de les maintenir à long terme. La durabilité et l'efficacité des moyens mis en place pourraient effectivement être un obstacle.

Les interventions présentées impliquent que l'enseignante ait un peu moins de temps à consacrer pour les apprentissages « théoriques ». Il est possible de se sentir débordée et d'avoir de la difficulté à prendre le temps pour ces interventions à travers tous les contenus à enseigner. La rétroaction, les techniques d'impact, les classes nature nécessitent évidemment une grande implication et du temps.



Conclusion

Finalement, plusieurs concepts nous ont permis de mieux cerner la problématique dont il a été question dans cet article. Le rôle d'agent social que détient l'école québécoise indique clairement que la socialisation est l'un des éléments au centre des apprentissages des élèves. À cela, nous venons lier le concept de la motivation qui est aussi un élément clef pour favoriser les apprentissages des élèves. Grâce aux différentes théories telles que celle des besoins fondamentaux des élèves et celle de la motivation, il nous a été possible de justifier la pertinence de la problématique. La classe nature permet aux élèves d'apprendre diverses notions à travers plusieurs situations d'apprentissage ludiques. Par le fait même, les élèves sont amenés à développer leurs habiletés sociales. Les techniques d'impact quant à elles permettent de mettre l'accent sur le climat positif de la classe. Un climat positif de classe entraîne de nombreux bienfaits pour la motivation aux apprentissages.

Je crois sincèrement que l'éducation par la nature détient un grand potentiel en éducation. C'est une pédagogie qui permet d'imbriquer plusieurs notions autant au niveau théorique qu'au niveau du vivre-ensemble. Les enfants ont besoin d'être actifs dans leurs apprentissages. Comment rendre les apprentissages significatifs et motivants pour les élèves? Les solutions à cette problématique permettraient non seulement de faire progresser les élèves dans leurs apprentissages, mais aussi d'améliorer tous les problèmes de gestions de classe. Bref, il est clair que cette nouvelle pédagogie fleurira dans les prochaines années et offrira certainement des échanges riches entre les différents professionnels en éducation.

Références

- Gillain-Mauffette, Anne. (2015) Se rebrancher sur la nature... dans la cour d'école. *Revue Préscolaire*, Vol 53, no. 3.
- Guay, F. et Roy, A. (2014). Une perspective organismique et dialectique sur la motivation des adolescents, Chaire de recherche du Canada sur la motivation et la réussite scolaire. Université Laval : Québec.
- McCallum, Deborah. (2017) La rétroaction au cœur de la classe : pour favoriser les apprentissages. Chenelière éducation. Montréal, Canada.
- Programme de formation de l'école québécoise (2006). Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. Bibliothèque nationale du Québec.
- Roy, Édith. Beaulieu, Danie. (2014) Techniques d'impact au préscolaire. Les éditions Québec-Livres. Montréal, Québec.
- Sarrazin, Tessier et Trouilloud. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de pédagogie*, p.147-177



ACCOMPAGNER LES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LEURS HABILITÉS SOCIALES

ELISABETH GRAVEL



Introduction

Les enfants d'aujourd'hui sont tristement confrontés à une dure réalité en ce qui a trait aux contacts humains. Depuis le début de la pandémie, ils sont davantage devant les écrans que devant des personnes, les contacts avec les autres sont restreints et la démonstration de la tendresse est aussi un peu mise de côté, ou elle est exprimée plus virtuellement. Au préscolaire, les compétences évaluées mettent en relief certaines habiletés sociales, qui assurent le bien-être de l'enfant et qui sont bonnes prédictrices de la qualité de ses relations ultérieures (Côté, V., 2009). Notre rôle d'enseignante est important afin de guider les enfants dans le développement de leurs habiletés sociales. Notre devoir est, entre autres d'agir en tant que médiateur lors de conflit afin de les rendre plus autonomes au fil du temps. La participation aux activités, le respect des règles et des consignes et l'interaction avec les pairs sont étroitement liés avec les habiletés sociales à développer au préscolaire (Bouchard et Duval, 2013).

Problématique

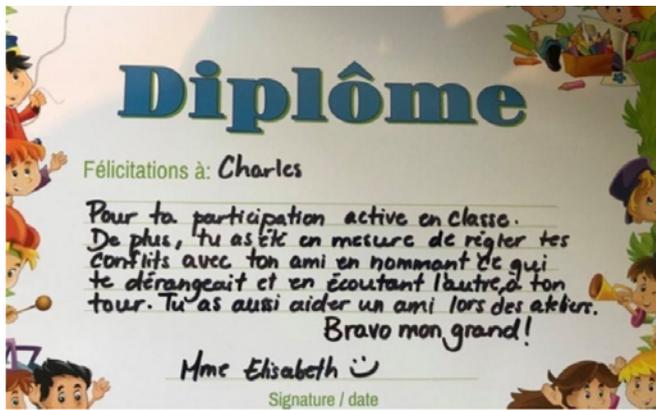
Mes différentes observations et interactions tout au long de mon cheminement scolaire m'ont fait réaliser l'importance des relations positives. De plus, ce constat a également été possible d'être fait à la maison avec mes enfants en faisant des liens avec les différents concepts appris tout au long du baccalauréat.

Dans le cadre de mon stage IV, j'ai observé l'importance de mettre l'accent sur le soutien aux comportements positifs dans le contexte de classe. En effet, par la collaboration, les enfants sont amenés à mettre de l'avant les bons comportements à adopter avec leurs pairs : droit de parole, attendre son tour, dialoguer, laisser la place à l'autre, etc. Cela permet la compréhension de l'autre, favorise le respect mutuel et le développement du langage (Bouchard et Duval, 2013).

Et si on favorisait les relations positives et les bons comportements afin d'outiller les enfants convenablement dans le développement de leurs habiletés sociales?

Projet

Mon projet consiste à encourager les enfants au quotidien, en félicitant les bons comportements et les bons coups afin de les soutenir positivement dans le développement de leurs habiletés sociales. En définissant un ami mystère, j'observe ce qui les mène à s'autoréguler, à contrôler leurs émotions et à travailler en coopération. Par exemple, les enfants nommaient pendant les ateliers qu'ils faisaient comme l'ami mystère et qui s'impliquaient dans leurs apprentissages. Par devinette à la fin de la journée, ils doivent participer à trouver quel ami j'ai observé en lien avec la description des bons comportements effectués.



Ce projet de l'ami mystère consiste à instaurer un système qui encourage les élèves à observer les autres copains ayant les bons comportements à avoir tout au long du déroulement de la journée. Je leur rappelle que j'observe l'élève, son comportement et ses bons gestes. Ce système leur permet d'observer leurs confrères, puisqu'à la fin de la journée, je décris cet ami selon ses bons gestes et ses beaux comportements de la journée. En effet, valoriser un bon comportement permet également aux élèves d'avoir un modèle à suivre. Ils doivent lever la main et me dire selon eux qui est l'ami du jour. Ils doivent donc réfléchir à leur comportement et à ceux de leurs pairs. L'ami mystère reçoit un carton avec un autocollant de monstre (médaillon) qui indique leur prénom. Ce carton est ensuite accroché dans la classe sur le mur des célébrités.



Je le fais lors des dernières minutes de la journée alors que les élèves vont ensuite porter leur agenda à leur sac. Le lendemain, l'ami du jour reçoit son diplôme qu'il apporte et conserve chez lui.

Analyse

Par ce projet, le renforcement positif et l'appréciation des autres copains sont soulignés. Les bons comportements sont nommés et par ma description, les enfants devinent qui est cet ami mystère. Cela les amène donc à prendre conscience des bons gestes de leurs pairs. De plus, les élèves sont encouragés à nommer d'autres belles habiletés que l'enfant a pu manifester au cours de sa journée.

Au départ, ils évoluent dans la dimension fonctionnelle, donc ils ont le sentiment de coopérer, car ils y sont tous interpellés (Rondeau, 2014). Ensuite, cela les a guidés vers la dimension cognitive (Rondeau, 2014), où ils réalisent qu'ils apprennent des autres en coopérant. Pour certains, la dimension affective (Rondeau, 2014) aura été atteinte, alors que d'autres élèves ont dû s'efforcer de développer leurs habiletés sociales pour y arriver.

Il est facile de reprendre un comportement non approprié, ou d'avertir un élève qui n'applique pas les bonnes règles ou le bon comportement. Pourtant, «la rétroaction ne devrait jamais servir à embarrasser un élève devant ses camarades en raison de comportements considérés comme indésirables»(McCallum, 2018).

D'abord, en entretenant des relations positives enseignants-élèves, ces premiers démontrent par l'exemple la bonne manière de dialoguer, de considérer l'autre personne et de l'écouter. Pour contribuer au bon développement des habiletés sociales de l'enfant, les bonnes relations qui s'établissent entre le jeune et les adultes qui l'entourent constituent la pierre angulaire de celles-ci (Bouchard et Duval, 2013). En entretenant des relations harmonieuses sur le plan social, les enfants sont susceptibles de bien réussir sur le plan scolaire. De plus, les relations harmonieuses entre pairs sont reconnues comme étant un important facteur de protection au préscolaire pour les enfants agressifs (Côté, 2009). Par exemple, lorsqu'on est avec les enfants au quotidien, nous pourrions être portés à dire à un élève de ne pas être debout lorsqu'il mange sa collation. Afin de renforcer les comportements positifs, nous pourrions simplement féliciter les élèves qui sont bien assis pour déguster leur collation, ou bien dire directement à l'élève qui est debout que la collation se prend assise sur la chaise. Cette nuance fait la différence après quelques interventions. Par exemple, lorsque je félicitais les élèves qui étaient bien assis sur sa chaise, ceux qui n'adhéraient pas à ce comportement décidaient de le faire par eux-mêmes. Ensuite, l'élève entrera dans le processus d'autorégulation qui comporte trois dimensions au niveau des habiletés sociales : la dimension cognitive, la dimension affective et la dimension comportementale (Côté, V., 2009). Cette banque d'habiletés est très importante, car elle aidera l'enfant à préserver ses relations positives avec ses amis et à trouver des solutions lorsque des conflits se présentent. En décrivant les bons comportements de l'ami mystère, les élèves devaient analyser le comportement et ils sont en mesure de comprendre quelle habileté sociale était mise en jeu en lien avec des situations qui s'étaient présentées dans la journée. Ceci renvoie à l'autorégulation, qui invite l'enfant à adapter ses émotions, ses comportements et son attention aux exigences d'une situation éventuelle qu'il vivra avec ses pairs au cours de son cheminement scolaire (Bouchard et Duval, 2013).

L'acquisition des habiletés sociales fait partie du développement global de l'enfant et touche son développement social, affectif, physique, cognitif et langagier. En effet, « les commentaires qu'ils obtiennent des autres ont eu une profonde influence sur leur comportement, y compris sur leur comportement d'apprentissage » (McCallum, 2018). Pour la plupart d'entre nous, l'apprentissage d'habiletés sociales peut sembler simple et naturel. Il est donc important comme enseignante de valoriser et de modéliser les bons comportements à adopter. Il y a plusieurs méthodes de renforcer un comportement. Ce peut être simplement un sourire (non verbal), un mot d'encouragement, un privilège, des mesures incitatives, une récompense, etc. (le renforcement positif (2005),p. 44). Comme les élèves passent le quart de leur vie en présence des enseignants, ces derniers sont amenés à reconnaître cette influence et à l'utiliser positivement (Jones et Jones (2004), cités dans Guadreault, p. 79).

Conclusion

Finalement, la manière d'agir avec les enfants a un lien direct avec leurs interactions et leurs comportements. Effectivement, la relation entre l'élève et l'enseignante a énormément évolué dans les dernières années. « Au 21e siècle, les élèves doivent faire preuve de flexibilité à l'égard de leur apprentissage ainsi qu'être en mesure de continuellement acquérir de nouvelles connaissances en vue d'une carrière qui consistera en un grand nombre de tâches variées. » (McCallum, 2018) Il est donc essentiel de leur enseigner les stratégies appropriées pour dialoguer avec efficacité et pour faire preuve de discernement vis-à-vis les différents commentaires. Cela leur permettra de comprendre les étapes nécessaires pour développer adéquatement leurs habiletés sociales dans le but de s'améliorer. Une relation positive entre l'enseignante et l'élève permet définitivement d'accompagner ceux-ci en s'adaptant à leurs caractéristiques et à leur réalité.

Références

-Bouchar, Caroline et Duval, Stéphanie. (2013). Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté. repéré à :

<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>

-Commission scolaire des découvreurs, 2021

repéré à :

<http://seduc.csdecou.qc.ca/developper-des-relations-positives/>

-Côté, Véronique. (2009). Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire.

repéré à :

<https://archipel.uqam.ca/2217/1/M10881.pdf>

-Gaudreau, Nancy. (2017). Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels. Québec: Presses de l'Université du Québec, 205 pages

-McCallum, Deborah. (2018). La rétroaction au cœur de la classe, Chenelière Éducation.

-Rondeau, Maryse.(2014). Revue préscolaire. Association d'éducation préscolaire du Québec. Québec

repéré

à

:

https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v52n4.pdf#page=20

-Sprague, Jeff. (2005). Le renforcement positif

repéré à :

<http://www.learnalberta.ca/content/inspb3f/html/pdf/section6.p>

