



REVUE

des finissants

Édition 2021-2022
Préscolaire

Introduction

Revue des finissantes et des finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval | Édition 21-22

C'est avec une grande fierté que nous vous présentons la deuxième 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 analysé 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.

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

Pier-Ann Boutin, chargée d'enseignement
Anne-Sophie Parent, chargée de cours
Viviane Vallerand, chargée de cours

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



PRÉSCOLAIRE



Table des matières

Jeu



Le jeu libre, comment mieux l'intégrer dans sa classe

Ariane Beaulieu

L'approche développementale au préscolaire

Élodie Labrie-Audy

Compétence émotionnelle



Comprendre pour mieux se sentir !

Alyson Jalbert-Harvey

Nos petits monstres intérieurs ; les émotions

Kimberly Labbé

Comment soutenir les élèves du préscolaire afin de favoriser l'autorégulation?

Catherine Desrosiers

Lorsque la raison (colère) pousse à l'acte au préscolaire : Quoi faire?

Nenlei Boucher

Accompagner l'enfant d'âge préscolaire dans la gestion de ses émotions

Étienne Routhier

Pratiques enseignantes



L'éducation par la nature au préscolaire, mais comment ?

Véronique Perron

L'alimentation à l'éducation préscolaire : mon cheminement professionnel pour adopter une attitude bienveillante

Jesse Kelley

Planifier les moments de transition pour une meilleure gestion de classe au préscolaire

Stacy Sirois

Vivre-ensemble



Vraiment ? Du tutorat à l'éducation préscolaire ?

Roselyne Boivin

Les stratégies d'enseignement efficaces pour aider les élèves à gérer leurs conflits

Jacynthe Demers et Daphnée Ouellette-Verville

Tous différents, tous importants

Catherine St-Pierre

Apprentissages



Initiations des connaissances en mathématique au préscolaire :

un défi de logique

Kelsey-Jade Audet

Comment soutenir l'imagination et s'ouvrir les portes de l'apprentissage à la maternelle

Rose-Emmanuelle Desfossés

Détente



L'engagement des enfants lors de la détente, est-ce possible ?

Emma Racine

La détente, un aspect souvent négligé

Catherine Lefebvre

La détente au préscolaire : différents besoins chez les enfants d'âge préscolaire

Karine Labonté

Langage oral et écrit



Exploiter les thématiques en classe pour développer le vocabulaire des enfants

Clara Lessard

Stimuler l'émergence de l'écrit dans un contexte significatif : le journal de bord

Marie-Maude Sabourin-Laflamme

Motricité



La danse à l'éducation préscolaire

Élie Roy

Les pauses actives ; un outil indispensable au préscolaire !

Élodie Pelchat

Pause active, une solution pour l'attention

Frédérique Audet et Léonie Lampron-Nadeau

Les pauses actives au quotidien : un pilier du développement global de l'enfant d'âge préscolaire

Audrey Mac Whirter et Roxanne Boily

Les positions de tonus et d'équilibre : un ajout bénéfique dans les routines

Floriane Simard



Jeu

Précolaire



LE JEU LIBRE, COMMENT MIEUX L'INTÉGRER DANS SA CLASSE

ARIANE BEAULIEU



Introduction

Comme vous le savez, un nouveau Programme-cycle de l'éducation au préscolaire a fait son entrée dans les écoles québécoises en 2021. Le ministère de l'Éducation a élaboré ce nouveau programme dans le but de mieux poursuivre ses deux objectifs principaux, soit le développement global et la prévention universelle et ciblée (ministère de l'Éducation, 2021). Avec ce nouveau programme, les enfants ont dorénavant droit à deux périodes de 45 à 60 minutes de jeu libre en continu par jour. Le jeu libre est mis davantage à l'avant-plan par le gouvernement du Québec qui n'est pas seul à reconnaître l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. Des instances supérieures, telles que L'UNICEF, reconnaissent aussi que le jeu est un droit fondamental, comme en fait d'ailleurs mention l'article 31 de la convention signée relative aux droits de l'enfant (UNICEF, 2021).

Alors que le ministère de l'Éducation a choisi d'aller de l'avant avec ce nouveau programme qui a été mis à l'essai entre 2018 et 2020, la transition dans les écoles, elle, semble plutôt difficile jusqu'à présent, du moins selon les observations que j'ai pu faire dans le cadre de mon stage IV. En effet, les périodes de jeu libre qui doivent être mises en place deux fois par jour pendant une période de 45 à 60 minutes reçoivent un accueil plutôt mitigé sur le terrain, et ce, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, les enseignantes s'inquiètent des apprentissages qui ne pourront être réalisés si le jeu libre occupe une partie importante de l'horaire de la journée au détriment des activités structurées et des périodes d'ateliers. Les attentes en termes de préparation des élèves à l'entrée en première année sont élevées et la pression du milieu est forte. La crainte d'être jugées et comparées pour les performances des élèves rend les enseignantes plus enclines à adopter une approche scolarisante (Marionova et al. 2020). Ensuite, un autre facteur qui pourrait expliquer la résistance du corps professoral à accorder de plus longues périodes de jeu est le manque de ressources et d'information en rapport avec la pertinence du jeu libre. On gagnerait à élaborer davantage sur la richesse des apprentissages qui sont réalisés pendant ces périodes et à mieux outiller les enseignantes quant aux pratiques d'accompagnement et d'évaluation. Qui plus est, les enseignantes se sentent généralement peu disponibles à accompagner et évaluer les élèves de façon efficace en raison de la gestion des conflits, des besoins individuels et des situations hors de contrôle qui accaparent leur temps, leur énergie et leur attention et qui diminuent du même coup leur sentiment d'efficacité personnelle (Gaudreau, N., 2012). C'est donc avec le souci de répondre à ces préoccupations et afin de soutenir une transition plus harmonieuse que je partagerai avec vous mon expérience relative aux périodes de jeu biquotidiennes en tant que stagiaire.

Comment mettre en place des conditions propices au jeu ?

Avant de soutenir les élèves dans leurs apprentissages par des interventions directes dans le jeu, il est tout d'abord nécessaire de mettre en place des conditions idéales et propices à celui-ci. Que ce soit par rapport à l'organisation du temps, la gestion de l'environnement ou la gestion des comportements, il y a plusieurs actions que l'enseignante peut poser afin d'enrichir et soutenir le jeu.

L'organisation du temps pour faire une place de choix au jeu

Alors que nos journées sont, la plupart du temps, très occupées, trouver du temps pour accorder davantage de minutes de jeu libre peut sembler un défi. Il est pourtant essentiel à l'enfant de disposer de suffisamment de temps pour s'engager dans le jeu si nous voulons qu'il s'y investisse (Lemay et al., 2019). Au contraire, le jeu demeurera superficiel si le temps alloué est trop court, selon ce que mentionne le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ).

Vous ne trouverez jamais de temps pour quoi que ce soit. Si vous voulez du temps, vous devez le créer. — Charles Buxton

Dans le cadre de mon stage et de ce projet, j'ai donc décidé d'allouer deux périodes d'environ 60 minutes au jeu libre par jour, afin de véritablement laisser le temps d'adaptation nécessaire aux élèves et à moi-même. Pour y arriver, j'ai dû repenser l'horaire type de la classe. C'est après plusieurs tentatives que nous avons trouvé une formule qui plaisait autant à mon enseignante associée qu'à moi (voir la figure 1).

·D'abord, j'ai réduit les activités dirigées à une seule par jour.
 ·Puis, j'ai réévalué ma routine de rassemblement afin de maximiser mon temps. J'ai notamment réduit le nombre d'interventions en rapport avec le « calendrier » et la « météo » du jour et j'ai réduit la fréquence des pauses actives puisque les élèves bénéficient de plus de temps pour bouger pendant le jeu libre. J'ai aussi déplacé certaines activités comme les comptines, qui pouvaient être réalisées à d'autres moments, par exemple comme pendant les transitions ou à la fin de la journée, notamment.
 ·J'ai modifié l'horaire afin de réduire les moments de transition, entre autres en planifiant la collation avant le jeu libre (voir la figure 1). De cette façon, les élèves pouvaient manger à leur rythme et pouvaient aller jouer sans devoir attendre le reste du groupe, dès qu'ils avaient terminé. En d'autres mots, les collations dites flexibles ont été mises en place.
 Finalement, les routines d'entrée du matin et de l'après-midi ont été remplacées par des ateliers autonomes de 15 minutes chacun. Ces ateliers individuels nécessitaient peu d'intervention de l'enseignante et ciblaient les mêmes compétences que les ateliers traditionnels tout en étant moins longs.

Figure 1. Horaire type où le jeu est au cœur d'une journée en classe

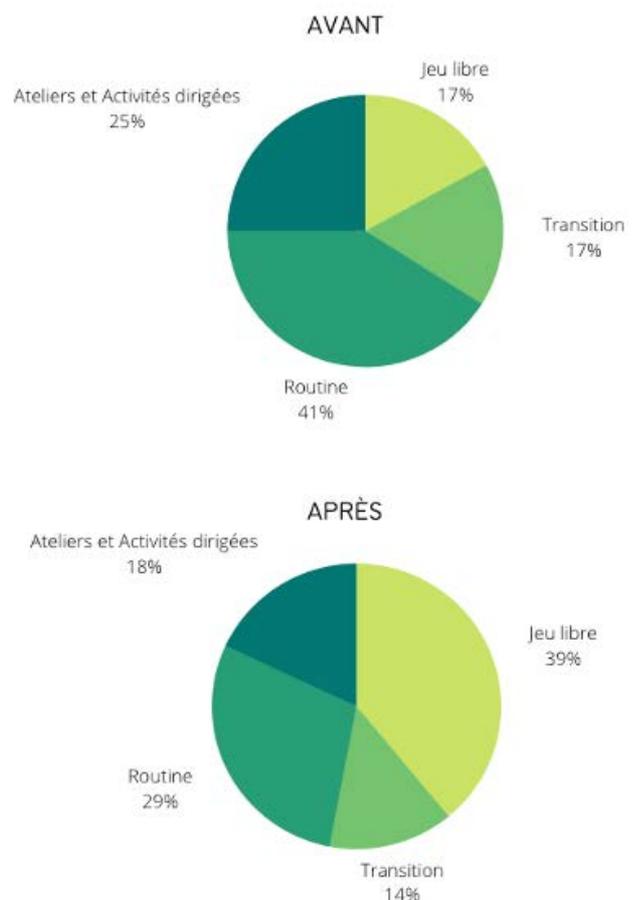
HORAIRE TYPE

MENU DU JOUR

8:15	BACS INDIVIDUELS - ATELIERS AUTONOMES
8:30	RASSEMBLEMENT
9:10	COLLATION
9:25	JEU LIBRE
10:20	RANGEMENT
10:30	JEU LIBRE EXTÉRIEUR
11:30	DÎNER
13:00	BACS INDIVIDUELS - ATELIERS AUTONOMES
13:15	DÉTENTE
13:40	HISTOIRE
13:55	ACTIVITÉ DE GROUPE ET COMPTINES
14:17	PRÉPARATION AU DÉPART
14:22	FIN DE LA JOURNÉE

Avec ces changements apportés à l'horaire, j'ai pu augmenter le temps alloué au jeu libre sans compromettre de façon importante le temps alloué aux périodes d'apprentissage conventionnelles. Comme vous pouvez le constater à la figure 2, c'est surtout le temps consacré aux routines et aux transitions qui a été abrégé.

Figure 2. Diagrammes en cercle comparant le temps accordé aux différentes activités par jour avant et après la priorisation du temps accordé aux jeux libres



La sélection de matériel propice pour enrichir le jeu

Pour ce qui est de l'organisation de l'espace et du matériel, je me suis assurée de laisser du matériel flexible comme du maquillage, des draps, des boîtes de carton, de l'eau ou du sable à la disposition des élèves en plus du matériel et des jeux habituels. Ce matériel polyvalent est propice au développement global de l'enfant et permet aux élèves de l'utiliser dans divers contextes. Une journée, une boîte de carton peut servir de maison alors que le lendemain, celle-ci représentera une grotte. Au contraire, lorsque l'enfant joue avec un téléphone en plastique, la fonction de l'objet demeure figée. Le téléphone ne servira que rarement à autre chose qu'à passer des appels. Substituez plutôt cet objet à un bâton de bois et l'élève pourra apprendre à l'utiliser comme un téléphone, une baguette magique, une télécommande et bien plus encore. Ce sera plus enrichissant pour le jeu et plus bénéfique pour l'enfant, car, en plus de stimuler la créativité et l'imagination, les enfants adoptent des comportements prosociaux lorsqu'ils s'entendent ensemble sur une représentation commune d'un objet. (Bouchard et al., 2020)

À l'opposé du matériel flexible, il peut aussi être pertinent de rendre disponibles des stations ou des activités pendant le jeu libre, qui sollicitent le développement d'une compétence ou d'un domaine bien précis. Il vous serait alors possible d'observer dans un contexte plus ludique, un élève qui n'a pas su démontrer la maîtrise d'une certaine compétence pendant les ateliers ou les activités dirigées. Dans le but d'observer le développement de la motricité des élèves, pour ne donner qu'un exemple, j'ai apporté un vélo et des outils afin que les élèves le désassemblent et l'assemblent à nouveau. En plus de susciter leur curiosité et leur intérêt pour la mécanique, ils avaient ainsi l'occasion de manipuler de petites pièces comme des vis et d'explorer l'usage d'outils comme le tournevis et la clé à douille.



Une organisation de la classe qui répond aux besoins des élèves

Comme le recommande le nouveau Programme-cycle du PFÉQ, le jeu libre devrait permettre à l'enfant de jouer avec qui et avec quoi il a envie. Contrairement aux systèmes par inscription, les élèves de mon stage n'avaient pas l'obligation de jouer à un endroit spécifique de la classe pour une durée limitée. Ils pouvaient déplacer le jeu, le quitter, puis y revenir au moment de leur choix. Les enfants ont des intérêts diversifiés et ils aiment « papillonner » au gré de leurs envies.

Accorder cette plus grande liberté à l'élève, c'est lui donner la permission d'être curieux et d'observer ce à quoi les autres élèves s'affairent. C'est aussi lui donner des occasions de développer ses habiletés sociales, son langage et son estime de lui lorsqu'il demande à s'intégrer à un jeu, qu'il négocie les rôles, qu'il attend son tour, qu'il respecte le droit de parole, qu'il partage ou lorsqu'il prend le recul nécessaire face à une situation de conflit avec un pair. Bref, une organisation de la classe plus flexible est propice au développement global de l'enfant.

La gestion des comportements pour un climat favorable à la continuité du jeu

Si cette plus grande flexibilité pendant ces périodes peut laisser craindre une gestion de classe plus difficile, elle aidera néanmoins les élèves à devenir plus autonomes à résoudre leurs conflits à plus long terme. En effet, puisque les élèves entrent davantage en interaction avec les autres, ils vivent de plus nombreuses occasions de pratiquer leur savoir-être. Pour l'enseignante, cela multiplie aussi les occasions de leur apprendre à résoudre les situations conflictuelles.

Tout d'abord, pour aider les élèves à développer cette autonomie, une modélisation des méthodes de résolution de conflits pourrait être faite, préalablement aux périodes de jeu libre, et pourrait être renforcée pendant le jeu. Quand il dispose d'un répertoire de solutions, dont des stratégies prosociales variées, l'enfant sera plus disposé à résoudre les conflits (Bouchard, 2018). Ensuite, il serait aussi préférable d'éviter d'interrompre systématiquement le jeu au moindre accrochage ; certains élèves ont tendance à vous chercher du regard, à hausser le ton ou à pleurnicher à la moindre contrariété, dans l'espoir que vous interveniez en leur faveur. En plus d'être dépendants de vous pour résoudre leurs problèmes qui sont, la plupart du temps, anodins, ces élèves drainent votre énergie et vous empêchent de jouer. Pour favoriser la continuité du jeu, il est plutôt souhaitable d'intervenir par l'entremise d'un personnage du jeu ou de faire diversion en centrant l'attention de l'élève ailleurs. Si un élève qui joue au coin « hôpital » a de la difficulté à attendre son tour par exemple, l'enseignante pourrait endosser un rôle et lui dire sur le ton de l'humour : « Monsieur Pierre-Émile, vous ne pouvez pas entrer dans le bureau de Docteur Hugo comme ça voyons ! Il faut attendre son tour avant d'entrer. Tenez, prenez un billet, ce sera bientôt à vous ». Cette intervention dédramatisera la situation et lui indiquera également les comportements qui sont attendus dans le contexte donné. Les conflits sont la plupart du temps issus d'une incompréhension des règles du jeu ou d'un malentendu à propos des intentions des joueurs. Finalement, je vous suggérerais de tout simplement jouer avec les élèves. Votre implication dans le jeu vous permettra d'intervenir en prévention plutôt qu'en réaction et vous serez capable de mieux identifier les sources de conflits avant même qu'ils n'éclatent. Avec ces types d'interventions qui diminueront les conflits et qui favoriseront la continuité du jeu, vous mettrez en place des conditions qui vous permettront, par la suite, d'accompagner, d'observer et d'évaluer les élèves plus sereinement pendant ces périodes.

Comment accompagner les enfants dans le jeu ?

L'accompagnement des élèves peut se faire par le rôle qu'endosse l'enseignante pendant le jeu ou par ses interventions spontanées. Dans tous les cas, l'engagement de l'enseignante est essentiel puisque « Les chercheurs ont noté de faibles niveaux de qualité du jeu symbolique dans les services de garde du Québec (Japel, Tremblay, & Côté, 2005) » lorsque peu ou pas d'interventions sont faites par l'adulte pour accompagner l'élève pendant le jeu (Lemay, 2017). C'est donc dire qu'il faut éviter d'utiliser ces périodes pour préparer les autres activités de la journée ou pour faire du rattrapage scolaire avec un élève par exemple. Mieux vaut accorder son attention pleine et entière aux élèves en participant à leur jeu ou en les observant.



Parmi les rôles qui soutiennent le jeu des enfants, il y a celui d'observateur, de metteur en scène, de co-joueur et de leader de jeu (voir la figure 3). L'observateur reste à proximité du jeu et est disponible au besoin. Il encourage les enfants avec des signaux verbaux ou non verbaux. Le metteur en scène, lui, aide à la planification du jeu et au déroulement. Le co-joueur joue en parallèle ou en collaboration avec les élèves ; il joue habituellement un rôle plus secondaire, ce qui laisse plus de contrôle aux enfants. Le leader de jeu, au contraire, occupe une place plus importante que le co-joueur ; il peut suggérer des thèmes, attribuer des rôles ou enrichir l'histoire en y apportant de nouveaux éléments. Le leader de jeu est un rôle intéressant à endosser temporairement lorsque nous voulons complexifier le jeu ou lorsque nous jouons avec des élèves peu expérimentés. Attention de ne pas tomber dans le rôle de directeur de jeu toutefois ! En orientant le jeu vers des objectifs pédagogiques et en voulant trop le contrôler, il arrive que les interventions de l'adulte le fassent carrément cesser (Lemay, 2017).

Figure 3. Un continuum des rôles des adultes dans le jeu des enfants



([Schéma traduit et adapté de Johnson, Christie et Wardle (2005)]. Lemay, 2017)

Peu importe le rôle adopté, l'accompagnement de l'enfant dans son jeu consiste à observer et saisir les opportunités lorsqu'elles se présentent, tout en ayant un ou des objectifs spécifiques en tête. Si vous voulez accompagner les élèves dans l'écriture provisoire par exemple, pourquoi ne pas suggérer aux élèves de créer des affiches de toutes sortes pendant le jeu ? Dans le cadre de mon stage, les élèves aimaient jouer aux « chats perdus ». J'ai donc proposé aux élèves de concevoir des affiches pour les aider à retrouver leurs chats. En plus de mettre en pratique l'écriture dans une situation concrète, cet accompagnement les a aidés à complexifier leur jeu. Il s'agit d'un exemple parmi tant d'autres sur les façons d'accompagner les élèves pendant le jeu libre.

Comment évaluer les apprentissages dans le jeu ?

Pour ce qui est de l'évaluation des élèves, la conception que nous nous faisons du jeu laisse parfois penser que les périodes de jeu libre ne sont pas des moments propices à évaluer des apprentissages. C'est pourtant tout le contraire ! L'évaluation peut vous être utile autant pour évaluer le développement des compétences visées par le PFÉQ, que pour évaluer l'évolution de la complexité du jeu, c'est-à-dire le passage du jeu immature au jeu mature. Comme il s'agit de moments peu structurés où les élèves ont la liberté de choisir les activités auxquelles ils s'adonnent, nous n'aurons généralement pas la capacité de recueillir des traces comme nous pouvons habituellement le faire lors des ateliers ou des activités dirigées. C'est pourquoi l'observation serait donc la méthode à privilégier afin de recueillir de l'information sur les élèves pendant le jeu. Pendant mon stage, comme les périodes de jeu libre étaient dorénavant plus longues, j'étais capable de consacrer environ vingt minutes de ce temps à l'observation. Je ciblais quelques élèves ou une activité en particulier pendant cette période, en ayant en tête la compétence que je voulais évaluer. J'avais également recours à la captation vidéo afin de recueillir des traces supplémentaires sur les élèves qui se trouvaient dans une autre section de la classe ou auxquels je ne voulais pas nuire dans la continuité de leur jeu par ma présence.

Mot de la fin

Mieux intégrer le jeu libre dans ma classe de maternelle 5 ans a été une préoccupation qui m'a animée tout au long de mon stage. J'aimerais d'ailleurs remercier mon enseignante associée qui m'a encouragée, qui a défendu mes choix pédagogiques et qui m'a permis d'expérimenter le jeu libre à ma manière. Grâce à cette flexibilité, j'ai eu la chance d'observer les bienfaits de mes interventions sur la qualité du jeu des enfants et sur leur bien-être. J'ai pu observer des élèves plus vulnérables s'engager pleinement et avec plaisir dans leurs activités ; j'ai pu observer des élèves timides s'intégrer plus aisément auprès de leurs pairs ; et j'ai aussi vu les élèves s'épanouir selon leurs intérêts diversifiés. Je recommanderais à toutes les enseignantes d'oser faire la transition en gardant l'esprit et le cœur ouverts. Oui, ce sera plus chaotique, oui ce sera plus bruyant et oui, vous serez sans doute drainées à la fin de ces périodes de jeu biquotidiennes. Laissez-vous la chance d'essayer, de vous adapter et de commettre des erreurs. Soyez indulgentes envers vous-même et les élèves, car oui, il y aura des périodes plus difficiles que d'autres, mais ce seront les élèves qui vous remercieront au bout du compte. Pour terminer, je vous laisse sur cette citation issue d'un article paru dans la Revue Préscolaire de l'AEQP (Gillain-Maufette, 2018) :

« Le lien entre le jeu et le développement global des enfants et la réussite scolaire est irréfutable. On pourra, en se basant sur ces études récentes, affirmer avec confiance, en paraphrasant le titre d'un article de journal récent : "Si vous voulez qu'ils aillent à Harvard : favorisez le jeu." ».

Références

Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A. (2021). « Je n'osais pas intervenir dans le jeu des enfants. » Tensions vécues dans le soutien du jeu symbolique à l'éducation préscolaire. Réseau d'information pour la réussite éducative. Repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/je-nosais-pas-intervenir-dans-le-jeu-des-enfants-tensions-vecues-dans-le-soutien-du-jeu-symbolique-a-leducation-prescolaire/>

Dubois, M., Duval, S., Bouchard, C. (2020). Le jeu symbolique pour soutenir les comportements prosociaux des enfants. Revue préscolaire, 58 (3), 8-10.

Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., Frenette, E. (2012). Revue canadienne de l'éducation, Vol. 35, No. 1, pp. 82-101

Gillain-Maufette, A. (2012). Le jeu et la réussite éducative. Revue préscolaire, 50 (2), 24-29

Landry, S., Bouchard, C., Pagé, P. (2012). Revue préscolaire, 50 (2), 15-23

Lemay, L., Bouchard, C., Bigras, N. (2017). Le jeu comme contexte pour soutenir le développement et les apprentissages des enfants : valorisé, mais méconnu et sous-utilisé. Partie 2. Les éditions Passe-Temps. Repéré à <https://passestemps.com/blogue/jeu-developpement-apprentissage-des-enfants-n3760>

Marinova, K. et Drainville, R. (2020). Étude descriptive de la pression ressentie par les enseignants(es) à l'éducation préscolaire au Québec à adopter des pratiques scolarisantes pour les premiers apprentissages du langage écrit, Revue canadienne de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur. (2021). Programme de formation de l'École québécoise. 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

Soucy, E. (2020). Quatre façons concrètes de favoriser la substitution. Revue préscolaire, 58 (3), 22-24.

Unicef. (2022). Texte de la Convention relative aux droits de l'enfant. Repéré à <https://www.unicef.org/fr/convention-droits-enfant/texte-convention>



L'APPROCHE DÉVELOPPEMENTALE AU PRÉSCOLAIRE

ÉLODIE LABRIE-AUDY



Introduction

En 2021, le gouvernement du Québec a créé un nouveau programme pour l'éducation au préscolaire qui serait dorénavant centré sur le développement global des enfants. Les enseignants devraient maintenant s'assurer d'aider les enfants à se développer dans les cinq domaines de développement, soit physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif (ministère de l'Éducation, (2021) p.3). Le terme « développement global » fait référence au développement dans son intégralité. Par conséquent, les divers domaines du développement sont interreliés les uns aux autres et doivent tous être développés au même rythme. Il est donc devenu essentiel de trouver des projets permettant de travailler en même temps chacun des domaines de développement, afin de s'assurer de lier les divers domaines de développement ensemble.

Ainsi, cet article nous permettra de découvrir en quoi l'approche développementale est essentielle au préscolaire et nous découvrirons en quoi le théâtre nous permet de travailler dans cette optique.

L'approche développementale

Qu'est-ce que l'approche développementale?

L'approche développementale est une approche qui vise le développement global de l'enfant en prenant en considération que chaque élève évolue à son propre rythme. Il faut donc s'assurer que les besoins de chaque enfant soient comblés pour lui permettre de se développer intégralement. L'approche repose notamment sur l'utilisation du jeu pour enseigner et sur les projets de coopération (Marinova, K et al. 2019).

Quelle est l'importance du jeu dans l'approche développementale?

En jouant, les enfants apprennent différentes notions essentielles à leur développement. Le jeu qui permet le plus aux enfants de se développer est le jeu symbolique. Le jeu symbolique est un jeu dans lequel les enfants utilisent leur imagination pour créer un scénario et divers personnages. Ce type de jeu permet de travailler tous les domaines de développement. En effet, les enfants sont amenés à travailler la motricité à divers niveaux en fonction des personnages qu'ils vont interpréter.

Exploitation du théâtre au préscolaire dans un contexte réel

Mise en contexte

Le projet mis en place dans une classe de maternelle 4 ans a été de produire un spectacle de marionnettes sur le conte des trois petits cochons. Le projet s'est déroulé sur quatre semaines. Il y avait 17 élèves de 4 ans dans cette classe. Le but de ce projet était de permettre aux élèves de se développer dans tous les domaines de développement dans un contexte différent.

Description du projet

Un portrait global des enfants a été dressé au début et à la fin de l'activité pour nous permettre de voir l'évolution des élèves. Chaque élève a été comparé à lui-même pour ainsi respecter l'approche développementale qui stimule que les élèves ne se développent pas aux mêmes rythmes.

À la suite de plusieurs lectures du conte des trois petits cochons, les élèves ont été divisés en équipes de quatre. Tout au long du processus, les élèves étaient amenés à prendre des décisions en équipe pour travailler le domaine social. Les élèves ont aussi dû apprendre à s'affirmer dans leur équipe pour que leurs idées soient prises en considération. La création de leur histoire leur a permis d'utiliser leur mémoire pour se remémorer les divers éléments et le vocabulaire présents dans le conte. La motricité a été utilisée en manipulant les marionnettes.

Chaque élève a finalement été observé à nouveau pour noter leur amélioration vis-à-vis des objectifs d'apprentissage pour chaque domaine. Par exemple, pour l'utilisation de la mémoire, l'élève devait avoir atteint l'objectif suivant : se remémorer quelques éléments du déroulement de l'histoire.

Résultat du projet

Les résultats ont été résumés pour l'ensemble de la classe afin de donner le portrait suivant :

Domaine de développement	Composantes à développer	Avant la mise en place du projet			Après le projet		
		●	●	●	●	●	●
Physique et moteur	Motricité fine	9/17	6/17	2/17	10/17	5/17	2/17
	Motricité globale	12/17	5/17	0/17	12/17	5/17	0/17
	Organisation spatiale	7/17	8/17	2/17	7/17	8/17	2/17
Affectif	Affirmer son opinion	14/17	2/17	1/12	15/17	1/17	1/12
	Confiance en soi	10/17	7/17	0/17	10/17	7/17	0/17
Social	Collaborer avec les autres	4/17	9/17	4/17	5/17	9/17	3/17
	Ouverture aux autres	6/17	7/17	4/17	6/17	7/17	4/17
	Résoudre des conflits	2/17	3/17	12/17	3/17	3/17	11/17
Langagier	Interagir verbalement	15/17	1/17	1/17	15/17	1/17	1/17
	Élargir son vocabulaire	13/17	3/17	1/17	15/17	1/17	1/17
	Démontrer sa compréhension	13/17	3/17	1/17	14/17	2/17	1/17
Cognitif	Utiliser sa mémoire	12/17	3/17	2/17	13/17	2/17	1/17
	Activer son imagination	x	x	x	11/17	6/17	0/17
	S'engager dans l'action	12/17	3/17	2/17	16/17	1/17	0/17

Les enfants doivent aussi apprendre à s'affirmer et à jouer en collaboration avec les autres enfants. Le jeu symbolique permet d'utiliser beaucoup du nouveau vocabulaire en fonction du scénario et des personnages par les élèves. Finalement, le jeu symbolique demande d'utiliser son imagination et de planifier le scénario du jeu (Landry, 2014). L'approche développementale préconise d'utiliser le jeu dans l'éducation au préscolaire, car le jeu permet de travailler tous les domaines de développement en même temps, et ce, dans un contexte réel et signifiant pour les élèves. C'est donc en utilisant le jeu et plus particulièrement le jeu symbolique, que l'on peut parvenir à travailler avec une approche développementale au préscolaire. (Marinova et al. 2019).

Quel lien y-a-t-il entre le théâtre et le jeu symbolique?

Le théâtre se rapproche de la définition du jeu symbolique quant au fait que, pour les deux, le but consiste à « jouer à faire semblant ». En effet, le théâtre consiste à interpréter un personnage et donc, par le fait même, à faire semblant d'être quelqu'un d'autre. Ainsi, le théâtre permettra de travailler les mêmes notions que le jeu symbolique, mais en étant plus structuré que celui-ci. Le théâtre diffère du jeu symbolique, car ce dernier se doit d'être initié par l'enfant. Or, dans le cas du théâtre, c'est l'enseignante qui a mis en place le projet.

Pourquoi le théâtre est un bon moyen pour travailler chaque domaine de développement?

Les enseignants ont souvent tendance à penser que le seul but du théâtre est d'amener les élèves à produire un spectacle. Or, le théâtre est beaucoup plus qu'une simple représentation et il faut considérer tout le processus derrière le produit final, car c'est dans ce processus que les élèves vont effectuer divers apprentissages (Lafrenière, 1982).

Le théâtre est très riche sur le plan des apprentissages que les élèves sont susceptibles de faire lorsqu'on l'exploite dans une classe. Bien que le théâtre puisse être utilisé à tous les niveaux scolaires, nous nous concentrerons sur ces impacts à l'éducation au préscolaire et sur les divers domaines de développement.

Le théâtre est un art vivant qui nécessite l'implication de tout le corps lorsque l'on interprète un personnage. En pratiquant le théâtre, les élèves sont amenés à développer tout leur corps. Le théâtre a aussi un grand impact sur le domaine affectif, car les enfants doivent affirmer qui ils sont et ils doivent avoir suffisamment confiance en eux pour présenter leur spectacle devant un public. Le théâtre demande que l'on travaille en équipe pour arriver à produire un spectacle. Il permet donc de travailler le domaine social, car il demande que les élèves travaillent en collaboration tout au long du processus. Le théâtre offre une opportunité pour apprendre du nouveau vocabulaire, tant sur la formalité du théâtre qu'en lien avec le personnage que l'on interprète et la pièce jouée. L'un des outils principaux pour le comédien est sa mémoire, ce qui demande aux élèves de travailler leur domaine cognitif.



Le constat, à la suite de l'analyse des résultats, a été qu'il n'y avait pas eu de nette amélioration après le projet. Nous en sommes venus à la conclusion que les enfants de 4 ans étaient trop jeunes pour que le théâtre ait réellement de grands impacts sur leur développement. Certes, les élèves ont appris de nouvelles choses, telles que du nouveau vocabulaire, mais ils n'ont pas eu, pour la majorité, une très grande amélioration dans les différents domaines. Pour comparer les résultats, il serait intéressant de mettre en place un tel projet dans une classe de maternelle 5 ans, puisque les élèves sont plus matures que ceux de 4 ans. Nous serions donc plus à même de constater le réel impact du théâtre sur les enfants.

En bref, l'approche développementale choisie par le gouvernement pour l'éducation au préscolaire permet, par l'usage du jeu, d'aider les enfants à se développer dans tous les domaines. L'exploitation du théâtre est un bon moyen pour travailler avec l'approche développementale préconisée par le gouvernement. Alors que sur papier l'utilisation du théâtre au préscolaire semble infaillible, cela s'est avéré plus compliqué à mettre en place dans une classe. Bien que les enfants aient pris beaucoup de plaisir à participer à ce projet de spectacle, les résultats escomptés n'ont pas été à la hauteur des attentes. Rien n'empêche que le théâtre doive faire partie des projets sélectionnés par les enseignants pour permettre aux élèves de vivre cette expérience.

Références

- Laferrière, G. (1982). Théâtre et expression dramatique. Jeu, (24), 15-20.
- Landry, S. (2014), Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans, [thèse de doctorat, Université Laval] Corpus ULaval, <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/201809/site98622/modules578840/module755044/page2056941/bloccontenu1934296/LandryS%282014%29.pdf?identifiant=45eba14ffe611f1979dd1570a90173f307ec935a>
- Marinova, K., Drainville, R. (2019) La pression ressentie par les enseignants à adopter des pratiques scolaires pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire, Revue Canadienne de l'éducation 42 (3), 607-629 <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490/2757>
- Ministère de l'éducation, (2021), Programme de formation de l'école québécoise : Programme-cycle de l'éducation préscolaire, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf





Compétence émotionnelle

Préscolaire



COMPRENDRE POUR MIEUX SE SENTIR !

ALYSON JALBERT-HARVEY



Introduction

« Comment je peux savoir si je ressens de la joie ? Je ne sais pas comment je dois me sentir. »

C'est lors d'une discussion sur ce qu'est l'émotion de la joie qu'Elliot (nom fictif), élève de maternelle m'a affirmé la phrase précédente.

À l'éducation préscolaire, la gestion des émotions est au programme afin d'aider les élèves autant dans le domaine affectif que dans le domaine social. Lors de mon stage, je me suis questionnée sur la pertinence de la gestion des émotions comme plusieurs élèves ne semblaient même pas comprendre comment ils se sentaient lorsqu'ils vivaient une émotion et même reconnaître les réactions de leur corps. Ne serait-il pas plus pertinent de soutenir la compréhension des émotions plutôt que d'observer et d'évaluer la régulation des émotions ? C'est la question à laquelle j'ai tenté de répondre lors de l'élaboration de mon projet d'intégration misant sur l'identification et la compréhension.

La reconnaissance et l'identification des émotions comme premiers pas vers la régulation

En effet, la reconnaissance des réactions de notre corps, l'association du sentiment à une émotion et la gestion / régulation de l'émotion sont trois étapes qui se succèdent. La reconnaissance de comment on se sent se produit dès le jeune âge et peut varier pour chaque élève selon leur vécu. Ainsi, les élèves font des liens entre « je me sens ainsi, je vis/ressens tel sentiment », alors je vis telle émotion pour éventuellement déterminer des moyens de réguler cette émotion. Le bagage émotionnel des élèves influence grandement la compréhension qu'ils ont de leurs émotions. « Nous savons que dans tous les milieux scolaires, les élèves arrivent à l'école avec des expériences variées et des degrés divers de connaissance, de savoir-faire et de savoir-être nécessaires à leur développement et favorable à leur apprentissage. » (Ministère de l'éducation, 2019) c'est pourquoi, au préscolaire, il est mieux d'aider les élèves dans la reconnaissance et la compréhension de leur émotion, plutôt que de pousser la régulation de celles-ci.

« Les émotions sont des réactions spontanées à une situation. Elles entraînent des manifestations physiques et psychologiques qui durent peu dans le temps (...) Les sentiments, eux, représentent un état affectif plus durable qui évolue dans le temps. Les sentiments font vivre toutes sortes d'émotions. » (Goulet, 2015)

Mise en place d'un projet pour soutenir la reconnaissance et l'identification des émotions à l'éducation préscolaire 5 ans

C'est par la littérature jeunesse, la cinématographie et la discussion que j'ai entrepris la compréhension des 6 émotions principales (Desmarais-Gagnon, 2017) avec mes élèves (joie, colère, tristesse, amour, peur et sérénité). La base du projet était inspirée du livre La couleur des émotions par Anna Llenas. Dans un premier temps, chaque émotion porte sa couleur (joie : jaune / tristesse : bleu) (voir les images 1 et 2) Nous avons mélangé dans un bac plusieurs objets de couleurs pour chacune des émotions. Cela représentait alors notre corps dans lequel les émotions étaient toutes mélangées. Ensuite, j'ai présenté chaque émotion et je suis partie du vécu de chaque élève en lien avec l'émotion vedette du moment pour favoriser une compréhension plus soutenue de l'émotion.



Notre espace / coin émotion que nous avons fait en grand groupe tout au long du projet

Projet lié à la joie. Pour la joie, j'ai présenté un extrait du film sens dessus dessous. Nous avons ensuite discuté ensemble de comment on se sent lorsqu'on est joyeux, de façon autant physique que psychologique et aussi de situations qui nous rendent joyeux. « Votre enfant reconnaîtra mieux les émotions si vous lui faites remarquer le langage corporel associé' » (Desmarais-Gagnon, 2017). Peu à peu, je retirais des objets de couleur jaune de notre bac mélangé pour les mettre dans leur propre bac. Une image pour que les élèves comprennent qu'il est beaucoup plus facile de comprendre et ainsi réguler une émotion à la fois plutôt que plusieurs émotions en même temps.

Projet lié à la tristesse. Pour ce qui est de la tristesse, la lecture d'un album jeunesse sur la mort d'un animal de compagnie fut très révélatrice pour les élèves. Comme pour la joie, il y a eu une discussion touchant comment notre corps peut réagir à la tristesse et des situations que les élèves ont vécues et qui les a rendu tristes.



Petit pot mason propre à chaque émotion avec nos objets de la couleur de l'émotion pour illustrer qu'il est plus facile de comprendre les émotions lorsqu'on les traite une à la fois.

Retombées sur le plan de la reconnaissance et l'identification des émotions chez les enfants

Les élèves ont répondu de façon positive aux activités sur chaque émotion qui s'étendaient sur 2 semaines. Précisément, les élèves ont pu reconnaître et identifier chaque émotion au fil des situations (voir les énoncés de quelques élèves dans le tableau 1).

Tableau 1

Émotions	Comment les enfants la reconnaissent et l'identifient
Joie	« Moi quand je suis joyeuse, mon coeur bat vite » - Maika
Tristesse	« Quand je suis triste, j'ai envie de coller maman » - Mathieu
Colère	« Quand un ami ne veut pas jouer avec moi, je pense que je suis en colère, je deviens rouge et je veux crier » - Lucas
Peur	« Une chance que j'ai mon toutou lapin quand je fais dodo dans le noir parce que j'ai peur des monstres » - Rosalie
Amour	« Moi je pensais que l'amour c'était juste pour les amoureux, mais on peut aimer une amie » - Charlotte
Sérénité	« La sérénité c'est quand toutes nos émotions sont dans leur petit bocal » - Olivier

Aux termes du projet, l'élaboration d'une roulette d'émotion faite par chaque élève a permis d'identifier une stratégie qui leur est propre afin de faire un pas de plus vers la régulation des émotions. Par exemple, Émilie (nom fictif) a identifié que lorsqu'elle est joyeuse, elle partage ce qui la rend joyeuse avec sa meilleure amie.

Ce projet se valait pertinent autant pour les élèves eux-mêmes et leur développement dans la régulation des émotions, mais aussi pour qu'ils comprennent mieux ce que vivent les autres élèves de leur entourage. « le jeune enfant est appelé à développer une conscience plus aiguë des émotions qu'il ressent (et de celles qu'il perçoit chez les autres) à devenir plus habile dans sa façon de les exprimer et d'y réagir en contexte social, de leur donner un sens et de les maîtriser »(Lemelin,2012).

Ce projet a permis de souligner l'importance de miser sur la reconnaissance et l'identification des émotions avant d'observer leur régulation chez les enfants à l'éducation préscolaire 5 ans. Notre soutien en tant qu'enseignant-e est essentiel pour leur développement à cet effet.

Références

Desmarais-Gagnon, Alexandre et cie. (2017). La socialisation des émotions des jeunes enfants : attitudes et croyances des mères et des éducatrices en service de garde. *Revue internationale de l'éducation* p. 89 à 112.

Goulet, Annie. (2015). Apprendre à l'enfant à gérer ses émotions. Site Naitre et Grandir. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/comportement/fiche.aspx?doc=ik-naitre-grandir-enfant-apprendre-maitriser-emotion . Vu le 4 février 2022.

Lemelin, Jean.(2012). Développement social et émotionnel. Presse Universitaire, Québec, Canada.

Llenas, Anna. (2017). La couleur des émotions. Édition Quatre fleuves, France.
Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). Référentiel pour guider les interventions en milieu défavorisé.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). Référentiel pour guider les interventions en milieu défavorisé. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Referentiel-milieu-defavorise.pdf. Vu le 4 février



Une petite cocotte avec sa roulette d'émotion complétée. Celle-ci comprend chacune des émotions abordées avec une idée pour réguler l'émotion.

NOS PETITS MONSTRES INTÉRIEURS ; LES ÉMOTIONS

KIMBERLY LABBÉ



Introduction

Il peut paraître « cliché » de parler d'émotions au préscolaire. Il est bien évident que les émotions font partie du quotidien d'un enfant de 5 ans. L'enfant vit toutes sortes de nouvelles émotions dues à la rentrée scolaire et à la nécessité d'adaptation au milieu. Peu importe la façon dont l'enfant vit ses émotions, il demeure primordial qu'il soit en mesure de les reconnaître afin de bien les réguler. La régulation des émotions est le travail d'une vie pour certains, ce qui démontre l'importance d'outiller rapidement les élèves du préscolaire. Toutefois, « devenir progressivement « émotionnellement compétent » constitue dès lors un des enjeux majeurs des premiers degrés de la scolarité » (Richard, Gay et Gentaz, 2021). Cela dit, l'identification et la compréhension des émotions par l'enfant et par l'enseignante permettent de favoriser les apprentissages scolaires. (Richard, Gay et Gentaz, 2021). De plus, afin de former des relations avec autrui et d'interagir avec son environnement de façon adéquate, les compétences émotionnelles sont déterminantes. Elles se caractérisent grâce à trois composantes ; la différenciation, l'identification et la verbalisation émotionnelle. (Luminet et lenoir, 2006 ; Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nélis, 2009). D'abord, la différenciation se penche davantage sur la distinction des expressions faciales. Ensuite, l'identification concerne « la capacité lexicale » de l'individu à utiliser les termes reliés au langage émotif.

Enfin, la verbalisation émotionnelle correspond à la capacité à reconnaître ses émotions et ceux des autres. Néanmoins, le développement des compétences émotives au préscolaire demeure un défi pour plusieurs enseignants qui gèrent un grand nombre de crises quotidiennement. C'est alors que la question suivante se pose : « Comment aider les élèves d'âge préscolaire à reconnaître leurs émotions et les manifestations de celles-ci afin qu'ils soient en mesure de développer leurs compétences émotives ? »

Gérer ses émotions n'implique pas de les contrôler ni de les combattre, mais de les accueillir en tenant compte du message qu'elles véhiculent.

Contexte de classe

Mon stage final au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire s'est déroulé au préscolaire en maternelle 5 ans dans une classe en Beauce. La classe était composée de 17 élèves. Parmi les élèves, 5 d'entre eux ont été en maternelle 4 ans dans la même école l'année d'avant. Quant aux compétences émotionnelles, il n'y a pas nécessairement de corrélation entre les élèves qui ont fait leur maternelle 4 ans et ceux qui étaient en CPE ou garderie familiale, du moins, parmi les élèves de la classe.

En effet, plusieurs élèves ayant fait leur maternelle 4 ans éprouvaient de grandes difficultés au niveau émotionnel. Les élèves de la classe se débrouillaient bien dans la majorité des compétences, mais l'aspect affectif exigeait plus d'efforts. Les relations entre les élèves étaient parfois tumultueuses et c'était complexe pour certains élèves d'entrer en contact de façon harmonieuse avec les autres. De plus, lorsqu'ils étaient en colère, le retour au calme demeurait un défi. Après avoir observé le climat de classe, j'ai pris la décision d'intégrer graduellement des pistes de solutions au développement des compétences émotionnelles et d'en faire mon projet d'intégration en contexte. Les ressources utilisées sont le programme Vers le pacifique : La résolution de conflits au préscolaire 5 ans et au primaire, la littérature jeunesse par la lecture de l'album jeunesse : « la couleur des émotions » par l'autrice Anna Llenas, ainsi que des ressources éducatives qui favorise la reconnaissance et la distinction des expressions faciales.

Distinction des expressions faciales

Le programme Vers le pacifique est reconnu du milieu de l'éducation et salué par l'UNESCO. Après deux ans d'exposition, des recherches ont démontré que le programme permet aux élèves, entre autres, « l'habileté d'exprimer ce qu'ils ressentent » et « une meilleure gestion de leurs émotions lors des situations conflictuelles » Bowen, K., et Coll (2006). Plusieurs ateliers sont offerts, mais les ateliers concernant les sentiments ont été davantage utilisés dans le cadre de mon projet. Les ateliers portent sur l'observation du corps de la personne, de ses expressions faciales et des différentes manifestations des émotions. De plus, une activité interactive sur le TNI a été réalisée auprès des élèves. Plusieurs personnages étaient représentés et incarnaient différentes émotions et représentations de celles-ci. Les élèves devaient donc sélectionner parmi une série de choix, de quelle émotion il s'agissait. À priori, les élèves étaient en mesure de sélectionner adéquatement l'émotion. La reconnaissance des émotions demande peu de ressources cognitives et se fait habituellement de façon rapide et efficace (Tracy & Robins, 2008). Cependant, « le taux de reconnaissance varie en fonction de l'émotion ». En effet, la joie, la colère et la surprise semblent être plus faciles à identifier que le dégoût, la tristesse et la peur. (ex., Ekman & Friesen, 1971, 1986; Gosselin & Kirouac, 1995; Izard, 1994; Tracy Robins, 2008; Vassallo, Cooper & Douglas, 2009) Il demeure plus facile d'identifier les émotions d'un individu qu'un dessin, c'est pour cette raison qu'après l'activité, nous avons réalisé une petite séance de mimes où les élèves devaient mimer une émotion et les autres devaient la deviner. Plusieurs élèves étaient très expressifs donc lorsque c'était mon tour, j'essayais d'initier les élèves à la subtilité de certaines expressions faciales lorsque nous éprouvons de la tristesse, de la peur ou du dégoût.



Développement du vocabulaire émotionnel

Pour que l'enfant soit en mesure d'identifier ses émotions, il doit avoir la capacité lexicale de le faire. Cela peut être frustrant pour un enfant de vouloir exprimer comment il se sent mais être limité par le manque de vocabulaire. La littérature jeunesse est un bon moyen pour amorcer l'intégration du vocabulaire. Non seulement la lecture de l'album, mais surtout la discussion autour de l'album est importante. Selon Peskin et Astington, « discuter de l'histoire d'un livre avec les enfants aurait plus d'effets sur leur compréhension du monde de la pensée que de simplement les « exposer » aux mots d'états mentaux » (Peskin et Astington, 2004). Donner une série de mots dans un champ lexical d'émotions sans plus aux élèves n'aurait pas été efficace, c'est pour cette raison que j'ai décidé d'exploiter le populaire album jeunesse « La couleur des émotions » de Anna Llenas de façon graduelle. L'autrice de l'album offre à ses lecteurs une belle diversité quant au vocabulaire émotif des personnages et plonge les enfants dans un monde coloré et enchanteur qui capte automatiquement leur attention. Ayant déjà les « toutous » à l'effigie de chacun des personnages, les élèves ont pu les manipuler et ceux-ci se sont rapidement intégrés au décor de la classe tout au long de mon stage. Tel que mentionné, l'album a été lu de façon graduelle puisqu'à chaque page, je discutais avec les élèves de l'émotion, des expressions faciales qui y sont souvent reliées, des différentes manifestations possibles et des événements où l'émotion peut être ressentie. J'ai été ravi d'observer que les élèves ont su ressortir le vocabulaire et l'intégrer tranquillement à leur quotidien et dans leurs jeux symboliques lors des jeux libres. Selon Richard et Gentaz (2020), les jeux symboliques donc de « jouer à faire semblant » permet à l'élève de mieux comprendre ses émotions, de mieux les maîtriser et lui donne également l'opportunité d'agir de manière prosociale ». (Richard et Gentaz (2020)



Évènements ou contextes où l'émotion se manifeste

À la suite de la découverte d'une page dans l'album jeunesse « La couleur des émotions », les élèves étaient amenés à dessiner ce qui les rendait joyeux, tristes, en colère, ce qui leur faisait peur, ce qui les apaisait et ce que faisait d'eux un bon ami. Pour certains élèves de la classe, la tâche a été difficile et la recherche du contexte était abstraite. De ce fait, j'ai rapidement observé la perplexité des élèves face à la demande et j'ai discuté avec eux de différentes situations où les émotions peuvent se manifester. Ensemble, nous avons fait ressortir plusieurs idées et situations où les élèves se sont sentis joyeux, tristes, en colère, etc. En ce qui a trait à la joie et la tristesse, plusieurs élèves faisaient des liens avec la météo, lorsqu'il fait soleil, il a de la joie et lorsqu'il pleut ou il y a des orages, il a de la tristesse. En ce qui concerne la colère, il s'agissait souvent de quelque chose qui arrive à l'élève, se fait déranger ou reçoit un coup, des évènements de la vie en classe. La sérénité était très abstraite comme émotion et probablement la plus difficile à dessiner pour les élèves. J'ai donc demandé aux élèves de s'asseoir avec moi au tapis afin de se coucher calmement et d'atteindre cette sérénité tous ensemble. Par la suite, à tour de rôle, j'ai leur ai demandé dans quel contexte se sentent-ils de la sorte. Certains m'ont mentionné « écouter un film », « dormir », « regarder un livre », la sérénité est alors devenue plus concrète à leurs yeux. Finalement, l'amour présenté dans le livre a été transformé par l'amitié dans l'activité afin que les élèves puissent s'identifier davantage. Ils devaient dessiner « je suis un bon ami quand ... ». Encore une fois, cela est demeuré difficile pour certains, quelques élèves ont mentionné « lorsque je joue avec mes amis » tandis que d'autres ont clairement identifié ce qu'ils font pour être de bon ami tel que « lorsque je partage ».

Retour au calme

Afin de guider les élèves davantage impulsifs dans la classe, une boîte remplie d'outils qui peuvent les aider au retour au calme est toujours à la disposition de tous au besoin.

Outils pour le retour au calme	
	Respiration anti-stress
	Sablier liquide et balle anti-stress
	Objets de manipulation



Références

- Baurain Céline, Nader-Grosbois Nathalie, « Compétences émotionnelles, régulation émotionnelle en contextes interactifs et ToM-émotions chez des enfants typiques et avec déficience intellectuelle », dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Questions de personne », 2011, p. 213-240. DOI : 10.3917/dbu.nader.2011.01.0213. URL : <https://www.cairn.info/--9782804163235-page-213.htm>
- Bowen, F., et Coll. (2006). Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Première partie : Analyse synthèse pour les trois années de la mise en oeuvre (2001-2004). Rapport du Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS). Gouvernement du Canada, ministère de la Justice.
- Llenas, A. (2017). La couleur les émotions. Grenoble, FR : Éditions Quatre Fleuves.
- Mélançon, J. (2020). La littérature jeunesse au service du développement d'une théorie de l'esprit. Québec. <http://irc-cn.ca/outil/la-litterature-jeunesse-au-service-du-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-2/>
- RICHARD Sylvie, GAY Philippe, GENTAZ Édouard, « Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignante ? Apports des sciences cognitives », Raisons éducatives, 2021/1 (N° 25), p. 261-287. DOI : 10.3917/raised.025.0261. URL: <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2021-1-page-261.htm>

COMMENT SOUTENIR LES ÉLÈVES DU PRÉSCOLAIRE AFIN DE FAVORISER L'AUTORÉGULATION?

CATHERINE DESROSIERS



Introduction

Au Québec, le développement global des enfants est un élément central des programmes éducatifs de la petite enfance. Le développement global fait référence à la manière dont l'enfant se développe simultanément dans chacun des domaines de développement (physique et moteur, affectif, social, cognitif et langagier) (Montminy-Sanschagrin, 2020). Dans le programme cycle de préscolaire de l'école québécoise, on retrouve, dans le domaine affectif : Exprimer ses émotions et réguler ses émotions (Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2022). Des travaux de recherche ont mis en évidence un lien entre l'autorégulation et la qualité des interactions entre les élèves d'une classe. « L'autorégulation fait référence à la capacité de l'enfant à contrôler ses émotions, ses comportements et ses pensées de façon à répondre efficacement aux demandes environnementales (contextes de classe, situation) [...] » (Montminy-Sanschagrin, 2020). En effet, l'autorégulation permet aux enfants d'âge préscolaire de réfléchir et d'agir de manière consciente. Grâce à cela, l'enfant est davantage outillé pour développer et maintenir des relations sociales positives, puisqu'il est en mesure de contrôler ses émotions. Également, l'autorégulation permet à l'enfant de s'investir pleinement dans des activités d'apprentissage. Afin de soutenir les enfants dans le développement de l'autorégulation et afin d'orienter leurs interventions, les enseignants peuvent d'abord miser sur l'observation des élèves.

Des pratiques éducatives peuvent permettre d'enseigner des stratégies aux élèves afin de les soutenir dans le développement de l'AR.

À la lumière de ce qui précède, il importe d'accompagner les élèves dans leur développement global, notamment dans l'acquisition de leur autorégulation.

Ainsi, nous pouvons nous questionner sur : **Comment soutenir adéquatement les élèves du préscolaire afin de favoriser le développement de leur autorégulation?** Afin de tenter de répondre à cette question, je me baserai sur les concepts de régulation, de corégulation et d'autorégulation. Je résumerai ces concepts dans le tableau 1. Pour effectuer mes interventions éducatives dans une classe de préscolaire 5 ans, je me suis inspirée de stratégies d'enseignement concrètes, dans le but d'offrir aux élèves un soutien constant à leur développement global en gardant en tête l'objectif du développement de l'AR.



Tableau 1. De la régulation externe vers l'autorégulation

Régulation externe	Ex. : Reconnaître des règles étant associées à un contexte en particulier dans une classe. (Montminy, 2018).
Corégulation	Ex. : Appliquer des stratégies grâce à des médiateurs externes et à certains indices fournis (enseignantes, affiches dans la classe, etc.) (Montminy, 2018).
Autorégulation	Ex. : L'enfant est en mesure de trouver des stratégies par lui-même.

Les trois composantes de l'AR chez les enfants

Afin de bien comprendre le concept d'autorégulation, il est important de savoir que celui-ci possède trois principales composantes, soit l'AR comportementale, l'AR émotionnelle ainsi que l'AR cognitive. Les composantes de l'AR ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, elles sont fortement liées (Montminy, 2020).

Tableau 2. Les trois composantes de l'AR

AR comportementale	« [...] fait référence à la capacité de l'enfant à gérer et à contrôler son propre comportement. » (Montminy, 2018).
AR émotionnelle	« [...] réfère à la capacité de l'enfant à prêter attention à ses émotions et sentiments de même qu'à les moduler et à les inhiber. » (Shanker, 2013 ; dans Montminy, 2018).
AR cognitive	« [...] réfère à plusieurs fonctions cognitives, telles que l'attention, l'inhibition, la mémoire de travail, la planification, la sélection de réponses et la flexibilité mentale. » (Nigg, 2017 ; dans Montminy, 2018).

Les pratiques éducatives

Il est important de prendre en considération que l'AR se développe graduellement et individuellement. Les habiletés d'AR varient selon les caractéristiques propres à chaque enfant (Montminy, 2018). Les attentes de l'adulte envers les enfants doivent donc respecter le développement de l'enfant en question.

Les interactions de l'enfant avec ses pairs ainsi qu'avec son enseignante sont les principaux facteurs qui permettent le développement de l'AR. Les pratiques enseignantes qui favorisent la modélisation ainsi que l'étayage favorisent le développement de l'AR. Le jeu symbolique est un contexte à prioriser, étant donné que l'enfant devrait être soutenu par son enseignante pendant ses interactions. De plus, le jeu symbolique offre un grand éventail de possibilités de développement et d'apprentissage, notamment par les interactions avec les autres enfants et les adultes présents (Montminy, 2018).

Pratiques éducatives mises en place pour soutenir l'autorégulation dans une classe de préscolaire 5 ans

Pratiques liées à l'autorégulation comportementale

L'instauration de routines

Afin de faciliter la mise en place des activités de lecture, de jeux en groupe et de discussion, il est pertinent de s'intéresser à l'instauration des routines au sein d'une classe de préscolaire. En effet, « Les routines, surtout dans le contexte de l'éducation enfantine, possèdent une importance fondamentale pour l'organisation du temps et de l'espace, autant pour l'enseignante que pour l'enfant. » (Oliveira, 2007; Batista 1998; Freire, 1998 ; dans De Souza Ribeiro, 2013). Ainsi, lors de mon projet dans la classe de préscolaire, nous avons eu nos discussions à l'aide des lectures d'albums jeunesse, du jeu du dé et des cartes de mises en situation vingt minutes avant de partir dîner. Cela a facilité la mise en place des activités. Les élèves démontraient des sentiments de hâte et de satisfaction en lien avec ces moments de discussions. J'ai observé un groupe de quatre petites filles qui ont reproduit ce moment par elles-mêmes dans un coin tranquille de la classe pendant les jeux libres. Les élèves prenaient le temps de me faire un rappel quant à notre routine d'avant dîner.



Discussion en groupe à la suite de la lecture de l'album : Alexis, chevalier des nuits.

Susciter l'intérêt grâce à la variété des activités proposées

Afin de m'assurer de susciter un engagement sincère, durable et autonome chez les élèves à l'égard des activités proposées, j'ai pris en considération les besoins d'autonomie et de compétence des élèves. Mon objectif était que les élèves éprouvent du plaisir dans les activités que je proposais, je ne voulais pas qu'ils ressentent la lourdeur d'une certaine tâche. En effet, j'ai tenté de cultiver « le plaisir d'explorer, de découvrir et d'apprendre. » (Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2022). La réalisation des jeux en groupe, des bricolages et des lectures d'albums jeunesse et des discussions qui en découlaient ont contribué au développement du sentiment de compétences des élèves, puisqu'ils se sont sentis impliqués au sein du groupe. Les élèves ont fait des apprentissages et du progrès en lien avec le domaine social du programme cycle, notamment en : démontrant de l'ouverture aux autres élèves en participant aux discussions de groupe, en tentant de réguler leur comportement et en trouvant des solutions concrètes pour résoudre des conflits (Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2022). Or, ces activités ont contribué à faire vivre des réussites variées aux élèves, comme l'affirmation de soi ainsi que les relations sociales positives.

Pratiques liées à l'autorégulation émotionnelle

Discussion sur la régulation des émotions

C'est en tenant compte de ces pratiques enseignantes que j'ai instauré des moments de discussion en groupe avec les élèves d'une classe de maternelle 5 ans. J'ai mis en place des moments de discussion quotidiennement, soit environ 10 minutes avant que les élèves partent pour le dîner. Ensemble, nous avons lu des albums jeunesse, notamment un qui abordait la peur et les cauchemars, soit Alexis le chevalier des nuits. Les élèves exprimaient des éléments qui leur faisaient vivre de la peur et progressivement ils nommaient des solutions pour se sentir mieux dans ces moments.

Également, nous avions le dé des émotions qui référait aux monstres de l'album La couleur des émotions. Les élèves nommaient des moments où ils ressentaient l'émotion du dé. Progressivement, ils nommaient des solutions pour se sentir mieux. En lien avec cet album, j'ai questionné les élèves à l'aide de la question suivante : « Est-ce possible de ressentir plusieurs émotions à la fois? De se sentir mélangé? ». Cette question nous a permis de discuter plus en profondeur sur le fait de vivre plusieurs émotions à la fois et d'avoir de la difficulté à les reconnaître. Les enfants ont tenté de verbaliser cela à l'aide d'exemples concrets. Afin d'imager le fait de ressentir plusieurs émotions, les enfants ont fait un bricolage. Le bricolage représentait un monstre qui vivait plusieurs émotions. Ils l'ont présenté oralement en inventant une histoire au personnage qui justifiait les émotions vécues. En mettant en place ces activités de discussion, j'ai tenté de respecter le processus qui mène vers l'autorégulation émotionnelle. Ce type d'activité permettrait de favoriser la capacité d'attention des enfants ainsi que la conscience de leurs actions (Montminy, 2018).

Pendant ces discussions en groupe, les élèves collaboraient entre eux. En effet, il s'agissait d'un moment où ils devaient faire preuve de respect et d'ouverture envers leurs coéquipiers, notamment en levant la main afin d'ajouter des éléments riches et pertinents en lien avec le sujet de la discussion.



Présentation orale du bricolage fait par les élèves de la classe de maternelle 5 ans

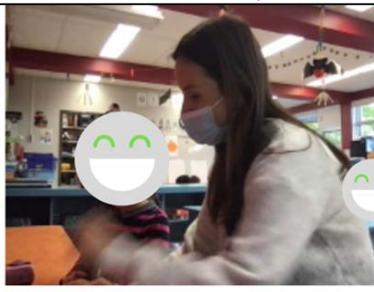
Dans la classe, un support visuel était accessible aux élèves afin de les aider à appliquer les solutions découvertes ensemble, grâce aux moments de discussions. Lors de nos premières discussions, nous utilisions cette affiche afin de nous aider à formuler : Comment je me sens? Pour quelle raison? Quelle solution est possible? etc. Lors de situations réelles, p. ex : lors d'un conflit en classe, j'invitais les élèves à s'y référer, en cas de besoin. Il s'agissait de corégulation. Progressivement, les élèves arrivaient à régler des situations sans ressentir le besoin d'utiliser l'affiche.



Support visuel accessible aux élèves de la classe de préscolaire 5 ans.

Projet personnel sur la régulation des émotions

Outre les discussions en groupe, les élèves ont fait un projet personnel. Dans ce projet, ils dessinaient deux éléments leur faisant ressentir de la peur ainsi qu'une stratégie les aidant à se reconforter. Ils présentaient leur projet aux autres enfants en groupes de quatre élèves. Le travail en équipe leur a permis de collaborer avec les autres, de participer à la vie de groupe et d'intégrer des habiletés sociales (Programme-cycle de l'éducation préscolaire, 2022). En s'exprimant oralement, les élèves devaient être en mesure d'utiliser un langage varié afin de se faire comprendre par leurs pairs.

Mon dessin	La verbalisation de ma pensée
	
Canevas du projet des élèves, construit par madame Marie-Claude Sinclair, enseignante de préscolaire 5 ans à l'école Fernand Séguin.	Discussion individuelle à la suite de la lecture de l'album Alexis, chevalier des nuits.

Constats issus de l'expérience

Je considère que les interventions et les stratégies diverses ayant été mises en place lors du projet ont permis aux élèves de participer à des discussions enrichissantes. Au fil du temps, les élèves avaient plus de facilité à reconnaître les émotions (dans des mises en situation ou lors de situations réelles) et à nommer des solutions concrètes aux situations de conflits, par exemple. Les activités explorées avec les élèves leur ont permis de travailler en collaboration avec leurs camarades de classe. Les élèves s'entraidaient afin d'élaborer des solutions ou de trouver le mot exact qu'un enfant cherchait. En effet, « le travail coopératif ou travail en groupe génère des relations d'échanges multiples où l'enseignant est déplacé vers l'arrière-plan. » (Lavergne, 1996). Les diverses activités respectaient le rythme et la progression individuelle de tous. Les élèves ont tous pu trouver leur compte en fonction de leur niveau initial. Les routines quotidiennes ont fait en sorte que les élèves étaient capables d'intégrer des stratégies dans des contextes différents, comme à la récréation, au service de garde, en éducation physique, en classe, etc. Notamment, des parents nous ont partagé avoir remarqué une amélioration concernant la réaction de leur enfant à certaines situations à la maison.

En général, je suis satisfaite des éléments que j'ai observés pendant mon projet. Cependant, il m'était impossible de quantifier les résultats à l'aide d'un outil, puisqu'il s'agit de résultats subjectifs en raison des comportements spontanés des élèves.



Conclusion

L'instauration de mon projet d'une durée de plusieurs semaines au sein d'une classe de préscolaire 5 ans m'a permis d'observer les effets positifs de l'enseignement de l'autorégulation sur le développement global des enfants. En effet, les interventions éducatives doivent être orientées selon la zone de développement proximal des élèves. Mes recherches et le pilotage du projet m'a fait réaliser l'importance de l'observation au préscolaire. L'observation est un outil clé pour les enseignantes, étant donné qu'il s'avère de l'outil le plus puissant pour documenter le comportement des enfants ainsi que la façon dont ils apprennent. (Boudreau et al., 2021). Grâce à des informations recueillies, l'enseignante est davantage en mesure de respecter le processus graduel et individuel du développement de l'autorégulation des élèves. Or, il devient plus facile pour l'enseignante de prévoir des activités ludiques concernant le développement de l'autorégulation des enfants d'âge préscolaire. Concrètement, grâce à l'observation, j'ai respecté le processus de progression des élèves afin de les guider de la régulation vers l'autorégulation. Il m'est possible de dégager que les élèves ont progressé, lors de ce projet, chacun à leur rythme. Les routines d'activités favorisaient l'entraide et la collaboration entre les élèves et cela a eu un impact considérable sur le climat de classe, notamment sur les relations entre les élèves et entre les élèves et moi.

Références

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Boudreau, M. et al. (2021). *L'observation et la documentation pédagogique pour soutenir les enfants*. https://sitescours.monportail.ulaval.ca/contenu/sitescours/035/03508/202201/site138540/modules963843/module1213324/page328870404/contenu3277830/Boudreau%20et%20al_2021.pdf?identifiantSite=1273b3cc8d05d48a5d6646a87122837d7258a6
- De Souza Ribeiro, M.-S. (2013). *Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation infantine*. [Thèse de Doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://arcbibel.uqam.ca/6105/1/02477.pdf>
- Laurent, G. (2017). *La compréhension de ses propres émotions et celles d'autrui chez les enfants d'âge préscolaire*. [Doctorat en psychologie - profil recherche et intervention, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28014/1/33171.pdf>
- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. Québec français. Repéré à <http://www.enfidi.org/ffr/enquies/pdf/1996-n103-gf1377390/58556ac.pdf>
- Marcelo, S. (2013). *Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation infantine*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire*. Canada, Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/nfep/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Montminy-Sanschagrin, N. (2020). *L'autorégulation de l'enfant et la qualité des interactions enseignante-enfants en classe d'éducation préscolaire 5 ans*. [Mémoire en psychopédagogie - avec mémoire, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/40075/1/36051.pdf>
- Montminy, N. (2018). *Comment favoriser l'autorégulation de l'enfant au préscolaire?* Les Éditions passe-temps. <https://passetemps.com/blogue/autorregulation-de-enfant-au-prescolaire-n4278>
- 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 and Allied Disciplines*. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12675>
- Shanker, S. (2013). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto, ON.

LORSQUE LA ~~RAISON~~ POUSSE À L'ACTE AU PRÉSCOLAIRE : QUOI FAIRE?

NENLEI BOUCHER



Introduction

En début d'année scolaire, il m'est arrivé à plusieurs reprises de devoir interrompre le déroulement des apprentissages pour intervenir auprès d'élèves du préscolaire ayant des comportements problématiques en classe. En effet, à la moindre frustration ressentie, certains élèves adoptaient un comportement agressif ou inapproprié, comme des crises. Par exemple, certains tapaient, frappaient, pleuraient, criaient, se déshabillaient ou faisaient le bacon sur le plancher, etc. Parfois, il m'arrivait de ne pas être capable de communiquer avec certains élèves en colère, puisqu'ils refusaient mon aide. Ces interruptions avaient pour effet de perturber le rythme et le climat d'apprentissage de la classe. Effectivement, le temps d'intervention venait empiéter sur le temps d'apprentissage. Cela créait une importante problématique dans la classe, puisque certains apprentissages ne pouvaient plus avoir lieu et devaient être soit repris ou bien complètement abandonner. De plus, ignorer la situation n'était jamais une option, puisqu'elle pouvait facilement dégénérer et pouvait compromettre au bien-être et à la sécurité de tous. Donc, en tant qu'enseignant, il est de notre devoir de trouver une solution pour remédier à ce problème qui est souvent présent au préscolaire.

Selon Papalia & Feldman (2014), dès la petite enfance, il est très fréquent de voir des enfants utiliser la violence pour atteindre un but.

En effet, de deux à cinq ans, les enfants utilisent souvent des comportements agressifs soit pour avoir un jouet lors des jeux collectifs ou pour exercer un certain contrôle sur leur environnement (Papalia & Feldman, 2014). C'est avec l'âge que la majorité des enfants délaissent ces comportements agressifs, puisqu'ils sont de plus en plus en mesure de verbaliser leurs besoins. Or, les comportements agressifs de mes élèves étaient causés par une frustration qui n'était pas nécessairement liée à l'échec d'un but. Par exemple, la réaction agressive pouvait se manifester, lorsqu'un enfant était poussé accidentellement par un autre. Alors, cet enfant se retournait et poussait son camarade en retour et parfois encore plus fort parce qu'il croit que la première poussée était volontaire. Selon le professeur Bram Orobio de Castro, ce genre d'enfant pourrait avoir un biais d'attribution hostile, car il attribue le comportement des autres à de l'hostilité dirigée contre lui alors il réagit facilement par de l'agressivité hostile (2002). Selon Moretti (2009), « [...] 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. » Il devient alors important d'intervenir auprès de ces élèves le plus tôt possible afin de développer leur compétence émotionnelle. Ainsi, en interprétant mieux les signes émotionnels d'autrui à leur égard, cela aidera ces élèves.

Donc, j'ai fait des interventions, dont une séquence d'enseignement-apprentissage abordant les émotions et plus précisément la colère pour développer la compétence émotionnelle comprenant l'autorégulation émotionnelle. Je pensais que cela aurait remédié au problème de gestion de la colère de mes élèves en étant capable de l'autoréguler. Cependant, à la fin de la séquence, j'ai constaté que de petits progrès dans la compétence émotionnelle chez les élèves. De plus, certains étaient loin d'avoir la capacité à réguler leurs émotions. Alors, je me suis posé la question suivante : était-ce trop ambitieux d'attendre des enfants d'âge préscolaire de faire preuve d'autorégulation émotionnelle?

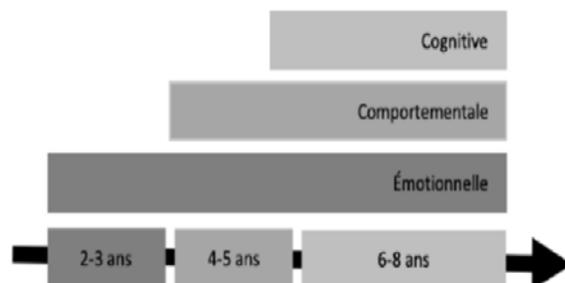
Cet article s'attardera, dans un premier temps, sur certains concepts qui entourent l'autorégulation des enfants d'âge préscolaire, plus spécifiquement la composante émotionnelle. Dans un second temps, il présentera des suggestions d'interventions qui ont été mises à l'essai auprès des élèves lors de la séquence d'enseignement-apprentissage travaillant l'autorégulation émotionnelle. Enfin, il sera possible de répondre à cette question et de voir si le problème provient plutôt des interventions réalisées.

Qu'est-ce que l'autorégulation?

L'autorégulation est l'un des plus importants facteurs intrinsèques influençant le développement de l'enfant. Il s'agit de l'ensemble des processus permettant à l'enfant de contrôler intrinsèquement son état interne (la pensée et les émotions) et externe (les comportements) (Nigg, 2017). Il existe trois composantes d'autorégulation : émotionnelle, comportementale et cognitive. Chaque composante a des processus et habiletés qui y sont associés (voir le tableau 1).

De plus, l'acquisition de ces trois composantes son hiérarchique et conditionnelle au développement de chacune, l'enseignant doit donc nécessairement prendre en compte l'ensemble de ces composantes pour assurer leur développement. La figure 1 illustre l'acquisition hiérarchique des trois composantes de l'autorégulation (figure adaptée selon Calkins et Williford, 2009). Alors, un sous-développement dans la composante émotionnelle retarderait nécessairement le développement des deux autres composantes de l'autorégulation.

Figure 1. Développement hiérarchique des 3 composantes de l'autorégulation



À l'aide du tableau 1 et de la figure 1, on comprend que l'enfant doit d'abord comprendre ses émotions pour arriver à les autoréguler de façon à réussir à contrôler ses impulsivités (ou à s'autocontrôler). En effet, selon Bourcier (2008), l'enfant qui contrôle ses émotions et ses gestes réagira mieux aux différentes situations. Donc, il s'avère important de s'attarder au développement de la composante émotionnelle et aux principaux facteurs qui l'influencent, car celui-ci joue un rôle déterminant sur ceux des autres composantes de l'autorégulation. De cette manière, il sera possible de mieux comprendre, du point de vue développemental, si les enfants d'âge préscolaire devraient être en mesure de contrôler leurs réactions à la colère et aussi de mieux comprendre pourquoi certains éprouvent plus de difficulté à y arriver.

Comment se développe l'autorégulation émotionnelle?

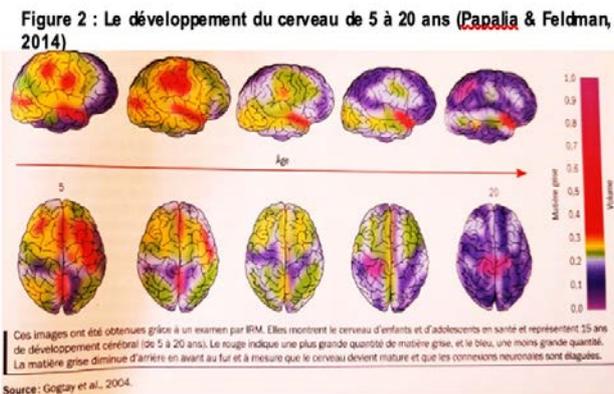
Selon Papalia et Feldman (2014), l'autorégulation émotionnelle est la capacité, la volonté et l'effort qu'un enfant doit faire pour contrôler ses émotions, son attention et son comportement. Alors, les enfants qui ont une bonne volonté de contrôle réussissent à contenir leur colère de sorte qu'ils ne manifestent pas leur émotion négative dans un moment inapproprié (Papalia & Feldman, 2014). D'après ces auteurs, le développement de cette capacité à gérer ses émotions dépend de l'âge de l'individu (développement de son cerveau) et de son tempérament.

Le cerveau émotionnel

Une émotion est un état mental évaluatif produit par la présence d'un stimulus qui sera perçu et interprété par la personne. Alors, cela implique des aspects neurologiques, des aspects associés aux expériences et aux apprentissages de l'enfant et donc à l'interprétation cognitive que l'on fait de son environnement (Scheinholz, 2011).

Tableau 1 : Manifestations des diverses composantes de l'autorégulation (Inspiré de Murray, Rosandalm et Christopoulos (2016) et Montminy et Duval (2019))	
Cognitive	Connaissance métacognitive <ul style="list-style-type: none"> Se comprendre : <ul style="list-style-type: none"> Être conscient de ses pensées, ses actions et ses habiletés. Évaluer ses pensées, ses actions et ses habiletés. Comprendre les autres : <ul style="list-style-type: none"> Être conscient des pensées, des actions et des habiletés de ses pairs. Évaluer les pensées, les actions et les habiletés de ses pairs. Comprendre l'activité.
	Régulation métacognitive <ul style="list-style-type: none"> Inhibition cognitive. Acquérir une mémoire de travail. User de flexibilité mentale. Planification de ses actions.
	Autocontrôle <ul style="list-style-type: none"> Réponse à l'environnement : <ul style="list-style-type: none"> Supprimer des réponses impulsives, des comportements perturbateurs ou de l'opposition. Reporter ses engagements. Agir en synchronie avec le contexte. Faire preuve de patience. Être conscient de son corps dans l'espace.
Comportementale	Le respect des attentes <ul style="list-style-type: none"> Répondre aux demandes de l'adulte par motivation intrinsèque : <ul style="list-style-type: none"> Prendre un ton de voix agréable. Prendre en considération les consignes de l'enseignante et les règles de vie de la classe. Respecter les normes sociales : <ul style="list-style-type: none"> Respecter les autres et le matériel.
	Reconnaissance des émotions <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître ses émotions : <ul style="list-style-type: none"> Connaitre ses émotions. Nommer ses émotions. Reconnaître les émotions des autres : <ul style="list-style-type: none"> Connaitre les émotions. Nommer les émotions.
Émotionnelle	Régulation des émotions <ul style="list-style-type: none"> Gérer et moduler ses émotions : <ul style="list-style-type: none"> Vivre une émotion en synchronie avec l'événement (ex. : faire preuve d'empathie). Exprimer ses sentiments en s'adaptant au contexte. Effectuer un retour calme lorsqu'on est contrarié.
	<ul style="list-style-type: none"> Être apte à résoudre des conflits avec ses pairs.

Selon de nombreuses études, il y aurait deux niveaux de traitement des stimuli émotionnels : un niveau plus automatique (via le système limbique) et un niveau contrôlé (via les fonctions exécutives du cortex préfrontal). Le système limbique jouerait un rôle important dans l'identification et la génération des émotions (Lotstra, 2002). Le cortex frontal jouerait quant à lui un rôle important, puisqu'il s'agit de la partie du cerveau responsable des fonctions exécutives associées à l'autorégulation émotionnelle, soit le contrôle de la prise de décision, la planification, le jugement, l'expression des émotions et l'impulsivité (Papalia & Feldman, 2014). Cependant, selon Gogtay et ses collaborateurs (2004), cette partie du cerveau est la dernière à parvenir à maturité (voir figure 2).



En observant la figure 2, on constate qu'il soit parfaitement normal qu'un enfant d'âge préscolaire ait de la difficulté à autoréguler ses émotions, puisque son cortex frontal est immature. Effectivement, il arrivera à maturité seulement à l'âge de 25 ans (Diamond, 2002; Lupien, Juster, Raymond et Marin, 2018). Il faut donc s'attendre à ce qu'un enfant de cet âge éprouve des difficultés à contrôler ou à maîtriser ses émotions et qu'il réagisse impulsivement. Si la capacité à générer des réponses adaptées aux contextes varie d'un enfant à un autre, c'est principalement en raison du rythme développemental qui est propre à chacun. Effectivement, l'interaction entre le système limbique et le réseau des fonctions exécutives ne se fera pas au même moment pour tous les enfants. Ils interagiront de manière progressive selon leur développement (Dumont, 2019).

Lorsque l'enfant naît, il présente une autorégulation émotionnelle immature. À force d'identifier et d'interpréter correctement les émotions vécues par soi et par autrui, il arrivera progressivement à générer des réponses appropriées aux situations et donc de réguler ses émotions. Or, à l'âge préscolaire, les élèves ne comprennent pas très bien les émotions ce qui explique le fait qu'ils n'interprètent pas toujours bien les motifs d'une émotion. En effet, ils relient souvent l'émotion à l'atteinte d'un but et il n'arrive pas à se faire à l'idée qu'il soit possible de ressentir deux émotions contradictoires en même temps. Par exemple, avant ma séquence d'apprentissage sur les émotions, une élève m'a raconté qu'elle était en colère contre sa mère, car elle lui avait interdit d'écouter la télévision. Cette même jeune fille m'expliqua que sa mère avait agi ainsi puisqu'elle ne l'aimait pas à ce moment. Ce problème de compréhension et d'interprétation des émotions (vécues par soi ou par autrui) influence la capacité à générer des réponses adaptées aux contextes. Il est normal que lorsque l'on ne comprend pas bien les émotions ressenties, on n'arrive pas à savoir comment les réguler.

D'ailleurs, les enfants ayant des problèmes d'interprétation cognitive sur les comportements socioaffectifs d'autrui (ex. : le biais d'hostilité) ou des retards de langage auront évidemment plus de difficulté à autoréguler leurs émotions. En effet, ces enfants auront plus de difficulté que les autres, car il faut être capable de traiter et décoder les informations (les signaux appris avec l'expérience personnelle) liées aux émotions, et ce, à l'aide de son vocabulaire émotionnel afin de les reconnaître et d'être capables de les exprimer adéquatement. Sous un autre angle d'idée, il est normal qu'un enfant qui présente une difficulté cognitive altérant son jugement et ses perceptions ait de la difficulté à identifier et à interpréter justement les émotions. Par exemple, comme aborder plus tôt, un enfant qui a un biais d'attribution hostile aura davantage de difficultés à générer des réponses adéquates, car il a une perception erronée des comportements des autres. Dans ce cas, il faut rapidement intervenir dans ce sens, et ce, dès l'âge préscolaire en aidant l'enfant à reconnaître les indices de la colère et en lui apprenant comment contrôler cette colère (Papalia & Feldman, 2014).

L'enfant arrivera à autoréguler ses émotions à mesure que son cerveau et son langage vont se développer.

La compétence langagière joue aussi un rôle important dans la capacité à autoréguler ses émotions. En effet, avoir un vocabulaire émotionnel permet de nommer les émotions vécues et d'appuyer la compréhension de son vécu affectif. Par exemple, l'enfant délaissera peu à peu les manifestations agressives s'il a la capacité de verbaliser sa frustration. Or, si l'enfant a des retards dans la compétence langagière, il éprouvera fort probablement de la difficulté à réguler ses émotions. Alors, le travail de l'enseignant repose entre autres sur la capacité d'accueillir toutes les émotions des enfants, et ce, en enrichissant leur vocabulaire émotionnel (ex. : mettre des mots sur ce qu'ils ressentent) et en guidant l'expression de leurs émotions (ex. : en modélisant, comment bien exprimer sa colère) (Raby & Charron, 2016). D'ailleurs, on décrit l'âge préscolaire comme une période cruciale pour intervenir sur les problèmes liés à la gestion de la colère, soit l'agressivité, avant qu'il ne soit trop tard (Papalia & Feldman, 2014). Selon Shaw (2003), «parce que l'enfant est en train de développer les instruments cognitifs, affectifs et sociaux qui lui sont nécessaires pour maîtriser son agressivité : il est alors plus apte à tolérer la frustration et à la verbaliser, il peut faire preuve d'empathie et il possède un répertoire plus vaste de comportements de résolution de problèmes» (Papalia & Feldman, 2014).

Le tempérament

Selon Papalia et Feldman (2014), la capacité à autoréguler ses émotions dépendrait aussi du tempérament. Le tempérament est un ensemble de prédispositions biologiques et génétiques (héréditaires) relativement stables qui modulent l'expression des émotions, le style d'approche et de réaction aux personnes et aux situations (Papalia & Feldman, 2014; Royer, 2004). En d'autres mots, il se définit comme une manière de réagir à l'environnement qui diffère d'un enfant à un autre, et ce, dès la naissance. Avec l'âge, le tempérament se consolide et peut évoluer en fonction de ses relations avec son environnement, avec son entourage et en fonction de ses expériences. .

Selon l'Étude longitudinale de New York (NYLS), pour favoriser le développement sain du tempérament d'un élève, il faut coordonner les exigences (ou les caractéristiques) de son environnement avec son type de tempérament. Par exemple, il est conseillé d'offrir un environnement stable aux enfants qui s'adaptent lentement aux situations nouvelles. Ainsi, il est possible d'éviter les tensions inutiles et d'aider l'enfant à utiliser son tempérament comme une force simplement en s'ajustant à lui. De plus, durant l'enfance, l'apparition des habiletés d'autorégulation permet à certains de développer leur tempérament (Rothbart, Ahadi et Evans, 2000). D'ailleurs, une recherche a démontré que seulement 10% des enfants au tempérament difficile à la naissance maintiennent ce tempérament jusqu'à l'entrée à l'école (Rubin et al., 1997).

Tableau 2 : Les trois types de tempérament

Enfant facile	Enfant difficile	Enfant plus lent à réagir
Réagit bien à la nouveauté et au changement.	Réagit mal à la nouveauté et au changement.	Réagit lentement à la nouveauté et au changement.
Développe rapidement des horaires réguliers de sommeil et d'alimentation.	A des horaires de sommeil et d'alimentation irréguliers.	Dort et mange plus régulièrement que l'enfant difficile, mais moins régulièrement que l'enfant facile.
S'habitue facilement à de nouveaux aliments.	S'adapte lentement à de nouveaux aliments.	Devant un nouveau stimulus (un nouvel aliment, une nouvelle personne, un nouvel endroit, etc.), présente une réponse initiale négative de faible intensité.
Sourit aux étrangers.	Se méfie des étrangers.	S'habitue graduellement à un nouveau stimulus au terme d'expositions répétées, sans subir de pression.
S'adapte facilement à des situations nouvelles.	S'adapte lentement aux situations nouvelles.	Présente des réactions, positives ou négatives, de faible intensité.
Accepte bien le plupart des frustrations.	Réagit à la frustration par des manifestations de colère.	Demeure relativement insensible aux frustrations. Ne réagit pas beaucoup.
S'adapte rapidement à une nouvelle routine et aux règles de nouveaux jeux.	S'adapte lentement à une nouvelle routine.	S'adapte assez rapidement à de nouvelles routines. Ne semble pas affecté positivement ou négativement.
Affiche des humeurs d'intensité faible à moyenne et habituellement positives.	Ploure souvent fort, rit fort, manifeste des humeurs intenses et souvent maussades.	Affiche une humeur généralement neutre. N'est ni content ni triste, mais semble plutôt indifférent.

En observant le tableau 2 qui présente une classification de tempérament en trois catégories (Thomas & Chess, 1984) et en tenant compte de ces renseignements issus de la recherche, on comprend alors la possibilité d'avoir quelques élèves dans la classe au tempérament difficile. Bien que cela soit rare, mais possible, cela pourrait expliquer les réactions explosives à la frustration chez certains élèves. Par exemple, lorsqu'il y a du changement, de l'imprévu ou du nouveau (ex. : dans la routine, dans l'horaire, dans son environnement et dans son entourage), ces élèves au tempérament difficile réagissent mal, car cela a pour effet de les agresser. Effectivement, les auteurs de «The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions» soulignent la même idée, soit que «les enfants dont l'émotivité est plus intense et qui font preuve de peu de contrôle de soi, comme c'est le cas pour les enfants ayant un tempérament difficile, vont exprimer plus facilement leur colère par l'agressivité» (Eisenberg et al., 1994). Donc, il sera encore plus difficile pour ces enfants de réussir à autoréguler leurs émotions. En effet, Rose-Krasnor et Denham (2009) mentionnent que les enfants ayant ce type de tempérament «éprouvent beaucoup de mal à réguler leurs émotions, ce qui peut résulter en des décharges agressives». Bref, il faut que les enseignants reconnaissent le tempérament de leurs élèves et leur apprennent à se maîtriser face à la nouveauté ainsi qu'aux obligations quotidiennes et à exprimer leurs émotions de façon socialement acceptable. Conséquemment, ayant appris à gérer ses émotions adéquatement, les manifestations de colère de ces derniers au tempérament difficile peuvent être moins marquées (Royer, 2004).

Somme toute, la capacité à s'autoréguler dépend du niveau de développement du cerveau de l'enfant et de son tempérament. Donc, ce qu'il faut absolument retenir, c'est qu'un enfant d'âge préscolaire n'a pas acquis une maturité émotionnelle lui permettant d'autoréguler les émotions vécues et encore moins d'autocontrôler les réactions impulsives, et ce, pour plusieurs raisons qui ont été mentionnées dans cette première partie de l'article.

De plus, on comprend mieux maintenant pourquoi la régulation émotionnelle peut représenter un énorme défi pour certains élèves dont ceux ayant un trouble développemental (cognitif ou langagier) ou ayant un tempérament difficile. De ces faits, il était trop ambitieux de penser que les enfants du préscolaire peuvent faire preuve d'autorégulation émotionnelle. Cependant, ce n'est pas à cause de tout cela qu'il n'est pas possible de travailler les fonctions exécutives impliquées dans le processus d'autorégulation émotionnelle. En effet, comme mentionner plus tôt, le préscolaire est le moment idéal pour outiller les enfants au niveau de la compréhension, de la reconnaissance des émotions et de l'expression de celles-ci. Ainsi, une fois qu'ils seront en mesure d'exprimer les bonnes émotions vécues, et ce, de manière adéquate, ils seront progressivement capables de les réguler sans aide lorsque leur niveau de maturité leur permettra. Dans la prochaine section de l'article, les suggestions d'intervention présentées sont celles qui ont été réalisées en classe auprès de mes élèves afin de travailler l'autorégulation émotionnelle au préscolaire.

Suggestions d'interventions

Le soutien de l'enseignant joue un rôle important dans le bon développement de l'autorégulation émotionnelle d'un élève. En effet, l'enseignant doit avoir une posture d'ouverture et d'écoute afin de bien accueillir les émotions de ses élèves. Par exemple, poser des questions sur leur état émotionnel, être attentif, respecter leur individualité et être présent pour les aider. De plus, il doit être sécurisant et bienveillant afin que les élèves s'adonnent à vouloir créer une relation positive et qu'ils lui accordent leur confiance. Par exemple, offrir un environnement apaisant et positif. Enfin, dans le but de normaliser les réactions émotionnelles, l'enseignant doit lui-même se permettre de vivre des émotions devant ses élèves. Par exemple, être émue à la fin d'une histoire ou encore être contrarié lorsqu'un élève brise le matériel de classe. Aussi, cela modélisera à ces derniers comment bien réagir sous l'émotion de façon socialement acceptable.

Offrir des outils de référence visuelle dans la classe est aussi un excellent moyen de développer l'autorégulation émotionnelle des élèves. Effectivement, les élèves pourront s'y référer pour s'aider à reconnaître l'émotion l'arrivée de l'émotivité. Par exemple, afficher les échelles de la joie, la peur, la colère et la tristesse. Ainsi, les élèves seront en mesure de reconnaître et distinguer les diverses émotions en fonction de leur intensité et des signaux (cœur qui bat vite, mains moites, larmes, goût de bouger, avoir chaud aux joues, etc.). De plus, pour favoriser la conscience de soi lorsqu'une émotion est vécue, l'enseignant peut accrocher un petit miroir dans le coin calme. De cette manière, l'élève peut facilement associer ce qu'il ressent avec l'émotion que laisse paraître son expression faciale.

D'ailleurs, il y a beaucoup d'albums qui abordent les émotions. La littérature jeunesse offre un contexte d'apprentissage favorable à la reconnaissance des émotions, des situations de colère et des effets de la colère sur soi et sur autrui. En effet, elle amène l'élève à découvrir le monde des émotions, à mieux les connaître et à mieux comprendre comment les exprimer selon les attentes de la société.

Par exemple, dans le livre «Ne sois pas fâchée, Boucle d'or!», le personnage adopte de mauvais comportements face à son jeune frère qui a brisé son oursin, et ce, malgré les excuses de celui-ci. L'auteur amène les lecteurs à prendre conscience que la colère ne doit pas guider nos décisions ni notre comportement, car c'est dans ces moments qu'elle nous pousse à mal agir et à blesser les autres. De plus, les illustrations des personnages représentent bien leur émotion. L'enseignant peut alors faire le pont entre l'intention de l'auteur (la morale de l'histoire), le vocabulaire émotionnel utilisé et les interprétations des élèves par rapport aux émotions des personnages. Donc, la littérature jeunesse favorise en soi l'apprentissage et la compréhension des émotions et enrichit les discussions (causerie) offrant de belles occasions aux élèves de s'exprimer sur les émotions.



Il est aussi fortement recommandé aux enseignants de prendre le temps d'enseigner explicitement comment bien exprimer sa colère, et ce, en modélisant bien aux élèves la posture, la voix et les mots pouvant être utilisés. En effet, l'enseignement explicite permet à l'enfant de mettre des mots sur l'émotion ressentie et d'identifier les situations susceptibles de le mettre en colère. Par exemple, inviter les enfants à reproduire un modèle : visage fâché, bras croisés, pied qui tape le sol, et dire avec sa grosse voix grave «Je me sens en colère!». En outre, l'enseignant peut décrire la posture et l'expression faciale de ses élèves lorsque ceux-ci sont en colère afin qu'ils soient encouragés à reproduire la bonne façon de l'exprimer. Ainsi, l'enfant remplacera peu à peu ses comportements problématiques pour ce modèle et, à long terme, il sera en mesure de s'autoréguler de façon autonome.

Les jeux de rôles sont également des contextes d'apprentissage favorable pour développer l'habitude de bien exprimer ses émotions. En effet, elle permet de reproduire le modèle appris pour exprimer ses émotions, et ce, dans un contexte ludique. Par exemple, un atelier de théâtre de marionnettes qui amène l'élève à mobiliser ses connaissances sur la gestion de la colère et ses représentations initiales sur la gestion des conflits pour proposer des solutions à des problèmes (scénarios de colère offerts par l'enseignant) basés sur son vécu en classe, et ce, en interagissant verbalement via une marionnette avec les autres pour jouer la scène. Lors de cet atelier, il y a eu beaucoup de beaux échanges sur la façon d'exprimer sa colère et sur les stratégies de régulation trouvées par les élèves. De plus, ils ont eu énormément de plaisir à imiter une personne en colère. Bref, les enfants ont pu réellement développer leur compétence émotionnelle tout en s'amusant.



L'enseignement explicite de stratégies de régulation des émotions permettra d'outiller les élèves pour qu'à long terme ils réussissent à les autoréguler. Par exemple, apprendre aux élèves des techniques de respiration via des séances de yoga. De cette façon, les élèves seront en mesure d'apaiser leur corps et leur esprit agités par les émotions. Aussi, l'enseignant devrait aménager un coin calme isolé dans sa classe offrant du matériel de manipulation (ex. : pâte à modeler, balle antistress, toutou à câliner, etc.) ainsi que du matériel pour exprimer non verbalement la colère (ex. : feuilles pour dessiner sa colère avec la boîte pour l'enfermer, les pictogrammes des stratégies de régulation et de résolution de conflits, etc.), et affichant les échelles des émotions, un miroir, des coussins, des coquilles antibruits, etc. Évidemment, le fonctionnement du coin calme et de tous les objets qu'il comprend doivent nécessairement être enseignés explicitement aux élèves, et ce, dès leur intégration en classe pour assurer un usage efficace de ceux-ci. Il est important de souligner qu'aucune stratégie de régulation ne doit pas être imposée aux élèves, car ces derniers ont tous des besoins différents à combler. Par exemple, une stratégie aidera à réguler les émotions de l'un dans ce contexte alors que pour un autre élève elle ne réussira pas à l'aider. Alors, le rôle de l'enseignant est d'offrir une multitude de stratégies de régulation émotionnelle efficaces afin que chaque élève arrive à gérer ses émotions. D'ailleurs, il existe plusieurs autres stratégies de régulation des émotions qui peuvent être enseignées aux enfants. Ainsi, une fois que l'enfant sera en mesure de reconnaître, de comprendre et d'exprimer l'émotion vécue en mots, il sera prêt et outillé à les réguler pour se calmer.



Au final, on peut constater que ces interventions ont réellement contribué au développement de l'autorégulation émotionnelle des élèves, à l'aide des figures ci-dessous. Effectivement, elles ont permis à tous les élèves, sans exception, d'approfondir leur connaissance sur les émotions et sur les manières de bien les gérer. Le tableau 3 permet de confirmer que les élèves sont capables de reconnaître et nommer l'émotion de la colère. De plus, ils acceptent et vont chercher maintenant un adulte pour les aider à réguler lorsqu'ils ressentent le besoin. Lorsqu'ils sont calmes, les élèves sont en mesure de trouver des stratégies de régulation. La figure 4 en est la preuve. Par contre, la mise en application autonome des stratégies de régulation des émotions demeure un défi pour tous. Or, comme il a été mentionné plus tôt, cela est tout à fait normal, puisque le cerveau des enfants d'âge préscolaire n'est pas suffisamment mature pour leur permettre d'autoréguler leurs émotions. Bref, ces interventions ont permis à tous de progresser à leur rythme dans leur compétence émotionnelle.

Tableau 3. Exemples de progrès chez les élèves			
Intention	Question	Avant la séquence	Après la séquence
Identifier ses émotions : L'enfant est en mesure de me dessiner un visage en colère. Il distingue la colère des autres émotions.	Q: Dessine-moi un visage en colère. *Question posée aux enfants lorsqu'ils vivaient une frustration.	La majorité des élèves dessinaient un bonhomme sans sourcils. La position de la bouche variait. Certains élèves ont même dessiné un sourire à leur bonhomme.	Figure 3: Exemple de dessin réalisé par un élève. «Qu'est-ce qui te met en colère? Je me dessine...»  «Qu'est-ce que je peux faire quand je fais comme ça...»
S'exprime de plusieurs façons (dessin et parole). L'enfant est capable de répondre à ma question en mots ou par dessin.	Q: Qu'est-ce que tu ressens en ce moment? *Question posée aux enfants lorsqu'ils vivaient une frustration.	Certains élèves n'arrivaient pas à verbaliser leurs émotions lorsqu'ils les vivaient. Ils n'arrivaient pas toujours à répondre à ma question sous l'effet de l'émotion, mais seulement plus tard.	Les élèves étaient de plus en plus capables de verbaliser leur colère même sous l'effet de l'émotion, et ce, de façon autonome. Ils arrivaient à me dire avec l'expression faciale, la position et en prenant une grosse voix : «Mme Nanle!! Je suis fâché!» Et ils me demandaient de l'aide au besoin pour réguler leur colère.
Gestion de la colère : L'enfant est en mesure de nommer un geste qui l'aide à se calmer lorsqu'il est en colère.	Q: Nomme-moi la stratégie que tu utiliseras pour te calmer. *Question posée aux enfants lorsqu'ils étaient calmes.	Réponse des élèves en général : «On prend des respirations.»	Figure 4 : Grille d'observation lors de la causerie sur les stratégies de régulation.  *Reposer = utiliser le coin calme. *Respirer = utiliser les techniques de méditation.
Gestion de la colère : L'enfant est en mesure de mettre en application un geste qui l'aide à se calmer lorsqu'il est en colère.	Q: Nomme-moi une stratégie que tu peux utiliser pour te calmer. *Question posée aux enfants lorsqu'ils vivaient une frustration.	Certains élèves n'utilisent aucune stratégie de régulation, ne vont pas chercher l'aide d'un adulte, manifestent des comportements agressifs ou refusent l'aide d'un adulte. Ceux qui vont chercher de l'aide d'un adulte répondent : «Je ne sais pas!» «J'ai respiré, mais ça ne marche pas!»	Maintenant, la majorité des élèves acceptent et vont chercher l'aide d'un adulte pour se réguler. *N.B. Il n'y a pas eu d'autre progression observée à la suite de la séquence d'apprentissage sur les émotions.

Conclusion

Cet article met le doigt sur la source du problème qui ne provient pas des interventions réalisées, mais qui vient plutôt de l'immaturité développementale du cerveau de l'enfant d'âge préscolaire. C'est ce qui fait obstacle à la capacité d'autorégulation émotionnelle chez les enfants. Sans oublier que certains enfants peuvent éprouver de la difficulté à reconnaître et à nommer l'émotion vécue, et ce, pour diverses raisons, dont celles qui ont été abordées dans cet article. Alors, oui, il était trop ambitieux d'attendre des élèves du préscolaire d'autoréguler leurs émotions. Il faut normaliser l'immaturité émotionnelle des enfants à cet âge et abaisser nos attentes comportementales quant à la gestion de leurs émotions.

Cependant, il faut souligner que le progrès dans la compétence émotionnelle est possible. Donc, les interventions visant à outiller les élèves sur le long terme afin qu'ils autorégulent leurs émotions sont préconisées. Outre les interventions présentées dans cet article, il en existe plusieurs autres de même qu'il y a de nombreux programmes axés sur le développement de la compétence émotionnelle. L'important c'est d'accompagner tous nos élèves dans leur développement personnel avec des interventions efficaces et adaptées à leurs propres besoins afin de respecter le rythme de chacun.

Références

- Bourcier, S. (2008). L'agressivité chez l'enfant de 0 à 5 ans. Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 224 p.
- Calkins, S. D. & Williford, A. P. (2009). Taming the Terrible Twos: Self-Regulation and School Readiness. In Oscar A. Barbarin et Barbara Hanna Wasik (dir), Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice (p. 624). New York, NY: Guilford Publications
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. Principles of frontal lobe function, 466-503.
- Eisenberg, N. et al. (1994). «The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions», Child Development, vol. 65, p. 109-128.
- Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., Nugent, T. F., 3rd, Herman, D. H., Clasen, L. S., Toga, A. W., Rapoport, J. L., & Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 101(21), 8174-8179. <https://doi.org/10.1073/pnas.0402680101>
- Lotstra, F. (2002). Le cerveau émotionnel ou la neuroanatomie des émotions. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, 29(2), 73-86. doi:10.3917/ctf.029.0073
- Lupien, S. J., Juster, R.-P., Raymond, C. et Marin, M.-F. (2018). The effects of chronic stress on the human brain: From neurotoxicity, to vulnerability, to opportunity. Frontiers in Neuroendocrinology, 49, 91-105. doi:10.1016/j.yfrne.2018.02.001
- 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>
- Montminy, N., & Duval, S. (2019). Outil d'observation de l'autorégulation en contexte de jeu symbolique. Québec, Canada.
- 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 18 avril 2022.
- Murray, D., Rosanbalm, K., & Christopoulos, C. (2016). Self-Regulation and Toxic Stress Report 3 : A Comprehensive Review of Self- Regulation Interventions from Birth Through Young Adulthood. (February), 1-94.
- 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, and allied disciplines, 58(4), 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. Child development, 73(3), 916-934. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00447>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2014). Psychologie du développement humain. Montréal, Québec : Chenelière-McGraw-Hill
- Raby, C. & Charron, A. (2016). Intervention à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant. Les Éditions CEC
- Rose-Krasnor, L., Denham, S. (2009). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups: Social-emotional competence in early childhood. Guilford Press, New York, p. 162-179.
- Rothbart, M. K., S. A. Ahadi et D. E. Evans (2000). «Temperament and personality: Origins and outcomes», Journal of Personality and Social Psychology, vol. 78, p. 122-135.
- Royer, N. (2004). Le monde du préscolaire, Montréal, Gaëtan Morin.
- Rubin, K. H. et al. (1997). «The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all the time», Child Development, vol. 68, p. 467-483.
- Scheinholz, M. (2011). Emotion Regulation. Dans C. Brown et V. C. Stoffel (dir.), Occupational therapy in mental health: a vision for participation. Philadelphia, United States of America: F.A. Davis Company.
- Thomas, A. et S. Chess (1984). «Genesis and evolution of behavioral disorders: From infancy to early adult life», American Journal of Orthopsychiatry, vol. 141, no 1, p.1-9.

ACCOMPAGNER L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE DANS LA GESTION DE SES ÉMOTIONS

ÉTIENNE ROUTHIER



Introduction

On peut percevoir l'enfant d'âge préscolaire comme un enfant ayant comme seule envie de jouer avec ses amis et qui se voit stimulé par toutes les découvertes que lui présentent son enseignant(e). Bien que cela soit vrai pour plusieurs enfants de cet âge, d'autres entrent à l'école avec des difficultés dans la gestion de leurs émotions. Ils apprécient peu la présence des autres, s'opposent à l'adulte, pleurent ou se fâchent facilement et peuvent même poser des gestes violents envers leurs camarades. Les raisons qui expliquent cet écart dans la compétence émotionnelle de deux enfants seront souvent inconnues de l'enseignant(e). Toutefois, la maternelle étant souvent la première coupure entre l'enfant et son milieu familial, l'enseignant(e) se doit d'offrir à ces enfants un contexte sécurisant et éducatif pour comprendre et manifester leurs émotions. Dans le cadre de mon dernier stage au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire, j'ai eu l'occasion d'enseigner dans une classe de maternelle 5 ans de la Basse-Ville de Québec. Ayant de beaux défis en matière de gestion des émotions et de développement affectif dans mon groupe, j'ai mis en application certains moyens afin d'accompagner mes élèves.

La première chose à développer avec ses élèves en commençant l'année, important à tous les niveaux scolaires mais primordiale à la maternelle, est :

Une relation positive avec l'adulte

La construction de cette relation débute dès la rentrée. Période qui peut être précoce comme à ce moment, l'élève n'a pas encore d'expérience en milieu scolaire et n'a pu y adapter son comportement. Pareillement, les premières semaines peuvent être perçues comme une période «lune de miel» où l'enfant apprivoise son environnement avant de présenter sa vraie nature (CPSLaval. (2021). Ainsi, on peut observer une régression dans le comportement après quelques semaines à l'école, cela peut faire croire à l'enseignant(e) que l'enfant est déjà apte à réguler ses émotions mais qu'il choisit de mal se comporter. En fait, il faut plutôt entamer avec cet élève le processus d'apprentissage de la régulation. Le punir ou se fâcher suite à ses expressions émotives pourrait affecter le lien que vous veniez de commencer à bâtir ensemble.

L'enfant qui présente des problèmes de comportement dès la maternelle et qui démontre des difficultés à réguler ses émotions cachera parfois de l'anxiété ou du stress par rapport à son environnement. Cet aspect de la vie de l'enfant peut parfois être oublié. Ceux-ci ont peu de contrôle sur le déroulement de leur journée chargée et les événements s'y enchaînent rapidement, à l'école, au service de garde, à la maison, etc. (Rondeau, 2017)



L'apprentissage des émotions par la littérature jeunesse

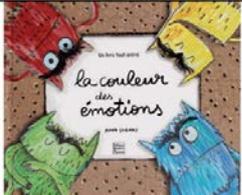
L'histoire est une activité importante de la journée en maternelle. Elle représente également une belle opportunité de réaliser des apprentissages émotionnels. À l'âge préscolaire, l'enfant est encore égocentrique et n'a pas encore développé son empathie. En étant confronté à des personnages qui vivent des émotions, l'enfant met à l'épreuve sa capacité à manipuler ses propres émotions et apprend à s'ajuster à sa réalité environnante (Guérette & Roberge Blanchet, 2003).

Ainsi, en tant qu'enseignant, notre devoir est d'offrir un cadre sécurisant dans lequel l'enfant peut vivre ses émotions en ayant confiance en l'adulte pour l'accompagner dans ses apprentissages. Après avoir développé une relation positive avec l'enfant, il faut se servir de ce lien de confiance pour l'éduquer lorsque l'occasion survient. Si l'enfant se fâche ou est triste vis-à-vis une situation, on doit lui laisser le temps de vivre ses émotions. Le laisser évacuer ce qu'il y a en-dedans avant de faire un retour avec lui. Une fois qu'il est revenu au calme, l'amener à réfléchir sur ce qui l'a amené à se sentir ainsi en lui posant des questions ouvertes telles : «qu'est-ce qui t'a fait sentir ainsi?», «quelle émotion as-tu ressenti?», «comment penses-tu que l'ami s'est senti dans la situation?». Sans faire sentir à l'enfant que sa réaction n'était pas appropriée, ces discussions l'amèneront à revivre la situation avec un pas de recul et réfléchir à sa réaction. C'est à ce moment qu'on peut questionner l'enfant sur des solutions à adopter si la situation venait à se reproduire en posant des questions comme : «Comment pourrais-tu réagir la prochaine fois?», «Aimerais-tu qu'un ami te fasse la même chose que ce que tu as fait?», etc. Petit à petit, l'enfant pourra adapter ses émotions aux situations qu'il vit afin de les réguler et les vivre moins intensément lorsqu'elles se présentent. Cela est l'objectif que l'enfant doit accomplir dans ses apprentissages émotifs à la maternelle : apprendre à reconnaître ses émotions comme lui étant propres et trouver des moyens de les vivre en gardant intact son environnement et ses relations interpersonnelles (Raby & Charron, 2018).

La porte d'entrée d'un apprentissage efficace de la gestion de ses émotions est donc la relation élève-enseignant. L'enfant doit se sentir en confiance de pouvoir vivre ses émotions et d'avoir un adulte pouvant l'accompagner s'il commet une erreur. En opposition à craindre des conséquences, ce qui lui apporterait de l'anxiété et des difficultés à se réguler. En ayant le lien de confiance, l'enfant se sentira à l'aise de discuter avec l'enseignant de la façon dont il vit ses émotions. C'est comme cela que l'enfant développera sa compétence émotionnelle, qu'il apprendra à se réguler et qu'il développera de l'empathie dans ses relations avec les autres.



Certains livres, comme *La couleur des émotions* (image ci-haut), vont présenter plusieurs émotions aux enfants et les effets qu'elles ont dans notre corps. D'autres vont se pencher sur une émotion seulement en la faisant vivre au personnage et en présentant des moyens pour réguler cette émotion. Le tableau 1 présente certains albums que j'ai lus avec mes élèves de maternelle 5 ans.

Tableau 1. Albums jeunesse sur les émotions	
	<p>- La couleur des émotions. Cet album présente un monstre mélangé par ses émotions et qui change de couleur selon l'émotion qu'il vit. On présente l'effet que les émotions ont sur notre corps avec des comparaisons à la température.</p>
	<p>- Le souci de Calie. Cet album montre une petite fille qui traîne avec elle un souci qui prend de plus en plus de place dans sa vie. Ce livre encourage les enfants à se confier à quelqu'un en qui ils ont confiance pour les aider avec les problèmes qu'ils peuvent vivre.</p>
	<p>- La colère du dragon. Cet album montre un enfant qui ressent tellement de colère qu'il se transforme en un dragon détruisant tout sur son passage. Il enseigne à l'enfant que c'est normal de ressentir de la colère, mais qu'on doit faire attention aux actions qu'on pose lorsqu'on ressent cette émotion.</p>
	<p>- On a un problème avec Liliou la loutre. Une histoire amusante, qui amène tout de même l'enfant à se questionner sur l'impact que peuvent avoir ses comportements sur les autres.</p>

La lecture de ces contes peut être conclue en menant des discussions sur les émotions présentées avec les enfants. Demander d'abord aux élèves ce qu'ils ont pensé de l'histoire. Ensuite, poursuivre en les amenant à refléter l'émotion sur eux-mêmes : «Toi, est-ce qu'il t'arrive d'être en colère/triste?», «Qu'est-ce qui peut te rendre en colère/triste?», «Est-ce que nous avons le droit de ressentir de la colère?», «Qu'est-ce que tu aimes faire lorsque tu es fâché/triste pour faire disparaître cette émotion?», etc.

Ces conversations se sont prouvées très constructives lorsque je les ai menées avec mon groupe. Les enfants étaient intéressés par le sujet et ont participé à la discussion. Les élèves ayant davantage de difficultés à réguler leurs émotions se montraient plus silencieux au début. J'ai considéré important de leur poser la question afin de m'assurer d'obtenir une réponse de leur part. À tête reposée, il est intéressant de noter ce que ces enfants considèrent comme des éléments les faisant vivre de la tristesse ou de la colère ainsi que les moyens qu'ils aiment utiliser à la maison afin de les réinvestir en classe. Par exemple, pour l'enfant qui dit qu'il aime aller dans sa chambre lorsqu'il est fâché, on peut lui proposer de se retirer au coin doux si cela arrive en classe. Pour l'autre qui dit qu'il aime jouer à la tablette, on peut lui proposer un moment calme avec une activité cognitive comme un jeu savant pour lui permettre de retrouver son calme avant de revenir sur la situation avec lui.

La théorie de l'esprit est un autre concept lié à l'apprentissage des émotions qui peut se développer par la littérature jeunesse. Cette théorie représente l'aptitude cognitive qu'a un individu à reconnaître l'état mental d'autrui et le sien (Mélançon, 2015). En étant exposé à des mots liés aux émotions, et plus encore, à des dialogues à propos des situations vécues dans les contes, l'enfant développe sa compréhension du monde de la pensée. Tel que mentionné plus tôt, à cet âge, l'enfant n'a pas encore conscience que d'autres personnes ressentent aussi des émotions, peuvent avoir des pensées différentes et réagissent différemment à certaines situations. Rendre l'enfant actif dans l'interprétation de ces situations et l'amener à se questionner sur les états mentaux des personnages est une tâche importante de l'enseignant(e) pour aider l'enfant à développer cette habileté (Mélançon, 2015).

Des moyens pour soutenir l'enfant dans la gestion de ses émotions

La troisième pratique que j'ai instaurée dans ma classe est la mise en place d'outils pour accompagner mes élèves lorsqu'ils vivent une situation émotive. Lors d'une situation venant affecter l'enfant, ce dernier peut avoir des réactions disproportionnées face à l'ampleur de la situation ou encore ressentir une émotion peu représentative de la situation tellement les événements défilent vite pour lui. Par exemple, pleurer car un autre enfant a pris un jouet avec lequel il voulait encore jouer, bien que cet enfant-là lui redonnera volontiers son jouet s'il lui explique qu'il le voulait encore.

Je recherchais donc à mettre en place des moyens qui permettraient aux enfants de refléter sur leurs émotions et de trouver une façon concrète de les laisser les expliquer.

Le premier outil mis en place est un outil d'identification des émotions vécues pour l'enfant et pour l'autre ami avec qui il a vécu la situation (image ici-bas). Cet outil permet à l'enfant de réfléchir à la façon dont il s'est senti, et prendre le temps de se demander comment l'autre a pu se sentir. Toujours en gardant une attitude positive, cet outil peut être accompagné de questions pour approfondir la réflexion de l'enfant. Par exemple : «Penses-tu que l'autre aime se sentir comme ça?», «Comment penses-tu qu'on pourrait régler ce problème la prochaine fois pour que les deux amis se sentent heureux?», etc. L'usage de cet outil a permis à mes élèves de me démontrer de belles habiletés à reconnaître leurs émotions et celles des autres, en plus de proposer des solutions à utiliser si un conflit similaire venait à se reproduire. Les enfants arrivent souvent à se rendre compte que leur réaction n'était pas appropriée au contexte et admettent que l'autre ami n'a pas du se sentir bien non plus dans la situation. J'utilise souvent cet outil avant de proposer aux élèves de présenter des excuses.



Un autre outil que j'emploie en classe est le dessin à main levée. Suite à un conflit, je demande à l'enfant de faire un dessin de ce qui s'est passé et de m'expliquer la situation. Notamment avec mes élèves allophones, cela les aide à mettre en mots ce qu'il s'est passé. Je leur demanderai ensuite de me faire un dessin de ce qu'aurait été les bons choix à faire dans cette situation. Sur l'image ici-bas, par exemple, j'ai demandé à mon élève qui se chicanait avec les élèves d'autres groupes, le matin, dans le rang, de me montrer ce à quoi devrait ressembler des élèves qui adoptent un bon comportement dans le rang. La situation s'est beaucoup améliorée avec lui le matin après cette intervention. Bien que le dessin puisse sembler anodin, il lui a offert un bon outil pour mettre en mot le comportement attendu. « Je vais faire le rang sans frapper les amis. [...] Ça c'est la porte et moi je vais attendre devant » - auteur du dessin.



Conclusion

En conclusion, le développement affectif, la conscience de soi et les relations avec autrui sont parties intégrantes du programme de formation au préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2021). Accompagner un enfant d'âge préscolaire dans une gestion efficace de ses émotions est un processus qui va s'étaler sur toute l'année. Développer une relation positive avec l'enfant est la première étape à accomplir afin de bâtir un lien de confiance qui fera en sorte que l'enfant laissera son enseignant(e) l'accompagner dans son développement affectif. Ensuite, l'apprentissage des émotions par la littérature jeunesse est un bon moyen pour l'enfant de découvrir les émotions, reconnaître leurs effets sur notre corps et comprendre comment les autres peuvent aussi les vivre. Puis, mettre en place des moyens pour soutenir l'enfant dans la régulation de ses émotions permettra à l'enfant d'adapter ses réactions et ses comportements au contexte. Les moyens présentés dans cet article, bien qu'efficaces, ne sont pas exhaustifs. Il existe divers moyens permettant à l'enseignant(e) d'amener ses élèves à réfléchir à des situations émotives selon les besoins de la classe.

Accompagner un élève dans son développement émotif peut être une tâche difficile pour un enseignant. Lorsqu'on travaille avec un élève ayant de la difficulté à réguler sa tristesse ou sa colère, on ne peut s'attendre à ce que celui-ci ait appris à réguler ses émotions après avoir lu un conte sur la colère ou bien après avoir fait un seul retour constructif avec lui suite à un conflit, c'est un processus qui se réalisera sur toute l'année, et encore! On se doit d'être patient avec cet élève et garder en tête que la meilleure façon de l'accompagner est d'entretenir une bonne relation et d'être un modèle positif pour lui.

Références

rentrée. Dans *Courrier Laval*. 2M Media. Repéré à : <https://courrierlaval.com/la-lune-de-miel-de-la-rentree/>

- Guérette, Charlotte et Roberge Blanchet, Sylvie. (2003). *Vivre le conte dans sa classe. Pistes de découvertes et exploitations pédagogiques. Développement de l'enfant à travers le conte*. P. 44-46-58. Éditions Hurtubise. Montréal (Québec).

- Mélançon, 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>

- Ministère de l'Éducation (2021), *Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. Québec (Québec).

- Raby, Carole et Charron, Annie. (2018). *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant. Développer la compétence émotionnelle*. P.74-75. Les Éditions CEC. Anjou (Québec).

- Rondeau, Maryse. (2017). Le stress et l'anxiété dès l'âge de 5 ans, c'est une réalité. Dans *Revue Préscolaire* vol. 55 n°3. Dossier : le stress et l'anxiété. Association d'éducation préscolaire du Québec. Longueuil, Québec. Repéré à : https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v55n3.pdf

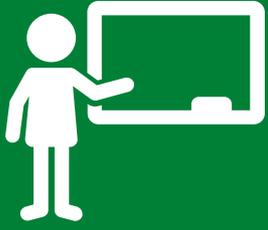




Pratiques enseignantes

Préscolaire





L'ÉDUCATION PAR LA NATURE AU PRÉSCOLAIRE, MAIS COMMENT ?

VÉRONIQUE PERRON



Introduction

J'aime beaucoup l'idée de l'éducation par la nature. Dans ma classe de stage, j'ai voulu instaurer cette pédagogie, notamment par des sorties extérieures avec ma classe. Au fil de mes sorties extérieures, j'ai rencontré quelques difficultés, dont la planification, la gestion de classe et la communication. Ces difficultés m'ont amené à me poser quelques questions sur la réussite de l'éducation par la nature. Je me suis mise à ressortir toutes mes difficultés et à me questionner sur les moyens potentiels pour contrer ces difficultés. En analysant toutes ces données, une question essentielle pour moi est ressortie. Quels sont les éléments essentiels à considérer avant de commencer l'éducation par la nature?

Toutes les difficultés que j'ai expérimentées pendant mon projet de stage peuvent être classées en quatre grandes catégories (tableau 1). Il y a la communication, la planification, le matériel et la gestion de classe. Ces quatre catégories contiennent des éléments essentiels à prendre en compte pour commencer l'éducation par la nature.

Quatre éléments essentiels à prendre en compte pour réussir ses sorties extérieures.

La communication

La communication est très importante pour la réussite de sorties extérieures. Plusieurs acteurs sont essentiels pour la pédagogie par la nature et c'est la communication avec tous ces acteurs qui améliore l'expérience. La direction, le secrétariat, les éducatrices spécialisées, les collègues, les parents sont tous des ressources et des personnes avec qui communiquer pour instaurer la pédagogie par la nature. D'une part, la direction et le secrétariat doivent être au courant de vos sorties extérieures et vous devez avoir un moyen de communication avec eux en cas de problèmes. D'autre part, les éducateurs spécialisés peuvent être une ressource importante lors des sorties extérieures, surtout avec des élèves à besoin particuliers. Enfin, les acteurs les plus importants, selon moi, sont les parents. Les parents doivent être informés des sorties extérieures dans le but de bien habiller les enfants. Aussi, ils peuvent aider, accompagner, fournir du matériel et autre pour les sorties (École à ciel ouvert, 2022).

La planification

Il est important de planifier ses sorties extérieures. Les objectifs d'apprentissages, les compétences visées, le matériel utilisé, les stratégies d'apprentissages, les traces d'observation, l'évaluation, les motivations de faire cet enseignement à l'extérieur, l'endroit, etc. Pleins de questions à se poser avant de partir à l'extérieur. Plusieurs planifications ou activités rapides existent aussi pour les enseignants qui manquent parfois de temps (École à ciel ouvert, 2022).

Le matériel

Le site L'école à ciel ouvert propose une liste de matériel suggéré pour toute l'année. Cette liste suggère du matériel de base et du matériel de sécurité. Une liste de vêtements appropriés pour chaque température est offerte sur le site afin de bien accompagner les parents. Ces listes pourront vous aider à bien commencer votre chemin vers la pédagogie par la nature! Par la suite, vous pourrez toujours bonifier ces listes selon votre expérience (École à ciel ouvert, 2022).

La gestion de classe

La gestion de classe sera importante pendant vos sorties à l'extérieur, surtout les premières. Instaurer un climat propice aux apprentissages à l'extérieur demande du temps et de la régularité. Les règles de classe instaurer en début d'année pour l'intérieur principalement doivent être respectées aussi à l'extérieur, mais vous devez y ajouter aussi des règles pour l'extérieur. Ces nouvelles règles seront notamment des règles de sécurité selon le milieu de vos sorties extérieures. L'anticipation est la clé pour la pédagogie par la nature. Vous devez réfléchir à plusieurs aspects comme les limites et les risques afin de bien encadrer vos élèves. Enfin, à la suite d'une sortie extérieure, questionnez les élèves. Demandez-leur ce qu'ils ont appris et comment ils ont vécu l'activité. Cela pourra faire ressortir certaines problématiques auxquelles vous pourrez porter attention pour les prochaines sorties.

Difficultés	Moyens
Enfants à besoins particuliers (TSA avec accompagnement)	Communication avec la TES pour les sorties. Aviser la direction des sorties Communiquer avec les parents pour de l'aide, de l'accompagnement
Régularité : sorties peu régulières Objectif : au moins 1 sortie extérieure tous les jours Réalité : environ 8 sorties en trois semaines	Planification : planifier les moments, en faire une routine, planifier les apprentissages à faire, planifier le matériel, planifier l'endroit, planifier l'accompagnement, etc.
Gestion de classe : les élèves aimaient être dehors. Ils observent et touchent à tout. L'écoute passait en second plan.	Établir des règles claires avant de sortir. Utiliser les mêmes règles qu'à l'intérieur. Établir une régularité, une routine.
Endroits : les endroits étaient peu variés et je ne savais pas comment les exploiter adéquatement.	Le site <i>Canopé</i> présente plusieurs endroits pour faire ses sorties extérieures. Pour chaque endroit, du matériel et des idées d'activités sont proposés (Où sortir ? - Réseau Canopé (reseau-canope.fr)).

Difficultés en résumé

Dans le tableau, j'ai énoncé les principales difficultés rencontrées durant mon projet. Je considère mon projet comme un échec parce que ces difficultés ressortaient à chacune de mes sorties et je n'arrivais pas à m'améliorer. Je comprends maintenant que je n'avais pas les quatre essentiels. En effet, lorsque j'ai analysé mes difficultés à l'aide des quatre essentiels de la pédagogie par la nature, les solutions venaient naturellement. Il faut cependant prendre le temps d'appliquer ces essentiels pour la réussite des sorties extérieures. Il faut aussi mentionner que l'application de ces essentiels n'est pas toujours facile et il se peut que ça ne se passe pas aussi bien du premier coup. Je le répète la pédagogie par la nature, ça demande du temps et de la régularité. D'ailleurs, la régularité est la plus grande difficulté que j'ai rencontrée et la cause principale de mon échec, selon moi.

Constats

Si tous les essentiels de la pédagogie par la nature énoncés dans cet article sont mis en place, il sera alors plus facile de faire des sorties extérieures. Une fois qu'une routine est installée et que les sorties extérieures se passent bien, il sera possible de se concentrer sur le côté pédagogique et sur l'observation des bienfaits de la pédagogie par la nature sur le développement global de l'enfant. Parlant du développement global de l'enfant, le projet ALEX offre un cadre de référence pour la pédagogie par la nature. Dans ce cadre de référence, des bienfaits observés sur le développement global de l'enfant y sont expliqués (alex-cadre-de-reference_lenp-ensge_2020_VF.pdf (aqcpe.com)).

En somme, la pédagogie demande beaucoup de temps et d'investissement, mais les résultats peuvent être très bénéfiques. Il faut avoir une grande volonté d'adopter cette pédagogie et être prêt à mettre tout le temps nécessaire pour la réussite de sorties extérieures enrichissantes. C'est un pensez-y-bien!

Références

- Les essentiels. (2022). École à ciel ouvert. Les essentiels - L'ÉCOLE À CIEL OUVERT (gouv.qc.ca)



L'ALIMENTATION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : MON CHEMINEMENT PROFESSIONNEL POUR ADOPTER UNE ATTITUDE BIENVEILLANTE

JESSE KELLEY



Introduction

Lors des premières années de vie d'un enfant, ses habitudes alimentaires dépendent essentiellement de celles des adultes de son entourage (naître et grandir, 2022). Les parents ou les tuteurs légaux assurent souvent l'entièreté de ce qui entoure l'alimentation de l'enfant (la quantité, les moments pour manger, la variété des aliments, etc.) (naître et grandir, 2022). Dès le début de mon stage IV dans une classe de maternelle 4-5ans j'ai décelé que les enfants nécessitent beaucoup d'attention à cet égard. Chaque jour, des élèves mangeaient toutes leurs collations dans l'avant-midi, ou demandaient des collations fournies par l'école, même s'ils avaient déjà beaucoup mangé. Cette situation est ambiguë, car nous ne sommes jamais certains si tous les enfants déjeunent le matin. Ne voulant pas que cela ait un impact sur leur appétit à l'heure du dîner, et en fin de journée, j'intervenais auprès d'eux. Notre premier réflex, en tant qu'enseignants et enseignantes, est souvent de les aider en intervenant verbalement : « Assure-toi de te garder des collations pour l'après-midi », « Tu devrais manger seulement ta barre tendre pour te garder de la place pour le dîner », « Encore au moins deux bouchées de ton repas principal » ou encore, « Tu devrais manger ton repas avant ton dessert », ce qui nous semble bienveillant, mais qui n'est peut-être pas la meilleure option. Plusieurs enseignantes et enseignants, parents, adultes ou tuteurs peuvent s'identifier à ces interventions pleines de bonnes intentions.

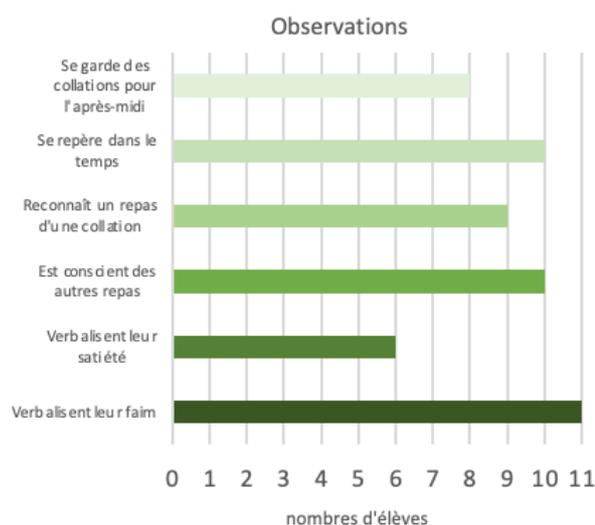
À cet égard, j'ai remarqué que je n'étais pas tout à fait outillée ni à l'aise lors de mes interventions à ce sujet. J'avais de la difficulté à prendre la responsabilité de déterminer à la place des élèves leur niveau de satiété, la quantité de nourriture qu'ils mangent ou de catégoriser des aliments comme « moins bons ». Je remettais donc mon rôle en question et je me questionnais à savoir quelles interventions seraient à privilégier afin d'adopter une attitude bienveillante à ce sujet.

Ce présent article met donc en lumière le cheminement que j'ai effectué pour me permettre d'améliorer ma pratique enseignante et offrir aux élèves des interventions bienveillantes à l'égard d'un sujet qui est, selon moi, un peu mis de côté dans notre pratique.

J'avais de la difficulté à prendre la responsabilité de déterminer à la place des élèves leur niveau de satiété, la quantité de nourriture qu'ils mangent ou de catégoriser des aliments comme « moins bons »

Mes observations

Dès le moment où j'ai décelé cette problématique, j'ai observé les 11 élèves de ma classe de stage, à savoir quels étaient les besoins et les réalités de chacun pour mieux adapter mes interventions futures. J'ai observé 6 critères pour me permettre de comprendre les connaissances initiales des élèves à ce sujet. Je cherchais à savoir si : l'élève verbalise/démontre son sentiment de faim, s'il verbalise/démontre son sentiment de satiété, s'il est conscient des autres repas de la journée, s'il différencie un repas d'une collation ou d'un dessert, s'il se repère dans la journée (matin, midi, après-midi) et s'il s'assure de conserver des collations pour l'après-midi. J'ai observé les élèves au quotidien, lors des collations et lors des diners. J'en profitais aussi à l'occasion lors des causeries du matin, du retour du diner ou avant de partir à la maison pour faire des petits retours avec eux. Le matin, je leur demandais parfois ce qu'ils avaient mangé pour déjeuner où quel était leur déjeuner préféré. Après les diners, je leur demandais si leur ventre était bien rempli, ce qu'ils avaient préféré de leur lunch ou ce qu'ils avaient mangé à la maison. Pour me permettre de conserver des traces de mes observations, j'ai noté celles-ci dans une grille. Les résultats peuvent s'illustrer comme suit :



À la lumière de mes observations et de ce graphique, il est possible de voir que tous les élèves manifestent leur sentiment de faim. En ce qui concerne le sentiment de satiété, les élèves vont souvent dire « Je n'ai plus faim », car ils ne veulent plus leur repas, mais mangent leur dessert. Deux élèves, pour leur part, pourraient manger jusqu'à ce que leur boîte à lunch soit vide. Ensuite, se repérer dans le temps n'est pas un défi pour la majorité de la classe et les élèves sont conscients qu'ils vont remanger dans la journée. Cependant, la notion de se garder de la nourriture pour le reste de la journée à l'école n'est pas quelque chose d'acquis pour tous. Enfin, 9 élèves sont en mesure de me dire quels éléments de leur boîte à lunch est un repas, une collation ou un dessert. De ces 9 élèves, une élève me justifie souvent, et explique aux amis parfois que certains aliments ne remplissent pas notre ventre longtemps (comme une pomme).

Après avoir obtenue ces données, j'ai remarqué que les élèves qui présentaient plus de défis à l'égard de l'alimentation étaient les élèves de 4 ans, qui dépendaient davantage d'un adulte pour savoir quand s'alimenter, savoir quoi manger dans leur boîte à lunch et en quelle quantité. De plus, il y a une élève en particulier qui a été victime de négligence lorsqu'elle était plus jeune. Ainsi, je me retrouvais avec un enjeu supplémentaire qui demandait que je sois vigilante et bienveillante à cet égard.



« [...] l'enfant devrait être le seul responsable de la quantité qu'il ingère. Lui seul sait s'il a encore faim ou non, car les enfants naissent avec une bonne capacité de reconnaître les signaux de faim et de satiété. »

Outils et recherche personnelle

À la suite de mes premières observations, j'ai tout de suite commencé à recenser les outils qui s'offraient à moi pour me guider dans mes approches. Étant dans le thème du corps humain, j'en ai profité pour effectuer des SEA pour introduire les élèves au système digestif. Ainsi, les élèves pouvaient mieux s'imaginer le rôle de la nourriture dans nos vies. De plus, nous avons visionné une vidéo éducative d'Éducation Nutrition sur la faim et la satiété afin de rendre ce sujet plus encore plus concret pour les élèves (Éducation Nutrition, 2020). Cette vidéo définit et reformule les notions de faim et de satiété. Ainsi, il était possible pour moi d'aborder ces sujets dans le quotidien de la classe. En dessinant un estomac au tableau, cela était plus visuel pour les élèves et ils étaient en mesure de m'illustrer où leur faim se situait. Nous étions en mesure d'utiliser le mot « estomac » lorsque nous voulions dire que notre « bedaine » était pleine. Ensuite, je me suis informée auprès de mon enseignante associée ainsi qu'auprès de l'autre enseignante au préscolaire où j'effectuais mon stage. À partir de ces échanges, j'étais rassurée de voir que je n'étais pas la seule avec cette inquiétude. Mon enseignante associée m'a informée à propos l'alimentation intuitive, car elle s'était informée sur le sujet avec une nutritionniste au début de l'année. L'alimentation intuitive est le contraire d'une diète stricte. Il s'agit d'une approche positive qui consiste à écouter son corps et respecter les signaux qu'il nous procure (Côté, 2020). Ainsi, lors des moments pour l'alimentation, je faisais confiance aux élèves et j'apportais mon soutien si je le croyais nécessaire. Lorsqu'un élève n'avait plus de collation l'après-midi, puisqu'il les avait mangés le matin, il prenait ce qu'il n'avait pas mangé de son diner (si c'était le cas), mais c'était beaucoup moins agréable pour lui. Ainsi, je pouvais utiliser la situation pour faire un retour avec lui et ainsi permettre de faire une rétroaction sur lui-même. À noter que je ne laissais aucun enfant avoir faim en classe et que j'avais des collations en réserve aux cas où. Cherchant toujours à savoir s'il s'agissait de la bonne chose à faire, je me suis tournée vers une Diététiste Professionnelle afin de lui demander quelques conseils et informations. Lorsque je l'ai contactée, elle trouvait mes questionnements très importants. Ma première question, qui portait sur la quantité de nourriture que les élèves mangeaient, était la suivante:

Notre réflexe en tant qu'enseignants et enseignantes au préscolaire est de déterminer pour eux la quantité que nous trouvons adéquate. Quelle serait la meilleure alternative à ces interventions?

La diététiste m'a rassuré en me disant que ce réflexe était normal et m'a informé que l'enfant devrait être le seul responsable de la quantité qu'il ingère.

Lui seul sait s'il a encore faim ou non, car les enfants naissent avec une bonne capacité de reconnaître les signaux de faim et de satiété. Ainsi, selon ses propos, le rôle de l'adulte (parent, enseignant, tuteur, etc.) n'est pas de déterminer pour lui la quantité de nourriture jugée « suffisante » pour lui. Le rôle de l'adulte est plutôt d'offrir une variété d'aliments à l'enfant et de lui offrir une structure pour l'alimentation.

Dans le contexte scolaire, une structure pour l'alimentation se définit par les moments choisis pour prendre la collation du matin, le dîner et la collation de l'après-midi. En ce sens, l'enseignante doit mettre à la disposition de l'élève un horaire clair de la journée incluant les périodes d'alimentation, mais il ne revient pas à l'enseignante de déterminer ce que l'élève mange et en quelle quantité. Ces propos peuvent très bien convenir pour la majorité des élèves et il est idéal pour le développement de ces derniers de les laisser faire preuve d'autonomie. Cependant, pour les enfants ayant été victimes de négligence, cela peut être plus ardu. L'élève de ma classe, par exemple, mangeait le plus possible à chaque collation ou repas, comme si elle ne savait pas quand serait sa prochaine opportunité de le faire. Ainsi, cela m'a guidé vers ma deuxième question :

Quelle serait l'approche à adopter auprès d'un élève ayant vécu de la négligence et de l'insécurité alimentaire?

Elle m'informe qu'il s'agit d'un cas très particulier et que cela nécessite un travail plus individuel avec un professionnel de la santé, au niveau psychologique et au niveau de la nutrition. L'enseignant, à lui seul, n'est pas suffisamment formé à ce sujet. Une telle situation nécessite donc de faire utilisation des outils et ressources qui s'offrent à lui. Enfin, le dernier sujet que la diététiste et moi avons discuté lors de notre entretien concerne l'étiquetage des aliments comme étant « bons » ou « mauvais ». L'étiquetage des aliments consiste à discriminer, volontairement ou involontairement, certains aliments. Par exemple, il nous arrive de dire « Mange ton repas avant ton dessert, c'est meilleur pour toi. » ou encore : « Les fruits et les légumes sont bons pour la santé, les frites moins ». Ces propos peuvent contribuer à un rapport malsain avec la nourriture (Ligne parents, 2022). Ma troisième question allait donc comme suit :

Comment doit-on aborder la priorité des aliments sains avec les élèves, sans attribuer une émotion négative à certains aliments?

Selon elle, il est important de garder en tête qu'un aliment est un aliment, et que chacun a bien sa place dans une alimentation saine. Il est certain que certains aliments nous offrent davantage de nutriments essentiels que d'autres. Cependant, il est essentiel de rappeler aux enfants que s'alimenter n'est pas strictement pour notre survie, mais aussi pour le plaisir gustatif ou l'aspect social que cela nous apporte. D'un point de vue pédagogique, je vois plusieurs opportunités où je pourrai intervenir à l'avenir. En effet, il n'est pas rare d'entendre les enfants dire qu'un fruit ou un légume est meilleur pour la santé qu'un sachet de mini-biscuits aux brisures de chocolat, par exemple.

Ainsi, je serais en mesure de dire aux élèves qu'une saine alimentation comporte autant de biscuits, que de brocolis et autant de chocolat, que de pommes. L'important, c'est de garder un équilibre.

Mon rôle

À l'égard de mes échanges avec la diététiste, je suis maintenant en mesure de définir mon rôle d'accompagnatrice en ce qui concerne l'alimentation au préscolaire. Les réponses de la diététiste, ainsi que mes recherches m'ont permis d'offrir aux élèves des interventions bienveillantes, saines et qui sont propices au développement des élèves. En effet, lors des collations, je laisse les élèves manger à leur faim et, lorsqu'ils verbalisent leur faim ou leur satiété, je suis en mesure de les aider à verbaliser les signaux et en prendre connaissance. Par exemple, lorsqu'un élève me mentionne qu'il a faim, je peux lui demander ce qu'il ressent : « Sens-tu que tu as moins d'énergie? », « Est-ce que tu le sens dans ton ventre? Est-ce qu'il fait des gargouillis? ». J'accompagne les élèves dans ces réflexions pour les amener à les faire seul un jour. De plus, il est maintenant possible pour moi d'intervenir lorsqu'un élève dit, par exemple, « une pomme, c'est meilleur pour la santé que des biscuits ». Au début j'aurais peut-être dit « Tu as raison, mais tu as le droit de manger des biscuits quand même de temps en temps ». Aujourd'hui, je dirais plutôt : « Une collation c'est une collation et tu manges aujourd'hui ce qui te tente ». Je pourrais d'ailleurs profiter du moment pour attirer l'attention des élèves un instant et faire une mini intervention au tableau pour introduire le fait qu'une alimentation saine comporte des aliments nutritifs et pleins de vitamines, mais aussi des aliments qu'on préfère au goût, mais qui peuvent être moins nutritifs. Sans omettre que les deux sont importants, car nous mangeons pour avoir de l'énergie, mais aussi pour le plaisir gustatif.

Conclusion

En réalisant ce travail sur ma pratique enseignante, cela m'a permis d'adopter une attitude davantage bienveillante en rapport avec l'alimentation au sein de la classe. Il s'agit d'un sujet qui occupe une grande partie de la vie scolaire. Ma mission comme enseignante étant de transmettre le plaisir d'apprendre tout en offrant un milieu d'apprentissage sain et bienveillant aux élèves, il semblait naturel pour moi d'approfondir mes connaissances sur l'alimentation. À la lumière de mes nouveaux apprentissages, j'ai rapidement réalisé que si nous prenons l'entière responsabilité de l'alimentation des élèves et ce qui l'entoure sur nos épaules d'enseignants, ceux-ci apprendront moins facilement à être maîtres de leurs habitudes alimentaires. Ainsi, en faisant confiance aux élèves lorsque vient le temps de se nourrir, cela développe l'alimentation intuitive, mais aussi leur autonomie. De plus, en fournissant une variété d'aliments (sans les étiqueter) et en déterminant des moments clairs pour l'alimentation, cela permet aux élèves d'entretenir des rapports sains avec la nourriture.

En considérant que l'alimentation et tout ce qui s'y rattache sont un univers important dans le monde du préscolaire, je me questionne : Comment serait-il possible de former davantage les futurs enseignants et enseignantes à ce sujet? Est-ce qu'une courte formation obligatoire serait suffisante? Serait-il intéressant d'offrir un cours universitaire sur l'éducation à la santé aux étudiants au Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire?

Je trouve qu'il serait indispensable de considérer cet ajout au programme de formation des futurs enseignants et enseignantes, afin d'assurer davantage le bien-être des élèves.

Banque d'outils, de ressources et de conseils sur le thème de l'alimentation intuitive pouvant être utilisés dans le cadre scolaire ou dans notre quotidien :



Éducation Nutrition
- Ensemble d'activités pour tous les cycles
- Vidéos éducatives
- Jeux éducatifs en ligne
- Techniques culinaires et activités culinaires
www.producteurslaitiersducanada.ca/fr/educationnutrition/qc



Ligne Parents (Ligne parents, 2022)
- Conseils pour favoriser un rapport sain avec la nourriture et l'image de soi.
- Plateforme ressource pour plusieurs autres sujets.



Page Facebook: Manger en Harmonie
- Groupe de diététistes et nutritionnistes qui prône l'alimentation intuitive.
- Plateforme d'informations (mais ne remplace pas l'avis de professionnels)

⇒ **Exemple d'activité pleine conscience simple :** Choisir un fruit, un légume, ou n'importe quel aliment et prendre le temps de l'observer, décrire son apparence, décrire les odeurs, de le savourer et d'en décrire les saveurs ensemble.



Littérature jeunesse

- « La soupe aux lentilles » de Carole Tremblay. Cet album nous fait découvrir d'où provient certains aliments pour concocter la soupe aux lentilles.
- Les albums ayant pour thème des aliments dans la collection « Mon premier exploradoc ». Ces albums informatifs nous permettent de nous poser des questions sur la provenance de ce que nous mangeons.
- « Les fruits du soleil » de Dominique Mwakumi. Cet album introduit les fruits exotiques et pourrait être, selon-moi, une très bonne amorce pour une activité de découverte sur les fruits.

(J'enseigne avec la littérature jeunesse, 2016)

Remerciements à Mme Josiane Chaput (Dt. P) pour son aide précieuse et ses informations enrichissantes qui ont permis de bonifier ma pratique enseignante.

Références

- Côté, S. (2020). L'alimentation intuitive : 5 conseils pour s'y mettre. <https://montougo.ca/manger-mieux/habitudes-alimentaires/l'alimentation-intuitive-5-conseils-pour-sy-mettre/#:~:text=L'alimentation%20intuitive%20est%20une,corp s%20et%20de%20ses%20choix>.

- Éducation Nutrition. (2020). La faim et la satiété. [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YgmjxOB2WzU>

- J'enseigne avec la littérature jeunesse. (2016). Thème : alimentation.

https://enseignerlitteraturejeunesse.com/prescolaire/alimentation/?fbclid=IwAR1KCJLCL-RK3Tf14obK3SjL_9wwujLVyoWb50_HiiNmBekyUPz0m2ZOk

- Ligne parents. (2022). Comment favoriser un rapport sain avec la nourriture dans la famille.

<https://www.ligneparents.com/LigneParents/Tous-les-themes/Sante-mentale/Troubles-alimentaires/Comment-favoriser-un-rapport-sain-avec-la-nourriture-dans-la-famille>

- Naître et grandir. (2022). Améliorer les habitudes alimentaires familiales.

https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/alimentation/fiche.aspx?doc=ameliorer-habitudes-alimentaires-familiales#_Toc96603156



PLANIFIER LES MOMENTS DE TRANSITION POUR UNE MEILLEURE GESTION DE CLASSE AU PRÉSCOLAIRE

STACY SIROIS



Introduction

Étant étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, j'ai réalisé mon dernier stage dans une classe de niveau préscolaire. Au fil des semaines, j'ai remarqué que plusieurs de mes élèves rencontraient des difficultés au niveau du comportement, de l'organisation et de l'autonomie et que cela se reflétait lors de plusieurs moments de la journée. Toutefois, les moments les plus difficiles étaient les moments de transition, ce qui venait affecter ma gestion de classe. J'ai alors décidé de me pencher sur ces moments qui étaient problématiques pour mon groupe en me posant la question suivante : comment améliorer les moments de transition pour favoriser les bons comportements chez les élèves? En ce sens, j'ai réfléchi sur ce que sont les moments de transition, une des composantes de la gestion de classe et la planification des moments de transition dans le but d'améliorer ma gestion de classe et diminuer les comportements perturbateurs des élèves lors de ces moments.

Les moments de transition sont des « occasions naturelles pour favoriser des apprentissages de toutes sortes chez les enfants, sur les plans psychomoteur, cognitif, langagier, social et affectif » (Malenfant, 2003, p. 12).

Que sont les moments de transition?

Les moments de transition sont des moments plutôt courts qui se déroulent entre deux activités de plus longue durée, ce qui amène un changement d'activité, de consignes, de lieu, etc. (Malenfant, 2003, p. 13). De plus, les activités de routine et transitions sont très importantes puisqu'elles occupent presque 40% de l'horaire au préscolaire, ce qui fait en sorte qu'elles prennent beaucoup d'énergie et de temps, et ce, autant chez les adultes que les enfants. Également, les moments de transition sont importants, car ils permettent aux enseignants d'observer les élèves puisque ces moments sont des « occasions naturelles pour favoriser des apprentissages de toutes sortes chez les enfants, sur les plans psychomoteur, cognitif, langagier, social et affectif » (Malenfant, 2003, p. 12). Toutefois, les travaux réalisés par Doyle (1986) démontrent que les élèves sont souvent peu engagés dans les moments de transition ce qui fait en sorte que les comportements perturbateurs se multiplient (Lacourse et Leroux, 2016, p. 221).

Le déroulement des moments de transition dans ma classe

Lors de mon stage, j'ai réalisé que les outils que j'utilisais par le passé en ce qui a trait aux moments de transition (jeux calmes, regarder un livre, dessin, etc.) ne fonctionnaient pas avec mon groupe. Plus précisément, les élèves avaient tendance à se désorganiser. Par exemple, il y avait des élèves qui ne réalisaient pas ce qui était demandé, il y avait des conflits qui se formaient entre les élèves et certains comportements perturbateurs survenaient chez certains élèves. Cela faisait en sorte que beaucoup d'élèves n'étaient plus à la tâche puisqu'ils étaient dérangés par ce qui se passait autour. Également, cela faisait en sorte que je passais beaucoup de temps à intervenir quand des élèves se trouvaient en moment de transition, que je ne pouvais pas offrir autant de soutien que je le souhaitais aux élèves qui ont de plus de difficultés et que je ne pouvais pas observer les élèves autant que je le voulais.

Planifier les moments de transition

En réfléchissant au déroulement des transitions dans ma classe, je me suis penchée sur les composantes de la gestion de classe, plus précisément la gestion des ressources en ce qui a trait au matériel proposé aux élèves lors de ces moments (Gaudreau, 2017, p. 44). En fait, je me suis dit que je pouvais offrir aux élèves des activités plus stimulantes et amusantes qui se réaliseraient de façon individuelle. En ce sens, j'ai trouvé et créé du matériel est à la portée des élèves, ce qui fait en sorte qu'ils développent leur autonomie, puisqu'ils n'ont pas besoin d'un adulte pour les réaliser ou s'installer. En ce sens, j'ai préparé différentes activités à réaliser lors des moments de transition. Par exemple, j'ai mis à leurs dispositions des bricolages autonomes (avec un modèle, le matériel et les étapes expliquées sous forme de pictogrammes), des bacs sensoriels, des activités de motricité fine (enfilage, pinces, etc.), des feuilles de traçage et de découpage, des coloriages numérotés, etc. Ainsi, il me restait à présenter les différentes activités proposées aux élèves, leur expliquer quand ils peuvent prendre ce matériel et leur expliquer mes attentes.

Activité de motricité fine réalisée lors d'un moment de transition



Il est important pour un enseignant de prendre conscience que les moments de transition sont des moments critiques dans une journée au préscolaire et qu'il est alors important de planifier ces moments pour mieux les organiser et les contrôler (Lacourse et Leroux, 2016, p. 221).

À la suite de la présentation du matériel et de mes attentes, j'ai vu chez mes élèves de grosses améliorations lors des moments de transition. En effet, ils savaient ce qu'ils devaient faire, ils allaient chercher le matériel et se plaçaient à la tâche de façon autonome. Il y a eu une grosse diminution des élèves qui ne savaient pas quoi faire, parce que les activités proposées étaient plus intéressantes. Également, les comportements perturbateurs de certains élèves ont diminué considérablement lors de ces moments. Toutefois, j'ai remarqué qu'il y avait encore des conflits entre les élèves, puisque certains voulaient faire la même activité qu'un autre élève. En ce sens, il y avait encore de la gestion à faire, mais beaucoup moins que ce que je réalisais avant. De plus, au bout d'une semaine ou deux, les élèves ne me demandaient plus ce qu'ils devaient faire lorsqu'ils avaient terminé un travail, ils savaient ce qui était attendu d'eux et allaient se chercher une activité pour les moments de transition. Ainsi, j'arrive à la conclusion que le moyen d'améliorer les moments de transition pour favoriser les bons comportements chez les élèves est de planifier ces moments. En effet, en planifiant les moments de transition, nous évitons beaucoup de gestion inutile, cela nous permet de faire des observations significatives et de venir en aide aux élèves qui ont plus de difficultés lors des moments d'apprentissage. De plus, cela permet aux élèves de développer leur autonomie, car ils savent ce qu'ils doivent faire et s'installent à la tâche. Enfin, je crois qu'il est important pour un enseignant de prendre conscience que les moments de transition sont des moments critiques dans une journée au préscolaire et qu'il est alors important de planifier ces moments pour mieux les organiser et les contrôler (Lacourse et Leroux, 2016, p. 221).

Activité de construction réalisée lors d'un moment de transition



Références

- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec.
- Lacourse, F. et Leroux, J. L. (2016). La gestion de classe à l'éducation préscolaire. Dans Raby, C. et Charron, A. (dir.), Intervenir à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant (2e éd., p. 213-223). Les Éditions CEC.
- Malenfant, N. (2003). Les activités de routine et de transition à la maternelle. Revue préscolaire, 41 (1), 12-16. <https://aepqkiosk.milibris.com/>



Vivre

ensemble

Préscolaire



VRAIMENT ? DU TUTORAT À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ?

ROSELYNE BOIVIN



Introduction

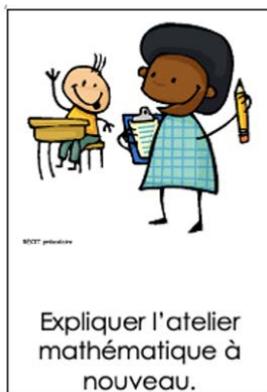
Le nombre d'élèves handicapés ou en difficultés qui fréquentent les classes régulières québécoises est de plus en plus élevé (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996). Les élèves à besoins spécifiques sont ainsi les bienvenus dans les établissements ordinaires d'éducation. On entend par besoins spécifiques les élèves ayant, entre autres, des troubles d'apprentissage (Tremblay, 2018). Lorsqu'on parle d'inclusion scolaire, on fait référence aux mesures mises en place par les écoles afin de favoriser les apprentissages et la socialisation des élèves (Tremblay, 2018). On vise donc à offrir les mêmes chances de réussite à chacun (PFEQ, 2020). Toutefois, l'intégration de ces élèves à la classe ordinaire représente un défi important pour les enseignants (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996). On considère notamment que ces derniers ont vu leur charge de travail augmenter (Gravel, Le Bossé, Fournier, 2019). D'ailleurs, ceux qui sont en faveur de l'inclusion scolaire seraient plus à risque d'épuisement professionnel (Michaud, 2012). On pourrait croire que ces derniers peuvent compter sur un soutien supplémentaire, mais malheureusement, ces ressources ne sont disponibles que quelques heures par jour ou pour une fraction du temps où les élèves sont présents en classe (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996). Ainsi, plusieurs enseignants se retrouvent en surcharge. Par conséquent, on peut se poser les questions suivantes : Que faire lorsqu'aucun soutien n'est disponible en classe ?

Comment accompagner les élèves ayant d'importantes difficultés (sur le plan de l'organisation et/ou de la compréhension) tout en demeurant disponibles pour soutenir les élèves autonomes ?

Expérimentation

L'expérimentation a été effectuée dans une classe de maternelle 5 ans lors des ateliers mathématiques quotidiens. Une fois ses vêtements extérieurs enlevés, l'élève devait se rendre en classe et se diriger vers le bac identifié à son nom. Une fois le bac trouvé, il devait effectuer l'atelier qui lui avait déjà été expliqué. Les mêmes ateliers étaient réalisés pendant environ un mois, et donc, l'enfant avait l'occasion de réaliser plusieurs fois les mêmes ateliers avant que ceux-ci ne soient modifiés. Toutefois, en fonctionnant de cette façon, je devais jongler entre les élèves qui se changeaient dans le corridor, avec les élèves qui effectuaient les ateliers et qui avaient des questions ainsi qu'avec les élèves qui avaient de la difficulté à comprendre où retrouver les bacs et quoi effectuer (autrement dit, avec la routine/l'organisation). Je me rendais compte que je ne pouvais pas être partout à la fois, ce qui faisait en sorte que certains élèves se démotivaient, d'autres s'agitaient à force d'attendre leur tour et d'autres perdaient leur temps. Je devais donc trouver une solution pour éviter d'être en surcharge.

Comme j'avais remarqué que plusieurs élèves étaient très autonomes dans la routine et dans l'accomplissement des ateliers mathématiques, j'ai eu l'idée de jumeler les enfants deux par deux afin de soutenir les élèves qui avaient plus de difficulté. Autrement dit, je voulais mettre en place le tutorat par les pairs. Plus précisément, cela consiste à jumeler un élève plus « savant » avec un élève moins « savant » afin de soutenir l'apprentissage d'un contenu déjà vu en classe (Tremblay, 2018). Dans ce cas-ci, comme les ateliers mathématiques avaient déjà été expliqués et modélisés, le rôle de l'élève « savant » consistait à expliquer de nouveau l'atelier à l'élève en difficultés et à l'aider à le réaliser. D'ailleurs, on dit du tutorat par les pairs qu'il est très efficace puisque « [il] procure une aide supplémentaire aux élèves qui pourraient présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage » (Gaudreau, 2017). Mon hypothèse était que cela allait me permettre d'être davantage disponible auprès de l'ensemble des élèves et pas seulement auprès de ceux présentant d'importantes difficultés. Cela fait notamment référence à la formalisation du concept de tutorat de Comenius où ce dernier était « épaulé dans sa tâche par les meilleurs de ses élèves, lesquels répè[t] les leçons en apportant leur aide aux autres enfants » (Tremblay, 2018). En effet, les pairs-experts allaient pouvoir m'aider en prenant un rôle de mini-prof. J'ai donc utilisé mes observations pour former des duos susceptibles d'être efficaces.



En outre, l'un des avantages du tutorat par les pairs consiste à favoriser les relations sociales et le développement de nouvelles amitiés (Tremblay, 2018). En effet, les élèves se retrouvent jumelés à des enfants avec qui ils n'ont pas nécessairement l'habitude de jouer puisque les duos sont généralement formés par les adultes de leur quotidien. On peut d'ailleurs assister à de beaux gestes d'entraide et le fait qu'un élève offre son aide à un autre enfant peut permettre de tisser des liens entre eux (Ministère de l'Éducation, 2020). En ce sens, l'enseignant a le rôle d'accompagner les apprenants en modélisant des gestes de coopération [...] qui [les] aident à entrer positivement en relation avec les autres (Raby et Charron, 2016), et ce, peu importe le contexte ou le moment de la journée. En ce qui concerne les ateliers mathématiques, j'ai préalablement fabriqué de petites affichettes, accessibles aux pairs-experts, pour leur permettre de se rappeler de certains gestes ou questions à poser afin d'aider leur coéquipier. Évidemment, celles-ci ont été expliquées aux pairs-experts avant de commencer le tutorat. Il s'agissait donc d'une référence pour les élèves afin d'aider adéquatement leur coéquipier tout en l'abordant d'une bonne façon.

En addition, le tutorat par les pairs permettrait, entre autres, de travailler l'autonomie de l'élève en difficultés. Effectivement, on mentionne que l'être humain construit ses connaissances en discutant avec les autres.

Ainsi, lorsque l'élève à besoins spécifiques échange avec l'élève expert, il s'agit d'une source de ses futures acquisitions autonomes (Bensalah, 2009). On suppose donc que ce qu'il réussit à accomplir avec de l'aide deviendra tantôt une action autonome ; il est alors question de la zone proximale de développement (Raby et Charron, 2016). D'ailleurs, expérimenter son autonomie est une composante de la compétence construire sa conscience de soi dans le programme-cycle d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2020). On vise notamment à ce que l'élève fréquentant la maternelle soit en mesure d'accomplir des tâches sans la présence constante de l'adulte à ses côtés. Ainsi, dans ce contexte particulier, en travaillant avec un pair, l'objectif est de rendre l'élève moins « savant » plus autonome dans l'accomplissement des ateliers mathématiques.

Scénario A

L'un des duos était formé de Judith et de Caleb. Judith est une enfant autonome qui connaît bien les routines de classe. Elle était jumelée avec Caleb, qui lui, n'a pas encore acquis les routines (décembre). Après avoir mis beaucoup de temps à trouver son bac, Caleb ne se souvient généralement plus de l'activité à réaliser. Autrement dit, l'organisation et la compréhension sont difficiles pour lui.



Lorsque Judith demande à Caleb où il est rendu, il lui répond : *au numéro 18*. Toutefois, Judith lui dit que c'est faux et qu'il est plutôt rendu au numéro 23 en lui pointant la case du doigt. Elle ouvre donc le livret à la page 23 et le donne à Caleb. Une fois déposé devant lui, elle demande : *Comment il va lui ?* (En pointant la pièce verte en forme de rectangle dans le livret). *Il irait comment ?* (En regardant Caleb).

Il regarde dans le bac de pièces et prend le morceau vert en forme de triangle. Judith lui dit alors qu'il n'a pas besoin de cette pièce, mais plutôt des trois morceaux qu'elle dépose devant lui.

Judith : *Il irait comment lui* (en pointant le premier morceau à placer) ? *Le vert, est-ce qu'il va comme ça ?* (En le plaçant à la verticale). *Comme ça ?* (En le plaçant à l'horizontale).

Caleb : *non*. Il prend le morceau vert et dit : *moi je pense qu'il irait comme ça* (en le plaçant à la verticale).

Judith : *Il irait comme ça... D'accord*. Elle lui donne la pièce jaune et lui demande : *le jaune, il va comment Caleb ?*

Caleb : *Ah! Oui! Moi, je pense qu'il irait comme ça* (en plaçant le morceau jaune par-dessus l'autre morceau).

Judith : *Ouais! Pis le rouge ? Vas-y, mets-le*.

Caleb place le morceau adéquatement par-dessus les autres.

Judith : *Et voilà! Tu peux lever ta main. Tu l'as!*

Caleb sourit et lève la main pour que je puisse venir lui mettre une étampe dans son cahier.

Analyse de la situation B

D'abord, on peut comprendre qu'Ellora a mémorisé les routines de classe, alors que ce n'est pas le cas pour Alexis puisqu'elle doit aller le chercher au tapis, ce qui fait d'ailleurs partie des signes d'autonomie à démontrer à l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2020). On peut aussi remarquer qu'Ellora est attentive au travail et à l'écoute d'Alexis. En effet, le fait qu'elle attende qu'il la regarde avant de s'adresser à lui indique qu'elle se montre sensible envers lui (Held, 2000). De plus, même lorsqu'elle quitte son espace de travail, elle demeure attentive à ce qu'il fait et tente de lui montrer ce qui ne fonctionne pas. Toutefois, je remarque que les explications d'Ellora sont difficiles à cerner pour Alexis puisqu'il ne semble pas comprendre l'activité lors de sa deuxième tentative. Plutôt que de modéliser la marche à suivre et de le questionner, elle tente plutôt de le faire devant lui afin qu'il saisisse comment faire. En ce sens, certains auteurs proposent d'enrichir le rôle de tuteur en permettant la maîtrise de ladite tâche pour accomplir au mieux son rôle (Bensalah, 2009). En développant des stratégies de résolution de la tâche plus complexe, le tuteur serait en mesure d'utiliser que des indications verbales pour permettre une compréhension chez le pair « novice » (Bensalah, 2009). Dans ce cas-ci, on fait référence au fait qu'Ellora pourrait maîtriser plusieurs stratégies pour accomplir l'atelier, et donc, qu'elle serait en mesure de guider Alexis exclusivement avec des mots. Mon hypothèse est qu'Alexis aurait peut-être mieux compris l'atelier et ses erreurs si les explications d'Ellora lui avaient été fournies qu'avec des indications verbales. Comme mentionné précédemment dans cet article, la discussion entre les pairs aurait pu être bénéfique pour rendre Alexis plus autonome, mais ce n'est malheureusement pas arrivé (Bensalah, 2009). Les échanges entre les deux élèves n'ont pas été suffisamment élaborés pour permettre un accomplissement autonome de l'atelier par Alexis. En addition, on peut mentionner qu'Ellora démontre de l'ouverture envers Alexis puisqu'elle est en mesure d'arrêter sa propre tâche pour lui fournir de l'aide (Ministère de l'Éducation, 2020).



En utilisant la situation telle quelle, on peut en conclure que l'activité se situait en dehors de la zone proximale de développement d'Alexis puisque même avec de l'aide, il n'a pas été en mesure d'accomplir l'atelier. L'aide apportée par Ellora était plutôt d'ordre organisationnel puisqu'elle l'aidait avec la routine, vérifiait ses réponses, l'aidait à trouver les pictogrammes et l'aidait à se repérer sur la planche de jeu. Le tutorat n'a donc pas été efficace dans ce scénario-ci puisqu'il n'a pas servi à soutenir l'apprentissage de l'atelier.

Constats



Dans le scénario A, il est question de tutorat par les pairs, mais plus précisément de tutelle. Cela représente un mécanisme d'enseignement où l'objectif de l'expert est de faire faire une tâche au pair-novice alors que ce dernier a comme rôle de la réaliser. Aussi, le pair-expert doit adapter ses interventions au fur et à mesure que le tutorat progresse (Bensalah, 2009). De ce point de vue, on peut déduire que Judith a effectivement pris le rôle de tutelle. On remarque que ses interventions sont de moins en moins explicites et complexes pour devenir progressivement plus simples. Étant donné que Caleb anticipe tranquillement les questions de Judith, cette dernière peut se permettre de faire de plus courtes interventions, ce qui implique donc une action de plus en plus autonome chez Caleb. Cette situation représente exactement ce que j'avais imaginé en jumelant les enfants. Les deux partis sont gagnants puisqu'ils développent tous les deux des apprentissages en lien avec le programme-cycle d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2020). En effet, Caleb gagne majoritairement en autonomie alors que Judith développe son domaine affectif et son domaine social.

En ce qui a trait au scénario B, on peut remarquer que le tutorat est davantage bénéfique pour le tuteur que pour le tutoré. En effet, Ellora développe son domaine social et son domaine affectif, alors qu'Alexis n'arrive pas à saisir le principe de l'atelier. Alors que le tutorat devrait me permettre d'être davantage disponible pour l'ensemble des élèves de la classe, je me rends compte que mon soutien aurait tout de même été nécessaire auprès de cet élève en particulier. Autrement dit, le tutorat n'a pas permis de démultiplier le temps d'intervention, comme je l'avais souhaité (Tremblay, 2018). L'autre fait est qu'Ellora sert bel et bien d'aide supplémentaire à Alexis, qui présente des difficultés, mais celle-ci ne répond pas au besoin ciblé, soit celui d'aider à comprendre l'atelier (Gaudreau, 2017). Une intervention pertinente à mettre en place pourrait être de réduire la taille du tableau de jeu pour permettre à Alexis de maîtriser le fonctionnement. Il serait d'autant plus évident pour Ellora d'expliquer la marche à suivre à son coéquipier. Ainsi, il est possible que cette modification réponde désormais à la zone proximale de développement d'Alexis. Le jeu pourrait donc être complexifié au fur et à mesure de sa progression. Les échanges entre eux auraient donc possibilité de mener à une action autonome d'Alexis (Bensalah, 2009). De plus, il aurait pu être pertinent de fournir un porte-clés des affichettes à Ellora afin qu'elle ait accès rapidement aux différentes stratégies d'aide à fournir à son pair.

En conclusion

Comme la situation A l'illustre, le tutorat peut réellement permettre un accompagnement efficace pour l'élève tutoré. L'élève expert peut véritablement servir d'aide supplémentaire pour l'enseignante, qui elle, peut se rendre disponible pour d'autres besoins et/ou situations. Entre autres, elle peut profiter de ces occasions pour observer ou pour accompagner certains élèves plus spécifiquement. Toutefois, il importe de former des duos susceptibles de bien fonctionner (ex. : Caleb et Judith). Il importe également de s'assurer que les tuteurs démontrent de l'intérêt vis-à-vis de leur rôle. D'ailleurs, j'ai pu observer que certains élèves de ma classe n'étaient pas intéressés à prendre le rôle de mini-prof puisqu'ils avaient de la difficulté à l'accomplir ou tout simplement parce que cela leur demandait trop de responsabilités. Ainsi, un élève nommé tuteur qui ne veut pas accomplir cette tâche ne le fera pas de la meilleure façon possible et cet élève ne se sentira pas compris/respecté. Il importe donc de respecter le choix des enfants de notre classe.



Il importe également de préciser que le nombre de pairs-experts versus le nombre de pairs-novices ne correspond pas nécessairement toujours. Autrement dit, il est possible qu'il y ait davantage de pairs-novices dans la classe que de pairs-experts ou vice et versa. Ainsi, cela fait en sorte que ce n'est pas toujours possible de jumeler tous les élèves d'une même classe. Cela a effectivement été observé dans le cadre de l'expérimentation. Tous les élèves de la classe étaient jumelés, mais certains enfants de même niveau se sont retrouvés ensemble. De cette façon, il n'était plus question de tutorat par les pairs, mais plutôt d'apprentissage coopératif (Tremblay, 2018). Si une telle situation se présente, il pourrait être intéressant de ne jumeler que certains élèves pour faire du tutorat par les pairs. Les autres élèves de la classe pourraient alors travailler en apprentissage coopératif, ce qui permettrait de développer, entre autres, leurs habiletés sociales.

Références

le jeune enfant ? Carrefours de l'éducation (volume 1, numéro 27). <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2009-1-page-69.htm>

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1996). L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/50-0413-AV-lintegration-eleves-handicapes-et-en-difficulte.pdf>

Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe. Presses de l'Université du Québec.

Gravel, C., Le Bossé, Y., et Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant.e.s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, (volume 45, numéro 1). <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2019-v45-n1-rse04867/1064612ar.pdf>

Held, V.N., (2000). *Stratégies pour communiquer efficacement*. Les éditions Un monde différent ltée.

Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. ESF.

Michaud, N. (2012). Les conditions d'efficacité et d'inefficacité de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire : point de vue d'enseignants [mémoire professionnel, Haute école pédagogique]. https://doc.rero.ch/record/234650/files/md_maes_p19214_2012.pdf

Ministère de l'Éducation. (2020). Programme de formation de l'école québécoise ; Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

Pixabay. Images gratuites libre de droit. <https://pixabay.com/fr/images/search/enfant/>

Raby, C. et Charron, A. *Intervenir à l'éducation préscolaire* (2e édition). Les Éditions CEC inc.

Tremblay, P. (2018). *Inclusion scolaire* (1re édition). Éditions VAN IN, De Boeck.

LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT EFFICACES POUR AIDER LES ÉLÈVES À GÉRER LEURS CONFLITS

JACYNTHE DEMERS ET DAPHNÉE OUELLETTE-VERVILLE



Introduction

Dans une classe de maternelle, la colère est souvent vécue pleinement par les enfants, notamment en situation de conflit, particulièrement lorsque ceux-ci vivent une privation, de la peur ou de la douleur (Nasielski, 2009). Cela peut avoir des répercussions négatives, entre autres sur les relations entre les pairs et sur leur disposition à l'apprentissage. De plus, « d'un point de vue biologique, les enfants dont l'émotivité est plus intense et qui font preuve de peu de contrôle de soi, comme c'est le cas pour les enfants ayant un tempérament difficile, vont exprimer plus facilement leur colère par l'agressivité. » (Eisenberg et al. 1994 cité dans Papalia 2014, p.195). Ainsi, dans le but de favoriser le vivre-ensemble entre les élèves de la classe, nous nous sommes questionnées sur les outils, les moyens, les stratégies et les ressources disponibles à utiliser afin de pouvoir les aider à mieux réguler leur colère en situation de conflit. En ce sens, nous avons expérimenté deux stratégies d'enseignement, soit l'enseignement explicite et la discussion socioconstructiviste et nous avons par la suite observé les résultats de ces deux pratiques distinctes.

Enseignement explicite

L'enseignement explicite se réalise en trois étapes, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. D'abord, l'enseignante rend explicites ses réflexions ou ses démarches pour résoudre un problème donné. Les enfants expérimentent ensuite avec le soutien de l'enseignante avant de mettre leurs nouvelles connaissances en pratique en contexte réel. Selon Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmasure. (2020), ces différentes étapes permettent d'affiner la compréhension des enfants, d'assurer un meilleur transfert des connaissances et favorise l'automatisation.

À l'école de l'Escalade, l'enseignement explicite de la résolution de conflit est une pratique adoptée par l'ensemble des enseignants et des éducateurs afin d'assurer une homogénéité des interventions auprès des enfants lors de conflits. Comme suggéré, chacune des étapes de l'enseignement explicite est réalisée en classe en vue d'aider les enfants à résoudre un différend de manière autonome.

En contexte scolaire

Dans un premier temps, les élèves sont sollicités pour participer à de courtes mises en scène où ils font semblant d'adopter un mauvais comportement envers l'enseignante. À partir de celles-ci, l'enseignante modélise une réaction appropriée face à un conflit soit de prendre une grande respiration avant de s'exprimer : « J'ai un message clair à te faire. Je n'aime pas quand tu... » Cette phrase simple est répétée plusieurs fois par l'enseignante avant d'échanger les rôles. Le modelage des comportements appropriés en situation de résolution de conflit par l'enseignante permet aux enfants de mieux comprendre la démarche que lui-même devra exécuter dans une situation semblable. Selon Coutu et Royer (2016), la répétition fréquente par l'enseignant des règles et des comportements adéquats aurait d'ailleurs pour effet de favoriser un climat de classe plus positif puisque les enfants savent ce qui est attendu d'eux.

Par la suite, les enfants expérimentent eux-mêmes les stratégies données dans de nouvelles mises en scène imaginées par l'enseignante. À ce moment, l'enseignante fournit une rétroaction par rapport à la réaction de l'enfant qui est en situation de conflit. Cette étape permet aux enfants « de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin de bien arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme. » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2016, p.2)

Finalement, les enfants doivent reconnaître par eux-mêmes les situations qui requièrent l'utilisation des savoir-faire enseignés et les appliquer en contexte réel lors de l'étape de la pratique autonome. L'enseignante rappelle alors simplement aux enfants d'utiliser les stratégies données et intervient le moins possible pour laisser la chance aux enfants de réagir de manière autonome aux conflits auxquels ils font face.

Pour soutenir les enfants, un système de renforcement positif est mis en place dans l'école pour une durée d'un mois. Ainsi, lorsqu'un adulte aperçoit un enfant qui règle lui-même un conflit en utilisant les méthodes enseignées, il lui remet un diamant. Les diamants accumulés permettront aux élèves d'avoir une récompense de groupe. Selon Coutu et Royer (2016), « L'usage bien dosé de renforçateurs et d'encouragements aide les enfants à reproduire des comportements sociaux qui contribuent à développer une bonne estime de soi et à vivre des expériences positives dans leurs interactions avec les camarades de classe. » C'est donc une stratégie intéressante pour appuyer l'enseignement explicite des comportements prosociaux.

Discussion socioconstructiviste

Dans le courant socioconstructiviste, les interactions sociales sont grandement valorisées dans le but de construire les savoirs. (Vienneau, 2017) Dans ce courant, différents sous-concepts sont à prendre en considération selon le psychologue russe Lev Vygotski. En effet, selon ce dernier, les principaux éléments du socioconstructivisme sont la zone proximale de développement de l'élève et la médiation de l'adulte, et ce, en plus de l'apport des interactions sociales et de l'environnement dans lequel se situe l'apprenant (Vienneau, 2017).

D'après Vygotski, « tout apprenant disposerait d'une "marge de manœuvre cognitive", d'une zone à l'intérieur de laquelle des apprentissages non directement accessibles deviennent possibles grâce à la médiation efficace d'un adulte » (Vienneau, 2017, p.184). En termes pédagogiques, cette zone pourrait être définie comme étant celle des apprentissages difficiles, mais accessibles avec le soutien d'un médiateur (Vienneau, 2017). Ainsi, « la médiation consiste en l'action ou la parole par laquelle l'adulte aide l'apprenant à filtrer l'information en provenance de son environnement, en attirant son attention sur les stimuli importants » (Vienneau, 2017, p.183). De plus, dans le courant socioconstructiviste, il est important de prendre en considération que l'élève construit son savoir à partir de connaissances et d'expériences antérieures, et ce, par l'intermédiaire d'un partage d'idées et d'échanges avec ses pairs et son enseignant (Alipour, 2018). Il est donc important de prendre en compte tous ces éléments lorsque vient le temps d'accompagner des élèves à l'aide d'une discussion socioconstructiviste.

Description du contexte de la situation vécue

En classe, un enseignement a été fait en lien avec la colère afin que les élèves puissent reconnaître les signes de cette émotion, mais également pour que nous puissions discuter de stratégies à utiliser lorsque nous sommes fâchés. J'ai donc écouté les propositions des élèves et je leur ai fait part de plusieurs autres stratégies qu'il était possible d'utiliser pour revenir dans un état calme. De plus, j'ai même eu avec les élèves une petite causerie sur ce qu'il faut faire lorsqu'ils ont un conflit avec leurs amis et qu'ils sont en colère. Je suis donc revenue sur les stratégies vues précédemment lors de cette causerie. Lors d'une période libre de jeux à l'extérieur, il y a eu un conflit entre deux élèves de ma classe. La situation du conflit engendré par la colère d'un des deux élèves a permis aux deux apprenants de faire des liens entre des stratégies vues en classe et l'expérience qu'ils venaient récemment de vivre, et ce, grâce à la discussion socioconstructiviste. Dans cette situation, l'intervention de l'adulte était nécessaire puisque la résolution de ce conflit n'était pas dans la zone proximale de développement des deux élèves. Ainsi, les apprenants n'avaient donc pas les connaissances ni les outils nécessaires afin de le régler seuls, soit de manière autonome.

D'après Vygotski, il est possible pour les apprenants d'avoir accès à des apprentissages qui ne sont pas directement accessibles pour eux grâce à la médiation efficace d'un adulte (Vienneau, 2017). Il est d'ailleurs possible d'observer dans la trace de la discussion que j'offre une aide aux élèves, alors je sers de médiatrice dans la résolution de ce conflit entre les deux élèves comme il est conseillé dans l'approche socioconstructiviste. Lors de ma médiation, je reviens sur des éléments vus en classe avec eux et je les transmets dans la situation du conflit. Ainsi, je fais des liens entre des apprentissages déjà faits et une situation concrète que ces deux élèves sont en train de vivre. Je tente donc de leur fournir des moyens et des outils qui sont conformes à la situation d'apprentissage qu'est le conflit et la colère qui a été engendrée par celui-ci (Alipour, 2018). La médiation permet alors un enseignement interactif entre les élèves et moi.

Elle permet aussi de prendre une expérience que ceux-ci ont vécue pour en tirer des apprentissages concrets et ainsi stimuler leur développement cognitif (Vienneau, 2017). Selon Vygotski, les apprenants apprennent en interaction avec les autres puisqu'ils sont des apprenants sociaux. Il y a donc une participation active des élèves dans la compréhension et la résolution du conflit afin de mieux comprendre les raisons derrière lesquelles un geste violent causé par l'émotion de la colère a été commis par l'un d'eux. La participation active de chacun permet également de discuter des stratégies à privilégier lors d'une situation comme celle-ci. La discussion a alors permis, grâce à mon accompagnement, qu'il y ait une comparaison entre des idées, des actions, des choix et des stratégies à utiliser en contexte de conflit en plus d'éviter que la colère prenne le dessus lors d'une situation qui est hors de notre contrôle. Les élèves ont donc pu construire de nouvelles connaissances quant aux stratégies à privilégier dans une telle situation et ont mieux compris le conflit et les conséquences des actes posés à cause de l'émotion de la colère (Alipour, 2018). Cette discussion a également favorisé la réflexion puisque j'ai questionné les élèves, notamment celui qui a posé un geste de violence puisqu'il était en colère.

Trace de la discussion

<p>Enfant 1 -Madame, il m'a donné un coup de poing dans le ventre. Enseignante -Bon, on va aller le voir pour essayer de comprendre pourquoi il t'a fait ça et régler la situation. -Pourquoi as-tu donné un coup de poing dans le ventre de ton ami ? Enfant 2 -Je voulais avoir le jouet qu'il a pris. Enseignante -As-tu essayé de lui demander gentiment pour l'avoir ? Enfant 2 -Oui, mais il ne voulait pas me le donner. Enseignante -C'est bien que tu lui aies demandé gentiment, c'est une bonne action à faire comme nous avons vu en classe. Je comprends que tu sois fâché ou en colère parce que tu n'as pas eu le jouet que tu voulais, c'est bien ça ?</p>	<p>Enfant 2 -Oui. Enseignante -Ce sont des choses qui peuvent arriver et il faut accepter la situation. Penses-tu que c'était une bonne idée de donner un coup de poing dans le ventre de ton ami parce que tu étais fâché ? Enfant 2 -Non. Enseignante -Tu vas maintenant t'excuser à ton ami pour le geste que tu as fait parce que ce n'était pas très gentil et ce n'est pas un bon choix pour régler un conflit. - Qu'est-ce que tu aurais pu faire à la place de choisir de donner un coup de poing ? Quelles sont les stratégies ou les solutions que nous avons vues en classe en lien avec la colère ? Enfant 2 -Prendre de grandes respirations et dire que je suis fâché. Enfant 1 -Il peut jouer avec une balle.</p>
--	---

Conclusion

À la suite de la description et de l'analyse de nos traces, nous avons pu différencier ces deux pratiques et cibler des forces ainsi que des limites pour chacune des stratégies lorsqu'elles sont utilisées avec les élèves. Nous avons donc illustré ces forces et ces limites à l'aide d'un tableau comparatif.

Tableau comparatif		
	Forces	Limites
Enseignement explicite	-L'enseignement explicite permet l'automatisation des stratégies de résolution de conflit grâce à la répétition; -Démonstration de ce qui est attendu chez les élèves.	-Cette pratique laisse peu de place à la réflexion des enfants; -Les élèves sont passifs; -Les élèves ne sont pas au centre des apprentissages.
Discussion socioconstructiviste	-Apprentissages concrets pour les élèves; -Favorise la réflexion chez les élèves concernant leurs actions; -Coconstruction des savoirs entre les pairs et l'adulte; -Participation active des élèves; -Confrontation des différents points de vue.	-L'enseignant agit davantage comme un facilitateur, donc n'enseigne pas de nouvelles connaissances; -Divergences entre les cultures des élèves;

En conclusion, réguler l'émotion de la colère lors d'un conflit est une tâche qui reste assez difficile pour les enfants du préscolaire puisqu'ils sont au tout début de leur développement. Toutefois, il est possible pour les enseignants et enseignantes de les aider à l'aide de différentes stratégies d'enseignement telles que l'enseignement explicite et la discussion socioconstructiviste. Bien que nous devions parfois encore intervenir lors d'un conflit pour aider les élèves à réguler leur colère, nous avons remarqué que la stratégie d'enseignement de l'enseignement explicite a donné de bons résultats puisque les élèves avaient intériorisé les stratégies de résolution de conflit visées par cette pratique. Nous avons également constaté que la stratégie de la discussion socioconstructiviste a donné des résultats positifs puisque les élèves ont pu réaliser des apprentissages concrets et transférer ceux-ci dans d'autres situations où il y avait un conflit à résoudre. Enfin, nous avons observé que certains élèves exprimaient davantage comment ils se sentaient lorsqu'un conflit avait lieu, comme nous en avons discuté avec eux lors de nos interventions sur les émotions, plus précisément la colère, et lors de la mise en application de la discussion socioconstructiviste et de l'enseignement explicite. Il s'agit donc de deux stratégies efficaces à utiliser avec les élèves du préscolaire.

Références

- Alipour, M. (2018). Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada). http://roisid.lingu.umontreal.ca/pdf/Alipour_Marjan_2018_these.pdf
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? Formation et profession, 28(2), 3-18. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Coutu, S. & Royer, N. (2016). Apprendre à interagir de façon harmonieuse avec les autres. Dans Raby, C. & Charron A. Intervention à l'éducation préscolaire (2e éd. p.78-85)
- Gauthier, Clermont; Bissonnette, Steve et Richard, Mario (2016). L'enseignement explicite, une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des élèves. Revue L'Éducateur, 39-41
- Vienneau, R. (2017). Apprentissage et enseignement: Théories et pratiques (3e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur/Chenelière Éducation.
- Nizietzky, S. (2009). Le bon usage de la colère. Actualité et analyse transactionnelle, 41(123), 1-14. <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analyse-transactionnelle-2009-4-page-1.html#:text=0%39A9finition,f%39A9f%20du%20un%20autr>

TOUS DIFFÉRENTS, TOUS IMPORTANTS

CATHERINE ST-PIERRE



Introduction

Depuis la réforme des années 2000, les élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ont été de plus en plus intégrés dans les classes régulières. (Kalubi, 2015). Des études ont entre autres été faites sur les bienfaits de cette inclusion, sur la manière d'accueillir ces enfants dans les classes et sur la manière d'agir avec eux. Cependant, on retrouve peu d'informations dans la littérature lorsqu'on s'attarde aux comportements des enfants sans diagnostic qui côtoient ces élève HDAA en classe. Lors de mes différents stages, j'ai pu observer que pour plusieurs élèves ce contact avec la différence est quelque chose de nouveau et parfois, ils ont besoin d'être accompagnés afin de mieux cohabiter avec ces enfants différents. Pour certains enfants cela peut être très déstabilisant, surtout à l'éducation préscolaire. Certains enfants ne comprennent pas par exemple que l'enseignante peut tolérer certains comportements de la part de l'élève HDAA, alors que s'ils font la même chose ils seront réprimandés. La notion d'équité versus celle d'égalité est à travailler. La problématique à laquelle j'ai voulu répondre dans cet article est la suivante : Comment mieux accompagner les enfants du groupe qui côtoient un élève HDAA dans leur classe afin de favoriser le bien-être de tous ? Cet article est en fait la présentation d'une séquence d'apprentissage pour l'enseignant qui a pour la première fois un élève HDAA dans sa classe et qui cherche des idées d'activités à réaliser avec ses élèves afin de favoriser le vivre ensemble.

(Les noms qui sont mentionnés dans cet article ont été changés afin d'assurer la confidentialité des élèves).

Adrien c'est encore un bébé, il est plus jeune que moi, pourquoi il est dans la classe ? (Arthur 5 ans)

Présentation d'un court métrage, éveil de la conscience à la différence.

La première activité à réaliser avec les élèves est une activité qui permet de prendre conscience de la différence de l'élève de la classe, de la nommer et d'en parler. Comme les différences associées au trouble du spectre de l'autisme ne sont pas quelque chose de visible à l'œil nu. Le but de cette activité est d'observer les caractéristiques des personnes avec un trouble du spectre de l'autisme. C'est une activité d'amorce. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important de présenter une amorce aux enfants afin de susciter leur curiosité.

. L'intention pédagogique de cette activité est vraiment de prendre conscience de la différence de l'élève de notre classe et de pouvoir en parler librement par la suite, d'ouvrir la discussion sur le sujet. Évidemment avant de réaliser ce type d'activité, il faut penser à la différence de notre élève. Par exemple pour un élève avec un handicap physique, les élèves de la classe voient plus facilement la différence, par contre, pour un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou une déficience intellectuelle, la différence est parfois plus difficile à déceler. Il faut aussi tenir compte de la confidentialité des diagnostics. Est-ce que les parents de l'élève HDAA sont d'accord avec le fait de mettre au courant les autres élèves de la classe ? Une fois ces technicités réglées, la présentation d'un court métrage peut être une excellente façon d'amorcer la discussion avec le groupe d'élèves. L'enseignant peut choisir un film qui est en lien avec la différence de l'élève qui est dans la classe (court métrage Renée de Disney pour un élève autiste par exemple). Une fois le court métrage présenté, on peut demander ce qu'ils ont observé dans le film, qu'est-ce que le personnage avait de particulier. Comment le personnage se sentait-il, comment les autres agissaient avec ce personnage? Toi comment te serais-tu senti dans cette situation si tu étais le personnage? À qui le personnage te fait-il penser ? Les réactions des élèves peuvent guider nos interventions. Par exemple lors de la présentation d'un court métrage dans la classe, Laurie a dit : « Oh regarde, Renée ne parle pas avec des mots mais on comprend quand même ce qu'elle veut ». Grâce à ces discussions, les élèves peuvent aussi apprendre à nommer la différence : « Renée elle est différente, elle crie et elle fait des crises, aussi elle parle pas, qu'est-ce qu'elle a Renée? » (Antoine 6 ans) « Renée elle est comme Adrien, elle ne parle pas et elle fait des sons ». (Matisse 5 ans) On peut faire prendre conscience aux élèves qu'il existe plusieurs enfants différents et qu'il est normal de les côtoyer au quotidien, qu'ils ne sont pas si différents d'eux. « Elle aime la musique sur le téléphone, moi aussi j'aime la musique » (Léonard 5 ans). Avec de tels commentaires, l'enseignante peut mettre l'accent sur le fait que malgré sa différence, le personnage principal de l'histoire leur ressemble aussi. Il est important de laisser les élèves s'exprimer, de les laisser poser des questions tout en encadrant celles-ci. Un élève pourrait penser qu'un enfant TSA qui a besoin d'accompagnement est plus petit qu'eux car il s'exprime différemment et qu'il ne parle encore que très peu. « Adrien c'est un bébé, il est plus jeune que moi, pourquoi il est dans ma classe? (Arthur 5 ans) L'enseignant peut donc rectifier le tir et apporter des précisions. Lorsque l'enfant comprend pourquoi l'enfant HDAA se comporte ainsi, que cela fait partie de lui, de sa différence, j'ai observé qu'ils sont beaucoup plus ouverts et compréhensifs à son égard. Aussi, avec ce court métrage, on peut parler des comportements qui sont différents et qu'on accepte de la part de l'élève HDAA, mais qu'on n'accepterait pas chez les autres élèves, notion d'équité/égalité. D'après mes observations dans différentes classes où il y avait des élèves HDAA, j'ai remarqué que lorsqu'on leur explique pourquoi nous agissons différemment, en parlant d'équité et d'égalité, les enfants se montrent beaucoup plus compréhensifs, et ce dès le plus jeune âge. C'est d'ailleurs ce que confirme le guide Comment expliquer l'autisme à mes élèves publié par la Fédération québécoise de l'autisme.

...lorsqu'on leur explique pourquoi nous agissons différemment, en parlant d'équité et d'égalité, les enfants se montre beaucoup plus compréhensifs, et ce dès le plus jeune âge. (Fédération québécoise de l'autisme)



Littérature jeunesse, unicité de chacun-e

La deuxième activité proposée fait appel à la littérature jeunesse. La littérature jeunesse est un excellent moyen d'aborder différents sujets sensibles et d'amorcer la discussion. Alors que dans la première activité l'élève est appelé à voir la différence chez l'autre, dans cette activité l'élève est appelé à prendre conscience de sa propre différence. L'intention pédagogique de cette activité est de prendre conscience que nous sommes tous différents, que chacun a quelque chose en lui qui le rend différent et unique. [ASP1] Parfois c'est quelque chose qu'on voit, parfois c'est quelque chose à l'intérieur de nous qui ne se voit pas. L'album La rayure d'Arthur est vraiment excellent pour travailler cet aspect. Arthur est un petit zèbre qui a des comportements qu'on peut associer à un TSA; ces comportements font partie de sa rayure qui est différente des rayures des autres zèbres. (Il peut être bon de savoir que les rayures des zèbres sont comme les empreintes digitales, elles sont toutes différentes). Dans l'album, le TSA n'est que très peu nommé de manière explicite. Ainsi, on peut parler de cette différence sans la nommer explicitement pour quelque raison que ce soit. À la suite de la lecture de ce livre, l'enseignant invite les élèves à nommer leur rayure, leur différence. L'enseignant peut commencer en nommant une différence qu'il a, porter des lunettes, avoir une allergie ou encore avoir la peau de couleur différente. « Moi je suis le seul à avoir les cheveux roux » (Robert, 5 ans). « Moi, j'ai une jumelle » (Alexie 6 ans). Il est primordial de sensibiliser les enfants à la différence car : « La classe est à la fois le reflet de la société et la projection de ce qu'elle deviendra. C'est pourquoi, sensibiliser ses élèves à l'acceptation de la différence dans la communauté, contribue à construire une société plus respectueuse des forces et des faiblesses de chacun » (Fédération québécoise de l'autisme, 2012.).

[ASP1] Pas clair la différence avec l'intention de la première SEA... Peut-être que l'intention de la première SEA est à clarifier...

Réalisation de l'activité des chaussettes, beauté de l'unicité

La troisième activité proposée a comme objectif pédagogique de montrer que la différence est une belle chose. Ce qui nous rend différent peut être beau et positif. La réalisation des chaussettes avec du «TIE DYE» permet de réaliser un objet concret. Avec cette technique, c'est impossible d'avoir deux chaussettes pareilles. Même en utilisant les mêmes couleurs, les chaussettes d'une même paire ne seront pas exactement identiques. Une fois celles-ci terminées, les élèves sont fiers de les porter et de les comparer avec celles des autres amis de la classe.

- Regarde mes bas, j'ai mis du vert et du jaune. (Victor)
- Hey, moi aussi j'ai mis du vert et du jaune, mais elles sont pas pareilles que les tiennes. (Sasha)
- Ouin, mais sont belles les deux. (Victor)

- Hey Madame Catherine regarde nos bas, c'est beau quand c'est pas pareil. (Alyssa)
- Pourquoi c'est beau tu penses? (Mme Catherine)
- Parce que c'est différent! (Alyssa)

L'activité est placée à cet endroit dans la séquence, car après avoir discuté de la différence, il est important de leur faire réaliser un objet concret, (Piaget, 2012) cela rend le concept plus tangible. De plus, chaque fois qu'ils verront cet objet, ils pourront avoir un rappel de ce concept qui peut être encore abstrait, surtout chez les petits de la maternelle. Aussi, le choix des chaussettes n'est pas arbitraire, c'est un objet qui fait partie de la vie de tous les jours, les enfants pourront les porter quotidiennement (Dans la classe où cette activité a été réalisée, elles sont portées encore au moins une fois par semaine par plusieurs enfants et ce des mois plus tard). En utilisant cet objet, cela devient plus concret qu'un simple bricolage qui serait affiché momentanément sur un mur. Cela offre une certaine pérennité au projet.

Pourquoi c'est beau tu penses? Parce que c'est différent ! (Madame Catherine et Alyssa 5 ans)



Réalisation de l'œuvre collective, contribution de l'unicité de tous-tes dans la collectivité

La dernière activité proposée est celle de l'œuvre collective. L'intention pédagogique de cette activité est de voir que chaque différence contribue à un tout magnifique. Les enfants sont invités à travailler sur une pièce unique d'un casse-tête. L'enseignante leur remet à chacun une pièce avec la consigne de la colorier avec les couleurs de son choix, selon ses goûts. L'image finale ne leur est pas présentée tout de suite. C'est en rassemblant les différentes pièces ensemble qu'ils voient l'œuvre prendre forme et sa beauté se révéler. Lorsque j'ai réalisé cette activité dans une de mes classes, j'ai pris l'œuvre l'Arbre de vie de Gustav Klimt. Je trouvais que la symbolique de cette œuvre était vraiment très intéressante à travailler lorsqu'on parle de différence. Une fois l'œuvre terminée, l'enseignant peut faire un retour avec les élèves en orientant la discussion sur le fait que lorsqu'on met toutes nos différences ensemble on obtient un tout, quelque chose de complet.

Il est beau mon morceau de casse-tête, mais avec les autres c'est encore plus beau (Jade 6 ans)



Conclusion

La suite des activités présentées dans cette séquence n'est pas fortuite. La chronologie permet de travailler chacun des aspects en respectant le rythme d'apprentissage de l'enfant. De plus, chacune est en fait préalable à la suivante. Bien sûr on peut faire le projet de TIE DYE sans avoir vu la vidéo, mais l'effet ne sera pas le même. Pour que chacune des activités soit la plus significative possible, l'enfant doit pouvoir faire des liens entre celles-ci. Les activités sont pensées de manière inductive, on part du particulier vers le général. On part de l'enfant lui-même, d'une seule différence pour ensuite élargir le concept à toutes les différences en général. En espérant que cette séquence puisse vous aider à vivre la différence dans votre classe, celle-ci étant tellement belle et riche, il faut savoir en tirer profit.

Références

- Fédération québécoise de l'autisme. (2012, November). GUIDE COMMENT EXPLIQUER L'AUTISME À MES ÉLÈVES ? Accueil - Autisme Centre-du-Québec. <https://www.autisme-cq.com/wp-content/uploads/2014/04/Comment-expliquer-autisme-mes-eleves.pdf>
- Fédération québécoise de l'autisme. (n.d.). Sensibilisation. La FQA, la référence en autisme au Québec | Fédération québécoise de l'autisme. <https://www.autisme.qc.ca/la-boite-a-outils/sensibilisation.html>
- Kalubi, J. C. (2015). PORTRAIT DE LA SITUATION DES ÉHDA AU QUÉBEC (2000-2013) : UNE ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE DES CARACTÉRISTIQUES, BESOINS, RÉSEAUX DE SOUTIEN ET PISTES D'INNOVATION. Accueil - Fondation Lucie et André Chagnon. https://fondationchagnon.org/media/1600/1c_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf
- Moriceau, É. (2017). Réflexions sur les adaptations pédagogiques en maternelle pour des enfants susceptibles de présenter des troubles autistiques. DUMAS - Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652796/document>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2012). La psychologie de l'enfant.



Apprentissages

Préscolaire





INITIATIONS DES CONNAISSANCES EN MATHÉMATIQUE AU PRÉSCOLAIRE : UN DÉFI DE LOGIQUE

KELSEY-JADE AUDET



Introduction

À l'arrivée au préscolaire 5 ans, les enfants ne sont pas aux mêmes stades sur le plan cognitif. Certains ont fait la maternelle 4 ans, certains ont été à la garderie ou d'autres n'ont fréquenté aucun de ces lieux. Certains savent compter jusqu'à 100 et réciter l'alphabet tandis que d'autres se limitent à la reconnaissance de leur prénom.

Au préscolaire, certains enfants sont souvent plus attirés par les moments de jeux que par les moments d'écoute, lorsqu'on doit présenter quelque chose par exemple, et c'est normal. À cet âge, l'enfant apprend et se développe principalement par le jeu. Dans le cadre du nouveau programme qui a été instauré cette année, les enseignants ont le mandat de laisser plus de place au jeu libre dans une journée, soit 2 périodes de minimum 45 minutes sans interruption. Toutefois, dans une journée, nous n'avons que cinq périodes de 54 minutes et parfois moins. Nous avons tout de même des apprentissages à faire réaliser aux élèves avant leur départ vers la première année. Donc, il est important de prendre le temps de se poser la question suivante :

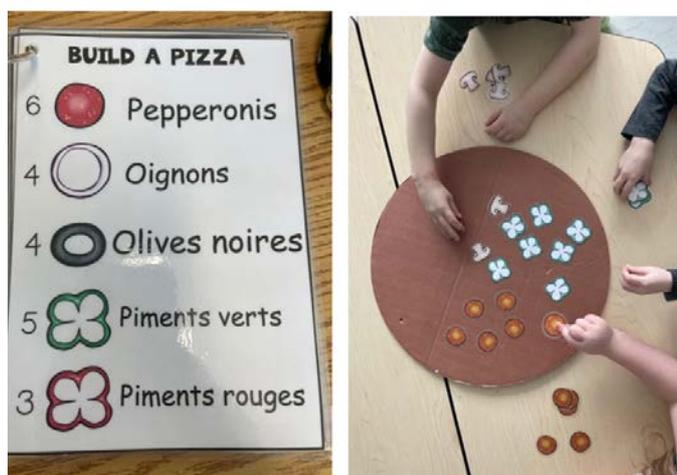
Comment initier les élèves aux nouvelles connaissances en mathématiques ?

J'ai réalisé mon stage final dans une classe de maternelle 5 ans dans une petite école de région.

Chacun de mes élèves présentait des forces et des défis dans les différentes compétences, mais chacun de ces défis étaient différents d'élève en élève. Au fur et à mesure que je les regardais aller, j'ai réalisé que quelques enfants avaient de la difficulté à dénombrer jusqu'à 10. Que ce soit à la routine du matin, dans des jeux ou dans des activités d'initiation aux connaissances en mathématique, certains élèves n'arrivaient pas à se rendre jusqu'à quatre. Lorsque j'ai pris le temps de regarder ces élèves, j'ai réalisé qu'ils avaient tous un point en commun : ils adorent les moments de jeux libres et ils ont un peu plus de difficultés dans les moments d'écoute. En effet, dans ces moments d'écoute, ils sont plus ou moins attentifs et ont besoin de beaucoup de soutien dans les activités qui suivent. J'ai donc essayé de réfléchir sur le meilleur moyen qui se situe entre les jeux libres et les moments d'écoute pour aider ces enfants avec le dénombrement de 1 à 10. J'ai dirigé ma réflexion vers une activité ou l'enfant pourrait être actif dans son apprentissage tout en ayant l'impression de jouer. J'en suis venu à créer des petits ateliers sous forme de jeu dirigé dans lesquels les élèves étaient amenés à dénombrer.

L'apprentissage par le jeu

Comme mentionné plus haut, nous savons que le nouveau programme pour le préscolaire instauré pour l'année 2021-2022 demande aux enseignants et enseignantes de laisser au minimum deux périodes d'au moins 45 minutes de jeux libres dans une journée. En effet, les chercheurs ont constaté que l'enfant développe ses compétences et son autonomie par le jeu (ministère de l'Éducation, 2021. P.9). Dans le cadre de mon projet, j'ai fait le choix de préparer différents ateliers sous forme de jeu dirigé plutôt que de choisir le jeu libre. Comme le constatent certaines recherches, le jeu dirigé permet de structurer l'environnement pour intégrer des apprentissages choisis (Pyle, A., 2018). On rapporte même que c'est par le jeu dirigé bien encadré par des adultes que les concepts de mathématiques comme compter peuvent s'acquérir (Weisberg, D. et Zosh, J., 2018). Dans le cadre de l'activité sur l'image ci-dessous, les enfants avaient à placer le bon nombre d'ingrédients sur la pizza selon les consignes du client pour sa commande.



Pour décharger cognitivement les élèves et pour leur permettre de se concentrer plutôt sur le dénombrement, j'ai fait le choix de ne pas leur demander de reconnaître le nombre à l'écrit. En d'autres mots, je nommais le nombre et tout ce qu'ils avaient à faire, c'était de placer les ingrédients. Les élèves étaient impliqués dans le scénario du restaurant de pizza et ils ne voulaient plus s'arrêter. L'activité dirigée sous forme de jeu a donc motivé les élèves qui n'avaient peu d'intérêt pour les moments d'écoute. Pour dire, les élèves que j'avais ciblés pour travailler avec moi étaient contents lorsque je sortais mes petits ateliers. Pour eux, c'était un moment privilégié avec moi. De plus, utilisant ce type d'activité, les élèves n'avaient pas l'impression de faire du travail, mais ils avaient plus l'impression de jouer avec moi. Pendant ce temps, grâce au type de jeu que j'ai utilisé, j'ai pu les diriger vers les apprentissages que je visais. Encore à ce jour, dans une classe de maternelle 4 ans, j'utilise cet atelier, mais cette fois de façon libre et les élèves adorent se faire des commandes de pizzas les uns entre les autres.

La manipulation en mathématique au préscolaire

Dans un autre ordre d'idée, on sait que, dès son plus jeune âge, c'est un besoin naturel pour l'enfant de vouloir manipuler pour comprendre l'environnement qui l'entoure (Souillard, M., 2017). En mathématique, peu importe le niveau, les apprentissages sont très abstraits quand nous n'avons pas de matériel pour visualiser. La manipulation d'objets concrets aide donc l'élève à s'engager dans une situation réelle (Souillard, M., 2017). De plus, la manipulation permet à l'enseignant d'observer le raisonnement de l'élève dans son parcours. Cette observation permettra donc à l'enseignant de proposer différentes activités pour soutenir les enfants selon leur progression. C'est pourquoi, dans le cadre de mon projet, j'ai préparé des ateliers sous forme de jeu dans lequel l'enfant devenait acteur de ses apprentissages. J'ai choisi des ateliers où je pouvais clairement observer la progression des élèves. Par exemple, dans l'atelier du collier des images ci-dessous, je pouvais clairement voir la progression des élèves.



J'ai réalisé cette activité avec un petit groupe de quatre élèves. Ceux-ci avaient à placer le bon nombre de maillons selon la carte. C'est à partir de cet atelier que j'ai clairement pu observer les techniques (efficace ou déficiente) utilisées par les élèves dans le dénombrement. En effet, en les voyant manipuler du matériel concret, il était plus facile pour moi de comprendre leur raisonnement, mais aussi de comprendre le concept qui n'est pas maîtrisé. Par exemple, dans la photo suivante, on voit que l'élève n'a pas encore compris le principe de cardinalité.



La fillette compte ses objets « 1-2-3-4-5 ». Lorsque je lui demande elle en a combien, elle me répond « je ne sais pas » et elle continue d'en ajouter pour se rendre au bon nombre.



Dans l'image ci-dessus, une autre fillette compte ses mailles (même phénomène pour les bleues, les vertes et les rouges). « 1-2-3-4 » Je lui demande elle en a combien. Elle me répond 9 bleus, 8 verts et 10 rouges. Pour elle, même s'il n'y a que 4 mailles bleues et que nous avons compté jusqu'à 4, elle en avait comme il était demandé. On voit donc que le dénombrement comprend plusieurs facettes.

La manipulation a donc permis aux élèves de s'impliquer dans la tâche et d'être actifs dans leurs apprentissages. À la suite de mes observations de cette activité, j'ai pu cibler les élèves pour qui un soutien supplémentaire dans l'acquisition des procédures de dénombrement était nécessaire.

Autonomie

Dans le cadre d'un projet comme celui que j'ai réalisé, il est important de prendre en compte que tous les élèves n'ont pas les mêmes difficultés. J'ai donc cru intéressant de glisser un petit mot sur les élèves pour qui le concept de dénombrement était déjà acquis : que leur fait-on faire ? On ne peut pas brimer leurs apprentissages aux dépens de ceux qui ont plus de difficulté alors il peut être pertinent de travailler leur autonomie, compétence 2 du programme d'éducation au préscolaire, mais également une compétence transversale à acquérir lors du parcours scolaire (Laloux, C., 2014-2015). J'ai dû réfléchir longtemps à cette facette de mon projet. Je ne savais pas ce que j'allais faire faire aux élèves pour qui le dénombrement de 1 à 10 est acquis depuis très longtemps. J'ai finalement opté de leur offrir la même série d'ateliers que j'ai créés pour les élèves avec plus de difficulté, mais à réaliser de façon autonome. Mon but n'est pas de laisser l'enfant à lui-même, mais c'est de lui permettre de « résoudre des situations problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives » (Laloux, C., 2014-2015). Lorsque j'analyse le résultat, je remarque que ce fut un choix gagnant dans ma classe. En effet, les élèves qui réalisaient le travail de façon autonome étaient fiers. En effet, on pourrait croire qu'ils auraient eu envie eux aussi de travailler avec moi comme les autres élèves, mais pour eux, le sentiment d'autonomie les rendait fiers d'eux-mêmes. Autant pour les élèves en difficulté, les jeux dirigés avec moi leur paraissaient comme un privilège qu'autant travailler de façon autonome était un privilège pour les autres élèves.

Conclusion

À la lumière des analyses, je crois qu'il n'y a pas de meilleur moyen afin d'initier les élèves aux nouvelles compétences en mathématique que d'utiliser le jeu. Comme mentionné plus haut, c'est par le jeu que l'enfant se développe et qu'il est le plus actif dans ses apprentissages. De plus, lorsqu'on utilise le jeu pour réaliser des apprentissages, on respecte l'essentiel du nouveau programme au préscolaire. Toutefois, ce type de projet nécessite beaucoup de temps et d'énergie à créer. En effet, lorsqu'on veut faire un atelier dirigé comme ceux que j'ai présentés, on doit prendre le temps de créer le matériel ou de trouver du matériel déjà prêt qui répond à nos critères. On doit aussi bien prendre le temps de cerner l'intention pédagogique. Maintenant, il pourrait être pertinent de se demander : est-ce que ces apprentissages auraient été possibles à réaliser dans un contexte de jeux libres ?

Références

- Laloux, C. (2014-2015). Construire l'autonomie des élèves. Dans mission départementale pour l'école maternelle.
- Ministère de l'Éducation (2021) Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec (978-2-550-88819-2) http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Pyle, A. (2018) Apprentissage par le jeu. Dans Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Université de Toronto <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/complet/apprentissage-par-le-jeu>
- Souillard, M. (2017). La manipulation en maternelle: un outil d'aide à la construction du nombre. Education. 2016. dumas-01428946
- Weisberg, D. et Zosh, J. (2018). Comment le jeu dirigé favorise l'apprentissage des jeunes enfants. Dans Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Université de Pennsylvanie <https://www.enfantencyclopedie.com/pdf/expert/apprentissage-par-le-jeu/selon-experts/comment-le-jeu-dirige-favorise-lapprentissage-des-jeunes>



COMMENT SOUTENIR L'IMAGINATION ET S'OUVRIER LES PORTES DE L'APPRENTISSAGE À LA MATERNELLE

ROSE-EMMANUELLE DESFOSSÉS



Introduction

À l'automne 2021, je découvrais une classe de préscolaire cinq ans remplis d'enfants émerveillés pour qui la magie de l'école se développait pour la première fois. Exceptionnellement sage et autonome, leur disponibilité cognitive pour l'apprentissage était un véritable terrain de jeu. Cependant, une problématique devenait récurrente : l'accès à l'imagination était vraiment ardu.

Dans notre groupe, les enfants présentaient de grandes variations dans leurs zones proximales de développement. Plusieurs élèves rencontraient des difficultés de langage et de compréhension, plusieurs mesures de soutien étaient donc mises en place. Leur imaginaire devenait alors pour moi une porte vers leurs conceptions et leur monde intérieur. Cependant, les enfants eux-mêmes bloquaient à y accéder.

Alors, comment favoriser l'accès et le développement de l'imaginaire ?

Pour répondre à cette question, l'activation de l'imagination, l'impact de l'environnement de la classe, l'enseignement du français, la curiosité et l'enrichissement des jeux libres seront discutés.

Viser l'activation de l'imagination

L'activation de l'imagination est une composante de l'axe de développement de la pensée du domaine cognitif (PFEQ, 2021). Cela fait alors parti des apprentissages que nous devons soutenir au préscolaire.

Lorsque nous souhaitons activer l'imagination des élèves, il est pertinent de garder en tête les zones proximales de développement. En effet, comme tout autre apprentissage, les enfants de notre classe n'ont pas toutes les mêmes habiletés et stratégies pour accéder et exploiter leur imaginaire. En outre, il peut arriver que certaines enseignantes tiennent pour acquise cette capacité de l'enfant. L'imagination s'apprend et se développe comme toutes les autres composantes du programme. Concomitamment, plusieurs courtes activités en grand groupe peuvent être réalisées quotidiennement pour permettre ce développement. Elles peuvent facilement servir d'amorce aux activités dirigées et permettent d'activer l'imagination avant l'étape de création.

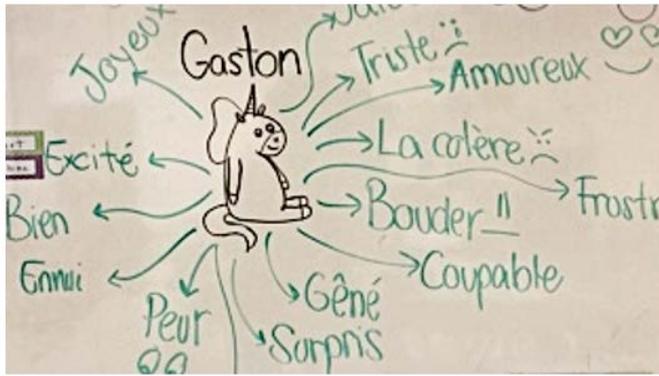


Schéma des émotions (Desfossés, R.-E., 2021)

Tableau 1. Activités activant l'imagination		
Activités	Déroulement	Avantages
Schémas	L'enseignante dessine ou écrit le sujet principal au tableau et demande aux élèves de nommer leurs connaissances sur le sujet. Elle va ensuite les inscrire avec des flèches autour du sujet principal.	Les élèves valident et approfondissent leurs connaissances sur le sujet avec une trace visuelle à laquelle ils peuvent se référer durant la réalisation de la tâche.
Tempêtes d'idées	À voix haute, l'enseignante demande aux élèves de dire tout ce qui leur vient par la tête en lien avec le sujet.	Les idées d'un enrichissent les idées de l'autre et permettent aux élèves d'élargir leurs connaissances sur un sujet.
Images	L'enseignante présente aux élèves différentes images en lien avec la tâche demandée. Elle peut les questionner pour qu'ils partagent leurs idées naissantes.	Elles donnent des idées aux élèves et peuvent donner un fil conducteur à la tâche. Les images pour le préscolaire sont généralement plus évocatrices que des mots.
Visualisations	Les élèves doivent tous avoir les yeux fermés. Ensuite, l'enseignante explique le sujet du travail, par exemple un paysage de printemps. Puis, elle demande aux élèves de nommer ce qu'ils voient dans leur tête. Elle peut dessiner ces représentations au tableau.	Les élèves créent leurs propres idées qu'ils enrichissent avec celles des autres. De plus, ils apprennent à dédier un moment à la création de leurs idées avant la réalisation du travail. Aussi, l'enseignante a un accès privilégié aux représentations mentales de l'élève et peut le questionner.

Comment ma classe soutien-t-elle l'imagination ?

Parfois, nous sommes tellement emportés par le tourbillon de l'année scolaire que nous oublions un facteur important : l'organisation de la classe. Ici, il n'est pas question de l'emplacement des bureaux ou de meubles de la classe. En fait, c'est plutôt l'ensemble visuel de la classe que l'on vise à améliorer. Un environnement de classe chargée peut être nocif pour certains enfants sensibles aux surcharges sensorielles. (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2018). Cela est certainement à éviter puisque le but premier de l'affichage est d'aider l'apprentissage et certainement pas d'y nuire.

Le but est donc d'organiser l'espace en triant les affiches pertinentes d'après les apprentissages en cours. Une affiche à laquelle nous ne faisons plus référence devient vite superflue et vient amoindrir l'impact des rappels visuels individuels ou de groupe pertinent.

Concomitamment, prioriser les créations des élèves permet de personnaliser l'environnement et de créer un sentiment de fierté envers les produits de leur imagination (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2018). Le but est d'afficher des images qui stimulent la création de nouvelles idées ainsi que la création de liens entre le sujet et la tâche demandée. Par exemple, si le groupe réalise des peintures sur les arbres de la forêt québécoise, l'enseignante peut les afficher au mur de la classe dédié aux expositions. Leurs différentes interprétations des arbres pourront être reprises dans d'autres travaux touchant au thème. De plus, les élèves pourront contempler quotidiennement leurs réalisations. Ces produits personnalisés combinés à quelques visuels pertinents s'avèreront bien plus utiles que les piles d'affiches désuètes.

L'imagination et l'enseignement du français

La découverte de la lecture et de l'écriture est une opportunité d'enrichir l'imaginaire de l'enfant. Pour ce faire, il est tout à fait pertinent d'intégrer à la classe de la littérature jeunesse et des opportunités de développement du vocabulaire.

Intégrer la littérature jeunesse

La littérature jeunesse peut être intégrée de différentes façons dans le quotidien de la classe. C'est une manière d'éveiller la curiosité pour la lecture, mais aussi de nourrir l'imagination. Généralement, l'enseignante du préscolaire planifie des moments de lecture interactive dans l'horaire de la journée. Cependant, ce n'est pas la seule façon d'exploiter la littérature. En effet, le coin de jeu libre est une opportunité d'explorer les documentaires. Ces documentaires permettent d'enrichir les scénarios, de familiariser les élèves avec la lecture et leur faire acquérir de nouvelles connaissances.

En outre, l'enseignante peut faire des ateliers « d'auteurs ». Dans ces ateliers, les élèves sont invités à créer leurs propres documentaires ou albums à partir de leurs idées et en s'inspirant d'une panoplie de livres à leur disposition. Bien sûr, il est important de différencier la tâche, certains élèves feront des tentatives d'écriture alors que d'autres réaliseront de magnifiques dessins. Par la suite, ces nouvelles créations sont disposées dans la bibliothèque du coin lecture pour que tous les élèves y aient accès. Ainsi, cela donne un contexte concret pour la réalisation du travail et permet aux élèves d'améliorer leurs idées avec celles des autres.

En stimulant la curiosité innée de l'enfant grâce à des interventions planifiées et intégrées au quotidien de la classe, l'enseignante donne les outils nécessaires au développement des habiletés, des stratégies et des connaissances liées à l'activation de l'imaginaire. En espérant que cet article vous ait fourni des pistes concrètes pour explorer l'imaginaire dans votre classe.

Le féminin a été utilisé dans cet article puisque la majorité du personnel scolaire est des femmes.

Références

-Archambault, A. & Venet, M. (2007) Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des Sciences de l'Éducation*, p. 5-24. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016186ar/>.

- Deluche, S. (2016) La curiosité, un besoin fondamental pour apprendre. http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/deluche_2016.pdf.

-Desfossés, R.-E. (2021) Schéma des émotions [photo]

-Desfossés, R.-E. (2021) Exposition des livres [photo]

-Ministère de l'Éducation du Québec (2021) Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf.

-Ministère de l'Éducation et du développement de la petite enfance (2018) Enrichir la salle de classe : Les carrefours d'apprentissage.

https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_french_languepremiere_pdf_enrichir_la_salle_de_classe_llc_fr_final_01_oct_2018.pdf.

-Polman, Joseph L. (2010) The zone of proximal identity development in apprenticeship learning, Université du Missouri, États-Unis, 27 pages





Détente

Préscolaire





L'ENGAGEMENT DES ENFANTS LORS DE LA DÉTENTE, EST-CE POSSIBLE ?

EMMA RACINE



Introduction

Ayant réalisé mon stage 4 à l'éducation préscolaire, j'ai dû me familiariser avec le programme-cycle publié dans la dernière année (Ministère de l'Éducation, 2021). Parmi ce dernier, dans le domaine physique et moteur où l'on retrouve l'axe de développement des saines habitudes de vie, il y a la composante «Expérimenter différentes façons de se détendre». Cette dernière représente un enjeu selon moi étant donné l'objectif de rejoindre l'intérêt et les besoins de chaque enfant. En effet, il importe de bien connaître les différences individuelles de chacun pour être en mesure par la suite de leur offrir différents moyens de se détendre (Côté, 2011). De façon à répondre à cette problématique, j'ai donc décidé de varier les détenteurs en classe. Ainsi, on peut se poser la question : quels sont l'appréciation et l'engagement des enfants dans différentes façons de se détendre ? Pour répondre à cette question, trois types de détenteurs ont été mis en place dans une classe d'éducation préscolaire 5 ans et seront analysés.

Et la détente c'est quoi ?

La détente à l'éducation préscolaire fait partie, entre autres, de la routine quotidienne. «Cette période d'une vingtaine de minutes a pour effet de permettre aux enfants de se reposer, de faire le plein d'énergie et de se centrer sur leur ressenti» (Bazinet, N., 2011, p.16). Selon le multi dictionnaire de la langue française, la détente signifie «le fait de prendre du repos, de s'accorder des instants de répit» (De Villers, M., 2017, p.556). Afin de toujours avoir en tête et de surtout tenir compte du besoin de bouger chez les enfants (Raby & Charron, 2016) ainsi que leurs intérêts étant donné que cela mobilise leur motivation (Tomlinson & McTighe, 2010), j'ai choisi d'implanter trois détenteurs qui sont assez variées.

Premier type de détente mise en place : le yoga

Le yoga est une forme d'activité physique où l'on unit le corps et l'esprit. Les différents mouvements réalisés sont coordonnés en même temps que la respiration, c'est une partie qui est fondamentale dans l'exécution des postures (Demers, 2012). Le yoga est une forme d'apprentissage où la créativité et le jeu sont encouragés et expérimentés. Les enfants peuvent ainsi s'exprimer et se découvrir tout en étant dans un environnement sécurisant (Côté, 2011). Pendant l'enseignement à distance, j'ai décidé de commencer à mettre en place ce type de détente. Je cherchais quelque chose qui allait permettre aux enfants de bouger et qu'ils allaient pouvoir faire de manière autonome, c'est-à-dire sans la présence constante de l'adulte. D'une durée d'environ vingt minutes, je leur proposais des séances de mini yoga sur la plateforme YouTube (Mini TFO, 2021). Les enfants s'amusaient donc à recopier une série de mouvements qu'il voyait à partir de l'écran. Par la suite, lors du retour en classe en présence, j'ai continué d'utiliser ce type de détente et j'ai observé plus en détail les comportements observables des enfants en lien avec leur engagement et leur appréciation face à cette dernière.

Deuxième type de détente mise en place : la méditation

Ce type de détente est «une pratique visant à produire la paix intérieure, la vacuité de l'esprit, des états de conscience modifiés ou l'apaisement progressif du mental, voire une simple relaxation, obtenus en se «familiarisant» avec un objet d'observation : qu'il soit extérieur (comme un objet réel ou un symbole) ou intérieur (comme l'esprit ou un concept, voire l'absence de concept)» (Sénéchal, J., 2011, p.20). Plus précisément, «la méditation est une activité qui consiste à prendre un moment pour observer ce qui se passe en soi (émotions, sensations, pensées) ou autour de soi (sons, images, textures, etc.)» (Thériault, M., 2017, p.1). La méditation permet donc à l'enfant de prendre conscience de ses pensées, de ses émotions et de ses sensations (Thériault, M., 2017). Au sein de ma classe, j'ai instauré la méditation en demandant aux enfants de s'installer comme à l'habitude pour la sieste, c'est-à-dire soient couchés sur le dos ou assis confortablement sur leur petit tapis. J'ai ensuite partagé certaines méditations guidées d'Eline Snel.

Troisième type de détente mis en place : le mandala

En dernier temps, les enfants devaient réaliser du coloriage dans un cahier rempli de mandalas lors de la période de détente. Le mandala est défini par le dictionnaire Larousse en ligne comme étant un diagramme habituellement circulaire qui représente une évolution et une involution à partir du centre de la réalisation. Ayant remarqué que les enfants de ma classe aimaient particulièrement dessiner, par la démonstration et le modelage (Tomlinson & McTighe, 2010), j'ai montré aux enfants comment colorier dans l'intérieur d'un mandala, c'est-à-dire avec de la précision. J'ai ensuite fourni à chacun un cahier rempli de divers mandalas. Au retour du dîner, chaque enfant prenait son cahier et se dirigeait à un endroit dans la classe de son choix pour colorier délicatement.



Comparaison de l'appréciation d'enfants d'une classe d'éducation préscolaire et de leurs engagements dans chaque type de détente

Grâce à un journal de bord rempli quotidiennement et assidument, j'ai pu recenser l'appréciation et les comportements des enfants lors des différentes détentes. Ces observations rapportées ont été réalisées le plus objectivement possible (Berthiaume, 2016).



Tableau 1. Manifestations observables dans les diverses détente mises en place selon l'engagement et l'appréciation des enfants d'une classe d'éducation préscolaire

Type de détente explorées	Manifestations illustrant l'appréciation	Manifestations illustrant l'engagement
Yoga	-sourire au visage -Témoignage d'un enfant lors d'une causerie : «j'aime faire du yoga, car j'aime faire les positions».	-Les enfants copient les mouvements et essaient tout au long de la vidéo. -Bonne écoute et réinvestissement : un élève lors des jeux libres pratique les respirations (vues dans la vidéo du yoga)
Méditation	-«ça m'a relaxé» -«c'était long» -«Ah, pas encore ça»	-4/12 enfants ont les yeux fermés pendant la majorité du temps - Quelques enfants bougent/se tortillent
Mandala	-Certains enfants continuent leur mandala durant la période des jeux libres par la suite. -«j'aime faire des mandalas» -Un enfant est déçu lorsque je présente le menu du jour et qu'il n'y a pas de détente «mandala» prévue.	-Les enfants sont majoritairement silencieux même si le chuchotement leur est permis. 

On peut comprendre que l'appréciation des enfants est liée à leur engagement et vice-versa. D'abord, pour le yoga, une diversité de manifestations de l'appréciation de ce type de détente a été observée, ce qui est cohérent avec l'engagement élevé chez la majorité des enfants. Par exemple, plusieurs enfants avaient le sourire au visage (appréciation) tout en tentant de reproduire avec attention les mouvements de yoga observés à l'écran (engagement élevé). À l'inverse, les enfants ont moins apprécié la méditation, ce qui a pu influencer leur engagement. Effectivement, selon le tableau suivant (Tableau 1.), l'appréciation des enfants face à cette dernière était mitigée. Certains trouvaient le temps long (appréciation) et avaient tendance à bouger constamment sur leur tapis (engagement diminué) tandis que d'autres trouvaient que cela était relaxant et avaient les yeux fermés durant ce moment (engagement élevé). Pour ce qui est du mandala, la majorité des enfants avaient une forte appréciation de ce type de détente étant donné leurs commentaires positifs à cet égard. On peut également le constater par leur grand engagement dans la tâche en la réalisant de manière silencieuse et précise. Le fait qu'ils ne pouvaient pas être actifs pendant le type de détente de la méditation a pu avoir des répercussions sur leur appréciation et leur engagement par la suite selon moi comparativement aux deux autres détente où l'enfant pouvait bouger et qui ont été d'ailleurs fortement plus appréciées des enfants.

Conclusion

La détente représente un enjeu à l'éducation préscolaire puisqu'on se doit selon le programme d'offrir aux enfants différentes façons de se détendre. Or, laquelle leur convient le mieux et est-ce possible d'attendre envers eux un réel engagement de leur part à ce moment précis ? Comme mentionner plus haut dans l'article, pour certains, la détente représente un moment de repos pour que l'enfant fasse le plein d'énergie. Chaque enfant est unique et chacun a des intérêts propres à lui. Il est cependant reconnu que les enfants ont un réel besoin de bouger qu'il importe de prendre en considération. En effet, le type de détente le moins apprécié des enfants d'une classe d'éducation préscolaire fut la méditation. Ce type de détente ne demande pas aux enfants d'être actifs contrairement au yoga et au mandala où les enfants sont constamment en action. Ces deux types de détente ont été appréciés majoritairement par les enfants et nous pouvons le constater dans leur engagement. Il serait d'ailleurs intéressant de comparer l'appréciation et l'engagement des enfants selon différents types de détente où les enfants sont actifs et d'autres non...

Références

- Berthiaume, D. (2016). L'observation de l'enfant en milieu éducatif. 2e édition. Chenelière Éducation.
- 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
- Côté, S. (2011). La détente : chacun à sa façon. Revue préscolaire, 49(3), p.28. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Demers, J. (2012). L'analyse de la mise en œuvre d'un programme de yoga sur la gestion du stress d'élèves de 5e année du primaire. [Mémoire, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/002/MR88807.PDF?is_thesis=1&oclc_number=910983576
- De Villiers, M. (2017). Multi dictionnaire de la langue française (6e édition, p.556). Québec Amérique.
- Mandala. (s.d.). Dictionnaire français en ligne-Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mandala/49047>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme-cycle à l'éducation préscolaire. Programme de formation de l'école québécoise.
- Mini TFO. (2021). Mini Yoga- Yoga pour les enfants. YouTube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLMb4QBzxFw8Gnm35JAKWvMdsq8GevM>
- Raby, C. & Charron, A. (2016). Intervenir à l'éducation préscolaire ; pour favoriser le développement global de l'enfant. 2e édition. Les Éditions CEC.
- Thériault, M. (2017). La méditation pour les enfants. Naître et grandir, 3 à 5 ans, Apprentissages et jeux : Bouger et relaxer. <https://nairetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/apprentissage-jeux/fiche.aspx?doc=meditation-enfants>
- Tomlinson, C A. et McTighe, J. (2010). Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours. Chenelière Éducation.



L'engagement des enfants lors d'une séance de yoga



UNIVERSITÉ LAVAL 2021-2022

LA DÉTENTE, UN ASPECT SOUVENT NÉGLIGÉ

CATHERINE LEFEBVRE



Introduction

La détente, selon le Larousse, est un « relâchement de ce qui est tendu » (Larousse, 2022). L'enfant, malgré sa bonne humeur et son désir de jouer, a besoin d'un minimum de 20 minutes de ce relâchement par jour. Pourtant essentielle au quotidien des jeunes, la détente n'occupe qu'une petite place dans le Programme cycle du préscolaire. En effet, la capacité à se détendre est exploitée seulement dans la composante de la compétence moteur du programme : « expérimenter différentes façons de se détendre » (PFEQ, 2021). C'est en partie pour cette raison que les enseignants utilisent la relaxation de manière traditionnelle sans l'utiliser à son plein potentiel. Plusieurs observations ont fait ressortir l'aspect dirigé de ce moment routinier versus l'appréciation négative des élèves. **Quels apprentissages pourraient ressortir d'une détente active en classe versus une détente dite plus classique ?** C'est ce que cet article tentera de répondre en énumérant, tout d'abord, les bienfaits de la détente pour ensuite analyser des observations prises en classe de maternelle 5 ans. Finalement, les résultats seront expliqués.

Les bienfaits de la détente

Avant d'entrer dans le sujet de la détente active, il est important d'expliquer pourquoi l'amélioration de la relaxation en classe fait autant partie de nos questionnements. En effet, la détente a d'énormes bienfaits sur les enfants. Par exemple, une relaxation de qualité permet à l'élève d'améliorer sa capacité d'attention, la qualité de ses apprentissages ainsi que son bien-être en général (Malenfant, 2019). Sur le même ordre d'idée, la détente permet aux enfants de mieux travailler puisqu'ils se sentent maîtres d'eux-mêmes lorsqu'ils ont la tête reposée. Cela entraîne donc une augmentation de la prise de risque dans les différents travaux entrepris par les élèves et, de ce fait, le bonheur de ceux-ci en classe (Couzon, 2019). Par rapport au volet biologique du sujet, la détente permet « la diminution du rythme respiratoire, de la pression sanguine, rythme cardiaque et de la pression artérielle » (Benson, 1976). En effet, lors de la détente, l'élève régularise la tension générale de son corps. L'enfant peut donc s'isoler du monde extérieur et ainsi prendre conscience de lui-même (Malenfant, 2019). Toutefois, la plupart des enseignants s'arrêtent à ses définitions et instaurent une détente traditionnelle en classe. Nous verrons plus tard pourquoi la détente active peut apporter davantage de bénéfices aux enfants ainsi qu'aux enseignants.

Actions mises en place

La détente active a été amenée de manière progressive. En effet, afin que les comportements attendus soient bien intégrés par les enfants, l'enseignant se doit d'explicitement chacune des détentes. Afin de bien comprendre ce que vivront les élèves, plusieurs recherches conseillent de vivre l'expérience de la relaxation sous ses différentes formes pour ensuite savoir comment l'utiliser avec les enfants (Boily, 2011). Ainsi, cette découverte de diverses détentes s'est étendue sur quatre semaines. Les premières semaines consistaient à vivre et à apprécier chacune des détentes pour ensuite aller vers l'autonomie de choix. En d'autres termes, les enfants ont appris, de manière graduelle, à prendre en compte les détentes offertes et de faire un choix selon leurs goûts et leurs préférences (PFEQ, 2021).

Voici les détentes qui ont été mises en place :

Types de détentes	Explications
Lecture	Lecture en silence sur leur couverture. Les élèves peuvent prendre 2 ou 3 livres.
Dessin	Dessin sur leur couverture sans consigne précise afin qu'il laisse libre cours à leur imagination.
Mandala	Des mandalas correspondant aux thèmes de la classe.
Yoga	Ils peuvent s'installer sur leur couverture où ils le veulent afin d'avoir une bulle de mouvements.
Massage	En équipe de 2, les enfants pratiquaient des mouvements de massothérapie vus préalablement.
Bac de motricité	Des bacs différents pour chaque élève permettant de travailler la motricité fine. Puisqu'ils sont différents, les élèves peuvent les explorer au fil des semaines.

Observation et analyse

Avant d'entamer l'analyse des traces, observons d'abord la différence des comportements observés chez les enfants quant à leur expérience de la détente traditionnelle et celle active.



Détente traditionnelle	Détente active
<p>Semaine du 30 août au 3 septembre 3 enfants dorment. Les autres regardent les paysages qui défilent à l'écran ou écoutent la musique douce.</p> <p>Semaine du 20 au 24 septembre Aucun enfant ne dort. Plusieurs bougent sur leur couverture, s'entortillent et jouent avec celle-ci. D'autres font des bruits de bouche discrets.</p> <p>Semaine 4 au 8 octobre Je fais de plus en plus de discipline. Je dois placer les enfants à des endroits précis pour ne pas qu'ils discutent. Ils jouent encore avec leur couverture.</p>	<p>Semaine du 11 au 15 octobre Je fais de la discipline concernant le jeu seul et non avec les autres. Il y a plus de circulation dans la classe (aller chercher un autre livre, d'autres crayons, un autre bac, etc.)</p> <p>Semaine du 18 au 22 octobre Je ne fais presque pu de discipline. Les enfants sont concentrés sur ce qu'ils font. Ils connaissent maintenant les attentes (seul et en silence sur sa couverture). Il y a encore des déplacements, mais les enfants restent silencieux et respectent l'environnement de l'autre. Il y a parfois de petits conflits concernant le choix de la détente.</p> <p>Semaine du 1er au 5 novembre Les enfants sont autonomes. Ils choisissent la détente de leur choix avec peu ou sans conflit. La détente la plus populaire est les bacs de motricité.</p>

Le tableau 2 nous montre que l'autorégulation des comportements, mais surtout les besoins des enfants diffèrent beaucoup d'une détente à l'autre. Notamment, la détente dite traditionnelle demande à l'élève de réguler ses émotions. En effet, les attentes sont claires : ils doivent être en silence sur leur couverture. Ayant des contraintes quant à leurs déplacements et leurs émotions intérieures, les jeunes doivent contenir l'excitation de fin de journée ou l'envie de manipuler un objet afin de ne pas déroger de ces consignes. Ils tentent donc de trouver des stratégies pour se calmer (bouger sur leur couverture, s'entortiller, faire des bruits de bouches discrets, etc.). En gros, ils essaient d'adapter leur comportement « aux exigences de la situation » (PFEQ, 2021). Toutefois, ces composantes sont difficiles à atteindre pour ces enfants puisque les émotions sont des réactions soudaines et variables (Thibodeau et Coulombe, 2011). Ce sont des urgences d'agir dont l'apprentissage de contrôle demande beaucoup de temps (Thibodeau et Coulombe, 2009). Il est donc très difficile, voire impossible, de demander à des enfants de si bas âges de rester immobiles, calmes et en silence pendant 20 minutes.

« Chaque enfant est différent. Il est donc certain que leurs préférences concernant les manières de se détendre seront diverses ».

Dans la seconde colonne du tableau, les comportements reliés aux émotions des enfants sont intériorisés puisque les besoins des élèves sont comblés (Gaudreau, 2017). Chaque enfant est différent. Il est donc certain que leurs préférences concernant les manières de se détendre seront diverses. De plus, selon leur système sensoriel, certains enfants ont de la difficulté à rester calme ou de respecter le silence. Pour d'autres, le besoin de bouger ou l'inconfort de la position couchée les empêchent de se calmer (Côté, 2011). C'est pourquoi il est important d'offrir une diversité de matériel afin de venir cibler les intérêts des enfants (Tomlinson et McTighe, 2010).

Prenons, par exemple, les bacs de motricité (voir les images ci-dessous). Le contenu de chacun des bacs est différent et peut être utilisé de manière diverse. Ainsi, pour certains, ce sera de faire des constructions ou d'assembler des pièces. Pour d'autres, ce sera tout simplement de manipuler les objets de différentes façons. Ainsi, en étant occupés d'une manière qui satisfait leurs besoins, les enfants sont moins portés à déroger des attentes comportementales demandées (Gaudreau, 2017).



Image d'enfilage.

Image de Construction spéciale.

Image de Construction en bois.

Apprentissages observés chez des enfants au préscolaire ayant vécu la détente active

L'analyse nous montre que la régulation des comportements par l'adulte est au cœur de la gestion ainsi que de l'expérience des deux détentes. Toutefois, les apprentissages sont plus poussés en ce qui a trait à la détente active. En effet, comme observé ci-haut, celle-ci permet aux enfants de s'autoréguler en plus de mobiliser plusieurs autres compétences. Par exemple, les bacs de motricité (images ci-haut) permettent aux enfants d'exercer des apprentissages liés à la motricité fine. L'enfant est amené à utiliser les muscles de ses doigts et de ses mains pour faire des mouvements précis tels qu'enfiler, insérer, superposer, etc. (Côté, 2019). De plus, les bacs de motricité offrent une panoplie d'activités qui permettent de développement cognitif de l'enfant. Notamment à l'image de l'enfilage, l'enfant peut poursuivre une suite logique (PFEQ, 2021) en créant un collier. D'un autre côté, les représentations de construction spéciale et celle de bois permettent au jeune de « combiner des objets ou des figures pour en créer des nouvelles » (PFEQ, 2021). Au contraire, la détente traditionnelle fait davantage référence l'autorégulation des comportements puisque les enfants sont contraints à des règles qui ne conviennent pas à leurs besoins.

La détente active permet également le développement du domaine affectif et social des enfants. En effet, l'apprenant se doit d'être autonome dans la découverte et dans le choix de ses détentes afin de bien répondre à ses besoins. Par rapport au côté social de la relaxation, celle-ci se déroule, d'une manière ou d'une autre, en groupe classe.

L'enfant se doit donc de réguler son comportement afin de respecter la bulle de ses camarades. Pour se faire, il se doit de respecter les règles de détente instaurer par l'enseignante et le groupe (PFEQ, 2021).

La détente active permet donc à l'enfant d'« expérimenter différentes façons de se détendre » (PFEQ, 2021), comme prévu, mais également de toucher à différents domaines du développement global de l'enfant.

Conclusion

En conclusion, la détente active semble beaucoup plus bénéfique pour l'enfant, pour son développement global, qu'une détente traditionnelle. Les impacts positifs sont donc nombreux pour une classe qui décide d'exploiter ce genre de relaxation. Les aspects de cette pratique touchent également la gestion de classe. En effet, l'enseignant qui choisit la détente active se doit d'instaurer une routine et de l'aborder de manière concrète et proactive avec ses élèves (Gaudreau, 2017). Ces préventions ont pour effets de diminuer la gestion des comportements d'indiscipline puisque l'enfant sait à quoi s'attendre et anticipe les agissements à adopter (Bazinet, 2011). La détente active diminue donc la gestion des comportements indésirés pour augmenter le temps de soutien aux apprentissages.

Références

- Bazinet, N. (2011). La relaxation, à passer au suivant. *Revue préscolaire*, 49. (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). https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Benson, H. (1976). *The Relaxation Response*. Avon
- Côté, S. (2011). La détente, chacun à sa façon. *Revue préscolaire*, 49. (3). https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Côté, S. (2019). 4 à 5 ans : La motricité fine. *Naître et grandir*. <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/3-5-ans/developpement/4-5-ans/fiche.aspx?doc=ik-naître-grandir-enfant-4-5-ans-motricite-fine#:-:text=Le%20d%C3%A9veloppement%20de%20la%20motricit%C3%A9%20fine%20signifie%20que%20l'enfant,de%20manipuler%20de%20petits%20objets.>
- Couzon, N. (2019). Quand sieste et réussite scolaire vont de pair. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2019/08/quand-sieste-et-reussite-scolaire-vont-de-pair/>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malenfant, N. (2019). La relaxation par le jeu. *Naître et grandir*. https://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3-ans/jeux/fiche.aspx?doc=relaxation-par-jeu
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (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
- Thibodeau, C. & Coulombe, M. (2009). Comprendre et réguler ses émotions. Repéré à <https://www.aide.ulaval.ca/psychologie/textes-et-outils/developpement-personnel/comprendre-et-reguler-ses-emotions/>
- Thibodeau, C. & Coulombe, M. (2011). Régulation émotionnelle : améliorer son coffre à outils. Repéré à <https://www.aide.ulaval.ca/psychologie/textes-et-outils/developpement-personnel/regulation-emotionnelle-ameliorer-son-coffre-a-outils-copy/>
- Tomlinson, C. & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Wintrebret, H. (2003). *La relaxation de l'enfant*. France, Paris : Éditions L'Harmattan.

LA DÉTENTE AU PRÉSCOLAIRE : DIFFÉRENTS BESOINS CHEZ LES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

KARINE LABONTÉ



Introduction

Vous êtes une nouvelle enseignante dans une classe de préscolaire 5 ans. Vous avez observé que vos élèves semblent souvent fatigués et qu'ils ont besoin d'un moment de détente. Quelques élèves viennent même vous voir pour vous dire qu'ils sont fatigués. Dès le début de l'année, vous planifiez une détente couchée sur couverture pour répondre aux besoins et aux demandes des élèves. Cependant, malgré les signes de fatigue et les demandes des élèves pour se reposer, peu d'élèves profitent de ce moment de détente. À tous les jours, Olivier vient vous voir en vous mentionnant qu'il est fatigué. Mais, lorsque c'est le moment de la détente, vous observez qu'il parle avec son ami Maxime et qu'il ne profite pas du moment de la détente pour se reposer. Plus loin, vous voyez Mila qui ne fait que gigoter sur sa couverture et qui se lève souvent pour aller aux toilettes. Vous vous questionnez donc sur la période de détente et comment vous pourriez l'adapter pour que vos élèves puissent en bénéficier le plus possible. En tant que nouvelle enseignante, vous ne savez pas trop quoi faire. Vous vous demandez donc comment vous pourriez rendre le moment de détente plus bénéfique pour les apprentissages et le bien-être de vos élèves et ainsi le rendre plus ludique. Alors, comment amener les enfants à identifier quelles façons répondent davantage à leurs besoins de repos?

D'abord, il faut souligner que la détente est un élément qui fait partie du nouveau programme de l'éducation préscolaire. Elle est une composante du domaine physique et moteur, dans l'axe de développement des saines habitudes de vie, plus précisément dans la composante « Expérimenter différentes façons de se détendre » et il est possible aussi de la classer dans la composante « reconnaître ses besoins » (Ministère de l'Éducation, 2021). Il est donc essentiel, voir primordial, de prévoir des périodes de détente à l'éducation préscolaire. La formulation de la composante nous confirme donc que la détente n'est pas nécessairement une sieste couchée et qui oblige l'enfant à dormir. Cependant, il n'existe aucune réglementation émise par le PFEQ ou le ministère entourant les moments de détente ou de sieste à l'éducation préscolaire, surtout en ce qui concerne l'encadrement spécifique de ce moment. Toutefois, il est recommandé de garder une période de repos dans la journée et de passer ce moment à lire ou à se détendre (Société canadienne de pédiatrie, 2017). Cette période de relaxation (ou détente) est d'une durée d'environ 20 minutes et elle a « pour effet de permettre aux enfants de se reposer, de faire le plein d'énergie et de se centrer sur leur ressenti » (Bazin, 2011, p.16). La période de relaxation se fait généralement au retour du dîner (Charron et al., 2021, p.199).

Dans les écoles et surtout à l'éducation préscolaire, les élèves ont différents besoins que nous devons respecter en tant qu'enseignant et enseignante. Nous devons adapter notre horaire pour que les besoins de tous soient comblés. Quelques enfants ont davantage besoin de dormir lors de la détente, mais d'autres ne voient pas l'intérêt de se reposer. Il est donc essentiel de respecter ces besoins et de trouver un juste milieu. Selon Dominique Petit, coordonnatrice du Canadian Sleep and Circadian Network et agente de recherche au Centre d'études avancées en médecine du sommeil de l'hôpital du Sacré-Coeur de Montréal, à l'âge de 5 ans, il peut y avoir encore de 25 à 50% des enfants (entre 5 à 10 enfants par classe) qui auraient encore besoin de faire une sieste dans la journée (Kutlu, 2018, par.12). Il est donc nécessaire de s'adapter aux besoins de notre groupe (Gruber, 2020) et ainsi être flexible et varier les différentes techniques de relaxation pour répondre aux besoins de tous.

« La relaxation a pour effet de permettre aux enfants de se reposer, de faire le plein d'énergie et de se centrer sur leur ressenti ».



Crédit photo : THINKSTOCK

La relaxation : Une définition et ses bienfaits pour les enfants.

Selon Isimat-Mirin (2007), la relaxation amène la personne dans un état entre la somnolence et le sommeil. C'est un processus dans lequel le corps se détend consciemment ou inconsciemment. À l'âge de l'éducation préscolaire, tel que mentionné précédemment, les enfants ne sont plus obligés de faire une sieste. Cependant, il est toujours bénéfique pour eux d'avoir un moment pour se ressourcer et reprendre leur énergie afin de continuer la journée. La relaxation permet de relâcher consciemment toutes les tensions des nerfs et des muscles dans le but de relaxer le corps et le mental de l'individu (Sébire & Pierroti, 2013). Ainsi, le but principal de la relaxation consiste au fait de « détendre chacune des parties du corps et de se centrer sur la respiration » (Bazinet, 2011, p.15). Ce moment va donc, chez l'enfant, « [engendrer] un état physique de profonde détente qui entraîne des changements tant physiques qu'émotionnels en réponse au stress » (Bazinet, 2011, p.15).

On peut donc constater que la relaxation est un outil essentiel qui permet de rassurer, sécuriser l'enfant et qui lui permet aussi de développer ses capacités d'attention et de concentration. Elle permet aussi à l'enfant de trouver une stabilité intérieure qui l'aidera à mieux construire son identité, ainsi que de 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). En effet, la détente prévient ou diminue le stress de l'enfant, elle améliorera sa qualité de sommeil, elle diminuera son anxiété et elle améliorera sa concentration (succès scolaire, 2019). De ce fait, apprendre la relaxation aux enfants comporte plusieurs bienfaits sur son développement global et pour sa santé.

« La relaxation est un outil essentiel qui permet de rassurer, sécuriser l'enfant et qui lui permet aussi de développer ses capacités d'attention et de concentration »

L'expérimentation de différentes techniques de relaxation : une pratique gagnante!

Tel que mentionné précédemment, il est primordial, en tant qu'enseignant, de bien connaître ses élèves et leurs différences individuelles. Nous pouvons ainsi offrir à nos élèves différents moyens de se détendre qui répondent à leurs besoins (Côté, 2011). Il est donc essentiel « d'outiller l'enfant avec des exercices pratiques et concrets, lui montrer comment faire et lui donner des trucs bien adaptés à ses capacités, à ses connaissances et à ses champs d'intérêts » (Gendron, 2011, p.22)

En exposant les enfants à différentes techniques de relaxation, ils auront la possibilité de choisir une technique qui leur convient le mieux pour se détendre et ainsi répondre à leurs besoins de repos (Garcia Sabaté, 2011).

Les techniques peuvent être variées et simples. Il suffit de permettre à l'enfant de se détendre et d'être davantage apte à apprendre pour le reste de la journée ou pendant les moments suivants la détente. Ce moment peut donc prendre différentes formes, au choix de l'enseignante et de l'enfant lorsque c'est possible. En effet, l'enfant peut décider de se coucher pour dormir, prendre un livre et le regarder, écouter une histoire audio, dessiner un mandala, faire du yoga, réaliser des massages, jouer à un jeu calme, etc... (Charron et al., 2021, p.199)

Dans le contexte de mon stage, les élèves se disaient toujours fatigués, mais ils ne profitaient pas assez du moment de détente pour reprendre leur énergie. Il m'est alors venu l'idée d'expérimenter différentes techniques pour en constater l'impact sur eux, entre autres sur leur comportement et sur leurs apprentissages.

Je leur fournissais aussi des autoévaluations après chaque technique apprise pour en connaître leur appréciation et leur sentiment à la suite de l'expérimentation. J'ai expérimenté avec les élèves 6 techniques différentes et le projet s'est échelonné sur 3 semaines. J'expérimentais donc avec les élèves une technique aux deux jours.

« Ils auront la possibilité de choisir une technique qui leur convient le mieux pour se détendre et ainsi répondre à leurs besoins de repos »

Tableau 1. Techniques apprises aux élèves	
Fabrication d'une balle de stress	Fait au début des 3 semaines du projet. Les élèves choisissaient entre de la farine, des petites roches et du riz. Ils remplissaient ensuite leur balloune. Ils pouvaient l'utiliser à n'importe quel moment de la journée, lorsqu'ils en ressentaient le besoin. L'adulte a préalablement expliqué comment bien utiliser la balle de stress.
Mandala ou casse-tête	Possibilité de choisir entre le coloriage d'un mandala ou de faire un casse-tête. Le tout se déroule en silence. Ils pouvaient choisir un endroit dans la classe pour faire leur activité (en dessous des tables, à leur place, coin calme, etc...)
La méditation	Choix de deux méditations différentes conçues pour les enfants. Fait à l'aide de vidéos Youtube.
La visualisation	Une journée de visualisation a été réalisée à l'aide d'une vidéo Youtube, dans laquelle une histoire est racontée et les élèves doivent l'imaginer dans leur tête. L'autre visualisation s'est faite à partir de cartes. L'enseignante lisait des mises en situation et les élèves devaient les reproduire par des mouvements ou dans leur tête.
Le yoga	Apprentissage de mouvements de yoga par des cartes. Les élèves reproduisent les mouvements à la suite de l'exemple de l'adulte. La deuxième journée a été faite à l'aide d'une vidéo tirée de Youtube dans laquelle les élèves devaient reproduire les mouvements en même temps que les enfants à l'écran.

L'importance de l'autoévaluation

Pour amener les enfants à mieux comprendre ce que les différentes techniques de relaxation leur apportent et ainsi choisir la meilleure pour eux, il est important d'amener les élèves à autoévaluer leur appréciation et leur sentiment à la suite de chacune des expérimentations. Pour amener les enfants à s'autoévaluer, il est essentiel de comprendre qu'ils doivent savoir comment s'autoévaluer, de même qu'à quel moment il est nécessaire de le faire (McCallum, 2018). Une fois cette capacité d'autoévaluation acquise, les enfants pourront travailler sur eux, tout en développant leur esprit critique (Lorthoir, 2016). Cela fera en sorte que les enfants pourront choisir la bonne technique de relaxation selon leurs préférences et leurs intérêts.

L'autoévaluation est donc un outil essentiel pour amener les enfants vers l'autonomie de la pensée. En plus de favoriser la rétroaction, l'autoévaluation provoque une remise en question de ses réussites et de ses échecs, ce qui permettra de prendre des décisions éclairées et d'y trouver des solutions (Lorthoir, 2016). C'est pourquoi il devient nécessaire de favoriser l'autoévaluation dès que possible afin de permettre une meilleure autonomie aux enfants (Lorthoir, 2016).

Exemple d'autoévaluation proposée aux élèves

Nom : _____



Massages



J'aime les massages :






Je me sens... :

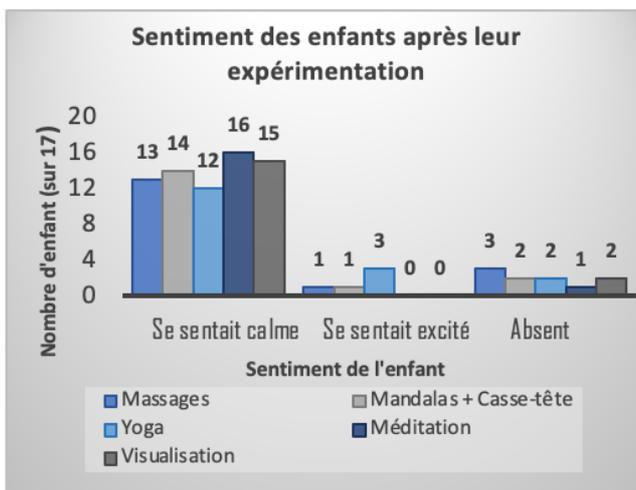
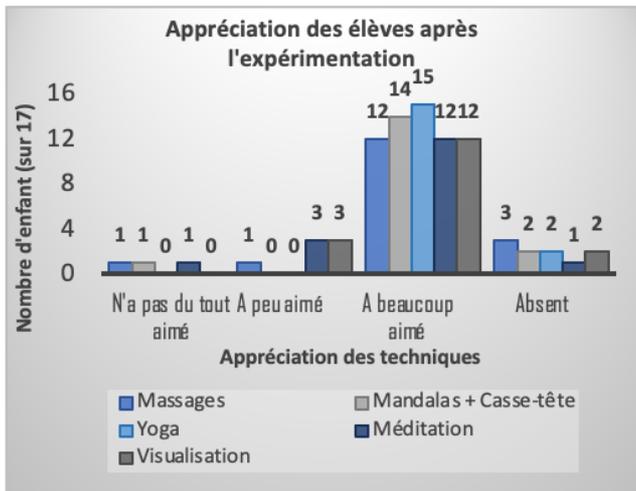



J'aime mieux... :




Rétroaction des enfants sur les techniques de relaxation : leur appréciation et leur sentiment.

Les différentes techniques que j'ai enseignées à mes élèves durant mon stage semblent avoir été bénéfiques pour eux. En effet, j'ai observé que les élèves semblaient vraiment intéressés et qu'ils participaient beaucoup mieux que lors d'une détente couchée. J'ai aussi remarqué que les élèves aimaient avoir le choix parmi les multiples propositions. Je tentais de laisser 2 choix aux élèves : choix des objets, choix de la technique (Casse-tête ou colorier un mandala), choix de la vidéo pour la visualisation ou la méditation, etc. Dans les tableaux qui suivront, vous verrez les résultats des enfants aux questions d'autoévaluation sur l'appréciation de chacune de techniques apprises ainsi que leur sentiment après chacune d'elles pour en comprendre l'impact sur eux-mêmes.



Constats à la suite des autoévaluations des enfants

Comme on peut le voir dans les deux tableaux, les activités de relaxation ont été bien appréciées par le groupe en général. On peut constater que les cinq activités ont été fortement appréciées. Par mes constats, j'ai aussi pu observer que ce ne sont pas toujours les mêmes enfants qui ont mentionné ne pas avoir aimé les activités. Ce sont des élèves différents pour la plupart des activités, ce qui peut prouver que certaines activités de relaxation ne sont pas appréciées par tous, d'où l'importance d'en proposer plusieurs.

Selon les autoévaluations des enfants, c'est l'activité du yoga qui aurait été davantage excitante pour eux, entre autres pour 3 enfants sur 15. Malgré le fait qu'il se sont sentis excités à la suite de l'expérimentation, un seul d'entre eux a mentionné ne pas avoir aimé cette activité. Donc, il est possible de constater que le yoga est une activité qui a généralement été appréciée, mais qui peut parfois être plus excitante pour certains. Tous les enfants du groupe ont aimé expérimenter le yoga.

Par la suite, concernant l'activité des mandalas et des casse-têtes, elle s'est avérée être une expérimentation appréciée de la quasi-totalité des enfants (14 sur 15 élèves présents).

Un seul n'a pas apprécié, mais il a tout de même mentionné s'être senti calme à la fin de l'expérimentation. Le seul élève qui a mentionné s'être senti excité à la fin de l'activité m'a expliqué que c'est surtout parce qu'il était content de faire cette activité et que ça l'avait excité.

La méditation est une des activités qui a été le moins appréciée (3 sur 15) avec celle de la visualisation. Cependant, elle a été une des activités les plus relaxantes selon eux. Les enfants ont exprimé avoir ressenti un état de calme après l'expérimentation, et ce, pour tous. J'ai aussi questionné à la fin de l'autoévaluation les enfants qui ont dit ne pas avoir aimé cela. Je voulais savoir ce qu'ils n'avaient pas aimé dans la méditation. Les réponses étaient soit parce qu'ils étaient trop fatigués pour bien suivre l'exercice, soit parce que l'activité demandait trop de concentration ou simplement parce qu'ils n'arrivaient à bien se concentrer pour la réaliser.

Concernant l'activité des massages, nous pouvons constater que c'est une activité qui a été fortement appréciée (12 sur 14). Elle a aussi été relaxante pour eux, puisque 13 enfants sur 14 ont dit se sentir calmes après avoir fait ou reçu les massages. Le seul qui n'a pas aimé les massages m'a expliqué pourquoi et m'a mentionné que c'est parce qu'il n'aimait pas en recevoir dans son dos, que ça l'agaçait. C'est aussi cette même personne qui a mentionné être excité, puisqu'elle n'avait pas aimé cela et qu'elle ne s'était pas du tout sentie calme après les massages. Dans les deux techniques de massage enseignées, 8 enfants sur 14 ont préféré celle sans objet, tandis que 6 enfants sur 14 ont préféré celle avec les objets, et ce, peu importe l'objet utilisé.

La dernière activité fut celle de la visualisation. Ce fut une des activités de relaxation un peu moins appréciée par certains enfants (3 sur 15). La majorité a donc apprécié expérimenter cette technique, malgré qu'elle soit un peu plus complexe. Cependant, tous les enfants présents (15 sur 15) se sont sentis calmes après avoir expérimenté cette technique, bien que certains aient moins apprécié l'activité. Donc, on peut en constater que c'était une activité appropriée aux besoins de relaxation des enfants de mon groupe, puisqu'ils se sont sentis calmes à la fin de l'expérimentation.

Selon mes observations, je peux constater que mon groupe a très bien participé aux différentes activités de relaxation et qu'une très grande majorité semble avoir apprécié ce que je leur ai proposé. En général, j'ai observé que les activités de la méditation et de la visualisation ont été les plus difficiles à réaliser par les enfants en raison de la concentration que ça leur demandait. Ces techniques de relaxation ont tout de même été appréciées par le groupe et les enfants ont tout de même ressenti un bien-être et je pouvais voir qu'ils étaient plus détendus qu'avant l'expérimentation. L'activité des massages et celle du coloriage des mandalas a vraiment permis aux enfants de se calmer et de profiter du moment. Les enfants étaient silencieux et j'ai pu observer qu'ils étaient beaucoup plus calmes à la suite de ces activités et beaucoup plus disposés aux apprentissages qui suivaient ce moment de relaxation. Le yoga a aussi été une activité réussie et qui a permis aux enfants de se détendre. J'ai observé qu'ils étaient très concentrés pour bien reproduire les mouvements.

Le groupe était davantage attentif aux consignes et le climat de classe était beaucoup plus calme après ce moment de zénitude.

On peut donc constater, de manière générale, que les enfants ont ressenti un sentiment de détente, de bien-être et de sérénité. Les techniques enseignées aux enfants ont donc été bénéfiques pour leurs apprentissages. Cela leur a aussi permis d'apprendre à se détendre au moment opportun et lorsqu'ils en ressentent le besoin. Ce fut donc une expérience réussie et qui a permis aux enfants de s'outiller lorsqu'ils auront besoin d'un moment plus calme et de se détendre lorsque ce sera le moment de la relaxation.

Conclusion

Pour conclure, malgré le peu de temps que j'avais pour expérimenter les différentes techniques, il aurait été intéressant, pour pousser davantage la réflexion et l'autoévaluation des enfants, d'avoir un temps pour les laisser choisir leur technique préférée et les laisser l'expérimenter seul durant la période de relaxation. Cela aurait aussi permis d'observer davantage les différents impacts sur eux et sur leur état d'esprit durant la journée. Il aurait aussi été possible d'observer l'impact que la relaxation aura sur les apprentissages des enfants. Il pourrait également être intéressant de varier les moments de la relaxation dans la journée, pour voir si ces différents moments peuvent avoir un impact sur les apprentissages des enfants et si la période a un impact sur leur comportement.

Donc, pour résumer mes observations et constats, il semblerait que la séance de relaxation soit profitable à tous les enfants, peu importe s'ils ont apprécié ou non le moment de détente. Ces périodes de détente reformulées ont été fortement appréciées par les enfants de ma classe de stage. Plusieurs élèves me mentionnaient même avoir apprécié ces moments. J'ai même observé que certains enfants réutilisaient des techniques apprises durant les jeux libres ou lorsqu'ils en ressentaient le besoin. Par exemple, ceux qui ont apprécié les moments de massages retournaient dans le coin calme où tous les objets que nous avons utilisés étaient mis à leur disposition et ont repris les techniques que nous avons apprises. Le constat est donc encourageant, voyant que les enfants réutilisent les techniques de relaxation apprises auparavant et qu'ils semblaient ressentir un certain bien-être à la suite des séances.

Il est aussi nécessaire de mentionner qu'il existe plusieurs autres techniques permettant la relaxation. Celles qui ont été présentées dans cet article ne représentent qu'une petite portion d'activités de relaxation. J'ai également, avec les enfants, fabriqué une balle de stress qu'ils ont pu utiliser tout au long des 3 semaines d'expérimentation. C'est un outil qui a semblé s'avérer positif pour plusieurs d'entre eux. Certains l'utilisaient surtout pour se concentrer ou même pour se calmer lorsque c'était nécessaire. Tous ont pu la rapporter à la maison à la fin des semaines et ils ont eu la possibilité de l'utiliser aussi à la maison. Il est aussi possible d'expérimenter d'autres techniques de relaxation, comme la lecture seul, la lecture à 2, le bain de soleil, etc., tout en gardant dans l'idée qu'au début de l'année scolaire certains enfants auront besoin de faire une sieste régulière, mais que ce n'est pas le cas pour tous.

En terminant, il est intéressant d'impliquer les parents dans ce genre de projet, en assurant une continuité entre les apprentissages de l'école et la maison. Plusieurs parents nous mentionnaient que leur enfant éprouvait des difficultés à s'endormir le soir. Alors, pour les aider, j'ai fabriqué un porte-clé avec les techniques apprises et des idées de vidéo à utiliser à la maison pour favoriser une meilleure relaxation chez leur enfant. Il serait ainsi pertinent de communiquer fréquemment avec les parents pour observer les effets à long terme de la relaxation lorsque les différentes techniques sont utilisées à l'école et à la maison. Pour aller un peu plus loin, si certains voulez expérimenter avec des enfants différentes techniques de relaxation, je vous propose quelques ouvrages qui peuvent être pertinents à utiliser avec les petits : Mon premier livre de yoga des auteures Sophie Martel, Marie-Hélène Tapin et Isabelle Charbonneau des éditions Enfants Québec, l'album « J'apprends à me détendre » de Bertha Garcia Sabaté aux éditions Héritage Jeunesse et Mon premier livre de massage de Dominique Dumont et Isabelle Charbonneau des éditions Dominique et compagnie.

Références

- Bazinet, N. (2011). La relaxation, à passer au suivant. Revue préscolaire. Dossier : La relaxation. 49 (3). 14-16. 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. Dossier : La relaxation. 49 (3). 3. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M., et St-Jean, C., (2021). L'organisation temporelle et les situations de développement et d'apprentissage à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Leher, J., Boudreau, J., et Jacob, E, L'éducation préscolaire au Québec : fondement théoriques et pédagogiques. (P.187 à 203). Presse de l'Université.
- Côté, S. (2011). La détente : Chacun à sa façon. Revue préscolaire. Dossier: La relaxation. 49 (3). 12-13. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Dumont, D et Charbonneau, I., (2016). Mon premier livre de massage. Éditions Dominique et compagnie.
- Garcia Sabaté, B. (2011). J'apprends à me détendre : Parlons de relaxation. Édition Héritage jeunesse.
- Gendron, P. (2011). Relaxer = mission impossible ??? Revue préscolaire. Dossier : La relaxation. 49 (3). 21-22. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v49_n3.pdf
- Gruber, R. (2020). Sommeil et enfant: données scientifiques. Douglas, centre de recherche. <https://douglas.research.mcgill.ca/fr/sommeil-et-enfant-donnees-scientifiques>
- Isimat & Mirin (2007). Se détendre pour mieux apprendre. Accompagnement de l'élève à l'école, à la maison. Lyon : Chronique sociale. 133 pages, cité dans Cretin, E, 2019.
- Kuthu, N. (2018). La sieste à la maternelle devrait-elle être obligatoire? La Presse. <https://www.lapresse.ca/vivre/famille/rentree-scolaire/201808/23/01-5194039-la-sieste-a-la-maternelle-devrait-elle-etre-obligatoire.php>
- Lorthoir, M. (2016). L'évaluation et l'auto-évaluation en maternelle, vers un apprentissage de l'autonomie. [Mémoire de recherche, UNIVERSITÉ D'ORLÉANS-ESPE]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01657483/document>
- Martel, S., Tapin, M-H., et Charbonneau, I., (2021). Mon premier livre de yoga. Éditions Dominique et compagnie.
- McCallum, D. (2018). La rétroaction au cœur de la classe : Pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves. Édition Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (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
- Sébine & Pierroti (2013). Pratiques corporelles de bien-être. Paris éditions. 157 pages, cité dans Cretin, E, 2019.
- Société canadienne de pédiatrie. (2017). De saines habitudes de sommeil pour votre bébé et votre enfant. Soins de nos enfants. https://soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/pregnancy-and-babies/healthy_sleep_for_your_baby_and_child
- Succès scolaire. (2019, 3 juin). Les bienfaits de la relaxation sur les enfants. Succès scolaire. <https://www.succescolaire.ca/blogue/les-bienfaits-de-la-relaxation-sur-les-enfants/>



Langage oral et écrit

Préscolaire

A

B

C

EXPLOITER LES THÉMATIQUES EN CLASSE POUR DÉVELOPPER LE VOCABULAIRE DES ENFANTS

CLARA LESSARD



Introduction

Depuis les dernières années, de plus en plus de classes d'éducation préscolaire au Québec utilisent les thématiques. Les thèmes les plus souvent abordés sont liés aux fêtes ou aux éléments du calendrier. Les pommes, l'Halloween et Noël en sont de bons exemples. D'autres enseignants choisissent plutôt de travailler des sujets allant au-delà des célébrations comme les abeilles, le pain et les pirates. Une thématique se définit donc comme un sujet, souvent tiré des intérêts des enfants ou d'événements, autour duquel s'arriment des activités d'enseignements et d'apprentissage. Les sujets exploités permettent une intégration des contenus et sont habituellement abordés de deux à quatre semaines dans les classes. De fait, l'approche thématique facilite la planification du matériel et des divers contextes comme les ateliers, les réseaux littéraires et les jeux symboliques (Raby et Morin, 2016). En revanche, mis à part l'avantage organisationnel et les décors de style Pinterest qu'il est possible de créer, comment peut-on exploiter les thématiques pour qu'elles soient réellement favorables au développement des enfants ? Peuvent-elles être un levier au programme-cycle du préscolaire ? Y a-t-il des bienfaits sur le plan du développement langagier, notamment au niveau du vocabulaire ? Je tenterai de répondre à ces questions dans le présent article.

Pourquoi développer le vocabulaire à l'éducation préscolaire ?

Selon Fisher et Doyon (2012), il faut placer le développement langagier au centre de nos préoccupations puisque communiquer est la base de la vie en société et un prédicteur de la réussite éducative de chaque enfant. De plus, le langage oral est préalable à l'apprentissage de l'écriture tant intuitive que scolaire. Finalement, « [...] l'enfant de cinq ans n'a pas fini d'apprendre à parler : il importe donc de consolider et de faire progresser les compétences langagières de chacun. » (p.34)

Le programme-cycle de l'éducation préscolaire aborde également plusieurs aspects à travailler dans le domaine langagier, plus précisément au niveau de la composante Élargir son vocabulaire (MELS, 2021, p.43). Voici une liste de certaines manifestations que nous devrions observer en classe :

- réutiliser du nouveau vocabulaire dans les jeux symboliques;
- utiliser un vocabulaire de plus en plus précis pour désigner des objets, des actions ou des émotions ;
- regrouper des mots qui ont des liens entre eux (ex.: construire un réseau d'idées);
- découvrir de nouveaux mots par des interactions et diverses lectures ;
- utiliser des mots connus ou nouveaux dans différentes situations de communication.

Le vocabulaire est donc un enjeu important à l'éducation préscolaire puisqu'il est le socle de plusieurs autres apprentissages (Parent et Bouchard, 2020).

Et comment ?

Selon les recherches de Dockrell et ses collaborateurs (2015), il existe trois dimensions qui permettent de soutenir le vocabulaire à l'éducation préscolaire : l'environnement physique et les contextes d'apprentissage, les occasions d'apprentissage ainsi que les interactions langagières. Premièrement, **l'environnement physique** (ex. présence d'un coin rassemblement dans le local) **et les contextes d'apprentissage** (ex. moments de causeries) influencent le développement langagier. Effectivement, plus les élèves ont des lieux et des moments pour échanger, plus ils sont amenés à prendre la parole et donc à développer leur structure langagière. D'ailleurs, selon les observations de Parent et Bouchard (2020), certains contextes de classe seraient plus propices pour des interventions de la part de l'enseignant. Ainsi, les moments de jeux symboliques de même que les lectures interactives ou les causeries offriraient de belles occasions pour répéter les propos de l'enfant, les reformuler, les complexifier, etc. Deuxièmement, les **occasions d'apprentissage**, comme la lecture d'albums jeunesse, permettent aux élèves d'acquérir un vocabulaire plus riche. De fait, plus les livres contiennent un vocabulaire et une syntaxe soutenus, plus les élèves auront la chance d'apprendre de nouveaux mots. Le choix du matériel est donc un élément fondamental dans les classes. En effet, « [...] plus le matériel qui est mis à la disposition des enfants leur permet de discuter et d'échanger (ex. du matériel permettant d'écrire ou de lire, des coins de jeux enrichis), plus leurs échanges contiennent des mots précis et plus les enfants semblent motivés à prendre la parole. » (Allen, April et Bouchard, 2020, p.5.) Troisièmement, les **interactions langagières** sont également un moyen d'enrichir le vocabulaire des élèves. Plus les adultes interagissent avec les enfants et leur posent des questions, comme mentionné plus haut, plus les réponses de ces derniers seront complexes. Par exemple, l'adulte peut agir comme un cojoueur lors des jeux ou encore poser des questions ouvertes afin de favoriser le dialogue et l'utilisation de vocabulaire précis (Dockrell et al., 2015)

« [...] plus le matériel qui est mis à la disposition des enfants leur permet de discuter et d'échanger (ex. du matériel permettant d'écrire ou de lire, des coins de jeux enrichis), plus leurs échanges contiennent des mots précis et plus les enfants semblent motivés à prendre la parole. » (Allen, April et Bouchard, 2020, p.5.)

Image 1 : Coin scientifique



Un projet mis en place pour développer le vocabulaire des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans

Lors de mon stage 4, à l'éducation préscolaire 5 ans, j'ai travaillé autour de quatre thématiques, soit les pommes, l'Halloween, les super-héros ainsi que Noël. Celles-ci ont été développées à partir des dimensions de Dockrell et ses collaborateurs (2015), c'est-à-dire que les activités, les discussions, le matériel mis à la disposition des élèves ainsi que mes interventions langagières étaient en lien avec la thématique choisie (ex. coin symbolique, matériel, sujets de causeries, ateliers, etc.). Afin de pouvoir rendre compte de mon projet, seules les retombées de la thématique des pommes seront présentées. Toutefois, tous les sujets ont été traités de la même façon. Au début de chacune des thématiques, les élèves nommaient tout ce qu'ils connaissaient du sujet. Je notais leurs réponses au tableau afin de produire une carte conceptuelle. À ce moment, les coins, les albums jeunesse et autres activités n'avaient pas été présentés. De fait, je pouvais voir les connaissances initiales du groupe. Dès le jour suivant, j'aménageais la classe, apportais du nouveau matériel et présentais les diverses situations d'apprentissage au groupe. Chacune des thématiques a été exploitée environ trois semaines.

Les élèves ont été amenés à développer le vocabulaire lié à la thématique (ex. les pommes) dans différents contextes. Dans la classe, on retrouvait un coin scientifique informel, soit un espace pour manipuler et observer les différentes parties de la pomme, dont un modèle en feutrine, le tout soutenu par des affiches et documentaires préalablement présentés (voir image 1). De plus, j'ai mis sur pied un réseau littéraire gravitant autour de ce sujet. Plusieurs albums ont été lus, dont « Gâteau aux pommes » (voir image 3). Les enfants ont aussi eu la chance de jouer dans un coin symbolique nommé Pépins de pomme, soit un kiosque de produits du verger. Dans cet espace de jeux, les enfants pouvaient vendre divers produits; compotes, beignes, tartes, jus, etc. Ils avaient également des tableaux blancs pour écrire les spéciaux du jour ainsi que des étiquettes pour identifier la marchandise (voir image 2). Une autre activité proposée en lien avec la thématique était une dégustation structurée.

Les enfants devaient goûter plusieurs variétés de ce fruit afin de choisir laquelle ils préféreraient. Ce fut l'occasion, en début de thématique, d'observer l'intérieur des pommes, de comparer leur chair, leur pelure, leur goût, etc. J'ai aussi, lors de cette période, questionné les enfants sur la façon dont poussent les pommes. Mes jeux transitoires, tel « J'ai... Qui a ? », mes bacs sensoriels ainsi que mes ateliers étaient également liés à la thématique travaillée. Par exemple, les élèves ont été amenés à concevoir des tartes aux pommes en pâte à modeler ou encore à dénombrer des pépins de pommes. Finalement, pour conclure le thème, les élèves ont été invités à cuisiner du beurre de pommes; peler les pommes à l'économe, les couper en morceaux, les faire cuire, etc.

Image 2 : Le marché Pépins de pomme



Analyse des retombées de la mise en place de ces contextes

Connaissances	Date du cercle de discussion	Mots mentionnés	Résultats
Initiales	13 septembre 2021	-Tarte -Chocolat -Gâteau -Croustade -Crêpes -Cœur	6 mots *6 élèves sur 14 ont parlé. Donc, 43% des élèves connaissaient un mot en lien avec la thématique.
Finales	24 septembre 2021	-Cœur -Mouche -Pédoncule -Chair -Tartes aux pommes -Pépins de pomme -Noyaux -Jus -Croustade -Pommier -Fleurs -Peau	12 mots *12 élèves sur 14 ont parlé. Donc, 86% des élèves connaissaient un mot en lien avec la thématique.

Il est possible de constater que les diverses activités mises en place ont grandement permis de développer le vocabulaire de mes élèves de stage. Le tableau ci-haut en témoigne. Avant les premières activités, seulement 6 élèves sur 14 ont été en mesure de me nommer un mot en lien avec les pommes. Tous les mots mentionnés, même lorsque le lien direct avec le sujet était plus difficile, étaient inscrits (ex. « chocolat » et « crêpes »). Les idées des élèves portaient majoritairement sur des recettes réalisées à partir de pommes. En revanche, après les deux semaines d'activités, presque tous les enfants avaient un mot à partager, soit 12 sur 14. Comme on peut le constater, les mots nommés étaient davantage en lien et concernaient plusieurs aspects du fruit; parties de la pomme, produits dérivés, cycle de croissance, etc.

Retombée sur les enfants

La thématique choisie a permis de travailler un sujet en profondeur et d'utiliser à maintes reprises le vocabulaire découvert lors des lectures, des activités exploratoires ou des ateliers. De même, puisque le matériel était propice aux échanges (ex. albums, coin symbolique enrichi, etc.), les élèves ont pu tisser des liens entre les mots et leur signification en observant les pommes, en les manipulant, en les cuisinant, etc. Si le sujet n'avait été abordé qu'une seule fois en classe, il aurait été plus difficile pour les enfants de créer des liens ou de réinvestir les contenus appris. Ainsi, on peut voir que l'approche thématique a permis d'augmenter davantage le vocabulaire des enfants tout en favorisant l'exploitation de plusieurs éléments du programme-cycle à l'éducation préscolaire, dont « découvrir de nouveaux mots par la littérature jeunesse », « utiliser les mots appris lors des diverses activités dans ses interactions » de même que « réutiliser le vocabulaire lors des jeux symboliques » (MELS, 2021, p.43). Bref, l'environnement physique et les contextes d'apprentissage, les occasions d'apprentissage et les interactions langagières favorisent, lorsque ces dimensions tournent autour d'une thématique, une augmentation significative du champ lexical d'un groupe.

L'approche thématique n'a pas seulement eu des effets sur le groupe de façon générale. Elle a aussi permis des améliorations significatives chez certains élèves. En effet, puisque les enfants ont travaillé le vocabulaire dans plusieurs contextes, cela les a amenés à développer du sens autour des mots. Ils ont donc plus que travaillé le domaine langagier du programme-cycle, ils ont aussi développé des aspects de leur domaine cognitif, tels que se questionner, émettre des hypothèses, expliquer à leur façon le phénomène de la croissance des pommes, manipuler, réutiliser ses connaissances dans d'autres contextes, etc. (MELS, 2021) Les extraits ci-bas montrent comment la création de sens autour des mots appris a favorisé l'enrichissement du vocabulaire de deux élèves, pour ne nommer que ceux-ci, le premier par l'accroissement de son champ lexical et la deuxième par un transfert de connaissances avec les raisins de sa collation.

27 septembre 2021: L'orthophoniste, qui suit cet enfant afin de l'aider à mieux exprimer sa pensée, observe une amélioration au niveau du vocabulaire de Milan (nom fictif). Avant les activités thématiques, l'élève ne connaissait que deux mots, soit « pomme » et « arbre ». À la suite d'un jeu de société sur les pommes, en fin de thématique, elle a constaté qu'il connaissait maintenant 21 mots sur les 24 questionnés, amélioration remarquable selon ses propos.

Or, il est possible de voir que la thématique des pommes a permis à cet élève d'élaborer un vocabulaire plus précis pour identifier les éléments liés à ce fruit (MELS, 2021). Il n'utilise plus uniquement des termes génériques comme au début avec « arbre » et « pomme ». Il est en mesure, après seulement quelques semaines, de nommer avec précision, dans le jeu de société de l'orthophoniste, presque tous les termes en lien avec les pommes puisqu'il les a travaillés sous forme de jeu dans différents contextes d'apprentissage afin de leur donner du sens (ex. fleur, pédoncule, chair, etc.).

14 septembre 2021 : Julia (nom fictif) réutilise le vocabulaire des pommes lors de la collation. Elle explique à son amie que ses raisins ont de la chair, un pédoncule (elle pointe la tige qui relie les fruits) et de la pelure. Elle lui dit aussi qu'il n'a pas de mouche en lui pointant la base de l'un des raisins.

Ainsi, l'élève n'a pas simplement mémorisé les termes. Elle a été capable de les transférer, de se les approprier et de les utiliser dans des contextes naturels et signifiants pour elle. Par cette discussion, elle développe, à son rythme, un élément du programme-cycle, soit « utiliser des mots nouveaux dans une nouvelle situation de communication » (MELS, 2021, p.43).

Conclusion

En somme, les thématiques peuvent développer le vocabulaire des élèves, voire le doubler, si elles sont planifiées afin de permettre un réinvestissement quotidien. Ainsi, les coins de jeux, les lectures, les discussions et le matériel doivent tourner autour du sujet choisi afin que les élèves puissent concevoir du sens autour des mots et les réutiliser. Le choix des activités et leur enchaînement, dans le développement des concepts, sont donc à prendre en compte afin de rendre les thématiques pertinentes du point de vue du programme-cycle à l'éducation préscolaire. Ainsi, bien que des aspects positifs, au niveau du langage, aient été observés, tant sur le groupe que sur des élèves en particulier, il serait pertinent, dans un prochain article, de s'intéresser aux retombées de cette approche sur les autres domaines du développement, tels que les domaines affectif et social. Les thématiques peuvent-elles aider les élèves à mieux se connaître ? Favorisent-elles la collaboration entre pairs? Ces questions nécessiteraient une recherche plus approfondie.

Références

- Allen, N., April, J. et Bouchard, C. (2020). Soutenir le développement langagier en CPE lors de certaines routines. *Psychologie préventive*, (52). 3-13.
- Dockrell et al. (2015). Capturing communication supporting classroom : The development of a tool and feasibility study. Repéré à <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>
- Fisher, C. et Doyon, D. (2021). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue Préscolaire*, 50 (2). 34-41.
- Ministère de l'Éducation. (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
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Les contextes de classe pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire 5 ans : quelle est la place du jeu symbolique? *Revue Préscolaire*, 58 (3). 31-33. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP_v58n3.pdf
- Raby, C. et Morin, J. (2016). L'approche thématique et les ateliers à l'éducation préscolaire. Les Éditions CEC.

Image 3 : Réseau littéraire sur les pommes



STIMULER L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT DANS UN CONTEXTE SIGNIFICATIF : LE JOURNAL DE BORD

MARIE-MAUDE SABOURIN-LAFLAMME



Introduction

Nous sommes devant une succursale de la SAQ, mon fils, Zak (2 1/2 ans) regarde l'enseigne du magasin et me dit : « Regarde maman, c'est écrit Zak ! » Je le regarde, étonnée, il a fait des liens avec son prénom : il a reconnu la lettre A, il a probablement observé que le nom était composé de trois lettres, comme le sien, et il a peut-être associé le Z de Zak au S de SAQ. Il y a dans cette anecdote beaucoup plus qu'une mère indignée qui amène son jeune enfant acheter une bouteille de vin. Il s'agit ici d'un tout-petit qui commence déjà, bien avant d'entrer à l'école, à résoudre « l'énigme » que représente pour lui le système d'écriture.

Zak n'est pas le seul enfant de son âge qui cherche à faire sens avec l'écrit. En effet, on sait maintenant que les enfants ont une certaine représentation du système alphabétique avant d'entrer à l'école (Ferreiro, 1979). Dans cette perspective, ce serait une grande perte, à la fois pour l'efficacité de l'apprentissage de l'enfant et pour notre soutien à cet apprentissage, de ne pas tenir compte des acquis de celui-ci pour le propulser dans le monde de l'écrit formel. De plus, lorsque l'on travaille à partir des conceptions de l'enfant, on peut situer nos interventions dans la ZPD de ce dernier et, ainsi, favoriser son apprentissage (Sirois et coll., 2010).

Lorsque l'on travaille à partir des conceptions de l'enfant, on peut situer nos interventions dans la ZPD de ce dernier et, ainsi, favoriser son apprentissage.

Malgré ce constat, les programmes d'enseignement systématique des sons et des lettres sont très répandus dans les classes du Québec. Par exemple, le programme la Forêt de l'alphabet est répandu dans des écoles de plus de 70% des centres de services scolaires (UQAM, s. d.). Ce type de programme ayant pour but de préparer à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est constitué d'exercices décontextualisés qui, par leur nature très structurée, ne peuvent tenir compte des acquis de l'enfant. De même, les interventions de ce genre « s'éloignent des visées de la maternelle puisque l'éducation préscolaire se caractérise par une approche centrée sur le développement global de l'enfant. Il en est de même pour la conscience de l'écrit qui se développe à travers les situations naturelles et quotidiennes de lecture et d'écriture » (Morin, 2007; Snow et al. 1999, dans Thériault, 2010). Les orientations ministérielles du programme-cycle abondant dans le même sens, il est manifeste qu'une pédagogie développementale de l'écrit doit être favorisée à l'éducation préscolaire.

L'écriture provisoire de l'enfant donne une porte d'accès privilégiée à ses conceptions du système écrit et lui permet d'expérimenter ses hypothèses à l'égard du code. D'autre part, les apprentissages réalisés par l'écriture servent d'appui pour l'apprentissage de la lecture (Ouellette et Sénéchal, 2008; Saada-Robert, 2007; Sirois et Boisclair, 2007). C'est dans cette optique que j'ai planifié des interventions visant à soutenir l'écriture émergente des enfants lors de mon stage IV en maternelle 5 ans.

J'ai cherché à mettre en place des situations quotidiennes et significatives d'écriture : jeu symbolique, écriture collective, lettres aux parents et journal de bord des classes nature. Dans l'article qui suit, c'est cette dernière piste d'intervention qui sera traitée. J'émet l'hypothèse que la réalisation d'un tel journal de bord constitue un terrain fertile pour l'émergence de l'écrit. Cette hypothèse sera vérifiée par l'entremise de l'analyse de réalisations d'enfants. L'écriture provisoire de l'enfant donne une porte d'accès privilégiée à ses conceptions du système d'écriture et lui permet d'expérimenter ses hypothèses à l'égard du code écrit. D'autre part, les apprentissages réalisés par l'écriture serviraient d'appui pour l'apprentissage de la lecture (Ouellette et Sénéchal, 2008 ; Saada-Robert, 2007 ; Sirois et Boisclair, 2007).

C'est dans cette perspective que j'ai planifié des interventions visant à soutenir l'écriture émergente des enfants lors de mon stage IV en maternelle 5 ans. J'ai cherché à mettre en place des situations quotidiennes et significatives d'écriture : jeu symbolique, écriture collective, lettres aux parents et journal de bord des classes nature. Dans l'article qui suit, c'est cette dernière piste d'intervention qui sera traitée. Les traces des élèves seront analysées afin de soulever comment la réalisation d'un tel journal de bord stimule l'émergence de l'écrit.

Mise en place du journal de bord

Tout d'abord, comment mettre en place un journal de bord ? Nombre de contextes pourraient être pertinents pour instaurer un journal de bord à l'éducation préscolaire. Dans notre cas, les matinées en éducation par la nature constituaient une occasion propice.

L'après-midi suivant la sortie dans un boisé, les enfants étaient invités à élaborer un dessin accompagné d'écritures représentant un élément signifiant de leur expérience du matin. Pour soutenir les enfants, une discussion de groupe précédait la réalisation du dessin. Chaque fois, une question était suggérée pour inspirer les créations : Quel défi as-tu relevé ? Qu'est-ce qui a changé dans la nature ? Quel est ton lieu préféré de notre boisé ? etc. Lorsque cela était opportun, des photos des enfants prises le matin ou à différents moments des classes nature étaient présentées.

Selon chaque enfant, la forme que prenait l'écriture pouvait varier. Parfois, c'était l'enseignante qui mettait à l'écrit des mots ou des phrases dictées par l'enfant. D'autres fois, le crayon était partagé entre l'adulte et l'enfant. Enfin, l'enfant était aussi encouragé à faire des tentatives d'écriture seul. Ceux-ci étaient invités à composer des « étiquettes » pour leur dessin, c'est-à-dire à décrire les éléments représentés. Par exemple, l'enfant pouvait écrire le nom d'un ami qu'il avait dessiné (voir enfant 1, 2 et 3). D'ailleurs, les prénoms des enfants étaient mis à disposition de tous sur de petites affiches. Recopier les prénoms permettait aux enfants de prendre confiance dans l'acte d'écrire et leur donnait un outil de référence dans leur recherche de lettres associées à des phonèmes.

Par exemple, si un enfant souhaitait écrire « jouer » et cherchait la lettre qui produisait le son initial, il pouvait trouver la lettre correspondante dans le prénom de son amie, Justine. En plus des prénoms, les enfants avaient à disposition des suites alphabétiques avec les lettres majuscules et minuscules. Ils pouvaient les consulter pour chercher des lettres et les tracer.

L'enseignante circulait tout au long de l'activité pour soutenir les enfants ; elle encourageait les essais au regard du code, incitait les enfants à faire une analyse phonologique des mots, s'intéressait à leurs dessins et stimulait leur collaboration. De plus, l'écriture lui fournissant de précieuses informations sur les représentations de l'enfant, elle ajustait son soutien en fonction du niveau de conceptualisation du système d'écriture de chacun.

À présent, voici les résultats de l'analyse d'extraits de journaux de bord en ce qui a trait à l'émergence de l'écrit.

Résultats

Les productions des enfants seront analysées à la lumière des différentes composantes de la conscience de l'écrit (Thériault, 2010) soit :

- La découverte des fonctions de l'écrit ;
- La familiarisation avec les caractéristiques du langage ;
- Les relations entre l'oral et l'écrit ;
- Les concepts reliés à l'écrit ;
- La maîtrise de l'orientation de l'écrit (de gauche à droite) ;
- La conscience phonologique ;
- La découverte du processus d'écriture.
- La découverte des fonctions de l'écrit ;

De manière générale, la tenue d'un journal de bord permet à l'enfant de découvrir certaines fonctions de l'écrit dans un cadre authentique et significatif. L'écrit, dans ce contexte, est un moyen d'exprimer ses intérêts, ses sentiments et ses goûts (voir enfant 1 et 3), de se rappeler ses expériences (voir enfant 4) et de raconter son vécu (voir enfant 2 et 4). Les productions des enfants seront analysées à la lumière des différentes composantes de la conscience de l'écrit (Thériault, 2010) soit :

- La découverte des fonctions de l'écrit ;

Écriture provisoire

Dans leur journal de bord, certains enfants se prêtent au jeu et se familiarisent avec la langue en prenant la posture de scripteur avant de connaître les lettres. Dans leurs écrits formés de pseudolettres, il n'y a souvent pas d'analyse phonologique des mots, mais l'enfant apprend déjà à distinguer le dessin et l'écriture. La production de l'enfant 1 en est un bon exemple. En haut de son dessin, on peut observer une phrase (retranscrite en dessous par l'adulte) formée de pseudolettres (vagues). Il est intéressant d'observer ici que l'enfant a séparé la phrase en petites unités distinctes. Il intègre ainsi un concept important de l'écrit : les phrases sont formées de mots séparés par des espaces.

Dans les écritures réalisées, on peut voir les hypothèses des enfants à l'égard du code évoluer. Ce sont ces hypothèses qui amènent l'enfant à faire un lien entre l'oral et l'écrit et, ainsi, à développer sa conscience phonologique. Sa représentation du système écrit devient de plus en plus complexe, il passe d'hypothèses syllabiques à alphabétiques.

Plus précisément, il segmente d'abord les mots en syllabes et inscrit une marque graphique pour chacune, puis en phonèmes qu'il associe graduellement à des lettres de l'alphabet (Thériault, 2010). Dans les productions des enfants 2 et 4, on peut voir que ceux-ci commencent à faire une analyse phonémique des mots. Bien que tous les phonèmes ne soient pas représentés et qu'ils soient placés dans le désordre, les lettres utilisées représentent avec justesse des phonèmes des mots (partage = AAPtAGr, feuilles = ei).

De même, en regardant un scripteur expert à l'œuvre, l'enfant découvre des concepts propres à l'écrit, commence à établir des liens entre l'oral et l'écrit, prend conscience des concepts de mot, de lettre et de phrase, puis observe l'orientation de l'écrit (de gauche à droite) (Sanda-Robert, 2003 dans Esselborn, 2011). Cette pratique permet également de décharger l'enfant du travail graphique et libère sa charge cognitive pour découvrir l'écrit dans le plaisir (Esselborn, 2011). Cela est d'autant plus pertinent ici puisque, dans l'élaboration de leur journal de bord, les enfants doivent déjà faire appel à la graphomotricité pour le dessin en plus de l'effort cognitif que demande le rappel et la représentation de leur expérience.

L'écriture partagée se situe dans la même perspective que la dictée à l'adulte (enfant 4). Seulement, le soutien offert à l'enfant est réduit légèrement pour lui proposer un contexte lui permettant de prendre le risque d'écrire tout en lui donnant confiance en ses capacités de scripteur. (MEDPE, 2016)



- Caractéristiques du langage écrit : distinction entre le dessin et l'écrit
- Concept relié à l'écrit : Pseudolettres et pseudomots (marques graphiques séparées par des espaces)
- Fonction de l'écrit : exprimer ses intérêts et ses goûts.



- Conscience phonologique : Hypothèses phonémiques (AAPtAGr = partage, Kolé = école)
- Découverte du processus d'écriture : étiquette des prénoms des amis
- Fonction de l'écrit : raconter son vécu
- *Contexte : L'enfant partage avec des amis qui sont tristes.

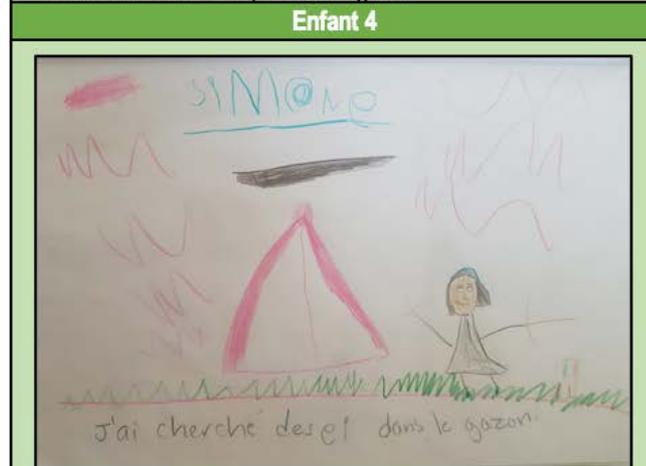
Dans les écritures réalisées, on peut voir les hypothèses des enfants à l'égard du code évoluer

Dictée à l'adulte et écriture partagée

Lors de la réalisation des journaux de bord, certains apprentissages semblent stimulés par un plus grand soutien dans l'écriture. Notamment, la dictée à l'adulte permet à l'enfant de découvrir le processus d'écriture par la formulation, à l'oral, de phrases destinées à l'écrit. Il tente ainsi de se rapprocher du niveau de langage présent dans les livres (Esselborn, 2011). Nous pouvons observer cela dans la production de l'enfant 3 qui a dicté une phrase complexe à l'adulte.



- Découverte du processus d'écriture : dicter une phrase complexe (avec une subordonnée), identification de l'enfant avec son nom
- Concepts reliés à l'écrit : lettres/mots/phrases
- Orientation de l'écrit
- Fonction de l'écrit : exprimer ses goûts



- Conscience phonologique : hypothèse phonémique (ei = feuilles)
- Fonction de l'écrit : se rappeler de ses expériences

Lien avec le développement global

En plus de développer l'émergence de l'écrit, on peut observer que le journal de bord soutient le développement global de l'enfant sur bien d'autres plans.

Tout d'abord, sur le plan de la motricité fine, l'enfant expérimente la graphomotricité par le dessin et l'écriture dans un contexte ludique. Il pratique sa préhension du crayon et apprend à moduler sa force pour que son tracé soit suffisamment foncé, mais ne perce pas la feuille. (Bouchard, 2019)

Concernant le développement affectif, l'élaboration d'un dessin qui représente ses capacités, ses sentiments, ses intérêts, ses défis et ses réalisations lui permet de développer sa conscience de soi. D'autre part, l'activité lui permet d'expérimenter son autonomie puisque chaque enfant est le maître d'œuvre de sa production. Une fois terminée, celle-ci est souvent source de fierté, par exemple, lorsque l'enfant parvient à se faire lire par l'adulte.

Enfin, relativement au domaine cognitif, l'activité est très riche. L'enfant peut observer et se questionner sur des changements aperçus dans la nature, comme l'enfant 3 qui représente des feuilles d'automne colorées qui tombent d'un arbre. Avec la discussion qui précède l'élaboration du journal, l'enfant exerce son raisonnement en réfléchissant aux observations qu'il a faites en nature. D'autre part, en racontant sur papier ses actions et ses expérimentations, il prend conscience de ses apprentissages. Mais encore, l'élaboration conceptuelle du système d'écriture qu'il peaufine au fil des semaines est une forme de résolution de problème en soi, comme il en rencontrera dans n'importe quel autre domaine de connaissance. (Ferreiro, 1979)

Conclusion

À la lumière des observations de cet article et de l'expérience vécue dans ma classe de stage, je peux affirmer que le journal de bord est une piste d'intervention qui stimule l'émergence de l'écrit tout comme le développement global de l'enfant. Il s'agit d'une pratique qui s'inscrit dans la pédagogie développementale. Manifestement, elle tient compte du niveau de conceptualisation du système écrit de chaque enfant et permet un apprentissage efficace par l'intervention dans sa zone proximale de développement.

En terminant, pour les classes qui ne pratiquent pas l'éducation par la nature, d'autres contextes pourraient être propices à la mise en place un journal de bord : représenter une sortie scolaire, partager son vécu (ex. : ses vacances, son animal, sa famille), réagir à un album jeunesse, etc. Il suffit de trouver un contexte significatif pour l'enfant afin de le stimuler à prendre à la posture de scripteur.

Références

- Bouchard, C. (2019). Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs (2e éd.). Presses de l'université du Québec.
- Esselborn, M. (2011). La dictée à l'adulte comme support de l'entrée dans l'écrit au préscolaire [Mémoire de bachelor, Haute école pédagogique du canton de Vaud]. Rérodoc. <https://doc.rero.ch/record/31290>
- Ferreiro, E. (1979). La découverte du système de l'écriture par l'enfant. Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, (56), 74-78. <https://doi.org/10.3406/reper.1979.1686>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2016). Guide pratique : L'écriture dans une modèle de littératie équilibrée. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/servped/GuidePratique-LecritureDansUnModeleDeLitteratieEquilibreePrimaire.pdf>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire.
- Sirois, P., Boisclair, A. & Makdissi, H. (2008). Écrire à la maternelle et en première année du primaire (Chronique de la langue française). Bulletin du CRIFPE-Formation et profession, 15 (2), 32-34.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M., & Hébert, É. (2010). ÉCRITURE ET ENTRÉE DANS L'ÉCRIT. In H. MAKDISSI, A. BOISCLAIR, & P. SIROIS (Eds.), La littératie au préscolaire: Une fenêtre ouverte vers la scolarisation (1st ed., pp. 279-316). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0gv.13>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45(3), 371- 392.
- UQAM. (s. d.). Des programmes de prévention indispensables. <https://parcoursimpact.uqam.ca/projet/des-programmes-de-prevention-indispensables/>





Motricité

Précolaire



LA DANSE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

ÉLIE ROY



Introduction

En tant qu'enseignante de danse depuis 10 ans et danseuse professionnelle, je suis bien placée pour voir les impacts positifs de cette pratique sur les jeunes.

Solutions Research Group Consultants Inc. (2014) a révélé dans un rapport que la danse prenait la troisième place des sports les plus pratiqués au Canada. La danse est une activité populaire parce qu'elle peut être pratiquée de plusieurs façons et dans différents contextes, répondant donc à de nombreux goûts et besoins (Martel, 2021). Chez les petits, la danse est une pratique motivante puisqu'elle répond à des valeurs intrinsèques liées au développement psychomoteur de l'enfant et à des valeurs extrinsèques liées aux autres aspects du développement (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010). De plus, elle favorise le développement des cinq domaines de l'éducation préscolaire (voir tableau 1).

Si les situations de danse comportent autant de bienfaits, pourquoi si peu d'enseignants en font dans leur classe ?

Tout d'abord, dans la formation initiale (baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire), il n'y a aucun cours qui aborde cette forme d'art (Ex. : Programme Bépep ULaval, Programme Bépep UDS).

Il peut donc être difficile pour une personne qui n'a pas d'expérience de savoir comment mettre en place des situations de danse dans sa classe. À cela s'ajoute le problème du matériel didactique. En effet, la consultation des catalogues de matériels didactiques publiés par les maisons d'édition québécoises montre que la danse est aujourd'hui l'une des rares activités pour lesquelles on ne produit pas d'instruments de soutien et de références didactiques (Lebrun, 2007).

Cet article visera donc à répondre à la question essentielle : *Comment mettre en place des situations de danse à l'éducation préscolaire et y soutenir les apprentissages et le développement de l'enfant ?*

Observer le développement global de l'enfant par la danse

Les écrits sur l'éducation font rarement état des impacts positifs de la danse chez les enfants d'âge préscolaire. Cependant, il est surprenant de constater que le mot « danse » est écrit explicitement cinq fois dans le programme-cycle à l'éducation préscolaire (voir tableau 1).

Bien qu'on le retrouve uniquement dans les compétences liées à trois domaines (physique et moteur, social et cognitif) dans le programme-cycle, la danse permet aussi de développer toutes les sphères de développement (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010). Par exemple, cette activité raffine la conscience du corps, favorise la découverte du monde, de l'espace, du temps, la relation avec l'autre, l'expression simultanée verbale et non verbale, l'apprentissage du respect des règles, la compréhension des émotions et des concepts à travers le mouvement, etc. (Daniel, 2010; Raymond, 2010).

Tableau 1 : Liens entre les domaines de développement à l'éducation préscolaire et les impacts de la pratique de la danse

Domaines de développement de l'éducation préscolaire	Les impacts positifs de la danse
Physique et moteur <i>Accroître son développement physique et moteur</i> 	Répercussions de la danse sur : La santé, la sédentarité, l'obésité, l'augmentation de l'énergie physique, l'amélioration de la force, du tonus, de la souplesse, la conscience de son corps, des objets, de l'espace, du temps, l'orientation dans l'espace, etc. <i>Sources : (Hrusova, 2015; Malkogeorgos et collab., 2011; Murcia et collab., 2010; Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010).</i>
Affectif <i>Construire sa conscience de soi</i> 	Répercussions de la danse sur : L'estime de soi, l'efficacité personnelle (facteur de protection contre le stress et l'anxiété), l'empathie, expression de ses émotions, l'acceptation de ses propres limites, la confiance en soi, etc. <i>Sources : (Malkogeorgos, 2011; Rokka, Mavridis et Koull, 2010 ; Rokka, Mavridis et Koull, 2010; Lafont et Martin, 2014; Schmais et White, 1986 ; Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010)</i>
Social <i>Vivre des relations harmonieuses avec les autres</i> 	Répercussions de la danse sur : La résolution de problème active, l'ouverture, la collaboration, l'innovation, la socialisation, l'empathie, la flexibilité, la capacité de prendre des risques, la responsabilisation, la capacité à échanger, partager, agir avec l'autre, accepter les idées des autres, l'appartenance au groupe, le respect des règles, etc. <i>Sources : (Éducation physique et santé au Canada, 2013 ; Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010)</i>
Langagier <i>Communiquer à l'oral et à l'écrit</i> 	Répercussions de la danse sur : La capacité à exposer son point de vue, écouter les autres, le vocabulaire sur les concepts d'espace, de temps, de quantité, de formes, etc., le développement d'une capacité verbale et narrative, le tonus musculaire et la motricité nécessaire à l'écriture, etc. <i>Sources : (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010)</i>
Cognitif <i>Découvrir le monde qui l'entoure</i> 	Répercussions de la danse sur : La concentration, la mémoire, la créativité, la spontanéité, l'innovation, l'ouverture sur le monde et les différentes cultures, la persévérance, la recherche d'idées, la capacité à interpréter un personnage ou une situation, à exprimer une fierté, la musicalité, etc. <i>Sources : (Bandura, 1986; Faure, 2003; Lafont et Martin, 2014; Malkogeorgos, 2011; Schmidt, 1982; Lobo et Winsler, 2006; Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010)</i>

Selon le Programme de formation de l'école québécoise, la danse peut se définir comme l'art de produire et d'agencer des mouvements à des fins d'expression, de communication et de création (ministère de l'Éducation, 2006). De manière plus générale, la danse se définit comme une suite de gestes rythmés à travers l'espace, souvent accompagnée de musique, permettant d'exprimer une émotion (Blaser, 2019). Il existe aussi différents « styles » de danse comme le ballet, le contemporain, l'urbain, etc. Toutefois, l'objectif de la danse à l'éducation préscolaire n'est pas de leur enseigner un « style », mais plutôt de leur faire découvrir différentes façons de bouger et de s'exprimer. L'apprentissage de chorégraphies peut être exploité, mais ce n'est aucunement une obligation. Ainsi, si l'on considère cette définition, soutenir le développement de l'enfant par la danse est accessible pour tous les enseignants, même ceux qui ne savent pas sur quels pieds danser !

« Il y a un peu de folie dans la danse qui fait beaucoup de bien à tout le monde. » – Edwin Denby

Planifier des situations de danse.

À l'éducation préscolaire, l'enfant est invité à s'initier au langage de la danse et aux différents thèmes qui nourrissent le mouvement dansé, dans sa dimension symbolique. L'approche thématique est alors une bonne clé de planification de la danse puisqu'elle permet de mobiliser la pensée symbolique de l'enfant pour que tout son corps soit engagé dans une activité artistique qui dépasse la simple dépense physique (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010).

« La danse est plus qu'un simple mouvement des parties du corps, c'est un moyen de s'exprimer ». – Normani Kordei

Dans le cadre de mon stage final, le thème était le tour du monde. Tous les mois, les élèves étaient invités à découvrir et à explorer la danse et la musique traditionnelle d'un pays et à inventer une chorégraphie. Ils pouvaient alors utiliser leurs nouvelles connaissances pour proposer leurs idées. Puisque le projet durait 4 mois, il y avait donc quatre chorégraphies différentes, soit une pour chaque pays. À la fin de mon stage, les enfants ont pu faire un spectacle à leurs parents. Le spectacle fut une grande source de motivation et de fierté chez mes élèves. J'allouais une période de trente minutes au gymnase par semaine pour la création de la chorégraphie. Les trente autres minutes étaient réparties dans la semaine pour découvrir, expérimenter et apprécier les mouvements de danse typiques du pays et pratiquer la chorégraphie.

De plus, il est possible de planifier des activités de danse où l'enfant sera initié aux différents savoirs du programme de danse au primaire soit : le langage de la danse, la technique du mouvement, les procédés de composition, les structures, le répertoire de danse et de la terminologie. (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010)

Dans mon stage, j'allouais trente minutes au gymnase par semaine et environ dix minutes par jour pour faire découvrir différents savoirs en lien avec la danse (langage, technique, structure, etc.) aux enfants sans nécessairement qu'ils soient en lien avec les pays. Les activités pouvaient être intégrées dans la routine du matin, dans les transitions, etc. (Voir tableau 3) Elles étaient proposées sous forme de jeu ludique. (Voir tableau 2) D'ailleurs, il ne faut pas oublier qu'à l'éducation préscolaire l'élève apprend et développe son plein potentiel principalement par le jeu (ministère de l'éducation, 2006).



Finalement, il est possible que certaines situations de danse arrivent de manières spontanées. Il faut donc parfois savoir faire preuve de flexibilité relativement à ce que l'on a planifié pour laisser plus de place aux intérêts des enfants. De même, on peut favoriser les jeux de danse spontanés en apportant du matériel en classe (costumes, objets, etc.) et en mettant de la musique. Lors de mes jeux libres, il n'était pas rare de voir des élèves inventer des chorégraphies ou seulement bouger au rythme de la musique. D'ailleurs, le choix de la musique était toujours fait en fonction de leurs intérêts.

Tableau 2 : Idées d'activités de danse

Activités/Jeu	Explications
Mon nom en mouvement	L'enfant doit inventer un mouvement en disant son nom. Tour à tour, nous faisons le mouvement de chaque ami. Nous repartons ensuite du début et nous les faisons tous les uns à la suite des autres. Variante plus difficile : Faire des mouvements en fonction des syllabes de notre nom (ex. : Tommy = 2 mouvements).
Jeu de l'aquarium	L'enseignant dit un animal marin et l'enfant doit se déplacer en l'imitant (ex. : Étoile de mer = coucher au sol en étoile, petit poisson = marcher sur la pointe des pieds en bougeant les bras comme si l'on nageait, Tortue = On marche lentement, etc.)
Histoire dansée	À partir d'un album ou d'une histoire inventée par l'enseignante, l'enfant invente des mouvements au fur et à mesure.
La pâte à modeler	Tandis qu'un enfant est le sculpteur, un autre est la pâte à modeler. Le sculpteur place le corps de son coéquipier, en le manipulant, dans une forme de son choix.
Miroir	En équipe de deux, face à face, déterminer un chef. L'enfant doit reproduire les mêmes mouvements que le chef en restant face à lui.
Cerceaux musicaux	Variante de la chaise musicale. Les enfants dansent en tournant autour des cerceaux. Lorsque la musique arrête, ils doivent rapidement aller dans un cerceau et prendre une pause originale. On peut aussi varier en donnant des consignes (ex. : Position avec les bras dans les airs, sur un pied, etc.).
Danse statue	Variantes : Danse statue des émotions (danser en étant fâché, content, triste, etc.), danse statue éléments de la nature (reproduire le vent, l'orage, le beau-temps, etc.), rajouter des consignes au jeu habituel (danser rapidement, danser au sol, etc.)
Cartes « Bouge de là »	Vous pouvez piger les cartes au hasard et demander aux enfants de reproduire la lettre-corps de chacune d'entre elles ; suivre chaque activité de danse qu'elles proposent dans l'ordre – ou pas – d'un abécédaire, aborder le jeu en visionnant son complément numérique (26 capsules vidéo) ou inviter les enfants à danser librement sur la trame sonore. Elles peuvent être utilisées pour la lettre de la semaine.
Préparer un spectacle	Inviter les enfants à préparer de petits numéros. Il pourrait avoir des numéros en petits groupes et d'autres en grand groupe. Le spectacle pourrait être présenté aux parents.

Tableau 3 : Idées pour intégrer la danse dans les routines et les transitions

Routine/transition	Idées
Comptine	Demander aux enfants d'inventer les mouvements d'une comptine ou seulement de danser comme ils veulent.
Déplacements	Se déplacer dans l'école en imitant des animaux, en bougeant de différentes façons, etc.
Transitions/Pauses actives	Plusieurs vidéos sur internet permettent aux enfants de danser et bouger « Just Dance », « Wixx », etc.
Étirements du matin	Instaurer une routine d'étirement le matin afin de bien commencer la journée.
Collation	Regarder un vidéo de danse durant la collation et l'apprécier (donner des commentaires sur les mouvements, l'interprétation, les costumes, etc.).

L'important c'est de varier les propositions faites aux enfants afin de leur permettre de vivre plusieurs expériences !

Soutenir le développement de l'enfant par nos actions éducatives pendant les situations de danse.

Certains enseignants peuvent être hésitants à mettre en place des activités de danse de peur de vivre des défis sur le plan de la gestion des comportements. Toutefois, pour l'avoir vécu depuis de nombreuses années en tant que professeure de danse, l'enfant d'âge préscolaire est capable de participer à l'instauration d'un climat de groupe en mouvement qui contribue à rendre la situation de danse agréable pour tout un chacun (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010).



L'enseignant joue cependant un rôle important pour assurer le bon déroulement des situations de danse et pour y soutenir le développement des enfants. Voici certains éléments essentiels à ne pas oublier lorsque l'on souhaite intégrer des activités de danse dans sa classe.

Avant les situations de danse :

- **Sécurité** : Éviter les bas dans les pieds, enlever tous les objets ou meubles susceptibles de blesser, modéliser avec les enfants la gestion de l'espace (bulle de travail, regarder partout, danser où il n'y a personne, marcher, etc.).
- **Ambiance** : Nourrir l'action de l'enfant par un discours chargé d'images, de sensations, d'impressions qui font référence à des contextes évocateurs pour l'enfant et souvent ludiques, ajouter des éléments de costumes, tamiser la lumière, inclure un album, etc. Favoriser une ambiance basée sur le respect.
- **Musique** : Varier les styles musicaux, choisir des musiques en fonction de leurs intérêts, limiter le chaos sonore (chanter dans sa tête), faire des activités chantées dansées (ronde, comptine, etc.), faire des activités avec des instruments.
- **Emplacement** : Varier les emplacements (gymnase, cour extérieure, classe, etc.).
- **Objets** : Inclure des objets (foulards, balles, éponges, élastiques, cerceaux, carrés de tapis en mousse, etc.) qui peuvent favoriser la créativité des enfants.

Pendant les situations de danse :

La situation de danse est la scène d'une co-construction des savoirs. Les enfants et les adultes travaillent ensemble à la production de connaissances et à l'acquisition de compétences (Necker, 2008). L'enseignant de danse se doit d'être constamment en interaction avec ses élèves, les guidant, leur donnant des conseils et discutant avec eux, tout cela dans le but de faciliter leurs apprentissages (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1981).

Observer, accompagner et stimuler : L'enseignant intervient en tant que guide et observateur, encourageant les élèves à développer leurs mouvements, s'assurant qu'un mouvement est exploré complètement, suggérant des voies nouvelles à explorer, proposant des idées qui vont stimuler l'inventivité et répondant aux questions des élèves (ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1981).

Le professeur contribue à diversifier et à enrichir leurs propositions et leurs réponses en donnant des rétroactions. Les rétroactions doivent être constructives, objectives et bienveillantes. Par exemple, il décrit les productions des enfants sans les juger. De même, il souligne avec éloges la qualité des efforts des enfants.

Expliquer : L'enseignant explique et décrit les termes qu'il emploie. Il aide les élèves à reconnaître les parties de leur corps qu'ils utilisent et les mouvements qu'ils réalisent. De plus, le professeur prononce les mots de façon à illustrer leur sens, afin d'aider les petits à saisir rapidement le concept à utiliser, par exemple «étiiiiirer». Il use aussi d'un langage imagé pour stimuler leur imagination comme sauter sur un nuage, toucher au ciel, etc. Il peut également se servir d'aides visuelles au besoin.

Modèle : L'enseignant de danse est un modèle pour les élèves dans le sens où il doit essayer de démontrer correctement les gestes ou les mouvements. En effet, depuis leur plus jeune âge, les petits humains apprennent en observant et en imitant ce qu'ils voient. Ils ont besoin de reconnaître les formes produites, pour les re-produire (Messina, 2019). La première fois que les élèves font l'exercice ou l'activité, l'enseignant le fait avec eux en explicitant verbalement ce qu'ils font. De cette manière, il leur donne confiance et les soutient dans leurs apprentissages. Qui plus est, les élèves restent actifs. En démontrant, l'enseignant anticipe également les difficultés, par exemple, «étirez votre genou sinon vous risquez de perdre l'équilibre». Cependant, il est important de préciser que l'enfant doit avoir une certaine liberté d'expression dans ses gestes. Une fois que le mouvement est appris, il peut le reproduire à sa manière.

Finalement, comme mentionné dans la définition plus haute, il faut éviter de penser que l'on doit être un bon danseur pour soutenir le développement des enfants par la danse. L'enseignant doit retrouver son désir d'essayer et de danser pour le plaisir. En dansant, on doit laisser son égo et ses jugements de côté. L'élève ne s'attend pas à ce que l'enseignant lui montre son haut niveau de compétences en danse, il souhaite plutôt partager un moment avec lui et avoir une bonne dose d'encouragements et de rétroactions (Association d'éducation préscolaire du Québec, 2010).

Évaluer le développement de l'enfant au sein des situations de danse.

L'évaluation à l'éducation préscolaire se fait principalement par l'observation (MEQ, 2001, p. 52). Grâce à celles-ci, il est possible de mieux connaître l'enfant, cibler les interventions à mettre en place et offrir des rétroactions de qualité ciblées et efficaces. De plus, l'observation et l'évaluation 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).

Toutefois, il peut être difficile d'observer et de prendre des notes sur 15 enfants qui dansent dans un grand local en plus de devoir animer l'activité.

Ainsi, grâce aux traces recueillies (expérimentation) lors de mon stage, j'ai pu déterminer les outils d'observation qui me semblent les plus propices à l'évaluation de la danse à l'éducation préscolaire :

La captation vidéo : Je souhaitais être en mesure de voir la progression de mes élèves tout au long du projet. En évaluant le niveau initial de développement des habiletés des enfants, cela me permet, d'abord, de valider le choix des habiletés à travailler et ensuite, de planifier des activités pertinentes pour favoriser leur progression (Rigal, 2003). Ainsi, j'ai filmé les élèves en train de faire différents mouvements techniques (sauter, se tenir sur un pied, marcher sur la pointe des pieds, etc.), les chorégraphies et les activités d'exploration et de découvertes de la danse (ex : Le miroir, voir tableau 2). J'ai reproduit cette démarche à 3 moments durant le projet. J'ai aussi filmé d'autres situations que j'avais planifiées selon ce que je désirais évaluer. Après les captations vidéo, je prenais un moment pour remplir une grille avec mes observations. Les captations vidéo permettent de faciliter la prise de note en plus d'être fiable et efficace. Je pouvais m'y référer en cas de doutes lors de l'évaluation. Je pouvais également transmettre certains vidéos aux parents afin qu'ils puissent constater l'évolution de leur enfant.

Photos : Les photos sont utiles lors d'activité qui amène les enfants à prendre des positions fixes ou immobiles. Par exemple, dans le jeu de danse statue (voir tableau 2), il est possible de voir si l'enfant comprend bien le vocabulaire, s'il utilise sa créativité, etc.

Grilles d'observation : Selon moi, le moment le plus propice à l'utilisation d'une grille pendant les situations de danse est lorsque les enfants sont complètement autonomes. Il est alors possible de circuler et de prendre des notes sur la grille.

J'ai également utilisé l'autoévaluation afin d'avoir le point de vue de l'enfant. L'élève devait donc, à l'aide de pictogrammes, identifier ce qu'il est capable de faire et ce qui est plus difficile pour lui.



Conclusion

En conclusion, l'enseignement de la danse à l'éducation préscolaire est accessible à tous les enseignants et comporte de nombreux bénéfices sur le plan du développement de l'enfant. Voici ce que devrait retenir un enseignant qui souhaiterait mettre en place des situations de danse à l'éducation préscolaire et y soutenir les apprentissages et le développement de l'enfant :

- **Planifier** des situations de danse au quotidien qui sont en lien avec un thème ou qui permettent de développer le répertoire de savoirs de danse des élèves. Rester flexible et ouvert si des moments de danse spontanés se présentent.
- **Soutenir** le développement de l'élève en mettant en place des conditions favorables et sécuritaires avant l'activité (musique, ambiance, objets, emplacement) et en utilisant des stratégies d'enseignement efficaces (observer, accompagner, stimuler, expliquer, être un modèle) de la danse pendant l'activité.
- **Évaluer** l'enfant durant les situations de danse en utilisant divers moyens (vidéos, photos, grilles d'observations) susceptibles de bien rendre compte du développement de l'enfant.

Je terminerais avec une citation de la célèbre danseuse et chorégraphe Martha Graham que j'adresse à tous les enseignants à l'éducation préscolaire qui doute encore de leur capacité à se lancer dans le merveilleux monde de la danse :

« Tout le monde se fiche de votre habilité à bien danser. Levez-vous et dansez. »

Références

- Association d'éducation préscolaire du Québec. (2010). Dossier La danse au préscolaire. *Revue préscolaire*, 48(2), 1-45. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v48n2.pdf.
- Association d'éducation préscolaire du Québec. (2019). Dossier L'évaluation à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 57(2), 1-47. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v48n2.pdf.
- Blaser, M. (2019). La danse à l'école primaire. Quelle place ? Pour quelles raisons ? Quels effets sur les stéréotypes de genre ? [Mémoire, Haute École Pédagogique]. https://doc.rero.ch/record/327662/files/FPRI_2019_MEM_Blaser_Melanie.pdf.
- Daniel, C. (2010). De la nécessité de certains mouvements. *Revue préscolaire*, 48(2), 26-28.
- Éducation physique et santé au Canada. (2013). Éducation en danse. <https://eps-canada.ca/activez/education-en-danse>.
- Faure, S. (2003). Chapitre 9. Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée. Dans : Michèle Kail éd., *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 415-442), Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.collab.2003.01.0415>.
- Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise.
- Hrusova, D. (2015). Effect of dancing on subjective experiences and psychological state of dancers. *Journal of Human Sport & Exercise*, 10, 198-204.
- Hubert, B. (2015). L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage. CTREQ. <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/06/evaluation-apprentissage/>.
- Lafont, L. & Martin, L. (2014). Apprentissage et enseignement dans les activités physiques à dimension artistique : considérations théoriques et résultats de recherches. *Staps*, 1(1), 39-52. <https://doi.org/10.3917/sta.103.0039>
- Lebrun, M. (2007). Le matériel didactique et la réforme des systèmes éducatifs. In L. Laforune, M. Ettayebi et J. Ponnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 78-95). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque-Guillemette, R., Bouffard, T. & Vezeau, C. (2015). Les liens entre le jugement de l'enseignant sur les biais d'autoévaluation de compétence de l'élève et la qualité de leur relation. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 179-197. <https://doi.org/10.7202/1034032ar>
- Lobo Y., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501-519.
- Malkogeorgos, A., Zaggelidou, E. & Georgescu, L. (2011). The effect of dance practice on health. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 8(1).
- Martel, S. (2021). Danse et bien-être psychosocial : quand le sport dépasse les dimensions physiques [Mémoire, Université d'Ottawa]. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/42721/1/Martel_Sabrina_2021.pdf.
- Messina, V. (2019). Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire. *Recherches en éducation*, 35, 177-192. <https://journals.openedition.org/ree/1767#tocto2n2>.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1981). Les conseils pratiques pour l'enseignement de la danse créative adaptés de Physical Education Elementary School Dance and Rhythmic Activities. A Teacher Handbook for Kindergarten, Division I and II. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/artistique/elem/danse/a5.html>.
- Murcia, C., Kreuz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. *Arts & Health*, 2 (2), 149-163.
- Necker, S. (2008). Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 2(41), 101-124. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2008-2-page-101.htm>.
- Raymond, C. (2010). La danse à l'éducation préscolaire: des clés pour mieux l'intégrer en classe. *Revue préscolaire*, 48(2), 10-17.
- Raymond, C. (2014). Les pratiques effectives de transposition didactique dans la planification et l'enseignement de la danse à l'école primaire québécoise : un mouvement dialogique intérieur et interactif [Thèse, Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5483/Raymond_Caroline_PhD_2014.pdf?sequence
- Rigal, R. (2003, 3e éd.). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques. Tome 2 Développement moteur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rodriguez Sterling, P.A. (2014). Stratégies d'enseignement et d'apprentissage mobilisées à la barre dans un cours de danse classique pour les adultes débutants [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6468/1/M13495.pdf>.
- Rokka, S., Mavridis, G. & Kouli, O. (2010). The impact of exercise intensity on mood state of participants in dance aerobics programs. *Studies in physical culture and tourism*, 17(3), 241-245.
- Schmais, C. & White, E. (1986). Introduction to dance therapy. *American Journal of Dance Therapy*, 9, 23-30
- Schmidt, R. A. (1982). *Motor control and learning: A behavioral emphasis*, Champaign, Human Kinetics Publishers.



LES PAUSES ACTIVES ; UN OUTIL INDISPENSABLE AU PRÉSCOLAIRE !

ÉLODIE PELCHAT



Introduction

Le préscolaire est un univers merveilleux où le développement global de l'enfant est au cœur même de l'éducation préscolaire. L'élève d'âge préscolaire sera amené à développer l'ensemble de ses compétences reliées aux différents domaines du développement. Dans le présent article, une attention particulière sera portée au développement moteur et cognitif notamment par l'entremise des pauses actives qui constituent un outil pédagogique clé.

Lors de mon stage final réalisé au préscolaire, j'ai remarqué que mes élèves semblaient avoir de la difficulté à gérer leur besoin de bouger particulièrement lorsque leur attention était requise. Ils avaient de la difficulté à rester assis et en silence pendant un certain temps. Même à l'heure de l'histoire, alors qu'ils venaient de terminer la détente, ils commençaient à décrocher après 10 minutes. Ils n'étaient alors plus en position d'écoute et ils étaient facilement distraits. Bien qu'un enfant qui bouge ne signifie pas nécessairement qu'il n'écoute pas, cela peut être déroutant pour les autres enfants. De plus, plusieurs d'entre eux avaient tendance à ne pas retenir leurs commentaires et leurs idées. Cela dit, je crois qu'en travaillant le besoin de bouger, les enfants auraient une meilleure posture et ils seraient notamment plus attentifs. En vue de la première année, mon projet semblait plutôt nécessaire.

Malgré mes nombreux rappels de lever la main et de s'asseoir adéquatement (position d'écoute), il s'agissait d'un « défi » constant pour mes élèves. Je suis donc arrivée au constat suivant : je dois planifier des moments pour permettre aux élèves de bouger. À cet égard, quels sont les bienfaits des pauses actives sur la capacité d'attention des élèves du préscolaire ?

Dans cet article, je définirai d'abord les concepts de pause active et d'attention. Ensuite, j'exposerai les bienfaits des pauses actives en classe ainsi que mes observations recueillies.

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 (Duval, 2019).

Qu'est-ce qu'une pause active ?

Avant toute chose, il est indispensable de définir ce qu'est la pause active. Elle désigne une courte période d'activité physique dans la classe qui favorise l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. Elle contribue notamment à accroître la motivation des enfants. Ces courtes périodes d'activité physique améliorent l'attention et la concentration des élèves, en plus de réduire le stress et développent de saines habitudes de vie. De plus, ces moments actifs créent un climat de classe positif, dynamique et stimulant. Or, cela permet de répondre au besoin de bouger des enfants (Bérubé, 2017). Il est d'autant plus conseillé de faire usage de la pause active jusqu'à trois fois par jour afin de réduire le temps de position assise, l'agitation et l'inattention des enfants (Paquette, 2017).

Durant ce stage, j'ai pu essayer plusieurs « types » de pauses actives. En voici quelques exemples : Just dance, yoga (postures), causerie active, parcours de motricité globale, danse, chansons, capsules « École on bouge », Bastien dans l'espace, calme et attentif comme une grenouille, etc. Les pauses étaient généralement d'une durée de 10 à 15 minutes, chaque jour, selon le besoin des élèves. Parfois, lors des journées de pluie plus particulièrement, il était possible de faire plus qu'une pause active.

Courte durée	Une pause active typique dans la classe dure de 10 à 15 minutes et fait la promotion d'activité physique modérée à vigoureuse. Il peut aussi s'agir d'une courte pause d'activité physique structurée. La plupart du temps, la pause active se vit en groupe dans la classe. Elle engendre un faible coût et s'adapte à divers contextes culturels. Ces petites pauses, facilement réalisables, offrent notamment une pause mentale aux élèves ce qui leur permet d'éliminer une potentielle surcharge cognitive (Paquette, 2017). De nombreuses vidéos sont disponibles sur les diverses plateformes pour permettre aux enfants de bouger, et ce, gratuitement.
En groupe	
Faible coût	
Dans la classe	
Adaptation diverse	
Pause mentale	
Efficace	
Simple	

Qu'est-ce que la capacité attentionnelle ?

Tout d'abord, définissons le concept de l'attention. Il s'agit d'un processus cognitif complexe qui fait référence à la capacité à se centrer sur une activité à un certain moment. Cette attention est intimement liée au niveau de concentration de l'enfant. Elle permet à l'enfant de déterminer les informations importantes à traiter afin qu'il puisse organiser son action dans un but précis.

D'emblée, l'enfant d'âge préscolaire se retrouve constamment dans des situations qui nécessitent son attention. Il doit fréquemment écouter les consignes de l'enseignant tout en faisant abstraction des distractions qui l'entourent ; un ami qui parle ou qui bouge, un bruit venant de l'extérieur, les velcros du soulier de son voisin, quelqu'un qui entre dans la classe, etc.

Un enfant attentif est en mesure de cibler les éléments de son environnement auxquels il doit accorder une plus grande importance (Duval, 2019).

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. On peut d'ailleurs parler d'une attention d'une vingtaine de minutes pour un enfant de 5-6 ans. Néanmoins, il importe de tenir compte des capacités des élèves puisqu'une tâche trop simple pourrait faire diminuer leur niveau de motivation qui est essentielle à une attention efficace (Vieira, 2013).

Les bienfaits des pauses actives

Les pauses actives ont plusieurs bienfaits pour les enfants. Elles auront un impact considérable quant à l'attention et la concentration ainsi qu'au besoin de bouger et au besoin de parler des petits. De même, ces dernières auront notamment un impact au niveau de la gestion de classe ainsi qu'au développement global de l'enfant.

Concentration et attention

Le niveau de concentration et d'attention chez l'élève d'âge préscolaire est très limité. Il est donc conseillé d'intégrer des pauses actives afin de permettre aux enfants de mieux se concentrer sur la tâche demandée et d'éviter par le fait même une surcharge cognitive. Lorsque l'on permet aux enfants de bouger, leur niveau de concentration et la durée de leur niveau d'attention se voient améliorés, voire augmentés (Duval, 2019).

Besoin de bouger et besoin de parler

Les jeunes élèves du préscolaire ont tous, quotidiennement, un grand besoin de bouger et de parler, et ce, plusieurs fois par jour. Il s'avère donc fondamental d'être à l'écoute de leurs états afin de leur offrir des moments actifs où ils pourront notamment répondre à ces deux besoins.

Gestion de classe

Il n'est pas toujours facile pour un enfant d'âge préscolaire de rester à l'écoute lorsque certaines transitions sont trop longues, par exemple. En effet, il peut s'avérer périlleux pour l'enseignant de ramener à la tâche les élèves qui se désorganisent rapidement et qui ont tendance à adopter des comportements perturbateurs. Il importe donc de motiver les enfants par des activités intéressantes qui les interpelleront afin qu'ils soient concentrés plus longtemps (Duval et Bouchard, 2019). Cela dit, on ne peut que gagner en climat de classe et en gestion de classe. Les élèves qui démontrent de l'intérêt pour certaines activités seront davantage motivés et ainsi plus concentrés. Enfin, les pauses actives permettent d'instaurer un climat positif et de réduire la gestion de classe puisque les enfants sont motivés et actifs (Gaudreau, 2017).

Développement global

Au préscolaire, on vise le développement global de l'enfant. Pour y parvenir adéquatement, des compétences ont été implantées au programme préscolaire.

Or, les pauses actives permettent le développement de ses dites compétences. En effet, en bougeant, les enfants développent leur motricité globale. Lors de ces pauses physiques, les enfants sont amenés à partager leurs émotions et leurs sentiments et à s'exprimer librement, et ce, avec les autres amis de la classe. De plus, ils sont amenés à démontrer de l'intérêt pour l'activité proposée. Les pauses permettent aux élèves de bouger et donc de s'épanouir sur le plan physique et moteur, mais elles leur permettent aussi de s'épanouir sur le plan social, langagier, affectif et cognitif (Raby et Charron, 2016).

Résultats observés

Au cours des derniers mois, j'ai pu collecter bon nombre de traces et d'observations qui m'ont permis de remarquer que les jeunes ont tous des besoins différents quant au besoin de bouger ainsi qu'à leur niveau d'attention et de concentration. Force est de constater que les élèves étaient plus calmes et attentifs une fois la pause active réalisée. En effet, ils semblaient beaucoup plus concentrés. Je remarquais notamment une plus grande écoute de leur part. Ainsi, ma gestion de classe était plus facile puisque je n'avais plus à constamment intervenir auprès des élèves dérangeants. Un second constat est que les élèves appréciaient grandement les diverses pauses actives que je leur offrais. En plus de leur permettre de canaliser leur besoin de bouger et de s'amuser, les pauses actives les préparaient mentalement à la suite des choses. Comme mentionné précédemment, les pauses actives ont une multitude d'impacts positifs sur les élèves. Il suffit seulement d'être à l'écoute de leurs besoins et d'intégrer ces pauses aux moments où ils en ont réellement besoin.

Conclusion

Somme toute, cet article avait pour but de démontrer que le besoin de bouger des enfants de la maternelle pendant la journée scolaire est tout à fait naturel et normal. Il s'agit de trouver les meilleures interventions possible pour leur permettre de bouger. Tel qu'il a été démontré, la pause active devient un outil pédagogique incontournable afin de répondre au besoin de bouger des élèves ainsi que de favoriser leur capacité d'attention. En plus de répondre aux compétences visées à l'éducation préscolaire, elle offre beaucoup d'impacts positifs sur les élèves. D'ailleurs, les enfants apprécient réellement ces petites pauses. Il existe de nombreuses alternatives pour faire bouger les élèves. On peut leur offrir des moments de détente ou des moments plus actifs selon leurs besoins immédiats. Bref, les pauses actives sont très bénéfiques dans une classe du préscolaire. Il ne fait aucun doute que je continuerai d'instaurer des pauses actives dans mes futures classes. Et vous ?

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. Vivre le primaire, Hiver 2017, 72-74.
- Duval, S. (2019). L'attention chez l'enfant de 3 à 7 ans. Les Éditions Passe-Temps. <https://pasetemps.com/blogue/l-attention-chez-l-enfant-de-3-%C3%A0-7-ans-n4320>
- 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.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels. Québec : Presses de l'université du Québec
- Paquette, M. (2017). La pause active dans la classe primaire : effets sur les interactions dans le groupe. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal] <https://archipel.uqam.ca/9850/1/M15001.pdf>
- Raby, C. et Charron, A. (2016). Intervenir à l'éducation préscolaire : Pour favoriser le développement global de l'enfant. Québec : Les éditions CEC
- Vieira, A. (2013). Attention et pédagogie. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas00862204/document#:~:text=de%20mon%20m%C3%A9moire.,1.2%20Un%20maillon%20essentiel%20%C3%A0%20l'apprentissage%203A,attention%20influence%20donc%20l'apprentissage.&text=dans%20la%20mise%20en%20place%20de%20son%20attention>



PAUSE ACTIVE, UNE SOLUTION POUR L'ATTENTION

FRÉDÉRIQUE AUDET ET LÉONIE LAMPRON-NADEAU



Introduction

Il a été prouvé qu'un enfant de cinq ans devrait bouger environ 60 minutes chaque jour. (Statistique Canada, 2017) Toutefois, à la suite d'un stage au préscolaire, nous avons pu remarquer que les enfants n'avaient pas l'opportunité de faire des activités physiques d'une telle durée dans une journée à l'école. Notamment, au Canada 13 % des garçons et 6 % des filles d'âge scolaire pratiquent 60 minutes d'activité physique par jour. (Statistique Canada, 2017) Ce manque d'exercice au quotidien peut causer une difficulté d'attention chez les jeunes élèves. (Donnelly & al., 2016) Par exemple, lors d'une activité dirigée en classe, nous avons pu constater la résistance des élèves à être attentif lorsque ceux-ci n'avaient pas préalablement dépensé d'énergie. Après avoir observé que les élèves ont souvent un manque d'attention lors d'activités en classe et qu'il est rare pour eux de pouvoir s'activer suffisamment durant la journée, nous nous sommes questionnés sur la manière de faire bouger les élèves dans un contexte scolaire avec un horaire réduit et le peu d'accès à du matériel. C'est à ce moment que nous avons trouvé intéressant d'ajouter des pauses actives dans notre routine quotidienne puisqu'il s'agit d'une pratique de plus en plus utilisée dans les écoles québécoises. Il est néanmoins possible de s'interroger sur les réels effets des pauses actives sur les enfants d'âge préscolaire. Cet article permettra donc de comprendre ce que sont les pauses actives et leurs conséquences sur l'attention d'élèves du préscolaire.

Qu'est-ce qu'une pause active ?

Avant d'aborder l'effet des pauses actives, il est pertinent de savoir en quoi celles-ci consistent. Une pause active est « un terme qui désigne une courte période d'activité physique, modérée à soutenue, d'environ cinq à quinze minutes, vécue en classe, qui favorise l'engagement des élèves dans leurs travaux et leurs apprentissages. » (Bérubé, 2017) Les pauses actives peuvent donc prendre plusieurs formes, dont des vidéos d'entraînement, de la danse ou des exercices physiques à reproduire. Elles représentent une pratique de plus en plus utilisée dans les classes québécoises grâce à son efficacité et à sa simplicité.

Idées de pauses actives

- Positions d'animaux
- Histoires interactives avec mouvement à exécuter
- Monter et descendre les escaliers
- Marcher selon un rythme
- Reproduire un mouvement
- Danser

Sites web où trouver des pauses actives clé en main

- Force4
- GoNoodle
- Bouge ta chaise
- Takabouger
- Grand défi Pierre Lavoie

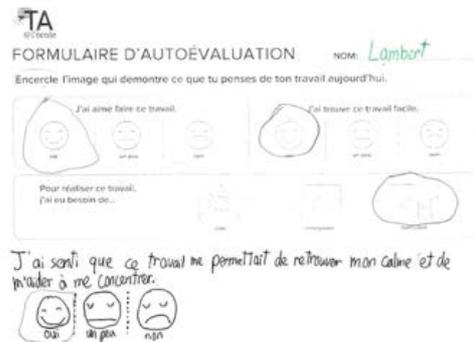
L'attention

L'attention est un sujet souvent abordé en éducation puisqu'il permet aux élèves d'acquérir des savoirs, essentiels à l'apprentissage. Selon Maquestiaux (2013), l'attention « est l'action permettant de fixer l'esprit sur quelque chose » (p.10). Dans cette logique, il est nécessaire que l'élève porte son attention sur la tâche qu'il doit effectuer pour pouvoir se concentrer puis mémoriser afin d'apprendre une notion. (Boegli, 2016) Il existe plusieurs types d'attention, mais deux d'entre eux sont plus importants vu le sujet de cet article. Le premier type d'attention est l'attention sélective. Celle-ci permet de sélectionner les informations pertinentes selon l'activité faite. Il y a aussi l'attention soutenue qui est utilisée lorsqu'un individu doit être attentif sur un même stimulus durant un certain temps.

Les pauses actives peuvent avoir plusieurs conséquences sur l'attention d'élèves du préscolaire. Une de ses conséquences est qu'une pause active peut permettre à un enfant d'être plus attentif sur une tâche à réaliser. En effet, selon une recherche faite sur les pauses actives et l'attention, il a été plus facile pour 20 % des élèves d'un groupe d'être attentif sur une activité demandant une attention soutenue après avoir fait une pause active de 10 minutes (Mahal et al., 2006). Nous avons pu remarquer des résultats semblables dans nos classes de stages. Afin de voir la répercussion d'une pause en mouvement sur une classe d'élèves du préscolaire, nous avons fait passer un questionnaire d'autoévaluation sur l'effet de cette pause sur le calme et l'attention de l'élève. Environ 59 % des participants disaient être plus attentifs après avoir effectué une pause active, alors que 29 % voyaient une différence modérée et seulement 12 % affirmaient ne pas avoir vu de différence.



Nos propres observations pour une des pauses actives sont bien représentatives de ce sondage. De fait, avant de commencer cette pause en mouvement, les élèves étaient très agités. Effectivement, au moment de commencer l'après-midi après avoir été au service de garde, ils étaient exaltés et parlaient fort. Au début de l'activité, les élèves étaient très excités, tellement qu'ils avaient de la difficulté à réaliser tous les mouvements. À la fin de la pause active, les élèves étaient beaucoup plus calmes et attentifs. Ainsi, lors de l'activité dirigée, soit un bricolage, la majorité des apprenants étaient davantage appliqués.



Bien plus que l'attention...

Les pauses actives ont également un important effet sur la motivation scolaire des enfants. De fait, un élève qui a l'occasion de bouger entre 5 et 15 minutes tous les jours avec son enseignant voit sa motivation envers l'école augmentée. Cette hausse de la motivation crée une augmentation de la fonction cognitive et un meilleur développement des compétences. (Donnelly, 2011) Nous avons aussi pu constater que les élèves de nos classes étaient plus motivés lorsqu'il était question des pauses actives. Cette motivation dépassait aussi le moment de la pause active puisque les enfants semblaient plus aptes et enthousiastes à faire des activités dirigées après un moment de pause en mouvement. Sachant qu'un enfant entre 5 et 7 ans détient une attention continue d'environ 15 minutes, l'élève qui se sent motivé par la tâche qu'il est en train d'exécuter voit son attention augmentée. (Dössegger et al, 2004)



Conclusion

Pour conclure, la pause active est une pratique qui a plusieurs retombées positives pour les élèves du préscolaire. Elle permet, entre autres, d'augmenter le temps d'attention des élèves et de les motiver face aux activités proposées par l'enseignant. Pour tout adulte qui souhaite accompagner un enfant dans la pause active, il est important de comprendre que le but premier de ce type d'activités est de permettre aux enfants de dépenser de l'énergie afin d'être plus attentifs par la suite.

Si vous voulez mettre en place des pauses actives dans votre classe

Il est inutile de complexifier la tâche ou de se mettre de la pression. **L'essentiel est d'abord de proposer des activités simples** dans lesquelles l'enfant pourra être sollicité physiquement de manière modérée ou soutenue.

Aussi, il n'y a pas de moment idéal pour faire une pause active. Bien qu'il soit encouragé d'utiliser la pause active lorsque l'attention des élèves est sollicitée, **c'est à l'enseignant de déterminer quel est le moment opportun** pour participer à une pause en classe.

De plus, **l'usage de pauses actives n'est pas obligé de faire partie de la routine de classe**. Elle peut être utilisée chaque jour au moment choisi, comme en revenant du dîner ou entre deux activités, ou à des moments aléatoires selon les besoins des élèves. Il en va de même pour le choix de la pause active. Un enseignant a une liberté quant au choix de la pause active faite dans sa classe. Par contre, il peut être bien d'impliquer les élèves dans ce choix afin de les motiver davantage, assurer une meilleure participation et ainsi avoir plus de retombées positives sur leur attention.

Références

- Bérubé, M.-C. (2017). La pause active comme outil pédagogique pour favoriser les apprentissages. *Vivre le primaire*, 30(1), 72-74.
- Boegli, P. (2016). Les pauses actives: activatrices de l'attention des élèves ? [Mémoire de Bachelor] http://doc.rero.ch/record/288469/files/PF1_2016_MEM_Boegli_Pauline.pdf
- Canva (2022). Cute little kids dancing with raised arms. Repéré à <https://www.canva.com/photos/MAED9GmFhSA-cute-little-kids-dancing-with-raised-arms/>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., et al. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Med. Sci. Sports Exerc.* 48, 1197-1222. doi: 10.1249/MSS.0000000000000901
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-Based Physical Activity, Cognition, and Academic Achievement. *Preventive Medicine*, 52, S36-S42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Dössegger, A., Schmid, J., Stüssi, C., Pühse, U. & Zahner, L. (2004). *Enfance active – vie saine*. Macolin: Mouvement – coordination – force.
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J. Shields, A. T. et Raedeke, T. D. (2006). Effects of a Classroom-Based Program on Physical Activity and On-Task Behavior. *Medecine and Science in Sports and Exercice*, 38(12)-2086/0. <http://doi.org/10.1249/01.mss0000235359.16685.a3>
- Maquestiaux, F. (2013). *Psychologie de l'Attention*. Bruxelles : De Boeck.
- Statistique Canada. (2017). *Activité physique directement mesurée chez les enfants et les jeunes, 2012 et 2013*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-625-x/2015001/article/14136-fra.htm>



LES PAUSES ACTIVES AU QUOTIDIEN : UN PILIER DU DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

AUDREY MAC WHIRTER ET ROXANNE BOILY



Introduction/problématique

Trop souvent, la société occidentale dans laquelle grandissent les enfants se caractérise par une importante passivité physique (Gouvernement du Québec, 2016, p.18). En effet, un nombre important de jeunes enfants ont un mode de vie particulièrement sédentaire, passant la majorité du temps dans une position assise ou couchée (Gouvernement du Québec, 2016, p.18). De plus, l'utilisation abusive de la technologie est une problématique qui prend de l'ampleur puisqu'elle nuit aux efforts que les enfants doivent fournir pour développer les habiletés motrices de base (Gouvernement du Québec, 2016, p.18). En contexte scolaire, particulièrement au préscolaire, nous avons constaté qu'il y a très peu de périodes qui permettent aux enfants de bouger. En effet, dans nos contextes de stage, les enfants avaient moins d'une heure par semaine consacrée à l'éducation physique. De plus, certains milieux préfèrent mettre l'accent sur les apprentissages plutôt que sur les jeux extérieurs ou encore les jeux actifs. Pourtant, il est reconnu que les activités motrices occupent une place centrale quant au développement global (Gouvernement du Québec, 2016, p.8). D'abord, il est évident qu'elles permettent de soutenir les capacités de motricité globale telles que marcher, courir, sauter ou danser. Par ailleurs, à travers ces activités, l'enfant est amené à « découvrir ses possibilités d'action et maîtriser progressivement les différentes parties de son corps, de développer sa coordination, son équilibre et son tonus musculaire » (Gouvernement du Québec, 2016, p.15).

Pour continuer, ces activités, favorisant le développement global, permettent de jeter les bases du développement de la motricité fine (Gouvernement du Québec, 2016, p.15). Cette motricité fine est essentielle dans toutes les situations exigeant la manipulation, telles que l'écriture, le coloriage ou encore le découpage. Ainsi, le développement de ces différentes composantes est préalable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Non seulement ces situations qui permettent de bouger soutiennent le développement moteur, mais aussi le développement affectif de l'enfant. En effet, c'est par le mouvement que l'enfant se libère de ses tensions émotionnelles : le fait d'être actif l'aide par la suite à retrouver un état calme, à se recentrer. De ce fait, nous avons constaté dans nos milieux de stage que l'absence d'activité physique régulière faisait émerger différents besoins qui méritaient d'être davantage soutenus sur les plans comportemental et intellectuel. Nous avons donc instauré diverses situations qui permettaient aux enfants de bouger de façon plus fréquente afin d'observer les retombées sur leur développement global. Ainsi, par notre article, nous souhaitons partager les observations effectuées par la mise en place de ce projet afin d'établir des liens entre les pauses actives et leurs effets sur le cheminement développemental des enfants à l'âge préscolaire.

« La pause active est un terme qui désigne une courte période d'activité physique, modérée à soutenue, d'environ cinq à quinze minutes, vécue en classe, qui favorise l'engagement des élèves dans leurs travaux et leurs apprentissages » (Bérubé, 2017, p.73).

Comment mettre en place les pauses actives ?

Il existe différentes formes de pauses actives qui permettent de répondre aux besoins des enfants. Dans le cadre de ce projet, nous avons voulu mettre en place une variété de contextes permettant aux enfants de bouger à différentes intensités. L'objectif de ces périodes motrices est non seulement de soutenir le développement de la motricité chez les enfants, mais aussi de favoriser leur concentration et leur réceptivité lors des activités suivant l'exercice physique. Pour ce faire, nous avons ciblé différents moments de la journée qui étaient, selon nous, propices à ces activités. D'abord, nous avons intégré graduellement ces périodes lorsque les enfants passaient un certain moment sans avoir l'occasion de bouger, par exemple, après les périodes animées ou encore la musique. De plus, nous avons tenté de mettre en place certaines périodes actives au retour du dîner afin de faciliter la transition vers les activités qui se déroulaient en après-midi. Nous avons intentionnellement choisi ces moments puisqu'ils étaient, selon nous, propices à la prévention de comportements perturbateurs. Dans notre démarche, nous avons expérimenté six types d'activités qui varient en intensité, du parcours moteur, impliquant un grand effort physique, aux séances de respirations qui demandent plutôt un effort de contrôle de soi. Le choix de mettre en place une variété de contextes plutôt qu'une activité récurrente nous a permis d'analyser les retombées observables chez les élèves de façon plus complète.

Nom de l'activité	Définition de l'activité
Parcours moteur	Réalisation d'un parcours moteur permettant d'adapter les mouvements aux exigences de l'environnement (se déplacer en évitant les obstacles, courir, lancer, sauter, attraper, expérimenter divers mouvements, coordonner ses mouvements)
Ateliers moteurs	3 ateliers rotatifs d'une durée de 20 à 30 minutes qui travaillent la motricité fine et la motricité globale. Exemple : <ul style="list-style-type: none"> Récolter des petits objets avec des pinces (préhension) Se faufiler dans des cerceaux (organisation spatiale) Marcher sur une toile d'araignée (équilibre et coordination) Twister (équilibre, coordination, organisation spatiale, etc.)
Histoires actives	Exécution des mouvements suggérés qui correspondent aux situations vécues dans l'histoire.
Séquences de mouvements proprioceptifs	Séquences de courte durée (5 à 10 minutes) et qui impliquent des mouvements lents et de positions statiques qui occasionnent un bon effort musculaire.
Yoga	Adoption de différentes postures adaptées aux enfants permettant d'étirer les muscles et de faire bouger le corps.
Respirations	Activités de respirations guidées par de courtes vidéos (ex. méditation de la grenouille).

Les retombées du point de vue de l'adulte

Activités à intensité élevée

En observant le premier tableau, soit celui de la Fréquence des observations dans une activité à intensité élevée, il serait juste de dire que les enfants montrent une ouverture aux activités en grand groupe et sont ouverts à la discussion et aux échanges avec l'enseignante. En d'autres mots, les résultats montrent un impact positif sur le plan cognitif (s'engager dans l'action, p.54) et sur le plan social (interagir verbalement et non verbalement, p.42). Toutefois, les observations laissent croire que les enfants éprouvent de la difficulté à se centrer sur la tâche de façon soutenue et à adopter les comportements attendus, par exemple, s'asseoir en position d'écoute. En considérant ce qui précède, l'activité physique à haute intensité ne semble pas, à court terme, avoir un impact considérable sur l'inhibition et le développement exécutif, ces derniers étant les composantes du réseau complexe d'interconnexions du système attentionnel (Sabatier, 2020).



Activités à intensité moyenne

Le deuxième tableau, *Fréquence des observations dans une activité à intensité moyenne*, montre que la diminution du niveau d'intensité des pauses actives a particulièrement favorisé la manifestation des comportements observables souhaités. En effet, les résultats montrent que les activités proposées ont un impact positif sur les capacités attentionnelles des enfants, ces derniers ayant plus de facilité à sélectionner et améliorer le traitement de l'information (Sabatier, 2020) qu'au tableau précédent. Les activités de mouvements proprioceptifs ont notamment permis d'observer une plus grande tolérance de la part des enfants. Effectivement, ils étaient plus en mesure de communiquer leurs besoins de façon appropriée (reconnaître ses besoins) (ministère de l'Éducation, 2021, p.29) et de s'impliquer dans le jeu tout en étant respectueux avec leurs pairs (collaborer avec les autres) (ministère de l'Éducation, 2021, p.36). Enfin, de façon globale, les activités d'intensité moyenne ont permis aux enfants d'adopter une attitude plus calme, les rendant davantage aptes à réaliser des tâches sollicitant un effort cognitif.

Les retombées du point de vue de l'enfant



Activités à intensité faible

En analysant le dernier tableau, Fréquence des observations dans une activité à faible intensité, il est possible de constater que les résultats des activités physiques à faible intensité sont similaires aux résultats associés aux activités de moyenne intensité. Effectivement, il va de soi que les pauses actives dédiées au yoga et à la respiration permettent aux enfants d'être plus disposés par la suite. Une recherche ayant comme objectif d'identifier les effets des exercices de relaxation sur la concentration et les comportements perturbateurs des enfants au préscolaire a montré que la relaxation est une réponse aux besoins physiologiques des enfants, leur permettant d'évacuer le stress accumulé et d'ainsi favoriser la production d'endorphines dans le corps (Bertinotti & Burgy, 2020). Le tableau montre effectivement que les enfants sont plus motivés à s'impliquer dans une tâche particulière ou dans un jeu en plus de démontrer une plus grande facilité dans la régulation des émotions. Cela pourrait notamment s'expliquer par le fait que la pratique de ces exercices de bien-être « crée un climat plus favorable à l'apprentissage, à l'ouverture, à la réceptivité et à la motivation de l'élève » (Bertinotti & Burgy, 2020). Compte tenu de ce qui précède, il est pertinent de noter que la pratique du yoga a permis d'observer des manifestations positives plus fréquentes que les activités de respiration.



Les retombées identifiées lors de l'analyse des données sont en concordance avec les études scientifiques portant sur l'impact de l'activité physique en classe. Effectivement, parmi les neuf études menées à ce sujet par Catherine Rasberry, chercheuse en science de la santé et de l'éducation, huit ont mené à des effets positifs quant aux compétences cognitives, au comportement et à la réussite scolaire des élèves (Bérubé, 2017, p.74).

Au-delà des retombées identifiées par l'adulte, nous avons jugé pertinent de prendre en considération le point de vue des enfants dans la quête d'une réponse à notre problématique. De ce fait, à la suite de certaines activités, nous avons demandé aux enfants d'identifier ce qu'ils ont ressenti pendant et après la pause active. Nos résultats sont issus d'un groupe de 18 enfants d'âge préscolaire dans lequel nous avons pu extraire différents témoignages qui varient selon les activités.

- Dans les parcours moteurs et dans les séquences de mouvements proprioceptifs, onze enfants ont reconnu avoir fait un effort physique : « J'ai forcé » « J'ai senti mes muscles » « J'ai forcé des bras ».
- Dans les séquences de mouvements proprioceptifs et les périodes de yoga, neuf enfants ont reconnu avoir été davantage disponibles pour la prochaine activité : « Ça m'a apaisé » « Ça m'a aidé pour me concentrer » « Ça m'a aidé pour faire l'autre activité » « J'ai réussi à terminer l'activité en même temps que tout le monde (un enfant qui a de la difficulté à se centrer sur une tâche) »
- Pour les activités de haute et de moyenne intensité, plusieurs ont reconnu être davantage agités, voir irritables « Ça m'a énervé », « Je me suis fâché pendant que je jouais avec Léonard » « J'étais pas capable de me concentrer »
- L'activité des respirations a eu des retombées plutôt variées chez les enfants : « J'étais plus concentré », « Ça m'a beaucoup aidé pour être prêt », « J'étais excité avant et là j'ai réussi à me calmer », « Les respirations m'ont aidée à me calmer », « J'ai pas fait les respirations comme c'était demandé » « J'ai exagéré les respirations ».



Les réflexions des enfants par rapport aux pauses actives permettent d'enrichir la compréhension des retombées et d'établir certains liens. En effet, il est possible d'établir une certaine cohérence entre les bienfaits identifiés par les enfants et les observations de l'adulte. En ce sens, les enfants ont su identifier un retour au calme lors des périodes suivant les pauses actives d'intensité faible à modérée en reconnaissant une plus grande disposition face aux tâches qu'ils devaient réaliser. De plus, tout comme il a été identifié dans les tableaux élaborés par l'adulte, les activités d'intensité élevée ont mené vers un climat particulièrement agité. En bref, cet exercice d'autoévaluation initie les enfants à l'identification des impacts de l'activité physique sur le corps et l'esprit.

« J'ai réussi à terminer l'activité en même temps que tout le monde »

- Réussite d'un enfant qui a de la difficulté à se centrer sur une tâche

Conclusion

La réalisation de ce projet nous a permis de voir en quoi la mise en place de pauses actives a des répercussions positives sur le développement global des enfants à l'âge préscolaire. Cela dit, nous réalisons plus que jamais l'importance de prioriser des activités physiques variées au quotidien afin de répondre aux besoins différenciés des enfants. La quête d'une réponse à notre problématique de départ nous a non seulement permis d'observer ces retombées positives, mais de faire une analyse plus en profondeur quant au choix des activités instaurées. En effet, nous avons pu constater que les comportements observés chez les enfants varient selon le niveau d'intensité des pauses actives. Les résultats montrent que les activités à intensité élevée favorisent l'ouverture à l'apprentissage, mais laissent les enfants dans un état particulièrement agité. Les activités à faible intensité, quant à elles, permettent aux enfants de se centrer et d'être plus calmes dans les moments qui suivent. Il a été possible de dégager ces tendances grâce à différentes observations du point de vue de l'adulte ainsi qu'aux autoévaluations réalisées par les enfants à la suite des périodes actives. En considérant que ces derniers sont en mesure de reconnaître les retombées de ces périodes sur leur fonctionnement, un autre questionnement a été soulevé : comment pourrions-nous davantage accompagner l'enfant dans sa réflexion par rapport à son besoin de bouger? Il serait intéressant de voir en quoi nous pouvons avoir un rôle dans le développement de l'autonomie de l'enfant, en l'aidant à identifier l'intensité d'une activité physique qu'il doit réaliser pour combler ses besoins développementaux.

Références

- Bérubé, M.C. (2017). La pause active comme outil pédagogique pour favoriser les apprentissages. Repéré à <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/03/vlp30-1-vlp30-1-la-pause-active-comme-outil-pedagogique-pour-favoriser-les-apprentissages.pdf>.
- Bertinotti, M., Burgy, C. (2020). Les effets des exercices de relaxation sur la concentration et les comportements perturbateurs des élèves de 1-2H. Repéré à [file:///Users/test/Downloads/mp8799_bp_p42482_p40304_2020%20\(2\).pdf](file:///Users/test/Downloads/mp8799_bp_p42482_p40304_2020%20(2).pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). À nous de jouer : Le développement global de l'enfant, un pilier important du développement global. Repéré à <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs3214738>
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/prescolaire/>
- Sabatie, P. (2020). Difficultés de concentration et agitation à l'âge préscolaire : le rôle du psychomotricien. Repéré à



LES POSITIONS DE TONUS ET D'ÉQUILIBRE : UN AJOUT BÉNÉFIQUE DANS LES ROUTINES

FLORIANE SIMARD



Introduction

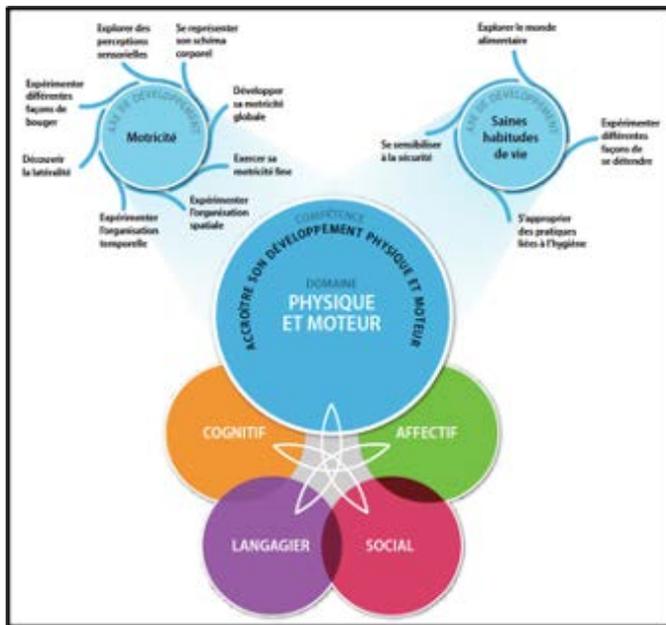
À l'éducation préscolaire, les rassemblements au tapis sont fréquents. En effet, que ce soit pour une causerie, une histoire ou toute autre routine, les enseignantes demandent souvent à leurs élèves de s'asseoir les jambes croisées au sol. Or, est-il possible pour des enfants de cinq ans de tenir cette position pendant dix minutes, et ce, dès septembre?

Dans une classe de maternelle cinq ans à Lévis, j'ai pu observer, en compagnie de l'enseignante et de l'ergothérapeute de l'école, que les habiletés motrices nécessaires pour tenir cette posture n'étaient pas suffisamment développées chez les élèves. En fait, un équilibre et un tonus musculaire faibles, deux composantes de la motricité globale (Beaulieu, 2014), en étaient la cause. D'ailleurs, marcher sur une poutre, se tenir en équilibre sur une jambe ou encore se balancer représentait des défis pour bon nombre d'élèves de la classe. Alors, comment les faire évoluer sur ce plan?

Les enjeux autour de la motricité globale

D'abord, rappelons-nous que le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021) met de l'avant l'interrelation des domaines de développement, participant ainsi au développement global des enfants (voir la figure 1).

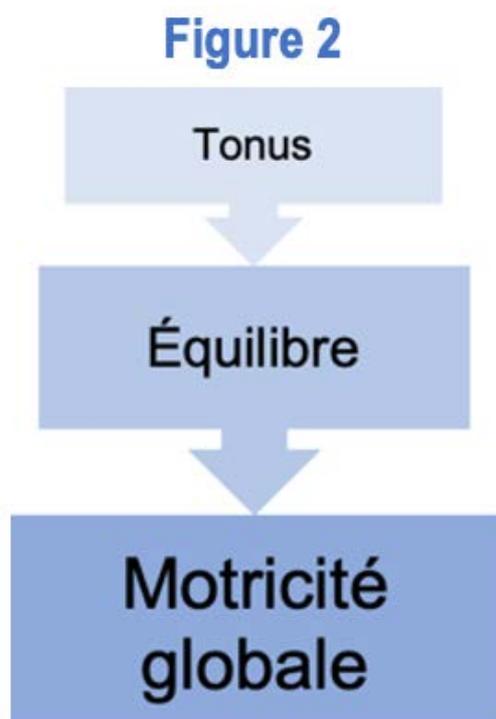
Donc, on ne peut concevoir la motricité globale comme une entité à part, car avec la motricité fine, elle fait partie du grand ensemble qu'est la motricité, lui-même compris dans la compétence Accroître son développement physique et moteur. Pour ainsi dire, on ne peut parler de la motricité globale sans aborder la motricité fine ; quoiqu'« essentielle à l'émergence de l'écriture » (Beaulieu, 2014), la motricité fine n'en est pas la seule responsable. En effet, la motricité globale pouvant être décrite comme « la maîtrise du corps de l'enfant » (Ferland, 2004 ; cité dans Benoit, s.d.), cela implique que sans elle, l'enfant n'a pas suffisamment de contrôle sur ses muscles pour arriver à écrire. De plus, l'enfant qui découvre l'écrit a besoin d'une certaine stabilité dans ses bras, difficile à atteindre avec une motricité globale sous-développée (Pagani et coll., 2011 ; cités dans Beaulieu, 2014). En plus de tout cela, le développement de la motricité globale permet notamment à l'enfant d'acquérir une conscience de son corps et la capacité à se réguler (ministère de l'Éducation, 2021, p. 18).



« À l'éducation préscolaire, les enfants de 4 à 6 ans ont besoin de renforcer leur tonus pour adopter de bonnes postures » (ministère de l'Éducation, 2021, p. 19)

Une question de tonus

Pour des enfants de cinq ans, maintenir une posture assise (dos droit et jambes croisées) pendant dix minutes requiert beaucoup d'efforts. Les élèves doivent pouvoir mobiliser leur tronc et leurs jambes de sorte à conserver cette position. Ils et elles doivent contracter légèrement ces muscles, même en étant au repos, ce qui est la définition même du tonus musculaire (Rigal, Abi Nader, Bolduc et Chevalier, 2009, p. 60). Donc, sans tonus, difficile pour l'enfant d'atteindre nos exigences. Non seulement cela, mais le tonus musculaire est nécessaire pour que l'enfant ait un bon équilibre et développe sa motricité globale (Rigal, Abi Nader, Bolduc et Chevalier, 2009, p. 60) (voir la figure 2).



Le dispositif d'intervention

Sachant tout cela, le dispositif d'intervention choisi a été axé sur le renforcement du tonus et de l'équilibre des élèves. Plus précisément, une fois par semaine, l'ergothérapeute est venue animer un atelier en classe d'une durée d'une trentaine de minutes. Durant ces moments, les enfants avaient la chance de travailler différentes positions de tonus et/ou d'équilibre. Puis, j'ai réinvesti ces positions dans le quotidien de la classe, puisque plus l'enfant s'exerce fréquemment, plus il ou elle est susceptible d'atteindre le stade final du développement de la motricité globale (Papalia et Martorell, 2018). Les moments ciblés ont été les suivants : la causerie, l'attente avant la distribution de la collation, le rang et les déplacements extérieurs et intérieurs. Le tableau 1 illustre l'échéancier construit afin de situer mes interventions dans le temps.

Semaines	Positions de tonus/équilibre
15 - 19 novembre	<ul style="list-style-type: none"> • Avion ; • Flamand rose ; • Crabe.
22 - 26 novembre	<ul style="list-style-type: none"> • Œuf ; • Chenille ; • Reprendre les positions de la semaine précédente.
29 novembre - 3 décembre	<ul style="list-style-type: none"> • Toboggan ; • Cobra ; • Zèbre ; • Reprendre les positions de la semaine précédente.

Concrètement, à quoi cela pouvait-il ressembler?

D'abord, comme mentionné précédemment, les positions étaient pratiquées plusieurs fois dans la journée à des moments précis. Durant la causerie, j'invitais les élèves à se « réveiller » en bougeant. De plus, les transitions étaient maintenant meublées par les positions tonus, comme dans la photo ci-dessous où les élèves font le crabe pour se rendre aux modules. J'impliquais aussi les enfants dans le projet, invitant l'ami-e du jour à faire le choix de la position travaillée à un moment précis. Je sentais les élèves plus engagés que lorsque c'est moi qui imposais la position. Tellement que parfois, ils et elles en redemandaient! Si, par malheur, j'oubliais de leur dire qu'aujourd'hui on s'exerçait à faire le flamand en attendant la collation, les enfants ne manquaient pas de me le rappeler!



L'observation

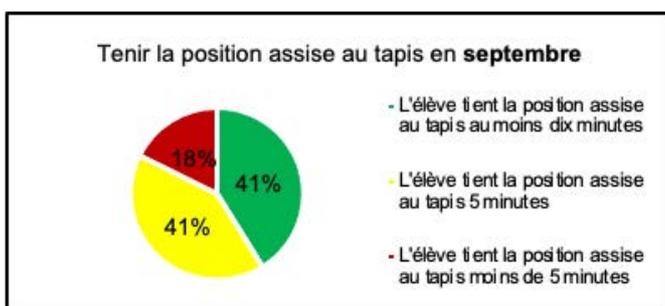
J'ai consigné mes observations dans des grilles d'observation et recueilli des traces vidéo afin de témoigner plus fidèlement du progrès des élèves. Les critères précis dont je m'étais dotée sont détaillés dans le tableau 2. Pour faciliter mon observation des enfants en action et ma prise de notes, chaque critère était associé à une couleur de surligneur (vert, jaune et rouge).

Couleur	Observables
Vert	L'élève tient la position pendant au moins 10 secondes et n'a pas besoin d'appui supplémentaire (objet ou sol).
Jaune	L'élève tient la position pendant moins de 10 secondes et s'appuie parfois sur un objet ou le sol.
Rouge	L'élève tient la position pendant moins de 10 secondes en s'appuyant constamment sur un objet ou le sol.

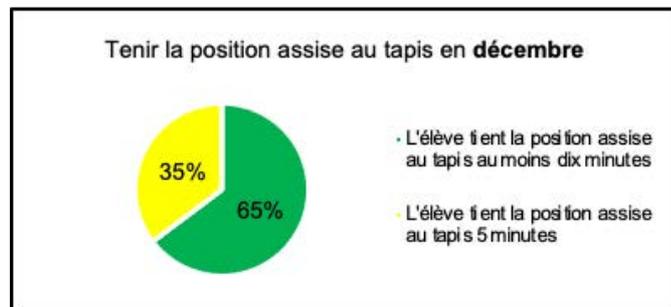
Les retombées

Rappelons-nous que le but de réaliser ces interventions quotidiennes était d'observer un changement au niveau de la position assise au tapis. J'ai pu rendre compte de ce changement en comparant le portrait de classe réalisé en début d'année avec l'ergothérapeute avec un portrait effectué après ma série d'interventions. Les graphiques 1 et 2 illustrent la différence entre septembre et décembre au regard de la capacité des élèves à adopter la position assise au tapis. On peut remarquer que le pourcentage d'élèves qui peuvent rester assis-es au tapis pendant au moins dix minutes est passé de 41 à 65, ce qui constitue une amélioration considérable. On remarque aussi qu'aucun-e élève ne se situe dans le rouge en décembre, ce qui veut dire que l'ensemble des élèves de la classe peut conserver la position assise au tapis pendant au moins 5 minutes.

Graphique 1



Graphique 2



Conclusion

Durant ce projet réalisé dans une classe de maternelle cinq ans, les enfants ont pu expérimenter différentes positions de tonus et d'équilibre dans le but de développer leur motricité globale. Cette dernière revêt d'ailleurs une importance capitale à l'éducation préscolaire. En plus de contribuer au développement global des enfants, nous avons observé que les interventions présentées leur ont permis de renforcer leur tonus musculaire et d'améliorer leur équilibre, leur permettant ainsi de rester assis-es au tapis plus longtemps.

L'expérience ayant été menée jusqu'en décembre, il importe de mentionner que les progrès observés pourraient se poursuivre tout au long de l'année scolaire. En effet, bien que les interventions quotidiennes aient porté leurs fruits, certaines élèves n'atteignaient pas encore l'objectif. Nous pouvons donc tirer la conclusion que de travailler des positions de tonus et d'équilibre est bénéfique, dans la mesure où cela est fait régulièrement et à long terme. Nous avançons ainsi que les effets positifs auraient été plus marqués sur une plus longue période.

Finalement, nous pouvons retenir que les élèves ont éprouvé beaucoup de plaisir et ont manifesté de l'enthousiasme à l'égard de ces routines motrices. Comme quoi, « [l']ultime solution, c'est d'être créatif afin de stimuler la motricité globale à l'intérieur même de la classe. » (Beaulieu, 2014)

Références

- Beaulieu, J. (2014). La chaise : outil surprenant de motricité globale. *Revue préscolaire*, 52(1), 50-51.
- Benoit, A-C. (s.d.). Pic et Sam ont la bougeotte : Dans le cadre du projet : ergothérapie au préscolaire. Centre de santé et de services sociaux Pierre-De Saurel. https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/04/Trousse_ergo-au-presco_CSS-T2013.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2021). Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire : Programme-cycle de l'éducation préscolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/document_s/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Papalia, D-E et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement humain*. (9e éd.). Chenelière éducation.
- Rigal, R., Abi Nader, L., Bolduc, G. et Chevalier N. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Presses de l'Université du Québec.